

Od Wydawcy

*Czytanie to najlepszy sposób uczenia się.
Czytanie najlepszą nauką.*

Aleksander Puszkini

Esencja tego cytatu doskonale komponuje się z ideą naszego jubileuszowego 50. numeru „Meritum”. Kilkadziesiąt pieczołowicie wybieranych, najciekawszych i wciąż aktualnych artykułów mimo upływu lat wciąż inspiruje do pracy, do nauki, do działania. Ich selekcji dokonał zespół redakcyjny oraz redaktorzy prowadzący poszczególne numery.

Według nas proponowane artykuły mają charakter uniwersalny, opisują oryginalne i efektywne (mimo upływu lat) kierunki rozwoju edukacji. To najlepsze potwierdzenie, że towarzysząca nam przed 12 laty koncepcja stworzenia dla nauczycieli pisma kierującego myślenie o edukacji jutra ziściła się.

Przez te wszystkie lata (2006–2018) staraliśmy się realizować nasz pomysł poprzez podejmowanie w kolejnych numerach tematów ponadczasowych, uważnie analizujących zmiany zachodzące w edukacji i wynikające z nich konsekwencje dla uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół. Naszym założeniem była wnikliwa eksploracja problemów – od stanu badań, poprzez nauczanie i uczenie się, przykłady dobrych praktyk, samokształcenie, po uwarunkowania prawne. Rozważaliśmy tematy w kontekście społeczeństwa wiedzy, kompetencji kluczowych i zmiany paradygmatów. Autorami tekstów byli z jednej strony specjaliści z danej dziedziny, uznane autorytety, zagraniczni trenerzy i naukowcy, z drugiej nauczyciele praktycy, którzy na co dzień zmagali się z wyzwaniami efektywnej edukacji. Prezentowaliśmy najnowsze metody i techniki nauczania, ciekawe projekty edukacyjne i innowacyjne rozwiązania, stosowane nie tylko w polskich szkołach. Cieszy nas również to, że mamy coraz więcej „znajomych” na Facebooku, z którymi możemy porozmawiać i którzy mogą współtworzyć kolejne numery magazynu. Wszystko po to, aby nasi Czytelnicy mieli przed sobą szeroki wachlarz możliwości, z którego będą mogli wybrać to, co ich zdaniem będzie najbardziej skuteczne w nauczaniu.

Pięćdziesiąty numer „Meritum” zawierający TOP artykułów to jednocześnie pewien rodzaj podsumowania dotychczasowej pracy, ale również, a może przede wszystkim, zapewnienie, że nadal będziemy trzymać rękę na pulsie oświaty i słuchać wnikliwie, co w edukacyjnej trawie pieszczą.

Niech czytanie „Meritum” będzie zatem najlepszą nauką i sposobem uczenia się!

Rozdział I **5**

Nowa edukacja – modele organizacji przestrzeni procesu dydaktycznego

Rozdział II **51**

Nauczanie i uczenie się w XXI wieku

Rozdział III **105**

Wspieranie uzdolnień, kreatywności i twórczości uczniów

Rozdział IV **157**

Szkoła środowiskiem społecznym





Janina Ziętek

REDAKTOR Z TABELKĄ

Pierwsze dziecko-pierwszy numer „Meritum” narodziło się w 2006 roku. Rocznikowo magazyn ma już 12 lat i zgodnie z naturalnym rytmem wkroczył w okres dojrzewania. A jak dojrzewała myśl o powołaniu do życia magazynu dla nauczycieli? Jaka idea przyświecała autorom pomysłu?

Janina Ziętek. Istotnie, pierwsze dziecko narodziło się w czerwcu 2006 roku, a do poczęcia doszło w roku 2005, wtedy bowiem samorząd województwa mazowieckiego podjął decyzję o połączeniu sześciu odrębnie funkcjonujących ośrodków doskonalenia nauczycieli i utworzeniu Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wtedy też, jesienią 2005 roku dyrektor Jarosław Zaroń zaproponował mi objęcie funkcji redaktora naczelnego czasopisma o charakterze informacyjno-metodycznym, adresowanego do nauczycieli i dyrektorów szkół, doradców metodycznych oraz pracowników nadzoru pedagogicznego, które wspierałoby prowadzenie wojewódzkiego systemu informacji pedagogicznej na Mazowszu.

Naszą ideą było wtedy, i jest nadal, prezentowanie na łamach kwartalnika nowych trendów oświatowych, badań edukacyjnych, przykładów dobrych praktyk, modelowych rozwiązań w zakresie stosowania TIK w różnych obszarach pracy szkół i nauczycieli. Koncepcja pisma oparta jest o temat wiodący, zgodny ze strategicznymi kierunkami rozwoju edukacji, prezentowany wieloaspektowo – od stanu badań w danej dziedzinie, poprzez dorobek nauczycieli

Matka. Cierpliwa, troskliwa, odpowiedzialna, inspirująca, wymagająca... W historii i kulturze pojawia się wiele znanych matek. Jest na przykład Elżbieta Rakuśzanka, matka królów, Maria Skłodowska-Curie, matka laureatki Nagrody Nobla, jest fascynująca Daenerys Targaryen, matka smoków z „Gry o tron”, jest również nasza rodzima, bardziej codzienna i swojska matka-Polka. Dziś do tego grona dołączamy kolejną imponującą matkę, spod której skrzydeł wyfrunęło dokładnie 50 numerów (!) kwartalnika edukacyjnego „Meritum”. Każdy numer jest jak dziecko, wyjątkowe i неповtarzalne, mniej lub bardziej wymagające poświęcenia i uwagi. To właśnie ona towarzyszy każdemu egzemplarzowi od momentu poczęcia tematu na forum redakcyjnym, aż do wypuszczenia „odchowanej”, wręcz pedantycznie dopieszczonej pod względem redaktorskim latorośli w wielki świat prasy. To ona, znad skrupulatnie przygotowanej tabelki z artykułami, czuwa nad poziomem każdego numeru, zna wszystkie jego sekrety i niespodziewane zwroty autorskich akcji, gasi pożary i koi stargane terminami wydawniczymi nerwy redaktorów prowadzących. Janina Ziętek, redaktor naczelna kwartalnika „Meritum”, na co dzień nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Radomiu, na temat swoich „dzieci” wie wszystko i jak każda matka z dumą chętnie opowiada o losach zrodzonych nierzadko w redaktorskich bólach „pociech”.

i szkół, po praktyczne przykłady rozwiązań, bibliografię przedmiotową i uregulowania prawne.

Kto wymyślił imię-nazwę kwartalnika i co się za nią kryje?

Wymyślenie nazwy... Były różne propozycje. Zapamiętałam OKNO, z którego szybko zrezygnowaliśmy, my, czyli zespół redakcyjny, który tworzą nauczyciele konsultanci Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz pracownicy Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie – współwydawcy czasopisma. Na pewno nie ustaliliśmy tego na jednym spotkaniu. Ktoś (może wydawca) zaproponował „Meritum”. Uznaliśmy, że o to chodzi – o sedno, istotę, trafianie w punkt.

Jak wygląda proces tworzenia czasopisma, ile osób jest w to zaangażowanych i jaką rolę odgrywa w tym tabelka?

Nad jednym numerem pracujemy około pięciu, sześciu miesięcy. Planujemy kalendarz wydawniczy na jesieni roku poprzedniego, kiedy już znamy kierunki polityki oświatowej państwa na dany rok szkolny. Chcemy wpisywać się w zmiany, wspierać i towarzyszyć nauczycielom i szkołom w ich wprowadzaniu. Plan numeru powstaje w zespole redakcyjnym – to osiem osób. Każdy tytuł ma redaktora prowadzącego, którym jest nauczyciel konsultant – specjalista od obszaru tematycznego. To on pozyskuje autorów zewnętrznych – od autorytetów naukowych po nauczycieli praktyków. Autorami są też nauczyciele konsultanci MSCDN oraz OEliZK. Ja i moja tabelka zarządzamy całym procesem powstawania pisma – od pomysłu, poprzez kontakt z redaktorem prowadzącym, autorami, redaktorem technicznym, recenzentem, księgowością, po drukarnię.

„Meritum” to z założenia magazyn dla nauczycieli poszukujących, ciekawych alternatywnych rozwiązań i nowatorskich metod pracy. Tematy nie zawsze są łatwe i zmuszają do myślenia, czasem wręcz weryfikacji niektórych poglądów. To nie jest sposób na szybkie zdobycie masowego czytelnika. Czy przez te wszystkie lata nie pojawiały się pokusy stworzenia bardziej komercyjnego przedsięwzięcia?

Pokusy pojawiały i pojawiają się. Trudno jest, w każdej dziedzinie, pogodzić wysoki poziom z masowym odbiorem. Chcemy pracować nad tym, aby, nie rezygnując z teorii czy badań, poszerzyć dział dobrych praktyk, zaproponować więcej przykładów konkretnych innowacyjnych rozwiązań metodycznych, programowych czy organizacyjnych.

Czy na przestrzeni tych kilkunastu lat jakiś numer okazał się szczególnym wyzwaniem redakcyjnym? Z którego numeru jest Pani szczególnie dumna?

Zawsze najbliższy jest mi ten, nad którym aktualnie pracuję. Każdy jest innym doświadczeniem, przy wszystkich podobieństwach...

Każdy jubileusz to okazja do refleksji. Czy w związku z wydaniem 50. numeru „Meritum” ma Pani jakieś plany związane z kwartalnikiem na kolejne lata? Jaki będzie kierunek rozwoju czasopisma?

Mówiłam o tym wcześniej – rozszerzenie działu dobrych praktyk – to na pewno. Poza tym muszę wspomnieć o naszym profilu na portalu społecznościowym Facebook, który z miesiąca na miesiąc obserwuje coraz więcej osób. Dzięki niemu jesteśmy w stałym kontakcie z naszymi czytelnikami. Kontaktują się z nami nauczyciele, którzy chcą podzielić się swoimi doświadczeniami, przemyśleniami. Pytają, gdzie mogą otrzymać numery wydrukowane, jakie będą kolejne tematy wiodące. To wszystko jest niezwyczajnie budujące i motywuje do kolejnych działań.

Z perspektywy matki-redaktorki – czego można życzyć redakcji „Meritum”?

Czytelników!

Dziękuję za rozmowę

Rozmawiała: Małgorzata Gasik

Rozdział I

Nowa edukacja – modele organizacji przestrzeni procesu dydaktycznego

Teorie i badania

Aleksander NALASKOWSKI

Meritum nr 1(28)/2013

Szkolne gry przestrzenne 7

Marcin POLAK

Meritum nr 3(34)/2014

Pomysł na szkołę uczącą się?

Zacznijmy od uczących się nauczycieli 15

Nauczanie i uczenie się

Małgorzata NOWAK

Meritum nr 1(32)/2014

Dyrektor liderem rozwoju 20

Tomasz GARSTKA

Meritum nr 1(36)/2015

Funkcje i formy informacji zwrotnej 30

Dobra praktyka

Jarosław ZAROŃ

Meritum nr 3(30)/2013

KREUJEMY ZMIANY – MSCDN realizatorem

innowacyjnych projektów edukacyjnych 36

Technologie informacyjno-komunikacyjne

Marcin SIEKAŃSKI

Meritum nr 3(42)/2016

Gamifikacja i GBL – wyzwania i możliwości

szkoły w XXI wieku 41

Małgorzata ROSTKOWSKA

Meritum nr 4(35)/2014

Blog jako narzędzie promocji szkoły 48





Szkolne gry przestrzenne

Aleksander NALASKOWSKI

W 2002 roku pozwoliłem sobie opublikować książkę „Przestrzenie i miejsca szkoły”, w której dość kompleksowo, korzystając z dorobku psychologii, socjologii, nauk o sztuce czy wiedzy o architekturze, próbowałem przyjrzeć się szkolnemu gmachowi pod kątem pedagogicznym. I nie chodziło tu wcale o funkcjonalność budynku czy wygodę pobytu w nim, lecz o próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak czuje się dziecko w przestrzeni niemal całkowicie dookreślonej przez dorosłych. Od tamtego czasu pojęcie przestrzeni zostało w nauce mocno poszerzone. Spotykamy więc terminy typu „przestrzeń psychiczna”, „przestrzeń wyobraźni”, „przestrzeń narracji” i temu podobne. Mnie wówczas chodziło o przestrzeń w znaczeniu fizycznym, którą w wymienionej książce podzieliłem na tzw. miejsca. Było to ujęcie dość proste, ale zważywszy na rozważaną materię, jedyne możliwe do zastosowania. Metaforyzacja pojęcia przestrzeni nie wchodziła w rachubę, gdyż, najkrócej rzecz ujmując, zmuszałaby mnie do nakładania metafory na metaforę, co w tym przypadku byłoby działaniem metodologicznie nieuzasadnionym. Dlatego też odwoływałem się do trójwymiarowego, rzecz by twardego, rozumienia przestrzeni. Nadal też uważam, że zbytnia metaforyzacja tego pojęcia rozmywa jego właściwe znaczenie i czyni je mało czytelnym. Powoduje to niejasność relacji pomiędzy przestrzenią a otoczeniem, otoczeniem a środowiskiem i w gruncie rzeczy prowadzi do banalizacji wszystkich tych terminów.

Bezpośrednią inspiracją do zajęcia się problematyką przestrzeni były moje liczne podróże, których nieodłącznym elementem było fotografowanie szkół w różnych zakątkach świata, w różnych kulturach, szkół o różnych tradycjach. Przy czym wyraźnie chcę zaznaczyć, że chodzi tu o gmach szkoły. Z czasem setki, a może nawet tysiące fotografii zaczęły się układać w pewną spójną całość. Jeszcze nie potrafiłem tego nazwać, ale już docierała do mnie świadomość, że dotykam problemu ważnego. Na tyle ważnego, że dla mojej naukowej ojczyzny, jaką jest pedagogika, zupełnie niedostrzegalnego. To zdumiewające, ale poza nielicznymi wyjątkami zawartymi w niewielu pozycjach pedagogicznych problem gmachu szkolnego praktycznie nie istniał. Przy czym muszę dodać, że przez problem gmachu szkolnego rozumiem zarówno jego bryłę, jak i zawartą w niej przestrzeń, otaczającą go infrastrukturę i drogi doń wiodące, stanowiące zespół bodźców oddziałujących codziennie na dziecko. Coraz bardziej nurtowało mnie pytanie, jak to możliwe, że przy rozważaniach o tożsamości płciowej nauczycieli, o konstrukcji podręczników czy też o trudnościach w nauczaniu-uczeniu się tak ważny i realny problem był niemal pominięty, a mimo swojej fizyczności prawie zupełnie niedostrzegalny. Czy umiemy sobie wyobrazić sytuację, że osoby projektujące jednorazowe pieluchy, wózki dla niemowląt, łóżeczka dla dzieci, zabawki czy w końcu komponujące suplementy diety pomijają tak ważny aspekt swojej twórczości, jakim jest ostatecznie odbiorca? A tak właśnie wydaje się mieć rzecz ze szkołą. Jej gmach projektowany jest przez architektów

zupelnie pozbawionych wiedzy pedagogicznej¹. Po pierwsze, widziany jest przez nich z perspektywy passanta, czyli przechodnia podziwiającego jego widzialny na zewnątrz kształt, elewację, wkompowanie w osiedle czy też środowisko naturalne. A zatem wydaje się, że jego pierwotną funkcją jest szeroko rozumiana funkcja artystyczna, aby nie rzecz ozdobna. Zupelnie nie wiadomo, skąd bierze się przekonanie, że gmach szkoły musi być przede wszystkim ładny. To trochę tak, jakby chirurg mający wykonać cięcie jamy brzusznej konsultował z artystą jej kształt. Stąd spotykamy krytyczne analizy gmachów szkolnych czynione przez należących do wyjątków psychologów pracy².

Istota myślenia o budynku szkoły czerpie ze struktur opartych na hierarchii, czyli jednego z wcieleń przemocy. Budynek szkolny bywa więc projektowany na ideowych (ideologicznych) fundamentach koszar (ergo są w nim dowódcy, mięso armatnie, oficerowie i szeregowcy, frontowcy i kwartmistrzowie, sale szkoleń), może być osadzony na zrębach szpitala (lekarze, pielęgniarki, ordynator, pacjenci, gabinety zabiegowe, sale operacyjne), może lokować się na obrysie fabryki (główny technolog, brygadziści, plany i hale produkcyjne, bumelanci, przodownicy pracy). Może być szkoła wzorowana na biurze (referaty, działy, dyrektorzy, kierownicy działów, petenci), natomiast esencja szkoły, czyli izba lekcyjna może być świątynią (prezbiterium, ławki wiernych, kaptani, grzesznicy, katedra-ambona), może być teatrem (aktorzy, gwiazdy, widzowie, reżyserzy, scenografia). Również bryła gmachu szkolnego jest wynikiem naśladownictwa. Bywają szkoły mniej lub bardziej metaforycznie nawiązujące do kształtu pałaców, dworców, zamków, biurowców, fabryk, świątyń. Tak czy inaczej gmach szkolny nie ma własnej architektury. Szkoła jest bezdomna i zawsze „przykleja się” do pewnej zastanej i wypróbowanej przestrzeni, konstruując niezbędną hierarchiczność i relacje „nad-pod” nigdy zaś „od-do”.

Wydaje się, że intencje architektów projektujących szkolne gmachy są najbliższe oczekiwaniu rodziców i nauczycieli, a niemal zupelnie rozmiągają się z odczytaniem intencji uczniów. Nie oznacza

to jednocześnie, iż projektanci popetniają błędy. Po prostu – realizują oczekiwania zleceńodawców, a zatem ludzi dorosłych dzierżących władzę administracyjną, oświatową, finansową i polityczną. Tak też, wedle owego „dorostego” rozumienia przestrzeni edukacji, wymyślane są szkolne gmachy.

Osobnym zagadnieniem jest tzw. program architektoniczny, czyli, najprościej rzecz ujmując, rozkład pomieszczeń w szkole. Ów rozkład, który tu rozumiemy jako rozłożenie, kształt, wysokość poszczególnych pomieszczeń, wydaje się być realizacją norm, zakazów, nakazów, przepisów, wytycznych stanowiących o liczbie metrów sześciennych niezbędnych do oddychania, sile światła, wymogach sanitarno-epidemiologicznych czy też przekonaniach o najważniejszym czynniku pracy szkoły, czyli o bezpieczeństwie uczniów. Tego ostatniego nie można oczywiście lekceważyć, ale ogląd wielu placówek pozwala mi ukuć następujące porównanie: otóż winda mająca unieść około 800 kg musi być de facto gotowa do udźwignięcia ciężaru o potowę większego.

Kamienne podłogi (przez kamień rozumiem tutaj marmur, glazurę czy beton), pancerne drzwi wejściowe do szkół czy też liczne oznakowania ukazujące drogi ewakuacji, gaśnice, ale także obowiązkowo wywieszane instrukcje postępowania w razie pożaru (jakby ktoś w takiej sytuacji miał czas na czytanie instrukcji napisanej drobnym drukiem) czynią już na wejściu szkołę „ubunkrowioną”. Ponieważ wspomniana już wcześniej książka „Przestrzenie i miejsca szkoły” powstała ponad 10 lat temu, pisząc ten tekst, odwiedziłem celowo budynek standardowego gimnazjum. Wydaje się, że elementów dyscyplinujących użytkowników gmachu najwyraźniej przybyło. Mało tego. Wydawały się mieć charakter bardziej opresyjny niż kiedykolwiek wcześniej. Postępuję tylko kilkoma przykładami, które mogłem przeczytać: „Pedagog szkolny przyjmuje wyłącznie uczniów wcześniej zapisanych w sekretariacie”, „W trakcie rozmowy pedagoga z uczniem, proszę pozostawać w odległości nie bliższej niż 2 metry od drzwi” (pisownia oryginalna), „Stotówka wydaje obiady od godz. 12.30 do 15.00, a wszyscy spóźnieni tracą prawo do konsumpcji”, „Proszę nie prowadzić głośnych rozmów w holu”, „Krede z portierni mają prawo pobierać tylko nauczyciele”,

¹ Zob. Włodarczyk J.A. *Architektura szkoły*, Warszawa 1992.

² Zob. Bańka A. *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002.

„Wstęp do pokoju nauczycielskiego mają uczniowie tylko w ramach absolutnego wyjątku”, „Z automatów wydających napoje mogą korzystać wyłącznie uczniowie naszej szkoły”, „Schody wyłącznie dla uczniów III klasy gimnazjum”, „Szatniarka wydaje odzież wierzchnią przed zakończeniem lekcji wyłącznie na ustne polecenie nauczyciela”, „Wstęp do pracowni komputerowej mają tylko uczniowie, którzy wcześniej dokładnie umyli ręce”.

O ile niegdyś ściany szkolnych budynków roity się od prac plastycznych czy tzw. gazetek ściennych, o tyle teraz tę funkcję spełniają komputerowo wydrukowane zakazy, nakazy, polecenia czy prerogatywy. Drukowane najczęściej na czarno, nieodmiennie przypominają klepsydry. Oczywiście jest, że ich skuteczność bardzo szybko maleje. Z czasem ulegają opatrzeniu i stają się beztreściowe. Pozostaje jednak ich obecność, a to nieodmiennie wpływa na zjawisko zwane „klimatem”. Wciąż preferowany układ koszarowy pomieszczeń, do których drzwi umieszczono naprzeciwko szerokiego holu, oraz wszechobecne dyscyplinowanie uczestników życia wewnątrzszkolnego sprawiają, że możemy mówić wyłącznie o użytkownikach szkolnego gmachu, a nie jego domownikach.

Osobnym czynnikiem tworzącym to, co nazwaliśmy „klimatem”, jest dźwięk szkoły. O ile istnieją standardy projektowania sal koncertowych, dających znakomitą akustykę, o tyle w szkołach kwestia dźwięku jest kompletnie niezauważana. Praktycznie wykluczenie ze szkoły wszelkich wykładzin, kotar, drewna, czynione w imię bezpieczeństwa sanitarnego i pożarowego, spowodowało niebywały wzrost hałasu.

Tutaj element własnego doświadczenia. W mojej Szkole Laboratorium od lat, niemal jak w meczecie, klasy, hole czy inne pomieszczenia wyłożone są dywanami, wykładzinami, obwieszane kotarami

czy firankami. Stąd też pierwszym wrażeniem gości nas odwiedzających jest wszechogarniająca cisza. Z tego też tytułu wyeliminowaliśmy od samego założenia (1989) dzwonek, którego dźwięk byłby w takiej sytuacji po prostu dręczeniem. Oczywiście nie muszę dodawać, ileż to nastuchałem się uwag o szkodliwości wykładzin pełnych roztoczy, o konieczności prania firanek czy dezynfekowania lizolem drewnianych podłóg. Znosiłem to cierpliwie, ale hermetycznie. Myślę, że jedną z przyczyn występowania zachowań agresywnych w szkole, kończących się często przemocą, jest hałas w niej panujący.

W czasie przerw uczniowie wzajemnie się przekrzykują, głośne kroki odbijają się donośnym echem w ponadnormatywnie wysokich pomieszczeniach. Spożywane w hałasie kanapki, głośne zginiatanie puszek po coli zakupionej w automacie powodują rozhukanie emocji. Pamiętam, jak atakujące oddziały ZOMO dodawały sobie animuszu waląc pałami w tarcze, głośno tupiąc, a niekiedy dodatkowo donośnie pohukując. Zresztą tego typu

gmach szkolny wydaje się spełniać normy bezpieczeństwa takie, jakby codziennie w jakimś miejscu jakaś placówka miała splotnąć, zaważyć się, ulec atakowi tsunami czy też powszechnie panującej epidemii tyfusu plamistego

wzmocnienia nie były monopolem reżimowych jednostek szturmowych. Kozacy, husaria, a nawet rycerze pod Grunwaldem ruszali do boju przy wtórze niekiedy przeogromnych i wydających wręcz katastroficzny dźwięk kottów. Hałas szkolny wydaje się pełnić podobną funkcję. Postępując się językiem młodzieży czy kibiców, można powiedzieć, że „buzują emocje”, które nie znajdując ujścia w walce czy gromkim dopingowaniu futbolistów, ulegają niekontrolowanej kanalizacji, wymykającej się kontroli pedagogów i często przesądzającej o ich bezradności. Spędzona w niebywałym szkolnym hałasie, czego sobie często nie uświadamiamy, pauza szkolna, nie jest, a przynajmniej nie zawsze, chwilą na wyskakanie się, wyszumienie się po cierpliwie przesiedzianej lekcji, lecz swoistym doładowaniem emocjonalnego potencjału, przekładającego się później na wszelkiego typu „patologie lekcyjne”. Wątki powyżej przedstawione, a właściwie ledwie zasygnalizowane, wydają się przesądzać o tym, iż

szkoła jako gmach staje się miejscem sztucznie uświęcanym. Staje się świątynią, w której nie zamieszkał Bóg, a nawet którą pogardził podrzędny bożek.

W „Przestrzeniach i miejscach szkoły” wyróżniłem trzy przestrzenie, które nie tyle są charakterystyczne dla samej szkoły, co niezbędne nam do życia w ogóle. Potrzebne nam do życia jest bowiem bycie z innymi (tutaj można by doszukiwać się korzeni w naturalnym instynkcie stadnym), gdzie funkcjonujemy na zasadach publicznie akceptowanych, które też ulegają przemianom.

Przestrzenie, o których wspominam, różnią się metaforyczną postacią odźwiernego, który nie zawsze jest właścicielem przestrzeni, ale decyduje, kto może się w niej znaleźć. W przestrzeni publicznej jest to zespół powszechnie akceptowanych praw (również tych formalnie ustalanych), obyczajów podlegających temu, co socjologia nazywa społeczną kontrolą. Interpretacja tych praw nakazuje odpowiednie zachowanie w publicznej przestrzeni. I tak np. na deptaku nie wypada biegać, bo powszechnie przyjęto, że jest to miejsce do spacerowania. Nie wypada mówić słów powszechnie uznanych za wulgarne, bo jest to nieobyczajne, a dodatkowo zakazane przez prawo. Na przystanku autobusowym możemy wprawdzie uprawiać gimnastykę, robić pompki czy przysiady, a nawet szpagat, gdyż nie są to czynności wpływające na kursowanie autobusów MZK. Jednakowoż takie zachowanie uznalibyśmy zgodnie za dziwaczne, a nawet zdumiewające, albowiem na przystanku się stoi i czeka na miejski pojazd. W sklepie mamy konsumenckie prawo do wypytywania o jakość i cenę danego towaru, możemy poprosić o jego zapakowanie, ale też musimy zań zapłacić i po zakupie, prędzej czy później, opuścić sklep. Już natomiast nie jest przyjęte, żeby zapytać sprzedawcę o stan cywilny, rozmiar jego

obuwia czy adres zamieszkania. I na odwrót. Sprzedawca również nie ma takiego prawa, gdyż nasz publiczny behavior jest dyktowany przez specyfikę miejsca. Oczywiście przestrzenie publiczne różnią się od siebie. W niektórych możemy przebywać według własnej woli i własnego poczucia czasu, a aby dostać się do innych, musimy zawrzeć formalną umowę. Może być ona biletem wykupionym do kina, może być ona umową o pracę świadczoną jako nauczyciel, może też być umową wynikającą z bycia rodzicem ucznia w danej placówce. Prawo do uchylania zasad obowiązujących w przestrzeni publicznej mają ściśle określone osoby: policjant mogący nas wylegitymować, konduktor w pociągu, lekarz każący nam się obnażyć w szpitalu w celu zbadania czy jubiler mierzący nam rozmiar palca, aby wykonać właściwą obrączkę. Zatem w przestrzeni publicznej może znaleźć się każdy, kto zaakceptuje w niej metaforyczną postać odźwiernego.

Przestrzeń prywatna nie jest wbrew pozorom trudna do zdefiniowania. Jej właścicielem jest bowiem konkretna osoba bądź grupa osób (np. rodzina czy nieformalny krąg koleżeński), wobec których czujemy przyzwolenie na wejście do ich przestrzeni prywatnej. I tak listonosz dostarczający mi korespondencję najczęściej czyni to przy furtce do mojej posesji. Aby wejść głębiej, a zwłaszcza do domu, musi mieć moje przyzwolenie, które w tym przypadku możemy nazwać zaproszeniem. Natomiast mój brat z takiego zaproszenia korzystać nie musi, gdyż ma ono charakter stały i wpisuje się w całość relacji. Dom, mieszkanie jest najlepszym przykładem przestrzeni prywatnej. Skrywa bowiem, a może lepiej zawiera, wiele dalekich od przestrzeni publicznej informacji o nas. Są owe informacje zawarte w porządku panującym w domu, znajdujących się na ścianach, bądź nie, symbolach religijnych, wyposażeniu mogącym świadczyć o zamożności etc. Przestrzeń prywatna jest więc otwarta dla tych,

każdy krok postawiony
na lastrykowej podłodze,
każde tupnięcie
nauczycielskich szpilek,
każdy pospieszny bieg
spóźnionego ucznia czyni
ze szkoły przestrzeń
kakofonicznej percepcji
i karykaturę świątyni
skupienia

którym doraźnie lub na stałe ją udostępniamy. Intruza nazywamy natrętem bądź złodziejem, a osoba obca, penetrująca nasze szuflady, musi mieć legalny nakaz przeszukania, czyli sankcjonowaną prawem możliwość naruszenia naszej przestrzeni prywatnej.

Przestrzeń intymna to przestrzeń, w której właścicielem i „odźwiernym” jest ta sama osoba. Nie jest to, jak można by sądzić, fragment przestrzeni prywatnej. I tu znowu przykład. Mój brat może doskonale znać moje mieszkanie, pamiętać datę urodzenia, dzwonić do mnie niemalże o każdej porze, ale informacje o mojej miłości, nienawiści, chorobie może pozyskać tylko ode mnie. O ile przestrzeń prywatna nakazuje mi (oczywiście poza pewnymi wyjątkami) wpuszczać każdego bliskiego do domu, o tyle ja jestem dystrybutorem swoich tajemnic i ode mnie zależy, czy ujawnię je komukolwiek. Pierścionek ze szmaragdem niewiasty w przestrzeni publicznej jest dość pospolitą ozdobą. W przestrzeni prywatnej może podlegać ocenie (np.: „Basiu, ten pierścionek zupełnie nie pasuje do twojego wizerunku”). Prawa do takiej oceny nie ma już współpasażer w przedziale kolejowym. Natomiast osoba ofiarodawcy, przyczyna ofiarowania tej ozdoby (zaręczyny, narodziny dziecka, wyraz uczucia) to informacje mocno ograniczone i dostępne tylko dla znających się osób. Podobnie rzecz ma się z nagością. W większości kultur jest ona (jak cielesność w ogóle) widokiem zarezerwowanym dla tych, którym chcemy ją pokazać. Oczywiście w tej sferze dochodzi do przemian kulturowych, którymi tu się nie zajmuję, pozwalających na zaistnienie np. plaż dla nudystów.

Człowiek wszechprzestrzenny

Psychologiczny mechanizm rozwojowy powoduje, iż mamy potrzebę jednoczesnego przebywania we wszystkich trzech przestrzeniach naraz³. Wydawałoby się to paradoksem. Tak jednak nie jest. Stojąc na przystanku, pokornie czekamy na przybycie autobusu. Mamy kupiony bilet, wiemy, z publicznie dostępnego rozkładu jazdy, że autobus ma przybyć o określonej porze, liczymy się z tym, że może być przepetniony i mamy prawo liczyć na to, że nikt nas nie zapyta o nazwisko czy relacje intymne z innymi osobami. Jednocześnie mamy przy sobie dowód

osobisty, informujący o dacie i miejscu naszego urodzenia, miejscu zameldowania, numerze pesel, lecz nie mamy obowiązku (poza wcześniej wskazanymi kazusami), z racji bycia pasażerem, nikomu go okazywać. Ale w tym samym czasie, stojąc na przystanku ze schowanym w portfelu dowodem osobistym, mamy w tym samym portfelu zdjęcia najbliższych, niekiedy kosmyk włosów ukochanej osoby czy niewielki gabarytowo symbol religijny. Przebywamy zatem jednocześnie w trzech przestrzeniach i stanowią one dla nas rodzaj życiowego powietrza, które jest mieszkanką azotu, tlenu, dwutlenku węgla, argonu, neonu, helu i innych.

Pozbawienie człowieka możliwości przebywania we wszystkich przestrzeniach naraz jest dokuczliwością, a niekiedy karą. I tak, osadzeni w zakładach karnych muszą liczyć się z tzw. kipiszem, czyli przeglądaniem wszystkich posiadanych przez nich rzeczy. Tak też należy traktować cenzurowanie listów przychodzących do więźniów, tak też należało traktować absolutny zakaz posiadania przez więzionych w obozach koncentracyjnych jakichkolwiek przedmiotów osobistych. W okresie PRL-owskiej armii każdy z poborowych miał przy łóżku metalową „ogólnowojskową” szafkę, w której przedmioty (przybory higieniczne, dokumenty etc.) miały być ułożone wedle ściśle określonych reguł. Do szafek tych miał dostęp każdy z przełożonych.

Do nieobyczajności i głównego naruszenia intymności są zaliczane powszechnie publikowane, bez wiedzy i zgody zainteresowanych, ich listy, fotografie, rejestracje filmowe. Tego typu czyny mają charakter kryminalny i są ścigane z racji obowiązującego prawa.

Utwardzone przestrzenie szkoły

Szkola jest oczywistą przestrzenią publiczną o wyraźnych regułach wstępu, zachowania, obowiązku wobec niej i powinności wobec niej. Sądzę, że jest to wystarczająco czytelne i nie wymaga dalszych wyjaśnień. Ale są w niej ukryte, a raczej do niej przemycane, niezbędne do normalnego funkcjonowania jednostki, elementy przestrzeni prywatnej i intymnej. Bez wątplenia namiastką przestrzeni prywatnej są coraz powszechniejsze (bo coraz tańsze) indywidualne szafki dla uczniów. Tam dziecko może

³ Por. Erikson E., Erikson J. *Dopełniony cykl życia*, Warszawa 2011.

przechowywać nie tylko podręczniki i zeszyty, ale również ulubioną maskotkę, sporządzoną przez mamę kanapkę (fragment domu!), a dziewczęta przedmioty do higieny intymnej. Sam fakt zaistnienia takich szafek, kryjących prywatność ucznia (np. jego sposób rozumienia porządku) świadczy o próbie zaspokojenia potrzeby bycia w przestrzeni prywatnej. Przestrzeń intymna szkoły to m.in. ukryty pod swetrem z golfem medalik wyznaniowy, trzymany w kieszeni zielony kamyk-amulet czy też podarowany przez chrześtnych zestaw do pisania. Każdy z tych elementów zawiera treść o charakterze intymnym, z którą nie chcemy się rozstawać. Jest ona swoistym oswajaniem przestrzeni dojmująco publicznej, w której – jakkolwiek by nie patrzeć – dominują ustalone dla wszystkich, dla całej zbiorowości, prawa, zwyczaje i obowiązki.

Niekiedy wszak dochodzi do wymuszania, upubliczniania prywatności czy intymności. Jest bowiem niejako ukrytym „marzeniem” przestrzeni publicznej zawłaszczanie przestrzeni prywatnej i intymnej. Stąd biorą się plotkarskie tabloidy, aktywność paparazich czy popularne wśród młodzieży rejestrowanie telefonami komórkowymi sytuacji prywatnych lub intymnych. W szkole wydaje się to być szczególnym sposobem dyscyplinowania uczniów poprzez specyficzny typ szantażu, który zamknięty w jedno zdanie mógłby brzmieć następująco: „Miej na uwadze, że mogę upowszechnić coś, co chciałbyś ukryć”. Taką rolę odgrywają np. „zapasowe” klucze od szafek uczniowskich. Oczywiście ich istnienie jest racjonalizowane przez konieczność posiadania zapasowego klucza (ale przez administrację szkoły) na wypadek, gdyby uczeń swój klucz zgubił. Takim naruszeniem prywatności, wręcz intymności, jest też stosowanie mebli szkolnych, a ściślej ławek pozbawionych lica, czyli przedniej ściany zastaniającej ucznia od pasa w dół, tak jakby widok spódnic, spodni, butów czy rajstop miał istotne znaczenie dla procesu nauczania.

Potrzebne jest nam bycie w przestrzeni prywatnej, które wydaje się być wytworem czysto kulturowym (przy najprostszej definicji, że kulturą jest wszystko, co nie jest naturą) i przestrzeni intymnej, w której przechowujemy sekrety i tajemnice udostępniane wyłącznie wybranym (od nagości, przez życie osobiste, aż po cierpienie).

Poczucie obecności we wszystkich trzech przestrzeniach wydaje się być nam niezbędne do życia, do normalnego funkcjonowania, do wspierania poczucia własnej tożsamości. Jest więc „ja publiczne”, „ja prywatne” i „ja intymne”. Żadne z nich nie może istnieć bez drugiego. Nie byłoby możliwości mówienia o przestrzeni intymnej, gdyby nie było jej przeciwieństwa, czyli przestrzeni publicznej. Nie byłoby tęsknoty za domem, czyli przestrzenią prywatną, gdyby nie tajemnice przestrzeni intymnej.

Brak poczucia obecności w jednej z tych przestrzeni możemy sobie rekompensować pewnymi substytutami. I tak np. jadąc samotnie własnym autem, słucham publicznego radia. W ten sposób mam poczucie bycia w przestrzeni publicznej. Poczucie samotności, a być może – lepiej – osamotnienia, jest konstytuowane przez niemożność ogarnięcia, co w tym przypadku oznacza obecności, trzech przestrzeni. Dobrym przykładem jest tu sytuacja z popularnych ogródków kawiarnianych. Spotykamy się przy stoliku ze swoim znajomym (przebieg prywatna), powierzamy mu jakiś swój sekret, a zatem wpuszczamy do przestrzeni intymnej, a jednocześnie jesteśmy wszak na rynku staromiejskim, będąc widocznymi i widząc inne obce osoby.

Wszystko ma być publiczne?

Szkoła niejako dysponuje dwiema ofertami przestrzeni prywatnej i intymnej. Pierwszą z nich są formalnie wyznaczone dla uczniów miejsca, gdzie według opinii administratorów szkoły będą się oni dobrze czuli. Stąd też znajdujemy pomieszczenia o nazwie „klub ucznia”, świetlica szkolna czy też szkolne boisko. Nie zawsze, a śmiem twierdzić, że z rzadka, miejsca te spełniają przypisywaną im rolę. Stąd też ich funkcje przejmują przestrzenne nisze bądź szczeliny. To owa druga oferta – nieformalna. Swego czasu w jednej z wiejskich szkół pojawił się w kącie korytarza pozyskany z wojska sporych rozmiarów termos z kranikiem wypetniony herbatą dla uczniów. Obok na stoliku stały zwykłe ceramiczne kubeczki. Było to jeszcze przed sanitarno-epidemiologiczno-medialną histerią. Ważne, żeby dodać, że termos miał kształt walca, pomalowanego w charakterystyczne wzory khaki. Był jedynym owalnym przedmiotem, a więc jedynym łagodnym kształtem na tym niedużym szkolnym holu. Bardzo

szybko stał się więc centrum, wokół którego uczniowie spędzali przerwy. Słychać tam było głośne śmiechy i autentyczne wygospodarowanie fragmentu przestrzeni prywatnej w sformalizowanej przestrzeni publicznej szkolnego korytarza. Po pewnym czasie miejsce to zostało przez dyrekcję szkoły zidentyfikowane jako odpubliczniona szczeлина i całe to herbaciane wyposażenie przeniesiono w pobliże pokoju nauczycielskiego, a liczba uczniów przebywających wokół niego zaczęła się równać liczbie osób wyłącznie czujących pragnienie.

Innym przykładem jest zaobserwowane przede mnie zjawisko zamknięcia przestrzeni prywatnej w bardzo renomowanej szkole średniej. Otóż w pewnej części holu istniała absyda, kolistą przestrzeń otwartą na hol główny. Według projektu miała służyć jako miejsce do zainstalowania aparatów telefonicznych na monety czy karty. Jednakże w międzyczasie w lawinowym tempie rozwinęła się telefonia komórkowa i takie aparaty w szkole straciły rację bytu. Opisywana absyda stała się miejscem nieformalnych spotkań uczniów w czasie przerw, opowiadania żartów, a z czasem uczniowie wnieśli do niej krótką ławeczkę „wykradzioną” z holu głównego. Następnego dnia ławeczka wróciła na swoje miejsce, aby znowu za sprawą uczniów znaleźć się w zakolu. Przez jakiś czas trwała gra między administracją placówki czy jej obsługą a młodzieżą. W końcu na ścianie pojawił się oprawiony w antyramę (wszak renomowana placówka) napis: „Istnieje tutaj zakaz wnoszenia jakichkolwiek przedmiotów z holu”. Uczniowie postuchali zakazu, gra z ławeczką się skończyła, ale ta nieformalna agorka nadal funkcjonowała. Okazuje się, że i to było nie do zniesienia przez publiczną przestrzeń gmachu. Po jakimś czasie cała absyda wypełniła się egzotycznymi i roslými palmami, paprociami, filodendronami, skutecznie blokującymi niemal każdy jej centymetr. Ponieważ pomieszczenie to nie posiadało okien i panował w nim mrok, wszystkie te rośliny były sztuczne.

Nic dziwnego więc, że funkcje przestrzeni prywatnej już niemal tradycyjnie w szkole pełnią toalety, piwniczne szatnie, a raczej znajdujące się w nich zakamarki czy inne spontanicznie „wydeptane” miejsca. Zwyczajem szkoły są one traktowane jako efekt niesubordynacji, miejsce, w którym „na

pewno dzieje się coś złego” czy próba wymknięcia się spod wszechobecnej (ale zawsze dla „dobra dziecka”) kontroli przestrzeni publicznej.

Brak możliwości zaspokojenia potrzeby obecności w przestrzeni prywatnej bądź limitowanie takiej możliwości wydaje się mocno wpływać na dysfunkcjonalność procesu nauczania i wychowania. Jeśli zsumujemy negatywne czynniki występujące w gmachu szkolnym, takie jak: hałas wywoływany pogłosem, wymuszana przepisami sterylność, wszechobecne zakazy, nakazy, ostrzeżenia, fluorescencyjne BHP-owskie oznakowania, przypominające o zagrożeniu hydranty i gaśnice i elementy przesądające o bunkrowatym charakterze szkolnego wnętrza, to okaże się, że szkoła ma służyć wielkim celom, których realizację nadzwyczaj skutecznie utrudnia.

Osobliwymi elementami każdej z napotkanych przestrzeni szkolnych są miejsca ją sakralizujące. To nieodmiennie popiersia patronów wykonane przez lokalnych artystów, masywne gabloty, w których przechowuje się szkolne sztandary, wystawka pucharów, wyróżnień, dyplomów mających podkreślać doniosłe tradycje bądź „tradycje” placówki. Wbrew pozorom takie sakralizujące działania nie odnoszą pożądanego skutku, są bowiem próbą sztucznego wyznaczenia miejsca lokalnego kultu i tak naprawdę nieodmiennie mają charakter dyscyplinujący. Bezpośrednio łączą się z nawiązaniem źródłowym do szkoły/akademii jako świątyni wiedzy, miejsca uświęconego ciężką pracą, wiodącą do mądrości, tajemnicy ludzkiego poznania czy nawet przestrzeni metafizycznej. To pozostałość po wyniesionych onegdaj na podesty katedrach profesorskich czy po kształcie klasy podzielonej wyraźnie na przestrzeń sacrum i profanum. Ta druga to ławki i krzesła dla uczniów, a pierwsza to biurko nauczycielskie, nieco dostojniejsze i wygodniejsze krzesło dla pedagoga czy niekiedy nawet mównica, będąca czytelnym nawiązaniem do ambony

Konieczność poszukiwań

Problem przestrzeni szkolnej i właściwego projektowania szkół wciąż czeka na rozwiązanie. Poza nielicznymi wyjątkami nie istnieje porozumienie między architektami a pedagogami. Moim zdaniem

należałoby zastosować „neoklasycyzy” kształt szkolnego wnętrza. Winien on wrócić do swoich źródeł. A zatem trzeba by odrzucić „praktyczne” i „higieniczne”, łatwe do utrzymania w czystości materiały. Laminowane blaty ławek, białe tablice, glazurowe podłogi, przytłaczające „normatywną” wysokością klasy mają służyć, bodaj głównie, sprzątaczkom, a ich zastosowanie wiąże się przede wszystkim z łatwością zaprowadzania porządku. W naszej Szkole Laboratorium wróciliśmy do katedr, drewna i, jak wcześniej już wspominałem, miękkich podłóg. Szkolna biblioteka, w której nigdy nie było bibliotekarki, ale gdzie całe ściany pokryte były półkami pełnymi książek, wyposażona była w miękkie fotele, niewielkie stoliki i stanowiła rodzaj spontanicznego i zawsze otwartego klubu uczniowskiego. Gabinet dyrektora, wyposażony w wytworne przedwojenne meble, miał zawsze na oścież otwarte drzwi. Zamykano je tylko na czas prowadzenia rozmów wymagających dyskrecji i komfortu prywatności. Wydaje się, że ducha szkoły, w najlepszym rozumieniu tego pojęcia, można z powodzeniem tworzyć przy pomocy stosownej aranżacji przestrzeni i szkolnego obyczaju. Jasne jest, że przykłady z naszej małej Szkoły Laboratorium nie dają się łatwo ekstrapolować do dużych masowych szkół. Przynajmniej nie wszystkie. Z całą pewnością jednak szkoła, każda szkoła, jest w stanie połączyć ducha dydaktycznej klasyki i niezbywalnej w nauce dyscypliny z atmosferą przyjaznej bliskości, dalekiej od sztucznego patosu i w gruncie rzeczy kanalizującej wynikającą z obowiązkowości i nieuchronności uczenia się niechęć, a niekiedy wrogość wobec szkoły jako miejsca rozmaicie rozumianej opresji. Szkoła bezpieczna, szkoła ergonomiczna to niekoniecznie szkoła prostokątna czy kanciasta. Niejako na przekór wszystkiemu nie powinna gnać ku nowoczesności, wydumanemu designowi czy modnym technologiom interaktywnym. Perswazja jest daleko silniejszym i skuteczniejszym narzędziem budowania spokoju i namystu w szkole, a także upodmiotowionej przez uczniów dyscypliny niż jaskrawe tablice z nakazami i rozkazami. Drewniane, nieco staroświeckie ławki zrobią więcej dobrej roboty niż postulowane tablety.

Wielokrotnie spotykałem się ze zdziwieniem odwiedzających nas gości, że pokój nauczycielski w Szkole Laboratorium ma na oścież otwarte drzwi, a nawet słyszalne bywają zabawne, pełne dowcipu i fraternizacji prywatne dialogi między pedagogami. Nie zdarzyło się, aby stojący otworem gabinet dyrektora czy pokój nauczycielski stały się pretekstem do poufanych zachowań uczniów czy przyczyną poczucia dyskomfortu pracowników.

Warto zwrócić uwagę, że wspomniane tu wielokrotnie otwarte na oścież drzwi mogą być potraktowane jako element wyposażenia szkoły. I jeszcze jeden przykład z naszej szkoły – przykład udanego łączenia prywatności z publicznością przestrzeni. Otóż w klasach, w których wiszą tradycyjne tablice, stoją katedry i regaty z książkami, uczniowie (w związku z dywanowymi wykładzinami obowiązkowo zmieniają obuwie) siedzą bardzo często w typowych dla pobytu w domu bamboszach, futrzanych czy wetnianych kapciach, chociaż mieliby prawo do używania normalnych trzewików, byleby służyły one wyłącznie do poruszania się wewnątrz budynku.

Niedocenie znaczenia przestrzeni szkoły jest problemem, z którym pedagogika współczesna musi się jeszcze zmierzyć. Bodajże od czasów Rudolfa Steinera (którego pomysły można uznać za szkodliwe czy kontrowersyjne) nie zaistniał spójny nurt pedagogii przestrzeni edukacji. Jest to wyzwanie właśnie dla pedagogów, bo to oni mają się stać „inwestorami” merytorycznymi szkolnych przestrzeni i miejsc, a nie pozostającymi na tasce artystów pententami.

Prof. Aleksander NALASKOWSKI jest Dziekanem Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, dyrektorem Szkoły Laboratorium w Toruniu.



Pomysł na szkołę uczącą się? Zacznijmy od uczących się nauczycieli

Marcin POLAK

Gdyby spojrzeć przekrojowo na społeczność szkolną, uczniów, rodziców, nauczycieli i osoby zarządzające oświatą, zapewne można by zobaczyć wiele osób niezadowolonych z polskiej szkoły. Zazwyczaj najszybciej zauważamy, że choć minęło kilkanaście dekad, lekcja w klasie niewiele się zmieniła od XIX wieku, gdy Prusy (a za nimi i inne kraje) wprowadziły szkolnictwo powszechne. Narzekamy na wiele rzeczy: jakość nauczania, wyposażenie, bezpieczeństwo, infrastrukturę, biurokrację, nudę i rutynę, pensje, rodziców, nauczycieli, uczniów itp. Zazwyczaj na tym narzekaniu poprzestajemy. A może coś dałoby się poprawić?

Gdzie ta zmiana?

Wypatrujemy w polskiej szkole rewolucji lub przynajmniej (solidnej) ewolucji, która przyczyni się do pożądanych zmian (jakościowych). Narzekamy na to, co jest, narzekamy na pomysły reform, krytykujemy udane i nieudane wdrożenia. To nasze oczekiwanie na zmianę w szkole nawiązuje w pewien sposób do tytułu sztuki Samuela Becketta „Czekając na Godota” (przypomnijmy, że sztuka ta zaliczana jest do tzw. teatru absurdu). Skąd to nawiązanie? Z podobieństwa akcji. Bohaterzy sztuki trwają, bo wierzą, że przyjdzie Godot i im pomoże. Ale nie pamiętają ani kim jest Godot, ani po co ma przyjść, o co ich prosić, czy w ogóle przyjdzie, co dzięki temu się wydarzy...

W debacie edukacyjnej jesteśmy chyba w podobnym stanie – dużo mówimy: „jest źle, trzeba zmienić”, „świat się zmienia, zmieniamy” etc. Spotykamy

się i debatujemy. Kongresy, konferencje, seminaria, badania, raporty... Niestety wypełnienie tego stanu to głównie słowa (wymówione lub zapisane). Mało działamy. Nie potrafimy też zgodzić się, czym ma być ta oczekiwana Zmiana (przez duże Z), ponieważ każdy na inny sposób ją definiuje. Jedni widzą w niej upragniony koniec Karty nauczyciela i wolność zarządzania kadrami, która „wreszcie” pozwoli im zrobić „porządek”... Inni podwyżki, które przyniosą „godność i szacunek” nauczyciela, a pensje wysokie, jak u kolegów z innych krajów UE. Jeszcze inni technologie, które sprawią, że szkoła przestanie być „skansenem”; zerwanie z testami; skrócenie ze szkolną biurokracją. A jeszcze inni – nową filozofię szkoły, np. jako instytucji uczącej się. To tylko przykłady z życia wzięte – oczekiwań jest wiele, ale konkretów (rzeczywistych zmian) – mało (albo nie są one trafione, przez co sytuacja się nie poprawia).

Potrzeba sanacji szkolnictwa

Należy przerwać ten stan rzeczy. Powiedzieć sobie: Godot nie przyjdzie, ponieważ, parafrazując znane powiedzenie z filmu „Matrix”, *There is no Godot* (Godot nie istnieje). Ta wielka Zmiana szkoły, której oczekujemy, może okazać się iluzją. Czekamy na coś, co może nigdy się nie wydarzyć. Nie czekajmy zatem, bo marnujemy swój i innych (zwłaszcza uczniów, rodziców) czas. Jeśli coś nas uwiera, działajmy, aby stan rzeczy zmienić. Potrzebujemy sanacji (uzdrowienia) polskiej szkoły, ale to nie dokona się przez przyglądanie się rzeczywistości i komentowanie. Rzeczywistość gospodarcza, społeczna i technologiczna, w której znajdują się szkoły, podlega nieustającym przemianom. Koncepcja uczenia się przez całe życie, która adresowana była przede wszystkim do osób, które ukończyły już etap formalnego kształcenia, w gruncie rzeczy dotyczy także szkoły jako instytucji i osób do niej uczęszczających. Ale aby zmienić, trzeba zacząć działać.

Kto zatem powinien działać? Ministerstwo Edukacji Narodowej? Rodzice? Uczniowie? Samorządy? Naukowcy i eksperci? Dyrektorzy i nauczyciele? A może wszyscy wymienieni? Potrzebujemy współpracy wszystkich podmiotów, jednak, moim zdaniem, w procesie sanacji polskiej szkoły najważniejszą rolę do odegrania mają ci ostatni – osoby, które w niej pracują, a zwłaszcza nauczyciele. Od nich wszystko zależy, także to, czy szkoła jako instytucja będzie potrafiła podążać za zmieniającą się wokół rzeczywistością, czy będzie potrafiła stać się instytucją uczącą się. Z zewnątrz nie da się polskiej szkoły ani zmienić, ani poprawić, choćby intencje były szczerze, a pomysły słuszne. Musi się przede wszystkim chcieć działać i zmieniać dykcji i nauczycielom. Pozostali mogą pomagać, lecz nie powinni szkodzić, zgodnie ze słynną zasadą *primum non nocere*, która powinna obowiązywać

także w szkolnictwie. W jaki sposób możemy zacząć zmieniać koncepcję polskiej szkoły – z tej wlewającej wiedzę (i niańczącej uczniów) na szkołę uczącą się, szkołę ćwiczeń i doświadczeń?

Po pierwsze – dialog i szacunek

Nie stójmy w miejscu. Po pierwsze zainicjujmy się komunikować ze sobą (z tym w wielu szkołach kiero). Na poziomie społeczności szkolnej, a potem społeczności lokalnej. Przywróćmy w szkole dialog (to kluczowe wyzwanie dla dyrekcji), aby było możliwe wspólne działanie wielu osób, które rzeczywiście doprowadzi do wyrwania się z zakłętego

kręgu oczekiwania, marnotrawienia energii społecznej, zasobów ludzkich i czasu. Tam, gdzie pojawi się autentyczny dialog w szkole, powinien pojawić się wzajemny szacunek, który sprawi, że przestaniemy się na siebie obrzucać, prowadzić wojenki i podcinać gałęzie, na których siedzą inni. Zaczniemy cenić zdanie innych, przyjmując, że każdy głos (także rodziców i uczniów) może

z zewnątrz nie da się polskiej szkoły ani zmienić, ani poprawić, choćby intencje były szczerze, a pomysły słuszne; musi się przede wszystkim chcieć działać i zmieniać dykcji i nauczycielom

służyć rozwojowi szkoły, jej uczniów i kadry. Nikt nie ma monopolu na cudowne rozwiązania w oświacie, a poza tym sytuacja jednej szkoły może być ze względu na uwarunkowania lokalne zupełnie inna niż drugiej.

Po drugie – szkolni liderzy zmian

Jeśli myślimy o budowie szkoły uczącej się, to poszukajmy w każdej szkole nauczycieli liderów, którzy mogliby stać się siłą napędową zmian. Powinny to być osoby posiadające wewnętrzną siłę i chęć działania, nastawione na własny rozwój osobisty i zawodowy, ale jednocześnie mające chęć dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami z całą społecznością szkolną. Osoby te powinny wykazywać się wieloma cechami. Można je opisać w różny sposób. Są:

- **Silne psychicznie** – nie dają się zbyć, wiedzą, co walczą w swojej szkole i w edukacji,
- **Uczniocentryczne** – wiedzą, że w centrum ich wysiłków musi być uczeń, a nie nauczycielskie JA,
- **Poszukujące nowego** – nie stoją w miejscu, lecz ciągle szukają nowych sposobów na ciekawę i mądre uczenie, a nawet (!) uczą się od uczniów,
- **Elastyczne** – wiedzą, że edukacja to nie jest sztywny proces według z góry ustalonych formułek,
- **Rozumiejące współczesny zmieniający się świat**, co wyraża się m.in. korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- **Biegłe komunikacyjnie** – nie dość, że potrafią rozmawiać z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami i swoją dyrekcją, to również komunikują się za pomocą technologii,
- **Entuzjastyczne** – swoimi działaniami zarażają innych nauczycieli i wnoszą optymizm,
- **Lubią to, co robią i nie zrażają ich niepowodzenia**, bo szukają w nich okazji do doskonalenia się,
- **Fenomenalnie dzielą się wiedzą i doświadczeniem**, bo nie chcą tego, czego się nauczyli, „kisić w sobie” tylko dla siebie,
- **Radosne**, bo nie ma nic gorszego dla ucznia niż ponury nauczyciel,
- **Ambitne** – chcą się ciągle uczyć, aby być jeszcze lepszym przewodnikiem swoich uczniów,
- **Mobilne** – klasa nie jest ich jedynym miejscem uczenia – nawet gdy są w ruchu, pozostają w kontakcie z uczniami, w końcu od czego jest Internet,
- **Innowacyjne** – nie tylko wymyślają nowe scenariusze działań, ale je wdrażają.

Tak, możemy ich nazywać superbelframi. To oni są warunkiem *sine qua non* szkoły uczącej się. Aby rzeczywiście zmienić się ewolucyjnie, bezkonfliktowo, oddolnie, polska szkoła potrzebuje jak najwięcej szkolnych superbelfrów. Takich eduzmieniaczy, osób o wysokiej motywacji wewnętrznej, które wprowadzą do szkoły frontem lub przez kuchenne drzwi nowe metody nauczania, narzędzia i technologie, zasady współpracy, dialog i komunikację. Potrzebujemy szczególnie autentycznej współpracy w szkole na rzecz rozwoju jej kadry i uczniów. W ten sposób możemy oddolnie budować kapitał społeczny na poziomie szkoły, bez którego trudno mówić o długofalowych zmianach w polskiej edukacji. Takich superbelfrów potrzebujemy w każdej szkole. Powinni oni zyskać pełne wsparcie dyrekcji i innych nauczycieli (warto to podkreślić, bo zbyt wielu dyrektorów nie zachowuje się wobec takich liderów racjonalnie).

Uczyć się od siebie i dzielić się wiedzą

Świat pędzi naprzód, a szkoły jakby dreczczą z tyłu. Musimy zwrócić większą uwagę na rozwój nauczycieli. Co zrobić? Zaczniemy szkolić się nawzajem, dzielić się własnymi porażkami i osiągnięciami. Nie chowajmy wiedzy i umiejętności tylko do swojej torby! Nie patrzmy krzywo na tych, którzy osiągają sukces. Uczmy się od siebie. To najskuteczniejszy sposób pogłębiania wiedzy i kompetencji, jeśli tylko mamy wolę uczenia się i doskonalenia. Mam wrażenie, że zbyt wielu nauczycieli spoczęło już na laurach po osiągnięciu najwyższego poziomu awansu zawodowego. Czas się doszkolić, ale już nie dla papierka – dla samego siebie. Świat się zmienia codziennie i edukacja nie jest już taka sama, jaka była 5 czy 10 lat temu. Nowe trendy w edukacji kompletnie zmieniają dotychczasową praktykę szkolną – nie ma co dziwić się, że pewne metody już przestają działać¹.

Nie warto się też oszukiwać, że ktoś z zewnątrz będzie miał większą od nauczycieli wiedzę i lepiej przeszkoli ich w danej dziedzinie. Nauczycieli sfrustrowanych poziomem szkoleń, w których uczestniczyli dobrowolnie lub z przymusu jest ogromna

¹ Zob. Polak M. *Stare i nowe trendy w edukacji*, Edunews.pl, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc-edukacji/> 2510-stare-i-nowe-trendy-w-edukacji, dostęp 14.01.2014.

rzesza – wystarczy zajrzeć do Internetu i poczytać fora. Dlatego, kiedy to możliwe, lepiej przemyśleć (nawet w kilka szkół) budowę własnego zespołu trenerskiego (albo sieci SORE) i w niego inwestować. Nie zawsze, ale w wielu przypadkach takie szkolenia będą miały większą wartość niż korzystanie z pomocy instytucji, które edukacją zajmują się przypadkowo lub pobieżnie. Krytycznie trzeba patrzeć nawet na ofertę ośrodków doskonalenia nauczycieli – zbyt wiele z nich stoi od lat w miejscu, oferując niską jakość szkoleń. To ocena samych nauczycieli – ich najczęstszych beneficjentów.

Zatem zacznijmy od siebie, od własnej szkoły, stwórzmy zespół, który spojrzy na edukację z trochę szerszej perspektywy niż przez pryzmat przepisów prawnych i podstawy programowej. Warto się rozejrzeć, poczytać na temat nowych trendów, ciekawych projektów, nowinek dydaktycznych. Jest sporo adresów, pod którymi można znaleźć cenne informacje, na przykład: Edunews.pl, Superbelfrzy.edu.pl², NowoczesneNauczanie.pl, Ceo.org.pl, Edustore.eu, Enauczanie.com, Logofigle.pl, Klasoteka.pl, Tableciaki.blogspot.com, Epublikacje.edu.pl, Webquesty.pl – to tylko przykładowe strony, które powstały z myślą o nauczycielach i osobach uczących się, które chcą „coś” zmieniać w edukacji. Tu znaleźć można wskazówki, co warto zmieniać i jak to zrobić, jak sprawić, aby koncepcja szkoły uczącej się przestała być jedynie tworem papierowym.

W tym nowym podejściu do wiedzy i kompetencji kluczowa jest rola dyrektora szkoły. Potrzebne jest nowe rozumienie kapitału ludzkiego w szkole i koniec z wojenkami z własnymi nauczycielami (co niestety się zdarza). Potrzebne jest teraz autentyczne wsparcie zespołu i osobiste zaangażowanie się w budowę (nieraz od nowa) nowoczesnej szkoły. Zbyt wielu dyrektorów uznaje, że skoro ma już

w miarę nowoczesną pracownię komputerową, to ich szkoła jest nowoczesna. To nieprawda. Często szkoły świetnie wyposażone w sprzęt elektroniczny są na wskroś konserwatywne i zacofane, gdy chodzi o metody nauczania. Bo wykorzystują technologię nie w sposób, w jaki powinna być wykorzystana. Z takim myśleniem trzeba zerwać³.

Superbelfrzy już działają

Ktoś mógłby zarzucić, że powyższy pomysł to piękna mrzonka, utopia, niemożliwa do osiągnięcia w naszych polskich warunkach, bo przecież system szkolny nigdy nie pozwoli na zmianę. Ale łatwo zobaczyć, że oddolne zmiany dzieją się już w wielu szkołach, w których pojawili się tacy superbelfrzy.

Dla tych, którzy jeszcze ich nie spotkali – istnieje społeczność Superbelfrów RP. Jest to grupa

mam wrażenie, że zbyt wielu nauczycieli spoczęło już na laurach po osiągnięciu najwyższego poziomu awansu zawodowego; czas się doszkolić, ale już nie dla papierka – dla samego siebie

nauczycieli i ekspertów edukacyjnych, której założycielem jest Jacek Ścibor, nauczyciel z Zespołu Szkół w Chrzęstawie Wielkiej pod Wrocławiem. O tym, czym jest ta grupa i skąd się wzięła, można przeczytać na blogu Superbelfrów⁴. Liczebność grupy utrzymywana jest na poziomie około 150 najaktywniejszych w danym momencie osób, ale styczność z działaniami Superbel-

frów miało już kilka tysięcy nauczycieli. Okazuje się, że najlepsze konferencje, szkolenia, warsztaty, spotkania mają miejsce wtedy, gdy jedni nauczyciele robią je dla drugich nauczycieli i z myślą o nich, o dzieleniu się z nimi swoimi doświadczeniami, wspieraniu, podpowiadaniu rozwiązań. Takiej koncepcji szkoły uczącej się powinniśmy poszukiwać – najpierw muszą przetętać się nauczyciele. Uznać, że powinni ciągle się uczyć. Edukacja przez całe życie to także edukacja profesjonalna i edukacja całej instytucji, w której pracujemy.

² A także kanał publikacji członków Grupy Superbelfrzy RP w Issuu, <http://issuu.com/superbelfrzyrp>, dostęp 14.01.2014.

³ Zob. Ścibor J. *Jak wyszkolić cyfrobelfra*, Superbelfrzy RP, Głos Nauczycielski, http://issuu.com/superbelfrzyrp/docs/jak_wyszko-li_cyfrobelfra, dostęp 14.01.2014.

⁴ Ścibor J. *Superbelfrem być*, Superbelfrzy.edu.pl, <http://www.superbelfrzy.edu.pl/glowna/superbelfrem-byc/>, dostęp 14.01.2014.

Spółeczność Superbelfrów RP narodziła się z pewnej frustracji: że nic się nie da zrobić, bo... że nie warto nic zmieniać, bo... że przecież jest całkiem dobrze, więc... Narodziła się z pewnego wewnętrznego buntu, że oto świat się zmienia (i ich uczniowie też), a ich szkoła i oni sami tkwią w miejscu. Wzięli więc sprawy w swoje ręce i zaczęli dokonywać zmian. Powoli, najpierw u siebie, potem w sąsiednich szkołach. Włączają kolegów i koleżanki, rodziców, uczniów. Edukacja kwitnie. Nauczyciele uczą się od siebie, uczą się od uczniów, szkoły uczą się od siebie itp.

Opisane zmiany są więc możliwe do wprowadzenia, a polska szkoła może się zmieniać oddolnie. Trzeba tylko rozumieć potrzebę zmian (dyrekcja) i chcieć je realizować (dyrekcja i nauczyciele, potem też rodzice). Skoro w niektórych szkołach się to już udało, możliwe jest to też i w innych. Spróbujmy! Jeśli potrzeba konsultacji, jaki wykonać pierwszy krok – można skontaktować się z Superbelframi (superbelfrzy@gmail.com) lub poprzez stronę na FB: www.facebook.com/Superbelfrzy.

edukacja przez całe życie to także edukacja profesjonalna i edukacja całej instytucji, w której pracujemy

Pojawi się oczywiście zaraz zarzut, że oto teraz armia siłaczek wyręczy państwo. Nie. Nie chodzi tu o to, żeby nagle szkolni superbelfrzy zaczęli za darmo wykonywać zadania samorządu, rządu czy wydawnictw edukacyjnych. Superbelfrzy zapetniają ponownie pewną przestrzeń, którą do tej pory mało się interesowano – współpracy społeczności nauczycielskiej na rzecz samorozwoju i doskonalenia zawodowego, jak również starają się mądrzej wykorzystać potencjał nowych technologii dostępnych w szkole, aby wyzwolić kreatywność i zwiększyć motywację uczniów do nauki. Starają się przekształcić kształcenie polegające na metodzie podawczej w kształcenie oparte na współpracy i eksperymentowaniu. To się im udaje. Coś drgnęło, coś się zmieniło. Można to zacząć w każdej szkole.

Nie czekajmy na Godota zmian w polskiej szkole. Zaczniemy działać. Dobre wzorce są. Jest ich znacznie więcej, jeśli się przyjrzymy temu, co dzieje się w szkołach. Spróbujmy z nich skorzystać.

Marcin POLAK jest redaktorem naczelnym Edunews.pl – portalu o nowoczesnej edukacji – oraz Edustore.eu – strefy nowoczesnej edukacji. Zajmuje się edukacją i komunikacją społeczną, realizując projekty o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym. Współautor raportu „Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia” (2011) oraz „Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów” (2013).



Dyrektor liderem rozwoju

Małgorzata NOWAK

Sprawowanie przywództwa warte jest ryzyka, gdyż cele rozciągają się poza korzyści materialne i awans w karierze. Skoro sprawiasz, że ludziom wokół ciebie żyje się lepiej, to że jesteś przywódcą, nadaje sens życiu.

Michael Fullan

Portret szkoły

Budynek szkoły. Duża niejednorodna bryła architektoniczna, dwie sale gimnastyczne. Dobrana kolorystyka tynków: ciepłe, stonowane kolory. Ściany czyste, bez graffiti. Wokół zieleń, boiska, miejsca do rekreacji i odpoczynku. Dochodzę do szkoły. Zaraz odezwie się dzwonek.

– *Dzień dobry, dzień dobry* – większość uczniów wita wchodzących nauczycieli. Robię poranny obchód szkoły. W szkole czysto. Kolorowe korytarze, wypastowane posadzki. W łazienkach jasne kafelki, świeże ślady mycia. Idę dalej. Na ścianach wystawy artystycznych fotografii, obrazy malowane na jedwabiu, cykl akwareli pokazujących piękne zakątki regionu. W Szkolnej Galerii Ucznia i Nauczyciela prezentacja grafiki. Wystrój szkolnych korytarzy to zastuga nauczycieli – z ich inicjatywy uczniowie malują, fotografują, uczestniczą w projektach. Rozwijanie umiejętności plastycznych jest mocną stroną szkoły. Korytarz obok sali gimnastycznej. Przez całą długość fotogramy z dyplomami. Dużo tego: konkursy teatralne, recytatorskie, muzyczne, ekologiczne. W gablotach puchary za osiągnięcia sportowe. Świetlica dla uczniów z Czerwieni. Dziewczynki podchodzą, obejmują w pasie,

to tradycyjny sposób powitania. Chłopcy wstają. Widać różnice kulturowe: uczniowie polscy mogliby się dużo nauczyć od swoich czeczeńskich kolegów. Wpojony szacunek dla starszych, dla nauczycieli, powitanie zawsze na stojąco. Przerwa. Zaglądam do pokoju. Niewiele osób, większość na dyżurze. Chwila rozmowy o projekcie, jakiś dowcip, dzwonek. Przerwy zdecydowanie za krótkie. Biblioteka. Ciasno i estetycznie. Multimedialne Centrum Edukacyjne. Na regałach z prasą ponad 40 tytułów. Dużo nowości książkowych. Ogłoszenia o konkursach, wystawy. Tu ciągle coś się dzieje. Znowu przerwa. Na korytarzach tłok. Szkoła jest za ciasna. Ale ludzie uśmiechają się do siebie. Na miękkich siedziśkach w narożnikach korytarzy polegający w swobodnych pozach uczniowie. Na widok dyrektora niektórzy się podnoszą, inni mówią dzień dobry na siedząco. Najważniejsze – wszyscy odwzajemniają uśmiech. Stołówka. Zapach domowego obiadu. Długa kolejka przed wejściem, niektórzy muszą poczekać. Kończę mentalny obchód szkoły. Portret zadowolający.

Ludzie i efekty

W szkole, od której portretu zaczęłam refleksje na temat roli dyrektora w rozwoju nauczycieli

i pracowników, spędziłam 30 lat życia zawodowego. Dziesięć lat jako nauczyciel języka polskiego, wychowawca klasy, siedem, pełniąc funkcję wicedyrektora, ostatnie trzynaście jako dyrektor Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach koło Lublina. Ponad sześćuset uczniów, sześćdziesięciu sześciu nauczycieli, osiemnastu pracowników niepedagogicznych. Jedna z największych wiejskich placówek na Lubelszczyźnie, setka uczniów spoza rejonu. Wysoko kwalifikowana kadra, przyjazna atmosfera, twórczy klimat, zaangażowanie pedagogów, wsparcie rodziców, potencjał intelektualny uczniów, wysokie wyniki nauczania udokumentowane dodatnim EWD (szkoła sukcesu) i staninami (7-8). Od wielu lat placówka współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej: należy do Klubu Szkół Uczących Się, nauczyciele doskonalą swoje umiejętności w Nauczycielskiej Akademii Internetowej (N@I). Od 1992 szkoła wydaje własną gazetę, kwitnie dziennikarstwo, edukacja teatralna, muzyczna, uczniowie wygrywają ogólnopolskie, a nawet światowe konkursy. Efekty pracy potwierdza ewaluacja zewnętrzna, gimnazjum dostało literki ABBA, szkoła podstawowa BABA. W 2012 roku złożyłam rezygnację z funkcji dyrektora. Mój system wartości nie dał się pogodzić z oczekiwaniami organu prowadzącego, nie widziałam możliwości dalszej współpracy. Obecnie jestem niezależnym trenerem, dzielę się wiedzą i doświadczeniem z uczestnikami kursów kwalifikacyjnych z zarządzania, wspieram w rozwoju rady pedagogiczne, piszę i publikuję. Na pytanie, co ważniejsze w pracy dyrektora: ludzie czy efekty, z całym przekonaniem odpowiadam: profesjonalny dyrektor zarządza sobą i swoimi współpracownikami w taki sposób, aby dzięki ich pracy i szkole, i ludzie rozwijali się. Prawdziwy przywódca inwestuje w ludzi i dostaje efekty. I o tym będzie ten artykuł.

Sztuka samopoznania

Jaką rolę w rozwoju nauczycieli pełni dyrektor? To zależy od postrzegania swojej roli przez niego samego. Moja wizja bycia dyrektorem to przywództwo edukacyjne, bycie liderem, którego autorytet nie wynika z władzy formalnej, lecz opiera się na wiedzy i kompetencjach. Jeśli dyrektor chce wspierać rozwój innych, co w szkole, placówce edukacyjnej jest zadaniem kluczowym, winien zacząć

od samopoznania oraz uczenia tej sztuki współpracowników. Kompetencje intrapersonalne, *czyli znajomość swoich stanów i procesów psychicznych oraz możliwość wywierania na nie wpływu*¹ są niezbędne do właściwego zarządzania sobą, swoim rozwojem, do układania relacji z otoczeniem. Skuteczny dyrektor to człowiek mający poczucie własnej wartości, wywodzące się z racjonalnej i adekwatnej do rzeczywistego stanu diagnozy wiedzy, umiejętności, silnych i słabych stron. Trzeba dobrze znać samego siebie, trzeba nieustannie siebie poznawać, aby potrafić wzmacniać i wykorzystywać mocne strony, by panować nad słabościami i niwelować ich negatywny wpływ na życie i decyzje. Dobry dyrektor zna swój typ osobowości, styl nauki, preferowany sposób zarządzania, potrafi korzystać z potencjału życiowego w zależności od sytuacji i pojawiających się problemów. Ogromne znaczenie w zarządzaniu ma świadomość, że emocje nie mają rozumu, że nasz potencjał intelektualny przegrywa często w starciu z uczuciami, jeśli nie rozwijamy naszej inteligencji emocjonalnej, empatii, sztuki kontrolowania własnych emocji, tak by pozostając sobą, być jednocześnie szefem swoich stanów psychicznych. Trudna sztuka, przyznam, że pomimo ciągłego doskonalenia się, pomimo ukończenia Akademii Przywództwa Liderów Oświaty i zajęć z profesorem Jackiem Santorskim, ciągle odczuwam niedosyt. Co sprawia, że ludzie podążają za dyrektorem, że jest dla nich naturalnym liderem? Podczas wykładu profesora zanotowałam: *im bardziej jesteś indywidualnością, tym bardziej jesteś ponad stereotypami zarządzania*. Kluczowym elementem siły dyrektora jest bycie sobą, umiejętność zarządzania swoim życiem, refleksja nad podejmowanymi decyzjami, analiza porażek, by zamienić je w sukcesy. Jeśli ludzie czują, że twoja siła ma źródło w wartościach, które wyznajesz nie tylko deklaracyjnie, ale realizujesz w swoim życiu, to jako przełożony budzisz szacunek, nie drwinę i szyderstwo za plecami. I wtedy możesz odpuścić sobie formalną kontrolę, drobiazgowo monitorowanie podstawy programowej, urzędnicze rozliczanie ze zrealizowanych godzin „karcianych”. Naturalny lider, dyrektor, prawdziwy przywódca edukacyjny to połączenie autentyczności, empatii, odwagi,

¹ Dorczak R. *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych* [w:] Mazurkiewicz G. [red.] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 83.

spójności, sprawstwa i pasji. Nikt się taki nie rodzi, ale możesz się taki stać: zacznij od samopoznania i doskonal się w tej sztuce całe życie.

Autoewaluacja nawykiem profesjonalisty

Dobry dyrektor to profesjonalista. Ze wszystkich słów na „p”, czyli: „powołanie”, „poświęcenie”, „pasja”, które łączymy z zawodem pedagoga, najbardziej cenię „profesjonalizm”. Istotę profesjonalizmu edukacyjnego definiuje Wiliam Glaser: *Wykonanie pracy, nawet dobre, jest czymś wystarczającym dla nieprofesjonalistów, ale cechą profesjonalistów jest stałe poprawianie sposobu, w jaki pracę się wykonuje – poprawianie zarówno ze względu na własne standardy, jak i ze względu na innych. (...) Profesjonaliści nie tylko wiedzą, jak wykonywać pracę, do której zostali wynajęci, ale także pozostawia im się możliwość wykonywania tej pracy w sposób, który uważają za najlepszy*².

W powyższej definicji zawierają się najważniejsze właściwości profesjonalizmu: wiedza, rzetelność, kompetencje, doskonalenie, rozwój, sztuka refleksji, autoanaliza, świadomość własnej wartości. Zawód nauczyciela implikuje konieczność bycia profesjonalistą. Nauczyciel winien mieć wiedzę, kompetencje i sposobność decydowania o sposobie wykonywania swojej pracy. W sferze indywidualnych decyzji pozostaje wiele: możliwość stworzenia własnego programu, wybór podręcznika, treści i metod, przywilej realizowania własnego stylu nauczania, samodzielność i niezależność podczas lekcji. W zamian za swobodę zawodową oczekuje się od nauczyciela właśnie profesjonalizmu, czyli fachowości, gotowości i umiejętności ciągłego poprawiania swojej pracy, doskonalenia, krytycznej refleksji i twórczego podejścia do problemów. Oczekuje się rzetelnej pracy, wyznaczania sobie wysokich standardów i ich osiągnięcia. W procesie doskonalenia niezbędne są umiejętności autoewaluacji, i tu rola dyrektora, który nie tylko powinien odnosić ją do własnej pracy, ale uczyć i wymagać różnych technik ewaluacyjnych od nauczycieli.

W kierowanej przeze mnie placówce praktyka samooceny pracy nauczyciela i pracy szkoły była obecna od wielu lat. Na początku nieco intuicyjnie, potem z wykorzystaniem fachowych poradników³ i dobrych szkoleń proces ewaluacji wewnętrznej stał się czymś oczywistym dla doskonalenia jakości pracy. Dlaczego oczywistym? Kto pełniący jakąkolwiek funkcję, realizujący zadania, wykonujący pracę, powtórzę: KTO nie chciałby wiedzieć, czy to, co robi – robi dobrze? Na takie pytanie odpowiedź może dać rzetelna samoocena/autoewaluacja. Dokonywaliśmy samooceny szkoły zanim zwrot ten nabrał nieomal pejoratywnego zabarwienia wskutek nadużywania i przeteoretyzowania. Dla porządku myślowego przypomnę definicję samooceny, która mnie najbardziej przekonuje, oraz podstawowe informacje związane z tym pojęciem⁴. *Samoocena jest systematycznym zorganizowanym procesem zdobywania informacji o własnej szkole lub projekcie, umożliwiającym: lepsze zrozumienie tego, co się dzieje, poprawianie, podjęcie decyzji, rozliczenie lub podsumowanie*. Niezbędna w procesie samooceny wydaje się świadomość, że jest to trudna, acz osiągalna umiejętność, która przynosi wartość niezwykle cenną – informacje nie dla sprawozdań, nie dla organu nadzoru, lecz dla rozwoju, siebie/procesu/placówki. Efekt ten jest możliwy przy założeniu, że samoocena opiera się na szczerym, autentycznym uświadamianiu, poznawaniu, diagnozowaniu silnych i słabych stron podmiotu przeprowadzającego samoocenę. Jako dyrektor starałam się zapewnić warunki korzystnej samooceny: ustalić jasne cele/przyczyny samooceny i poinformować o nich uczestników, stosować różne metody/narzędzia, aby samoocena nie była nudna i zapewniała triangulację źródeł, stworzyć atmosferę jawności, najpierw opisywać zjawisko i wyniki badań, a dopiero na końcu analizować i oceniać, stosować nieskomplikowane metody zliczania i opracowywania danych, koniecznie wykorzystać wyniki ewaluacji: informować o wynikach zainteresowanych. Opierając się na swoich doświadczeniach i wiedzy szkoleniowej, zachęcałam nauczycieli, członków zespołów ewaluacyjnych, aby korzystali z różnych metod i narzędzi: zamiast wszechobecnej ankiety

² Hurst B., Reding G. *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 21.

³ Totwińska-Królikowska E. [red.] *Autoewaluacja w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

⁴ Opracowano na podstawie materiałów z SPLO/CEO – Moduł V oraz zajęć prowadzonych przez J. Pietrzaka.

wybieraliśmy identyfikację przeszkód, przy badaniu sposobów i ilości zadawania prac domowych skuteczną techniką okazało się chodzenie „trop w trop” za uczniem danej klasy, prowadziliśmy obserwacje koleżeńskie, wywiady zogniskowane, wizualizacje. Zainteresowanych opisem powyższych narzędzi odsyłam do książki „Czy nasza szkoła jest dobra?”⁵, którą zachwycałam się kilka lat temu i która nadal jest dla mnie źródłem inspiracji i nieschematycznego myślenia o szkole i procesie samooceny. Motto książki było myślą przewodnią moich działań dyrektorskich: *Polityka oświatowa ma chronić ucznia przed złym nauczycielem i złą szkołą, a dobrego nauczyciela i dobrą szkołę – przed administracją oświatową.*

Wiele razy przekonałam się, że pytanie o zdanie uczniów i dotrzymanie poczynionych w trakcie takich rozmów ustaleń świetnie przekłada się na klimat, atmosferę, a w konsekwencji pozytywne rezultaty wychowawcze i dydaktyczne. Jednym z ciekawszych projektów autoewaluacji było przeprowadzenie w szkole fotooceny. Co było jej przedmiotem? Projekt zatytułowany „Portret szkoły – miejsca, w których czujemy się dobrze i miejsca, w których czujemy się źle” był skierowany do gimnazjalistów kończących szkołę. Informacja uzyskana od młodzieży posłużyła doskonaleniu pracy placówki, poprawie atmosfery, tworzeniu kolejnych miejsc przyjaznych, likwidacji/poprawie miejsc wywołujących negatywne emocje.

Jaką rolę jako dyrektor odegrałam w doskonaleniu i motywowaniu nauczycieli do autoewaluacji? Wymienić tu można szereg działań: umożliwianie i zachęcanie do udziału w dobrych szkoleniach, zakup literatury, wymiana doświadczeń w ramach Klubu SUS (Szkół Uczących Się), zadawanie pytań o sposoby ewaluacji własnej pracy podczas rozmów z nauczycielami, wykorzystywanie *coachingu*, prezentowanie wyników badań podczas zebrań rady pedagogicznej i spotkań z rodzicami, samoocena pracy pedagogicznej i zarządzania, publikowanie artykułów na temat praktycznego wykorzystywania autoewaluacji w szkole. Do zespołów ewaluacyjnych każdego roku należeli inni nauczyciele, aby kompetencje w tym zakresie nie były domeną

wybranych. Moim celem było stworzenie kultury autoewaluacji, działania systemowego, będącego połączeniem ewaluacji na poziomie indywidualnym z ewaluacją szkoły jako całości. Czy się to udało? Moje odejście z placówki, znacząca co do koncepcji kierowania zmiana na stanowisku dyrektora nie pozwala mi w pełni ocenić tego zjawiska, jednak opinie ewaluatorów zewnętrznych na temat samoświadomości ewaluacyjnej nauczycieli, a przede wszystkim uzyskiwane efekty pracy wychowawczej i dydaktycznej zdają się potwierdzać słuszność wybranej przeze mnie drogi i skuteczność postępowania.

Daj ludziom dobrą robotę

Szukając odpowiedzi na pytanie, jak zarządzać, aby ludzie nie tylko dobrze pracowali, ale by robili to z chęcią i bez kontroli, odpowiedź znalazłam podczas wykładu profesora Andrzeja Bliklego „Dylemat lidera: przemoc czy partnerstwo”⁶. Inspiracją stała się dla mnie także prezentacja „Jesteś lepszy niż myślisz”⁷. Profesor przytoczył wyniki badań Instytutu Gallupa, na podstawie których wyróżniono 34 talenty z zakresu inteligencji emocjonalnej; stwierdzono, iż każdy człowiek ma 5 spośród tych talentów, talenty te są wrodzone, niezmiennie i trwałe, a największa przestrzeń do rozwoju człowieka to owe talenty. Zastanawiając się nad efektywnym doborem pracy/zadań dla pracownika/nauczyciela, należy odrzucić błędne założenie, że każdy może stać się kompetentny w danej dziedzinie i że długotrwałe wykonywanie danego działania prowadzi do mistrzostwa. W zamian za to proponuje się przyjęcie tezy, że każdy z nas posiada *trzy elementy silnej strony: wrodzone talenty, czyli powtarzające się pozytywne wzorce myślenia, odczuwania lub zachowania; wiedzę, czyli informacje, prawdy i algorytmy oraz umiejętności – zdolności do działania z wykorzystaniem wiedzy i talentów.* Skoro każdy pracownik jest inny, to rolą dyrektora jest efektywne wykorzystanie faktu, iż każdy wymaga także innego sposobu traktowania. Najważniejsza strategia zarządzania kapitałem ludzkim zawiera się w słowach: Chcesz, aby ludzie dobrze pracowali, daj im dobrą robotę. Jak stosowałam

⁵ MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L. *Czy nasza szkoła jest dobra?* WSiP, Warszawa 2003, s. 141-185

⁶ http://moznainaczej.com.pl/Download/DoktrynaJakosci/Dylemat_lidera.pdf (dostęp 21.12.2013).

⁷ http://www.firmyrodzinne.pl/download/tqm/Lepszy_niz_myslisz_24_mar_09.pdf (dostęp 21.12.2013).

tę zasadę w praktyce? Już w procesie rekrutacji nowych pracowników (w ciągu 13 lat zatrudniłam około 40 nowych osób) zwracałam uwagę na to, co szkole/uczniom może dać konkretna osoba oprócz podstawowych kompetencji przedmiotowych potwierdzonych dyplomem. Szukałam ludzi z pasją, charyzmą, nauczycieli, którzy mają talenty, nie tylko tytuły magistrów. Tym sposobem pracę polonistki i dodatkowo zajęcia w gabinecie logopedycznym dostała pani robiąca doktorat z logopedii, kolejna polonistka wyróżniła się prowadzeniem studenckiej gazety, więc powierzyłam jej opiekę nad szkolnym czasopiśmie, zatrudniani wuefiści to pasjonaci kolejno: tenisa, siatkówki, kick-boxingu i ratownictwa medycznego. Geograf miał uzdolnienia plastyczne i wysokie umiejętności w zakresie grafiki komputerowej. Sprawdzał się rewelacyjnie jako naczelny grafik szkoły, przygotowując prezentacje i projekty wydawnictw okolicznościowych: foldery, ulotki, zaproszenia, plakaty. Kandydat na nauczyciela muzyki jawił się jako człowiek orkiestra. Czytając jego CV, byłam zachwycona wszechstronnością pasji muzycznych i nie miałam wątpliwości, że warto go przyjąć do pracy na odpowiadających mu warunkach (10 godz./3 dni). Nie pomyliłam się: pod batutą kolegi śpiewają dwa chóry, gra zespół muzyczny, uczniowie zgarniają nagrody na festiwalach piosenki, kochają muzykę i nauczyciela. Kiedy do naszej szkoły trafili uczniowie uchodźcy, w specjalnie dla nich stworzonej świetlicy znalazła pracę absolwentka polonistyki, repatriantka z Kazachstanu. Od tamtej pory problemy z czeczeńskimi uczniami znacznie się zmniejszyły⁸.

W ciągu minionych lat sprawdziła się moja filozofia zarządzania, opierająca się na założeniu, iż dobra szkoła to przede wszystkim potencjał i aktywność ludzi w niej pracujących. Poszukiwałam, zatrudniałam i szczególnie wspierałam nauczycieli z kwalifikacjami, osobowością, pasją, pomysłem na życie swoje i szkoły. Wobec pracujących i nowo zatrudnianych nauczycieli precyzowałam oczekiwania, określałam konkretne spodziewane wyniki; motywowałam, koncentrując się na silnych stronach, umożliwiając inwestowanie w siebie i szkolenia zgodne z zainteresowaniami, osobistymi predyspozycjami oraz potrzebami szkoły; każdej

osobie starałam się pomóc znaleźć właściwe miejsce sprzyjające rozwojowi. Może dlatego nie było w naszej szkole problemu z chętnymi do realizacji projektów, uczniowie i nauczyciele razem odnosili wiele sukcesów, a ja często słyszałam pytanie: jak to możliwe, że nauczycielom się naprawdę chce? Cóż, nie ja jestem autorem słów: *Najmniej wydajna jest praca niewolnika, a najbardziej wydajna jest praca ochotnika* (Peter Drucker) oraz: *Jeżeli chcesz, aby ludzie wykonali dla Ciebie dobrą pracę, daj im dobrą pracę do wykonania* (Frederick Herzberg), ale bardzo w to wierzę.

Kooperacja, czyli współdziałanie w szkole

Dobra praca nauczyciela indywidualisty, nawet mistrza edukacyjnego, to za mało, aby rozwijała się szkoła. Szkoła wymaga współpracy, wymaga kompetencji społecznych. Szczególnie cenne są 3xK, czyli komunikacja, kreatywność, kooperacja. Uczenie umiejętności współpracy to jedno z najważniejszych zadań wskazanych w podstawie programowej wszystkich etapów kształcenia. Nie można uczyć współpracy, samemu nie współpracując. Zatem jedno z najważniejszych zadań dyrektora we wspieraniu rozwoju nauczycieli i szkoły to takie organizowanie pracy, by okazji i możliwości współdziałania było jak najwięcej. Współpracy sprzyjają uregulowania prawne: w rozporządzeniu o ramowych statutach znajdują się zapisy o konieczności pracy zespołowej nauczycieli prowadzących zajęcia w jednym oddziale, o możliwości powoływania przez dyrektora zespołów wychowawczych, przedmiotowych lub problemowo-zadaniowych. W rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym znajduje się wymaganie: *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*⁹. Współpraca pedagogów winna być wzorcem współpracy dla uczniów, wzorcem uczenia się od siebie: rozwiązywania problemów, doskonalenia metod, wzajemnego wsparcia, analizowania swojej pracy. Należy jednak pamiętać, że współpraca nauczycieli nie jest celem samym w sobie. Celem jest skutecznie uczenie się uczniów, osiągnięcie przez nich sukcesu edukacyjnego i życiowego. Czego wymaga mądra współpraca w szkole? Jacek

⁸ Nowak M. *Szkoła wobec wyzwań imigracyjnych: uchodźcy w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z 2013 r., poz. 560.

Strzemieczny wskazuje tu następujące elementy: koncentrację na uczeniu i nauczaniu, kulturę zaufania i otwartości, zapewnienie czasu, mądre instytucjonalne procedury¹⁰. W jaki sposób jako dyrektor organizowałam zespołową pracę nauczycieli? Oprócz tradycyjnych i funkcjonujących w większości placówek zespołów skupiających nauczycieli pokrewnych przedmiotów oraz okazjonalnych zespołów zadaniowych (zespół układający plan lekcji, zespół ds. jubileuszu) dobrze sprawdzały się w naszej dużej szkole zespoły wychowawców z danego poziomu klasowego. Pierwszym ogniwem takiego zespołu były pary: wychowawca + wychowawca wspomagający – funkcja wymyślona przeze mnie jako wsparcie dla właściwego wychowawcy. Nauczyciel wspomagający pełnił zastępstwo podczas nieobecności wychowawcy, uczestniczył we wszystkich ważnych wydarzeniach klasy (wycieczki, zebrania, imprezy), wspomagał proces wychowawczy, jednocześnie uczył się sztuki bycia wychowawcą. W skład zespołu na poziomie wyższym wchodziły pary wychowawców z danego poziomu (na przykład klas pierwszych). Pracą zespołu kierował wychowawca-mentor, jednocześnie reprezentując zespół na spotkaniach z dyrekcją, pedagogiem, psychologiem. Mentorem zostawał doświadczony nauczyciel. Jego zadaniem było nie tylko organizowanie pracy zespołu, ale przekazywanie doświadczeń, wspieranie pomocą w trudnych sytuacjach oraz dzielenie się sprawdzonymi wzorami dokumentacji. Dzięki takiemu systemowi (tutoringowi) początkujący wychowawca nie był zostawiony sam sobie, mógł liczyć na wsparcie koleżanki/kolegi. Zadaniem dyrektora jest także inspirowanie do wspólnych działań projektowych nauczycieli różnych etapów i specjalności. Doskonale sprawdziła się współpraca nauczycieli przy realizowaniu projektów ekologicznych, dziennikarskich, teatralnych, sportowych. Efektem wieloletniej współpracy polonistki, nauczycielki biologii i geografa były interdyscyplinarne wycieczki i działania, których mottem przewodnim było imię szkoły: Ziemia Lubelska. Radzenia sobie z agresją uczyły młodzież na warsztatach psychologicznych nauczycielki: matematyki, polskiego, angielskiego i wychowania fizycznego; połączyły je kwalifikacje trenerów, pasją pracy z trudnymi gimnazjalistami

i umiejętność współpracy. Jeden z modelowo działających zespołów stworzyły matematyczki uczące w gimnazjum: wspólna praca nad scenariuszami lekcji, obserwacje koleżeńskie, analiza zadań egzaminacyjnych, szukanie skutecznych sposobów uczenia – to wszystko zaowocowało ósmym staninem na egzaminie gimnazjalnym.

Skuteczne przywództwo wymaga posiadania i rozwoju kompetencji zespołowych: umiejętności doboru ludzi do zespołu i jego budowania, podziału zadań, koordynacji ich realizacji, komunikowania się w grupie, monitorowania pracy, oceniania, motywowania członków zespołu, stymulowania kreatywności zespołowej i jej wykorzystania. Równie ważne są kompetencje pozwalające przeciwdziałać negatywnym zjawiskom łączącymi się z pracą zespołową: umiejętność zarządzania konfliktem, znajomość zachowań dysfunkcyjnych i sposobów radzenia sobie z nimi, znajomość dynamiki grupy oraz związanych z nią zachowań negatywnych¹¹.

Wśród kompetencji kluczowych, wymienionych przez Parlament Europejski jako niezbędne do samorealizacji, integracji społecznej, aktywnej postawy obywatelskiej i uzyskania szans na rynku pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy, znalazły się kompetencje społeczne. Obejmują one *zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. Osoby powinny być zdolne do radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób, a także powinny dokonywać rozróżnienia sfery osobistej i zawodowej*¹². Dobra współpraca dorosłych w szkole to szansa, że nasi wychowankowie opanują pożądane kompetencje społeczne.

¹⁰ Strzemieczny J. *Profesjonalizacja pracy szkoły – widoczne nauczanie i uczenie się*. Prezentacja Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty, CEO Wilga 2013, materiały szkoleniowe z archiwum autorki.

¹¹ Dorczak R. *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, ibidem, s. 82.

¹² Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2007, s. 9.

Nauczyciel w sieci szkolnej

W rozwijaniu współpracy nauczycieli i uczniów ogromną rolę mogą odegrać współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK). Wśród kompetencji kluczowych kompetencje informatyczne zajmują wysokie czwarte miejsce. Obejmują one *umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się 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*¹³.

Rola dyrektora w umożliwianiu rozwoju kompetencji informatycznych w społeczności szkolnej jest trudna do przecenienia. To od niego zależą w dużej mierze decyzje i inwestycje dotyczące sprzętu komputerowego, umiejętność i chęć pozyskiwania środków pozabudżetowych na wyposażenie szkoły, od zainteresowania lub niechęci dyrektora do nowoczesnych technologii zależy stopień ich wykorzystywania w procesie edukacyjnym.

Nie należę do osób szczególnie uzdolnionych informatycznie. Większość tego, co umiem, to zastęga syna, mojego prywatnego nauczyciela i serwisu komputerowego w jednej osobie. Ale może właśnie im dotkliwiej odczuwałam niewystarczający poziom moich umiejętności komputerowych, tym bardziej uświadamiałam sobie, że sprawność w posługiwaniu się TIK jest kluczem do przyszłości, nie tylko młodzieży, ale także nauczycieli. Wspierając ich rozwój, zadbałam przede wszystkim o dobre praktyczne szkolenia korzystania ze sprzętu komputerowego. Krótkie, ale obowiązkowe dla wszystkich kursy komputerowe okazały się być trafną decyzją, jedną z pierwszych na początku mojego dyktowania. Dalej w sukurs przyszło rozporządzenie o awansie zawodowym i wymaganie *wykorzystania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej* (§ 8 ust. 2 pkt 2). Wraz z upływem czasu i zdobywaniem przez nauczycieli kolejnych stopni awansu kompetencje informatyczne stawały się czymś powszechnym w naszym gronie. Kolejne

decyzje dotyczyły skomputeryzowania biblioteki (jako jednej z pierwszych w regionie), korzystania ze specjalistycznego oprogramowania do zarządzania szkołą, założenia strony internetowej placówki. Dwie pracownie komputerowe to za mało, aby wykorzystywać TIK podczas zajęć z różnych przedmiotów. Sukcesywnie zatem montowaliśmy w pracowniach komplety multimedialne (komputer, rzutnik, dostęp do Internetu – łącznie 16), kupiliśmy trzy tablice interaktywne. W ślad za decyzjami o zakupach szły szkolenia i oczekiwania wykorzystywania sprzętu podczas zajęć. I znów znalazła tu zastosowanie zasada: *chcesz, aby ludzie dobrze pracowali – daj im dobrą robotę* i... potrzebny sprzęt. Tablice interaktywne trafiły do nauczycieli, którzy sami o to prosili, wykazywali w tym kierunku własną inicjatywę i posiadali potrzebne na wstępie umiejętności.

Kolejnym krokiem było wykorzystywanie w procesie nauczania platform edukacyjnych. Metodę mieszaną nauki języka angielskiego, tzw. blended-learning, nasi uczniowie i nauczyciele poznali podczas realizacji projektu „Równaj do lepszych”. Metoda ta polegała na połączeniu tradycyjnych zajęć z nauczycielem z samodzielną pracą ucznia w domu wykonywaną na platformie edukacyjnej. Platformę e-learningową do projektu użyczyła nam szkoła językowa EMPIK. Oprócz ćwiczeń interaktywnych platforma oferowała forum dyskusyjne, Strefę Słuchacza oraz komunikator wewnętrzny, który ułatwiał kontakt uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel i nauczyciel – uczeń. Dla uczniów wykonywanie zadań domowych stało się przyjemnością – często po zrobieniu obowiązkowych zadań prosili o dosytnie dodatkowych. Nauczyciele mogli monitorować pracę online ucznia, na bieżąco kontrolować jego postępy (natychmiastowe wyniki, raporty osiągnięć) i bardziej efektywnie wykorzystywać czas na zajęciach tradycyjnych. Wprowadzenie e-learningu do szkoły zaczęłam od siebie: po ukończeniu Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty zostałam kierownikiem kursu internetowego oraz mentorem na tychże studiach. Zdobyte doświadczenia wykorzystywałam do zachęcenia nauczycieli do udziału w kursach Nauczycielskiej Akademii Internetowej (sama ukończyłam kurs oceniania kształtującego). W kolejnych edycjach N@I wzięto udział ponad 30 osób. Korzystałam z technologii

¹³ Op. cit., s. 7.

informacyjno-komunikacyjnych w obszarach zarządzania: rady pedagogiczne przygotowywałam i prowadziłam z pomocą prezentacji multimedialnych, tego samego oczekiwałam od nauczycieli prezentujących wyniki sprawdzianu, egzaminu czy ewaluacji wewnętrznej. Z czasem prezentacje stały się normą podczas spotkań z rodzicami, dni otwartych czy szkolnych uroczystości. Zrezygnowaliśmy w wielu sytuacjach z papierowej formy dokumentacji: sprawozdania z pracy nauczyciele przesyłali pocztą, zestawienia klasyfikacyjne „same się liczyły” po wprowadzeniu danych, umieszczanie aktualnych informacji i zdjęć na stronie szkoły stało się nawykiem większości. Część nauczycieli wykorzystywała pocztę oraz swoje strony internetowe do bezpośredniej komunikacji z uczniami i rodzicami.

Rozwijaniu kompetencji informatycznych i społecznych sprzyja zainteresowanie udziałem w społecznościach internetowych. Największym wsparciem w pracy dyrektora było dla mnie forum Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty. Link do forum OSKKO (www.oskko.edu.pl) znajdował się na stronie szkoły, wielu nauczycieli śledziło pojawiające się tam informacje i dyskusje. Należy pamiętać, iż korzystanie z technologii społeczeństwa informacyjnego wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych informacji oraz odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych. Temu zagadnieniu poświęcałam jako dyrektor wiele uwagi, dzieliłam się doświadczeniami w skutecznym zapobieganiu cyberprzemocy, uczulając nauczycieli na jej negatywne skutki¹⁴. Nie wyobrażam sobie skutecznego zarządzania bez wykorzystania mediów elektronicznych. Już po moim odejściu ze stanowiska dyrektora w szkole wprowadzono dziennik elektroniczny. Niestety nie zdążyłam założyć konta szkoły na FB, czego żałuję. Jest to świetne narzędzie wizerunkowe.

Trójkąt promocyjny

Wizerunek szkoły to zbiór przekonań na jej temat wśród osób z jej otoczenia. Przekonania te mają wpływ na działanie szkoły, a szkoła ma wpływ na kształtowanie wizerunku, dlatego wizerunek jest

konceptcją dynamiczną. Wizerunek tej samej szkoły może być różny w różnych grupach¹⁵. Zarządzając szkołą, warto uświadamiać sobie, że dyrektor jest ważną częścią trójkąta promocyjnego. Markę budują bowiem trzy główne elementy: jakość usług, opinia o instytucji, wizerunek szefa. Wpływ na to, co o nas mówią i jak nas postrzegają, ma sfera jawna – to, co można zobaczyć, przeczytać, dotknąć: wyniki egzaminów, sukcesy w konkursach, zdobyte tytuły i certyfikaty, wystawy prezentujące osiągnięcia, występy artystyczne, wygląd budynku i jego otoczenia, strona internetowa, materiały promocyjne (foldery, gazeta). Równie ważna, a może nawet ważniejsza jest sfera ukryta: kultura organizacji, klimat szkoły, wyznawane wartości, zasady współpracy, kontakty interpersonalne, osiąganie zamierzonych celów. Markę budują działania bezpośrednie: imprezy okolicznościowe, spotkania informacyjne, pokazy, wystawy, dni otwarte; działania pośrednie: współpraca z instytucjami, kontakty z mediami, indywidualne kontakty i spotkania, sprawny obieg informacji, wymiana doświadczeń. Nie można pominąć znaczenia marketingu „szepowanego”, czyli nieoficjalnych komentarzy, opinii, których autorami są pracownicy szkoły, uczniowie, rodzice. Dbając o wysoką jakość usług edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych (to podstawa wizerunku), należy uświadamiać nauczycielom i pracownikom ich siłę promocyjną oraz tak zarządzać, aby stopień utożsamiania się z placówką był wysoki i wyływał z autentycznej dumy przynależności do zespołu i robienia rzeczy dobrych. Nie tylko w polityce jest miejsce na *public relations*, czyli kształtowanie stosunków publicznie działającego podmiotu z jego otoczeniem. Celem *public relations* jest dbałość o dobry wizerunek, akceptację i życzliwość wobec działań danej osoby lub firmy¹⁶. W szkole codziennie ma miejsce świadomy lub nieświadomy PR. Relację z otoczeniem buduje każda rozmowa telefoniczna, sposób i miejsce prowadzenia rozmów osobistych, sposób i jakość przekazywanych informacji, wzajemne odnoszenie się do siebie, a nawet styl ubierania się i wypowiedzania. Jako dyrektor uczulałam nauczycieli na sposób organizowania i prowadzenia zebrań z rodzicami, na to, że mając przywilej szczególnej ochrony jako funkcjonariusze publiczni, mają także obowiązek godnego

¹⁴ Nowak M. *Stop cyberprzemocy!* Meritum nr 2/2010; Nowak M. *Cyberzagrożenie czy cyberszansa?* Dyrektor Szkoły nr 5/2013.

¹⁵ Fazlagić J. *Marketing szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.

¹⁶ pl.wikipedia.org/wiki/Public_relations

reprezentowania placówki w każdej sytuacji. Budując wizerunek, warto upowszechniać informacje na temat szkoły w środkach przekazu, wykorzystywać każdą okazję do kreowania pozytywnego obrazu placówki, szukać nowych form działania, twórczo korzystać z doświadczeń, porażki zamieniać w sukcesy, rozwijać się i być otwartym na zmiany. Pamiętając o przywołanej wcześniej zasadzie, że dobra szkoła to przede wszystkim potencjał i aktywność ludzi w niej pracujących, jednocześnie wdrażałam w życie drugą zasadę, że podstawą skuteczności w budowaniu wizerunku jest dyrektor profesjonalista, kompetentny zespół nauczycieli i pracowników oraz łącznie ich relacje oparte na współpracy i zaufaniu.

Dbanie o zdrowie i kondycję psychiczną

Z całym przekonaniem podkreślam znaczenie wartości łączyjących szkolną społeczność. Współpraca, zaufanie, dobre relacje, poczucie dumy i zadowolenie z pracy jest potrzebne każdemu człowiekowi, buduje jego dobrostan. Zdrowy nauczyciel to lepiej pracujący nauczyciel. Zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia, zdrowie to stan pełnego, dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brak choroby lub niepełnosprawności. Dbanie o bezpieczne i higieniczne warunki pracy, praktyczne stosowanie zasad profilaktyki to inwestycja, która jest oczywista dla mądrego dyrektora. Czy byłam mądrym dyrektorem? Osobiste doświadczenie, zawał, który zatrzymał mnie w biegu przed rozpoczęciem dziesiątego roku dyrektorowania, sprawił, że promocję zdrowia traktowałam priorytetowo. Skupiałam się na dwu obszarach: zwiększeniu świadomości, możliwości i nawyków dbałości o zdrowie oraz poprawie organizacji i warunków pracy wpływających na samopoczucie zawodowe pracowników. Czasem były to proste rzeczy: rady pedagogiczne trwające nie więcej niż trzy godziny, wygodna kanapa w pokoju nauczycielskim, pozwalająca na odpoczynek podczas okienka, zielona sala, czyli stoliki i ławki w przyszkolnym ogrodzie, możliwość posiłku w okresie zwiększonej aktywności (czas egzaminów, klasyfikacji), dbanie o estetykę pomieszczeń szkolnych, ergonomię mebli, dobre oświetlenie, ochronę przed hałasem. Starłam się, aby podejmowane przeze

mnie decyzje, inicjowane działania pozytywnie wpływały na zdrowie psychospołeczne nauczycieli, pracowników i uczniów. Nauczycielki będące w ciąży wiedziały, że informacja o ich stanie jest radością dla nas wszystkich, powtarzałam wiele razy, że od tego jest dyrektor, by radzić sobie z potencjalną koniecznością zorganizowania zastępstw. Przyszłe mamy korzystały z ulg podczas pełnienia dyżurów, osoby opiekujące się małymi dziećmi mogły liczyć na możliwość dostosowania planu lekcji do godzin pracy przedszkola. Pewność wsparcia, atmosfera bezpieczeństwa, zrozumienie dla problemów były wartościami docenianymi zwłaszcza przez nauczycieli przychodzących z odmiennymi doświadczeniami z innych placówek. Umiejętność dbania o kondycję psychiczną i fizyczną to ważna kompetencja każdego, a dyrektor szkoły ma tu szczególną odpowiedzialność – osobistą i zbiorową. Przywódca ma największy wpływ na rozwój innych, na poczucie współodpowiedzialności, atmosferę otwartości, skuteczne komunikowanie, na efekty i relacje, na zdrowie i kondycję psychiczną. Michael Fullan powiedział, że prawdziwego przywódcę cechuje powinność moralna: *działanie z intencją wywarcia pozytywnego wpływu na życie naszych uczniów i nauczycieli*¹⁷.

Czego oczekują nauczyciele?

Odpowiedzi na pytanie, jak być dobrym przywódcą w szkole, szukałam przez dwadzieścia lat pełnienia funkcji kierowniczej. Od 2012 roku nie jestem już dyrektorem, ale nadal poszukuję odpowiedzi, dzieląc się wiedzą, doświadczeniem i wątpliwościami ze słuchaczami kursów kwalifikacyjnych z zarządzania. Podczas zajęć o roli dyrektora w rozwoju zawodowym nauczyciela pytam uczestników, czego oczekują od swojego szefa. Najczęściej powtarzające się wskazania zachowań i postaw dyrektora pomagających w rozwoju to:

- okazywanie zaufania, uznanie autonomii,
- zachęcanie do kreatywności i innowacyjności,
- cierpliwe wystuchanie i racjonalna ocena działań,
- powierzanie zadań, wiara w możliwości nauczyciela,

¹⁷ Fullan M. *Bycie liderem w kulturze zmian*. Materiały szkoleniowe SPLO z archiwum autorki.

- utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych,
- pomoc: nieprzeszkadzanie, wstrzymywanie się od nadmiernej krytyki,
- nagradzanie, chwalenie, promocja działań.

Powyższe oczekiwania potwierdza rada Dala Carnegie, autora bestsellerowych książek o przywództwie i coachingu: *Chwal człowieka za to, co robi dobrze, i stopniowo pomagaj mu przezwycięzać ograniczenia. Ta metoda działa niemal na wszystkich ludzi zamieszkujących ten najlepszy ze światów*¹⁸.

Lider świeci przykładem

Skutecznym sposobem pozytywnego wpływu na rozwój innych jest także (a może przede wszystkim?) rozwój własny. Moim zawodowym mottem jest podtytuł książki „Rozwój osobisty lidera”¹⁹: *Prawdziwy przywódca doskonali się nieustannie*. Nie potrafię nie czytać, nie pisać, nie myśleć – tak często mówię o sobie. Doskonalenie, poznawanie nowych idei, koncepcji edukacyjnych, stylów zarządzania, sposobów motywowania zawsze towarzyszyło mojemu byciu dyrektorem. Wiedzą dzieliłam się z nauczycielami, zachęcałam do udziału w szkoleniach, konferencjach, kupowałam do szkolnej biblioteki najnowsze pozycje metodyczne, pedagogiczne, psychologiczne. Podczas rozmów rekrutacyjnych, pohospitacyjnych zadawałam pytania o przeczytane książki, podsuwałam interesujące fragmenty w artykułach. Przekonywałam własnym przykładem do czytania, pisanie, publikowania, twórczej refleksji. Wielu nauczycieli publikowało swoje artykuły w fachowej prasie i na stronach internetowych. Każda okazja, nowa sytuacja, zmiana w życiu jest okazją do rozwoju, przekonałam się o tym wielokrotnie i starałam się to uświadomić innym. Pojawienie się w szkole uczniów uchodźców było szansą na sprostanie wyzwaniom wielokulturowości, zawat uczynił mnie uważniejszą na kondycję psychofizyczną, rezygnacja z pracy dyrektora przyniosła dystans do kariery i poszerzyła obszary współpracy z ludźmi. Uwaga (!): świecąc przykładem nie można oślepić, zbyt

wysokie wymagania, nadmierne tempo zmian nie sprzyja rozwojowi. Biegając, patrz, czy nie tracisz kontaktu z innymi.

Filary zarządzania

Mądrość dyrektora-lidera to umiejętność wykorzystania wiedzy i doświadczeń, gotowość zdobycia nowych informacji potrzebnych do podejmowania właściwych decyzji, których oczekuje od nas życie.

Mądry dyrektor-lider potrafi w każdej chwili zwrócić się ku ludziom: dba o relacje, potrafi słuchać, słyszeć, rozmawiać, ufa, wspiera. Posiada umiejętności interpersonalne, niweluje bariery komunikacyjne, zna sztukę konstruktywnej informacji zwrotnej. Doskonali się w *coachingu*, wspierając współpracowników w samodzielnym rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i wychowawczych.

Skuteczny dyrektor dostrzega i docenia wartość otwartości na świat. Siłą szkoly są projekty edukacyjne (lokalne, krajowe i międzynarodowe), wykorzystywanie okazji do bywania w świecie (wycieczki, podróże, konferencje, udział w szkoleniach poza miejscem zamieszkania), spotkania z mądrymi ludźmi, pasjonatami (pisarze, podróżnicy, misjonarze, reżyserzy), gotowość do przyjęcia innych (niepełnosprawni, uchodźcy, różne narodowości, religie).

Dyrektor wpływa na rozwój innych, jeśli ma autentyczny autorytet osobisty, nieustannie się uczy, dzieli się wiedzą, tworzy kulturę odpowiedzialności, dba o przejrzystość działań, jawność i sprawny przepływ informacji, dąży do mistrzostwa osobistego i umożliwia mistrzostwo innym.

Ken Blanchard pisze: *Przywództwo nie jest czymś, co się robi ludziom, lecz czymś, co się robi z nimi*²⁰. Filary dobrego przywództwa to: uczciwość, partnerstwo, afirmacja, wzajemny szacunek i zaufanie. Polecam, sprawdziłam.

Małgorzata NOWAK jest trenerem, publicystą, mentorem na Studiach Podyplomowych Liderów Oświaty, przez wiele lat była dyrektorem Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach.

¹⁸ Carnegie D. *Jak być prawdziwym przywódcą i w pełni człowiekiem*, Studio EMKA 2013.

¹⁹ Blanchard K., Miller M. *Rozwój osobisty LIDERA. Prawdziwy przywódca doskonali się nieustannie*, Studio EMKA, 2013.

²⁰ Blanchard K., Muchnick M. *Pigułka przywództwa*, Helion 2013, s. 40.



Funkcje i formy informacji zwrotnej

Tomasz GARSTKA

W tym artykule chcę zwrócić uwagę na to, jak udzielać informacji zwrotnej, by była pożyteczna dla uczniów, by przyczyniała się do osiągnięcia celów uczenia się. Zwrócę też uwagę na kilka popularnych mitów związanych z tematem udzielania informacji zwrotnej i zaprezentuję, co mówią wyniki naukowych badań psychologicznych.

Termin sprzężenie zwrotne (*feedback*), używany w elektronice, pojawił się w słownikach anglojęzycznych około 1920 roku. Natomiast w połowie lat 50. XX wieku został przeniesiony do innych dziedzin i zaczął być używany w ogólniejszym znaczeniu „informacji na temat rezultatów danego procesu”.

W komunikacji interpersonalnej sprzężenie zwrotne jest wszechobecne. Właściwie każdy komunikat jednej osoby – nazwijmy ją – A wywołuje odpowiedź osoby B. Odpowiedź osoby B może mieć postać zmiany jej zachowania lub nadania komunikatu do osoby A (Uwaga! Brak komunikatu też jest komunikatem). To może wpływać na osobę A: na jej stan emocjonalny, zasoby jej wiedzy (informacji) i/lub zmianę jej zachowania. Wtedy mamy do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym. Psychologowie zwrócili uwagę, że świadomie i odpowiednio sformułowana informacja kierowana do drugiej osoby na temat jej działania może wpływać na zmianę tego działania. W psychologii stosowanej informacja zwrotna zaczęła pojawiać się w trzech kontekstach:

- w psychologii humanistycznej (grupy spotkaniowe, treningi interpersonalne, warsztaty rozwoju osobistego i terapia grupowa),
- w psychologii organizacji pracy i zarządzania personelem (budowanie zespołu i kierowanie nim; szkolenia),
- w psychologii nauczania i wychowania (wpływanie na uczenie się i postawy uczniów).

Gdy ktoś mówi „informacja zwrotna udzielana uczniom”, zapewne wielu osobom wydaje się, że doskonale wiadomo, o czym mówi. Tymczasem istnieje co najmniej kilka modeli udzielania informacji zwrotnej. Inaczej jest formułowana, gdy dotyczy efektów uczenia się lub wykonania zadań, a inaczej, gdy dotyczy kształtowania postaw wobec ludzi i dbania

w szkole informacja zwrotna ma służyć uczniom

o relacje. W tym artykule chcę zwrócić uwagę na to, jak udzielać informacji zwrotnej, by była pożyteczna dla uczniów, by przyczyniała się do osiągnięcia celów uczenia się. Zwrócę też uwagę na kilka popularnych

mitów związanych z tematem udzielania informacji zwrotnej i zaprezentują, co mówią wyniki naukowych badań psychologicznych.

Cele informacji zwrotnej

W szkole informacja zwrotna ma służyć uczniom. Udzielana jest z zamiarem wpływu (umocnienia lub poprawy) na działania ucznia; ma:

- polepszać efekty jego uczenia się,
- podwyższać poziom wykonania przez niego zadania,
- zwiększać efektywność zastosowania jego kompetencji w różnych sytuacjach.

W swojej słynnej pracy pt. „Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement”¹ prof. John Hattie z *Melbourne Educational Research Institute* (University of Melbourne) postanowił odpowiedzieć na pytanie: Co najlepiej „pracuje” w edukacji? Jego praca jest godna uwagi, choćby z tego powodu, że mieści się w nurcie **opartym na dowodach z badań** (*evidence-based*), a nie jedynie swobodnych obserwacjach, domniemaniach i teoretyzowaniu. Prof. Hattie przeprowadził interesującą metaanalizę ponad ośmiuset metaanaliz różnych badań. Praca spotkała się z uwagami metodologów, że autor mógł mieć dostęp do danych ze wszystkich metaanaliz (naukowcy mają obowiązek je udostępnić) i dokonać wielkiej metaanalizy, a nie traktować wyników każdej metaanalizy jako wyniku badania. Jednak jego praca, mimo dyskusji, ma ogromny wpływ na nowoczesną edukację.

Hattie wykazał m.in., że zapewnianie uczniom ewaluacji formatywnej (*formative evaluation*) – zwanej w Polsce często ocenianiem kształtującym – jest jednym z czynników o najsilniejszym wpływie na uczenie się uczniów. Wielkość efektu mierzona statystyką *d Cohena* wyniosła 0,9. W literaturze dotyczącej analiz statystycznych powszechnie uznaje

się, że wartości poniżej 0,2 oznaczają faktycznie brak efektu (różnica pomiędzy średnimi z badań do ogólnej zmienności praktycznie żadna), z zakresu 0,2-0,5 to mały efekt, z zakresu 0,5-0,8 – średni, a powyżej 0,8 – duży. Sama **informacja zwrotna** (traktowana często jako ważny element oceniania kształtującego) uzyskała wynik $d=0,73$. W nowszej książce, pt. „Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning”², tym razem po metaanalizie ponad 900 metaanaliz, wskaźnik dla informacji zwrotnej wyniósł $d=0,75$.

Informacja zwrotna dotyczy również realizacji celów wychowawczych. Służy kształtowaniu u uczniów pożądanych postaw i wzorów zachowań. Jej omówienie w tym kontekście wykracza poza ramy tego artykułu, muszę tu jednak wspomnieć, że niektórzy wychowawcy czy specjaliści socjoterapii

głoszą tezę, iż młody człowiek powinien dostawać przede wszystkim pozytywne informacje zwrotne (wzmacniające jego pożądane zachowania), by nie wzmacniać – poprzez zwracanie uwagi – zachowań niepożądanych. O ile

podjęcie takie (z wyjątkiem natychmiastowego reagowania na sytuacje zagrażające, np. przemoc) ma uzasadnienie w psychologii naukowej, problemem jest „kalkowanie” go do edukacji.

Mity na temat informacji zwrotnej

Nurt afirmacyjny w edukacji, inspirowany psychologią humanistyczną, która zakłada, że bezwarunkowa akceptacja osoby jest warunkiem uruchomienia jej potencjału, przyczynił się do powstania popularnych mitów. Wiele z nich nadal przekazywanych jest na szkoleniach dla nauczycieli.

Pierwszy popularny mit głosi, że „należy chwalić młodych ludzi za ich wysokie IQ nawet na wyrost. Afirmacja taka zostaje przez nich uwewnętrzniona i dzięki temu mogą rozwijać swoje mocne strony”. Wyniki badań pokazały jednak, że chwalenie dzieci

ocenianie kształtujące jest jednym z czynników o największym wpływie na uczenie się uczniów

¹ Hattie J. *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London 2009.

² Hattie J. *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London 2012.

za inteligencję i mądrość przynosi odwrotny skutek. Gdy tylko dziecko napotyka trudności, doznaje niepowodzenia czy doświadcza porażki, a dysonans poznawczy między uwewnętrzną pochwałą a faktami staje się trudny do zniesienia, to dziecko jakoś musi sobie z tym dysonansem poradzić. W związku z tym zmienia myślenie o sobie („głupi/-a jestem”) albo lekceważy uczenie się.

Taki drugi mechanizm nazywany jest **samoutrudnianiem** („rzucaniem kłód pod własne nogi”)³. Polega na zaniedbywaniu nauki i usprawiedliwianiu pogorszenia wyników tym, że „ja przecież się nie uczyłam/-em”. Gdy natomiast udaje się uzyskać dobre wyniki, składa się to na karb przypadku albo własnego geniuszu. Nie trzeba chyba przekonywać, że nie sprzyja to braniu odpowiedzialności za własne uczenie się.

Profesor psychologii rozwojowej i spotecznej dr Carol Dweck wykonała ze swoim zespołem prosty eksperyment w warunkach naturalnych⁴. Piątkoklasiści w szkołach dostawali do wykonania proste zadanie (układanki), takie że każdy z nich mógł sobie z nim poradzić. Następnie jedna grupa chwalona była jednym zdaniem (!) za bystrość umysłu, druga zaś za wysiłek włożony w pracę nad wykonaniem zadania. W drugim etapie badania dzieci decydowały, czy wybrać dla siebie zadanie równie łatwe jak w pierwszym etapie, czy trudniejsze, a badaczki zapewniały, że z trudniejszego dzieci się więcej nauczą. Okazało się, że około 90% dzieci chwalonych za wysiłek wybrało zadanie trudniejsze, traktując je jako wyzwanie, zaś większość dzieci chwalonych za inteligencję wybrało zadanie łatwiejsze. W trzecim etapie badania wszyscy uczniowie i uczennice dostawali zadanie tak trudne, że nikomu nie udawało się go rozwiązać. Co ciekawe, **dzieci chwalone za wysiłek nie poddawały się łatwo, a w obliczu porażki uznały, że niedostatecznie się skupiły i postarały**. Te zaś, które chwalono za bystrość

umysłu, uważały, że wcale nie są bystre. I wreszcie w ostatnim etapie badania dzieci dostawały do rozwiązania zadanie tak łatwe jak w pierwszym etapie. Okazało się, że wyniki chwalonych za inteligencję były tym razem o około 20% niższe niż w pierwszym etapie (regres!), a wyniki chwalonych za wysiłek włożonych w zmaganie się z zadaniem – o około 30% wyższe. W późniejszych badaniach wykazano, że negatywne skutki pochwał dotyczących inteligencji dotyczą głównie dziewcząt. Do tego stopnia, że nawet te naprawdę bystre załamują się w obliczu niepowodzeń⁵.

Drugi mit głosi, że „należy zauważać wyłącznie sukcesy młodych ludzi, ponieważ jest to najlepszy sposób wzbudzenia w nich motywacji do uczenia się. Pokazywanie błędów zniechęca do uczenia się”. Jednak nic nie wskazuje na to, że afirmacyjna informacja zwrotna pozwoli skorygować popełniane błędy, na które nie zwrócono uwagi. W jaki sposób udzielać rzetelnej i pełnej informacji zwrotnej – o tym napiszę dalej.

Mitem jest także, że „wystarczy chwalić młodych ludzi za podjęcie aktywności, za działanie służące uczeniu się i rozwojowi. To skutecznie motywuje do spontanicznego podejmowania tych aktywności i działań w przyszłości”. Badania wykazały, że dzieci chwalone wyłącznie za to, że reagują na polecenie nauczycielki i rysują na zadany temat, tracą zainteresowanie rysowaniem i nie podejmują go spontanicznie. Przeciwnie niż dzieci, które dostają informację zwrotną na temat poziomu wykonania pracy i pochwałą za włożony wysiłek⁶.

Chyba jednym z najpopularniejszych twierdzeń wśród pedagogów i psychologów szkolnych, socjoterapeutów i specjalistów od pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest twierdzenie, że „wzmacnianie poczucia własnej wartości młodych

³ Por. Wojciszke B. *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii spotecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 166.

⁴ Mueller C.M., Dweck C.S. *Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance*, Journal of Personality and Social Psychology nr 1/1998, tom 75, s. 33-52.

⁵ Por. Henderlong J., Lepper M.R. *The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: a review & synthesis*, Psychological Bulletin nr 5/2002, tom 128, s. 774-795

⁶ Por. Bronson P., Merryman A. *Nurture Shock: New Thinking About Children*, Hachette Book Group, New York 2009.

ludzi jest warunkiem ich sukcesów edukacyjnych”. Ono również okazuje się mitem. Wiele tysięcy badań potwierdza tę zależność, ale przytłaczająca większość z nich prezentuje wielką nierzetelność metodologiczną. Ich naukowe analizy, zleczone w 2003 roku przez Towarzystwo Psychologii Naukowej (*Association for Psychological Science*), a wykonane przez zwolenników (!) tezy o omawianej zależności, wykazały **brak związku wysokiej samooceny z poprawą poziomu wykonania zadań i efektów uczenia się**⁷. Jednak mit powtarzany przez autorytety, szkoleniowców i popularyzowany w mass mediach wrasta w naszą świadomość. Dlatego w pierwszej chwili ustalenia naukowe przeczą naszej intuicji. Proponuję przypomnieć sobie zakompleksionych uczniów ze znakomitymi wynikami w nauce oraz zarozumiałych, z wygórowanym poczuciem własnej wartości uczniów, którzy uczą się bardzo słabo.

Podsumujmy:

- efektywne jest chwalenie za włożony wysiłek, docenianie tego, co wykonane prawidłowo i wskazywanie tego, co wymaga poprawy,
- wysokie poczucie własnej wartości nie wpływa na poprawę ocen w szkole,
- nadmiernie lub bez podstaw chwaleni uczniowie zniechęcają się do podejmowania ryzyka, tracą autonomię,
- chwalenie wyłącznie za podjęcie aktywności wpływa na utratę zainteresowania tą aktywnością.

Jak udzielać informacji zwrotnej?

Wiemy już, że informacja zwrotna udzielana uczniowi – nawet ta pozytywna – nie może być zgeneralizowaną oceną dotyczącą statych cech (przestaje być informacją, a jest wygórowaniem sądu). Musi dotyczyć tego, nad czym uczniowie mają kontrolę, co mogą zmienić. Powinna zawierać pochwałę za dotychczas wkładane wysiłki. Musi być pomocna

⁷ Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D. *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?*, *Psychological science in the public interest* nr 4(1), s. 1-44.

w zmianie sposobu realizacji czy poziomu wykonania zadań.

Cytowany wcześniej prof. Hattie zaleca, by udzielana była na czterech poziomach:

1. **Zadanie:** powinna dotyczyć tego, co i w jakim zakresie zostało wykonane prawidłowo, a co i w jakim zakresie wymaga poprawy, korekty. Informacja zwrotna na tym poziomie w ustach nauczycielki języka polskiego mogłaby brzmieć: „W rozprawce umieściłeś przekonujące argumenty w dyskusji nad postawioną kwestią. To, co warto poprawić, to układ tekstu. Ważne byłoby zachowanie podziału na wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Myślę, że taki układ pozwoliłby też lepiej wyeksponować siłę użytych przez ciebie argumentów”.
2. **Proces:** powinna zawierać informację dotyczącą efektywności zastosowanych strategii i sposobów wykonania zadania, identyfikowania błędów i wyciągania z nich wniosków oraz ewentualne wskazówki dotyczące alternatywnych (bardziej użytecznych) metod pracy. Wyobraźmy sobie informację zwrotną na tym poziomie udzielaną przez nauczyciela WF-u: „Masz gorszy wynik w dwóch ostatnich biegach niż we wcześniejszym. Bardzo ostro ruszasz, a potem zwalniasz. Czy pamiętasz, co pozwoliło ci osiągnąć satysfakcjonujący wynik? Może warto, byś spróbował innego rozkładu sił w biegu?”.
3. **Samoregulacja:** powinna zawierać informację dotyczącą sposobu monitorowania wykonywania pracy (proces) i monitorowania poziomu jej wykonania (zadanie), czyli sposobu, w jaki uczeń dąży do celu. Innymi słowy, wiedzy i rozumienia, jakich używa z metapoziomu, by wiedzieć, co uczeń robi, realizując zadanie. Informacja zwrotna na tym poziomie, kierowana do uczennicy, która przedstawiała prezentację na forum klasy, mogłaby brzmieć: „Zorientowałaś się, że do tego, co mówisz, wkradł się błąd [detekcja błędów]. Przepraszam,

zajrzałaś do notatek [wykorzystanie pomocy] i poprawiłaś się. To ważne, że panowałaś nad swoim wystąpieniem. Domyślałam się, że nie chciałaś czytać slajdów – to bardzo ważne! – bo w komentarzu była pomyłka. Zastanów się, co mogłoby być dla ciebie pomocne, by w przyszłości nie zdarzyła się taka sytuacja. Myślałaś o tym, by podczas prezentacji używać notatek na fiszkach, które dają poczucie pewności?”.

4. **„Ja” ucznia:** (opcjonalnie) jest odniesieniem do osobistego wkładu i wpływu ucznia na wynik pracy. Odwołując się tu do cytowanych badań Dweck, możemy uznać, że to doskonałe miejsce na pochwałę wysiłku i zaangażowania w pracę. Niech za przykład posłużą tu zdania: „Jestem dumny z ciebie za to, jak wiele pracy włożyłeś w wykonanie tego zadania”, „Ucieszyło mnie to, że pracowałeś nad rozwiązaniem z takim zaangażowaniem”.

Jesteśmy przyzwyczajeni, że informacja zwrotna ma charakter twierdzeń wypowiedzianych do odbiorcy. Tymczasem pobudzać do refleksji może zadawanie pytań. I tak Hattie proponuje, by w punkty 2 i 3 powyższego modelu wplatać pytania, które będą zachęcały ucznia do samodzielnej ewaluacji swojej pracy i szukania propozycji polepszenia procesu dochodzenia do celu i własnej kontroli nad tym procesem.

Centrum Edukacji Obywatelskiej popularyzuje model informacji zwrotnej, który zawiera cztery elementy (zasadniczo spójny z modelem Hattiego):

1. **Pozytywy:** wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia (z naciskiem, by zauważyć ich jak najwięcej – najlepiej więcej niż braków czy błędów!). Warto nadawać im formę odnoszącą się do konkretów: „Mocną stroną twojej pracy jest...”, „Zrobiło na mnie wrażenie...”, „Doceniam szczególnie...”, „Dobrze wykonałeś...”, „Podoba mi się, że...”, „Uważam, że możesz być bardzo zadowolony (dumny) z...” itp.

2. **Obszary do poprawy:** zakomunikowanie, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia. Niekonfrontacyjne sformułowania to np. „Zauważyłam/-em błąd w...”, „Usterki, które dojrzałam/-em, to...”, „Dostrzegam, że w tej pracy brakuje...”, „Wychwyciłam/-em następujące niedostatki w tej pracy...” itp.

3. **Wskazówki:** informacje, w jaki sposób uczeń powinien poprawić pracę. Te mają być sformułowane „językiem instrukcji” – jasno, zwięźle i konkretnie, np. „Zwróć uwagę...”, „Popraw...”, „Porównaj...”, „Skoryguj...”, „Zastąp...”, „Zmień...”, „Przekształć...”, „Wymień...”, „Nanieś poprawki...” itp.

4. **Wskazówki kierunkowe:** informacje, w jakim kierunku uczeń powinien podążać. Małgorzata Ostrowska, trenerka CEO (por. Aktywna edukacja. Moduł III, materiały szkoleniowe CEO), zaleca tu:

- podać konkretne wskazówki pomagające podnieść poziom pracy,
- zachęcić do podjęcia nowego wyzwania, uświadamiając korzyści dla rozwoju,
- pobudzić do pracy, pokazując zachęcający cel,
- postawić pytanie wzbudzające refleksję na temat wykonanego zadania,
- podać propozycję lektury – publikacje książkowe lub w Internecie.

Kanapka motywacyjna?

Na szkoleniach jest przywoływany, a w Internecie krąży obrazek hamburgera ilustrujący sformułowanie strawnej (a nie zjadliwej) informacji zwrotnej, która ma odgrywać rolę motywującą. W jednej wersji brzmi ona: „najpierw zakomunikuj swoje pozytywne uczucia do odbiorcy, potem podaj mu informacje o tym, co powinien poprawić, a na koniec wyraż wiarę w jego możliwości”. W innej: „najpierw podaj mocne strony pracy odbiorcy informacji, potem wymień elementy wymagające poprawy, zmiany, a zakończ pozytywnymi”. Mimo popularności tego modelu można wyrazić kilka wątpliwości co do jego stosowania.

Po pierwsze, kanapka z trudnym (dla wielu) do strawienia wnętrzem może robić wrażenie próby manipulacji lub razić sztucznością. Jeśli nauczyciel, który udziela takiej informacji zwrotnej, nie robi tego na solidnym gruncie dobrej relacji zbudowanej z uczniem, to owijanie trudnej do przyjęcia treści w pajdy pozytywnych emocji może nie przynieść oczekiwanego efektu.

Po drugie, jeśli informacja zwrotna podaje rzeczywiste mocne strony pracy ucznia na początku, następnie wymienia to, co wymaga korekty lub rozwinięcia, a kończy się ponownym wskazaniem plusów, istnieje niebezpieczeństwo wejścia w pułapkę. Są nią, opisywane w psychologii procesów pamięciowych i potwierdzone wynikami badań, **efekty pierwszeństwa i świeżości**⁸. Wynika z tego, że najlepiej pamiętane są informacje, które pojawiają się na początku i na końcu dłuższej wypowiedzi drugiej osoby. Oznaczać to może, że treści dotyczące tego, co należy poprawić, nie utrwalą się w pamięci. Warto brać to pod uwagę, gdy używa się „kanapki motywacyjnej” wobec uczniów.

Co zrobić, by zapobiec tym „skutkom ubocznym”? Nauczycielowi najbardziej zależy, by efekt świeżości – informacje (pozytywne), które pojawiają się na końcu – nie zepsuł celu informacji zwrotnej. Dlatego to, co mówi się na końcu, powinno dotyczyć nieco innych aspektów pracy ucznia. W ten sposób „smak” ostatnich informacji nie zaciera w pamięci ważnych treści dotyczących oczekiwanych zmian czy poprawek. Jak to zrobić? I znów rewelacyjnej podpowiedzi udziela nam prof. Dweck i wyniki jej badań. Warto zakończyć po prostu docenieniem ucznia za wysiłek i zaangażowanie włożone w pracę. Tym samym dobre elementy pracy i te do poprawy mają szansę zapisać się w pamięci odbiorcy informacji zwrotnej.

informacja zwrotna udzielana uczniowi nie może być zgeneralizowaną oceną dotyczącą stałych cech

„A co ze złym uczniem, w którego pracy nie można znaleźć żadnych pozytywów i który wcale nie wkłada wysiłku w wykonywane zadania?! Jak udzielać pozytywnej informacji zwrotnej?” – może ktoś zapytać. Informacja zwrotna jest ważnym narzędziem. To, że nie widzi się pozytywów, może leżeć po stronie nastawienia nauczyciela do ucznia. Warto zaczynać od najmniejszych pozytywów, a brak zaangażowania traktować jako sygnał, że ten uczeń czy ta uczennica wymaga specjalnej uwagi i indywidualizacji pracy.

Na zakończenie...

Warto pamiętać, że:

- Informacja zwrotna to nie ocena normatywna. Ma odnosić się do sformułowanych oczekiwań i wymagań programowych, ale powinna być udzielana w sposób pozytywny dla podwyższenia kompetencji i sprawności ucznia.
- Informacja zwrotna w edukacji musi dotyczyć poziomu wykonania zadania, a nie cech ucznia.
- Informacja zwrotna kojarzona jest z ujawnianiem swoich uczuć. Nie ma takiej potrzeby w przypadku feedbacku edukacyjnego. Jednak ujawnienie swoich uczuć i postaw (z troskania, niepokoju, dumy, radości) pokazuje zaangażowanie nauczyciela w sprawę uczniów i odgrywa pozytywną rolę.

Tomasz GARSTKA jest psychologiem, socjoterapeutą, szkoleniowcem (współpracuje z MSCDN, WCIES, ORE). Członek Klubu Sceptyków Polskich popularyzującego wiedzę naukową i demaskującego pseudonaukowe mity. Pracuje z pacjentami w NZOZ „Prosen” w Warszawie.

⁸ Por. Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Tom 2. *Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.



KREUJEMY ZMIANY – MSCDN realizatorem innowacyjnych projektów edukacyjnych

Jarosław ZAROŃ

Bądź zmianą, którą pragniesz
ujrzeć w świecie.

Mahatma Ghandi

Podstawowym celem kształcenia jest ukształtowanie człowieka zdolnego do robienia rzeczy nowych, a nie tylko powtarzającego to, co robiły poprzednie pokolenia – człowieka twórczego, wynalazczego i odkrywczego. Słowa szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta w prosty i klarowny sposób wskazują cel i sens edukacji. Trudno uwierzyć, że z realizacją tego wyzwania dobrze radzą sobie tylko edukacyjni innowatorzy, nauczyciele, którzy nie godzą się z modelem szkoły odległej od współczesnego świata, przekazującej wiedzę w sposób odtwórczy, zbliżony do taśmy fabrycznej.

Tymczasem w gospodarce opartej na wiedzy dobrobyt państwa zależy od poszukiwania nowych sposobów zdobywania tej wiedzy, inwestycji oraz innowacyjności. Poziom wykształcenia oraz silnie z nim związany kapitał ludzki postrzegane są jako niezbędne dla rozwoju. Co zatem zrobić, by każda szkoła miała szansę stać

się przestrzenią eksperymentowania, gdzie uczeń nie tylko zdobywa potrzebne umiejętności, ale również spotyka nauczyciela, który rozbudza jego ciekawość, wskazuje właściwą drogę rozwoju, jest mentorem nie tylko na lekcji, ale także w życiu?

Żyjemy w świecie, w którym jedyną niezmienną rzeczą stała się zmiana. Czy gmina, powiat, województwo to właściwa przestrzeń do jej przeprowadzenia? Czy działania realizowane w mikroskali mają sens? Warto w tym miejscu przytoczyć opublikowany w 2012 roku raport prezentujący trendy rozwojowe Mazowsza: „Edukacja jako czynnik rozwoju Mazowsza”, który jednoznacznie wskazuje, że *koncentracja kapitału ludzkiego dla rozwoju ekonomicznego wydaje się być bardziej kluczowa niż koncentracja przedsiębiorstw (.) jeden dodatkowy rok edukacji w przeciętnym europejskim kraju może podnieść produktywność o 6,2%.*

Z raportu wynika, że Mazowsze jest regionem silnie spolaryzowanym. Obszar dynamicznie rozwijający się, oferujący najwięcej możliwości z zakresu edukacji obejmuje Warszawę wraz z sąsiednimi gminami. Jednak zdecydowana część regionu to obszary odznaczające się słabymi warunkami dla rozwoju zasobów kapitału ludzkiego i intelektualnego. Jak pokazują badania,

największy wpływ na sukces edukacyjny mają: wychowanie przedszkolne, poziom wykształcenia i zamożności rodziców, dostęp do instytucji naukowych i kulturalnych. Tymczasem najwyższy odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli jest w Warszawie – w 2009 roku było to 94%, ogółem na Mazowszu wskaźnik ten spada do 71%.

Młodzież miejska ma również dużo większe możliwości dokończenia i rozwijania swoich talentów. W różnego rodzaju zajęciach pozaszkolnych (np. kursy językowe i przygotowawcze oraz koła zainteresowań) udział deklarował co drugi badany gimnazjalista ze szkoły miejskiej oraz co czwarty z wiejskiej. Co więcej, na sprawdzianie kompetencyjnym po szkole podstawowej oraz egzaminie gimnazjalnym uczniowie placówek zlokalizowanych w gminach wiejskich osiągają przeciętnie o 7% gorsze wyniki niż uczniowie z miast subregionalnych oraz o 15% słabsze w stosunku do uczniów z Warszawy.

Jak zatem skutecznie przeciwdziałać utrzymaniu wskazanych wyżej tendencji i nie dopuścić do ich pogłębienia? Warunkiem rozwoju edukacji w regionie jest systemowość podejmowanych działań. Mając tego świadomość, samorząd województwa mazowieckiego podjął w 2005 roku decyzję o połączeniu sześciu odrębnie funkcjonujących ośrodków doskonalenia nauczycieli i utworzeniu Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Funkcjonowanie placówki wojewódzkiej w największych miastach dawało bowiem największą szansę na osiągnięcie celu.

Projektując działania, które mogłyby pokonać ograniczenia w edukacji i stworzyć nowe możliwości, byliśmy przekonani o niewielkiej skuteczności tradycyjnego modelu doskonalenia nauczycieli i wspomagania szkół. Stąd po pierwsze poszukiwaliśmy form działania i programów, które sprzyjałyby rozwojowi postaw innowacyjnych nauczycieli, by korzystali z nowych technologii, dostosowywali metody pracy do potrzeb swoich uczniów, rozwijali ich umiejętności zarówno logicznego, jak i twórczego myślenia i zarządzania własnym procesem uczenia się.

Po drugie szukaliśmy formuły, która pozwoliłaby powiązać doskonalenie nauczycieli z miejscem ich pracy – klasą szkolną, by mogli rozwijać się w działaniu. Tradycyjny sposób kształcenia ustawicznego tworzy wiedzę bez uwzględniania jej zastosowania. Zwykle bowiem nie bierze się pod uwagę kontekstu i niedostatecznie angażuje się uczestników procesu. Michael Huberman w książce „Sieci, które zmieniają nauczanie” dowodzi, że sieciowy model uczenia się pozwala na zmniejszenie izolacji nauczycieli i uzyskanie znacznych postępów w adaptowaniu nauczania do potrzeb uczniów, zaś zmiany w nauczaniu wprowadzane są szybciej niż przy zastosowaniu tradycyjnych metod. Ten model rozwoju i uczenia, umożliwiający nauczycielom systematyczną refleksję nad własnym myśleniem i praktyką oraz konfrontację z nimi, bardziej przystaje do istoty wiedzy i metod jej tworzenia we współczesnym społeczeństwie wiedzy.

Afrykańskie powiedzenie mówi: *Jeśli chcesz iść szybko, idź sam. Jeśli chcesz iść daleko, weź przyjaciela.* My także potrzebowaliśmy partnerów do tak ambitnych zadań. Wśród nich znalazły się Akademia Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Warszawski, Politechnika Warszawska, Uniwersytet Łódzki, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, *TOC for Education*.

Opisując projekty MSCDN, chcemy potwierdzić, że systemowe działania prowadzą do oczekiwanej zmiany w edukacji i przynoszą doskonałe efekty, a jednocześnie opowiedzieć Państwu o naszych doświadczeniach w tym zakresie.

Do powstania dzieła sztuki,
podobnie jak do wydania na
świat człowieka, potrzebny jest
udział dwojga ludzi: tego, co
ma talent, i tego, co mu daje
natchnienie.

Władysław Bodnicki

Kreatywność, talent oraz logiczne, przyczynowo-skutkowe myślenie to słowa klucze, wokół których koncentrujemy nasze działania. To właśnie one są motorem wszelkiego rozwoju i stanowią punkt wyjścia dla naszych projektów.

Jesteśmy przekonani, że jeśli pomożemy nauczycielom zdobyć odpowiednie umiejętności, ich uczniowie odniosą sukces.

„**Klucz do uczenia się**” był pierwszym projektem realizowanym przez MSCDN z funduszy Unii Europejskiej. Jego głównym zadaniem było podniesienie kompetencji 360 nauczycieli wychowania przedszkolnego z 65 mazowieckich przedszkoli w zakresie nowoczesnego podejścia do edukacji małego dziecka w oparciu o program pod tym samym tytułem. Jego autorka Galina Dolya (UK), opierając się na teorii Lwa Wygotskiego, za nadrzędny cel uznała rozwój kreatywności, samodzielności działania, umiejętności uczenia się dzieci. Brytyjska pedagog przeszkoliła 20-osobową grupę doradców i konsultantów, którzy następnie pracowali z nauczycielami i zapewnili im wsparcie metodyczne. Placówki otrzymały scenariusze zajęć oraz pomoce dydaktyczne. Okazało się, że dzieci wprowadzane w odkrywanie świata za pomocą programu „Klucz do uczenia się” robią błyskawiczne postępy, z łatwością uczą się konkretnych umiejętności, dużo szybciej rozumieją świat znaków i symboli, w którym funkcjonuje współczesny człowiek. O sukcesie projektu świadczy kontynuacja jego realizacji po zakończeniu finansowania. Stał się też źródłem nowego przedsięwzięcia – systemowego projektu województwa mazowieckiego **Otwarte Przedszkola**, kierowanego do 100 ośrodków wychowania przedszkolnego w małych miastach i wsiach, które dotychczas nie otrzymały pomocy w ramach funduszy unijnych. Program uzupełniał edukację dzieci korzystających z opieki przedszkolnej o bezpłatne zajęcia dodatkowe: edukację matematyczną, literacką, artystyczno-techniczną, ponadto umożliwił korzystanie z bezpłatnych zajęć, poza regularnymi godzinami pracy przedszkola, dzieciom pozostającym poza opieką przedszkolną (7780). Działania projektowe zakładały zarówno szkolenia kadry wyłonionych ośrodków wychowania przedszkolnego (900 godzin zajęć warsztatowych dla 350

nauczycieli), jak i doposażenie w niezbędne do realizacji programu pomoce dydaktyczne. Wartością dodaną stały się warsztaty dla 1700 rodziców dzieci w wieku 3-6 lat. W efekcie powstała sieć ośrodków prowadzących szeroko pojęte działania związane z pedagogizacją środowiska. Wpłynęło to dodatkowo na integrację społeczności lokalnych wokół zagadnienia wychowania przedszkolnego.

Kariera otwarta dla talentów,
narzędzia w ręce tych, którzy
potrafią ich użyć.

Napoleon I w roku 1817
na Wyspie Świętej Heleny

W tradycyjnej szkole dzieci zdolne zazwyczaj są pozostawione same sobie, nie dostrzega się potrzeby stosowania wobec nich specjalnych strategii edukacyjnych. Nie znamy liczby uczniów, którzy nie zostali w porę właściwie zdiagnozowani i którzy nie dostaną szansy, aby rozwinąć skrzydła. Od kilku lat podejmujemy działania, których celem jest stworzenie w województwie mazowieckim systemu pracy z uczniami zdolnymi. Za bazę teoretyczną przyjęliśmy koncepcję zdolności Josepha Renzulliego i Franza Monksa, którzy opisali zdolności jako interakcję trzech komponentów: zdolności ponadprzeciętnych, zdolności twórczych oraz zaangażowania w pracę, przy czym największe znaczenie mają takie czynniki, jak: rodzina, szkoła i rówieśnicy. Uznaliśmy, że tworząc systemy wspierania uczniów uzdolnionych, należy wzmocnić dwie sfery:

- społeczno-psychologiczną – ambitni i utalentowani nie osiągają sukcesów, bo brak im pewności siebie, determinacji,
- fizyczną, infrastrukturalną – trzeba tworzyć partnerstwa między instytucjami, laboratoria do eksperymentowania, stosować narzędzia TIK.

Projekty: **Mazowieckie Talenty** (realizowany w pięciu miastach subregionalnych) i **Deltaklub** (realizowany w Płocku od 2005 roku) adresowane były do uczniów uzdolnionych w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Ich autorzy zakładali, że masowa szkoła nie jest w stanie zapewnić uczniom właściwego rozwoju, potrzebne jest skoordynowane współdziałanie szkół, uczelni wyższych, psychologów, rodziców. Projekty umożliwiły dzieciom i młodzieży z małych miejscowości spotkanie i pracę z rówieśnikami o podobnych zainteresowaniach, uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych z matematyki, fizyki, chemii, udział w wykładach akademickich, wycieczkach naukowych oraz treningach kreatywności. Ten model rozwijania zainteresowań i pasji młodych ludzi uzasadnia fakt, że co dziesięć lat o dziesięć procent powiększa się zasób wiedzy, który zyskujemy poza edukacją szkolną.

dzieląc się doświadczeniami, organizując przeglądy, festiwale dla uczniów i rodziców. Opiekun naukowy projektu prof. dr hab. Krzysztof Szmidt napisał: *Chciałbym bardzo wyraźnie podkreślić, iż projekt „Szkoła wspierająca uzdolnienia”, ze względu na swoją skalę oraz realizację (uczestniczy w nim ponad 300 nauczycieli Mazowsza, którzy wdrożyli już lub mają w najbliższym roku szkolnym wdrożyć do praktyki edukacyjnej przedszkola i szkoły podstawowej trwałą, a nie okazjonalną i akcyjną, systematyczną formę nauczania zachowań kreatywnych) jest największym tego typu projektem innowacyjnym w Polsce i jednym z nielicznych w świecie. W całej dotychczasowej polskiej pedagogice zdolności i twórczości i praktyce nauczania nie było tak ambitnie zarysowanej i jednocześnie przemyślanej pod każdym względem innowacji pedagogicznej. Jestem święcie przekonany, a naprawdę wiem, co mówię, że projekt ten przejdzie do historii pedagogiki w Polsce.*

Każdy jest geniuszem.
Ale jeśli zaczniesz oceniać rybę
pod względem jej zdolności
wspinania się na drzewa,
to przez całe życie będzie
myślała, że jest głupia.

Albert Einstein

Z kolei **Szkoła Wspierająca Uzdolnienia** to projekt realizowany we współpracy z Katedrą Badań Edukacyjnych i Dydaktyki Uniwersytetu Łódzkiego oraz Polskim Stowarzyszeniem Kreatywności. U jego podłoża leży założenie, że każde dziecko jest zdolne, tyle że te uzdolnienia należy odkryć i wzmocnić. W ciągu ośmiu lat kilkuset nauczycieli przedszkoli i szkół Mazowsza zostało wyposażonych w umiejętności konstruowania i realizowania własnych programów rozwijania twórczości i zainteresowań dzieci, a co najważniejsze, nabyło umiejętności kształtowania postaw twórczych uczniów. Nauczyciele prowadzą w przedszkolach i szkołach dodatkowe treningi kreatywności, rozwijające twórcze myślenie ćwiczenia wkomponowują w swoje zajęcia. Co istotne, szkoły, które przystąpiły do projektu, nadal w nim uczestniczą,

Umysł ludzki jest
jak śpiący olbrzym.

Tony Buzan

Od ponad 10 lat ogólnosiwiatowym trendem jest koncentracja na procesie uczenia się uczniów, co nie powinno dziwić, gdyż skuteczne uczenie się jest głównym zadaniem szkoły. Logiczne, racjonalne, przyczynowo-skutkowe myślenie jest niezbędnym składnikiem naszych wszelkich działań i codziennego życia. Jest kluczową kompetencją ucznia i nauczyciela, bo jest warunkiem nabywania pojęć i języka, umiejętności i kompetencji.

Nasz kolejny mazowiecki systemowy projekt realizowany ze środków POKL **Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu** ma na celu doskonalenie metody projektów, nauczanie uczniów strategii rozwiązywania problemów w różnych sytuacjach życiowych, logicznego myślenia, kreatywności i komunikacji interpersonalnej. Adresatami projektu jest 500 nauczycieli różnych przedmiotów z 60 mazowieckich gimnazjów położonych na obszarach wsi i małych miast (do 20 000 mieszkańców)

z całego Mazowsza. Powstał pakiet programów szkoleniowych, których celem jest przygotowanie merytoryczne nauczycieli do pracy metodą projektu edukacyjnego. W ramach upowszechniania dobrych praktyk powstało 60 projektów edukacyjnych o charakterze interdyscyplinarnym.

Jak w przyjazny sposób rozwijać myślenie przyczynowo-skutkowe już u trzylatków? Jak nauczyć dziecko empatii i kreatywnego rozwiązywania problemów, uświadomić, że każda decyzja niesie za sobą określone konsekwencje, a jednocześnie pomóc mu skutecznie zrealizować wyznaczony cel? Nauczyciele uczestniczący w projekcie **„Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”** doskonale wiedzą, że w tym przypadku trzeba najpierw nauczyć dziecko stosowania „chmurki”, „logicznej gałązki” i „drzewka ambitnego celu”, a potem z dumą i satysfakcją przyglądać się zaskakującym efektom. Trzy niezwykle proste w użyciu graficzne narzędzia myślowe TOC (*Theory of Constraints* – teoria ograniczeń) pomagają rozwijać logiczne myślenie, rozwiązywać konflikty, planować swoją pracę i ponosić odpowiedzialność za swoje działanie już na etapie przedszkola. Obecnie z powodzeniem używają ich nauczyciele i uczniowie z 22 krajów na 5 kontynentach. Na Mazowszu, do stosowania w swojej szkole i życiu prywatnym narzędzi TOC namawiamy już od 5 lat, w tym czasie we współpracy z amerykańską fundacją TOC for Education zorganizowaliśmy dwie międzynarodowe konferencje, certyfikowane szkolenia dla trenerów, warsztaty dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Udało się nam zachęcić blisko 6 000 dzieci i ponad 300 nauczycieli, którzy dostrzegli w narzędziach TOC niezwykle potencjał. Większość z nich już po kilku miesiącach nauki elastycznie wykorzystuje te narzędzia do realizacji wyznaczonych celów, odnosząc mniejsze lub większe sukcesy, które inspirują pozostałych uczestników do działania.

Nasz największy projekt **Mazowieckie Centra Talentu i Kariery** rozpoczęliśmy z wizją stworzenia na Mazowszu systemu wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uwolniliśmy pozytywną energię 1000 nauczycieli, wraz z którymi zrealizowaliśmy ponad 40 000 godzin zajęć dla 7 000 uczniów. Świat odkrywaliśmy w klasach lekcyjnych i laboratoriach, podczas wycieczek i obozów naukowych. Wierzymy, że rezultaty projektu okażą się trwałe, a odkrywaniu i wspieraniu talentów uczniów, budowaniu kultury innowacyjności będą towarzyszyły słowa Sharon Hayes z Uniwersytetu w Yale: *Czas i środki zainwestowane w dziecko zaprocentują w przyszłości niczym akcje Microsoftu.*

Jarosław ZAROŃ jest Dyrektorem Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.



Gamifikacja i GBL – wyzwania i możliwości szkoły w XXI wieku

Marcin SIEKAŃSKI

Zabawa, gra, symulacja nie są niczym nowym w historii człowieka. Jest to także zjawisko typowe dla wielu gatunków zwierząt. Młode osobniki poprzez naśladowanie zachowań, trzymanie się określonych reguł zabawy przygotowują się do dorosłego życia – uczą się polowania, funkcji społecznych i zasad. Człowiek, mimo że stworzył cywilizację, technologicznie zawładnął nad całą planetą, nie odstaje jednak od podstawowych reguł rozwoju, które dominują w edukacji życiowej znanej większości gatunków z królestwa zwierząt. Każde kolejne pokolenie, zanim rozpocznie odpowiedzialną przygodę z dorosłością, zacznie pełnić swoją funkcję w społeczeństwie, musi przejść przez system zabawowych symulacji. Począwszy od wilków, a kończąc na delfinach, każdy ssak podlega określonym regułom uczenia się. Młode wilki poprzez zabawę imitującą polowanie uczą się technik przetrwania, oszczędzania energii, wykorzystania swoich atrybutów, aby przynieść sobie i stadu jak najwięcej korzyści. To samo tyczy się homo sapiens. Ludzkość nie byłaby w tym miejscu cywilizacyjnym, w którym jest, gdyby nie zabawa/grasymulacja. Dzięki rozwiniętemu umysłowi, ośrodkowi mowy oraz wysokiej umiejętności modelowania człowiek zamienił instynktowną zabawę w zorganizowany proces nauczania. Przestrzeń udawanych ról społecznych i gier zamienił w zindustrializowaną dziedzinę, która masowo przygotowuje młode osobniki gatunku do kontynuacji drogi wytyczonej przez poprzednie pokolenia. Czegoś jednak zabrakło w odwiecznym systemie...

System edukacji w Polsce a funkcja zabawy i gry

System edukacyjny w Polsce, zwłaszcza odnoszący się do naszych najmłodszych uczniów, wydaje się zapominać o funkcji zabawy i bezpiecznej symulacji. Wesoty empiryzm związany z funkcją gier w nauczaniu najmłodszych zamieniono na literacką wykładnię wyników doświadczeń. Uczniowie – miast samemu doświadczać, być częścią równania, mieć możliwość bezpiecznych pomyłek – często bez zrozumienia muszą cytować wyniki badań. System edukacyjny w dniu dzisiejszym dla większości młodych ludzi po szkole podstawowej nie wiąże się z chęcią poznawania świata. Uczenie się nie jest kierowane motywacją wewnętrzną, a zewnętrznymi motywatorami rodem ze Skinnerowskiej zasady kija i marchewki. Młodzież przekraczająca szkolne progi w większym stopniu robi to z obowiązku aniżeli z własnej chęci. Lata szkolne traktuje jako przymus, niczym pracownik gigantycznych korporacji funkcjonuje w niezrozumiałym dla niego terminarzu od września do czerwca, od poniedziałku do piątku, od święta do święta, od rana do popołudnia – licząc upływ czasu do upragnionych chwil wolności. Polskiemu systemowi edukacyjnemu coraz bardziej udaje się to, co wydawałoby się niemożliwe – gaszenie naturalnych chęci młodego człowieka do poznawania świata i samoedukacji. Jako nauczyciel od prawie dekady często na zadawane pytanie „Po co się uczysz?” słyszę „Bo muszę. Bo rodzice kazali. Bo pani wychowawczyni dzwoniła albo pani dyrektor i musiałem przyjść do szkoły”. Bardzo rzadko

	Traditional Training (lectures, online tutorials)	Hands-on Training	Game-based Learning
Cost-effective	X		X
Low physical risk/liability	X		X
Standardized assessments allowing student-to-student comparisons	X		X
Highly engaging		X	X
Learning pace tailored to individual student		X	X
Immediate feedback in response to student mistakes		X	X
Student can easily transfer learning to real-world environment		X	X
Learner is actively engaged		X	X

Rysunek 1. Porównanie trzech modeli nauczania (tradycyjnej nauki, nauki praktycznej i metodą GBL)

Źródło: <http://www.newmedia.org/game-based-learning--what-it-is-why-it-works-and-where-its-going.html>

styszę „Bo chcę się uczyć”. Wiem też, że połowa z tych odpowiedzi bywa podyktowana naturalną chęcią zysku platończego (uczeń zakłada, że odpowiadając tak, a nie inaczej, zyska moją sympatię). W wypowiedziach na portalach edukacyjnych widać przerzucanie się winą. Od rodziców do nauczycieli, dalej w kierunku ministerstwa, a czasem w pokolenie młodych, któremu – tak jak to czyniono od wieków – przykleja się łatkę zepsucia, mówiąc często: „ta młodzież jest inna, gorsza, my w ich wieku...”. Gdzieś w tych polityczno-społeczno-edukacyjnych szaradach zapomina się jednak o esencji rozwoju *homo sapiens*, czyli o adekwatnej do potrzeb cywilizacyjnych edukacji opartej na zabawie i przyjemności.

Gamifikacja i GBL – innowacyjność czy powrót do korzeni?

Coraz częściej w słowniku szkolnictwa polskiego słyszemy o gamifikacji, mniej o GBL (*Game Based Learning*). Cóż to jest ta gamifikacja i co sprawia, że

stała się *novum*? Jako nauczyciel, który korzysta z jej dobrodziejstw oraz gracz z 27-letnim stażem nie uważam tego za innowacyjność. Tak naprawdę, biorąc pod uwagę sinusoidalny rozwój człowieka „od światła do ciemności, od ciemności do światła, od światła...”, ponownie odkrywamy to, co wiedzieliśmy dobrze, jednak „zapomnieliśmy” – o funkcji gry i zabawy w procesie uczenia. Gamifikacja jest to system motywacyjny bazujący na mechanizmach widocznych w grach, głównie RPG (*role playing games* – gry fabularne). Jest przeciwieństwem testowego systemu oceniania i skłania się bardziej ku ocenianiu kształtującemu. Metodę tę stosuje się coraz częściej w korporacjach i powoli wkracza ona też do szkół. Bazuje ona na serii odznaczeń, emblematów, medali, pasku rozwoju oraz na wielu innych elementach gratyfikacji znanych z gier. Zadaniem owych elementów jest maksymalne zmotywowanie do pracy lub nauki przy jednoczesnej maksymalizacji przyjemności. Czy jest to jednak coś nowego? Moim zdaniem, z antropologicznego punktu widzenia – nie. Człowiek od zawsze gratyfikował się na wiele sposobów. Już od naszych początków



Rysunek 2. „Europa Universalis” daje możliwość grania dowolnym państwem w określonym okresie historycznym

szamani, zielarki, myśliwi itd. malowali sobie twarze, doczepiali atrybuty w formie kości, piór oraz wielu innych „artefaktów” – sankcjonowało to ich miejsce i rangę w grupie. Z czasem zamieniło się to w odznaki, szarfy, dalej medale, których szalone apogeum możemy zauważyć w dawnej radzieckiej armii. Gatunek ludzki, mimo że z natury stadny, to od samego początku był, jest i będzie zbiorem indywidualności. Każdy z nas, czy tego chce, czy nie, porównuje się do innych. Tyczy się to tak samo młodych, jak i starych osobników. Jednak dziwnym zrządzeniem losu stworzony przez nas na tej szerokości geograficznej system edukacyjny „odbiegł” od naturalnej filozofii gatunku w przestrzeni gratyfikacji i motywacji. Mając na celu dobro uczniów i dążąc do maksymalnej egalitaryzacji szkół, pozbawiono edukację wymiaru zdrowej rywalizacji i możliwości widoczności „w stadzie”. Gamifikacja przywraca tak naprawdę to, czego zabrakło, czyli dziejowych piór, malunków, piktogramów wskazujących atrybuty – odznaczeń. Smutne, bo to dzięki nim właśnie potrafiliśmy określić talent i umiejętności osobnika naszego gatunku. Wiadomo jest, że człowiek z natury nie jest obdarzony wszystkimi znanymi nam talentami, czasem też sam nie wie, jaki w nim drzemie. Gamifikacja dzięki szerokiemu spektrum możliwych motywatorów i gratyfikacji pozwala ten talent zauważyć i – co najważniejsze – daje wiedzę nauczycielowi, w jakim kierunku warto wspierać młodego człowieka oraz jakie ścieżki będą dla niego męczące bądź po prostu nie do przebycia. Metoda ta na nowo rozpala w młodym człowieku motywację poprzez świadomość sukcesu

w dziedzinach, które są jego pasją lub naturalnie leżą na orbicie jego zainteresowań. Uczeń ponadto (i co najważniejsze) zaczyna czerpać przyjemność z edukacji i choć w formie „szkicu”, jednak jest w stanie zauważyć kierunek, który chciałby obrać w przyszłości, w drodze do dorosłości.

Gamifikacja i GBL na lekcjach historii

Jako nauczyciel historii często mierzę się z szablonowym myśleniem, ze stygmatami „domowych” historyków. Zadając pytanie „Po co nam historia?”, słyszę – „Żeby znać daty, bo jestem Polakiem i muszę znać swoją historię; żeby mieć wysoką średnią...”. Nauczycielka życia, ukochana przeze mnie Klio z pergaminem, piękna kobieta z orszaku Apollina stała się fabryczną pieczętką pustej wiedzy. Dlatego wprowadzenie gamifikacji na historii stało się dla mnie priorytetem. Nigdy nie chciałem edukować młodych, którzy potrafiliby wymienić serię dat, jednocześnie nie umiejąc odpowiedzieć na pytanie „Jak, twoim zdaniem, żyło się w średniowieczu?” lub po prostu „Jak myślisz...?”. Gamifikacja i GBL okazały się świetnym wyjściem. Wprowadzenie odznaczeń, np.: artysta, rzemieślnik, czarodziej, mówca (odznaki mogą być stopniowane) itd. za poszczególne sposoby rozwiązania zadania pozwala uczniom na osiąganie sukcesu i celu ścieżkami wytyczonymi przez nich samych. Mnie jako nauczycielowi dało to informację o tym, jak uczeń myśli, jakie czynności go męczą, a jakie sprawiają mu przyjemność. Sam proces tworzenia emblematów, odznaczeń

i reguł grupowej gry jest idealnym momentem na poznanie uczniów, na nawiązanie relacji i nici porozumienia uczeń – nauczyciel. Jeśli chodzi o samo zgamifikowanie grupy, to leży to w przestrzeni organizacyjnej i w tym przypadku nauczyciel nie musi być znawcą gier. Jednak w przypadku GBL (nie tylko komputerowym) warto mieć jakies z nimi doświadczenie, gdyż prawidłowe z nich korzystanie jest podstawą przy wspomaganiu nauczania przedmiotu. Nauczyciel po prostu musi wiedzieć dokładnie, jakie cele chce osiągnąć. Gamifikacja grupy musi być bardzo dobrze przemyślana przez edukatora. Pedagog i uczeń muszą precyzyjnie wiedzieć, co kryje się za odznaczeniami i jakimi drogami trzeba podążać, aby je zdobyć. W tym przypadku warto jest zapoznać się z systemami gamifikacji oraz „taksonomiami gracza”¹, gdyż zachowania ucznia w procesie edukacji tą metodą mogą być zupełnie inne aniżeli w świecie rzeczywistym. Zdobywanie emblematów i osiągnięć nie może być tajemnicą dla ucznia. Tak samo jak w standardowej grze młody człowiek musi wiedzieć, jakie kroki należy podjąć, aby zdobyć zamierzony cel. Ważne jest też to, aby nie komplikować zasad, nie wprowadzać wyjątków

¹ <http://yuikaichou.com>; http://www.gamasutra.com/view/feature/131205/game_taxonomies_a_high_Level_.php?print=1

Rysunek 3. Dzięki grze „Victoria” uczniowie łatwo poznają meandry gospodarczo-społeczne XIX wieku

ani nie blokować osiągnięć, np. ze względu na zachowanie na przerwie (zachowanie może być elementem innych odznaczeń), gdyż złamanie reguł powoduje zwyczajnie, że gracze rezygnują z gry, a ona sama staje się bezcelowa.

Game Based Learning – grajmy świadomie

Jeśli gamifikacja leży raczej w przestrzeni organizacyjnej opartej na systemie gier, to GBL jest już oparty zupełnie o gry. Bardzo często traktowane są one jako zło, które pozbawia nas czasu i prowadzi do wielu negatywnych konsekwencji. W ich przypadku generalizowanie i tego typu wnioskowanie ma jeszcze społeczne przyzwolenie i często sam jako praktyk w tej dziedzinie muszę odpierać ataki ludzi często niezdających sobie sprawy z wartości gier. Tak samo jak z filmem czy literaturą warto zamienić generalne „Czy grasz w gry?” na uszczegółowione „W jakie grasz gry?”. Przecież rozmawiając o książkach czy filmach nie pytamy „Oglądasz filmy?” lub „Czy coś czytałeś?”, a pytamy o konkretne tytuły i treść. Negatywnie generalizując gry, można analogicznie stwierdzić, że filmy to głównie pornografia, a książki to głównie harlequiny, a przecież tak nie jest. To samo dotyczy gier. To prawda, że na rynku popularne są te pozostające na obrzeżach etyki





Rysunek 4. Każda gra z tej serii daje możliwość alternatywnej historii i możliwość napisania jej na nowo

i dobrego gustu, ale to nie oznacza, że na półce nie ma niczego innego. To tak samo jak z filmem, często najlepiej sprzedają się te, które faktycznie nie są zbyt wartościowe. Jednocześnie daje do myślenia to, że rynek gier zarabia o wiele więcej aniżeli rynek muzyczny i filmowy razem wzięte. To nie oznacza, że pieniądze te zarabiane są poprzez tytuły widoczne w reklamach, ale daje wyobrażenie o wielkości zasobów, a te są wprost nieograniczone. Każdego miesiąca przybywa kilkaset nowych produkcji. Młodzi ludzie bardzo często korzystają z gier i aplikacji, które stają się trwałym elementem kultury i języka. Nieraz na korytarzu szkolnym widzę spojrzenia utkwione w matych ekranikach, młodzież „zbierającą”, „strzelającą”, „podbijającą” lub „układającą”. Rodzice często zaczynają traktować tablet, telefon lub komputer jako *panaceum* na domowy gwar, nie zwracając uwagi na to, co w bibliotece danego urzędnika się znajduje. Dlatego właśnie świadome wprowadzenie GBL w szkołach jest bardzo ważne. Dzięki prawidłowemu wykorzystaniu dobrodziejstw technologii, od których *de facto* nie uciekniemy, uczyliśmy naszych młodych prawidłowego korzystania z tych zasobów. Światem gier rządzą takie same reguły jak chociażby literaturą – są pozycje prymitywne, bezwartościowe, szkodliwe, ale też są białe kruki, istnieje kanon, są i peretki, jest i klasyka gatunku. Polska szkoła nie może zamykać

oczu bądź blokować pojawienia się gier w systemie edukacyjnym, gdyż to tym bardziej spopularyzuje tytuły o niskiej wartości, a z pewnością nie zatrzyma procesu rozwoju gier. Wprowadzenie zaś wyselekcjonowanych programów do szkół może zaowocować promocją wiedzy i wartości w nowym medium. Pozwoli wykształcić młodych, którzy będąc pod wpływem silnego marketingu programów komercyjnych, często bezwartościowych i negatywnych, nie wiedzą o istnieniu pozycji mogących wpłynąć na rozwój ich umiejętności i wiedzy.

Programy i gry, które wspomagają i uatrakcyjniają lekcje historii

Lekcje historii dla większości uczniów często bywają nudne. Jest to związane z podręcznikami, które – mimo że zawierają obrazy i zdjęcia – to jednak nie odpowiadają na potrzeby młodego pokolenia. Uczniowie rzadko kiedy są w stanie na bazie ilustracji wyobrazić sobie wydarzenie. Po prostu nie widzą oczami wyobraźni tego, o czym się uczą. Zamiast być częścią tematu, wsiąść do wehikułu czasu, stoją obok, są biernymi obserwatorami. Nie od dziś wiadomo, że doświadczenie i symulacja są najlepszymi metodami edukacji. Wydawałoby się, że historia jest daleka od doświadczeń, które możemy przeprowadzić na lekcjach fizyki, chemii czy biologii, a jednak



Rysunek 5. Dzięki grom wspomagamy też nauczanie geografii

tak nie jest. Rynek gier (nie tylko komputerowych) oferuje właśnie możliwość takiej podróży w czasie. Bardzo wartościowymi programami są np.: „Europa Universalis”, „Crusader Kings”, „Victoria” i „Hearts of Iron”. Wyprodukowało je szwedzkie studio Paradox, które specjalizuje się w produkcji gier historycznych. Wymienione tytuły mogą stanowić kontinuum edukacyjne, gdyż każdy traktuje o innym wycinku dziejów historii świata. „Crusader Kings” przenosi młodego człowieka w czasy od Karola Wielkiego do XV wieku. Dzięki tej grze uczeń poznaje meandry polityki dynastycznej, relacji między rodami, knowania, intrygi, rolę religii i kultury, a dzięki bardzo dobrze odwzorowanej mapie świata także regiony geograficzne, ich nazwy historyczne, topografię i znaczenie w danym okresie.

Kontynuacją „Crusader Kings” jest „Europa Universalis”, która obejmuje dzieje od upadku Konstantynopola, czyli od 1453 roku do czasów napoleońskich. Tak jak w poprzedniej grze i tu uczeń wciela się w przywódcę wybranego przez siebie państwa. Może kontynuować swoją grę z poprzedniego tytułu bądź rozpocząć od nowa w dowolnym momencie historycznym (w programach tych mamy możliwość wyboru daty z dokładnością do roku, miesiąca i dnia, a w przypadku „Hearts of Iron” nawet do godziny). „Europa Universalis” przenosi

młodego człowieka do czasów reformacji, wielkich odkryć geograficznych, kontrreformacji. Uczeń może stanąć na czele Hiszpanii kolonizującej Amerykę bądź wcielić się w postać Montezumy i uniknąć cywilizacyjnej anihilacji. W „Crusader Kings” ma duże możliwości interakcji z historią i poznawania wydarzeń poprzez symulację. Kolejne tytuły to „Victoria” (od czasów napoleońskich do lat dwudziestych XX wieku) i „Hearts of Iron” (lata trzydzieste-pięćdziesiąte XX wieku) – funkcjonują na tej samej zasadzie. Zmienia się oczywiście mechanizm gry i realia historyczne, np. na miejsce religii wprowadza się ideologię, pojawia się epoka węgla i stali, elektryfikacja, wynalazki oraz wiele innych. Programy te poza tym dają możliwość modyfikacji polegających na wprowadzeniu w trakcie rozgrywki krótkich pytań testowych, informacji historycznych, dodatkowych treści itd. Nauczyciel łatwo może wprowadzić zmiany w rozgrywce, tak aby zajęcia można było ukierunkować na konkretny cel postawiony w podstawie programowej.

Oprócz gier komputerowych warto jest, zwłaszcza na początku roku lub z nową grupą, wprowadzić zajęcia z wykorzystaniem ich planszowych odmian. Jako przykład może posłużyć „Cywilizacja” lub bardzo dobra z punktu widzenia historii gra „Magnaci”. Obie gry mogą pomagać w realizacji celów



Rysunek 6. „Hearts of Iron” przenosi gracza do pierwszej połowy XX wieku. Możemy wcielić się w przywódcę każdego państwa, które wtedy istniało

nauczania postawionych w podstawie programowej oraz znacznie wpłynąć na umiejętności ucznia.

Rola nauczyciela w gamifikacji i GBL oraz korzyści związane z wykorzystaniem tych metod

Nauczyciel przyzwyczajony do klasycznej formy lekcji historii, czyli podręcznika, zeszytu ćwiczeń, mapy i zeszytu, jeśli chce zastosować gamifikację i GBL, musi radykalnie zmodyfikować swoją funkcję w klasie. W skrócie można ją nazwać MAG (moderator, administrator, gracz). Rozpoczęcie przygody z grami wiąże się z maksymalizacją aktywności nauczyciela na lekcji. Nie możemy tak po prostu rozdać gier i pozwolić na swobodną rozgrywkę. Oczywiście to też może przynieść pozytywne rezultaty, jednak z pewnością nie da takiego efektu, jakiego wymaga od nas MEN. Każde zajęcia z wykorzystaniem GBL muszą być wspomagane tablicą (najlepiej interaktywną), na której będziemy omawiali wybrane aspekty, porównywali alternatywną historię stworzoną przez uczniów z tą podręcznikową (funkcja moderatora). Administrator powinien być obecny w momentach zamieszania, gdy czasem pojawia się potrzeba rozwiązania konfliktu oraz wybrania konkretnego scenariusza rozgrywki. W przypadku gier komputerowych nauczyciel musi mieć świadomość istnienia tzw. konsoli na kody², której używanie umożliwia oszustwo i mogą się pojawiać uczniowie, którzy będą starali się ją do tego wykorzystać.

Jako gracz edukator winien znać dobrze program, z którego korzysta – umożliwi to sprawną zmianę treści gier, tak aby odpowiadały celom, jakie sobie postawiliśmy.

Sprawne i świadome wykorzystanie gier niesie ze sobą same korzyści. W nauczaniu historii bardzo szybko widoczne staje się zrozumienie przez uczniów związku przyczynowo-skutkowego w procesie historycznym, zwiększenie zasobu słownictwa i rozwój umiejętności komunikacyjnych. Ponadto młodzi ludzie zaczynają interesować się przedmiotem, zadawać pytania, często pojawiają się wątpliwości co do oceny jakiegoś faktu i – co najważniejsze, a dla wielu paradoksalne – zaczynają sięgać do literatury związanej z pasjonującym ich wycinkiem dziejów historycznych bądź ich wybranym aspektem. Warto pamiętać, że nie nauczymy młodych całego przedmiotu, ale jeśli zaszczepimy w nich pasję do dziedziny, to swobodnie możemy sobie powiedzieć „Osiągnąłem/ęłam sukces edukacyjny”.

Marcin SIEKAŃSKI jest nauczycielem historii i wiedzy o społeczeństwie, członkiem międzynarodowej grupy zrzeszających nauczycieli w dziedzinie ICT w edukacji oraz GBL (*game based learning*), przewodnikiem muzealnym.

² Z reguły konsolę aktywuje się znakiem „*”



Blog jako narzędzie promocji szkoły

Małgorzata ROSTKOWSKA

Ogromne zmiany we współczesnym świecie wymuszają zmiany w systemie edukacji. Jedną z takich zmian można zauważyć w fakcie promowania w środowisku lokalnym placówek oświatowych na wszystkich etapach edukacyjnych. Dawniej mówiło się o renomie i reklamie uniwersytetów, potem szkół średnich, a obecnie bogactwo ofert pociąga za sobą również konieczność promowania się przedszkoli i szkół podstawowych. Nawet jeśli w jakimś rejonie działa tylko jedna szkoła na określonym etapie edukacyjnym, to niż demograficzny zmusza dyrekcję szkoły do promowania jej nie tylko w najbliższym otoczeniu, ale także poza nim. Chodzi o to, aby rodzice nie posłali dzieci do lepszej szkoły poza rejonem oraz o przyciągnięcie do szkoły dzieci i młodzieży spoza rejonu.

Wszyscy członkowie społeczności szkolnej powinni być zaangażowani w promocję szkoły. Zrządzanie jej wizerunkiem powinno odbywać się na różne sposoby.

Ze względu na środki użyte do promocji szkoły można mówić o **promocji bezpośredniej i promocji w mediach społecznościowych**.

Ze względu na czas trwania promocji można mówić o **promocji stałej i promocji okazjonalnej**.

Blog jako narzędzie promocji szkoły może być zaliczony do stałej promocji w mediach społecznościowych.

Dlaczego blog¹, skoro szkoła ma swoją stronę internetową?

Właściwie wszystkie szkoły mają już swoje strony internetowe, gdyż jest to najpopularniejszy sposób zamieszczania informacji o konkretnej instytucji w Internecie. Na takiej stronie zamieszcza się linki ważne dla całej społeczności szkolnej. Bardzo często prowadzą one do blogów redagowanych przez członków społeczności szkolnej: dyrektora, nauczycieli (w tym nauczyciela bibliotekarza), uczniów.

Strona WWW to pojęcie nieco szersze niż blog, który można traktować przede wszystkim jak dziennik internetowy.

Blog może być tworzony, pisany przez każdą osobę ze społeczności szkolnej. Dlatego zachęcamy nauczycieli do tworzenia blogów, w których:

¹ **Blog** (ang. *web log* – dziennik sieciowy) – rodzaj strony internetowej zawierającej odrębne, uporządkowane chronologicznie wpisy. Blogi umożliwiają zazwyczaj archiwizację oraz kategoryzację i tagowanie wpisów, a także komentowanie notatek przez czytelników danego dziennika sieciowego. Ogół blogów traktowany jako medium komunikacyjne nosi nazwę blogosfery [za:] <http://pl.wikipedia.org/wiki/Blog>

- gromadzą materiały edukacyjne dla uczniów – blog może być miejscem, w którym nauczyciel publikuje materiały dla uczniów, umieszcza linki do wartościowych zasobów edukacyjnych, przydatnych w nauczaniu swojego przedmiotu, które pogłębiają wiedzę uczniów, zestawy pytań przed egzaminem,
- prowokują dyskusje wokół przedmiotu, np. nauczyciel zamieszcza problem do rozstrzygnięcia, a uczniowie na blogu dyskutują wokół tego problemu,
- umożliwiają wymianę myśli i przydatnych komunikatów,
- prowadzą swoje e-portfolio,
- prezentują swoje pasje i zainteresowania, swój rozwój zawodowy,
- zachęcają do prowadzenia takich portfolio edukacyjnych swoich uczniów,
- wykorzystują blog jako środek komunikacji między nauczycielami a dyrekcją, między nauczycielem a uczniami, między nauczycielami a rodzicami – wszystko dostępne w jednym miejscu w sieci,
- tworzą WebQuesty dla swoich uczniów (Web-Questy – projekty internetowe) i publikują je w postaci bloga.

Wiele jest serwisów umożliwiających tworzenie blogów, ale po przyjrzeniu się ich funkcjonalnościom polecam nauczycielom zakładanie i tworzenie blogów w Bloggerze – narzędziu Google.

Blog można traktować też jak stronę WWW. Jeśli nie mamy narzędzi do tworzenia stron WWW, to możemy wykorzystać do stworzenia strony narzędzia dostępne w serwisie Blogger. Blog tworzy się tam łatwo, lekko i przyjemnie. Może być widoczny publicznie w Internecie, a może być oglądany i czytany tylko przez określone osoby, może być też współredagowany przez kilku autorów. Jako narzędzie edukacyjne jest nie do przecenienia.

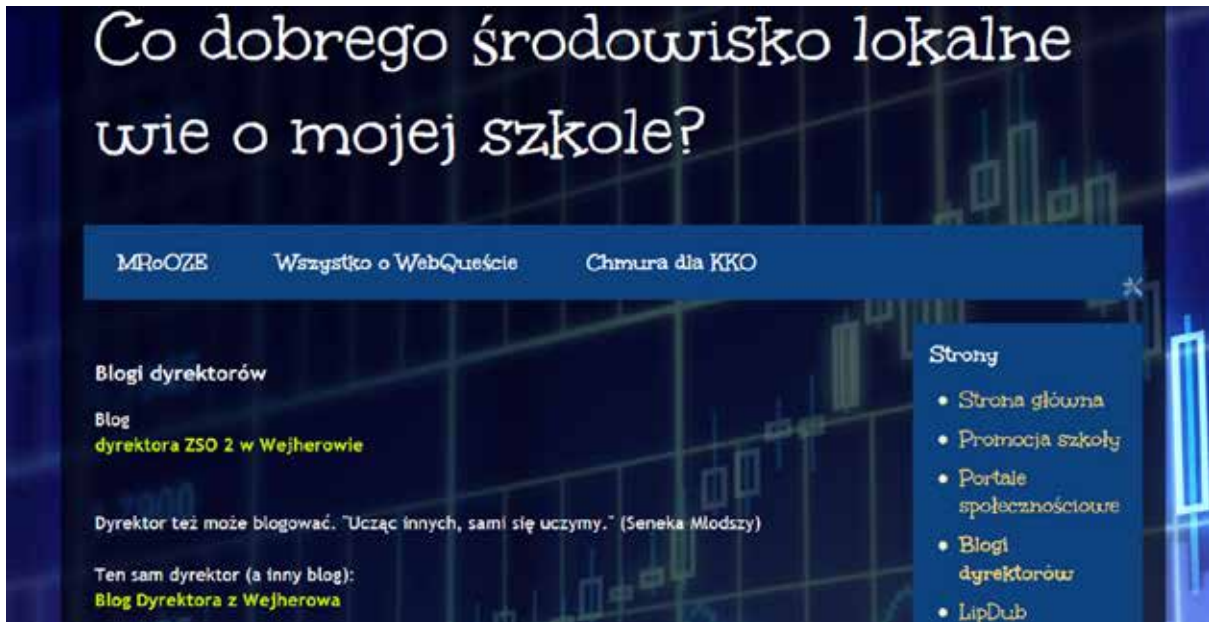
Zapewne szkoła, w której wielu nauczycieli i uczniów prowadzi swoje blogi edukacyjne lub blogi prezentujące pasje i zainteresowania ich autorów, zachęca innych członków lokalnej społeczności do dołączenia się do nich. Poza tym nawet jeśli blogi komunikacyjne są niewidoczne publicznie, to wieści o nowoczesnych narzędziach wprowadzonych do procesu edukacji w danej szkole są na pewno znane uczniom i rodzicom spoza niej. Blogi świadczą o tym, że w danej szkole dzieje się dużo dobrego i wartościowego. Jest to też pokazanie organowi prowadzącemu, że szkoła jest organizacją stale uczącą się i doskonalącą – warto w nią inwestować.

Dziennikarka Aleksandra Pezda w swojej książce „Koniec epoki kredy” napisała o blogach edukacyjnych między innymi, że *nauczyciel na blog nie przyniesie całego swojego autorytetu, jaki ma w szkole. Ale jest to też dobre miejsce, aby budować swój autorytet, np. polonista pisze o najlepszych książkach, które czyta, pokazując uczniom swoje zainteresowanie, udowadniając, że nie uczy w szkole tylko dlatego, że tam najłatwiej było się zatrudnić.*

Blog nauczyciela może być początkowo zaskoczeniem dla jego kolegów, niektórzy nieraz muszą się tłumaczyć z prowadzenia bloga przed radą pedagogiczną, ale koledzy przyzwyczajają się szybko i potem wszyscy chętnie czytają na blogu, co dzieje się w ich szkole.

Jak pisze dalej w swojej książce Aleksandra Pezda:

- *blog pomaga pogłębić uczniom swoje zainteresowania, wyrabiać własne poglądy, ośmielać do ich wyrażania. Uczą się pisać, dyskutować i dowodzić swoich racji. Uczą się też odpowiedzialności za własne wypowiedzi, bo w sieci podlegają publicznemu osądowi,*
- *blog może pomagać uczyć się języka obcego,*
- *gromadzić wiedzę. Wirtualna szafa, nie na papierze, może stanowić rodzaj pomocy dydaktycznej,*
- *dzielić się anegdotami,*
- *integrować klasę, uczniów i rodziców ze szkołą,*
- *może stanowić pamiątkowe archiwum, do którego zawsze można wrócić.*



Przykłady bloga prowadzonego przez autorkę – widok strony startowej

Mam nadzieję, że w czasach pojawiających się e-podręczników i ogromnych zasobów edukacyjnych znajdujących się w sieci, blog prowadzony przez nauczyciela będzie dla jego uczniów właśnie takim e-podręcznikiem, wiodącym ich poprzez wartościowe zasoby. Każdy nauczyciel tworzący własny blog będzie mógł dopasować do swoich uczniów materiały edukacyjne dla nich przeznaczone i będzie przez to prawdziwym mistrzem i przewodnikiem uczniów w ich uczeniu się.

Przykłady blogów edukacyjnych prowadzonych przez autorkę

- <http://mrooze.blogspot.com> – blog ułatwiający nauczycielom dostęp do wartościowych, wiarygodnych i wypróbowanych Otwartych Zasobów Edukacyjnych
- <http://korczak-janusz.blogspot.com> – blog, w którym materiał edukacyjny stanowią zadania stawiane uczniom podczas Konkursu Korczakowskiego oraz zebrane są prace uczniów z trzeciego etapu tego konkursu
- <http://wqowq.blogspot.com> – blog pod nazwą: „WebQuest o WebQuestcie” służy przygotowaniu nauczycieli do poznania i stworzenia WebQuestu dla swoich uczniów
- <http://e-bezpieczny.blogspot.com> – blog będący WebQuestem dla nauczycieli, dotyczącym stworzenia przez nich WebQuestów

związanych z bezpieczeństwem w Internecie ich uczniów; dołączone są też te WebQuesty, które stworzyli nauczyciele i studenci projektu „Edukacja na Nowo”

- <http://otwartaedukacja.blogspot.com> – blog, który prowadzi autorka, ucząc informatyki swoje wnuki w systemie edukacji domowej
- <http://e-dyrektor.blogspot.com> – blog dotyczący promocji szkoły pod nazwą: „Co dobrego środowisko lokalne wie o mojej szkole”

Podsumowanie

Wiele jest sposobów na promowanie własnej szkoły poprzez sieć. Wydaje mi się, że blogi, które mogą spełniać różne role, najpełniej wpisują się w promocję szkoły od strony merytorycznej. Są świadectwem bogactwa intelektualnego członków społeczności szkolnej, ich rozwoju, talentów, a przez to rola blogów (szczególnie edukacyjnych) ma ogromne znaczenie w tworzeniu wizerunku szkoły jako instytucji uczącej się.

Małgorzata ROSTKOWSKA jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie.

Rozdział II

Nauczanie i uczenie się w XXI wieku

Teorie i badania

Witold KOŁODZIEJCZYK

Meritum nr 1(32)/2014

*Wyzwania dla szkoły
w ponowoczesnej rzeczywistości*..... 53

Ewa WEBER

Meritum nr 3(34)/2014

*Drogowskazy uczenia się.
Najskuteczniejsze strategie nauczania
i uczenia się według Johna Hattie* 65

Nauczanie i uczenie się

Barbara OSTROWSKA

Meritum nr 4(31)/2013

Przepis na nauczyciela XXI wieku..... 73

Anna JUREWICZ

Meritum nr 1(32)/2014

Jak uczyć? Jak uczyć się... efektywnie? 76

Dobra praktyka

Lidia PASICH

Meritum nr 1(36)/2015

Dlaczego sztuka pytania jest sztuką myślenia? 89

Maria DASZKO

Meritum nr 1(28)/2013

Pozory nie mylą..... 96

Technologie informacyjno- -komunikacyjne

Tomasz GANICZ

Meritum nr 4(11)/2008

*Wikipedia jako narzędzie edukacji?
Możliwości i zagrożenia* 99

Dawid KOZŁOWSKI

Meritum nr 4(11)/2008

Open source w życiu ucznia 103





Wyzwania dla szkoły w ponowoczesnej rzeczywistości

Witold KOŁODZIEJCZYK

Gdybym miał wymienić największe zaniechanie w polskiej szkole, to na pewno wskazałbym na brak jasnej wizji narodowej edukacji. Upominam się o to od dawna. Niestety, brak jakichkolwiek zmian nie jest przez decydentów w żaden sposób uzasadniany. To, co dziś nazywa się reformą, to jedynie lifting, który próbuje ukryć niedoskonałość i ułomność obecnego modelu edukacji. Prawdy o niewydolności systemu nie można przykryć okrągłymi zdaniem i nowomową.

Żyjemy w świecie relatywizmu, którego źródłem jest rozpad jednorodności, niestabilność i nieliniowość. Przejawia się to nie tylko na poziomie funkcjonowania jednostki, ale też w życiu społecznym i kulturowym, z jego wielością koncepcji filozoficznych¹. Tę niestabilność i nieliniowość widać wyraźnie w rozwoju technologii i na rynku pracy. Nastąpiła era ponowoczesności ze swoim atrybutem relatywizmu, a szkoła nadal pozostaje w paradygmacie myślenia modernistycznego. Tym samym funkcjonujemy w rzeczywistości braku długofalowego celu instytucji edukacji i jej odstawania od wymogów dzisiejszego świata. Nie jest łatwe wyznaczenie w tej sytuacji jasnego kierunku.

Jednocześnie są przynajmniej trzy powody, dla których myślenie o edukacji w dotychczasowy sposób powinno ulec zmianie. Po pierwsze, do szkoły uczęszcza pokolenie, którego nawyki ukształtowane zostały przez technologię i Internet. To zupełnie inna generacja niż wychowana w erze

kredy². Po drugie, świat na zewnątrz szkoły zmienia się od tamtego czasu, a my nadal uczymy tak, jak przygotowywano uczniów w XIX i XX wieku. I trzeci argument, kapitałem nie są już jedynie bogactwa naturalne, ale informacja i wiedza pozwalająca rozwiązywać niezdefiniowane jeszcze problemy tego świata. Jak więc w tej płynnej nowoczesności można uczyć innych? Jak się w niej poruszać, jeżeli nikt nas wcześniej tego nie nauczył?³

Szkoła w dalszym ciągu nie wyposaża ucznia w kompetencje, które są podstawą jego funkcjonowania w ponowoczesnym świecie charakteryzującym się relatywizmem. W polskiej szkole brakuje myślenia o zmianie organizacji pracy ucznia, jego funkcjonowaniu w szkolnej przestrzeni. Choć szkoła ma dziś poważnego konkurenta⁴ w postaci

¹ Bauman Z. *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2011.

² Tapscott D. *Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2011.

³ Morbitzer J. *Szkoła w epoce płynnej nowoczesności* [w:] Morbitzer J. [red.] *Człowiek – Media – Edukacja*, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków 2011.

⁴ Żylińska M. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

nowych mediów, to nadal pełni ważną funkcję, której nie zastąpi wirtualny świat. To, że uczniowie coraz szybciej docierają do informacji i coraz rzadziej kierują swoje pytania do nauczycieli, nie sprawi, że szkoła stanie się wkrótce niepotrzebna. Należy jednak odpowiedzieć sobie na dwa ważne pytania. Dlaczego i po co szkoła powinna się zmienić? Nie dla wszystkich odpowiedź na pierwsze pytanie jest oczywista. Twierdzą oni, że edukacja nie potrzebuje zmian, ale spokoju. Bardzo dobre wyniki badań PISA dla wielu stały się argumentem, aby szkołę chronić przed rewolucyjnymi zmianami i kolejnymi reformatorami. Sukcesy polskich gimnazjalistów są usprawiedliwieniem braku podejmowania radykalnych decyzji. A przecież świat się nieustannie zmienia. To jego atrybut. Pojawiło się pokolenie, którego nawyki ukształtowała technologia. Mamy niemal nieograniczony dostęp do mobilnych technologii i informacji. Bezpowrotnie odebrano szkole monopol na ich przekazywanie. Dawny powód przychodzenia do szkoły przestał mieć znaczenie. Szkoła nie może być dziś definiowana jako miejsce zdobywania wiedzy. Stąd uzasadnione jest poszukiwanie nowego modelu edukacji. Jest jeszcze drugie pytanie, dużo ważniejsze od pierwszego, na które potrzebujemy odpowiedzi: po co szkoła? Bo powód budowania dwieście lat temu systemu jest już nieaktualny. To pytanie o jej ideologiczną rolę. Czy szkoła to miejsce, w którym kształtujemy pokolenie w ten sposób, aby pozostawiało po sobie lepszy świat, czy też miejsce przekazywania tożsamości, wartości, tradycji i postaw ważnych dla narodu. Profesor Tomasz Szukdlarek z Uniwersytetu Gdańskiego wymienia jeszcze trzecią funkcję szkoły – miejsce rozwijania i kształtowania jednostek, które będą potrafiły znaleźć się w zmieniającym się świecie, szanując swoją odrębność⁵. Jednocześnie twierdzi, że role te są nawzajem sprzeczne i że zawsze będą nam towarzyszyły polityczne konflikty. Może to jest powód, dla którego tak trudno jest określić podzielną przez wszystkich misję narodowej edukacji?

Do tej pory szkołę traktowaliśmy jako najważniejsze źródło informacji. Dziś już tak nie jest. Aż 58% amerykańskich studentów poszukuje informacji w Internecie, 45% pyta swoich przyjaciół, 38% sięga do książek, a tylko 13% udaje się do biblioteki. Potwierdzają to również badania przeprowadzone

na Uniwersytecie Warszawskim przez prof. Barbarę Fatygę⁶. Wynika z nich, że tylko kilka procent warszawskich uczniów zwraca się po informację do nauczycieli. Coraz powszechniejszy dostęp do cyfrowej literatury (e-booków), podręczników, poradników, a także literatury pięknej sprawia, że zmienia się rola nauczyciela we współczesnej szkole. Podczas licznych szkoleń utwierdziliśmy się w przekonaniu, że nauczyciele zdają sobie sprawę z wyzwania, jakie przed nimi stoi. Szkoła dziś to miejsce synergicznego zderzenia umiejętności postugiwania się technologią cyfrową przez uczniów z umiejętnościami oraz doświadczeniem dydaktycznym nauczycieli. Przed współczesnym nauczycielem pojawia się pilne zadanie stworzenia w szkole takich sytuacji dydaktycznych, które pozwolą zaangażować uczniów w proces uczenia z wykorzystaniem nowych technologii i zasobów portali internetowych. Dzięki temu uczniowie będą mogli rozwijać swoje kompetencje w najlepszy, najbardziej naturalny dla nich sposób. Jeżeli nasi uczniowie lubią i potrafią biegle poruszać się w Internecie, to dlaczego nie mają tego robić w celach edukacyjnych? Sieć i coraz powszechniejszy dostęp do cyfrowych zasobów może zupełnie zmienić model dzisiejszej lekcji. W ten sposób edukacja stanie się bardziej multimedialna, interaktywna i przede wszystkim odpowiadająca rzeczywistości, która jest na zewnątrz szkoły, zbliży się do świata, w którym funkcjonują dziś rodzice uczniów.

Dziesięć wyzwań dla edukacji

Model szkoły wieku XIX już się wyczerpał. Dziś system lekcyjno-klasowy stał się anachroniczny – twierdzą eksperci. Jaki więc powinien być model szkolnej dydaktyki, gdzie spotyka się uczeń i mistrz, gdzie poszukiwanie prawdy, wychowanie do dobra i tworzenie piękna staje się naturalnym i pasjonującym procesem?⁷ Jak więc powinna wyglądać dzisiejsza sala lekcyjna i jak zorganizować w niej przestrzeń, w której nauczyciel stwarza uczniowi sytuacje doświadczania przygody, inspirując uczniów do samorealizacji, dzięki czemu wszyscy mogą odczuwać prawdziwą satysfakcję i dumę?

⁶ Fatyga B [w:] Tapscott D. *Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2011.

⁷ Robinson K. *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Wydawnictwo Element, Kraków 2010.

⁵ Szukdlarek T. *Edukacja segregacja*, wysokieobcasy.pl, 17.09.2013.

Czas na nowoczesną edukację. Niech zatem szkoła ponownie stanie się miejscem uczenia się uczniów oraz doświadczania i rozwijania ich intelektualnych pasji. Strategia lizbońska określiła już kompetencje społeczeństwa wiedzy, na czele z kreatywnością i innowacyjnością. Teraz należy tylko wykorzystywać modele, które uwzględniają dzisiejsze wyzwania i w ten sposób przybliżają szkołę do świata rozwiniętych technologii informacyjno-komunikacyjnych i globalnej gospodarki, gdzie poszukiwanie informacji, przetwarzanie i upowszechnianie jej w postaci nowej wiedzy staje się prawdziwym życiem. Niech szkoła stanie się dla uczniów miejscem, w którym przygotowuje się szczęśliwe społeczeństwo przyszłości. Modele już istnieją, teraz należy tylko znaleźć dyrektorów i nauczycieli, którzy zaczną odważnie wprowadzać je do swoich szkół. Musimy zmienić mapy na aktualne, które odpowiadają rzeczywistości. Z nieaktualną i w dodatku bez kompasu w postaci wartości i zasad błądzimy i z dużym prawdopodobieństwem nie dotrzemy do celu. Jaka jest więc aktualna mapa, którą powinniśmy postugiwać się w dzisiejszej szkole, a raczej w edukacji?

Minęło już kilka lat, od kiedy zdefiniowałem najważniejsze wyzwania dla edukacji. Na wzór Johna Naisbitta, który w swojej książce „Megatrendy: Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie”⁸ przedstawił zjawiska towarzyszące zderzeniu świata industrialnego z erą gospodarki opartej na wiedzy, opisaliśmy wspólnie z Bartoszem Kramkiem z Fundacji „Otwarty Dialog” dziesięć trendów – najważniejszych zmian, jakie można zaobserwować w naszej polskiej edukacyjnej rzeczywistości.

Mimo wcześniej wspomnianych znakomych wyników naszych gimnazjalistów, które osiągnęli podczas badań PISA 2012, stając się prymusami w Europie, polska edukacja nie jest czynnikiem zwiększającym konkurencyjność naszego kraju. System uległ petryfikacji, a kolejne reformy, próby reform i dyskusje o reformach nie przyczyniają się do zmiany tego stanu rzeczy w znaczącym i koniecznym stopniu. Zamknięci w kręgu inicjatyw optymalizacyjnych straciliśmy zdolność do refleksji, czy zmierzamy w dobrym kierunku. Błędne, bo

nieprzystające do realiów gospodarki opartej na wiedzy, są fundamentalne założenia, na których została oparta i ukształtowana polska edukacja.

Brak jest dyskusji na temat modelu oświaty przyszłości, oświaty dynamicznej, nowoczesnej, otwartej. Oświaty, która przestanie być ostoją konserwatyzmu i schematyzmu w myśleniu. Czasy się zmieniły, ale edukacja stała się hermetyczną przestrzenią izolacji od współczesnego świata. Polska edukacja nie kształci kapitału intelektualnego i społecznego na miarę naszych czasów. Polska edukacja do przyszłości nie przygotowuje.

Jednym z symptomów zmian jest to, że szkoła przestała być głównym źródłem dostarczania wiedzy. To stało się podstawą sformułowania dziesięciu wyzwań dla współczesnego środowiska edukacyjnego. W naszym kraju mogliśmy je obserwować w ciągu dwudziestu lat po odzyskaniu wolności w 1989 roku. Następuje swoiste przejście od szkoły epoki industrialnej do szkoły epoki gospodarki opartej na wiedzy. Te zjawiska są widoczne coraz wyraźniej (choć duży wpływ na intensywność ich występowania ma stopień rozwoju poszczególnych regionów). Jedne są dostrzegane przez decydentów, inne – ignorowane.

1. Od masowej edukacji do edukacji zindywidualizowanej

Model edukacji funkcjonujący po dziś dzień w polskich realiach wywodzi się z epoki przemysłowej. Szkoła ukształtowana według tego paradygmatu była odpowiednikiem fabryki, organizacji opartej na produkcji kierowanej na rynek masowy, której przewaga konkurencyjna opierała się na specjalizacji oraz ekonomii skali. Rozwój fabryk polegał na coraz szybszej produkcji coraz większej ilości towarów z jednoczesnym dążeniem do redukcji kosztów działalności. Zorganizowana na wzór fabryki szkoła zapewniała minimalne wykształcenie, konieczne do wypełniania obowiązków zawodowych przez robotników i inżynierów produkcji. Cechą charakterystyczną edukacji masowej jest wzrost mierzony przede wszystkim czynnikami ilościowymi. W aspekcie jakościowym siłą napędową stanowiła optymalizacja. Dominowało podejście mechanistyczne i dehumanizacja pracy, a przez to

⁸ Naisbitt J. *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

też podporządkowanej jej edukacji. System oświaty postrzegał uczniów jako plastyczny materiał, który poddawany jednolitej obróbce miał doprowadzić do wykształcenia typowych, ustandaryzowanych umiejętności, koniecznych do wykonywania powtarzalnej pracy w stabilnym środowisku, gdzie każdą zmianę postrzegano jako odstępstwo od planu, zagrożenie zboczenia z obranego kierunku i poddawano natychmiastowym działaniom korygującym. Indywidualne predyspozycje i uzdolnienia zasadniczo nie były wspierane, a wybór drogi życiowej dokonywał się i był ostatecznie definiowany na etapie wyboru rodzaju szkoły.

Epoka postindustrialna przyniosła zupełnie nowe i odmienne wyzwania. Stary model kształcenia przeżył się i został wyeksploatowany, a współczesna rzeczywistość wymaga diametralnie innego podejścia do edukacji. Adaptacja do nowych realiów czyni nieodzowną konieczność radykalnej redefinicji dotychczas stosowanego paradygmatu. Nasza diagnoza stanu polskiej edukacji jest krytyczna – eksponujemy jej silne niedostosowanie do zmieniającego się świata. Fundamentalna, systemowa ułomność, owo zdiagnozowane nieprzystosowanie, tworzy lukę pomiędzy edukacją a oczekiwaniami i wymaganiami rynku pracy, biznesu i gospodarki. Owa luka dotyczy zarówno formy, jak i treści kształcenia.

Świat przetomu XX i XXI wieku to epoka społeczeństwa informacyjnego, gospodarki opartej na wiedzy, Tofflerowska trzecia fala⁹. Reguły jego gry są determinowane przez coraz szybciej zmieniającą się rzeczywistość, w której jedynym stałym i pewnym elementem jest zmiana. Środowisko życia, edukacji i pracy jest coraz mniej stabilne i przewidywalne, a funkcjonowanie i petryfikacja sfer izolowanych od trendów zachodzących w otoczeniu tworzy iluzję kontroli i złudzenie porządku, boleśnie weryfikowane po zderzeniu z rzeczywistością. Kiedy paradygmat jest archaiczny, wymaga modyfikacji większych niż kosmetyczne z globalnego punktu widzenia zmiany dotyczące mechanizmów oceny egzaminu maturalnego czy listy lektur w podstawach programowych.

Standaryzacja i uniformizacja ustępuje miejsca personalizacji i kastomizacji. Kultura masowa zderza się z silną potrzebą indywidualizacji. Efektywna nauka wymaga uwzględnienia jednostkowych predyspozycji i preferencji oraz zmian kulturowych i społecznych. Nowe pokolenia przychodzą z różnymi i odmiennymi bagażami doświadczeń, stylami nauki i potrzebami edukacyjnymi nabytymi w procesie socjalizacji. Wszechobecne media i większe zaangażowanie rodziców tworzy sytuację, w której nauka rozpoczyna się na długo przed rozpoczęciem formalnej edukacji, a indywidualne zainteresowania i pasje są odkrywane i rozwijane od najmłodszych lat. Typowa dla pokoleń epoki informacyjnej jest silna potrzeba niezależności i dużej przestrzeni do autoekspresji. Znakiem naszych czasów, silnie kształtującym tożsamość współczesnych pokoleń, jest także potrzeba koncentrowania na sobie uwagi, potrzeba bycia dostrzeganym. Notice me! – pisze Seth Godin. Szczególnie w świecie wirtualnym ten imperatyw absorbuje siły i środki, koncentrując wysiłki na przyciąganiu uwagi i kształtowaniu autowizerunku. Niewykorzystywanie uzdolnień i pasji jest marnotrawstwem talentów, a kształcenie wszystkich według jednej miary i jednego programu nauczania zabija kreatywność, a co gorsza – budzi niechęć do instytucji szkoły i samych nauczycieli. To negatywne zakotwiczenie jest utrwalane i prowadzi do postawy, w której szkoła traktowana jest przez uczniów z niechęcią, jako swoiste złoto konieczne. To z kolei oznacza bardzo często wykształcenie podejścia do obowiązków sprowadzającego się do pracy na poziomie niezbędnego minimum, czyli znikomego zaangażowania, pozwalającego uniknąć problemów. Jak nie odstawać zbytnio od innych, jak zarobić, żeby się nie narobić (zbytnio nie narazić)?

2. Od edukacji formalnej do edukacji domowej i pozaszkolnej

Przemysłowy model funkcjonowania gospodarki, społeczeństwa i instytucji oświatowych był związany z wysokim stopniem formalizacji. Formalizacja oznaczała organizację edukacji w obrębie oficjalnych, silnie i szczegółowo regulowanych normami prawnymi kanałów dystrybucji, jakimi były szkoły na poszczególnych poziomach kształcenia. Hierarchiczny, liniowy układ, gradacja, ściśle określone,

⁹ Toffler A. *Trzecia fala*. Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2006.

posiadające wymierne, liczbowe mierniki cele, rozbudowane mechanizmy kontroli i oceny wpisywały się w koncepcje organizacji biurokratycznych i naukowego zarządzania. Szkoła była oknem na świat, jedynym miejscem zdobywania wiedzy i umiejętności wykorzystywanych następnie w życiu zawodowym. Autorytet szkoły i nauczyciela był z jednej strony pochodną formalnego umocowania jako funkcjonariusza aparatu państwa, z drugiej – wyływał z wyuczonej i posiadanej wiedzy. Praktycznie rzecz biorąc, szkoła na wiedzę miała monopol.

I ten monopol jest już historią. W warunkach powszechności nowych technologii komunikacyjnych, inwazyjnej obecności mediów i zalewu informacji, to nie dostęp do wiedzy stał się problemem, ale umiejętność nią zarządzanie, polegające na selektywnym poruszaniu się w tym obszarze. Sztuką jest trafny dobór źródeł, zdolność do ich weryfikacji pod kątem wiarygodności i krytycznej oceny wartości merytorycznej. Dostrzeżenie wartości edukacji jako czynnika warunkującego sprawne poruszanie się i sukces w społeczeństwie opartym na wiedzy w połączeniu z malejącym zaufaniem do szkół spowodowało wzrost zainteresowania ze strony rodziców i opiekunów¹⁰. Proces uczenia się cieszy się rosnącym zrozumieniem i zaangażowaniem ze strony rodziców, przez co edukacja w coraz większym stopniu wychodzi poza szkołę. Szkolna tawka jest miejscem nieatrakcyjnym, anachronicznym technologicznie, w którym wykształcone poza nią umiejętności i predyspozycje uczniów wyrosłych w świecie multimediów i łatwego dostępu do informacji nie są wspierane¹¹. Z powodu malejącej atrakcyjności, coraz szybszego tempa życia i wcześniejszego podejmowania aktywności zawodowej frekwencja w salach wykładowych jest coraz bardziej iluzoryczna. Równolegle spada ranga formalnego wykształcenia, które po prostu wypada/trzeba mieć, ale o konkurencyjności na rynku pracy i powodzeniu w społeczeństwie stanowią kwalifikacje i doświadczenia zdobyte poza szkołami (korepetycje, kursy i szkolenia, doświadczenia zawodowe).

3. Od edukacji zamkniętej w cykle kształcenia do edukacji przez całe życie

Hierarchiczne struktury z dokładnie określonymi zakresami obowiązków i podległości służbowej wymagały edukacji przygotowującej do funkcjonowania w ich obrębie. Industrialne społeczeństwo zatarto ostre podziały klasowe determinowane pochodzeniem społecznym, ale nadal potrzebowało trybów napędzających maszynę, w której każdy dokładnie znał swoje miejsce. Rozwój zachodził w sposób liniowy i przewidywalny. Środowisko pracy i produkcji było oparte na zamkniętych fazowych cyklach – zakończenie jednej fazy pociągało za sobą przejście do kolejnej. W edukacji wiązało się to ze stopniowym wchodzeniem na kolejne szczeble kształcenia, na których w dużym stopniu rozszerzano i pogłębiano informacje przekazywane na etapach poprzedzających. Edukacja kończyła się najczęściej wraz z opuszczeniem murów szkolnych.

Twoją stałością jest zmiana. Szybko zmieniający się świat, postępujące tempo życia, coraz szybsza dyfuzja innowacji czynią coraz bardziej istotną umiejętność szybkiego i ciągłego uczenia się, dostosowywania swoich kwalifikacji do potrzeb nowych specjalności i zawodów (np. w powstałych dopiero dziedzinach wiedzy i gospodarki), które nie były nawet znane w momencie ukończenia szkoły. Zmiany nigdy nie ustają, zatem potrzeba uczenia się nigdy nie zanika. Nawet w bardziej tradycyjnych sektorach gospodarki skazani jesteśmy na ciągłe podnoszenie kwalifikacji, ponieważ są one warunkiem naszego rozwoju i awansu zawodowego¹².

4. Od modelu szkoły przekazującej wiedzę do szkoły jako miejsca poszukiwania, przetwarzania i tworzenia nowej wiedzy

W modelu przemysłowym nauczyciele jako źródła wiedzy byli skoncentrowani na jej przekazywaniu, a sam przekaz miał charakter jednostronny, odbywał się na zasadzie jeden do wielu. Uczniowie byli

¹⁰ Zakrzewscy M. i P. [red.] *Edukacja domowa. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009.

¹¹ Holt J. *Zamiast edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

¹² Więcej informacji na temat programu „Uczenie się przez całe życie” można znaleźć na stronie internetowej Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji pod adresem www.frse.org.pl oraz na stronie Komisji Europejskiej: ec.europa.eu

odbiorcami, których zadaniem było wchłonięcie informacji i odtworzenie ich w celu sprawdzenia stopnia absorpcji wiedzy od nauczyciela. Im więcej uczeń zapamiętał, tym wyżej był oceniany. Wiedza miała charakter encyklopedyczny.

Szkoła nie jest już oknem na świat, przynajmniej nie jedynym¹³. Zarządzanie informacją, jej analiza i skuteczne stosowanie, to nieodzowne dzia-
siałaj umiejętności, ale rozwijane i wykorzystywane poza szkołą. W życiu zawodowym wymagana jest interdyscyplinarność konieczna do sprawnego rozwiązywania problemów o wielu praktycznych wymiarach i sferach oddziaływania. Świat jest zbyt złożony i zachodzi w nim zbyt wiele powiązań, splątanych, wzajemnie skorelowanych relacji, żeby wiedza dziedzinowa, nawet na najwyższym poziomie, pozwalała na skuteczne radzenie sobie z wyzwaniami. Nowoczesna szkoła powinna kształcić umiejętność efektywnej nauki oraz wspomagać proces poszukiwania nowych obszarów zaangażowania i rozwoju, wspomagać rozwój intelektualny traktowanych podmiotowo jednostek bardziej niż sprawdzać stopień absorpcji wiedzy, do której dostęp nie stanowi dziś żadnego problemu. Nasz postulat to szkoła ukierunkowana w większym stopniu na badania i rozwój, poszukiwanie rozwiązań, kreatywność i innowacyjność.

5. Od kształcenia nauczycieli przedmiotów akademickich do kształcenia ekspertów ds. uczenia się

Gospodarka przemysłowa opierała się na specjalizacji. Kształcenie początkowe kładło nacisk na przekazywanie wiedzy podstawowej, koniecznej do funkcjonowania w industrialnym społeczeństwie. Istniały niewielkie możliwości indywidualizacji zakresu nauczania. Po etapie kształcenia ogólnego następował etap kształcenia specjalistycznego, przygotowującego specjalistów do pracy w określonych zawodach. Ten sam model dotyczył nauczycieli, którzy w szkole średniej pod kątem przygotowania do egzaminu dojrzałości wybierali kierunki studiów. Obowiązywała specjalizacja – przekazanie wiedzy z zakresu danego przedmiotu ogólnego,

wsparte kursem pedagogicznym. Finalnym stadium rozwoju i produktem systemu edukacyjnego byli wykładowcy akademicy.

Multidyscyplinarny i niestabilny charakter naszych czasów stawia wyższe wymagania nauczycielowi, którego rola w stosunku do uczniów ulega redefinicji w kierunku relacji bardziej partnerskich, bardziej trenera, mentora i coacha niż wykładowcy i egzaminatora-sędziego. Bardziej niż specjalistów autonomicznych dziedzin wiedzy potrzebujemy – dzisiaj i w przyszłości – ekspertów ds. uczenia się, którzy będą potrafili wydobyć ze swoich podopiecznych talent, zapał i entuzjazm. Ekspertów, którzy będą potrafili przygotować swoich uczniów do życia w świecie nieustannej eksploracji i adaptacji, ekspertów kształtujących charaktery, które w powodzi zmian i reakcji dostosowawczych nie stracą swojej tożsamości i konsekwentnie będą podążały za wytyczającą ich kierunki wizją. Ekspertów – specjalistów ds. pracy mózgu i technik uczenia się¹⁴.

Nauka to nie tylko przekazywanie teorii oddzielone od doświadczeń praktycznych następujących z założenia po solidnym przygotowaniu teoretycznym. Kiedy jesteśmy dobrzy w teorii, wiemy wszystko i znamy mechanizmy działania, potrafimy opisać rzeczywistość, ale w praktyce nic nie działa tak jak powinno. Kiedy posiadamy doświadczenia praktyczne, wszystko działa mniej lub bardziej zgodnie z naszymi oczekiwaniami, ale nie wiemy dlaczego. I jak zauważył klasyk, kiedy łączymy teorię z praktyką, nic nie działa i nie wiemy dlaczego. Dlatego naszym zdaniem kluczowa jest samoświadomość, zdolność do formułowania i rewizji celów, przekonanie o własnej wartości, wyobraźnia pozwalająca na zastosowanie nowych modeli w obszarach problemowych. Dlatego obok teorii i praktyki musimy uczyć przedsiębiorczości i wyobraźni.

Odwaga, wyobraźnia i umiejętność podejmowania decyzji jest ważniejsza niż wiedza. W jaki sposób nasze szkoły rozwijają wyobraźnię?

¹³ Kotodziejczyk W. *Szkołę przyszłości trzeba tworzyć na nowo* [w:] Edukacja i Dialog nr 11-12/2010.

¹⁴ Spitzer M. *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

6. Od edukacji systemu klasowo-lekcyjnego do edukacji hybrydowej (łączenie tradycyjnych zajęć z zajęciami w przestrzeni wirtualnej, transmisje online)

Szkoła jako miejsce nauki stanowiła wyodrębnioną z otoczenia przestrzeń, zarówno w sensie materialnym, jak i organizacyjno-strukturalnym. Szkoła była zamkniętą strefą, hermetyczną świątynią edukacji, gdzie przebiegał proces dydaktyczno-wychowawczy. Jego realizacja odbywała się w obrębie wydzielonych jednostek klasowych, do których uczniowie byli przyporządkowywani na zasadzie wieku. Nauka odbywała się w blokach lekcyjnych, gdzie jedna lekcja obejmowała naukę jednego przedmiotu¹⁵.

Obecnie zaciera się granica pomiędzy światem realnym a wirtualnym. W cyberprzestrzeni są przekraczane kolejne granice, a świat znany z filmu „Matrix” staje się coraz mniej abstrakcyjny. Internet spowodował śmierć odległości, a w świecie wirtualnym spędzamy często więcej czasu niż w realnym. Szkoły kończy pokolenie, które nie zna już świata bez Internetu. Edukacja nie może pozostać bierna wobec tych zjawisk. Nowe technologie (które są dzisiaj dużo bardziej dostępne niż jeszcze kilka lat temu), takie jak tablice interaktywne, webquesty, augmented reality i transmisje online stwarzają całkowicie nowe możliwości. Wykorzystanie Internetu i mediów społecznościowych niesie ze sobą szereg zalet. Internet jest ekonomiczny (eliminuje bariery logistyczne), efektywny (szeroki zasięg; pojemność nieograniczona wielkością sali lekcyjnej), ekologiczny (przyjazny dla środowiska naturalnego; nieinwazyjny wobec świata przyrody), transparentny, przeciwdziałający dyskryminacji (ahierarchiczna, sieciowa struktura, demokratyczny dyskurs, dialog międzykulturowy), wspiera rozwój kompetencji społecznych (autorytet budowany poprzez wiedzę, jej użyteczność dla innych i umiejętność popularyzacji; łatwe nawiązywanie i podtrzymywanie relacji; praca w obrębie projektowych grup roboczych; autokreacja wizerunku), jest atrakcyjny – młodzi do Internetu przekonywać nie trzeba. Ludzie są twórcami i odbiorcami treści edukacyjnych,

a współczesna technologia to instrument, który może proces kształcenia przenieść w zupełnie inny wymiar. Edukacja online pozwala na pełną dwustronną komunikację w czasie rzeczywistym z równoległą transmisją dźwięku i obrazu, co może zostać wykorzystane zarówno do transmitowania zajęć dydaktycznych, komunikacji na linii rodzice – szkoła, jak też w pozadydaktycznej działalności placówek oświatowych¹⁶. Edukacja w formie wirtualnych zajęć to szansa na bezpośredni i prosty kontakt z rówieśnikami z drugiej strony świata, jak również łatwiejszy dostęp do światowej stawy ekspertów i autorytetów. Nie można funkcjonować w świecie internetowych transmisji, wiedzy dostarczanej na żądanie oraz cyfrowych technologii i jednocześnie spędzać wielu godzin w szkole, która postrzegana jest jako miejsce najbardziej odległe od sieci. Właśnie teraz nastął czas i nadarza się okazja, by to zmienić i doprowadzić do punktu krytycznego, który uruchomi lawinę autentycznych działań na rzecz rozwoju nowoczesnej edukacji.

7. Od modelu klasycznej dydaktyki do edutainmentu

Klasyczna dydaktyka koncentrowała się na sformalizowanym procesie przekazywania wiedzy i sprawdzania stopnia, w jakim została ona przyswojona przez poszczególnych uczniów. Ten stopień był główną podstawą mechanizmu oceniania. Najpowszechniejszą formą zajęć był wykład rozumiany jako wprowadzający monolog nauczyciela, po którym uczniowie byli obligowani do pracy samodzielnej. Po niej następowała prezentacja wyników, ich sprawdzenie i ocena. W opozycji stawiano naukę (wartościowaną pozytywnie) i zabawę (wartościowaną negatywnie).

Edutainment to łączenie edukacji z rozrywką dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii komputerowych. Wykorzystanie gier w edukacji naturalnie angażuje uczniów i przekazuje im nowe umiejętności. Jak zauważają autorzy artykułu „Szkoła Gier, które bawią i uczą”, opublikowanego na portalu Think.org.pl, *takie połączenie edukacji i rozrywki przygotowuje lepiej uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Wiele gier daje*

¹⁵ Dylak S. [red. nauk.] *Metodyka kształcenia strategią wyprzedzającą*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

¹⁶ Górecka D. [red.] *Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2013.

możliwość skutecznego kształtowania umiejętności samodzielnego rozwiązywania złożonych problemów z różnych dziedzin, zwłaszcza jeśli łączy się z oceną postępowania gracza; dodatkowo często zapewniają one wysoki stopień interakcji z innymi graczami, co wzmacnia proces nauczania.

Łącząc tradycyjny proces nauczania z uczeniem umiejętności, jakich wymagają nowoczesne gry video – na przykład znajomość komputerów, oprogramowania i nowoczesnych narzędzi komunikacyjnych albo zarządzanie informacją w złożonych strukturach sieciowych, organizatorzy Szkoły Gier chcą tym samym rozwijać nowe formy pedagogiczne. (...) Różnego rodzaju gry odzwierciedlające rzeczywistość mogą być skutecznym sposobem pogłębiania wiedzy, zwłaszcza że gracze muszą w nich wyszukiwać i analizować dane, stawiać hipotezy i polemizować z nimi¹⁷. Edutainment to również szansa na poprawę wizerunku szkoły w oczach uczniów¹⁸.

8. Od kształcenia w systemie przedmiotowym do kształcenia kompetencji

Kształcenie przedmiotowe opierało się na założeniu, że każdy przedmiot stanowi relatywnie autonomiczny i równoważny z innymi obszar wiedzy. Wprowadzono pojęcie podstawy programowej, określającej pewien minimalny poziom wiedzy, jaki powinien osiągnąć uczeń. W praktyce, wskutek przetadowania programów nauczania, kształcenie często stawało się trudną próbą „wyrobinienia się” z określonymi podstawą tematami w ciągu roku szkolnego. Kształcenie nie było interdyscyplinarne i problemocentryczne, bardziej niż na rozwijaniu umiejętności skupiało się na przekazywaniu informacji.

Świat biznesu, czyli środowisko pracy większości absolwentów naszych szkół, to świat procesów i projektów, przy czym udział tych pierwszych stopniowo maleje na rzecz drugich. Działalność gospodarcza traci linearny, sekwencyjny i powtarzalny

¹⁷ Kotodziejczyk W. *Gry edukacyjne w pracy nauczyciela przyszłości* [w:] *Edukacja przyszłości*.blogspot.com, 23.12.2009.

¹⁸ Wieczorek-Tomaszewska M. [red. nauk.] *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*. Stowarzyszenie „Miasta w internecie”, Kraków 2013.

charakter na rzecz realizacji unikalnych przedsięwzięć wprowadzających do obiegu nowe produkty i usługi. W tym środowisku nie ma znaczenia samo posiadanie wiedzy, ale umiejętność jej praktycznego zastosowania i szerokość horyzontów pozwalająca na niestandardowe podejście do problemów, na generowanie innowacyjnych rozwiązań. Stąd nie jest wystarczająca sama wiedza ekspercka, ale wyobraźnia organizacyjna i zdolność do kreatywnego, nieszablonowego wykorzystywania uwarunkowań prawnych, finansowych, marketingowych i ludzkich oraz odpowiedniej ich konfiguracji. Możemy śmiało założyć, że kluczowe dziś kompetencje to umiejętność szybkiego uczenia się, przedsiębiorczość, sprawne wykorzystywanie technologii teleinformatycznych i znajomość języków obcych¹⁹. Niestety, kompetencji nie nabywa się na drodze mianowania. Wypada zatem zadać pytania: Czy szkoły uczą zarządzania projektami, pracy zespołowej, przedsiębiorczości, prawa i ekonomii? Czy naprawdę bardziej istotna jest wiedza encyklopedyczna z fizyki, chemii, biologii, matematyki? Czy nauka języków nie jest w większym stopniu sprawdzianem opanowania reguł gramatyki niż umiejętności prowadzenia konwersacji?

9. Od zarządzania hierarchicznego do kierowania zespołowego

Nurt klasycznego i naukowego zarządzania akcentował znaczenie porządku, trwałości struktur i hierarchii, a samo zarządzanie polegało na określaniu celów, celów cząstkowych, zadań i mierników ich realizacji. Praca była wykonywana w obrębie stanowisk pracy, a kontakty z innymi osobami zatrudnionymi w tej samej organizacji miały z założenia charakter planowy i formalny.

Współczesne podejście do zarządzania ludźmi akcentuje znaczenie kapitału ludzkiego jako nośnika wiedzy, umiejętności i wartości koniecznych do skutecznej, świadomej pracy dla dobra organizacji. Samoorganizacja (poparta samodyscypliną i jasno określonymi celami) zastępuje zarządzanie bazujące na hierarchii, a rolą menedżerów jest usuwanie przeszkód stojących na drodze efektywnego

¹⁹ Wiśniewska A. [red.] *Gimnazjalny Program Kształtowania Kompetencji Kluczowych*, WSiP, Warszawa 2013.

wykonywania pracy przez pracowników-ekspertów. Miarą skutecznego przywództwa jest jakość pracy zespołu i kształcenie liderów-następców. Innowacje stanowiące dzisiaj główny motor rozwoju nowoczesnej gospodarki mają sens, gdy wyznaczymy ramowe cele i pozostawimy przestrzeń do wypracowania optymalnych strategii ich osiągnięcia przez zespoły. Wiedza jest bardzo ważna, ale w warunkach nasycenia kapitałem intelektualnym wysokiej jakości o konkurencyjności uczestników życia gospodarczego zaczyna decydować kapitał społeczny rozumiany jako poziom samodzielności, inicjatywności, umiejętności formowania zespołów i kooperacji. Styl organizacji i zarządzania oparty na przewodzeniu musimy zaadaptować do naszych szkół i całego systemu edukacji.

10. Od szkolnictwa publicznego do wzrostu znaczenia szkolnictwa niepublicznego

Szkolnictwo publiczne poddane kontroli państwa wiodło prymat w wielu krajowych systemach edukacyjnych. O programie nauczania decydowały w dużej mierze centralne organy administracji rządowej, co niejednokrotnie prowadziło do upolitycznienia oświaty. W ten sposób edukacja stała się elementem wywierania wpływu i kształtowania społeczeństwa według ustalonych ogólnie zasad. Centralizacja, standaryzacja i uniformizacja powodowała, że proces kształcenia w niewielkim stopniu uwzględniał specyfikę i odpowiadał potrzebom regionalnych i lokalnych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych.

Szkoły niepubliczne, w których rodzice finansują kształcenie dzieci, podlegają innym regułom gry. Relacje z uczniami i rodzicami są bardziej partnerskie, ponieważ stanowią oni klientów szkoły i źródło jej utrzymania. Szkoły niepubliczne funkcjonują w środowisku konkurencyjnym, w którym muszą rywalizować o uczniów z innymi placówkami tego typu. To wymusza wychodzenie naprzeciw potrzebom uczniów oraz oczekiwaniom rodziców decydujących o wyborze szkoły. Szkoły niepaństwowe obejmuje mniejszy zakres regulacji, dlatego mają więcej przestrzeni pozwalającej na bardziej swobodne kształtowanie zasad i form kształcenia oraz programów nauczania. Z praktyki wynika również,

że szkoły niepubliczne cieszą się większym zaangażowaniem rodziców w życie szkoły, przyciągają lepszych pedagogów i utrzymują przeciętnie wyższy poziom od swoich publicznych odpowiedników. Zestaw powyższych czynników powoduje stały wzrost znaczenia tych szkół. Rynek wymusza ich jakość i konkurencyjność. Świadomość relacji opartych na płatnościach rodzice-szkoła powoduje przesunięcie punktu ciężkości ze stosunku urząd-petent na relacje firma-klient. Te, jako mniej hierarchiczne, bardziej partnerskie i elastyczne oraz dostosowane do potrzeb uczniów wpisują się w trendy opisywane w poprzednich punktach. Sensem istnienia firmy jest generowanie wartości dla swoich klientów, a jej kondycja finansowa – miarą efektywności pełnionej misji.

Niedawno również portal Edunews.pl opublikował na podstawie serwisu TeachThought.com katalog najważniejszych zmian, jakie zachodzą w edukacji. Amerykański edukator Terry Heick zebrał je w siedem idei, które mają wpływ na transformację procesu uczenia się i nauczania. Idee te zawierają wszystkie prezentowane powyżej wyzwania i są potwierdzeniem kierunków zmian w edukacji nie tylko w Polsce.

1. *Cyfryzacja edukacji (od postaci fizycznej do cyfrowej)*

Mamy coraz więcej wielojęzycznych cyfrowych zasobów edukacyjnych w sieci. Codziennie konsumujemy setki informacji wyłącznie w sieci. Dotyczy to wszystkich – i osób pracujących, i uczących się w szkołach czy na uczelniach. W sieci też przede wszystkim szukamy informacji, a kolejne terabajty danych zapisanych na tradycyjnych nośnikach są codziennie digitalizowane.

2. *Krytyczne myślenie (od standardów wiedzy akademickiej do praktycznych zastosowań)*

Przestajemy potrzebować wiedzy prostej, ogólnodostępnej. Gdy jej potrzebujemy, sięgamy po Internet i znajdujemy odpowiedź. Natomiast coraz ważniejsza staje się wiedza praktyczna, z którą możemy osiągać sukcesy w różnych obszarach. Przechodzimy od teorii

do krytycznego myślenia, stawiania pytań, od edukacji rozumianej jako szkoła, instytucja do szkoły stawiającej ucznia w centrum procesu edukacji.

3. *Samokształcenie (od podporządkowania do samoorganizacji uczenia się)*

Zamiast podawać wiedzę na talerzu, pozwólmy bawić się informacją, grać, samodzielnie odkrywać odpowiedzi na pytania, błędzić zamiast organizować uczniom naukę, zachęcajmy ich do eksperymentowania, pozwólmy im być odpowiedzialnymi za własną naukę.

4. *Edukacja wszędzie (od szkoły do edukacji w domu i społecznościach)*

Kiedyś edukacja miała miejsce w szkole i na uczelni, a reszta była tylko dodatkiem. Ogólnodostępność cyfrowych zasobów edukacyjnych daje możliwość nieograniczonego uczenia w każdym miejscu, w którym mamy dostęp do sieci. Niekoniecznie też musimy się uczyć z kolegami i koleżankami ze szkoły, gdyż coraz częściej głęboka edukacja zachodzi w małych społecznościach internetowych, z którymi łączymy się z domu.

5. *Gamifikacja (od reakcji do interakcji w edukacji)*

Uczenie się z wykorzystaniem gier daje możliwość eksperymentowania, poszukiwania, sprzyja odchodzeniu od kultury błędu. Dzięki symulacjom szybciej uczymy się, jak wykorzystać posiadaną wiedzę, bardziej też angażujemy się emocjonalnie w naukę, w ogóle chętniej się uczymy.

6. *Konektywizm (od nauki w odosobnieniu do uczących się społeczności)*

Korzystając z mediów społecznościowych, mobilnych urządzeń, e-learningu i wielu innych sposobów kształcenia, możemy w większym stopniu wykorzystać edukacyjny potencjał tkwiący w społeczności (w „tłumie”). Uczymy się, będąc połączonymi, jeśli tylko chcemy się

uczyć. Mamy pod ręką setki różnych narzędzi, które umożliwiają nam kształcenie w sieci.

7. *Transparentność (od zamkniętego do otwartego procesu uczenia się)*

Dzięki cyfrowym i społecznościowym mediom uczymy się w coraz bardziej przejrzystym środowisku. Nie musimy być ograniczeni murami szkoły, rutynowymi działaniami nauczycieli, sztywnymi regulacjami, które w szczegółowy sposób opisują, jak ma wyglądać proces edukacji. Coraz lepiej też widać, czego się uczymy i czy jest to rzeczywiście potrzebne.

Uwzględnienie zarówno wyzwań, jak i idei jest istotnym warunkiem rozwoju naszego kraju. Potencjał technologii, zasobów sieci i siła eksperckiej wiedzy nauczyciela powinny stworzyć nową przestrzeń uczenia się i nowy model pracy bliższy temu, w jakim funkcjonują rodzice naszych uczniów. Wówczas nastąpi nie tylko większe zrozumienie dla zmiany paradygmatu szkolnej dydaktyki, ale wsparcie rodziców, którzy pracując wg nowoczesnych modeli organizacyjnych, mogą wesprzeć w działaniach nie tylko własne dziecko, ale samą szkołę. Wdrożenie do pracy innowacyjnych metodyk projektowych i przygotowanie ucznia do pracy stanie się wspólnym wyzwaniem rodziców i nauczycieli²⁰.

Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła?

Gdybym miał sprecyzować, co uważam za największe zaniechanie w polskiej szkole, to na pewno wskazałbym na brak jasnej wizji narodowej edukacji. Upominam się o to od dawna. Niestety, brak jakichkolwiek zmian nie jest przez decydentów w żaden sposób uzasadniany. To, co dziś nazywa się reformą, to jedynie lifting, który próbuje ukryć niedoskonałość i ułomność obecnego modelu edukacji. Prawdy o niewydolności systemu nie można przykryć okrągłymi zdaniem i nowomową.

W przestrzeni publicznej brakuje poważnej debaty. Powszechnie potrzebny dyskurs o wizji polskiej edukacji zastępowany jest dyskusją dotyczącą listy lektur, nowych zadań egzaminacyjnych

²⁰ Polak M. *Siedem idei dla edukacji*, Edunews.pl, 9.12.2013.

i kryteriów oceny pracy nauczyciela. A sama podstawa programowa – zdaniem prof. Zofii Kłakówny – to jedynie ściągą dla egzaminatorów, zaś szkoła to fabryka statystyk. System edukacyjny w obecnej formie wyczerpał się. Wyeksploatowaliśmy go już maksymalnie – tak jak kopalnie. Wartość wykształcenia się zdewaluowała. Coraz więcej mamy wykształconych ludzi i jednocześnie coraz więcej kryzysów, szkolnych niepowodzeń. Coraz częściej pojawiają się głosy o potrzebie stworzenia nowego modelu edukacji, w którym kreatywność i docenienie ludzkich zdolności będą podstawą tworzenia nowego systemu, zastępującego dominowanie jedynie akademickiego modelu kształcenia. Nie ma też czytelnej strategii państwa dotyczącej już nie tylko edukacji, ale sytuacji młodych ludzi w wieku 16-24 lata. To przecież jedna z najbardziej licznych grup demograficznych w Polsce. To prawie 6 milionów ludzi, którzy wkraczą na rynek pracy lub wkrótce będą szukali na nim swojego miejsca. Czy są przegranym pokoleniem, jak twierdzi premier Włoch Mario Monti o dzisiejszych młodych ludziach w swoim kraju? Czy nadzieję na lepszą sytuację mogą mieć jedynie następne generacje? Dlaczego nie myśli się w tej perspektywie o obecnie uczęszczających do szkół? Niekorzystne trendy demograficzne i społeczno-ekonomiczne zdefiniowane w raporcie „Polska 2030” nakładają na tę grupę ogromną odpowiedzialność za kontynuację rozwoju gospodarczego i społecznego kraju. Czy rzeczywiście przygotowujemy ją do tej roli?

Każdy z nas osobiście musi zmierzyć się z wyzwaniami współczesnego świata. Jak poradzą sobie z nimi politycy, ministrowie, decydenci odpowiedzialni za edukację pokolenia uczęszczającego dziś do naszych szkół? Podążanie wyłącznie za doraźnymi potrzebami i interesami partyjnymi nie wystarczy. Potrzebujemy energii, która wyzwoli entuzjazm i najlepsze cechy charakteru młodego pokolenia. Historia będzie rozliczać za nasz wkład. Dziś może jedynie za zaniechania i brak odwagi oraz odpowiedzialności. Musimy myśleć po nowemu i działać po nowemu. Musimy odrzucić stare modele i paradygmaty, a wtedy zmienimy nie tylko szkołę, ale nasz kraj. Sytuacja jest nowa, potrzebujemy nowego impulsu, kierunku i odpowiedzialnej roli państwa w tworzeniu polskiej edukacji.

Polska szkoła potrzebuje zmian w przywództwie. Poszukuje prawdziwych liderów, a co za tym idzie śmiałej i jasnej wizji oraz misji, aby trud pracy 600-tysięcznej armii nauczycieli nie poszedł na marne. Potrzebujemy poważnej debaty na temat strategii rozwoju oświaty w Polsce z udziałem wszystkich istotnych środowisk. Także parlamentarzystów. Dziś działania ministerstwa są pozorowane. Szkoła potrzebuje nowego typu nauczyciela. Powody są dwa. Pierwszy z nich to brak warunków do realizacji postulatów dotyczących działań na rzecz kreatywności i wdrażania innowacji. Niezwykle trudno w obecnej sytuacji sprawić, aby innowacje stały się powszechnie obecne w polskiej szkole. Drugim powodem są zaprezentowane przez prof. Czapińskiego wyniki badań dotyczące kapitału społecznego. Wynika z nich, że w rozwoju modernizacyjnym Polski i w ogóle gospodarek innych krajów kapitał intelektualny jest niezwykle istotny, ale może w pewnym stopniu już nie wystarczyć. W gospodarkach, w których osiągnięto już odpowiednio wysoki współczynnik wykształcenia społeczeństwa, dużą rolę dla zwiększającego się PKB ma kapitał społeczny rozumiany jako zaufanie, współpraca, myślenie w kategoriach współodpowiedzialności i działania *pro publico bono*. Przejawia się to w zaufaniu obywateli do instytucji publicznych i przestrzeganiu wspólnych wartości. Prof. Czapiński definiuje rozumienie kapitału społecznego jako sieci społeczne regulowane normami moralnymi lub zwyczajem (a nie, lub nie tylko, formalnymi zasadami prawnymi)²¹.

Jeżeli jednak tak nie jest, to nie jest to jej zasługa. Wynika to zupełnie z czego innego, a mianowicie z charakterystycznych zachowań generacji określonej mianem pokolenia dzisiejszej młodzieży. Sieć internetowa powoduje, że ze sobą współpracują, dzieląc się plikami, kontaktują się intensywnie za pomocą komunikatorów i funkcjonują na portalach społecznościowych. Wykorzystują swój potencjał, którego nie chce zaangażować w sposób systemowy współczesna szkoła. Bez zaufania i współpracy bardzo trudno będzie zrealizować i wdrożyć postulowane rozwiązania. Bez kształcenia w szkole postaw wspierających tworzenie kapitału społecznego nie jest możliwa dynamiczna modernizacja

²¹ Czapiński J. *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt materialny. Polski paradoks*. „Zarządzanie publiczne”, ZN Instytutu Spraw Publicznych UJ nr 2/2008.

kraju. Brak zaufania do samych siebie, do siebie nawzajem, do szkoły, do państwa stanie się elementem hamulcowym tworzenia kapitału społecznego. Szkoła poprzez sam system oceniania – wyznaczenia zwycięzców, motywowania uczniów komunikatami typu: „kto zrobi pierwszy, ten otrzyma nagrodę” zakłada, że będą przegrani. System egzaminów zewnętrznych i rankingi sprzyjają rywalizacji. Sama szkoła za cel stawia sobie przygotowanie uczniów do egzaminów, a nauczycieli rozlicza z wyników egzaminacyjnych. Obserwując działania MEN, można wnioskować, że głównym celem edukacji jest przygotowywanie uczniów do rozwiązywania zadań egzaminacyjnych, a nie przygotowanie do życia w przyszłości. I mimo że w podstawie programowej wśród ośmiu najważniejszych umiejętności wymienia się umiejętność pracy zespołowej, to powszechne rankingi, kolejne ministerialne propozycje oceny szkół przez organy prowadzące i nadzór pedagogiczny na pewno nie służą współpracy, zaufaniu i tym samym budowaniu kapitału społecznego, a dalej kształceniu postaw obywatelskich. Nie budują również zaufania do instytucji, jaką jest szkoła.

Chcemy mieć wykształcone elity intelektualne, które w przyszłości będą odpowiedzialnie, rozważnie i mądrze zarządzać krajem. Chcemy mieć szczęśliwe społeczeństwo, ale jednocześnie wszystkich kształcimy według jednego schematu. Masowa edukacja „pod testowy klucz”, tak jak masowa produkcja nie jest już sposobem na modernizację kraju. Dlaczego wystarczają nam oczekiwania rodziców, aby dobrze przygotować dzieci do egzaminów? Czy mamy satysfakcję, gdy uczniowie powtarzają za nimi, że szukają szkoły, która zrobi to najlepiej? Czy to wszystko, czego oczekuje się od szkoły? Nauczycielom nie pozostaje więc już nic innego, jak tylko uczyć „pod testy”, bo ocenę ich pracy wyznaczają bardziej listy rankingowe niż współczynnik edukacyjnej wartości dodanej.

Bez zmiany systemu trudno będzie oczekiwać zmian w efektywnym funkcjonowaniu szkoły, a w konsekwencji sprawnie funkcjonującego państwa. W tak zorganizowanej dzisiaj szkolnej przestrzeni nie widzę szansy na zmianę postaw uczniów ani znaczącej poprawy poziomu edukacji. Nie są do tego przygotowani ani nauczyciele, ani uczniowie. Nie są do tego przygotowane również nasze szkoły. Chcemy, aby zarządzali nami ludzie o wysokim poziomie etycznym, ludzie skuteczni, kierujący się powszechnie akceptowanymi zasadami i wartościami. Chcemy elit z postawami opartymi na charakterze. Czy to możliwe, aby udało się to z dotychczas funkcjonującym systemem? Sformułowane wobec uczniów i nauczycieli oczekiwania bez określenia wizji edukacji i jej misji będą trudne do osiągnięcia.

Podsumowanie

Kluczowe jest dziś stworzenie:

1. wizji i misji narodowej edukacji,
2. nowego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli,
3. innowacyjnego sposobu kształcenia w kierunku rozwijania kompetencji kluczowych,
4. modelu edukacji bardziej spersonalizowanej i wykorzystującej naturalny potencjał uczniów,
5. redefinicji systemu egzaminowania²².

Witold KOŁODZIEJCZYK jest redaktorem naczelnym miesięcznika „Edukacja i Dialog”, autorem innowacyjnego programu gimnazjum i liceum Collegium Futurum, autorem eksperckiego bloga „Edukacja Przyszłości”.

²² Kotodziejczyk W. *System jest niewydolny – lifting tu nie pomoże* [w:] Hojnacki L., Polak M. [red.] *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje zmian*, Think!, Warszawa 2013.



Drogowskazy uczenia się. Najskuteczniejsze strategie nauczania i uczenia się według Johna Hattie

Ewa WEBER

Obszar zainteresowań profesora Johna Hattie to weryfikowanie jakości pracy szkoły i nauczyciela, a także refleksja nad tymi jego umiejętnościami, które prowadzą do mistrzostwa wykonywania zawodu i wybitnych osiągnięć jego uczniów. Jeśli zdołamy – jak twierdzi prof. Hattie – zidentyfikować ATRYBUTY mistrzostwa, będziemy mogli uwzględnić je w systemie kształcenia nauczycieli i ich rozwoju zawodowego.

Dobrym przykładem na zobrazowanie swoistej rewolucji, dokonanej przez prof. Hattie, są doświadczenia edukacyjne w Stanach Zjednoczonych. Przez lata amerykański system szkolnictwa publicznego poddawany był bezwzględnej krytyce i próbował radzić sobie z nią poprzez proponowanie jeszcze większego sformalizowania procesu edukacyjnego, coraz bardziej precyzyjne formułowane wytycznych, centralnie narzucane podręczniki, sztywną strukturę lekcji, programy pracy nauczyciela rozpisane krok po kroku. Starano się jeszcze bardziej zadbać, by podstawowym celem pracy nauczyciela było przygotowanie uczniów do zdania egzaminów państwowych, w związku z czym zalecanymi metodami było m.in. rozwiązywanie testów i próbnych arkuszy egzaminacyjnych. Zatem sukces edukacyjny

był uważany za tożsamy z wynikiem, który finalnie uzyskiwał uczeń na egzaminie. Zamiast tego prof. Hattie postanowił poszukać odpowiedzi na pytanie, skąd biorą się różnice w wynikach osiągniętych przez uczniów. Wyniki sugerują, że kluczem jest (po prostu i aż) jakość codziennej pracy nauczyciela.

Dzięki zalecanej przez prof. Hattie koncentracji na najskuteczniejszych strategiach nauczania w pewnym stopniu wiara w wartość amerykańskiej szkoły została przywrócona¹.

Co właściwie wpływa na osiągnięcia uczniów?

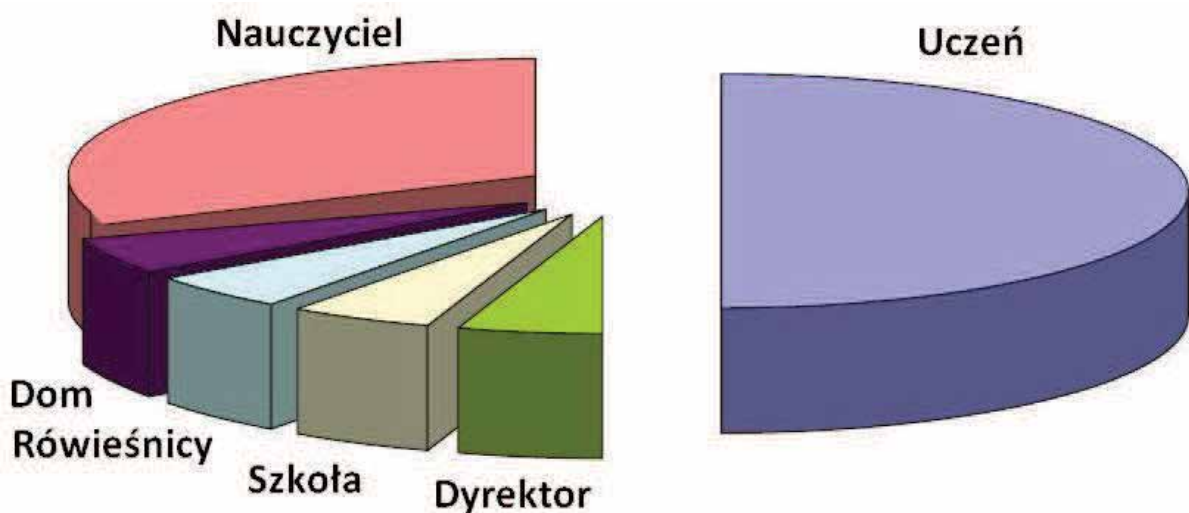
Wielu naukowców prowadziło wcześniej badania w tym kierunku, wykorzystując narzędzie zwane modelowaniem hierarchiczno-linearnym (*hierarchical linear modelling*), które pozwala rozróżnić wpływ różnych czynników, takich jak zaangażowanie ucznia, różne strategie nauczania i uczenia się, status ekonomiczny rodziny ucznia itp. na osiągnięcia ucznia. Opierając się na wynikach tych badań, prof. Hattie stwierdził, że (pomimo pewnych

¹ Hattie J. *Teachers make a difference. What is the research evidence?*, University of Auckland, 2003.

defektów, wynikających z minimalnej interakcji różnych czynników) można wyróżnić sześć głównych źródeł różnic w osiągnięciach uczniów:

1. Sami uczniowie – zdolności i zaangażowanie uczniów wpływają na osiągnięcia przez nich wyniki w około 50%. Korelacja między zdolnościami a wynikami jest zatem bardzo wysoka i pozwala zrozumieć, dlaczego w niektórych przypadkach trajektoria procesu uczenia idzie w górę stromo, a w innych mniej. Oczywiście rolę szkoły jest pomoc wszystkim uczniom, aby ich uczenie się przynosiło efekty.
2. Środowisko – wpływa na osiągnięcia na poziomie 5-10%, gdyż większość czynników tu obecnych pokrywa się z punktem poprzednim, czyli cechami samego ucznia. Dodatkowy wpływ polega na zachęce ze strony rodziców i opiekunów, na poziomie oczekiwań wobec dziecka, a w minimalnym stopniu wiąże się z włączeniem rodziców w zarządzanie szkołą.
3. Szkoła – wpływa na osiągnięcia uczniów na poziomie 5-10%. Tak więc dyskusja nad sposobami finansowania szkoły, nad liczebnością klas czy projektem budynku szkolnego ma, zdaniem prof. Hattie, sens tylko czysto praktyczny i nie wnosi wiele, jeśli chodzi o osiągnięcia szkolne uczniów.
4. Sposób zarządzania szkołą – większość wpływu na osiągnięcia uczniów określa punkt poprzedni. Zdaniem prof. Hattie, dzieje się tak dlatego, że dyrekcja szkoły tworzy w dużej mierze jej klimat. Najlepszy możliwy wpływ na uczniów osiągają ci dyrektorzy, którzy minimalizują kontrolę biurokratyczną, tworząc klimat bardziej zbliżony do otwartości szkoły podstawowej niż sztywnej atmosfery tak często spotykanej w szkole średniej. Ten pożądany klimat wiąże się z poczuciem psychologicznego bezpieczeństwa oraz tworzeniem kultury szkoły otwartej na debatę. Styl zarządzania szkołą wpływa zatem na efekty uczenia się pośrednio.
5. Grupa rówieśnicza – wpływa na osiągnięte wyniki na poziomie 5-10%. Nie ma zatem większego znaczenia, z kim uczeń chodzi do szkoły. Poza wyjątkami potwierdzającymi regułę, gdy uczeń zmienia placówkę, nie wpływa to szczególnie na jego wyniki. Grupa naukowców pod kierunkiem Iana Wilkinsona przeprowadziła obszernie badania nad wpływem grupy rówieśniczej, który okazał się niewielki².
6. Nauczyciele – praca nauczyciela wpływa na osiągnięcia uczniów w około 30%. Jest to zatem olbrzymie pole manewru, a wiedzę, pracę i zaangażowanie nauczyciela trudno przecenić.

Poniższy wykres stanowi ilustrację powyżej opisanych poziomów wpływu różnych czynników na osiągnięcia ucznia.



² Ibidem.

Dyskusje o reformach edukacyjnych, które odbywają się dziś w wielu krajach, wciąż dotyczą wpływu środowiska rodzinnego, struktury szkoły, sposobu jej finansowania czy też zaangażowania rodziców w jej prowadzenie. Zdaniem prof. Hattie oznacza to, że rozwiązań szuka się w niewłaściwym miejscu. Wysiłki należy skierować na wzmocnienie najbardziej efektywnego czynnika, jakim jest jakość pracy nauczyciela. Choć większość nauczycieli osiąga obecnie pozytywne efekty, to aby w pełni wykorzystać potencjał owych 30%, musimy dołożyć wszelkich starań, aby nauczanie stało się prawdziwie mistrzowskie.

Co potrafią najlepsi?

Profesor Hattie podkreśla, że jakość pracy nauczyciela nie zawsze idzie w parze ze stażem pracy, lecz jest osobnym wymiarem. Zarówno młodzi stażem, jak i doświadczeni nauczyciele różnią się poziomami skuteczności swoich oddziaływań. Wraz ze swoim współpracownikiem, prof. Dickiem Jaegerem, przeprowadził badania, w których starał się określić, jakie umiejętności nauczyciela wpływają w największym stopniu na jakość jego pracy. Narzędzia, których użyto, obejmowały: obserwacje lekcji, wywiady z nauczycielami oraz ankiety dla losowo wybranych uczniów. Obserwacje przeprowadzane były przez parę kompetentnych sędziów, którzy nie znali ani stażu pracy nauczyciela, ani wyników, które osiągają jego uczniowie. Co pokazały wyniki?

Po pierwsze, nauczyciele wybitni „głęboko” rozumieją własny przedmiot. Dzięki temu potrafią wskazać, które fragmenty są najistotniejsze, odróżniać rzeczy ważne od błażych, a także łączyć spontanicznie występujące sytuacje w klasie z treściami, których uczą. Mówiąc językiem psychologii poznawczej, ich wiedza przedmiotowa jest głębsza i lepiej zorganizowana, dzięki czemu łatwiej łączyć ją z osobistymi doświadczeniami uczniów czy wiedzą z innych przedmiotów. Potrafią także bardziej elastycznie, w sposób mniej kontrolujący, podchodzić do rozmaitych algorytmów postępowania stosowanych przez uczniów. Nie wymagają jednej określonej procedury, są otwarci na różnorodność. Rezultatem pośrednim jest to, że są odbierani przez uczniów jako bardziej otwarci i zainteresowani innymi punktami widzenia.

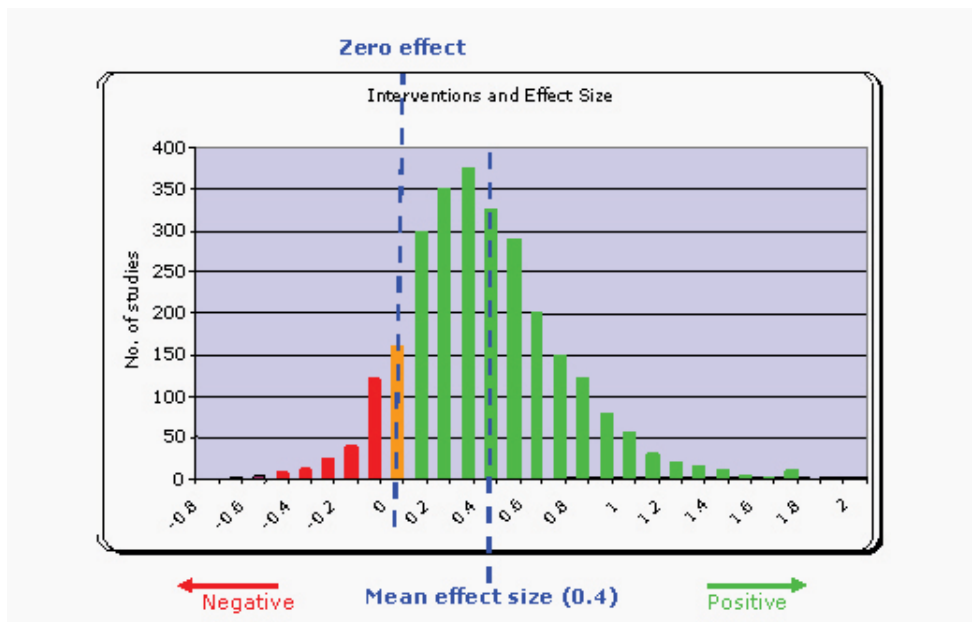
Po drugie, najlepsi nauczyciele potrafią myśleć elastycznie. W sytuacjach problemowych szukają dodatkowych informacji, wnikają, próbują różnych metod. Jeśli dany uczeń ma problemy, wykazują gotowość do zmiany podejścia i znalezienia skutecznego rozwiązania. Dzięki swej aktywności zdobywają w końcu dużo informacji, na podstawie których potrafią podejmować trafne decyzje, przewidywać trudności i planować, jak im zaradzić.

Po trzecie, uczą poprzez stawianie problemów badawczych i pytań. Potrafią pełnić rolę przewodnika, którego zadaniem jest zaplanowanie procesu nauczania tak, aby odbywał się on poprzez wszechstronne interakcje klasowe. Tworzą klimat, w którym uczniowie nie boją się popełniać błędów, co z kolei umożliwia nauczycielowi ich dostrzeżenie i udzielenie informacji zwrotnej. Nie dziwi, że w takiej sytuacji regułą staje się zaangażowanie całej grupy w proces uczenia się. Ważnym narzędziem tworzenia takiego klimatu jest świadome używanie języka i uważność w komunikacji z uczniami.

Po czwarte, nauczyciele osiągający najlepsze efekty potrafią umiejętnie nadzorować proces uczenia się, przyjmować informację zwrotną i jej udzielać. Zdaniem prof. Hattie starają się oni przewidywać i wyłapywać ewentualne błędy i problemy na starcie (mniej skuteczni nauczyciele czekają i zaczynają interweniować dopiero, gdy problem się już pojawi). Są bardzo uważni, przez co szybko wyłapują np. oznaki znudzenia uczniów czy niezrozumienia treści lekcji. Wszystko to składa się na umiejętność udzielania rzetelnej i opartej na faktach informacji zwrotnej.

Po piąte, wybitni nauczyciele dbają o dobre relacje z uczniami. Deklarują szacunek wobec uczniów, troszczą się o nich i są zaangażowani w relację. Potrafią słuchać tego, co uczniowie mają do powiedzenia, nie dominując i nie „zastaniając się” formalnym autorytetem. Nie tworzą zbędnego dystansu, ani w sensie miejsca zajmowanego w klasie, ani w sensie psychologicznym.

I w końcu: najlepsi nauczyciele świadomie angażują uczniów w proces uczenia się, ucząc ich samoregulacji, informując o powodach wyboru danej strategii nauczania, zachęcając do wzięcia



odpowiedzialności za swój proces rozwoju. Innymi słowy, dbają nie tylko o dobre stopnie, lecz także o rozwijanie samodzielności. Dbając o rozwój adekwatnej samooceny ucznia, potrafią dobrać zadania ambitne, lecz niepowodujące jeszcze frustracji.

Najlepsze strategie uczenia

Profesor Hattie dostarcza nam także statystycznych danych potwierdzających skuteczność rozmaitych form oddziaływania edukacyjnego. Są one oparte o metaanalizę badań, które przeprowadzono w ciągu ostatnich 30 lat. Łącznie było to ponad 180 000 osobnych badań naukowych, przeprowadzonych na grupie ponad 50 milionów uczniów. Celem, jaki postawił sobie profesor Hattie, było wyłonienie tych strategii wpływu i oddziaływania pedagogicznego, które, po pierwsze, zależą od nauczyciela, a po drugie – przynoszą najlepsze efekty. Powinny stać się one drogowskazem, w jakie obszary kształcenia i doskonalenia nauczycieli warto inwestować czas i energię.

Pierwszym krokiem w pracy prof. Hattie było określenie, jaką skuteczność można uznać za przeciętną, tak aby mieć wartość porównawczą. Zadanie to samo w sobie było nieproste, gdyż wymagało uśrednień dla różnych przedmiotów, poziomów edukacyjnych, typów szkół, systemów administracyjnych oraz różnic między uczniami i nauczycielami w różnych kulturach. Trudności te udało się

pokonać dzięki odpowiednio dobranym narzędziom statystycznym. Wynikiem była oś, której początek oznaczał efektywność na poziomie zero, a koniec – strategie wybitnie skuteczne. W środku osi znajdował punkt oznaczający przeciętną skuteczność.

Kolejnym problemem było stworzenie skali. W badaniach prof. Hattie spotykamy określenie „rozmiar efektu 1,0” (ang. 1.0 effect size), który, statystycznie rzecz ujmując, oznacza wzrost o jedno odchylenie standardowe. Aby unaocznic, czym jest rozmiar efektu 1,0 w sensie praktycznym, prof. Hattie posługuje się następującym porównaniem: wdrożenie programu opartego na strategiach o rozmiarze efektu 1,0 oznaczałoby, że 95% uczniów (o przeciętnych zdolnościach) biorących udział w tym programie osiągnie w szkole lepsze wyniki niż 84% uczniów niebiorących w nim udziału³.

Wyniki badań prof. Hattie przedstawia poniższy wykres słupkowy. Jak widać, większość strategii stosowanych w szkole ma efekt na poziomie 0,4 i tę właśnie wartość uznano za przeciętną. Im bardziej w lewo poruszamy się na osi od wartości 0,4, tym mniej skuteczne są oddziaływania edukacyjne; im bardziej w prawo, tym są skuteczniejsze. Warto podkreślić, że średnia wartość 0,4 nie oznacza bynajmniej, że nauczyciel „nic nie robi”; jak widać, jest to wartość, w której mieści się większość strategii

³ Hattie J. *Influences on Student Learning*, Inaugural Lecture, University of Auckland, sierpień 1999, s. 6.

i technik, które używane są w przeciętnej szkole. Poza strategiami, których skuteczność jest dodatnia (widocznymi na wykresie poniżej w kolorze zielonym), istnieją również takie, których skuteczność jest ujemna (widoczne na czerwono). Należy do nich m.in. powtarzanie przez ucznia klasy (rozmiar efektu na poziomie $-0,15^4$).

Zaskakujące jest to, że po lewej stronie od poziomu przeciętnego znalazło się wiele czynników, na które kładzie się dziś odgórnny nacisk, m.in. gry edukacyjne (0,31), nauczanie wspomagane komputerowo (0,31), testy (0,30), regulamin szkolny (0,24) czy dobór do grup pod kątem poziomu zdolności (0,18). Choć wykazały one efekt dodatni, to ich efektywność okazuje się niższa od przeciętnej. Przy czym nie należy sądzić, że gry czy komputery nie mogą być wartościowym narzędziem; aby nim były, muszą być używane w odpowiedni sposób. Na przykład użycie komputera jako narzędzia do przekazywania informacji zwrotnej może być wygodniejsze niż robienie tego w formie papierowej.

Wyniki swoich badań prof. Hattie podsumowuje w kilku punktach⁵.

Wspólnym mianownikiem wszystkich skutecznych strategii jest **dążenie do innowacyjności**. Innowacyjność jest definiowana jako ciągły, świadomy wysiłek wkładany przez nauczyciela i szkołę w to, aby udoskonalać stosowane metody, który przekłada się na poziom zaangażowania i zaraźliwego entuzjazmu ze strony nauczyciela. Być może nie sam kierunek zmiany, lecz samo dążenie do rozwoju jest tu kluczowe.

Kolejnym fundamentem skuteczności jest **informacja zwrotna**, udzielana przez nauczyciela uczniowi, dzięki której ma on jasność, jak na danym etapie „mu idzie” oraz co ma zrobić, by uzyskać

lepszy efekt w przyszłości. Poza samym przekazem informacji prof. Hattie podkreśla rolę **wzmacniania** pozytywnego, które zawiera także elementy ewaluacji oraz motywacji. I tak wzmacnianie (informacja plus ewaluacja plus motywacja) ma rozmiar efektu na poziomie 1,13, a samo przekazanie „diagnozy” – zaledwie 0,5. Efektywność informacji zwrotnej w formie nagród zewnętrznych (w tym stopni) plasuje się na poziomie 0,37, a kar – na poziomie 0,20.

Po trzecie, skuteczność wszystkich pozytywnych strategii wynika także ze świadomego i umiejętnego stawiania celów, które muszą być dobrze dobrane (np. do możliwości ucznia na danym poziomie rozwoju inteligencji, zależnego od jego wieku), konkretne oraz ambitne. Innymi słowy, cel musi być postrzegany przez uczniów jako ciekawe wyzwanie. Prof. Hattie wyraźnie odradza

podejście wyrażone zdaniem „rób najlepiej, jak potrafisz”, bo przecież wszystko, co uczeń zrobi, może zostać za takie uznane. Nie znaczy to, że nie należy celebrować małych sukcesów; po prostu cel zawsze powinien być widoczny na horyzoncie. Cel jest także niezbędny, aby móc dawać i przyjmować informację zwrotną. Zdaniem prof. Hattie największą skuteczność zapewnia właśnie połączenie tych dwóch strategii: umiejętnego stawiania

naprawdę ambitnych celów oraz informacji zwrotnej, dotyczącej tego, jak bardzo się do tego celu udało zbliżyć na danym etapie.

Czwartym wnioskiem (o którym już była mowa) jest to, że w procesie kształcenia najczęściej dziać (lub zaszkodzić) może sam nauczyciel. Nauczyciel, który będzie stosował odpowiednie strategie, osiągnie wybitne rezultaty. Aby proces nauczania stawał się coraz lepszy, sam nauczyciel potrzebuje postawić sobie ambitny cel oraz otworzyć się na informację zwrotną, co jest przejawem wspomnianego dążenia do innowacyjności.

nauczyciele wybitni „głęboko” rozumieją własny przedmiot, dzięki temu potrafią wskazać, które fragmenty są najistotniejsze, odróżniać rzeczy ważne od błahych

⁴ Poza spadkiem osiągnięć powtarzanie roku podwajało ryzyko porzucenia szkoły. Jeśli uczeń powtarzał rok dwa razy, prawdopodobieństwo to wzrastało do prawie 100%.

⁵ Hattie J. *Influences on Student Learning*, op.cit., s. 6.

1. Uczniowie potrafią przewidzieć, jaki stopień uzyskają	1,44
2. Praktyczna znajomość stadiów rozwoju intelektu dziecka (teoria Piageta) oraz dobór materiałów edukacyjnych na tej podstawie	1,28
3. Ocenianie kształtujące	0,9
4. Mikronauczanie ⁸	0,88
5. Umiejętność jasnego przekazu informacji (czyli umiejętności komunikacyjne nauczyciela)	0,75
6. Nauczanie wzajemne ⁹	0,74
7. Informacja zwrotna udzielana uczniom	0,73
8. Relacja nauczyciel – uczeń	0,72
9. System „mało i często” (zamiast „dużo materiału na raz”)	0,71
10. Trening uczniów w zakresie strategii metapoznawczych (takich jak planowanie, monitorowanie, podejmowanie decyzji dotyczących wyboru najlepszych strategii uczenia się, samodyscyplinowanie się, itp.)	0,69
11. Trening zarządzania własnymi przekonaniami ¹⁰	0,64
12. Rozwój zawodowy nauczycieli	0,62
13. Nauczanie w oparciu o rozwiązywanie problemów	0,61
14. Nienadawanie uczniom etykietek	0,61
15. Uczenie się oparte na współpracy ¹¹ w grupach rówieśniczych	0,59
16. Trening umiejętności efektywnego uczenia się	0,59

Profesor Hattie podkreśla także kilka kwestii związanych z badaniami. Przede wszystkim wnioski z badań można odnosić do różnych przedmiotów i etapów edukacyjnych. Ponadto wielkim nieobecnym na liście najlepszych strategii są programy oparte o indywidualizację nauczania oraz indywidualne programy reedukacyjne, co może wynikać z tego, że uczeń zbyt dużo czasu spędza na pracy samodzielnej. Badania, które prof. Hattie analizował, z przyczyn oczywistych obejmowały głównie uczniów krajów zachodnich; sukcesy edukacyjne uczniów z krajów o niskim PKB wynikają przede wszystkim ze statusu socjoekonomicznego ich rodziców.

Materiał z badania prof. Hattie jest tak obszerny, że możemy w nim obecnie znaleźć tabele najlepszych strategii w różnych wersjach, w zależności od założeń, które przyjął autor danego opracowania. Tabela umieszczona powyżej przedstawia listę

szesnastu strategii, które zależą od nauczyciela⁶, wraz z miarą ich efektu⁷.

To jeszcze nie wszystko

Istnieje jeszcze przynajmniej jeden ważny czynnik, który wpływa na osiągnięcia uczniów. Ponieważ uczenie się zachodzi „w środku”, w naturalny sposób pomiędzy informacją zwrotną a wyznaczonymi

⁶ Wyjątkiem jest pierwsza pozycja na liście, ale ponieważ zależy ona w dużej mierze od decyzji nauczyciela, zdecydowałam się ją tu umieścić.

⁷ Źródło: Hattie J. *Influences on Student Learning*, University of Auckland, 1999.

⁸ Oznacza to, że nauczyciele prowadzą w własnej grupie fragmenty lekcji celem zdobycia informacji zwrotnej od kolegów po fachu.

⁹ Strategia, w której pojawia się interakcja między uczniami oraz uczniami i nauczycielem, w której mogą oni co jakiś czas wcielać się w rolę nauczyciela, np. zostając w ramach jakiegoś zadania liderem grupy.

¹⁰ Hattie używa tu angielskich terminów *self-verbalization* oraz *self-questioning*, które oznaczają kwestionowanie przekonań ograniczających, czyli pracę nad tym, aby uczniowie potrafili kwestionować własne przekonania, jeśli nie są konstruktywne.

¹¹ Uczenie się oparte na współpracy pojawia się także w innym miejscu listy prof. Hattie; jego skuteczność w porównaniu z uczeniem się opartym na współzawodnictwie oznaczono na poziomie 0,54.

celami pojawia się luka. Uczniowie mają do dyspozycji kilka strategii, jak sobie z tą luką poradzić.

- Mogą zwiększyć wysiłki, choć nie ma dowodów na to, że wydłużenie czasu uczenia się zawsze prowadzi do lepszych osiągnięć.
- Mogą odrzucić standardy, które są im proponowane; widzą przecież, że nie każdy dorosły, który osiąga sukces, jest świetnym matematykiem czy znawcą literatury.
- Mogą obniżyć standardy, zadowolając się osiągnięciami przeciętnymi i uznać je za wystarczająco dobre.

Zdaniem prof. Hattie dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy uczniowie mają już wieloletnie, niezbyt pozytywne doświadczenia związane z systemem szkolnym. Odczuwają, że nadmierny nacisk kładziony jest na znajomość „płytkich” faktów, że zajęcia są nudne i powtarzalne, że nauczyciele koncentrują się na jednostronnym przekazie zza biurka, że zadaniem ucznia jest napisać sprawdzian i przygotować się do zaliczenia zewnętrznych egzaminów. Aby przetrwać w takim modelu szkoły, tworzą własne sposoby radzenia sobie. Warto o tym pamiętać, gdyż informacja zwrotna, aby zadziałać, musi jeszcze zostać przyjęta. Warto więc świadomie rozwijać u uczniów postawę proszenia o nią i przyjmowania jej nie w celu utwierdzenia się we własnych przekonaniach (co zaowocuje odrzuceniem nowych informacji), lecz w celu ich weryfikacji.

Profesor Hattie przeprowadził badania na grupach uczniów i studentów w Australii, Hong Kongu, Japonii oraz Stanach Zjednoczonych, starając się dowiedzieć, jak ich wyuczone podejście do uczenia się i strategii obronne wpływają na zdolność do przyjmowania informacji zwrotnej. Wyróżnił kilka rodzajów negatywnych postaw.

1. Wskazywanie na okoliczności zewnętrzne – uczeń, któremu udało się zdobyć 100% punktów na teście, dewaluuje to osiągnięcie stwierdzeniem, że „to dlatego, że pytania były łatwe”; uczeń, który zdobył niewiele punktów, stwierdza „to dlatego, że zamiast się uczyć, oglądałem telewizję”.

Podejście takie (w obu przypadkach) ma na celu odrzucenie odpowiedzialności za osiągnięte wyniki, a jego rezultatem jest trwanie przy swoich przekonaniach na własny temat.

2. Odrzucenie informacji zwrotnej jako niepełnej, pozbawionej wartości dla odbiorcy – na przykład, gdy nauczyciel chwali ucznia za dobrze wykonane zadanie, uczeń myśli „ona zawsze tak mówi” lub „robi to, żeby mi było miło”.
3. Porównywanie się z rówieśnikami w celu stworzenia ram obowiązujących standardów – na przykład uczeń porównuje się z „gorszymi” od siebie, zachowując się z nadmierną pewnością siebie, aby zrobić na innych (a może i na samym sobie) wrażenie.
4. Odrzucenie – uczeń w całości odrzuca informacje, które usłyszał na własny temat.
5. Zaniżanie celów – uczeń obniża sobie poprzeczkę po to, aby sukces był pewniejszy, co także ma na celu trwanie przy przekonaniach na swój temat.
6. Stawianie celów w strefie komfortu – uczeń bardziej interesuje się uzyskaniem aprobaty niż podnoszeniem własnych kompetencji.
7. Monitorowanie siebie – nastawione na to, aby w sytuacjach społecznych odpowiednio wypaść poprzez starannie zaplanowane zachowania; strategia ta łączy się z punktem 3.
8. Szukanie potwierdzeń dla negatywnych stereotypów kulturowych dotyczących możliwości intelektualnych swojej grupy.
9. Koncentrowanie się wyłącznie na pozytywach – jest oczywiste, że każdy uczeń preferuje korzystną dla siebie informację zwrotną, jednak w niektórych przypadkach strach przed komunikatem niepochlebnym jest tak duży, że odbiorca zniekształca ten komunikat, doszukując się w nim na siłę potwierdzenia, że wszystko jest świetnie.

Podsumowując, stosowanie najlepszych strategii, takich jak udzielanie informacji zwrotnej, jest jedną stroną medalu. Drugą, jak zauważa prof. Hattie, jest kwestia stopnia, w jakim uczeń jest gotowy na ich przyjęcie. Jednostki ludzkie mają cały arsenał środków, za pomocą których mogą zniekształcać bądź odrzucać niekorzystną dla siebie (w swoim mniemaniu) rzeczywistość. Dlatego nauczyciele w procesie swojego kształcenia bądź doskonalenia zawodowego powinni trenować umiejętność przekazywania informacji zwrotnej tak, aby umiejętnie kształtować postawy uczniów lub zmieniać te, które są dla nich niekorzystne.

Badania prof. Hattie mogą być dla nas, nauczycieli, skarbnicą wiedzy oraz swoistym kompasem. Przypominają, że w naszych rękach leży moc dokonywania realnej zmiany w świecie. Przypominają i wzmacniają poczucie głębokiego sensu wykonywania zawodu nauczyciela. Można podsumować je bardzo prosto: to, co działa w przypadku nauczycieli, działa też w przypadku uczniów – przecież konstrukcja psychiczna czy emocjonalna człowieka, jego potrzeba szacunku do siebie, poczucia własnej skuteczności i rozwoju jest wspólna (mimo różnic) wszystkim ludziom. Jak mówi prof. John Hattie, *najlepsze efekty w nauczaniu osiągniemy wtedy, gdy spojrzymy na uczenie się oczami uczniów*.

Bibliografia i webgrafia

1. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Wydawnictwo Routledge, 2008.
2. Hattie J. *Teachers make a difference. What is the research evidence?*, University of Auckland, 2003.
3. Hattie J. *Influences on Student Learning*, wykład inauguracyjny, University of Auckland, 1999.
4. Rose C. *Kto pyta, nie błądzi. Pytania, które uczą*, Accelerated Learning International Sp. z o.o., Warszawa 2014.
5. <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/diskusje/2236-w-poszukiwaniu-dobrego-nauczania-i-uczenia-sie>
6. <https://www.alcaweb.org/arch.php/room/41/area/19534>

John HATTIE jest dyrektorem Instytutu Badań Edukacyjnych na Uniwersytecie w Melbourne. Jego zainteresowania badawcze dotyczą wskaźników efektywności i oceny w edukacji, a także pomiaru kreatywności i modeli nauczania i uczenia się. Jest zwolennikiem metod badawczych dotyczących czynników wpływających na osiągnięcia uczniów

Ewa WEBER jest z wykształcenia psychologiem oraz anglistą. Z zamiłowaniem zajmuje się efektywnymi metodami nauczania oraz prowadzenia szkoleń. Współpracuje z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Przepis na nauczyciela XXI wieku

Barbara OSTROWSKA

W ostatnich miesiącach wiele uwagi poświęca się programowi Cyfrowa Szkoła – wyposażeniu szkół w nowoczesne urządzenia mające podnieść efektywność kształcenia, przeniesieniu procesu uczenia się w e-rzeczywistość (e-podręczniki, e-learning itd.), kompetencjom technologiczno-informacyjnym uczniów, a niewiele temu, jakie cechy powinien posiadać nauczyciel, aby sprostać wyzwaniom stawianym przed nim przez szkołę XXI wieku. Jaki zatem powinien być innowacyjny nauczyciel? Jakie cechy powinien posiadać, aby umiejętnie modelować pożądane zachowania uczniów? Jakie kompetencje powinny kształcić współczesne uniwersytety, aby przygotować nauczycieli do pracy w tak szybko zmieniającej się edukacji?

Podczas konferencji „Inspiracje 2013” z dużym podekscytowaniem słuchałam wykładu otwierającego konferencję, wygłoszonego przez Marcina Polaka¹. Wymienił on szereg cech nauczycieli. Wywołał u mnie poczucie zrozumienia – wreszcie ktoś myśli podobnie! Wydawało mi się, że słucham wyciągu z filozofii International Baccalaureate (IBO), czyli organizacji matury międzynarodowej. Czy to źle? Ależ nie! Szkoła w filozofii IBO ciągle się zmienia, idzie z duchem czasu i warto wiele jej elementów wprowadzić do polskiej szkoły. Warto też – na wzór międzynarodowy – zastanowić się nad profilem innowacyjnego nauczyciela w szkole XXI wieku.

Uczniocentryczność

Jak wspomina sir Ken Robinson² w swoim wykładzie dla TED, współczesny system edukacyjny został stworzony i zaprojektowany na potrzeby innej kultury i ekonomii. Powstał w okresie Oświecenia i rewolucji przemysłowej, kiedy to zasoby intelektualne stanowiły dużą wartość, a wykształcenie przesądzało o statusie społecznym. Nic więc dziwnego, że u progu XXI wieku praktycznie każdy system edukacyjny przechodzi swoistą rewolucję – nie ma już bowiem świata, dla którego system ten został stworzony. Rewolucję tę, zdaniem Marcina Polaka i IBO (student-centered learning), zacząć należy od przeniesienia odpowiedzialności za własną edukację z nauczyciela na ucznia. Uczniocentryczność sprawia, że nauczyciel przestaje być w centrum procesu nauczania, wykładac z katedry wyniesionej ponad uczniów i być wszytkowiedzącym. W innowacyjnej szkole nauczyciel staje się moderatorem pracy uczniów, wsparciem w odkrywaniu wiedzy, partnerem ich wysiłków. Przestaje być nieomylny, będąc dalej wzorem i autorytetem dzięki swojej pasji wiedzy i uczenia. Innowacyjny nauczyciel stymuluje rozwój uczniów, indywidualizując pracę i pozwalając im uczyć się w ich własnym tempie – samodzielnie lub w grupie. Wysiłek nauczyciela nie jest już jedynym wysiłkiem, jaki jest wkładany w uczenie się – to uczeń staje się podmiotem procesu edukacji i o nim decyduje. System edukacji

¹ Polak M. *Odmulić polską szkołę*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc-edukacji/2300-odmulić-polska-szkole>

² Robinson K. *Changing education paradigms*, http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.html

musi zaś odpowiadać na potrzeby współczesnej młodzieży i dzieci. Czy to oznacza, że uczniowie mają decydować o zawartości podstaw programowych? Nie, ale oznacza to, że nauczyciel, który zna swoich uczniów, ma za zadanie wykorzystywać ich uprzednią wiedzę i doświadczenia w budowaniu rozumienia, sensu, związków pomiędzy tym, co wiemy, a wiedzą nową³. Psychologia uczenia się pokazuje, że łatwiej nam zapamiętać to, co wywołuje emocje i ma dla nas znaczenie (zasada 3, 4 i 5 według Caine'ów⁴). Głównym celem innowacyjnego pedagoga powinno więc być wzbudzanie pasji do wiedzy, a nie tylko jej transfer, kształcenie umiejętności analizy problemu i szukania rozwiązań, a nie masowa testomania, modelowanie chęci do uczenia się przez całe życie, a nie zakuwania bez zrozumienia, żeby zaliczyć egzamin.

Odwaga na nowo

Drugą, według mnie równie ważną cechą innowacyjnego nauczyciela jest umiejętność podejmowania ryzyka (IBO: *risk-takers, courageous*)⁵. Nie oznacza to jednak ślepego ryzykanctwa i narażania uczniów na nieprzemyślane eksperymenty edukacyjne. Mam tu na myśli odwagę podejmowania wyzwań i doświadczania rzeczy nowych, poszukiwania rozwiązań problemów współczesnej edukacji czy stałego uczenia się – nie po to, aby zaliczyć kolejny szczebel rozwoju zawodowego, ale aby nie popadać w rutynę i stale podsycać w sobie pasję i miłość do zawodu. Innowacyjny nauczyciel nie powinien bać się pomyłki i niewiedzy – powinien uczyć się od uczniów. Razem z nimi powinien stale szukać innowacyjnych metod pracy z uczniami wymagającymi szczególnego wsparcia edukacyjnego i podchodzić do pracy z entuzjazmem. Uczenie powinno być powołaniem nauczyciela!

Lekcje rzeczywistości

Dzisiejsza szkoła nieraz wydaje się oderwana od realnego świata – każdy z nas nieraz słyszał zapewne

³ *Student-centred: what it means*, <http://www.ibo.org/ibworld/jan07/whatitmeans.cfm>

⁴ Caine R.N., Caine G. *12 Brain/Mind Natural Learning Principles*, http://www.nlri.org/wp-content/uploads/2013/05/12-B_M-NLPs-Expanded.pdf

⁵ *IB learner profile booklet*, <http://www.ibo.org/programmes/profile/documents/Learnerprofileguide.pdf> oraz *IB learner profile in review*, http://occ.ibo.org/ibis/documents/general/g_0_ibox_amo_1307_1a_e.pdf

pytanie: „a do czego mi się to przyda?”. Innowacyjny nauczyciel powinien być na to przygotowany, powinien rozumieć współczesny świat i stawiane przezeń wymagania. Według Marcina Polaka⁶ zrozumienie rzeczywistości przejawia się poprzez korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Nie mam wątpliwości, że postęp technologiczny jest nieodłączną częścią współczesnej edukacji, jednak rozumienie świata można również odnaleźć w wykorzystywaniu realnych przykładów i materiałów (IBO: *real-life content, real-world context*), wybranych z życia codziennego, gazet, telewizji czy Internetu. Wiedza przestaje wtedy być teorią niemającą sensu ani związku z rzeczywistością, lecz staje się opisem otaczającego świata w kontekście narodowym i globalnym. Korzystanie z autentycznych materiałów pobudza zainteresowanie uczniów i nadaje sens zdobywanej wiedzy. Jest również przyjazne dla mózgu, zgodnie z zasadami psychologii Gestalt (zasada 6 według Caine'ów⁷). Lekcje rzeczywistości to również takie lekcje, które zachęcają uczniów do bawienia się wiedzą, eksperymentowania (ang. *experimental learning*), przetwarzania jej i nabywania umiejętności stosowania jej w praktyce.

Mistrz komunikacji i refleksji

Umiejętności przekazywania wiedzy i komunikowania się (IBO: *communicators*) to podstawowe kompetencje nauczyciela. Współcześni nauczyciele powinni jednak umieć porozumiewać się nie tylko z uczniami, ale i z rodzicami, współpracownikami, dyrekcją, zarówno tradycyjnie, jak i poprzez nowoczesne technologie, takie jak email, dziennik elektroniczny czy telefon, które niejednokrotnie zastępują komunikację bezpośrednią.

Nie tylko kanał, ale i poprawność językowa są bardzo istotne – dlatego tak ważna jest znajomość języka ojczystego. Umiejętność postugiwania się językiem obcym ułatwia natomiast poszukiwanie wiedzy. W dobie Internetu nie jest trudno znaleźć ciekawe materiały edukacyjne pochodzące nie tylko z naszego kręgu językowo-kulturowego, ale także z innych kultur czy tworzone w innych językach

⁶ Polak M. *Odmulić polską szkołę*, ibidem.

⁷ Caine R.N., Caine G. *12 Brain/Mind Natural Learning Principles*, ibidem.

(jak np. angielskojęzyczne serwisy edukacyjne czy darmowe kursy uniwersyteckie *online*). Innowacyjny nauczyciel powinien zabiegać o kulturę komunikacji własnej, ale także zachęcać uczniów do postępowania się językiem obcym w celu poszukiwania informacji i rozwiązywania problemów. Komunikacja to ekspresja siebie – nie tylko za pomocą języka, ale również innych modalności, jak obraz czy ruch.

Mając na uwadze różne style uczenia się, innowacyjna szkoła nie powinna zapominać o różnych metodach przekazywania wiedzy oraz edukacji artystycznej, której znaczenie podkreśla także sir Ken Robinson⁸. Możliwość wyrażenia siebie za pomocą technik innych niż językowe daje uczniom mniej uzdolnionym werbalnie szansę na zaistnienie i bycie docenionym w społeczności szkolnej. Wreszcie nauczyciel powinien mieć czas dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami oraz zastanowić się nad własnym sposobem uczenia się i uczenia innych (IBO: *reflective*).

Dociekliwy i empatyczny poszukiwacz wiedzy

Podstawą pracy nauczyciela jest dzielenie się wiedzą – niezależnie od tego, czy jest to wiedza ogólna czy przedmiotowa, teoria czy umiejętność. We współczesnym szybko zmieniającym się świecie aktualizacja tej wiedzy jest bardzo pożądana. Nauczyciel XXI wieku powinien być nie tylko głodny wiedzy (IBO: *knowledgeable*), ale również podejmować inicjatywę jej tworzenia i dociekliwie jej poszukiwać (IBO: *inquirers*) oraz przetwarzać (IBO: *thinkers*). Krytyczna i kreatywna analiza wiedzy powinna być nieodłącznym elementem procesu uczenia i nauczania. Pedagog powinien także angażować się w sprawy o znaczeniu globalnym (jak np. akcje charytatywne), aby modelować podobne zachowania u swoich wychowanków. W dzisiejszym społeczeństwie bazującym na doświadczeniach i kompetencjach to właśnie wolontariat stanowić może czynnik wyróżniający ucznia spośród innych.

Nauczyciel winien okazywać empatię (IBO: *caring*) i odnosić się do wszystkich z szacunkiem (IBO: *open-minded*), który przystępuje każdemu człowiekowi jako osobie, niezależnie od statusu społecznego czy ilości posiadanych dóbr. Powinien kształcić otwartość na inność i różnice zdań. A na koniec współczesny nauczyciel ma obowiązek brać odpowiedzialność (IBO: *principled*)⁹ za swoje czyny i ich skutki, bo przecież, jak napisał Antoine de Saint-Exupéry, pozostajesz na zawsze odpowiedzialny za to, co oswoiłeś¹⁰.

Równowaga

Czy to już wszystko? Według IBO należy dodać jeszcze jedną cechę – zrównoważony (IBO: *balanced*)¹¹. Nauczyciel musi umieć zachować higienę psychiczną i równowagę pomiędzy życiem zawodowym a osobistym, szkołą a domem, intelektem a emocjami, wiedzą a intuicją. W końcu celem każdego człowieka jest szczęście, a niezbędnym jego składnikiem jest dobrostan i dobre samopoczucie (ang. *well-being*).

Jaki jest więc przepis na nauczyciela XXI wieku?

Ogrom entuzjazmu i fascynacji swoją pracą, hektolitry odwagi do uczenia się i popełniania błędów, masa innowacyjności przejawiającej się nie tylko w użyciu technologii, ale przede wszystkim w rewolucji w sposobie myślenia o roli nauczyciela w szkole – taki właśnie jest przepis na współczesnego nauczyciela, niezależnie od tego, czy pracuje on w programie międzynarodowym czy w polskiej szkole.

Dr Barbara OSTROWSKA jest psychologiem, trenerem IBO, nauczycielem Międzynarodowych Szkół „PADEREWSKI” w Lublinie, członkiem facebookowej grupy Superbelrzy RP.

⁸ Robinson K. *How schools kill creativity*, http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

⁹ *IB learner profile booklet*, ibidem.

¹⁰ Saint-Exupéry de A. *Mały Książę*, Białystok 1991.

¹¹ *IB learner profile booklet*, ibidem.



Jak uczyć? Jak uczyć się... efektywnie?

Anna JUREWICZ

*Nauka to nie napętnianie zbiornika,
ale rozpalanie ognia.*

Carl Gustaw Jung

Nauczycielu, jeśli chcesz być profesjonalistą, pamiętaj, że w trakcie procesu uczenia się Twój uczeń ma prawo do popełniania błędów (gdyby wszystko już umiał... byłbyś niepotrzebny) i potrzebuje wsparcia od Ciebie w dążeniu do sukcesu. A sukces osiąga się poprzez działanie!

Umiejętność uczenia się jest jedną z kluczowych kompetencji określonych w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady UE. Uznaje się, że jest 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, także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi*

czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.

Bez opanowania umiejętności uczenia się trudno sobie wyobrazić dobre funkcjonowanie we współczesnym stale zmieniającym się świecie. Szkoła myśląca o dobrym przygotowaniu dziecka do życia w XXI wieku powinna kłaść duży nacisk na kształtowanie tej kompetencji, która pozwoli na stały rozwój przez całe życie.

Podstawowym pytaniem jest: Czym – z perspektywy nauczyciela – jest uczenie się? Co decyduje o efektywności procesu nauczania-uczenia się? Odpowiedzi może być wiele. W tym tekście skupię się na przebiegu procesu nauczania-uczenia się w szkole, gdzie odpowiedzialność za organizację uczenia się uczniów ponosi nauczyciel. Podkreślam – organizację procesu uczenia się! Bo za uczenie się odpowiedzialność musi przejść uczeń. Nauczyć się może tylko on sam. Jednak warunki do tego musi stworzyć nauczyciel. Dlatego spośród wielu czynników decydujących o efektywności procesu nauczania-uczenia się wybrałam: umiejętność stworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się, znajomość i umiejętność zastosowania metod nauczania sprzyjających indywidualizacji procesu nauczania oraz pobudzania ciekawości, aktywności

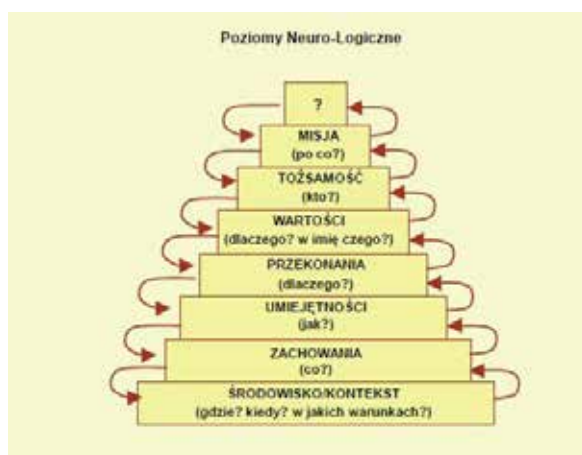
i motywacji uczniów, umiejętność oceniania służącego rozwojowi ucznia, a nie zabieganiu o dobre stopnie i – na koniec (ostatnie, lecz nie najmniej ważne) – umiejętność autorefleksji służącej doskonaleniu warsztatu pracy nauczyciela.

1. Jak tworzyć środowisko sprzyjające uczeniu się?

Przestrzeń sprzyjająca uczeniu się – jak ustawić ławki w klasie i jaki to może mieć wpływ na uczenie się?

Ustawienie mebli w klasie, ukształtowanie przestrzeni szkoły wydawać się może banalnym, niewiele znaczącym elementem procesu nauczania-uczenia się. W rzeczywistości odgrywa bardzo dużą rolę. Aby w pełni zrozumieć, jaki wpływ na zachowania uczniów i nauczyciela ma ustawienie mebli w klasie, warto poznać poziomy neurologiczne określone przez Roberta Diltsa¹. Czego dotyczą? Opisu poziomów funkcjonowania człowieka i jego sprawności. Koncentrują się na zadaniu sobie pytania i szukaniu odpowiedzi: Z jakich powodów działamy w niektórych okolicznościach sprawnie, wykorzystując swoje umiejętności, natomiast w innych sytuacjach mamy kłopot ze sprawnością w uruchamianiu własnych zdolności i potencjału?

Odpowiedź można znaleźć, odwołując się do różnych poziomów naszego funkcjonowania.



- **Środowisko** – wszystko, co nas otacza, miejsce, obiekty, ludzie i nasze relacje z nimi,

¹ Poziomy logiczne zostały opracowane przez Gregory'ego Batesona, natomiast wprowadzone do szkoleń, a przede wszystkim do coachingu, przez Roberta Diltsa i nazwane poziomami neurologicznymi.

czas i warunki, w których się znajdujemy. To także środowisko wewnętrzne – stan naszego ciała i umysłu.

- **Zachowania** to różne formy naszej aktywności, to nasze działania i reakcje.
- **Umiejętności** to coś bardziej złożonego niż działania. Są to sekwencje działań (wewnętrznych i zewnętrznych), prowadzące do realizacji określonego celu. To także strategie, jakimi posługuje się nasz umysł, aby urzeczywistnić dane zamierzenie.
- **Przekonania** to uogólnienia na temat relacji, związków pomiędzy zdarzeniami, ludźmi, zjawiskami i innymi elementami rzeczywistości. Są to różnego rodzaju stereotypy myślenia, interpretacji i oceny. Mają one charakter abstrakcyjny i wykazują tendencję do „samopotwierdzania się”. Przekonania pomagają porządkować dane oraz nadawać sens rzeczywistości i ludzkim doświadczeniom. Z drugiej strony narzucają szereg ograniczeń i stanowią jeden z filtrów informacyjnych umysłu, zniekształcając naszą percepcję.
 - „Moim zdaniem...”, „uważam że...”, „według mnie...”, „jestem pewien, że...”, „myślę, iż...”, „sądzę, że...”, „wierzę, że...” („nie wierzę, że...”), „zgadzam się z opinią, iż...”, „wnioskuję, że...” oraz wiele innych tego rodzaju wyrażen sygnalizuje, że nasz rozmówca prezentuje nam swoje przekonania.
- **Wartości** – to co uważamy za ważne, istotne i ma znaczenie w naszym życiu. Wartości motywują nas do działania i wyznaczają jego kierunek. Wartości pozytywnie przyciągają nas do siebie. Najczęściej przybierają postać prostych haseł typu „odpowiedzialność”, „sprawiedliwość”, „przyjaźń”, „skuteczność” itd.
- **Tożsamość** – odnosi się do tego, za kogo się uważamy, z kim (lub z czym) się identyfikujemy. Pytania „kim (czym) jestem?”, „kim chcę się stać?” itp. odnoszą się właśnie do poziomu tożsamości.

– „Jestem...” („nie jestem”), „jesteś” („nie jesteś”), „ja...”, „mnie...” i podobne określenia sygnalizują nawiązanie do poziomu tożsamości.

- **Misja** – określa nadrzędne zadanie, jakie mamy do spełnienia w życiu. Misja to to, co uważamy za swoje postannictwo życiowe. Jest związana z wizją naszej idealnej przyszłości, w której realizujemy swoje najwyższe wartości.
– Zdania typu „moim powołaniem jest...”, „moje zadanie życiowe to...”, „to, co mam do zrobienia w życiu, to...” odnoszą się do poziomu misji.
- **Duchowość** – to poziom wykraczający poza nasze osobiste cele, przedsięwzięcia i projekty. Dotyczy poczucia przynależności do szerszego systemu i bycia częścią większej całości. Odpowiada na pytanie dla kogo,

dla czego podejmujemy działania i nadajemy im sens. Jest to głęboka świadomość wzorca, który łączy.

W trakcie rozwoju poziomy niższe kształtują poziomy wyższe. Potem – zarówno u jednostek, jak i w organizacjach – każdy poziom organizuje poziom znajdujący się poniżej i kieruje nim. Zmiana na poziomie wyższym bezwarunkowo prowadzi więc do zmiany na poziomie niższym. Zmiana na poziomie niższym może, ale niekoniecznie, spowodować zmianę na poziomie wyższym. Oznacza to, iż poziomy neurologiczne stanowią strukturę hierarchiczną, a więc elementy znajdujące się na szczycie są „ważniejsze”, mają większy wpływ na poziomy znajdujące się poniżej. Jeśli więc np. ktoś uważa, że jest leniwy (poziom tożsamości), to będzie przekonany, że nie warto nic robić, a na poziomie zachowań przybierze to postać „nicnierobienia”, bo skoro jestem leniwy, to niczego nie będę robić.

Sposób ustawienia mebli	Wpływ na zachowania uczestników	Wpływ na zachowania uczestników
Typowa klasa szkolna (ławka za ławką)	<ul style="list-style-type: none"> • utrudnia komunikację między uczniami, budowanie dobrych relacji, poznanie się • nauczyciel skupia się najczęściej na siedzących z przodu, ignorując siedzących w dalszych ławkach • utrudnia komunikację, ponieważ siedzący w ławkach widzą plecy osób siedzących przed nimi • narzuca dominację nauczyciela 	<ul style="list-style-type: none"> • podczas wykładu czy prezentacji
Podkowa (literka U)	<ul style="list-style-type: none"> • uczniowie łatwo mogą nawiązać kontakt wzrokowy i werbalny ze sobą • dobrze widzą nauczyciela usytuowanego centralnie • nauczyciel ma łatwy kontakt z uczestnikami 	<ul style="list-style-type: none"> • do prezentacji, dyskusji, pracy indywidualnej (nauczyciel może łatwo podejść do każdego ucznia i skorygować jego działania)
Krąg (same krzesła)	<ul style="list-style-type: none"> • uczniowie widzą się dobrze, łatwo mogą nawiązać kontakt • w tym ustawieniu wszyscy są sobie równi • trudniej jest notować czy obserwować ekran 	<ul style="list-style-type: none"> • optymalne do rundki integracyjnej • podczas podsumowania zajęć • może sprawdzić się też w czasie dyskusji
„Kawiarnia” (kilka stolików z krzesłami)	<ul style="list-style-type: none"> • osoby siedzące przy jednym stoliku mają doskonały kontakt ze sobą • utrudnione jest korzystanie z pomocy wizualnych (obserwowanie prezentacji czy stuchanie wykładu) 	<ul style="list-style-type: none"> • do pracy w małych grupach; każda grupa skupia się wtedy na sobie, na wypracowaniu swoich zadań, równocześnie, jeśli jest potrzebny kontakt z innymi grupami, jest on możliwy • nauczyciel ma łatwy dostęp do każdej grupy i może dyskretnie obserwować postęp jej pracy

Poziomy neurologiczne a nauczanie

Jeśli wrócimy do zadanego pytania: Jak ustawienie ławek w klasie wpływa na proces uczenia się, to po zapoznaniu się z poziomami Diltsa zauważymy prostą i bezwzględną regułę: Jak usadzisz, nauczycielu, uczniów wobec siebie wzajemnie i wobec Ciebie, nauczycielu – tak będą się oni zachowywać, takie będą rozwijać umiejętności, takie przekonania będą ugruntowywać się w ich głowach. Jeśli więc uczniowie siedzą w klasycznym i typowym w polskiej szkole ustawieniu ławka za ławką, to ich zadaniem jest siedzieć cicho, słuchać nauczyciela (jedyna osoba, której twarz widzą, patrząc na wprost), nie komunikują się z innymi uczniami (trudno się komunikować z plecami). Mają pisać, czytać itp. w izolacji, każdy sam. Takie ustawienie ławek sprawia też, że uczniowie siedzący bliżej tablicy i nauczyciela mają możliwość lepszego kontaktu i udziału w lekcji. Siedzący z tyłu zazwyczaj „chowają się” za plecami kolegów i mają mniejszy (dalszy) dostęp do tablicy i nauczyciela. Podstawową umiejętnością kształtowaną w ten sposób jest reagowanie na polecenia nauczyciela (lub negowanie ich). Przekonanie ugruntowujące się w głowach uczniów – nauczyciel jest najważniejszy, on decyduje, co ma się wydarzyć podczas lekcji, on przejmuje pełną odpowiedzialność. Jeśli się nie zgadzam, to przechodzę do opozycji i kwestionuję to, co się dzieje.

Jeśli chcemy kształtować umiejętności określone w podstawie programowej czy kompetencjach kluczowych, takie jak umiejętność współpracy, komunikowania się, negocjacji, kreatywności czy brania odpowiedzialności, to jest oczywiste, że trzeba zmienić ustawienie ławek w klasie i całą przestrzeń szkolną tak, by generowała zachowania służące rozwijaniu tych umiejętności.

Dlatego zastanowienie się, jak zorganizować przestrzeń, aby uzyskać określony cel, jest punktem wyjścia do działań profesjonalnego nauczyciela. Warto mieć świadomość, że nie ma jedynie dobrego ustawienia ławek w klasie. Trzeba je dostosowywać do tego, co chcemy osiągnąć, jaki jest cel naszych działań, czego mają nauczyć się uczniowie, jaką umiejętność chcemy w nich kształtować.

Czy warto poświęcać czas na tworzenie dobrej grupy z uczniów w klasie i jak to zrobić?

Praca nauczyciela to praca z grupą uczniów (i grupą ich rodziców). Warto więc przypomnieć sobie, że grupa to:

- zbiór co najmniej trzech lub więcej osób,
- między którymi istnieją bezpośrednie interakcje, aktywność, komunikacja,
- które łączy dążenie do osiągnięcia wspólnego celu,
- które w swych dążeniach podporządkowują się istniejącym i wytworzonym wspólnie normom,
- które wobec siebie zajmują określone pozycje (pełnią role).

Nauczyciel nie ma wpływu na liczebność grup, z którymi pracuje (zdecydowanie większą od 3), jednak już kwestia, jakie interakcje „zadzieją się” pomiędzy uczniami, jest sprawą, na którą zasadniczy wpływ mają właśnie działania nauczyciela. Bez wątplenia innej pracy będziemy oczekiwać od nauczyciela profesjonalisty na różnych etapach kształcenia w stosunku do uczniów w różnym wieku. Ważne jest, że zadaniem profesjonalnego nauczyciela będzie doprowadzenie do interakcji (komunikacji, aktywności, czyli podejmowania wspólnych działań), które pozwolą stworzyć dobrą grupę z jego klasy. To Twój, profesjonalny nauczycielu, obszar zmiany, decyzji, odpowiedzialności.

Jeśli świadomie podejmiesz działania wspierające grupę w rozwoju, to z pewnością osiągniesz skutek, który być może Cię zaskoczy. Zazwyczaj wtedy, gdy pracuje się grupowo, uzyskuje się efekt synergii, czyli zjawiska polegającego na tym, że rezultat pracy grupowej jest znacznie, znacznie wyższy niż suma tego, co wniósł do grupy każdy z jej członków. Można powiedzieć, że jest to skuteczniejsze od potęgowania. Dzieje się tak dlatego, że pracując grupowo, możemy poznać poglądy innych osób na daną kwestię, dostrzec inny punkt widzenia, który sprawi, że spojrzymy inaczej, zainspirujemy się pomysłami innych, skorzystamy z ich pomocy i sami pomożemy. Aby tak się działo, potrzebny jest dobry lider formalny grupy, który ją poprowadzi.

Grupa jako proces

Grupa to proces. Nie jest czymś danym raz na zawsze, gotowym do działania w momencie pierwszego spotkania. Proces grupowy przebiega w następujących etapach:

1. **Formowanie** – etap powstawania grupy, jej formowanie się. Członkom grupy towarzyszy niepokój, napięcie, obawy, zaburzone poczucie bezpieczeństwa, zależność od przywódcy (na tym etapie członkowie grupy najczęściej bezdyskusyjnie wykonują to, o co poprosi ich lider formalny). To etap stawiania pytań: Kogo tu spotkam? Jaki będzie lider? Co będzie robił lider? Jakie normy, zasady będą tu obowiązywały? Na tym etapie grupa wyznacza cele swojego funkcjonowania.
2. **Szturmowanie** – to etap konfliktów, bunt przeciwko przywódcy („Nie będzie mi (pani/pan) mówią/mówi, co mam robić”), wyraźna polaryzacja w grupie, zaznaczenie się ról grupowych. Pojawiają się pytania, dyskusje dotyczące norm, metod pracy („to głupie, bez sensu, po co mamy to robić” itp.). Następuje weryfikacja członków grupy (maski spadają). Co najważniejsze – energia grupy skupia się na walce, więc jej produktywność (efektywność) jest znikoma. Nikt nie myśli o tym, co robić, tylko o tym, jak udowodnić, że jego pogląd jest najlepszy, a pomysł genialny. Ważne! Etap szturmowania to naturalny etap rozwoju grupy. Zachowania ludzi są wtedy często zupełnie irracjonalne, niezgodne z ich codziennym stylem funkcjonowania i wartościami. Nie oceniamy więc ludzi, czyli również uczniów, na podstawie zachowań prezentowanych na tym etapie rozwoju grupy.
3. **Normalizowanie** – rozwój spójności grupy: analiza norm, przezwyciężenie oporu, rozwiązywanie konfliktów, mediacje, wzajemna pomoc oraz poczucie grupowej tożsamości. Zbudowane są więzi empatii, zaufania i serdeczności. Uzgodnione procedury. Swobodny przepływ informacji. Uczestnicy

czują się odpowiedzialni za grupę i realizację zadań. Zaufanie, wzajemne porozumienie, wsparcie, wyklarowane role, możliwość elastycznej zmiany ról w zespole.

4. **Realizowanie** – spełnianie się w działaniu, współzależność członków grupy. Role przyjmowane elastycznie. Wykorzystuje się potencjał i zdolności wszystkich. Maleje rola lidera. Umiejętność rozwiązywania problemów sprawia, że problemy interpersonalne rozwiązuje się wewnątrz grupy. Utrzymuje się wysoki poziom bezpieczeństwa i zaufania. Grupa działa, realizuje swoje zadania, a jeśli pojawia się problem, konflikt, to rozwiązuje go sama, bo potrafi korzystać ze swoich zasobów.
5. **Rozpad** – koniec realizacji zadania i czasu trwania grupy, analiza efektów, uczucie smutku, pożegnanie.

Ważne! Żadna grupa nie ma gwarancji przejścia na wyższe etapy rozwoju. Osiągnięcie tych etapów to ciężka praca lidera i członków grupy. Nie dość tego. Każda zmiana w składzie grupy (ktoś odchodzi albo ktoś przychodzi) lub jakies krytyczne wydarzenie może doprowadzić do cofnięcia się grupy w rozwoju.

Warto zastanowić się nad tym, jakie działania na poszczególnych etapach rozwoju powinien podejmować jej lider formalny (czyli Ty, nauczycielu profesjonalisto), aby grupa przeszła przez wszystkie etapy rozwoju. Bo nie każdej grupie się to uda. Zagwarantowany mamy etap formowania (nauczyciel zostaje wychowawcą klasy Ia i nawiązuje współpracę z uczniami i ich rodzicami) i etap rozpadu grupy (po trzech latach żegna się z uczniami i ich rodzicami). Ale jaki proces przebiegnie w ciągu tego czasu? Czy będzie to grupa, która będzie szturmować i na tym etapie pozostanie, czy przejdzie do – przynoszącego poczucie satysfakcji i dającego możliwość realizacji wspólnych zadań – etapu normalizowania i realizowania? Odpowiedź na to pytanie zależy od tego, jakie działania podejmie lider formalny (czyli Ty, profesjonalny nauczycielu) i jak poprowadzi grupę.

Pierwsze spotkanie – dobry początek

Szczególnie ważne jest pierwsze spotkanie z grupą, ponieważ jest to moment, który zdecyduje o dalszych relacjach wewnątrz niej. Trzeba je naprawdę dobrze zaplanować. Zastanów się, jak ustawić krzesła. Optymalnie byłoby w kręgu. Jeśli nie ma takich technicznych możliwości, to trzeba tak zaaranżować przestrzeń, aby każdy widział twarz innych i mógł nawiązać z nimi kontakt wzrokowy. Podczas pierwszego spotkania uczniowie powinni mieć możliwość wzajemnego poznania się (rundka, ćwiczenia integracyjne), określenia swoich oczekiwań i obaw (np. poprzez dokończenie zdań typu: „Chcę, aby nasza klasa...”, „Najbardziej obawiam się, że w naszej klasie...”). Starsi uczniowie mogą dopisywać zakończenia zdań na samoprzylepnych karteczkach i przyklejać je na dużym arkuszu szarego papieru. Młodszym trzeba to zorganizować w inny sposób, przecież jeszcze nie umieją pisać!

Kolejnym ważnym krokiem jest podjęcie rozmowy na temat: Po co jest nasza klasa? Po co chodzimy do szkoły? Każda grupa ma swój cel i jeśli wyraźnie zdefiniujemy go na początku, to potem łatwiej będzie nam prowadzić grupę, odwołując się do niego. Określenie celu jest też podstawą do określenia norm, które powinny obowiązywać w naszej grupie. Dziś już w wielu szkołach i klasach nauczyciele spisują kontrakt z uczniami i... często jest to działanie kompletnie chybione. Przyczyną jest najczęściej właśnie to, że wcześniej nie został określony cel istnienia grupy i nie zadano pytania: Co warto robić, jak warto się zachowywać, aby ten cel osiągnąć, aby nasza klasa stała się supergrupą wspierających i szanujących się wzajemnie osób?

2. Nuda największym wrogiem uczenia się, czyli jak zaciekawić uczniów?

Największym wrogiem uczenia się jest nuda! To hasło jak mantrę powtarzają wszyscy, którzy zajmują się neurodydaktyką. Jak pisze Marzenna Żylińska na swoim blogu: *Liczni reformatorzy edukacji, psychologowie, konstruktywiści, a ostatnio również badacze mózgu próbują obalić ów szkodliwy mit, który każe nauczycielom skupiać się na własnej, a nie na organizowaniu uczniowskiej aktywności.*

Dla procesu uczenia się to ona ma fundamentalne znaczenie. Dzięki coraz lepszej znajomości sposobu funkcjonowania mózgu wiadomo już, że inne struktury są aktywne, gdy uczniowie słuchają wyjaśnień nauczyciela lub gdy coś oglądają, a inne, gdy sami znajdują rozwiązania i wypracowują własne strategie. Własna aktywność jest zawsze efektywniejsza niż słuchanie kogokolwiek bądź oglądanie czegokolwiek. Nauczyciele powinni zatem najpierw sprawdzić, czy uczniowie sami umieliby poradzić sobie z hasłami programowymi i zachęcać ich do tego².

Co jest największym sprzymierzeńcem nudy w szkole? Wszzechwiedzący nauczyciel, który planuje tylko jedynie słuszny sposób nauczania się (najczęściej niestety taki, w którym to on będzie aktywny, a uczniowie bierni). Uczniowie samotnie siedzący w ławkach i oglądający plecy swoich kolegów. Działanie wg jednego wzorca, zabijanie kreatywności w rozwiązywaniu problemów. I wiele, wiele innych elementów. Co więc może być czynnikiem likwidującym nudę, sprawiającym, że uczniowie uznają za interesujące to, czego mają się nauczyć?

Manfred Spitzer w swej książce „Jak uczy się mózg” stwierdza, że na uczenie się w największym stopniu mają wpływ: uwaga, emocje i motywacja. Spitzer wymienia te czynniki osobno, ale pamiętajmy, że wpływają one na siebie wzajemnie. Jeśli stworzymy w klasie środowisko sprzyjające uczeniu się, to przełoży się na pozytywne emocje uczniów, a to z kolei podniesie ich motywację do uczenia się.

Uwaga – jak sprawić, by uczniowie uważali na lekcji? Recepta może być dość prosta: zainteresuj ich tym, czego uczysz, tak jakby był to fascynujący film czy gra komputerowa. Zastanów się, co interesującego może być w tym, czego mają się nauczyć uczniowie. Zrób na początku procesu uczenia się coś, co wywoła efekt „WOW!” i sprawi, że będzie prawie jak u Hitchcocka. Oczywiście, że tak może być tylko przez chwilę, na początku, ale ten właśnie początek jest bardzo ważny. Skupianiu uwagi uczniów niezwykle skutecznie służą elementy oceniającego, takie jak pytania kluczowe, cele

² <http://oswiata.pl/zylińska/2013/01/01/ulatanie-przez-utudnianie-czyli-o-tym-jak-nasz-mozg-lubi-sie-uczyc/#more-444>

sformułowane w języku ucznia czy „nacobezu”³, o których piszę w dalszej części artykułu.

Metody wykorzystywane przez nauczyciela podczas lekcji powinny służyć uczeniu się uczniów, a nie poczuciu nauczyciela, że „program został zrealizowany”. Skuteczne metody to takie, które pozwolą osiągnąć zamierzony cel. Dlatego nie można wskazać jednej, najlepszej, najbardziej efektywnej metody nauczania. Profesjonalny nauczyciel powinien dysponować jak największą bazą różnorodnych metod i technik nauczania, by wybierać te, które uzna za najlepsze dla osiągnięcia celów edukacyjnych z konkretną grupą i przez każdego ucznia. A przede wszystkim nieustannie przekonywać uczniów, że za uczenie się odpowiadają oni sami. Jak pisze Geoff Petty: uczenie nie jest czymś, co „ktoś robi uczniowi”, lecz czymś, co „uczeń robi sam”⁴. Można by stwierdzić, że wzięcie odpowiedzialności za własny proces uczenia się będzie kluczowym momentem dla osiągnięć szkolnych i dalszej edukacji każdego ucznia.

Jak bardzo trzy elementy wymienione przez Spitzera łączą się ze sobą, możemy się przekonać, analizując zasady motywacji określone w książce „Istota uczenia się”⁵:

Osiem głównych zasad dotyczących motywacji

1. Uczniowie są bardziej zmotywowani, jeśli czują się kompetentni, by zrobić to, czego się od nich oczekuje. (Warto zwrócić uwagę na słowo „czują”. Ważne jest to, jak czuje to uczeń, a nie jak ocenia to nauczyciel lub inni dorośli).
2. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, jeśli dostrzegają stały związek między konkretnymi działaniami a osiągnięciami.
3. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, gdy cenią przedmiot nauki i mają jasne poczucie celu.
4. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, gdy

doświadczają pozytywnych emocji wobec działań z nim związanych.

5. Kiedy uczniowie doświadczają emocji negatywnych, nie koncentrują się na uczeniu się.
6. Uczniowie uwalniają zasoby poznawcze dla celów uczenia się, gdy mają wpływ na intensywność, czas trwania i ekspresję swoich emocji. Uczniowie wykazują większą wytrwałość w uczeniu się, gdy mogą zarządzać swoimi zasobami i skutecznie radzić sobie z trudnościami.
7. Uczniowie mają większą motywację, by angażować się w uczenie się i wykorzystywać strategię regulacji motywacji, gdy postrzegają otoczenie jako sprzyjające nauce.

Każdy jest inny i czegoś innego potrzebuje, aby się nauczyć.

Każdy z nas (również naszych uczniów) ma inny styl uczenia się. Wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy – dziś już chyba każdy nauczyciel zna te określenia. Ale czy każdy wie i rozumie, jakie są różnice pomiędzy osobami preferującymi poszczególne systemy reprezentacji zmysłowej i jak to przekłada się na styl uczenia się?

Wzrokowcy: dla nich ważne jest to, co widzą. Wcześniej uczą się czytać i pisać, bo łatwo zapamiętują wygląd słów. Nie robią błędów ortograficznych. Ich zeszyty są schludne, notatki uporządkowane i kolorowe. Myślą szybko – z prędkością światła – mówią szybko. To oni pierwsi podnoszą rękę, kiedy pada pytanie. Często robią dygresje, a nawet gubią wątek (słowa wypowiedane nie nadążają za myślami, które pędzą do przodu). Łatwo się uczą, jeśli najpierw mogą zobaczyć to, czego mają się nauczyć, a dopiero potem wykonać to samodzielnie. Wśród ulubieńców nauczycieli znajdziecie najwięcej wzrokowców!

Słuchowcy: dla nich ważne jest to, co usłyszą, albo sami będą mogli powiedzieć. Czytając, często mamrocą pod nosem. Miewają problemy z ortografią – piszą tak jak słyszą. Lubią rytmizowanie. Słuchając, mogą odwracać wzrok, aby „nadstawić ucha”. Chętnie biorą głos w dyskusji, wolą zdecydowanie odpowiadać niż pisać.

³ Czyli „na co będę zwracać uwagę”.

⁴ Petty G. *Nowoczesne nauczanie*, GWP, Sopot 2010, s. 62.

⁵ Dumont H., Istancie D., Benavides F. [red.] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska za zgodą OECD, Warszawa 2013, s. 151-170.

SYSTEMY REPREZENTACJI LICZBA OSÓB W POPULACJI



Kinestetycy: dla nich ważne jest to, co dzieje się z ich ciałem. Koniecznie należy obalić szkodliwy mit, że kinestetycy są nadpobudliwi. Oni są najwolniejsi (!), ale potrzebują, aby było im wygodnie, więc jak muszą siedzieć 45 minut, to nie wytrzymują i wtedy zaczynają się kręcić, wiercić, chodzić po klasie, chcą podlewać kwiatki, wycierać tablicę itp.

Typowe dla kinestetyków jest przyjmowanie pozycji „horyzontalnej” na krześle – taki „rozwalony” uczeń. Oczywiście, kiedy on tak siedzi, to nauczyciel natychmiast go pionizuje: „Usiądź prosto, lksiński”. I wtedy on już nie słucha, nie koncentruje się na lekcji, tylko na tym, żeby prosto siedzieć. Powoli więc zmierza do drugiej ulubionej pozycji, czyli „leżę na ławce”. Wtedy nauczyciel już naprawdę się denerwuje. Często rzuca uwagi o braku wychowania itp. A ten biedny kinestetyk tak bardzo chciałby się uczyć! Kinestetycy potrzebują więcej czasu na przetwarzanie danych, na działania, najlepiej zapamiętują to, co wykonali, aby się skoncentrować, muszą się ruszać albo musi im być wygodnie. Dla nich są doświadczenia i eksperymenty, symulacje, wykonywanie modeli, lepienie, klejenie itp. No i możliwość poruszania się podczas lekcji!

Preferowanie jednego systemu reprezentacji zmysłowej nie oznacza, że odcinamy się od pozostałych. Codziennie korzystamy z każdego z nich. Należy też pamiętać, że żaden system reprezentacji nie jest lepszy lub gorszy od innego. Nasze preferencje określają jedynie naszą indywidualną strategię zachowywania w pamięci naszych doświadczeń.

W wielu publikacjach można znaleźć mylne informacje dotyczące tego, że większość ludzi to wzrokowcy. To nieprawda. Wzrokowcy stanowią najmniej liczną grupę w populacji. Prawdą jest, że wzrok to zmysł dominujący i 80% informacji odbieramy za pomocą wzroku, ale nie oznacza to, że wszyscy jesteśmy wzrokowcami!

Preferencje związane z systemem reprezentacji zmysłowej stanowią o tym, jak „zapisujemy” informacje, a nie jak je czerpiemy ze świata zewnętrznego.

Preferowany system reprezentacji determinuje naszą osobistą strategię uczenia się i styl komunikowania się z innymi. Również Twój, nauczycielu profesjonalisto! Więc pamiętaj, że Twoi uczniowie mogą potrzebować czegoś zupełnie innego niż Ty, aby się nauczyć.

Dominacje półkulowe

Nasz mózg zbudowany jest z dwóch półkul i każda z nich ma swoje specyficzne zadania.

Lewa półkula odpowiada za: język, logikę, działania matematyczne, pojęcie liczby, nadawanie porządku, linearność, analizę, tworzenie tekstów piosenek, uczenie się części, a dopiero potem całości, czytanie fonetyczne, marzenie na jawie.

Prawa półkula odpowiada za: kształty i wzory, manipulowanie przestrzenią, rytmiczność, muzykalność, wyobraźnię, postrzeganie wymiaru, syntezę, tworzenie melodii piosenek, uczenie się całości, a dopiero potem części, postrzeganie luźnych faktów, czytanie całościowe, integrację treści.

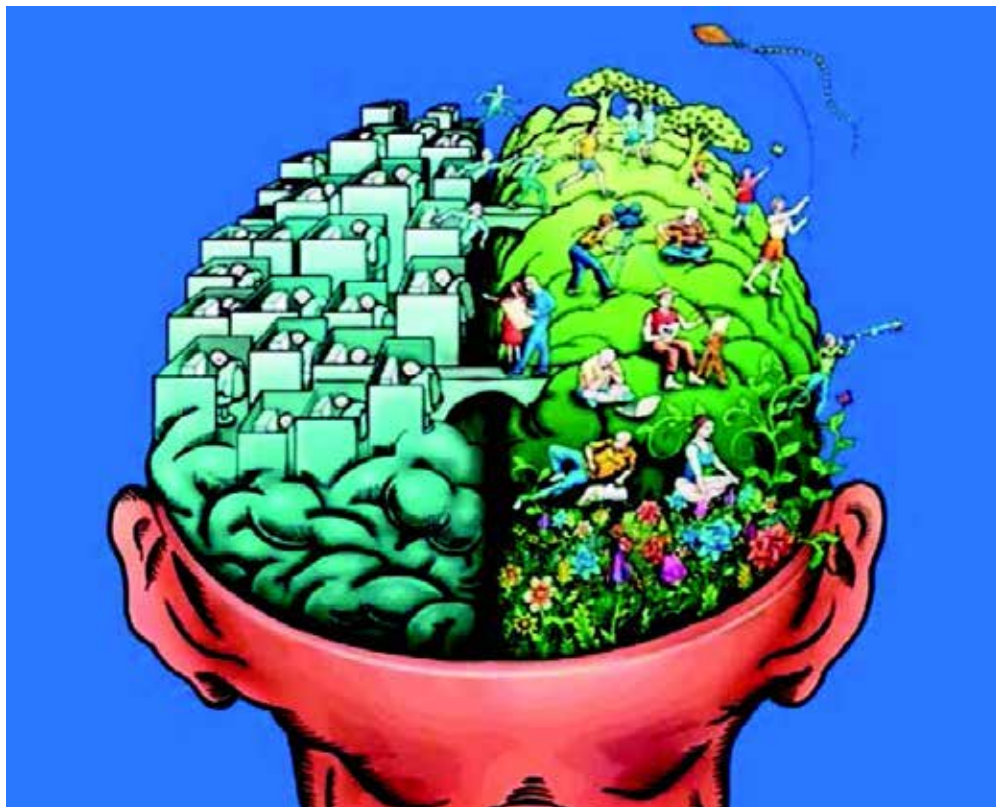
W procesie uczenia się wyróżnia się osoby: prawopółkulowe, lewopółkulowe i obupółkulowe. Każda z nich potrzebuje innych bodźców, aby się nauczyć. Dominacja półkulowa daje skłonność do działania zgodnie ze sposobem charakterystycznym dla danej półkuli. Zadania o charakterze sekwencyjnym (krok po kroku) służą rozwijaniu lewej półkuli, natomiast działania o charakterze całościowym sprzyjają rozwojowi prawej.

Tradycyjne nauczanie jest skierowane bardziej do lewopółkulowców. Warto aranżować takie aktywności uczniów, które będą służyły rozwojowi obu półkul. Wydaje się, że szczególnie we współczesnym świecie równoległe stosowanie analizy i syntezy jest niezwykle ważne.

Mózg dziecka kształtuje się nieustająco poprzez to, jakie rodzaje aktywności wykonuje. Najlepiej radzą sobie w życiu ci, którzy potrafią wykorzystywać obie półkule. Warto więc stymulować takie aktywności w procesie uczenia się, aby prowadzić do rozwoju obu półkul mózgowych.

Inteligencje wielorakie

Teoria Inteligencji Wielorakich stworzona została przez dr Howarda Gardnera (profesora Uniwersytetu Harvarda) w 1983 roku. Wcześniej znano i uznawano za jedyny wskaźnik inteligencję IQ mierzoną tradycyjnym testem na inteligencję. Gardner stwierdził, że inteligencja IQ nie jest jedyną, która określa możliwości człowieka. Uznał, że istnieje kilka rodzajów inteligencji związanych z różnymi aktywnościami człowieka. Pierwotnie określił 7 rodzajów inteligencji (wizualno-przestrzenna, logiczno-matematyczna, językowa, muzyczna, kinestetyczna, interpersonalna, intrapersonalna), później dodał jeszcze inteligencję przyrodniczą. Dzięki Gardnerowi odkryliśmy, że każdy posiada wiele różnych inteligencji, rozwiniętych w różnym stopniu. Ponadto każdy z nas ma swój indywidualny rozkład tych inteligencji, które można rozwijać.



Przypomnijmy krótko, czym się charakteryzują poszczególne inteligencje:

- **wizualno-przestrzenna** – zdolność myślenia obrazowego, wykorzystania wyobraźni, dobre wyczucie przestrzeni,
- **logiczno-matematyczna** – łatwość w posługiwaniu się liczbami, logicznym myśleniem, schematami, dobra organizacja, systematyczność,
- **językowa (werbalna)** – zdolności do czytania, mówienia, pisania, uważność na słowa i ich znaczenie,
- **muzyczna** – wrażliwość na rytm, barwę dźwięków, tonację, często łączy się ze zdolnościami do nauki języków obcych,
- **kinestetyczna** – uzdolnienia manualne, sportowe, dobre „odczuwanie” swojego ciała, zamiłowanie do ruchu we wszystkich przejawach – taniec, różnorodne aktywności sportowe itp.
- **interpersonalna** – wrażliwość na relacje międzyludzkie, wysoka empatia, rozumienie innych, wspieranie różnorodności, intrapersonalna – wysoka samoświadomość, zdolność do rozpoznawania swoich emocji, uczuć, wartości, przy równoczesnym zachowaniu dystansu do siebie,
- **przyrodnicza** – zainteresowanie naturalnym otoczeniem człowieka, wrażliwość na naturę, przyrodę, życie zgodne z naturalnym rytmem przyrody.

Profesjonalny nauczyciel powinien mieć świadomość, że pobyt ucznia w szkole jest niezwykle ważnym etapem w jego życiu, służącym przygotowaniu go do dorosłości, do wykonywania określonego zawodu, sprawdzania się w określonych miejscach, we współpracy z różnymi ludźmi. Jakiego znaczenia ma dla nas, jak sobie radził z matematyką w szkole wybitny muzyk czy malarz?

Jest oczywiste, że szkoła funkcjonuje w pewnych określonych ramach, wyznaczonych przez podstawę programową i inne dokumenty precyzujące, czego powinien nauczyć się uczeń w szkole. Nie możemy tego pominąć. Istotne jest jednak, aby odszukiwać w uczniach ich mocne strony i na nich bazować. Najczęściej dzieje się inaczej. Zazwyczaj

koncentrujemy się na tym, z czym uczeń ma kłopot, z czym sobie nie radzi. Może to prowadzić do utraty wiary w siebie, w możliwość postępu w uczeniu się. Nierzadko prowadzi do zjawiska wyuczonej bezradności⁶, czyli rezygnacji z podejmowania jakichkolwiek działań w wyniku ugruntowanego przekonania, że cokolwiek zrobimy, nie będzie miało większego znaczenia.

Wiara ucznia w siebie, w swoje możliwości radzenia sobie z pojawiającymi się trudnościami jest podstawą edukacyjnych postępów. Dlatego warto szukać w uczniu jego dominującej inteligencji (mocnej strony) i na tym budować jego poczucie własnej wartości.

3. Ocenianie – po co oceniamy? Jak oceniać, aby motywować uczniów do uczenia się, a nie do walki o dobre stopnie?

Ocenianie to integralny element procesu nauczania-uczenia się. Wydaje się, że nic nie wpływa tak bardzo na zmianę w procesie uczenia się, jak zmiany w sposobie oceniania. To, co i jak oceniamy, wpływa na to, czego i jak uczą się uczniowie.

Najważniejsze pytania nauczyciela profesjonalisty brzmią: Po co oceniam? Jakiego ma to przynieść rezultaty? Jak chcę to osiągnąć?

Kiedy zadaję te pytania nauczycielom podczas prowadzonych przeze mnie szkoleń, najczęściej padają odpowiedzi: oceniam, bo muszę, bo tak nakazuje prawo, bo zawsze tak było w szkole, bo bez ocen uczniowie przestaliby się uczyć itd. Po co oceniamy: aby uczniowie wiedzieli, co robią dobrze, a co źle, żeby wiedzieli, czego jeszcze mają się nauczyć. Jak oceniamy: przy pomocy stopni! Dla większości nauczycieli słowa: stopień i ocena są równoznaczne.

Ale jakże mogę przy pomocy określenia, że efekty pracy uczniowskiej zasługują na 1, 2, 3, 4, 5 lub 6, udzielić informacji, co jeszcze uczeń powinien zrobić, nauczyć się, udoskonalić?! Oczywiście

⁶ Zainteresowanych zjawiskiem wyuczonej bezradności odsyłam do krótkiego i interesującego tekstu: <http://www.wiecjestem.us.edu.pl/jak-powstaje-mechanizm-biernosci-i-rezygnacji-czyli-o-wyuczonej-bezradnosci>

nie jest to możliwe. Nauczyciele mówią o kryteriach, które podają na początku roku, i często uważają, że uczeń sam będzie wiedział, za co otrzymał każdą wystawioną ocenę.

A co mówi na ten temat prawo? Rozporządzenie o ocenianiu w § 3.2 stwierdza:

2. *Ocenianie wewnętrzne ma na celu:*

1) *informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;*

2) *udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju;*

3) *motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu (...).*

Osiągnięcie tych celów wyłącznie przy pomocy stopni jest niemożliwe. Problemem jest to, że w większości szkół funkcja motywacyjna i klasyfikacyjna oceniana realizowana jest przy pomocy tej samej formy oceniania, czyli stopni w skali od 1 do 6. Dla większości z nas stopień to stopień i albo jest dobry, albo zły. Zazwyczaj nie wiadomo, kiedy uczeń otrzymał dobry stopień za postęp, a kiedy za to, w jakim stopniu spełnia kryteria określone przez nauczyciela. Ocenianie wyłącznie przy pomocy stopni ukierunkowuje uczniów na otrzymywanie stopni, a nie na uczenie się.

Ocenianie kształtujące

Sposobem na to, aby ocenianie stało się narzędziem motywującym uczniów do uczenia się, jest wprowadzenie oceniania kształtującego (OK).

Światowe Centrum OECD ds. Badań i Innowacji Edukacyjnych (CERI) wyodrębniło następujące kluczowe elementy OK:

- kultura pracy w klasie zachęcająca do interakcji i wykorzystania narzędzi oceny,
- ustalenie celów uczenia się oraz śledzenie postępów w ich realizacji u poszczególnych uczniów,
- wykorzystanie różnych sposobów oceniania wiedzy uczniów,
- udzielanie informacji zwrotnej i dostosowanie nauczania do potrzeb uczniów,

- aktywne angażowanie uczniów w proces uczenia się,
- stosowanie różnorodnych metod nauczania w celu zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów.

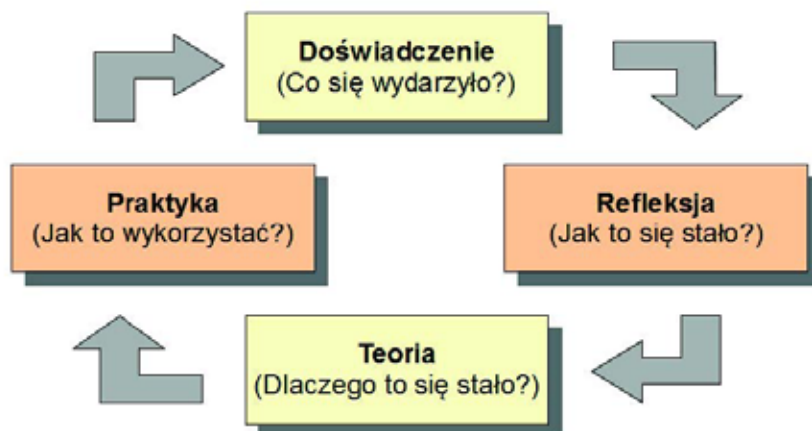
Taki system działań podejmowanych przez nauczyciela rzeczywiście będzie służył temu, aby uczeń wiedział, czego ma się nauczyć (określanie celów w języku zrozumiałym dla ucznia), co będzie oceniane, kiedy nauczyciel będzie sprawdzał, ile uczeń się nauczył („nacobezu”, czyli kryteria) i aby uczeń mógł w bezpiecznym dla siebie środowisku uczyć się w odpowiednim dla siebie tempie i wiedzieć, co jeszcze powinien udoskonalić (udzielanie informacji zwrotnej w procesie uczenia się).

Dla mnie najważniejsze w ocenianiu kształtującym jest oddzielenie procesu uczenia się od momentu sprawdzania opanowanej wiedzy i umiejętności. W trakcie uczenia się uczeń nie otrzymuje oceny wyrażonej stopniem. Ma prawo do błędów, a rolą nauczyciela jest wskazać w udzielanej informacji zwrotnej, co uczeń już wykonuje poprawnie, co powinien jeszcze poprawić i jak ma to zrobić. Stopień jest stawiany wtedy, gdy nadchodzi moment sprawdzania, czego się uczeń nauczył i jak to się ma do określonych wcześniej kryteriów („nacobezu”).

Zasady OK przypominają zasadę zawartą w książce „Rewolucja w uczeniu” Gordona Drydena i Jannette Vos⁷. Brzmi ona: *Bierz przykład ze sportowców! Oznacza to: określanie celów i dzielenie ich na etapy, wykorzystywanie do działań ciała i umysłu (!), wizualizowanie swoich celów (wyobraź sobie, że już to osiągnąłeś...), co motywuje do działania. Przede wszystkim jednak: *Wszyscy najlepsi sportowcy mają niezwykle pozytywny stosunek do swoich błędów. Wcale nie nazywają ich błędami, lecz treningiem.* Żaden trener nie uzna za porażkę złe wykonanie ćwiczenia podczas treningu. Właśnie po to jest trening, aby nauczyć się wykonywać coś lepiej. W szkole czasami się o tym zapomina.*

Jeśli chcesz być profesjonalistą, pamiętaj, że w trakcie procesu uczenia się Twój uczeń ma

⁷ Dryden G., Vos J. *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 145.



Cykl Kolba

prawo do popełniania błędów (gdyby wszystko już umiał... byłbyś niepotrzebny) i potrzebuje wsparcia od Ciebie w dążeniu do sukcesu. A sukces osiąga się poprzez działanie!

4. Jak stawać się lepszym nauczycielem?

W zawodzie nauczyciela najtrudniejsze i najciekawsze jest to, że niczego tak do końca nie można przewidzieć. Ileż razy zdarzało mi się, że wkraçałam na lekcję pewna, że uczniowie z radością i zainteresowaniem podejmą proponowany przeze mnie temat, a wychodziłam kompletnie załamana, bo dla nich to było nudne, za trudne, bez sensu itd. Na szczęście bywało też inaczej! Ponieważ jest to praca nie w pełni przewidywalna, więc to, co najważniejsze, to stale się doskonalić, nie poddawać i zastanawiać, co mogę zrobić następnym razem inaczej, aby było lepiej.

Doskonałym narzędziem dla refleksyjnego nauczyciela jest cykl Kolba, składający się z 4 elementów: doświadczenia, refleksji, generalizacji w odniesieniu do wiedzy i planowania w odniesieniu do praktyki.

Aby stać się refleksyjnym nauczycielem, uczącym się w oparciu o swoje doświadczenie, zadaj sobie następujące pytania i odpowiedz na nie.

1. Doświadczenie

Co zaplanowałeś/zaplanowałaś, a co z tego wykonałeś/wykonałaś?

Co robiliście? Ty, jako nauczyciel, i Twoi uczniowie?

Jak to robiliście?

Co się wydarzyło?

Jakby ktoś patrzył z boku, to co by zobaczył?

2. Refleksja

Co się udało? Co było dobre?

Z czego jesteś zadowolona/zadowolony?

Co poszło inaczej niż planowaliście?

Jakie były tego konsekwencje?

Co mogło pójść lepiej?

Co było trudne?

Co wtedy czuliście/myśleliście?

Jaki jest tego rezultat?

3. Generalizacja – odniesienie do wiedzy

Co sprawiło, że Wasze działania były skuteczne?

A co, że były nieskuteczne?

Czego nauczyło Was to doświadczenie?

Jakie wnioski z tego płyną?

4. Planowanie w odniesieniu do praktyki

Co zrobicie inaczej następnym razem?

Co możesz zrobić, aby zmienić tę sytuację w przyszłości?

Jak to doświadczenie wykorzystacie w przyszłości?

Co można zrobić, aby osiągnąć lepszy efekt następnym razem?

Czego można zrobić mniej, czego więcej?

Co można zrobić inaczej?

Co warto przestać robić? Co warto zacząć robić?

Co ważnego było dla Ciebie w tym doświadczeniu?

Co sprawia, że to doświadczenie może być dla Ciebie ważne?

Uczenie się i uczenie innych to proces. Skoro dajemy uczniom prawo do błędu w procesie uczenia się, to dajmy również sobie prawo do błędu w procesie uczenia się, jak uczyć innych. Skupiamy się na tym, na co mamy wpływ, czyli na naszych działaniach. Jak zareagują uczniowie? Czy proponowana przez nas strategia okaże się skuteczna? Tego nie wiadomo, zanim nie zaczniemy działać. Jeśli jednak efekty naszej pracy nas nie zadowolą, to zrobmy to inaczej następnym razem, aby mieć lepsze efekty.

5. Podsumowanie – nauczycielu, wspieraj w rozwoju!

Carol Dweck w swej książce „Nowa psychologia sukcesu” wyróżnia dwa nastawienia ludzi: na trwałość i na rozwój. Osoby, które mają nastawienie na trwałość, uważają, że nasze cechy są niezmiennie, nie można ich zmienić czy rozwinąć. Ci, którzy mają nastawienie na rozwój, są przekonani, że w wyniku pracy, treningu, podejmowanych działań można zmienić siebie i swoje cechy⁸. Autorka przeprowadziła szereg badań, których wynikiem jest stwierdzenie: *Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu. Jeśli uwierzymy, że można się zmienić, to zmienimy nawet nasze nastawienie na trwałość. Damy sobie szansę, aby zmieniając nasze działania, zmienić osiągnane rezultaty, wkroczyć na drogę sukcesu!*

Myślę, że cechą nauczyciela profesjonalisty jest stały rozwój, wprowadzanie zmian w swym warsztacie, reagowanie na zmiany zachodzące w otaczającym świecie, na zmiany, jakie zachodzą w uczniach. Tak nastawiony nauczyciel będzie wzorem dla swoich uczniów i będzie potrafił przekonać ich, aby wzięli odpowiedzialność za swoje uczenie się i rozwój.

⁸ Dweck C. *Nowa psychologia sukcesu*, Muza SA, Warszawa 2013, s. 12-20.

Bibliografia i webgrafia

1. Dryden G., Vos J. *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
2. Dumont H., Istance D., Benavides F. [red.] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska za zgodą OECD, Warszawa 2013.
3. Filipiak E. *Rozwijanie zdolności uczenia się*, GWP, Sopot 2012.
4. Hurst B., Reding G. *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
5. Klus-Stańska D. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińskiego-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
6. Markowa D., Powell A. *Twoje dziecko jest inteligentne*, Książka i Wiedza, Warszawa 1996.
7. Petty G. *Nowoczesne nauczanie*, GWP, Sopot 2010.
8. Radwańska J. *Czas na feedback dla oświaty*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
9. Smith A. *Przyspieszone uczenie się w klasie*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Katowice 1997.
10. Spitzer M. *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.
11. Taraszkiewicz M. *Jak uczyć jeszcze lepiej?* Wydawnictwo ARKA, Poznań 2001.
12. Taraszkiewicz M., Colin R. *Atlas efektywnego uczenia się*, Transfer Learning i CODN, Warszawa 2006.
13. Żylińska M. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
14. <http://osswiata.pl/zylinska/>
15. <http://www.wiecjestem.us.edu.pl/jak-powstaje-mechanizm-biernosci-i-rezygnacji-czyli-o-wyuczonej-bezradnosc>

Anna JUREWICZ jest z wykształcenia polonistką, trenerem sportowym (gimnastyka artystyczna), edukatorem-szkoleniowcem, coachem, Mistrzem Praktyk Neurolingwistycznego Programowania.



Dlaczego sztuka pytania jest sztuką myślenia?

Lidia PASICH

*Pytania są niebezpieczne, nie ruszaj ich, będą spały.
Zapytasz – zbudzisz, i znacznie więcej niż myślisz – pytań powstanie.*

Jonathan Carroll

Ocenianie kształtujące (OK) oferuje inną powszechną filozofię nauczania i komunikowania się z uczniem. Filozofia ta, nazywana popularnie „okejem”, zaczyna coraz częściej pojawiać się w polskich szkołach. Struktura lekcji „okejowskiej” jest klarowna i spójna. Zwolennicy oceniania kształtującego wiedzą, co oznaczają takie pojęcia, jak: cel sformułowany w języku ucznia, dowody, czyli kryteria potwierdzające osiągnięcie celów, pytanie kluczowe, informacja zwrotna, ocena koleżeńska czy samoocena. Ocenianie kształtujące w swoich podstawach jest mocno osadzone w konstruktywistycznym modelu nauczania opartym na etapowym nabywaniu kompetencji poznawczych. W centrum nauczania jest uczeń, który stopniowo włącza zdobywaną wiedzę i umiejętności do swoich struktur poznawczych, uruchamiając twórcze myślenie, stawiając pytania, podejmując szeroko pojętą aktywność i wymianę doświadczeń¹. Założenia konstruktywizmu skłaniają do stosowania dydaktyki „aktywnej” i twórczej oraz odwołują się do zasobów psychologii poznawczej (kognitywnej).

Dydaktyka oceniania kształtującego wprowadziła pojęcie „pytanie kluczowe”², które powinno stać się elementem interakcji pomiędzy podmiotami uczącymi się i skłaniać je do poszukiwania odpowiedzi – zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Stanowi ono ważne ogniwo lekcji ze względu na rozbudzanie ciekawości poznawczej i podtrzymywanie poziomu motywacji uczniów. Staje się pierwszoplanowe, ważne, odważne, prowadzi do celu, generuje aktywność umysłową i wymaga odpowiedzi.

Stawianie pytań na lekcji przez uczniów nie jest powszechnie praktykowane we współczesnej szkole. Główne powody takiej sytuacji są spowodowane lękiem i obawą przed ośmieszeniem. Pytania stawia przede wszystkim nauczyciel; on jest „wodzem”, a uczeń ma odpowiadać. Słownik języka polskiego Witolda Doroszewskiego wyjaśnia, że „pytanie” to 1. *Forma rzeczownikowa czasownika „pytać”, 2. Zdanie lub równoważnik zdania mające intonację pytajną (lub jej odpowiednik interpunkcyjny), 3. Kwestia, zagadnienie, problem. Ponadto*

¹ Mietzel G. *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002, <http://www.edukacja.edux.pl/p-8574-konstruktywistyczny-model-nauczania.php>

² Sterna D. *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006, s. 79-95.

wskazuje m.in., że: *Pytanie może być niedyskretne, podchwytliwe, zdawkowe, filozoficzne, odważne, niebanalne, może się nasuwać się, nastroczać, padać, może być retoryczne. Odwołując się do frazeologizmów, możemy być w krzyżowym ogniu pytań, wić się w ogniu pytań itp.*³ Definicja słownikowa precyzuje rolę pytań w codziennym języku i w nauczaniu.

Stawianie pytań w sytuacjach dydaktycznych wpływa na efektywność uczenia się

Małgorzata Taraszkiewicz i Colin Rose w publikacji przygotowanej w ramach realizacji Kampanii na Rzecz Uczenia się zaprezentowali nowoczesne podejście do edukacji i zaproponowali nauczycielom wiele ćwiczeń i rozwiązań wspierających efektywne uczenie się uczniów. W aneksie 2. „Metody aktywizujące procesy uczenia się uczniów” została zgromadzona wiedza metodyczna dotycząca „metodyki pytań” w szkole. Dzięki zawartej w nim refleksji łatwiej zrozumieć, w jak trudnej i nierównej sytuacji są uczniowie w szkole. Nauczyciel posiada przewagę nad uczniem, ponieważ „uprawia” z nim grę w pytania i odpowiedzi, przy czym jako głównodowodzący procesem nauczania-uczenia się zna odpowiedzi na swoje pytania. W lekcyjnym pośpiechu często wykazuje zniecierpliwienie, koncentruje się na wyszukiwaniu błędów lub „doskonaleniu” sztukę pytań, formułując je do sprawdzianów ustnych i pisemnych, ewentualnie odtwarzania wiadomości. W wyniku takich praktyk uczeń doznaje frustracji i narasta w nim niekorzystne doświadczenie edukacyjne i życiowe. Cierpi na brak swobody i wolności w wyrażaniu siebie i zaspokajaniu swojej ciekawości. Psychiczna blokada narasta i przekształca się w groźny dla skutecznej komunikacji nawyk milczenia.

A przecież pytanie jest formą odniesienia się do pewnego obszaru rzeczywistości. Możemy pytać o: definicję (Co to jest? Jak się nazywa? Co to znaczy?), czas (Kiedy? Przed czym? Po czym?), miejsce (Gdzie?), przeznaczenie (Do czego coś może służyć?), zastosowanie (Jak to działa?), strukturę (Z czego się składa?), relację (Jak to się ma do

czegoś innego?), wartości (Jakie to ma znaczenie?), sens (Po co to jest?), intencje (Co ktoś zamierza?), emocje i uczucia (Co ktoś czuje i przeżywa?), preferencje (Co ktoś woli?), kompetencje (Co ktoś umie?).

Człowiek potrzebuje również zadawania sobie pytań o charakterze samopoznania, takich jak: Kim jestem? Co jest dla mnie ważne? Co potrafię? Do czego zmierzam? Czego się o sobie uczyć?

Funkcje pytań są niezmierne, ponieważ dzięki nim możemy uzyskać orientację w przestrzeni geograficznej, mentalnej, filozoficznej, zaspokoić ciekawość poznawczą, przeprowadzić diagnozę pewnego stanu rzeczy oraz zastanowić się nad czymś, co jest dla nas ważne.

Pytania mogą być bardzo różne; albo zamykają przestrzeń do rozmowy, albo otwierają na swobodę i wolność myśli, albo mogą sugerować coś w różny sposób – życzliwy, podchwytliwy, ewentualnie złośliwy. Gdy pracujemy nad problemem, uruchamiamy metapytania, czyli pytania na temat pytań (np. Jak najbardziej właściwe pytanie powinniśmy teraz zadać? Czego nam brakuje?)⁴.

Stawianie pytań w sytuacjach dydaktycznych stymuluje potencjał twórczy uczniów

Krzysztof Szmidt – psychopedagog twórczości – stworzył pojęcie „myślenia pytajnego”, które zdefiniował jako wszelkie procesy poznawcze związane z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, wynikających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego, a wywołanych przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudności o charakterze intelektualnym, emocjonalnym lub praktycznym⁵.

Umiejętność tę nazwał zdolnością, a zdolność może być rozumiana przez badaczy różnie, np. jako sprawność, biegłość i szybkość rezultatu, wyniku (B. Hornowski, H.J. Eysenck, Cz. Nosal) lub jako wyższa jakość, głębość i rozległość

³ Słownik języka polskiego, <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/pytanie;5488300.html>

⁴ Taraszkiewicz M., Rose C. *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Kampania na Rzecz Uczenia się, Warszawa 2006, s. 163-171.

⁵ Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, s. 66.

analizy, syntezy, procesu rozumowania (W. Szewczuk, Z. Pietrański, J. Strelau) albo jako potencjał jednostki (uzdolnienia) do uzyskania wysokich wyników lub wybitnych osiągnięć w jednej lub kilku dziedzinach (F. Mönks).

Wśród zdolności myślenia pytajnego Szmidt wyróżnił: zdolność dostrzegania problemów i sytuacji problemowych, zdolność formułowania pytań problemowych, zdolność redefiniowania problemów (reformułowania pytań), czyli umiejętność abstrahowania z obiektów pewnych tylko cech, innych niż te, które uwzględnia się w działaniu i myśleniu rutynowym, i powtórne określenie problemu poprzez sformułowanie nowych, oryginalnych w stosunku do pierwotnej definicji, pytań lub dyrektyw postępowania. Redefiniowanie sytuacji problemowej uchodzi za kluczowy moment twórczego rozwiązania problemów, a umiejętność efektywnego redefiniowania problemów za jedną z ważniejszych zdolności talentu twórczego⁶.

W świetle takiej teorii rodzi się refleksja i pytanie: Jak nie skupić się na rozwijaniu „sztuki pytania” u uczniów?

Strategie dydaktyczne doskonalące „sztukę pytania”

PRZYKŁAD 1

Zadanie 1⁷

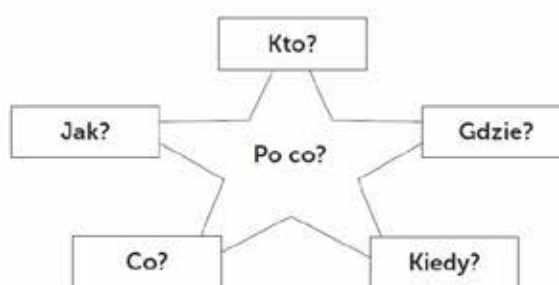
Polecenie dla nauczyciela

1. Wykorzystaj podaną technikę gwiazdy pytań do zaaranżowania „myślenia pytajnego” na lekcji. Najpierw pobaw się z uczniami, aby rozruszać ich intelektualnie i zastosuj gwiazdę pytań do dowolnych pojęć, np. drzewo, dzban, rower, telefon, spodnie. Następnie zastosuj ją do własnych potrzeb dydaktycznych, np.

- zainicjowania początkowej, środkowej lub podsumowującej fazy lekcji,
- zaaranżowania powtórki określonej partii materiału,
- kształtowania umiejętności formułowania pytań,
- opracowania banku pytań.

Pytania mogą dotyczyć zagadnień, które powinny wiązać się z problemami poruszanymi na lekcji.

Gwiazda pytań



Możesz uzupełnić gwiazdę o dodatkowe pytania:

- Jak często?
- Co by było, gdyby?
- W jaki sposób?

2. Napisz, do jakich treści, zagadnień, problemów zastosowałeś gwiazdę pytań i jak dzieci sobie poradziły z myśleniem pytajnym.
3. Zacytuj wypowiedzi uczniów. Napisz, co było łatwe, a co było trudne.
4. Zacytuj odstony Dedala, czyli zapisy pod tematem, odnoszące się do konkretnego zagadnienia na lekcji, z wykorzystaniem czasowników operacyjnych, czynnościowych, np. „Na dzisiejszej lekcji będziesz zdziwiony, ile ciekawych pytań potrafisz sformułować”⁸.

⁶ Op. cit., s. 66.

⁷ Zadanie realizowane przez nauczycieli w ramach programu „Taki jak Mozart”, moduł „Dedał” autorstwa Lidii Pasich, nauczyciela konsultanta w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli; strona projektu: <http://www.scdn.pl/index.php/projekty/projekty-efs/962--projekt-taki-jak-mozartq->. Inspiracją do formułowania zadań była publikacja: Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, ibidem.

⁸ „Odstony Dedala” w projekcie oznaczają cele formułowane w języku ucznia – element oceniania kształtującego w pozycjach dydaktycznych.

PRZYKŁAD 2**Zadanie 2****Polecenie dla nauczyciela**

1. Ćwicz z uczniami sztukę formułowania pytań. Wykorzystaj do tego celu np. tekst ikoniczny⁹. Zaproponuj budowanie pytań według podanej formuły. Pamiętaj, że najbardziej wartościowe z punktu widzenia rozwoju poznawczego są pytania genetyczne, hipotetyczne i spekulatywne.

Formuła zadawania pytań:

- Pytania faktograficzne zaczynające się od pytajników: Kto? Co? Gdzie? Kiedy? Jak?
- Pytania genetyczne mające pytajnik: Dlaczego? Dłaczego nie? Czemu?
- Pytania hipotetyczne i spekulatywne wykraczające poza to, co widać na obrazku: Co jeśli? Co będzie dalej? Co się stanie? Dokąd zmierza?

PRZYKŁAD 3**Zadanie 3¹⁰****Polecenie dla nauczyciela**

1. Wyjaśnij uczniom różnice pomiędzy myśleniem tradycyjnym i równoległym. Istotą myślenia równoległego jest stosowanie wartościowania pomysłu (osądu) nie do każdej możliwości oddzielnie (jak w przypadku myślenia tradycyjnego, sokratejskiego), lecz do zbioru wygenerowanych propozycji. Wtedy dopiero możliwe jest wybranie najlepszego rozwiązania, które zapewni postęp w zaistniałej sytuacji¹¹. Postuż się wykresem. Na tym etapie różnorodnych możliwości szczególnie podkreśl znaczenie postrzegania i generowania (bez oceniania każdej z nich).

⁹ Inspiracja zaczerpnięta z publikacji: Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, ibidem.

¹⁰ Zadanie realizowane przez nauczycieli w ramach programu „Taki jak Mozart”, moduł „Dedal”. Inspiracją do formułowania zadań była publikacja: De Bono E. *Myślenie równoległe. Naucz swoje dziecko myśleć*, Wydawnictwo Prima, Łódź 1998.

¹¹ De Bono E. *Myślenie równoległe...*, ibidem.

2. Zaproponuj uczniom ćwiczenie na myślenie równoległe, wykorzystując jako przykład obraz, figurę geometryczną, pojęcie, wydarzenie, zjawisko itp. (w zależności od przedmiotu, którego uczysz).

3. Wykorzystaj w tym ćwiczeniu elementy systemu dziesięciu pytań¹², polegającego na zadaniu dziesięciu pytań, które przywołują do świadomości wszystkie zebrane wiadomości. Można zacząć od wyobrażenia sobie przedmiotu lub osoby, następnie zadawać kolejno pytania i możliwie wyczerpująco starać się na nie odpowiedzieć.

4. Możesz zastosować jeszcze inny wariant. Niech uczniowie wybiorą jedno pytanie i zastosują myślenie równoległe. Ćwiczenie wykonaj w grupach (każda grupa może mieć to samo pytanie lub inne).

Oto lista pytań:

- Pochodzenie lub początek?
- Przyczyna powstania?
- Dzieje?
- Właściwości i cechy?
- Przedmioty związane z danym pojęciem lub znajdujące się wobec niego w pewnym stosunku?
- Jakie jest jego zastosowanie lub rola?
- Na co wskazuje? Czego dowodzi?
- Jakie są rezultaty i wyniki istnienia?
- Kres (cel istnienia) lub przyszłość?
- Co o nim sądzisz? (ogólne o nim mniemanie wraz z uzasadnieniem).

5. Poproś uczniów, aby przez określony przez ciebie czas (np. w ciągu tygodnia) zastosowali myślenie równoległe w odniesieniu do zagadnienia, problemu, pojęcia, zjawiska, przedmiotu, które ich szczególnie interesuje.

6. Zacytuj odstęp Dedala, czyli zapisy pod tematem, odnoszące się do stosowania myślenia równoległego. Pamiętaj o zastosowaniu czasowników operacyjnych, czynnościowych, np. „Na dzisiejszej lekcji zrozumiałem, że są różne możliwości, podejścia do...”.

¹² Taraszkiewicz M., Rose C., op. cit., s. 166-167.

PRZYKŁAD 4

Umiejętność stawiania pytań pełni szczególną rolę w przygotowaniu uczniów do udziału w pracach badawczych i realizacji projektów edukacyjnych. Są to sytuacje sprzyjające rozwijaniu myślenia refleksyjnego, pytajnego, badawczego, projektowego.

Teorie konstruktywistyczne wymagają, aby uczeń budował strukturę wiedzy z dostępnych mu danych.

W zaprezentowanych poniżej etapach pracy badawczej widoczna jest przestrzeń do zadawania pytań, obalania, reformułowania, redefiniowania i budowania na nowo.

Oto etapy pracy badawczej¹³:

Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> sformułowanie problemu badawczego
Eksplikacja	<ul style="list-style-type: none"> doprecyzowanie problemu badawczego wybór i uzasadnienie hipotez
Hipotezy	<ul style="list-style-type: none"> wysunięcie hipotezy
Operacjonalizacja	<ul style="list-style-type: none"> wyrażenie pojęć i terminów w języku czynności ustalenie sposobu badań: gdzie? jak? skąd? co dalej?
Narzędzia badawcze	<ul style="list-style-type: none"> wybór narzędzi badawczych pilotaż
Wybór próby badawczej	<ul style="list-style-type: none"> określenie liczebności sposobu doboru
Realizacja badań	<ul style="list-style-type: none"> gromadzenie materiału empirycznego
Weryfikacja	<ul style="list-style-type: none"> przewodzona w trakcie badań końcowa
Analiza	<ul style="list-style-type: none"> opracowanie bazy danych konfrontacja pytań z danymi
Sprawdzanie hipotez	<ul style="list-style-type: none"> ustalenie rozwiązania sformułowanie wniosków
Sprawdzanie hipotez	<ul style="list-style-type: none"> intuicyjne statystyczne

¹³ Gaźdzka K., Muziot E.A. *Model pracy z uczniem w szkole ponadgimnazjalnej*, ORE, Warszawa 2014, s. 79.

Występowanie w roli badacza jest niezwykle inspirujące. Przykładem jest zadanie, przed jakim stanęli uczniowie humaniści w projekcie edukacyjnym pt. „Z pasją o pasji, czyli nadać życiu sens”¹⁴, realizowanym przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w roku 2014-2015¹⁵. Musieli odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

- Kim jestem?
- Co w sobie cenię i lubię?
- Jakie są moje mocne strony?
- Jak odnaleźć i rozwinąć w sobie pasję?
- Gdzie poszukiwać inspiracji?
- Czy potrafię komunikować swoje potrzeby i porozumiewać się z ludźmi?
- Jak mądrze realizować własne cele?
- Jak osiągnąć samorealizację?

Następnie w celu uzyskania odpowiedzi na te pytania uczniowie przeprowadzali diagnozę własnego potencjału, określali swoje mocne i słabe strony, szczególnie w odniesieniu do poziomu kompetencji komunikacyjnej i sprawności pragmatycznej w procesie porozumiewania się (komunikowania o swoich uczuciach, potrzebach, zainteresowaniach, planach na przyszłość); przeprowadzali studia przypadków niezwykłych osobowości w imię zasady uczenia się od najlepszych; zgłębiali zagadnienia samorealizacji z perspektywy poznawczej, emocjonalnej i twórczej; nazywali, badali i prezentowali własne pasje oraz planowali osobiste ścieżki rozwoju. Było to dla nich nie lada wyzwanie, ale i wielkie, inspirujące doświadczenie.

Nauczycielskie doświadczenia w stosowaniu pytań w praktyce szkolnej

Literatura dotycząca oceniania kształtującego podpowiada nauczycielom, w jaki sposób wprowadzać pytania na lekcjach. Instruktażowe wręcz zalecenia znajdują się w publikacji Danuty Sterny¹⁶ oraz na

¹⁴ Boksa E., Pasich L. *Z pasją o pasji, czyli nadać życiu sens. Edukacyjny projekt badawczy dla uczniów szkół gimnazjalnych z języka polskiego*, UJK, Kielce 2014.

¹⁵ Więcej o projekcie na stronie: Projekt systemowy Świętokrzyski System Wspierania Talentów – Fascynujący Świat Nauki, <http://fsn.scdn.pl/index.php?id=1>

¹⁶ Sterna D., op. cit., s. 79-84.

stronie Centrum Edukacji Obywatelskiej¹⁷ i stanowią rezultat doświadczeń nauczycieli uczestniczących w szkoleniach, projektach, kursach stacjonarnych i e-learningowych. Doświadczenia nauczycieli dotyczą głównie sposobów, technik i organizacji zadawania pytań i odpowiedzi (praca w parach, określenie czasu na pytanie i odpowiedź, możliwość wymiany poglądów, niepodnoszenie rąk, sposób formułowania pytań, zaangażowanie i współpraca uczniów o różnym potencjale w poszukiwaniu odpowiedzi, tolerancja na błędny lub inny tok rozumowania, sposób reagowania wspierający postawę poszukującą, budowanie konstruktywnych komentarzy podtrzymujących motywację).

Nauczyciele próbują definiować kryteria pytań kluczowych i samodzielnie dochodzą do wniosku, że najbardziej wartościowe są pytanie twórcze, a zwłaszcza te, które, zgodnie z taksonomią Beniamina Blooma, uruchamiają umysłowe operacje poznawcze z wyższych poziomów taksonomicznych¹⁸:

- poziom 1 – wiedza: Przypomnij sobie!
- poziom 2 – pogłębiona wiedza – wnioskowanie: Zrozum! Wyciągnij wnioski!
- poziom 3 – zastosowanie: Zastosuj!
- poziom 4 – analiza: Podziel!
- poziom 5 – synteza: Zbierz razem!
- poziom 6 – ewaluacja: Oceń!

Pytanie kluczowe, według nich, nie musi być *stricte* pytaniem. Może mieć formę stwierdzenia, definicji, prowokacji, a nawet niedokończonej opowieści, niedokończonego zdania, mapy z wymyślonymi znakami. Jest to raczej myśl, idea, która powinna inspirować do myślenia i działania, a odwoływać się do zdobytej wiedzy i doświadczenia. Z punktu widzenia dydaktyki ważne jest, aby pytania kluczowe pokazywały szerszy kontekst i perspektywę, dając możliwość odwołań, odnosiły się w sposób bezpośredni do celów lekcji i brzmiały

tak, aby doprowadzały do efektu *flow*¹⁹, czyli stanu pomiędzy satysfakcją a euforią, wywołanego całkowitym oddaniem się jakiejś czynności.

Podsumowując temat rozważań dotyczących pytań w życiu i dydaktyce, warto odwołać się do stwierdzeń geniusza wszech czasów Alberta Einsteina, który był mistrzem zadawania pytań sobie i innym, a także formułowania myśli:

Jeżeli zabataganione biurko jest znakiem zabataganionego umysłu, znakiem czego jest puste biurko?

Ważne jest, by nigdy nie przestać pytać. Ciekawość nie istnieje bez przyczyny. Wystarczy więc, jeśli spróbujemy zrozumieć choć trochę tej tajemnicy każdego dnia. Nigdy nie trać świętej ciekawości. Kto nie potrafi pytać, nie potrafi żyć.

Większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć.

Cała głębia ludzkiej nieskończonej ciekawości poznawczej została zawarta w słowach francuskiego pisarza i filozofa Erica Emmanuela Schmitta: *Najciekawsze pytania wciąż pozostają pytaniami. Kryją w sobie tajemnicę. Do każdej odpowiedzi trzeba dodać „być może”. Tylko na nieciekawe pytania można udzielić ostatecznych odpowiedzi.*

Zadawajmy więc wreszcie jak najwięcej pytań i nie bójmy się szukać na nie odpowiedzi!

¹⁷ Chodyniecka E., Swat-Pawlicka M. [red.] *Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym, co wiemy. Zeszyt siódmy. Techniki zadawania pytań. Pytania kluczowe*, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt_dzielmy6_-_techniki_zadawania_pytan_pytania_kluczowe.pdf

¹⁸ Bloom B. i inni, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive Domain, New York, Longmans, Green 1965.

¹⁹ *Flow* – termin stworzony przez psychologa Mihály Csikszentmihályi, opisany w: *Urok codzienności*. Psychologia emocjonalnego przepływu, Wydawnictwo CiS, Warszawa 1998; inne źródło: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Przep%C5%82yw_\(psychologia\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Przep%C5%82yw_(psychologia))

Bibliografia

1. Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D. *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO,
2. Bloom B. i inni, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive Domain, New York, Longmans, Green 1965.
3. Boksa E., Pasich L. *Z pasją o pasji, czyli nadać życiu sens. Edukacyjny projekt badawczy dla uczniów szkół gimnazjalnych z języka polskiego*, UJK, Kielce 2014.
4. Chodyniecka E., Swat-Pawlicka M. [red.] *Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym, co wiemy. Zeszyt siódmy. Techniki zadawania pytań. Pytania kluczowe*, ECEO, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/ze-szyt_dzielmy6_-_techniki_zadawania_pytan._pytania_kluczowe.pdf
5. Csikszentmihalyi M. *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 1998.
6. De Bono E. *Myślenie równoległe. Naucz swoje dziecko myśleć*, Wydawnictwo Prima, Łódź 1998.
7. Gałązka K., Muzioł E.A. *Model pracy z uczniem w szkole ponadgimnazjalnej*, ORE, Warszawa 2014.
8. Harmin M. *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*, CEO, Warszawa 2004.
9. Klus-Stańska D. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
10. Mietzel G. *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002.
11. *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej*, OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), CODN, Warszawa 2006
12. *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/>
13. Sterna D. *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006.
14. Szmidt K.J. *ABC Kreatywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
15. Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
16. Szyling G., Stróżyński K., Szmigel M.K., Baranowska M., Pasich L. *Ocenianie kształtujące po polsku, Kurs dla doradców metodycznych – teoria i praktyka*, ORE, Warszawa 2010.
17. Taraszkiewicz M., Rose C. *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Kampania na Rzecz Uczenia się, Warszawa 2006.

Lidia PASICH jest absolwentką UJ, nauczycielem konsultantem w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, inicjatorką działań związanych ze wspieraniem i rozwijaniem uzdolnień w województwie świętokrzyskim, koordynatorką programów międzynarodowych dotyczących tematyki uzdolnień, promotorką oceniania kształtującego.



Pozory nie mylą

Maria DASZKO

W „Polityce” nr 51/2012 (2888) zamieszczony został artykuł Piotr Sarzyńskiego i Barbary Stolarz pt. „Gabinety do oglądania”, w którym przedstawiono miejsca pracy różnych znanych w Polsce osób. Bardzo ciekawie i znamienne wypada porównanie fotografii gabinetu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Bogdana Zdrojewskiego i Ministra Edukacji Narodowej Krystyny Szumilas. Można chyba powiedzieć, że kultura i edukacja z definicji są sobie bliskie, ale gabinety obu ministrów nie potwierdzają tej tezy. O ile siedziba Bogdana Zdrojewskiego jest starannie urządzona, pełna dobrych obrazów, o tyle miejsce pracy Krystyny Szumilas jest słusznie przez autorów opisane słowami: „cnota powściągliwości”, co w tym zestawieniu brzmi ironicznie. Cóż to znaczy? Niestety znaczy bardzo wiele.

Istnieje potoczne przekonanie, że „pozory mylą”, a przecież niejedni wie, że „jak cię widzą, tak cię piszą” i że „pokaż mi swoje otoczenie, a powiem ci, kim jesteś”. To, jakich dokonujemy wyborów, mówi, kim jesteśmy. Także wyborów dotyczących kształtowania przestrzeni, w której mija nasze życie i która, czy to się nam podoba, czy nie, świadczy o nas. Wizerunek wnętrza mieszkalnego, służbowego, szkolnego niesie nieznośnie dużo informacji i silnie oddziałuje na użytkowników – dowodzą tego nieskończone tomy badań.

Funkcje budynku i otoczenia szkoły nie są opisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego, ale ta, wskazując pożądane umiejętności uczniów, nie zakłada przecież próżni jako najlepszego miejsca ich rozwoju. W tej kwestii panuje potężna

wolność, której rozumne wykorzystanie zależy od tak zwanej społeczności szkolnej. Ergo: podstawa programowa może do kreatywności nie zachęca, ale też na siermiężność nie skazuje.

Ogród matematyczny

Przestrzenią nader zapamiętane interesuje się matematyka. Od Euklidesa do dziś namnożyło się mnóstwo sposobów jej opisu, z których z kolei rozliczani są uczniowie przez rozmnażające się przez pączkowanie formy egzaminowania i badania. Bywa też, że *praxis* rozliczy człowieka z *umiejętności korzystania z narzędzi matematyki w życiu codziennym*. Na przykład wtedy, gdy staniemy przed karkołomnym dla wielu zadaniem zamówienia cegły na budowę własnego domu.

Od lat obserwuję zjawisko polegające na tym, że dziecko potrafi policzyć powierzchnię prostopadłościanu o podanych wymiarach, natomiast nie poradzi sobie z odpowiedzią na pytanie, ile metrów kwadratowych kafelków trzeba kupić, aby wyremontować łazienkę w jego domu. Jak pokazują obserwacje, dla wielu uczniów przetożenie myślenia abstrakcyjnego na praktykę jest trudne do opanowania.

Jednym z pomysłów na usprawnienie tego procesu jest w naszej szkole w Platerowie ogród matematyczny. Na placu wokół szkoły posadziliśmy kilkaset roślin, które strzyżone dają mnogość figur geometrycznych (stożki, kule, okręgi itp.). Jest też labirynt (posadzony wg projektu dzieci), który ma

służyć wykonywaniu pomiarów i zadań matematycznych opisujących rzeczywiste doświadczenie przestrzeni. W zielonym labiryncie mają też odbywać się lekcje językowe, wychowania fizycznego, teatralne.

„Nauka poszła w las. Idźmy za nią!”

Ministerstwo Edukacji zaangażowało się intensywnie w przeforsowanie pomysłu na objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatków, tak jakby to samo w sobie było przepustką do sukcesu indywidualnego i systemowego. Hipokryzja uzasadnień błogosławieństw tego pomysłu jest przygnębiająca. Podleganie obowiązkowi edukacji być może warto ustalić nawet na czwarty rok życia, ale rzecz nie w tym, czy to się będzie nazywało „szkołą”, czy „przedszkolem”, ale gdzie, jak i co się będzie z dzieckiem działo. Dzieci w wieku 3-10 lat muszą mieć miejsce na ciągły, spontaniczny ruch. Sam fakt położenia dywanika obok ławek niczym nie skutkuje. Uczniowie muszą mieć miejsce na lepienie w glinie, tańczenie się w błocie, malowanie ziemią wszystkim kończynami, bieganie boso, hodowanie myszokoczek, chlapanie, brudzenie, śmiecenie, wygrzebanie robala ze starego pnia czy wyłowienie nartnika z kałuży.

Dzieci powinny mieć w bezpośrednim otoczeniu ścieżki dotykowe, sprzęty sportowe, instrumenty muzyczne. Powinna być możliwość łatwego umycia podłogi, zmiany ubrania, założenia fartucha, umycia się, tańczenia, kopania piłki i dziury w ziemi.

Dwukrotnie realizowaliśmy z dotacji zewnętrznych projekty, dzięki którym wzbogacaliśmy przestrzeń edukacyjną małych dzieci tak, aby spełnić powyższe dyrektywy i umieścić na stałe w bezpośrednim zasięgu pożądane sprzęty i wygody, ale też poszerzyć „miejsca akcji” o pobliskie łąki, pola, kałuże i las. Nauka może odbyć się tuż za płotem szkoły czy przedszkola.

Gdzie szkietko, a gdzie oko?

Kto spędził chociaż kilka lat w oświacie, ma w głowie tony sloganów na temat konieczności kształcenia myślenia naukowego, umiejętności wnioskowania na podstawie empirii itp. W ilu polskich szkołach

dziecko może samodzielnie wykonać eksperyment naukowy? Przeprowadzić obserwację? Ilu uczniów ma na lekcji swobodny dostęp do preparatów, odczynników, mikroskopu, silnika itp.? Ile klas jest tak urządzonych, aby zajęcia badawcze nie były epokowym incydentem, wymagającym heroicznego wysiłku organizacyjnego? Nawet jeśli trafi się klasa z dygestorium i szkłem laboratoryjnym, to głównie zabawia się nim nauczycielka, a uczniowie mają za zadanie śledzić wzrokowo i słuchowo owe ekshibicje. Dlaczego tak się projektuje wnętrza pracowni, że uczeń nie ma szans na samodzielne użycie palnika, kwasu, wykonanie preparatu czy efektowanego wybuchu? Fałszywie pojęte bezpieczeństwo dało rezultat w postaci magazynków pozamykanych na cztery spusty i równie hermetycznych szaf, z których przez szyby smętnie wyglądają żaby w formalinie. Uczeń natomiast, w ławce jak w dybach, uczy się *umiejętności formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody* – gapiąc się w podręcznik lub ekran, nazywany „interaktywnym”.

Udało się nam w Platerowie doprowadzić do tego, że każdy uczeń ma na swoim biurku mikroskop, ma łatwy dostęp do preparatów, obwodów elektrycznych, zestawów optycznych, teleskopu. Jednak dużo jeszcze wody upłynię, zanim przekonamy dotujących, aby tak urządzić przestrzeń pracowni fizycznej i chemicznej, żeby każdy uczeń miał swobodę samodzielnego wykonania wulkanu.

Dręcz mnie ręcznie

Można powiedzieć, że tak świetne narzędzia jak ręce stają się coraz bardziej wstydlivym środkiem poznawania świata i wypowiedzania się na jego temat. Bardzo dużo uwagi dokumenty oświatowe poświęcają nowoczesnym technologiom informacyjno-komunikacyjnym (stusznie!), ale sprawność manualna jest sprowadzona na margines.

Czy to są umiejętności archaiczne i passé? Być może. Widząc jednak, ile radości daje dzieciom robienie witraży, świec, batików, czerpanie papieru, filcowanie, gotowanie, czuję, że rękodzielnictwo jest atrakcyjną formą *zaspokajania ciekawości świata, odkrywania zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji*, a także kształtowania *umiejętności*

pracy zespołowej. Przez wiele lat dążyliśmy w mojej szkole do urządzenia pracowni techniczno-plastycznej tak, aby była i duża, i wygodna i miała stosowne sprzęty. Pracownia jest wykorzystywana na plastyce, technice, zajęciach pozalekcyjnych. Sprawność manualna uczniów, zwłaszcza łączona z projektowaniem, jest bardzo niska. Okazuje się, że wymyślenie, zaplanowanie, dobre wykonanie przedmiotu to proces dostępny nielicznym. Wymaga wytrwałości i mozolnych ćwiczeń. Wielokrotnie spotkałam się ze zdziwieniem lub krytyką pomysłu na zaganianie dzieci do pracowni prac ręcznych. Wielu ludziom rękodzielo kojarzy się z letnim festynem w Pipidówce. Jakże urocze, ale skąpane. Kończąc, pragnę jednak cichutko zapytać, czy chcieliby Państwo, aby operował Was chirurg rozwinięty także manualnie, czy tylko umysłowo?

Zrób sobie galerię

Przyznam, że po opublikowaniu wielokrotnie cytowanego tu dokumentu pt. „Podstawa programowa kształcenia ogólnego” byłam zaskoczona, że wymieniając *najważniejsze umiejętności zdobywane przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego*, zacytowano niemal literalnie wykaz kompetencji kluczowych, zredagowanych przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej (18 grudnia 2006 roku) od punktu pierwszego do siódmego, a o ósmym zwyczajnie zapomniano. Jako ósma jest wymieniona przez Parlament Europejski potrzeba kształcenia świadomości i ekspresji kulturalnej. W głębi naszego ministerialnego dokumentu pojawiają się pojęcia i przedmioty usprawiedliwiające szkoły, które starają się rozwijać ekspresję i świadomość kulturalną, jednak nie jest to umiejętność należąca do zestawu *najważniejszych umiejętności*. Dlaczego? Dlaczego udział w kulturze nie jest priorytetem? To boli. W wielu cywilizowanych krajach kultura jest bazą do kształcenia wszystkich innych umiejętności. Przeciwny Polak uważa, że Stany Zjednoczone to kraj niskiej kultury i wiedzy i ma przekonanie, że Polacy znacznie pod tym względem przewyższają Amerykanów. Otóż w USA popularne są w miastach i miasteczkach kluby, w których spotykają się osoby czytające poezję, a w legendarnie „niekulturalnym” Harlemie są na ścianach graffiti, które spokojnie mogą uchodzić za dzieła sztuki. Kiedy widzę w moim powiecie betonowe płoty, fioletowe

elewacje, przecudnie pastelowe dachy i ohydne reklamy wśród malowniczych pól, to wiem, że szkoły rzeczywiście wiernie trzymają się podstawy programowej w kwestii najważniejszych zdobyczy ucznia szkoły masowej. Wychowania estetycznego konsekwentnie brak.

W platerowskiej szkole od 8 lat urządzamy plenery malarskie i rzeźbiarskie, czego skutkiem jest galeria dobrych obrazów i rzeźb autorów z całego świata. Prace na stałe są wyeksponowane na korytarzach, w klasach, w otoczeniu szkoły. Budynek i plac szkolny zamieniły się poniekąd w galerię z nazwiskami, które można zobaczyć w „Zachęcie”. Budowanie galerii, systematyczne jej wzbogacanie powoduje częsty kontakt uczniów z artystami także poza plenerami. Zbiór dziecięcych prac, które notorycznie wystawiamy na widok publiczny, jest pokaźny i, co ważne, dobrej jakości. Grafiki, rzeźby plenerowe, collage, fotografie otworkowe, batiki są stale obecne w otoczeniu uczniów i, mamy nadzieję, że będąc formą ekspresji, uczą też wrażliwości estetycznej. Dzieła sztuki zapętniają naszą szkołę wywołując rozmaite emocje i oceny u uczniów, mieszkańców, osób do nas przyjeżdżających. Obecność artystów we wsi też jest źródłem intensywnych komentarzy.

Wszystko to traktuję jako wartość dodaną, wynikającą z budowania przestrzeni kulturalnej w wiejskiej szkole, na końcu Unii Europejskiej. Marzy mi się, że nasi uczniowie bez najmniejszych zahamowań będą wchodzić do pryncypialnych warszawskich galerii, biegle odróżnią na oko Ambroziaka od Dunikowskiego, nie ogrodzą domu betonowymi przęstami, nie powieszą w sypialni reprodukcji z Ikea.

Przestrzeń życiowa

Przestrzeń szkoły, w której mija potężny kęs życia dziecka i nauczycieli, jest równie ważna co niedoceniona. Wiele obiektów już cieszy oko i rozum fachowca, ale jest to wciąż temat pt. „Lęk przestrzeni”. W żadnym razie nie tłumaczy nas tu „cnota powściągliwości”.

Maria DASZKO jest dyrektorem Zespołu Placówek Oświatowych w Platerowie, małego wiejskiego ośrodka od lat aktywnie uczestniczącej w programach krajowych i zagranicznych.

Wikipedia jako narzędzie edukacji?

Możliwości i zagrożenia

Tomasz GANICZ

Jednozdaniowa definicja Wikipedii to: wolny, wielożyyczny, otwarty projekt encyklopedyczny, realizowany w Internecie przy pomocy technologii wiki, w którym każdy może uczestniczyć. Taka definicja niewiele jednak wyjaśnia, jeśli nie rozszyfruje się dokładniej słów „wolny” i „wiki”.

Słowo „wolny”, użyte w definicji Wikipedii, jest często zawężane do pojęcia „bezpłatny”. Wikipedia wywodzi się ze środowiska osób, które zajmowały się rozwijaniem wolnego oprogramowania, w którym słowo „wolny” zostało najlepiej chyba zdefiniowane przez Richarda Stallmana, założyciela *Free Software Foundation*: *Słowo „wolny” w naszej nazwie nie odnosi się do ceny; odnosi się do wolności. Po pierwsze, wolności do kopiowania programu i przekazywania go Twoim sąsiadom, dzięki czemu mogą oni z niego korzystać tak jak Ty. Po drugie, wolność przerabiania programu, dzięki czemu to Ty możesz kontrolować program, a nie on Ciebie*¹.

Jeśli w tym cytacie termin „oprogramowanie” zastąpić słowami „zawartość Wikipedii”, to dokładnie definiuje to koncepcję tego projektu – jako encyklopedii, którą każdy może dowolnie kopiować i modyfikować, pod warunkiem że nikomu innemu nie odmówi prawa do tego samego.

Aby to było możliwe, teksty w Wikipedii są objęte licencją GNU FDL (*GNU Free Documentation Licence*)², która jest formą umowy, jaką autorzy

tego projektu zawierają ze wszystkimi swoimi użytkownikami. Według tej licencji prawa autorskie pozostają autorom, jednak oni dobrowolnie i oczywiście gwarantują wszystkim prawo do wolnego korzystania ze swojej twórczości. Taka konstrukcja prawna powoduje, że nie ma żadnej instytucji czy firmy, która mogłaby powiedzieć, że jest właścicielem Wikipedii – Wikipedia należy do wszystkich, którzy kiedykolwiek dodali do choćby jednego jej artykułu przecinek.

„Wiki” to nazwa szczególnego rodzaju stron internetowych, które można nie tylko oglądać, ale też je tworzyć i zmieniać za pomocą dowolnej przeglądarki internetowej. Nazwa ta pochodzi od hawajskiego wyrażenia „wiki wiki”, oznaczającego „bardzo szybko”.

W praktyce wygląda to następująco:

- wczytujemy z Internetu do naszej przeglądarki interesującą nas stronę,
- klikamy zakładkę Edytuj, na skutek czego otwiera się specjalne okno edycyjne,
- do tekstu strony możemy wpisać, co chcemy – tak jak w zwykłym edytorze tekstu,
- klikamy klawisz Zapisz i oprogramowanie wysyła to, co dopisaliśmy do artykułu na serwer,
- jeśli teraz ktoś inny wczyta z Internetu tę stronę, zobaczy już naszą jej wersję.

¹ Stallman R. *What is the Free Software Foundation?* GNU'S Bulletin, 1986, vol. 1, nr 1, s. 8, <http://www.gnu.org/bulletins/bull1.txt>

² Tekst licencji GNU FDL: <http://gnu.org.pl/text/gfdl12-pl.html>

Wikipedia została założona w 2001 roku przez Jimmy'ego Walesa i Larrego Sanger, początkowo jako rodzaj eksperymentu, w którego powodzenie nie do końca wierzyli nawet jego założyciele. Okazało się jednak, że projekt ten zaczął przyciągać coraz więcej osób i zaczęto powstawać coraz więcej coraz lepszych artykułów. Polska edycja Wikipedii została założona przez Pawła Jochyma i Krzysztofa Jasiutowicza kilka miesięcy po powstaniu wersji oryginalnej. Obecnie istnieje ponad 250 wersji językowych Wikipedii, które łącznie mają ponad 10 milionów artykułów i stanowią największe na świecie kompendium wiedzy dostępne bezpłatnie. Anglojęzyczna Wikipedia zawiera obecnie nieco ponad 2,5 miliona artykułów, zaś polska ma już niemal 0,5 miliona. Wg statystyk Alexy³ Wikipedia jako całość jest najczęściej odwiedzanym serwisem internetowym na świecie, a polska Wikipedia jest wg Gemiusa najczęściej oglądaną stroną polskojęzyczną i numerem 1 w kategorii „edukacja”⁴.

Pierwotnie Wikipedia działała na serwerze należącym do firmy Bomis, której właścicielem był Jimmy Wales. W 2003 roku Jimmy Wales zdecydował się utworzyć Fundację „Wikimedia”, która przejęła opiekę nad Wikipedią. Wikipedia jest obecnie w całości finansowana z donacji indywidualnych i pochodzących od firm. Roczny budżet Fundacji „Wikimedia” to ponad 2 miliony dolarów, wydawanych głównie na utrzymywanie i zakup serwerów, których jest obecnie ponad 350 i które obsługują ruch rzędu 10 milionów odwiedzin na dobę.

W ramach Fundacji „Wikimedia” powstało kilkanaście projektów, które spontanicznie rozwinęły się z Wikipedii. Głównym powodem ich powstawania było to, że część tekstów, które dodawali autorzy Wikipedii, znacznie wykraczała poza ramy tego, co można by jeszcze nazwać treścią encyklopedyczną. Z edukacyjnego punktu widzenia z projektów tych najwartościowsze wydają się trzy:

- Wikibooks – w którym pisze się całe podręczniki w trybie wiki – mogą to być zarówno podręczniki wyższej matematyki, jak i książka kucharska,

- Wikimedia Commons – miejsce, w którym umieszcza się pliki multimedialne – zdjęcia, grafiki, muzykę i filmy, którymi potem można swobodnie ilustrować artykuły tworzone we wszystkich innych projektach Wikimedia. Wszystkie pliki są dostępne na wolnych licencjach, dzięki czemu można z nich swobodnie korzystać także poza projektami. Wikimedia Commons zawiera obecnie ponad 3 miliony plików i rozwija się w tempie dwukrotnie większym od anglojęzycznej Wikipedii,
- Wikiversity – agregujący treści z pozostałych projektów Wikimedia w formie gotowych materiałów do użycia na zajęciach lekcyjnych. W Wikiversity znajdują się np. skrypty lekcji i całe programy nauczania – w całości oparte na materiałach pochodzących z projektów Wikimedia.

Wróćmy jednak do Wikipedii. Skoro może ją edytować każdy, całkowicie anonimowo, to co sprawiło, że jej zawartość nie stała się śmietnikiem przypadkowych tekstów, tak jak to się dzieje na większości for dyskusyjnych? Otóż udało się tego uniknąć dzięki temu, że:

- oprogramowanie bardzo silnie wspiera wzajemną kontrolę tego, co piszą w Wikipedii inni. Artykuły w Wikipedii nie są wyłączną własnością ich pierwszych autorów – w każdej chwili każdy może je zmienić, przy czym wszystkie kolejne wersje są przechowywane, i w przypadku gdy sprawy przyjmują zły obrót – łatwo wrócić do wcześniejszej wersji,
- w Wikipedii nie można pisać wszystkiego, co się chce – ogólne zasady, co można, a czego nie, stanowią podstawę rozstrzygnięcia sporów między edytorami.

Spośród tych zasad najważniejsze są:

- **neutralny punkt widzenia:** *bezstronne prezentowanie różnych poglądów bez wskazywania, który jest słuszny* – co oznacza, że Wikipedia nie prezentuje żadnego określonego

³ http://www.alexa.com/data/details/traffic_details/wikipedia.org

⁴ <http://audyt.gemius.pl/index.php> i http://audyt.gemius.pl/edukacja_analiza.php

światopoglądu, lecz stara się neutralnie przedstawiać je wszystkim,

- **zakaz umieszczania twórczości własnej**, tj. opisów rozmaitych nieopublikowanych teorii, danych, hipotez, argumentów czy pomysłów. Nie wolno też umieszczać swoich prywatnych opinii,
- podstawowym kryterium umieszczania treści w Wikipedii jest jej **weryfikowalność**, a nie absolutna prawdziwość. Oznacza to, że umieszczany jest tylko taki materiał, który da się zweryfikować w oparciu o wiarygodne, publicznie dostępne źródła.

Zasady te są ideałem, do którego się dąży, jednak część artykułów w mniejszym czy większym stopniu ich nie spełnia. Forma kontrowersyjnych artykułów jest ustalana przez dyskusje, przy czym wszyscy edytujący mają równe prawa głosu. Wikipedia nie ma zatem rady redakcyjnej, która decyduje o ostatecznym kształcie artykułów.

System wzajemnej kontroli jednych edytorów przez drugich powoduje, że jakość Wikipedii wynika wprost z jakości i liczby uczestników. Analizy statystyczne edytorów Wikipedii, których w polskiej edycji jest około 10 tys. okazjonalnych i około 400 edytujących stale wskazuje, że jest to przeciętnie osoba mieszkająca w dużym mieście, mężczyzna w wieku 18-27 lat, który uczy się lub studiuje. Wśród edytujących jest też dość liczna grupa (kilkanaście procent) osób liczących ponad 40 lat. Wśród edytorów są zarówno gimnazjaliści, jak i profesorowie wyższych uczelni. Większość stanowią osoby studiujące lub posiadające stopień magistra.

Spółeczność Wikipedii posiada swoją wewnętrzną strukturę. Administratorzy są wyłaniani przez społeczność edytorów poprzez głosowania. Oprócz tego edytorzy grupują się w tematyczne projekty, które biorą „pod opiekę” określone grupy tematów.

Wikipedia i pozostałe projekty Wikimedia kierują się ogólnym celem, który został zdefiniowany przez Jimmy'ego Walesa: *Wyobraź sobie świat, w którym każda osoba na planecie ma dostęp do sumy wiedzy*

całej ludzkości. Do tego właśnie dążymy. Jakkolwiek jest to cel w zasadzie nieosiągalny, wyznacza on regułę: Wikipedia stara się opisać wszystkie ważne zjawiska znane ludzkości. Obejmuje ona zatem nie tylko informacje zawarte w tradycyjnych encyklopediach, lecz także np. gry komputerowe, opisuje zjawiska występujące w Internecie czy elementy kultury masowej w rodzaju mangi czy pokémonów. Trzeba też wiedzieć, że można tu znaleźć treści, które wielu nauczycieli może uznać za niewłaściwie z edukacyjnego punktu widzenia, jak np. biografie gwiazdek porno czy opisy metod torturowania ludzi. Tak samo jak nie ma rady redakcyjnej, określającej ostateczny kształt artykułów, tak samo nie ma też żadnego oficjalnego ciała, decydującego o doborze tematów. O tym, czy określony artykuł jest „encyklopedyczny” lub nie, decyduje cała społeczność w głosowaniach.

Nie oznacza to jednak, że Wikipedia nie zawiera artykułów na tematy, które tradycyjnie występują w encyklopediach. Np. anglojęzyczna Wikipedia ma w tej chwili artykuły, które w 96% odpowiadają zawartości Encyklopedii Britanniki, zaś jakość tych artykułów jest nawet statystycznie nieco lepsza⁵. Jeszcze lepiej wypadła ocena zawartości niemieckojęzycznej Wikipedii w porównaniu z jej głównymi, komercyjnymi konkurentami – Encartą i encyklopedią Brockhousa⁶.

Tryb tworzenia Wikipedii, która, przypomnijmy, nie jest produktem gotowym, lecz projektem w trakcie ciągłego rozwoju, powoduje, że zawsze pewien procent artykułów jest staby, w stanie zalążkowym, może być akurat efektem działania wandal lub zawierać niezamierzone, jeszcze niewykryte błędy merytoryczne. Korzystając z Wikipedii, trzeba o tym zawsze pamiętać i w razie wątpliwości zbadać, czy artykuł podaje wiarygodne źródła, jak długo istnieje, ile osób go edytowało i kto to był. Z edukacyjnego punktu widzenia Wikipedia może być ciekawym polem do nauczania krytycznego podejścia do tego, co się czyta.

⁵ Gelles J. *Internet encyclopaedias go head to head*, Nature 2005, 438(15), 900.

⁶ Fachagentur Nachwachsende Rohstoffe (FNR) e.V. Proje-ktbeschreibung: Nachwachsende Rohstoffe in Wikipedia-Online-Lexikon, dostęp 24 października 2007.

Wikipedia bywa nazywana „źródłem pierwszego kontaktu” – tzn. miejscem, gdzie można łatwo uzyskać podstawowe odpowiedzi na zadane pytania, ale nie wiedzę na tyle pewną, aby można na niej w 100% polegać. Jest w tym dużo prawdy, ale dotyczy to w zasadzie każdego źródła encyklopedycznego. Tym, co odróżnia Wikipedię od innych encyklopedii, jest to, że pewien procent artykułów jest bardzo obszerny i zawiera wiedzę porównywalną z małym podręcznikiem. Przykładem takiego artykułu w polskiej Wikipedii jest chociażby hasło „Enzymy”, które liczy 27 stron maszynopisu, 26 ilustracji i jest oparte na 84 źródłach naukowych. Tego typu artykuły są często przez uczniów wykorzystywane jako „gotowce” przy pisaniu wypracowań. Ich poziom jednak zwykle w tak oczywisty sposób odbiega od możliwości intelektualnych ucznia, że nauczyciel nie powinien mieć problemu z wykryciem tego rodzaju plagiatu.

Założyć można, że najwartościowszym sposobem na wykorzystanie Wikipedii jako narzędzia edukacyjnego jest włączenie uczniów do jej współtworzenia. W polskiej Wikipedii powstało już spontanicznie kilka tego typu inicjatyw. Część z nich była jednak niezbyt przemyślana i nie przyniosła pozytywnych rezultatów. Idea, aby pisać artykuły w Wikipedii zamiast wypracowań, które potem trafiają tylko do szuflady nauczyciela, jest generalnie godna polecenia, zarówno z punktu widzenia samej Wikipedii, jak i uczniów. Trzeba jednak taki sposób aktywizowania dobrze przemyśleć.

Typową receptą na niepowodzenie jest zlecenie napisania artykułu na określony temat na zaliczenie bez wprowadzenia w zasady funkcjonowania Wikipedii. Uczeń pozostawiony sam sobie najprawdopodobniej umieści w Wikipedii coś w rodzaju eseju. Następnie wikipedyści przerobią jego tekst, dostosowując go do standardów Wikipedii i usuwając z niego 60% treści, jako pozbawionej źródeł i mającej charakter „twórczości własnej” albo – jeśli jest on napisany szczególnie źle – po prostu go usuną lub pewne jego fragmenty scalą z innym artykułem. W rezultacie Wikipedia nie zyska na tym wiele, zaś rozżaleni uczniowie zrażą się do tego projektu na stałe.

Ostatnio w polskiej Wikipedii powstał, na wzór obcojęzyczny, projekt wspierania tego rodzaju

inicjatyw. Na specjalnej stronie „Projekty_szkolne_i_akademiczne”⁷ można zgłaszać pomysły, prosić o wsparcie i zapoznać się z ogólnymi poradami. W anglojęzycznej Wikipedii analogiczna strona przyniosła realizację ponad 70 projektów, prowadzonych zarówno przez szkoły średnie, jak i uniwersytety, z których wiele zalicza się do amerykańskiej i australijskiej czołówki (m.in. MIT, University of Pittsburgh czy Yale University). W polskiej Wikipedii jak dotąd prowadzone są dwa projekty:

- dotyczący ekologii, prowadzony przez prof. Czachrowskiego z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie,
- dotyczący chrześcijaństwa, założony przez księdza Patryka Michalskiego.

Z punktu widzenia edukacyjnego o poziomie zawartości Wikipedii można mieć bardzo różne opinie. Obiektywna ocena tej zawartości jest trudna ze względu na jej obszerność i dynamiczny charakter. Niewątpliwie jednak Wikipedia jest obecnie największym projektem gromadzącym wiedzę, tworzonym zgodnie z duchem Kapsztadzkiej Deklaracji Otwartej Edukacji, podpisanej 15 września 2007 roku: *Znajdujemy się u progu światowej rewolucji w nauczaniu i uczeniu się. Nauczyciele z całego świata tworzą w Internecie niezliczone materiały edukacyjne, dostępne do otwartego i wolnego użytku. Nauczyciele ci współtworzą świat, w którym każda osoba na ziemi może nie tylko korzystać z sumy ludzkiej wiedzy, ale także przyczynić się do jej wzbogacania. Jednocześnie tworzą oni podwaliny dla nowego modelu pedagogiki, w którym wykładowcy i uczący się tworzą, kształtują i rozwijają wspólnie wiedzę, jednocześnie pogłębiając swoje umiejętności i rozumienie świata*⁸.

Duch tej deklaracji jest moim zdaniem przyszłością edukacji XXI wieku, w którą już teraz warto aktywnie włączyć zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Tomasz GANICZ jest Prezesem Stowarzyszenia „Wikimedia Polska”, jednym z użytkowników najdłużej edytujących polską Wikipedię.

⁷ http://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Projekty_szkolne_i_akademiczne

⁸ <http://www.capetowndeclaration.org/translations/polish-translation>

Open source w życiu ucznia

Dawid KOZŁOWSKI

Wielu z nas, uczniów, wie, co to jest *open source*. Na lekcji informatyki dowiadujemy się, że wyrażenie to tłumaczy się jako „wolne oprogramowanie”. Programami *open source* możemy nazwać tylko te, które mają widoczny i edytowalny kod. Choć nie każdy zdaje sobie sprawę z tego, że korzysta z oprogramowania typu *open source*, jest to idealna alternatywa dla płatnych programów, na które uczniów nie stać.

Chciałbym przedstawić kilka dni z pamiętnika ucznia, które potwierdzą, że uczniowie bardzo często korzystają z tych programów:

Poniedziałek

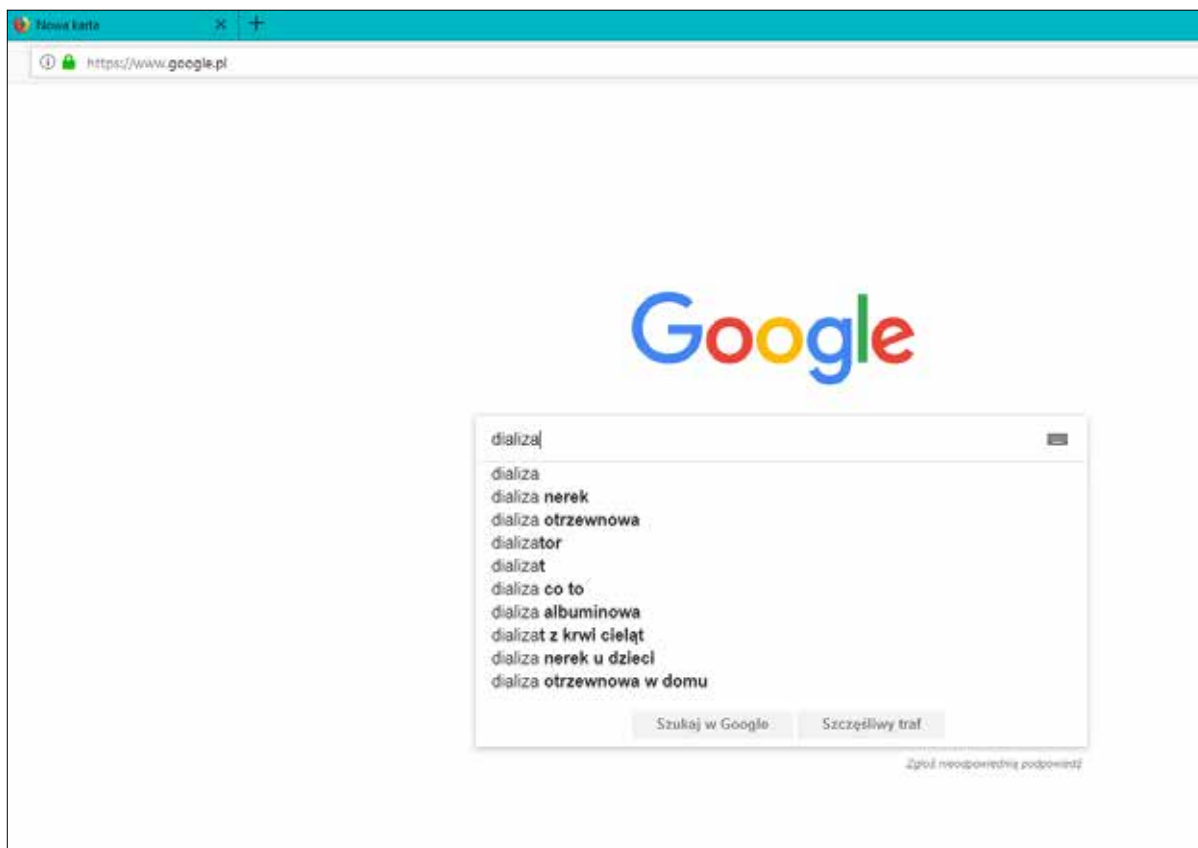
Pani od biologii kazała napisać referat na temat dializy, a nauczyciel od polaka powiedział, abyśmy znaleźli jak najwięcej haseł renesansowych. W domu włączyłem więc przeglądarkę internetową – **Mozillę Firefox** i bardzo szybko znalazłem informacje na temat dializy. Jest to dobry program, ponieważ posiada karty, dzięki którym nie trzeba otwierać kilkudziesięciu aplikacji, co bardzo przydaje się podczas korzystania z wielu stron naraz. Otworzyłem więc **Writera** z pakietu biurowego **OpenOffice.org** i napisałem własnymi słowami informacje o dializie. Oczywiście nie zapomniałem o bibliografii. Gorzej było ze znalezieniem haseł renesansowych, ale Internet jest największą skarbnicą wiedzy, i raz dwa je znalazłem.

Wtorek

W szkole znowu zadali mi pracę domową. Tym razem miałem stworzyć prezentację multimedialną na temat muzyki współczesnej, a dokładniej – popu. Miałem mały problem ze znalezieniem informacji o tym gatunku, ale po godzinie spędzonej w Internecie znalazłem wszystko co trzeba. Odpaliłem więc program **Impress** z **OpenOffice**, w którym zacząłem tworzyć mój projekt. Postawiłem jeszcze pobrać filmik z YouTube za pomocą wtyczki do **Mozilli**. Po chwili prezentację miałem gotową.

Środa

Dzisiaj był luźny dzień w szkole i żaden z nauczycieli nie zadał pracy domowej, dlatego postanowiłem przejrzeć filmy, które niegdyś nagrałem kamerą. Uruchomiłem odtwarzacz **VLC media player**, ale wyskoczył mi błąd, że brakuje kodeków. Zainstalowałem więc najnowszy pakiet **Xvid** i następnym razem błąd się nie pokazał. Postanowiłem również zmontować jeden film z tych wszystkich, które nagrałem. Zrobiłem to za pomocą **VirtualDub**. Wyszedł mi bardzo dobry film!



Czwartek

Dzisiaj pani od informatyki powiedziała, że jeśli chcę dostać szóstkę, muszę zrobić projekt w Blenderze. Na szczęście znam dobrze ten program i po paru godzinach stworzyłem trójwymiarową scenkę. Tego samego dnia kolega poprosił, żebym przestał mu zdjęcia z naszej wycieczki klasowej. Były spore, więc spakowałem je za pomocą programu **7-Zip**. Wielkość się zmniejszyła, dzięki czemu mogłem je bez problemu wystać.

Piątek

Wreszcie zaczął się weekend. Szybko odrobiłem lekcje i postanowiłem zapisać się na ciekawe forum modelarskie oparte na **PHPbb**. Niestety, nie miałem żadnego awataru, ale za pomocą **GIMP-a** stworzyłem bardzo ciekawy obrazek. Mam nadzieję, że innym również się spodoba.

Podsumowanie

Wyróżnione aplikacje to właśnie programy typu *open source*. Jak widać, w ciągu kilku dni uczeń korzysta z wielu takich programów. Przekonują one do siebie, ponieważ są funkcjonalne, dostosowane do potrzeb uczniów i – co najważniejsze – darmowe oraz edytowalne. Jest ich coraz więcej i wypierają wiele płatnych programów, przez co są coraz bardziej popularne wśród młodzieży.

Dawid KOZŁOWSKI jest [był w 2008 roku – przyp. red.] uczniem III klasy Gimnazjum nr 13 im. Stanisława Staszica w Warszawie.

Rozdział III

Wspieranie uzdolnień, kreatywności i twórczości uczniów

Teorie i badania

Maciej KARWOWSKI

Meritum nr 1(1)/2006

*Zdolny, czyli jaki? Kilka uwag o zdolnościach
i pracy nad ich rozwojem.....* 107

Krzysztof SZMIDT

Meritum nr 3(10)/2008

*Skazani na twórczość, czyli dlaczego powinno się
pomagać uczniom w tworzeniu* 112

Nauczanie i uczenie się

Grażyna GREGORCZYK

Meritum nr 4(7)/2007

*Obcuje z geniuszami, którzy stąpają po ziemi –
rozmowa z dr. hab. Krzysztofem Diksem* 118

Joanna SOBAŃSKA-JĘDRYCH

Meritum nr 1(16)/2010

*Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych
na lekcjach języka obcego* 123

Dobra praktyka

Beata KOSSAKOWSKA

Meritum nr 3(30)/2013

*PROJEKT Mazowieckie Centra Talentu i Kariery,
czyli wspieranie złowione w sieć* 129

Elżbieta LEMAŃSKA

Meritum nr 3(30)/2013

*PROJEKT Szkoła Wspierająca Uzdolnienia,
czyli bawimy się myślą.....* 137

Technologie informacyjno- -komunikacyjne

Alicja Małgorzata KOZAK, Grażyna GREGORCZYK

Meritum nr 1(24)/2012

Konektywizm, czyli o uczeniu się w epoce cyfrowej 146

Marzena GRZĘDA

Meritum nr 2(21)/2011

WebsQie Smykusie, czyli WebQuest w przedszkolu 152



Zdolny, czyli jaki?

Kilka uwag o zdolnościach i pracy nad ich rozwojem

Maciej KARWOWSKI

„Zdolny, ale leniwy”, „wyjątkowo utalentowany”, „wąsko uzdolniony”... Te sformułowania często pojawiają się, gdy charakteryzujemy uczniów, własne dzieci, ale również osoby dorosłe. Zastanówmy się, o czym w istocie mówimy.

Wprowadzenie

W praktyce pedagogicznej o określeniu kogoś jako zdolnego najczęściej decyduje kilka elementów. Są nimi: osiągnięcia szkolne rozumiane zarówno jako wysoka średnia ocen, jak również sukcesy w konkursach i olimpiadach. Drugim często przyjmowanym kryterium jest utożsamianie osób zdolnych z tymi, które mają wyższą od przeciętnej inteligencję. Tak więc osoba, która w wyniku badania testem inteligencji uzyskuje wynik np.: 130 i wyższy uznawana jest automatycznie za zdolną. Trzecim często wspomnianym kryterium, według którego określa się kogoś mianem zdolnego, są zdolności i uzdolnienia twórcze. Warto jednak pamiętać, iż większość definicji twórczości bywa mało przydatna w przypadku dzieci i młodzieży. Dzieje się tak za sprawą faktu, iż w literaturze przedmiotu podkreśla się, że na miano twórczego zasługuje coś, co jest połączeniem nowości i wartości, w przypadku dzieci i młodzieży trudno zaś wymagać, by tworzyły rzeczy obiektywnie nowe (nieznane społeczeństwu) i dodatkowo użyteczne społecznie. Z drugiej strony podkreśla się, iż mówienie o twórczości przez pryzmat produktu nie jest rozwiązaniem

najlepszym i warto by zwrócić uwagę na pozostałe elementy pozwalające na definiowanie twórczości, szczególnie na proces, czy też twórcze zachowanie. Często zakłada się, iż tym, co wspólne dla osób twórczych, jest postawa twórcza rozumiana jako otwarty, aktywny stosunek do otaczającego świata i niezależność. Często określa się ją mianem kreatywności. Warto zauważyć, iż wymienione kryteria uznawania kogoś za zdolnego nie są jedyne. Wymienia się jeszcze: zdolności przywódcze i kierownicze, talenty w sztukach wykonawczych i inne elementy.

Wielość kryteriów zdolności sprawia, że często pojawiają się problemy z charakterystyką osób określanych mianem „zdolnych”. Bo inaczej przecież zachowuje się dziecko twórcze, inaczej osoba z ponadprzeciętną inteligencją, a w jeszcze inny sposób osoby uzdolnione plastycznie czy muzycznie. Z tego też powodu próby charakterystyki uczniów zdolnych „w ogóle” często są bardzo problematyczne, tak jak kontrowersje wzbudzają pedagogiczne programy pracy z uczniami zdolnymi.

Problemy definicyjne potwierdzają znani badacze niemieccy Ziegler i Raul, którzy w interesującym artykule opublikowanym w piśmie *High Ability Studies* dokonują analizy wszystkich artykułów dotyczących badań nad zdolnościami opublikowanych w latach 1997-1998 w pięciu najbardziej znanych światowych czasopismach poświęconych zdolnościom (*Roeper Review*, *Gifted Child Quarterly*, *Journal for the Education of the Gifted*, *High Ability Studies* oraz *Gifted Education International*). Jak stwierdzają, kryteria, wedle których definiowano zdolności można podzielić na pięć kategorii: (1) inteligencja mierzona testami inteligencji; (2) osiągnięcia szkolne rozumiane zarówno jako oceny, jak i aktywności takie jak olimpiady przedmiotowe, konkursy; (3) zdolności twórcze – najczęściej ujmowane jako wynik w testach myślenia twórczego; (4) kryteria odnoszące się do zachowania, pozwalające na „wychwycenie” uczniów zdolnych oraz tych, którzy cechują się syndromem nieadekwatnych osiągnięć na podstawie odpowiedzi na pytania ujęte w ankiecie samoopisu; (5) nominacje – zarówno nauczycieli, jak i rodziców czy rówieśników. Analiza prac opublikowanych w ciągu dwóch lat w liczących się periodykach naukowych wskazuje, iż najczęściej przyjmowanymi kryteriami zdolności są: inteligencja oraz osiągnięcia szkolne uczniów. Autorzy zwracają uwagę, iż jedynie w bardzo niewielkim procencie spośród analizowanych 90 artykułów pojawiło się więcej niż jedno kryterium zdolności. Jedynie jeden artykuł ujmował zdolności jako kreatywność – warto wspomnieć, iż był to artykuł polskiej autorki – profesor Ireny Pufal-Struzik.

O zdolnościach z perspektywy złożonej

Wspominana wyżej złożoność zdolności sprawiła, iż w ostatnim czasie zaczęły bardzo intensywnie pojawiać się naukowe koncepcje, wedle których osobą zdolną nie jest tylko ktoś z wysokim ilorazem inteligencji, ale również osoba twórcza czy dobrze współdziałająca z ludźmi. Temu pogładowi należy przypisywać powstawanie nowych teorii zdolności, wyróżniających się przede wszystkim zwróceniem uwagi na inne rodzaje i typy inteligencji niż jedynie inteligencja akademicka. Przyjrzenie się poważnym pracom naukowym publikowanym

w ostatnich latach pokazuje, iż naukowcy, poza inteligencją akademicką (określaną też mianem klasycznej, ogólnej czy analitycznej), wymieniają jeszcze inteligencje: emocjonalną, twórczą, dywergencyjną, konwergencyjną, motywacyjną, intuicyjną, muzyczną, kinestetyczną, słowno-językową, matematyczną, ruchową, intrapersonalną, interpersonalną, praktyczną – i prawdopodobnie nie jest to wyczerpanie kompletne... Szczególnie znane stało się w ostatnich latach pojęcie inteligencji emocjonalnej, spopularyzowane dzięki książkom Daniela Golemana. Podobnie nośne koncepcje zdolności i wielu inteligencji zostały stworzone przez wybitnych psychologów amerykańskich – Howarda Gardnera i Roberta J. Sternberga.

Teoria inteligencji wielorakich (*multiple intelligences*) autorstwa Howarda Gardnera – profesora Uniwersytetu Harvarda – jest teorią najczęściej chyba obecnie cytowaną i równie często chwaloną, jak krytykowaną. Zasadniczą myślą podejścia Gardnera jest stwierdzenie, iż dotychczasowe empiryczne i teoretyczne dociekania związane z inteligencją człowieka były zbyt ograniczone i *de facto* skupiały się na dwóch rodzajach uzdolnień – uzdolnieniach językowych oraz logiczno-matematycznych. Zdaniem autora prowadziło to do wielu problemów wynikających w bezpośredni sposób z faktu, iż testy mające mierzyć inteligencję w rzeczywistości mierzyły sprawność słowną i matematyczną. Prowadziło to do tego, iż dzieci, młodzież i dorośli mniej uzdolnieni językowo czy matematycznie byli automatycznie uznawani za mniej inteligentnych. Gardner, sprzeciwiając się takiemu podejściu, postuluje istnienie siedmiu rodzajów inteligencji: językowej, logiczno-matematycznej, przestrzennej, muzycznej, cielesno-kinestetycznej, interpersonalnej i intrapersonalnej. Podaje szereg przykładów osób z dobrze rozwiniętym jednym z siedmiu typów inteligencji i propozycje ćwiczeń rozwijających pozostałe z nich. Niewątpliwą zaletą omawianego podejścia są duże możliwości stosowania go w praktyce – Harvardzki *Project Zero* kierowany przez Gardnera, stawiający sobie za cel wypracowywanie metod pracy z dziećmi o różnym poziomie rozwoju poszczególnych rodzajów inteligencji, okazuje się być projektem niezwykle skutecznym i uznawanym za międzynarodowy sukces pedagogów i psychologów.

Inny wybitny współczesny psycholog amerykański – Robert J. Sternberg wraz ze swoją współpracownicą Eleną Griegorienko stworzyli tzw. teorię inteligencji sukcesu (inteligencji sprzyjającej sukcesowi – *successful intelligence*), na którą składają się trzy wymiary inteligencji – inteligencja praktyczna, analityczna i twórcza. Inteligencję twórczą definiuje Sternberg jako zdolność do wytwarzania jednej lub większej liczby pomysłów, które są nowe i wysokiej jakości. Inteligencja analityczna to nic innego jak inteligencja akademicka (czyli sprawność myślenia i rozwiązywania problemów), zaś inteligencja praktyczna jest połączeniem intuicji, zdrowego rozsądku nasilenia i kombinacji, Sternberg tworzy typologię, gdzie wyróżnia siedem szczegółowych typów różniących się poziomem zdolności: analityka, twórcę, praktyka, analitycznego twórcę, analitycznego praktyka, twórczego praktyka oraz zrównoważonego.

Analityk jest typem osoby inteligentnej akademicko, czy też analitycznie przy deficycie pozostałych inteligencji. Osoba taka, zdaniem Sternberga, może dobrze radzić sobie w sytuacjach szkolnych, jednak nie zawsze odnosi sukcesy w życiu. Sternberg przedstawia przykłady dwóch postaci – Alice i Allana. Alice – bardzo solidna i analitycznie inteligentna uzyskiwała wysokie noty w testach inteligencji i na studiach, jednak przy pisaniu doktoratu, gdy wymagana była od niej kreatywność – nie poradziła sobie. Allan – jeszcze lepszy analitycznie niż Alice, był osobą przesadnie krytyczną, która przede wszystkim zwracała uwagę na braki i przez to nie była w stanie stworzyć czegośkolwiek. Sternberg twierdzi, iż skrajni analitycy pokroju Alice i Allana są „produktem” systemu edukacyjnego, który kładzie nacisk na rozwój tych właśnie zdolności.

Drugim typem jest twórca, czyli osoba z dużymi zdolnościami twórczymi, lecz niskimi analitycznymi i praktycznymi. Osoby takie łatwo tworzą pomysły, ale później nie są w stanie ich w pełni przeanalizować lub wprowadzić w życie.

Trzeci typ to praktyk – osoba z silnie rozwiniętą inteligencją praktyczną i słabo analityczną i twórczą. Osoby takie są dobrymi sprzedawcami, dobrze też radzą sobie w sytuacjach typowych,

codziennych problemów, jednak bardziej złożone czy wymagające inwencji problemy przekraczają ich możliwości. Sternberg pisze wiele o nauczycielach – praktykach, którzy dobrze wprowadzają w życie pomysły wymyślone przez kogoś innego, jednak sami nie dążą do kreowania własnych, autorskich programów.

Analityczny twórca – czwarty typ wyróżniony przez Sternberga – znajduje się pomiędzy osobą inteligentną analitycznie i twórczo, bowiem potrafi nie tylko wytwarzać nowe pomysły, ale również je oceniać. Jednak problemem analitycznego twórcy jest brak inteligencji praktycznej, czyli również emocjonalnej. Sprawia to, iż w sytuacji chociażby rozmowy o pracę, zdolności analityczne i twórcze, nie „sprzedane” w odpowiedni sposób, mogą okazać się niewystarczające do osiągnięcia sukcesu.

Kolejnym typem wyróżnionym przez Sternberga jest analityczny praktyk, więc osoba zdolna analitycznie i praktycznie, ale nie twórczo. Do niedawna uważano, iż osoba taka jest w stanie odnieść sukces w większości profesji, gdyż potrafi współdziałać z ludźmi i działać w typowych sytuacjach oraz cechuje się odpowiednim poziomem inteligencji akademickiej. Współcześnie jednak brak zdolności twórczych urasta do rangi problemu, gdyż coraz bardziej widoczna jest potrzeba tworzenia.

Szóstym typem jest twórczy praktyk – osoba „silna” twórczo i praktycznie, lecz „słaba” analitycznie. Ludzie tacy mają zdolność wytwarzania pomysłów i przekonywania innych do ich racji, nawet, gdy pomysły nie są dobrze sformułowane i wyłożone.

Ostatnim typem wyróżnionym przez Sternberga jest typ zrównoważony, czyli osoba, która *ma duże szanse dalekiego rozwoju zdolności analitycznych, praktycznych i twórczych. Jednostka taka jest zdolna stosować jedną lub wszystkie z tych zdolności, gdy jest to potrzebne...*

Zastanawiając się nad typologią Sternberga w kontekście poglądów na naturę zdolności, moglibyśmy próbować przewidzieć, który typ ma największe szanse na efektywne funkcjonowanie

i sukcesy w szkole i życiu. Nasuwająca się – dość oczywista – odpowiedź, iż byłby to typ zrównoważony, jest być może słuszną, ale wydaje się, iż możliwe jest to również w przypadku sześciu pozostałych typów, pod warunkiem odpowiedniego treningu i motywacji.

Jak wspomagać rozwój zdolności, jak motywować?

Mimo coraz większej ilości publikacji z zakresu pedagogiki zdolności, nieczęsto można znaleźć wyraźnie sformułowane zasady pracy z uczniami zdolnymi. Różni badacze i specjaliści podkreślają znaczenie i rolę zajęć integracyjnych, rozwijających nie tylko intelekt osób zdolnych, ale również elementy ich funkcjonowania społecznego. Wspomina się o potrzebie odpowiedniego motywowania osób zdolnych, to zaś za sprawą faktu, iż pojawia się wśród nich zjawisko „stomianego zapachu”, czyli silnego, ale krótkotrwałego angażowania się w jakieś działanie. Urzeczywistnienie zdolności, czyli przełożenie potencjału na osiągnięcia, wymaga wytrwałości, zaangażowania i czasu. Dlatego priorytetem każdego nauczyciela, ale również psychologa, pedagoga, czy rodzica powinno być umiejętne motywowanie młodych ludzi do podejmowania działań. Szczególną rolę należy przypisać tu tak zwanej motywacji samoistnej, określanej też mianem motywacji autotelicznej, czy immanentnej. Na czym polega ten typ motywacji i dlaczego jest tak istotny? Spróbujmy to wytłumaczyć, odwołując się do bardzo popularnej na świecie amerykańskiej teorii motywacji *intrinsic*.

Elektroniczny angielsko-polski słownik Collinsa jako jedno z możliwych tłumaczeń angielskiego terminu *intrinsic* podaje „mający wartość sam w sobie”. Twórczynią podejścia *intrinsic motivation* i jego – już od ponad dwudziestu lat – propagatorem – jest Teresa Amabile. Ta wybitna specjalistka, profesor Uniwersytetu Harvarda, wniosła znaczny wkład w rozwój teorii mówiącej (w pewnym uproszczeniu), iż osoby wykonujące jakieś działanie powinny czerpać satysfakcję z samego faktu działania, a nie innych powodów. Badania pokazały, iż ludzie, którzy są oceniani czy też nagradzani – czy to poprzez pochwały, lepsze stopnie, punkty w uniwersyteckich kursach, itp., uzyskują

gorsze rezultaty niż osoby, które czerpią przyjemność z samej aktywności. Zasadniczą ideą zawartą w koncepcji Amabile jest podkreślenie faktu, iż każda aktywność może i powinna być działalnością autoteliczną, tj. dającą satysfakcję z samego wykonywania działania. Inaczej mówiąc – uczeń powinien uczyć się nie po to, by sprawić przyjemność rodzicom czy dostać piątkę, ale dlatego, że zdobywanie wiedzy jest przyjemne, a zajęcia ciekawe. Taka nauka jest efektywniejsza, bo wiedza zdobyta w ten sposób jest bardziej trwała, a uczniowie bardziej angażują się w lekcje, gdy uczą się dla siebie, a nie nagród czy ocen.

Czy teorię tę da się w praktyczny sposób przełożyć na grunt praktycznych, pedagogicznych oddziaływań? Nie jest to proste, wydaje się jednak, iż jest możliwe. Badania psychologów wykazały, że jakość pracy młodych ludzi wzrasta, gdy działają oni powodowani wewnętrznym przekonaniem o ważności tejże. I tak Dong I. Jung w artykule opublikowanym w *Creativity Research Journal* – najlepszym światowym piśmie poświęconym twórczości – opisuje eksperyment mający ustalić wpływ różnych stylów przywództwa i motywacji na kreatywność rozwiązań tworzonych przez licealistów. Uczniowie pracowali w dwóch grupach nad opracowaniem jak największej liczby rozwiązań problemu niskiego prestiżu amerykańskich liceów zawodowych. Jedna grupa – „dowodzona” przez nauczyciela określonego mianem „przywódcy (lidera) transakcyjnego” działała pod wpływem takich uwag, jak: „rozumiem, że wzięliście udział w badaniach, by dostać lepsze oceny albo więcej punktów z różnych uniwersyteckich kursów”. Grupa pracująca pod kierunkiem nauczyciela – „przywódcy transformacyjnego” była motywowana stwierdzeniami takimi, jak: „bez waszej pomocy ten eksperyment nie ma szans się powieść”, „tego typu działania mają ogromne znaczenie dla rozwoju nauki”. Tak więc pierwszy nauczyciel wpływał na uczniów, obiecując im nagrody (lepsze oceny), podczas gdy nauczyciel drugi odwoływał się do ich poczucia odpowiedzialności (rola ich zaangażowania dla nauki). Jak się okazało, w grupie drugiej pomysły były zdecydowanie bardziej pomysłowe, bowiem uczniowie angażowali się w działanie bez sztucznych wpływów w postaci obietnicy nagrody.

Gdyby spróbować przenieść założenia omówionych teorii na grunt praktyki szkolnej, należałoby spróbować sformułować kilka konkretnych wytycznych dla nauczycieli i wychowawców. Mogłyby być to, np.: (1) Zmniejszenie znaczenia oceniania – podkreślanie na każdym kroku, iż uczniowie edukują się wyłącznie dla siebie samych. (2) Akcentowanie pożytków płynących z samego uczenia się – pożytków intelektualnych, nie materialnych czy innych. (3) Mniejszy nacisk na pamięciowe opanowanie materiału, podkreślanie znaczenia zrozumienia, dyskusji i sporów dotyczących różnych zagadnień. Tego typu oddziaływania mogłyby stymulować ciekawość i aktywność uczniów. Czy da się to urzeczywistnić? Wydaje się, iż elementy te już są wdrażane w kształceniu zintegrowanym...

Ograniczoność miejsca nie pozwala na poruszenie wielu innych kwestii związanych z problematyką zdolności – szczególnie ważne są tu konkretne strategie rozpoznawania i rozwijania szczegółowych zdolności i uzdolnień – na przykład językowych, plastycznych czy muzycznych. Zainteresowany Czytelnik znajdzie więcej szczegółowych informacji w książkach publikowanych w Polsce na przestrzeni ostatnich lat.

Celem tego artykułu była sygnalizacja kilku istotnych problemów – po pierwsze, że osoba zdolna to nie tylko ktoś z bardzo wysokim IQ, ale również ktoś twórczy czy też ładnie rysujący, bądź lubiany przez innych, podobnie jak osoba dobrze ucząca się. Po drugie – najbardziej popularne, nowe teorie uwzględniające pojęcie „inteligencji”, podkreślają rolę inteligencji, ale również emocji czy zdrowego rozsądku. Innymi słowy – sam intelekt nie wystarczy, by osiągnąć sukces w szkole, a tym bardziej w życiu. Potrzebna jest jeszcze wytrwałość, umiejętność współpracy z ludźmi, a czasem intuicja i zdrowy rozsądek. O elementy te należy dbać i starać się je rozwijać. Trzecim elementem, na który zwrócono uwagę w tym krótkim artykule, jest ogromna rola samoistnej motywacji dla rozwoju zdolności. Jako osoby pracujące z ludźmi – i nie ma tu znaczenia ich wiek – musimy dążyć do tego, by ich inspirować, zachęcać i pobudzać do

podejmowania rozmaitych aktywności dlatego, że aktywności te są ciekawe i wartościowe, a nie dlatego, że dostaną piątkę czy pochwałę. Wewnętrzna motywacja gwarantuje bardziej twórcze podejście do wykonywanych działań i trwalsze przyswojenie wiedzy i w tym tkwi jej ogromna siła.

Kończąc, wypada mieć nadzieję, że uda się przełożyć założenia teoretyczne na ich realizację w praktyce, czyli w szkole, przedszkolu czy uniwersytecie. Wszyscy powinniśmy sobie tego życzyć.

Dr hab. Maciej KARWOWSKI jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych, psychologiem, pedagogiem i socjologiem, profesorem nadzwyczajnym w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, wcześniej profesorem Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

„Skazani na twórczość”, czyli dlaczego powinno się pomagać uczniom w tworzeniu

Krzysztof J. SZMIDT

Wprowadzenie

W naszym pięknym kraju wielu nauczycieli, polityków oświatowych, artystów i profesorów pedagogiki, nawet tych, którzy poświęcili wiele lat na badanie twórczości, wyraża bezdyskusyjne przekonania typu: „Twórczości nie da się nauczyć”, „Nie można nauczyć czegoś, co jest darem od Boga”, „Nauczyć można tabliczki mnożenia albo etapów rozwoju dziwaczka jalapy¹, ale nie twórczości”, „Twórczość jest tajemnicza, pochodzi od ducha, Boga, muz i nie da się jej ani badać, ani uprawiać w klasie szkolnej, cóż dopiero nauczać w sposób systematyczny!” Oto typowe reakcje wielu osób na wieść o tym, że jacyś pedagodzy teoretycy i praktycy chcą nauczać umiejętności twórczych. Już na wstępie chciałbym wyrazić przekonanie, że osoby te są moim zdaniem w błędzie, powtarzają bowiem jeden z najbardziej ugruntowanych w naszej kulturze i jednocześnie edukacyjnie szkodliwych mitów o twórczości jako darze od muz, Boga lub ducha, darze, który otrzymali nieliczni geniusze w osobach Mozarta, Picassa czy Edisona. Inne kultury i społeczeństwa, zwłaszcza amerykańskie, angielskie czy japońskie, już dawno uporały się z tym przesądem

i liczą kolejnych laureatów Nagrody Nobla, budują stadiony i autostrady, a nasze społeczeństwo ciągle dyskutuje o tym, czy się da, czy się nie da... Nie negując oczywistej tezy, iż do twórczości na najwyższym poziomie, takiej właśnie, która była dziełem trzech wymienionych wyżej wielkich, zdolni są nieliczni, kultury te uznają jednak, iż twórczość – podobnie jak inne zdolności – daje się poznawać, opisywać i rozwijać w toku systematycznych zabiegów edukacyjnych. Twórczości daje się nauczyć – oto optymistyczna teza pedagogów i psychologów.

Interludium 1

Oto wiersz laureata cyklicznej Gali Poezji w zapańskiej Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Artystycznej, ucznia VII klasy, Mikołaja Borkowskiego, którego twórczości literackiej przez kilka lat uczył dr Maciej Pinkwart. Rzecz jasna, Maciej Pinkwart wierzy, iż twórczości poetyckiej da się nauczyć, choć nie każdego ucznia w równym stopniu. I uczy.

¹ Dziwaczek jalapa – bylina o barwnych kwiatach, dawniej używana jako środek przeczyszczający.

Ten nowy świat

*gdyby dano mi kartkę
i kazano wykreślić wszystko co złe
skreśliłbym wojny, bo po co?
szkoły, nie będę oryginalny
kłamstwa, przynajmniej napiszę szczerze chciwość,
żebym nie stworzył nic dla siebie pychę, zróbmy
miejsce dla Boga
nienawiść, bo jest warta tylko skreślenia zarozumia-
łość, nie wiem dlaczego
ambicje, przynajmniej te chore
w takim razie choroby
zdrady, bo kto je lubi
pieniądze, połowa ludzi otworzy oczy
miłość, bo ta w większości jest powodem smutku
śmierci nie skreślę
chciałbym się kiedyś dostać tam
gdzie nie ma skreślonych*

Odczarowanie

Odczarowanie procesu twórczego ze szkodliwego w tym akurat przypadku mistycyzmu dokonało się za sprawą wybitnych badaczy: Davida Perkinsa, Roberta Weisberga, Paula Torrance'a, Marka Runco, Jane Piirto i wielu innych. W naszym kraju demistyfikacją ulubionego przez artystów przekonania o wyjątkowości procesów twórczych, do których zdolni są tylko artyści, zajmują się od wielu lat psychologowie poznawczy, których trudno posądzić o przesadny optymizm pedagogiczny i bezkrytyczne postrzeganie twórczości dzieci. Mam tu na myśli przede wszystkim Edwarda Nęcę, Stanisława Popka i Witolda Dobrołowicza. Twierdzą oni zgodnie, iż w twórczość zaangażowane są zwyczajne, a nie mistyczne czy ponadnaturalne operacje intelektualne. Mechanizmy powstawania twórczej idei nie polegają na zastosowaniu niezwykle lub egzotycznych operacji umysłowych. Podkreśla się raczej podobieństwa niż różnice między rozwiązywaniem problemu w sposób twórczy i nietwórczy, demitologizując w ten sposób proces twórczy i odrzucając starsze koncepcje olśnienia lub natchnienia, a więc ingerencji muz, które latały nad głową Newtona czy Watsona i Cricka. Okazuje się, że znacznie łatwiej zrozumieć twórczość i jej niezwykle przejawy, odwołując się do zwyczajnych procesów percepcji, myślenia, pamięci niż do

mechanizmów z natury niezwykle, rzadkich albo przypadkowych – twierdzi Edward Nęcka i warto mu uwierzyć². Jednym z najlepiej przeprowadzonych dowodów, iż twórczość, nawet wybitna (Picassa, Darwina, braci Wright), opiera się na zwyczajnych operacjach umysłowych (ordinary thinking), jest wielka praca Roberta Weisberga, którą każdy badacz twórczości po prostu powinien poznać³. *Nie ma potrzeby postulowania jakichś wyjątkowych sposobów myślenia, żeby zrozumieć, w jaki sposób rodzi się innowacja – twierdzi uczoney z Uniwersytetu Temple.*

Propagatorom tezy, iż twórczości, również naukowej, da się nauczyć, uwiaryliło wielu organizatorów laboratoriów w szkołach wyższych i średnich, ośrodkach dla dzieci uzdolnionych, placówkach kształcących przyszłych dziennikarzy i pisarzy w wielu krajach zachodnich. A to, że laureaci Nagrody Nobla wywodzą się z pracowni kierowanych przez wcześniejszych laureatów Nagrody Nobla, jest ważnym dowodem, że zdolności twórcze nie są sprawą hojności kapryśnych muz.

Interludium 2

W Japonii jeden wynalazek przypada na 375 osób, w USA – na 2,5 tys., w Polsce – na 15 tys. obywateli. W Polsce powstaje średnio ok. 2-3 tys. wynalazków rocznie. Statystycznie rzecz biorąc, wynalazków ubywa: z ponad 2 tys. oryginalnych rozwiązań o ochronę za granicą ubiega się zaledwie 47. Żaden z Polaków nie jest autorem tzw. genialnego drobiazgu w rodzaju deskorolki, jogurtu owocowego czy rajtuzów. Ostatnim tego typu polskim wynalazkiem była chyba lampa naftowa...

Ulubionymi stacjami radiowymi naszych rodaków są te, które miksują 6 tysięcy piosenek i puszcza je w kółko, nieustannie – zgodnie z powszechnie przyjętą w mediach zasadą inżyniera Mamonia, mówiącą, że lubimy piosenki, które już znamy. Powszechnie spotykanym zachowaniem w obliczu nowości jest neofobia – obawa przed nieznanym, która skutecznie zniechęca miłośników zalegania na kanapie do nowych wyzwań, być może ciekawszych

² Nęcka E. *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.

³ Weisberg R.W. *Creativity. Understanding Innovation in Problem Solving. Science, Invention and the Arts*, John Wiley and Sons, Inc., Hoboken 2006.

niż kolejne oglądanie „Kevina samego w domu VII” czy „Gwiazd pływających dla nas”. Twórczość to działania przynoszące nowe i bardziej wartościowe wytwory. Jeśli będziemy reagować lękiem na każdą nowość, to rzeczywiście ciągle będziemy dumni z lampy naftowej Łukasiewicza. Nauczanie twórczości to również pomoc w pokonywaniu tego typu obaw.

Dlaczego należy być twórczym?

Podobne pytania zadaje Jane Piirto⁴, wybitna badaczka twórczości i zdolności dzieci, która odnotowuje następujące fakty. Tysiące pisarzy i poetów tworzy i publikuje po długim poszukiwaniu wydawcy dzieła czytane później przez kilku lub kilkunastu czytelników. Szkoły artystyczne „produkują” tysiące artystów, których dzieł nikt nie zobaczy na ścianach galerii, szkoły muzyczne kształcą co roku wielu muzyków i nauczycieli muzyki. Większość kompozytorów, którzy ukończyli elitarne konwersatoria, nigdy nie usłyszy swych dzieł wykonywanych w salach koncertowych. W wielu restauracjach Nowego Jorku pracują najpiękniejsze kelnerki i kelnerzy na całym świecie, którzy będąc aktorami, ciągle czekają na swoją wielką szansę. Urząd patentowy USA otrzymuje corocznie tysiące wniosków. Wobec tego: czy potrzebujemy więcej produktów twórczych i twórczości? Jeszcze więcej produktów to nie jest dobry powód promocji twórczości. Istotne powody to:

- nauczanie twórczości pozwala nie tyle zwiększać liczbę dzieł, co tworzyć produkty o coraz większej wartości estetycznej, społecznej, ekonomicznej itp. – kreatywność służy podniesieniu jakości naszego życia;
- nauczanie twórczości przyczynia się do utrzymania przewagi technologicznej nad innymi państwami (vide szok sputnikowy w USA i późniejszy rozwój programów kształcenia twórczego w latach 50. XX wieku i dzisiejsza rywalizacja pomiędzy USA a Europą i Japonią);

- programy pomocy w tworzeniu pozwalają wyrównywać różnice społeczne, klasowe, rasowe poprzez odkrywanie i wspieranie dzieci zdolnych i utalentowanych z różnych grup – twórczość służy wcielaniu w życie idei równości szans rozwojowych i sprawiedliwości społecznej;
- twórczość, jak podkreślają filozofowie, implikuje pewien rodzaj wolności. Życie ludzkie nie jest całkowicie zdeterminowane zewnętrznie – twórczość pomaga wyjść poza sferę konieczności i odcisnąć własny ślad na losie. Twórczość pozwala więc w pełni poczuć się człowiekiem wolnym i autonomicznym.

Inna badaczka, również z USA, Alane Jordan Starko, twierdzi, iż twórczość jest wartością esencjalną życia człowieka. Bez niej nie byłoby sztuki, nauki, innowacji, żadnego postępu⁵. *Twórczość może pełnić taką samą esencjalną rolę w szkole. Dzięki niej uczniowie uczą się strategii odkrywania problemów, podejmowania decyzji i szukania rozwiązań zarówno w środowisku szkolnym, jak i pozaszkolnym. Klasy, które organizują czas dla tworzenia, stają się miejscami uczenia się, zastanawiania i refleksji oraz głębokich, tak ważnych w dzisiejszych czasach, rozmyślań nad sobą i światem. Wtórzą jej autorzy angielscy, Bob Jeffrey i Anna Craft, którzy twierdzą wprost: Twórczość jest dobra dla ekonomii, dobra dla jednostki, dobra dla społeczeństwa i dobra dla edukacji⁶. Zaś guru teorii kierowania i przedsiębiorczości, Peter Drucker, wieszcz, iż walutą XXI wieku będą po prostu pomysły⁷.*

Najdalej z nich wszystkich idzie Richard Florida, autor dwóch porządnie udokumentowanych książek socjologiczno-ekonomicznych, które zrobiły prawdziwą furorę w świecie (poza Polską!), ostatnio doceniony przez tak wybitnego propagatora twórczej transgresji, jak Józef Koziński⁸. Florida twierdzi

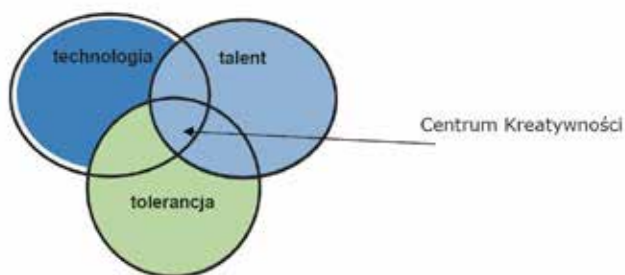
⁴ Piirto J. *Understanding Creativity*, Great Potential Press, Inc., Scottsdale 2004.

⁵ Starko A.J. *Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight*, second ed. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey 2005.

⁶ Jeffrey B., Craft A. *The Universalization of Creativity* [w:] Craft A., Jeffrey B., Leibling M. *Creativity in Education*, Eds. Continuum, London 2001, s. 11.

⁷ Cyt. za: Bowkett S. *100 Ideas for Teaching Creativity*, Continuum, London 2007, s. XIII.

⁸ Koziński J. *Psychologia w wielkim świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.



i dowodzi tej tezy, że w najbardziej rozwiniętych krajach zaczyna rodzić się klasa twórcza – jej zadaniem stało się tworzenie i aplikowanie w praktyce produktów myśli twórczej (około 38% zatrudnionych w USA)⁹. Przedstawiciele klasy twórczej wybierają określone rejony zamieszkania i pracy, a tam wpływają znacząco na kształtowanie się nowego stylu życia, i co dla nas ważne – osiągnięcia klasy twórczej wpływają na wzrost ekonomiczny i rozwój edukacji. Według słów Kozielskiego: *karczują fałszywe przekonania i stereotypy o twórczości oraz innowacji, zwłaszcza zaś walczą z mitem, że generowanie nowych idei jest możliwe tylko przez wybrańców bogów i ludzi bardzo utalentowanych*. Florida opracował nawet specjalny Globalny Indeks Kreatywności (*Global Creativity Index*), według którego ocenia potencjał twórczy całych krajów i regionów. Obliczono go na podstawie trzech wskaźników:

- technologia – innowacyjność, wynalazczość, ekspansja high-tech;
- talent – kapitał umysłowy pracowników, uzdolnienia, poziom wykształcenia, liczba pracowników, od których wymaga się myślenia twórczego;
- tolerancja – otwartość na inne kultury, wyrozumiałość dla pomysłów, akceptacja błędów i ryzyka.

Mamy więc naukowo skonstruowaną miarę kreatywności regionów społeczno-gospodarczych. Częścią wspólną tych trzech wskaźników jest Centrum Kreatywności.

Z badań Floridy i współpracowników wynika, że najlepszym Centrum Kreatywności na świecie jest region Zatoki San Francisco. Jeśli zaś idzie o całe kraje, to trzy pierwsze miejsca zajmują: Szwecja, Japonia i Finlandia. Polska znalazła się na 34 miejscu (na 45 badanych)¹⁰. Czy nie jest to jeszcze jeden powód, żeby zająć się stymulowaniem twórczości polskich dzieci?

Interludium 3

Innym wnioskiem, ku któremu się skłaniam, choć fakty nie są jeszcze potwierdzone, jest to, że twórcze kształcenie (...) może być szczególnie ważne nawet nie dlatego, że przysparza artystów, ile że przysparza lepszych ludzi – stwierdził Abraham Maslow¹¹. Okazuje się, iż intuicja Masłowa była trafna. Badania ostatnich lat pokazują też, że wbrew głośzonej od wielu lat tezie Aleksandra Nalaskowskiego, twórczość koresponduje z poczuciem szczęścia, co oznacza, że ludzie wybitnie kreatywni są znacząco bardziej szczęśliwi – lub przynajmniej taką opinię wyrażają – niż mniej kreatywni¹². Łączenie wybitności z chorobami psychicznymi i depresją w stylu Sylwii Plath czy Witkacego i dostrzeganie nierozzerwalnego związku twórczości z zaburzeniami poczucia szczęścia jest widzeniem tylko jednej strony medalu. Ta strona urabiana jest przez media i współczesną kulturę, która epatuje widzów obrazami szalonych i pięknych umysłów, nie dostrzegając zwyczajności i dobrego życia twórców pokroju Williama Goldinga, Witolda Lutostawskiego i Agaty Christie. Cóż, nieszczęśliwy Beethoven jest ciekawszy niż szczęśliwy Haydn.

Twórczość w szkole? Tak!

Blisko 25 lat zajmuje mi tłumaczenie i uzasadnianie potrzeby i konieczności nauczania twórczości

⁹ Florida R. *The Rise of the Creative Class and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Basic Books, New York 2002.

¹⁰ Florida R. *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*, Harper Business, New York 2005, s. 277.

¹¹ Maslow A.H. *The farther reaches of human nature*. The Viking Press, New York 1971, s. 280.

¹² Richards R. ed. *Everyday Creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social and Spiritual Perspectives*, American Psychological Association, Washington 2007.

w szkole. Argumenty świadczące o tym, że jest to możliwe i przynosi cenne efekty, pochodzą z dobrze przeprowadzonych eksperymentów naturalnych i z doświadczeń nauczycieli twórczości, także tych z zakopiańskiej POSA¹³. Czasami mam wrażenie, iż nigdzie, w żadnym kraju nie jest tak trudno uzasadnić, iż umiejętności twórcze są nieodłączną częścią sprawności człowieka żyjącego w XXI wieku, wieku, w którym jedyną pewną i stałą rzeczą jest zmiana. I to zmiana na lepsze, a nie na gorsze. I nie jest tak, jak mawiają niektórzy krytycy pedagogiki twórczości, iż kreatywność wiąże się z pogonią za nowinkami i nowinkarstwem. Źle rozumiana – owszem. Rozumiana trafnie wiąże się z realizacją nowych i bardziej wartościowych pomysłów, które czynią nasze życie lepszym, bardziej prawdziwym i piękniejszym. Kreatywność jest bowiem ciągłym realizowaniem dobra – nowy typ noża ma służyć do usprawnienia krojenia świeżego, pachnącego chleba, a nie do ataku na piekarza.

Twórczość staje się w wielu konkretnych przykładach szkół polskich jedynie nowoczesnym hasłem bez pokrycia. Nie o takie hasło pedagogom twórczości chodzi – nie wystarczy wypisać w statucie szkoły, że się stymuluje twórczość, nazwać szkołę „szkołą twórczą”, włączyć ją do stosownego towarzystwa i otrzymać certyfikat i... dalej uczyć dzieci pod kolejny test maturalny z kluczem. Nie wystarczy wyhodować szeregów olimpijczyków wiedzących, jaki gatunek reprezentują wychuchole, trzeba jeszcze nauczyć ich pomysłowej hodowli wychucholi.

Interludium 4

Mój ulubiony cytat, uzasadniający konieczność nauczania twórczości we współczesnej szkole, pochodzi od angielskiego pedagoga, który lubi pisać wprost. Profesor Robert Fisher, dyrektor Centrum Badań nad Nauczaniem Myślenia Uniwersytetu Brunel w Wielkiej Brytanii, jest autorem przeszło dwudziestu książek, w tym redaktorem pracy pod znaczącym tytułem „Unlocking Creativity. Teaching Across the Curriculum” („Odblokowanie twórczości. Nauczanie w poprzek programu”)¹⁴. W innej książce, popularnej w Polsce, pisze:

Kiedys wystarczyło przejść dzięki uczeniu się spuściznę przodków. Do tego wystarczyło uczenie się pamięciowe, przyswojenie zorganizowanego zasobu wiedzy ważnej dla danej kultury, opanowanie uznanych umiejętności i ustalonych poglądów, metod i reguł niezbędnych, żeby poradzić sobie w znanych i powtarzających się sytuacjach. Taka nauka sprawdzała się w społeczeństwie o utrwalonych kształtach. Służyła podtrzymaniu istniejącego systemu i odtwarzaniu zastanego stylu życia. Wystarczyło, żeby zdolność rozwiązywania problemów ograniczała się do danej i niezmiennej gamy problemów (...). Takie uczenie potrzebne jest i dzisiaj, ale przestało już wystarczać. Żeby przetrwać w warunkach, jakie niesie przyszłość, uczenie się musi mieć charakter innowacyjny. Skoro nasze dzieci mają przewidywać zawirowania i zmiany i radzić sobie z nimi na poziomie jednostkowym oraz społecznym, nie wystarczy im nauka, jak dostosować się do przyszłych warunków; muszą umieć wpływać na nie. Skoro jednym z zadań edukacji jest przygotowanie dzieci do zmieniającego się świata, to oczywistą koniecznością staje się nauczenie ich myślenia twórczego¹⁵.

Skazani na twórczość?

Zgodnie z podstawową tezą Władysława Tatarkiewicza, człowiek współczesny jest skazany na twórczość¹⁶. Czy chce, czy nie, musi uzupełniać otrzymywane ze świata bodźce, musi formować swój obraz świata, wrażenia bowiem nie są kompletne i uformowane, wymagają scalenia. Ta twórczość, którą uzupełniamy otrzymywane z zewnątrz dane, jest powszechna i nieunikniona. Rzecz można, że człowiek jest skazany na twórczość. Nic bez niej nie mógłby poznać ani zrobić. Tak szeroko rozumiana twórczość objawia się nie tylko w tym, co ludzie malują i komponują, ale już w tym, co widzą i słyszą. Większość ludzi współczesnych ceni twórczość przynajmniej z dwóch powodów:

- dlatego, że wydając rzeczy nowe, rozszerzamy ramy naszego życia. Twórczość jest objawem potęgi i niezależności ludzkiego umysłu, objawem jego odrębności i niepowtarzalności;

¹³ Zespół Państwowych Szkół Artystycznych w Zakopanem.

¹⁴ Fisher R., Williams M. Eds. *Unlocking Creativity. Teaching Across the Curriculum*, David Fulton Publishers, London 2004.

¹⁵ Fisher R. *Uczymy jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 44.

¹⁶ Tatarkiewicz W. *Dzieje sześciu pojęć*, Ossolineum, Wrocław 1975, s. 306.

- przez wzgląd hedonistyczny – twórczość uszczęśliwia zarówno tych, co z niej korzystają, jak i samych twórców; dla wielu jest potrzebą, czymś, bez czego nie mogą żyć. Kult twórczości jest kultem nadludzkiej, jakby boskiej zdolności człowieka do tworzenia. W uwielbieniu nowych czasów dla oryginalności, indywidualności i twórczości można się dopatrzeć dogmatu – twierdzi Tatarkiewicz.

Wybitny badacz i znawca szkoły Aleksander Nalaskowski zauważa natomiast, iż technologiczna rewolucja w XX wieku jest nie tylko wynikiem odkryć naukowych, lecz nade wszystko rezultatem istotnych zmian, które zaszły w świadomości jednostek i grup. Zasadniczą cechą tych zmian jest odczarowanie procesu twórczego, czyli próba jego zrozumienia i zrjonalizowania. Spektakularne osiągnięcia spoteczności ludzkiej w XX wieku wynikają z *uświadomienia sobie przez jednostki – i ugruntowania tej świadomości – że możemy być twórczy, a wszystko, co uzyskamy, będzie efektem naszej własnej kreacji*¹⁷. O ile na początku XX wieku badanie twórczości było wstępowaniem w obszary magiczne, to u schyłku tego wieku twórczość stała się zjawiskiem, a lepiej powiedzieć – dyspozycją rozpoznawalną i podlegającą edukacji (a więc możliwą do uruchomienia i rozwinięcia na drodze zabiegów edukacyjnych). *Można stwierdzić, że ludzka samoświadomość twórczości to jedno z największych odkryć kończącego się stulecia. Tym samym edukacji przybył jeszcze jeden obszar do zagospodarowania – twórczość, której rozwój jest możliwy za sprawą zabiegów pedagogicznych odmiennych niż tradycyjne* – twierdzi twórca Szkoły Laboratorium. A zatem zagospodarowujemy!

Zakończenie w minorowym nastroju. Pointa optymistyczna

Ale jak tu „zagospodarować” twórczość w klasie szkolnej w naszym kraju, w którym tylko 2% rodziców chciałoby, żeby ich dziecko zostało stawnym twórcą, a tylko 5% – żeby zostało kimś wybitnym (sondaż „Dziennika” przeprowadzony w Dniu Dziecka w 2007 roku). Aż 20% polskich rodziców

wolałoby, by ich dzieci odniosły sukces finansowy, a jeszcze więcej, by zdobyły wyższe wykształcenie. Zmartwieni socjologowie zadają pytanie: dlaczego wierzymy w edukację, a nie wierzymy w sukces twórczy naszych dzieci? Dlaczego wolimy, by nasze dzieci były zaradne niż wybitne?

W ostatnich dwóch latach w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego pod nadzorem Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, przeprowadziłem kilkanaście treningów twórczości i twórczego rozwiązywania problemów dla kadry kierowniczej kilku wielkich koncernów międzynarodowych, reprezentujących różne dochodowe branże. Doskonale opłacani szefowie firm lub ich zastępcy wykazywali się na tych zajęciach brakami podstawowych umiejętności potrzebnych do generowania nowych rozwiązań, a wiele ich zachowań stanowiło wręcz podręcznikowy przykład, jak tłamsić pomysłowość innych osób w zarodku. Oto doświadczałem, jak wierzchołek polskiej piramidy zawodowej, a zatem nominalnie klasy twórczej, ma fundamentalne kłopoty z jedną z najważniejszych kompetencji, jakich się od nich wymaga. Gdybym opublikował wyniki wielu ćwiczeń twórczych, okazałoby się, że płynność czy zdolność myślenia indukcyjnego menedżerów jest na poziomie 10-letniego Amerykanina czy Finna. Oczywiście, myślenia twórczego nikt ich wcześniej nie uczył, nawet na renomowanych uczelniach ekonomicznych.

To praktyczne nauczanie twórczości kilku setek menedżerów (nawet tych, którzy nadzorują produkcję złączek hydraulicznych do statków kosmicznych) cierpiących na kompletny uwiąd sił twórczych, przekonało mnie po raz kolejny, że zacząć trzeba dużo wcześniej. Mniej więcej od przedszkola. Może wtedy uda nam się trochę lepiej ze stadionami i autostradami...

Prof. Krzysztof J. SZMIDT jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Łódzkiego, kierownikiem Zakładu Pedagogiki Twórczości w Katedrze Badań Edukacyjnych, profesorem w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, prezesem Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności i superwizorem treningu twórczości.

¹⁷ Nalaskowski A. *Edukacja i twórczość* [w:] Kruszewski K. [red.] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000, s. 97.

Obcuję z geniuszami, którzy stąpają po ziemi – rozmowa z dr. hab. Krzysztofem Diksem

Grażyna GREGORCZYK

Rozmowa z dr. hab. Krzysztofem Diksem,
profesorem na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki
Uniwersytetu Warszawskiego

Panie Profesorze, niezmiennie od lat polscy młodzi informatycy odnoszą sukcesy w konkursach i olimpiadach międzynarodowych. W zakończonych 21 sierpnia 2007 roku zawodach XIX Międzynarodowej Olimpiady Informatycznej, które odbyły się w tym roku w Zagrzebiu, pierwsze miejsce i złoty medal zdobył Tomek Kulczyński, tegoroczny absolwent VI LO im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy. Tomek uzyskał 574 punkty na 600 możliwych do zdobycia, pokonując 284 zawodników z 77 krajów z całego świata. Co zatem, według Pana, powoduje, że Polacy od lat stanowią ścisłą czołówkę w zawodach programistycznych i konkursach informatycznych? Co jest kluczem tego sukcesu?

Myślę, że jest kilka przyczyn. Po pierwsze, można powiedzieć, że mamy predyspozycje do nauk ścisłych. Polska to wielki kraj, a utalentowanych młodych ludzi można znaleźć w każdym jej zakątku. Wielu finalistów olimpiady informatycznej pochodzi z małych miast.

Tomek Czajka, dwukrotny zwycięzca olimpiady krajowej, pochodzi ze Stalowej Woli, Paweł Parys mieszkał w Kalętach na Śląsku. Większe miasta też są reprezentowane: Filip Wolski jest z Gdyni, a Andrzej Gąsienica-Samek z Warszawy. Są to wielokrotni medaliści krajowych i zagranicznych olimpiad.

Po drugie, żeby odnosić sukcesy, trzeba umieć dotrzeć do młodych ludzi i stworzyć im warunki rozwoju. Wydaje mi się, że to już potrafimy robić, tego nauczyliśmy się wiele lat. W tym roku Olimpiada Informatyczna będzie obchodziła swoje 15-lecie. Powołana została 14 lat temu przez grupę osób, którzy postanowili rozwijać informatykę oraz zainteresować nią uczniów szkół średnich. Należy tutaj wspomnieć chociażby profesorów: Stanisława

Waligórskiego z Uniwersytetu Warszawskiego, Macieja Sytę z Uniwersytetu Wrocławskiego, Andrzeja Walata i Tadeusza Kurana z Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów.

Olimpiada Informatyczna to jest takie miejsce, które pozwala młodym ludziom się sprawdzić. Ich sukcesy są doceniane nie tylko na arenie krajowej, ale także międzynarodowej. Wokół udziału w zawodach tworzona jest specyficzna atmosfera, która sprawia, że przynależność do grupy najlepszych polskich informatyków to jest coś ważnego, a przy tym bardzo fajnego dla młodego człowieka.

Oczywiście sukcesy nie przyszły od razu. Jednak przez wiele lat wypracowaliśmy system docierania do młodzieży uzdolnionej informatycznie i pracy z nią. Podstawą tego systemu są ludzie, często najwybitniejsi informatycy-naukowcy w Polsce, pracownicy naukowcy uczelni, doktoranci i studenci. Ważną rolę w tym systemie odgrywają także uczelnie. Zaczęto się od Panów Profesorów, o których już wspominałem wcześniej. Należy także wymienić Pana Profesora Madeya i Profesora Ryttera, których jestem uczniem. Dołączyłem do olimpiady w 1993 roku. Wtedy była to jej druga edycja, a ja odpowiadałem za sprawy naukowe. Największą radość sprawiało mi wymyślanie zadań dla olimpijczyków.

Spotkałem wtedy po raz pierwszy Andrzeja Gąsienicę-Samka, Kubę Pawlewicza, Marcina Muchę, Łukasza Kowalika, młodych ludzi, którzy później osiągnęli znaczące sukcesy, najpierw w olimpiadzie, a potem w życiu naukowym lub zawodowym.

Bardzo sobie cenię to, że mogłem tym młodym ludziom przekazywać wiedzę, którą pozyskałem od moich nauczycieli. U nas na olimpiadzie tak właśnie jest, że starsi przekazują swój zapał, swoje doświadczenie młodszemu, a ci odptacają tym samym następnemu pokoleniu. W ten sposób tworzy się drabinka pokoleniowa, która jest potrzebna w każdej organizacji.

Sukcesów olimpiady nie byłoby bez udziału w jej organizacji najlepszych uczelni w Polsce. To uczelnie stanowią merytoryczne zaplecze olimpiady, są gwarancją jej prestiżu i popularności.

Na podkreślenie zasługuje duża rola Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów. Olimpiada nie tylko znalazła tutaj swoje miejsce, ale na początku Ośrodek stanowił jej zaplecze intelektualne. Teraz pracownicy Ośrodka są mniej zaangażowani w prace na rzecz olimpiady, może poza Tadeuszem Kuranem, który jest kierownikiem organizacyjnym olimpiady. Ale na samym początku wielką rolę odegrał Andrzej Walat, od którego wiele osób uczyło się pracy z młodzieżą uzdolnioną informatycznie.

Teraz jest łatwiej, ponieważ stworzona została struktura organizacyjna i administracyjna, której zadaniem jest planowanie prac i pozyskiwanie środków finansowych. Bezpieczeństwo finansowe z jednej strony zapewnia MEN, a z drugiej sponсорzy, wśród których należy wymienić PROKOM, który od wielu lat jest współorganizatorem olimpiady.

Jeśli mogę mówić o tajemnicy sukcesu, to jest robienie tego co się robi z pasją, która udziela się też innym. To jest system, który wypracowaliśmy w pracy ze zdolnymi młodymi ludźmi. W tym systemie najważniejsza jest Olimpiada Informatyczna. Uczestnicy olimpiady mają okazję już w szkole średniej zmierzyć się z ambitnymi problemami algorytmiczno-programistycznymi. Autorami zadań są naukowcy i studenci (byli olimpijczycy). Najlepsi olimpijczycy mają okazję szlifować swoje umiejętności na warsztatach Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci i obozach naukowo-dydaktycznych olimpiady, a potem bez egzaminu zostać studentami najlepszych uczelni.

Ważną rolę w popularyzacji informatyki odgrywa konkurs Potyczki Algorytmiczne, którego prekursorem był konkurs Pogromcy Algorytmów. Mam przyjemność być współtwórcą tego konkursu i co roku cieszę się, gdy tysiące pasjonatów informatyki przez tydzień konkurują, wymieniają poglądy i doświadczenia. Sukces polega na zainteresowaniu algorytmiką dużej grupy osób, która tworzy rozumiejącą się i lubiącą się społeczność.

Ciągle słyszymy narzekania na poziom nauczania informatyki w szkole i na przygotowanie nauczycieli do nauczania tego przedmiotu. Czy, zdaniem Pana Profesora, nauczyciele odgrywają ważną rolę w tym systemie?

Sukcesów tych młodych ludzi nie byłoby bez nauczycieli. To oni pozwolili im postawić pierwsze informatyczne kroki. Pierwszy kontakt z komputerem, z programowaniem często ma miejsce właśnie w szkole. To nie my pierwsi dotarliśmy do Tomka Kuczyńskiego czy Filipa Wolskiego, ale właśnie ich nauczyciele.

Bardzo często jest to także mądrość rodziców, którzy dostrzegają zdolności swoich dzieci, kierują je do dobrej szkoły czy też poszukują dobrego nauczyciela.

Młody człowiek niewiele potrzebuje, wystarczy, że nauczyciel wykazuje zainteresowanie, że nie odwraca się, nie boi, że czegoś nie wie, nie umie, że jest w tyle za swoim uczniem.

Powiedzmy sobie szczerze, ja, pomimo że jestem człowiekiem uniwersytetu, też nie nadążam za młodymi ludźmi w rozwiązywaniu zadań olimpijskich. Moją rolą i wszystkich nauczycieli jest jednak dostrzeganie talentów i wspieranie ich w rozwoju poprzez podsuwanie ciekawych zadań, zachęcanie do udziału w konkursach, pokazywanie im, jakie mają możliwości w dotarciu do instytucji wspierających ich rozwój, np. do Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci.

Do nas, nauczycieli, należy także tłumaczenie, że udział w konkursach i olimpiadach informatycznych, konkursach programistycznych nie jest celem samym w sobie: wystartuj, wygraj i będzie chwala dla Polski, dla Twojej szkoły. Należy tym młodym ludziom uświadamiać, że to jest dopiero początek ich drogi rozwoju. Konkursy uczą ich jednak zarówno samodyscypliny, wytrwałości, poszukiwania wiedzy, organizacji warsztatu pracy informatyka, jak i pewnych umiejętności zawodowych. Wracając do nauczycieli informatyki: myślę, że z ich przygotowaniem do zawodu jest bardzo różnie. Zresztą

pojęcie słowa 'informatyka' jest w Polsce zbyt szeroko rozumiane. Ja przez 'informatykę' rozumiem, co zresztą jest mi najbliższe, naukę, którą określa się jako computer science, czyli naukę o komputerach, o przetwarzaniu informacji. Większość nauczycieli myli informatykę z technologią informacyjną. Mamy bardzo wielu dobrych nauczycieli technologii informacyjnej i oni dobrze przygotowują młodzież do przyszłej kariery zawodowej. Nie każdy przecież musi być informatykiem, ale każdy powinien postugiwać się technologią informacyjną. Tak jak kiedyś wszystkim potrzebna była umiejętność czytania i pisania, tak teraz potrzebna jest umiejętność sprawnego postugiwania się komputerem. Według mnie każdy maturzysta powinien zdawać praktyczny egzamin z technologii informacyjnej.

Jeżeli natomiast popatrzymy na informatykę jako computer science, to jest to nauka o zasadach rządzących przetwarzaniem informacji, a jej sercem jest algorytmika i programowanie. Nauczycieli, którzy byliby w stanie uczyć „prawdziwej” informatyki, jest bardzo niewiele. W Polsce nie kształcą się nauczycieli informatyki na studiach wyższych. Ja sam biję się w piersi, ponieważ Uniwersytet Warszawski też tego nie robi. Uważam, że powinno się przygotowywać nauczycieli do nauczania dwóch przedmiotów, np. matematyki i informatyki. Wiedza, którą dostawałby na studiach taki nauczyciel, powinna być równoprawna informatycznie i matematycznie. Na razie jest tak, że dostaje wiedzę matematyczną, a informatyka jest tam gdzieś z boku. Nie mamy wielu nauczycieli informatyki, którzy by skończyli pełne studia informatyczne. Oczywiście są pasjonaci, są entuzjaści, którzy się stale douczają.

Czy ukształtowały się jakieś szkoły olimpijskie? Czy w olimpiadzie wygrywają tylko uczniowie z kilku najlepszych szkół w Polsce?

Trzeba docenić rolę niektórych szkół średnich. Do najlepszych należą LO im. Marynarki Wojennej w Gdyni, V LO im. Witkowskiego w Krakowie oraz LO im. Staszica w Warszawie. Sukcesy to też olbrzymia zastuga nauczycieli, takich jak pan Ryszard Szubartowski z Gdyni i pan Andrzej Dyrek z Krakowa.

Pan Szubertowski wypracował system pracy z uczniem zdolnym. To nie jest tak, że on czeka na zdolnego ucznia – on go poszukuje. Przede wszystkim zaczyna bardzo wcześnie, bo już w gimnazjum. Poszukuje młodych ludzi, którzy mają predyspozycje matematyczne i informatyczne, organizując lokalne konkursy, a potem przyjmuje ich do szkoły.

Kiedy mamy grupę zdolnych ludzi, to z nimi pracuje się o wiele łatwiej niż wtedy, gdy się ma rodzynka. Gdy mamy tylko jednego zdolnego ucznia w klasie, to zawsze stajemy wobec dylematu, czy skupić się na klasie, czy na tym uczniu.

W wypracowanej przez lata doświadczeń metodzie dydaktycznej pan Szubertowski kładzie nacisk na działanie i przeżywanie. Poznawanie zarówno prostych, jak i złożonych zagadnień informatycznych dokonuje się poprzez operacje na obiektach bliskich codziennemu doświadczeniu uczniów. Dochodzą oni do rozumienia skomplikowanych procesów niejako mimochodem, często nie zdając sobie z tego sprawy. W pracy kształceniowej pan Szubertowski duże znaczenie przywiązuje do podświadomości. Twierdzi, że dla jej uruchomienia potrzeba jasno wytyczonego celu, precyzyjnego wyobrażenia na temat efektu końcowego, a także działania metodą prób i błędów.

Czy śledzicie losy laureatów olimpiady? Co się dzieje z nimi dalej? Zostają w Polsce, czy robią karierę naukową i wyjeżdżają na Zachód?

Na pewno ten sukces powoduje, że stają się znani. Dostają oferty studiów na znanych uczelniach, np. w Princeton czy Carnegie Mellon. Rozmawiają z nimi również reprezentanci największych firm informatycznych, np. IBM, Microsoft, Google, oferując im możliwość praktyk wakacyjnych w największych ośrodkach badawczych w USA i Anglii.

Wielu z nich podejmuje studia na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego. Studia traktują bardzo poważnie, są dobrymi studentami i na szczęście decydują się na pracę tylko w czasie wakacji. Część z nich

podejmuje następnie studia doktoranckie i przygotowuje świetne doktoraty. Najlepsi olimpijczycy w większości pracują naukowo, ale część z nich podejmuje pracę w firmach. Warunkiem jest jednak nie tylko dobra płaca, ale także wyzwania zawodowe na miarę ich talentu.

Bardzo sobie cenię, że mogę z nimi wszyskimi się spotykać. To jest wielka frajda być z nimi na przykład na obozie i słuchać, jak rozmawiają. Doskonale się rozumiemy, wspólnie organizowaliśmy wiele imprez informatycznych. Są bardzo twórczy, a przy tym niezwykle obowiązkowi i odpowiedzialni. To są geniusze, którzy stąpają po ziemi. Nie noszą głów w chmurach. Z nimi można porozmawiać o wszystkim, o filmach, o sporcie, można z nimi pójść w góry.

Czy Pana zdaniem istnieje system wspierania uczniów wybitnie uzdolnionych informatycznie? Czy jest jakiś system przygotowań do olimpiady międzynarodowej?

Olbrzymią rolę zaczyna odgrywać Internet. Konkursy są organizowane nie tylko przez nas, coraz więcej instytucji przygotowuje i prowadzi zawody.

Ja nie uczyłem w szkole, nie mam związanych z tym doświadczeń pedagogicznych, ale uważam, że w edukacji zdrowa rywalizacja odgrywa bardzo ważną rolę.

Popatrzmy na system amerykański, tam docenianie, że jesteś w czymś dobry, jest widoczne na każdym kroku. Jak jesteś dobry w sporcie, to cię pokażemy, jak jesteś dobry w literaturze, to też cię zauważymy. Powinniśmy pokazywać każdą dobrą aktywność młodych ludzi. Tego nam jeszcze brakuje. Uruchomiliśmy portal internetowy, o adresie main.mimuw.edu.pl – Młodzieżowa Akademia Informatyczna, zawierający materiały dydaktyczne dla uczniów, z których mogą się sami uczyć.

Organizujemy także konkurs programistyczny Potyczki Algorytmiczne – otwarty ogólnopolski konkurs programistyczny, w którym każdy może startować. Tworzy się w ten sposób spoleczność

ludzi, którzy mają wspólne zainteresowania. Wymieniają swoje doświadczenia na forum, dyskutują o zadaniach, uczą się. W konkursie staramy się nagradzać nie tylko pierwszych trzech, ale pierwszych trzystu finalistów. Choć są to tylko drobne nagrody – koszulki – to motywuje ich to do dalszej pracy. Tak samo na olimpiadzie staramy się, aby do drugiego etapu przyjąć jak najwięcej uczniów. Dzięki temu mają oni cel, żeby uczyć się i pracować przez wiele miesięcy. Gdybyśmy po pierwszym etapie ograniczyli liczbę awansujących dalej uczniów, to wielu zdolnych młodych ludzi zniechęciłoby się i porzuciło dalszą naukę. Często jest tak, że młody człowiek jest utalentowany, ale potrzebuje czasu, żeby błysnąć. Można mieć predyspozycje do biegania na sto metrów, ale jeżeli nie będzie się trenować, to nie będzie sukcesów. Tutaj jest tak samo, można mieć predyspozycje algorytmiczno-programistyczne, ale dopiero ćwiczenia czynią mistrza.

W ubiegłym roku przygotowaliśmy portal internetowy zawierający materiały dydaktyczne dla pełnych studiów informatycznych. Spodobało mi się to, że nad materiałami pracowały osoby z czterech różnych uczelni w kraju. Pomyślałem, że w podobny sposób można byłoby stworzyć „wirtualnego nauczyciela informatyki”. Nauczyciele, którzy mają sukcesy w przygotowywaniu uczniów do konkursów, mogliby dzielić się doświadczeniami online przez Internet z innymi.

W jakim kierunku będzie się rozwijać informatyka i na co w przyszłości trzeba będzie zwrócić szczególną uwagę przy nauczaniu informatyki?

To jest dobre pytanie. Kilka dni temu musieliśmy przygotować odpowiedź na pytanie, jaka będzie informatyka za dwadzieścia lat. Żeby wyobrazić sobie informatykę za 20 lat, cofnąłem się o 20 lat próbując przypomnieć sobie, co myślałem wtedy o przyszłości, czy spodziewałem się, że komputer będzie stał na biurku, że będzie to narzędzie pracy każdego człowieka, używane także dla rozrywki i komunikacji? Postęp technologiczny jest tak szybki, że my naprawdę nie wiemy, co się wydarzy za 10 lat, a co dopiero za lat 20. Jedno jest pewne: nastąpi próba okietznania zalewającej nas masy informacji. W sieci dostępna jest informacja na każdy temat. Musimy szybko docierać do żądanej informacji i być jej pewnym. To jest jeden z kierunków rozwoju informatyki.

Drugi kierunek rozwoju to personalizacja usług. W przyszłości będziemy dysponować własną cyfrową biblioteką, w której elektroniczna bibliotekarka podsunie nam książki (filmy, płyty) do czytania (oglądania, słuchania) odpowiadające naszym zainteresowaniom. Głęboko jednak wierzę, że komputer nie zastąpi spotkań z przyjaciółmi twarzą w twarz ani rzeczywistego nauczyciela. Informatyka nie odhumanizuje świata.

Dziękuję za rozmowę i życzę wielu dalszych sukcesów.

Rozmawiała **Grażyna GREGORCZYK**

Dr hab. Krzysztof DIKS jest profesorem na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektorem Instytutu Informatyki. Od lat pełni funkcję Przewodniczącego Komitetu Głównego Olimpiady Informatycznej i zajmuje się przygotowywaniem polskich uczniów i studentów, w tym tych najbardziej utalentowanych, do udziału w konkursach i olimpiadach informatycznych.

Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych na lekcjach języka obcego

Joanna SOBAŃSKA-JĘDRYCH

Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych podczas lekcji języka obcego dotyczy zarówno doboru określonych form pracy i zadań, jak również treści kształcenia. Z odnośnych badań¹ wynika jednoznacznie, że uczniowie zdolni swoje potrzeby edukacyjne znacznie bardziej mogą zaspokajać w ramach zajęć pozalekcyjnych niż podczas lekcji. Lekcje bowiem, zdaniem badanych uczniów, zwykle nie stwarzają okazji do wyrażania siebie poprzez artykułowanie własnych opinii, rozwijania kreatywnego myślenia, zaangażowania w kształtowanie własnego procesu uczenia się, a często nawet nie dają możliwości rozwijania własnych zainteresowań. Rzadko można znaleźć się podczas lekcji w sytuacji, gdy uczniowi zdolnemu powierzane są odpowiedzialne funkcje, takie jak kierowanie zespołem pracy czy włączanie go do organizacji i prowadzenia zajęć. Powodów takiego stanu rzeczy jest zapewne wiele i trudno je jednoznacznie określić. Istotne jest jednak wskazanie takich form pracy na lekcji języka obcego, które umożliwiłyby rozwijanie uczniom ich zdolności do nauki języków obcych.

Kim są uczniowie ze specjalnymi zdolnościami do nauki języków obcych?

Nauczyciele, wskazując w swojej klasie uczniów zdolnych językowo, najczęściej postępują się obserwacją zachowania ucznia, oceną jego pracy i zachowania na lekcji, biorą pod uwagę wiele różnych, często subiektywnych wskaźników, które według niego świadczą o tym, że ma on do czynienia z uczniem zdolnym. Warto zatem nazwać te cechy ucznia zdolnego, które są charakterystyczne również dla ucznia uzdolnionego językowo.

Literatura przedmiotu podaje wiele teorii dotyczących zdolności do nauki języków obcych. Przyjmijmy ogólnie, że zdolności obejmują takie aspekty, jak: czynniki kognitywne, motywacja oraz cechy osobowościowe². Między tymi zagadnieniami istnieją związki. Warunki kognitywne ucznia, jakie wnosi on w proces uczenia się, determinują jego sposoby uczenia się, potrzeby edukacyjne, co kształtowane jest również przez jego osobowość. W przypadku zdolności do nauki języków obcych owe specjalne warunki kognitywne ucznia to:

¹ Stańczak M. *Zaspokajanie potrzeb uczniów zdolnych w ramach lekcji i zajęć pozalekcyjnych – raport z badań* [w:] Łaszczyk J., Jabłonowska M. [red.] *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008, s. 148-157.

² Sternberg R.J., Lubert T. *Creative Giftedness in Children* [w:] Klein S., Tannenbaum A.J. [red.] *To Be Young and Gifted*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey 1992, s. 35-51; Pychova I. *Jak uczyć zdolnych i utalentowanych uczniów*, *Języki Obce w Szkole* nr 4/1997, s. 295-300.

- fonetyczne kodowanie, czyli umiejętność przechowywania materiału językowego przez czas niezbędny do jego audytywnego rozpoznania i późniejszego przywoływania z pamięci,
- wrażliwość gramatyczna, czyli umiejętność rozpoznawania funkcji słów w zdaniu,
- pamięć mechaniczna, tj. umiejętność zapamiętywania w krótkim czasie znacznej ilości materiału językowego i skojarzeń,
- indukcyjne przyswajanie języka, czyli umiejętność wnioskowania o formie językowej, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów³.

Ponadto uczniowie zdolni wyróżniają się wysokim stopniem rozumienia treści i dostrzegania wzajemnych zależności między poszczególnymi jej elementami, logicznością i szybkością myślenia oraz zdolnością rozumowania na wyższym poziomie trudności i abstrakcji, ponadprzeciętnymi umiejętnościami analizy i syntezy oraz trafnością sądów. Uczniów zdolnych cechuje również ponadprzeciętna samodzielność myślenia, umiejętność rozwiązywania problemów w sposób niestandardowy oraz stosowania różnych metod w tym celu, umiejętność osiągania rozwiązań jasnych i trafnych, oryginalność w pracy umysłowej, również jeśli chodzi o interpretację faktów, ale także łatwość koncentrowania się przez dłuższy czas na danym problemie⁴. Wymienione cechy uczniów zdolnych wiążą się ściśle z myśleniem kreatywnym (dywergencyjnym), charakteryzującym się zdolnością wytwarzania innowacyjnych i licznych pomysłów, mocno rozwiniętą wyobraźnią czy też nieszablonowym myśleniem. Niewątpliwie przecież uczenie się języków obcych wymaga myślenia kreatywnego, gdzie w danej sytuacji komunikacyjnej określony cel komunikacyjny może zostać zrealizowany

w różnej formie⁵. Zatem uczniom ze zdolnościami do nauki języków obcych powinny zostać stworzone takie warunki podczas lekcji, by mogli oni w pełni wykorzystać zarówno swoje możliwości kognitywne, jak również cechy osobowości.

Jak można rozwijać zdolności do nauki języków obcych podczas lekcji?

Działania lekcyjne powinny być źródłem poszerzania wiedzy i rozwijania kompetencji uczniów zdolnych poprzez stawianie im wyzwań na miarę ich zdolności w formie zadań o wysokim stopniu trudności. Powinny również pomagać uczniom w rozwijaniu zainteresowań i ich realizacji w kontekście szerszej wiedzy i umiejętności na płaszczyźnie językowej i pozajęzykowej oraz umożliwiać ich wykorzystanie w różnych celach edukacyjnych. Działania lekcyjne powinny wreszcie stwarzać uczniom uzdolnionym językowo możliwość dużej aktywności w poznawaniu siebie samych, odkrywaniu swego potencjału i nowych obszarów zainteresowań. Punktem wyjścia dla rozwoju ucznia uzdolnionego językowo powinno być zatem rozwijanie jego autonomii w uczeniu się. Proces autonomizacji uczenia się jest jednak długotrwały i przebiega w etapach, z których każdy powinien być realizowany przez właściwe formy pracy.

Autonomizacja procesu uczenia się

Autonomia ucznia zakłada przejęcie odpowiedzialności, a co za tym idzie, przejęcie kontroli nad własnym procesem uczenia się, podejmowanie autonomicznych decyzji i dokonywanie samodzielnych wyborów odnośnie do treści, materiałów, technik i metod pracy podczas lekcji⁶. Praca indywidualna nad rozwojem zainteresowań i możliwości poznawczych ucznia zdolnego wydaje się zatem optymalną formą pozwalającą precyzyjnie

³ Carroll J.B., Sapon S.M. *Modern Language Aptitude Test*, Bethesda, MD: Second Language Testing, 2002 [1959] [za: Rysiewicz J. *Measuring foreign language learning aptitude. Polish adaptation of The Modern Language Aptitude Test by Carroll and Sapon* [w:] *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 44(4)/2008, s. 569-595.

⁴ Reketat H. *Offener Unterricht – eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen?!*, LIT Verlag, Münster 2001; Fels C. *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der BRD*, Haupt Verlag, Bern 1999; Giza T. *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.

⁵ Fleiß I. *Hochbegabung und Hochbegabte*, Tectum Verlag, Marburg 2003.

⁶ Komorowska H. *Learner Autonomy in Foreign Language Learning – For and Against* [w:] *Badstübner-Kizik C., Rozalowska-Żądło R., Uniszewska A. [red.] Nauczanie i uczenie się języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego Gdańsk 2004; Wawrzyniak-Śliwska M. *Autonomia w nauczaniu wczesnoszkolnym – kto się boi autonomii?* [w:] *Filipiak E. [red.] Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 158-168.

dobierać treści i dostosować tempo uczenia się do jego dużych możliwości. Nauczyciel może zatem pracować indywidualnie z uczniem poprzez wskazywanie mu odpowiedniej literatury, wzbogacanie jego wiedzy i umiejętności przez różnicowanie zadań klasowych i prac domowych zarówno pod względem liczby, jak i stopnia trudności. Nauczyciel może być partnerem w dyskusji na interesujący ucznia temat i rozwijać w ten sposób jego kompetencje językowe. Nauczyciel może również stawiać problemy do rozwiązania czy przemyślenia, a także angażować ucznia zdolnego do roli asystenta w prowadzeniu lekcji czy też samodzielnym jej kształtowaniu⁷. Autonomizacja procesu uczenia się-nauczania ucznia uzdolnionego językowo może być realizowana m.in. poprzez takie formy nauczania-uczenia się, jak:

- otwarte formy nauczania,
- kreatywne formy pracy na lekcji języka obcego.

Obecne metody nauczania, preferujące takie elementy działań dydaktycznych, jak otwarte formy nauczania czy położenie nacisku na rozwijanie autonomii ucznia w procesie uczenia się języków obcych, wymagają od uczniów myślenia i kreatywności, obejmującej trzy jej podstawowe składniki: *ptyność, elastyczność i oryginalność*⁸. Takie myślenie przejawia się przede wszystkim w rozwiązywaniu zadań otwartych, symulacjach sytuacji komunikacyjnych, we wszystkich formach otwartych zajęć językowych, a także dramach, grach i zabawach językowych, bowiem w takich sytuacjach uczeń ma możliwość produkowania wielu różnorodnych wytworów językowych w odniesieniu do danej sytuacji za pomocą różnorodnego materiału językowego i wyrażania swoich myśli i pomysłów za pomocą języka obcego⁹.

Otwarte formy nauczania

Istotnym elementem zaspokajania potrzeb uczniów z uwzględnieniem ich cech indywidualnych jest stosowanie różnorodnych form pracy, w szczególności otwartych form nauczania. Otwarte formy nauczania, ze względu na swoją formę organizacyjną, socjalną oraz kognitywną, są istotne w procesie rozwijania zdolności do nauki języków obcych. Choć jednolita ogólna definicja otwartych form nauczania nie istnieje, we wszystkich ujęciach dominuje stwierdzenie, że skłaniają one uczniów do samodzielnej pracy, do działania, a nie jedynie do biernego zdobywania wiedzy¹⁰.

Z perspektywy ucznia, otwarte formy nauczania umożliwiają dostosowanie form i treści pracy do indywidualnych cech osobowościowych i poznawczych możliwości uczniów i samodzielne lub wspólne decydowanie o treściach i przebiegu zajęć, planowanie, wybór i podejmowanie czynności w celu realizacji zamierzonych celów. Bardzo istotne wydaje się przy tym ukierunkowanie na uczenie się przez odkrywanie czy rozwiązywanie problemów, co jest charakterystyczne dla uczniów zdolnych. W odniesieniu do nauczycieli otwarte formy zajęć umożliwiają wspieranie uczniów w ich działaniach oraz uzyskanie ważnych informacji o uczniu, dotyczących jego sfery osobowościowej i kognitywnej. Ta cecha otwartych form zajęć umożliwia również trafniejsze zidentyfikowanie uczniów zdolnych, gdyż pokazuje ucznia w działaniu, wykorzystującego swój potencjał intelektualny i osobowościowy.

Otwarte formy nauczania obejmują takie formy uczenia się i kształtowania zajęć, jak:

- praca niesterowana (wolna),
- praca według planu tygodniowego,
- praca projektowa,
- praca w formie przystanków uczenia się.

Praca niesterowana (wolna) w dużym stopniu nastawiona jest na kształtowanie u uczniów umiejętności planowania swojego działania i kierowania nim, uczy odpowiedzialności i wspiera

⁷ Porzucek M. *Sposoby pracy z uczniem zdolnym* [w:] Bereźnicki F., Świrko-Pilińczuk J. (red.) *Procesy uczenia się i ich efektywność*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2006, s. 270-275.

⁸ Albert A., Kormos J. *Creativity and narrative task performance: An exploratory study*, *Language Learning* 54 (2)/2004, s. 277-310; Dörnyei Z. *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates 2004.

⁹ Eggert S. *Kreativität – Traum eines jeden Lehrers* [w:] *Deutsch als Fremdsprache* 1/1996, s. 23-27; Albert A., Kormos J. *Creativity and narrative task performance: An exploratory study*, ibidem.

¹⁰ Reketat H. *Offener Unterricht – eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen?!*, ibidem.

poznanie siebie¹¹. Polega ona na tym, że uczniowie podczas zajęć mogą robić to, na co mają ochotę, pod warunkiem że ma to coś wspólnego z językiem obcym. Przy tym uczniowie mają do dyspozycji różnorodne materiały umożliwiające im swobodną realizację swoich pomysłów, mogą również samodzielnie wyszukiwać informacje (np. przez Internet). W czasie zajęć mogą poruszać się po klasie, mogą również ją opuszczać, by pracować w czytelni lub sali internetowej¹². W tym przypadku istnieje możliwość całkowitego oderwania się od realizowanych w grupie celów poszczególnych lekcji i kształtowania całkowicie indywidualnego procesu uczenia się języków obcych. Możliwa jest również integracja wielu przedmiotów, co pozwala na poszerzanie zainteresowań oraz wzbogacanie wiedzy nie tylko językowej. Podobnie jest w przypadku pracy z planem tygodniowym oraz pracy w formie przystanków uczenia się, które to formy również kładą duży nacisk na samodzielność, skłaniają do refleksji o swoich sposobach uczenia się i kształtują umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących formowania swojej nauki, w tym również wychodzenia poza ramy jednego przedmiotu. Innym sposobem rozwijania u uczniów zdolnych umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów jest praca projektowa, podczas której nauczyciel wraz z uczniami stara się rozwiązać rzeczywisty problem poprzez wspólne działanie i aktywne zajmowanie się rzeczywistością¹³. Również w tym przypadku jest wiele miejsca na elastyczność, jeśli chodzi o stopień trudności zadania, integrację zagadnień językowych i pozajęzykowych czy choćby różne możliwości wyrażania siebie i swoich opinii oraz kształtowanie myślenia kreatywnego. Także praca w formie przystanków uczenia się, będąca odmianą pracy niesterowanej, skutecznie łączy rozwijanie zdolności językowych z poznawaniem treści pozajęzykowych.

Kreatywne formy uczenia się i nauczania języków obcych

Kreatywność uczniów hamowana jest przede wszystkim działaniami dydaktycznymi o zamkniętym charakterze, również tymi, które polegają na zadaniach testowych, bowiem poprzez swoją zamkniętą formę dopuszczają one wyłącznie jedną możliwość rozwiązania, nie kształcą zatem myślenia dywergencyjnego (rozbieżnego). W kontekście uczenia się języków obcych myślenie twórcze przejawia się w sposobie używania języka przez uczniów, w szczególności ich zdolnością używania bogatszego słownictwa do wyrażania swoich pomysłów (możliwie wielu rozwiązań danego problemu językowego). Chodzi tu również o stosowanie rozmaitych strategii komunikacyjnych, pozwalających różnorodnie rozwiązać dany problem językowy. Ponadto myślenie twórcze odzwierciedla się w umiejętności wykorzystania różnorodnych technik uczenia się języka i ich wzajemnym łączeniu.

Możliwością rozwoju kreatywności u uczniów zdolnych jest przede wszystkim dywergencyjna produkcja. Uczniowie powinni zatem mieć możliwość rozwiązywania problemów na drodze eksperymentu lub zabawy. Takie działania pozwalają lepiej zapamiętywać informacje i bardziej elastycznie ich używać w określonych sytuacjach, pozwalają rozróżnić informacje ważne od mniej istotnych. Mowa tu o technikach kreatywnych, które wspierają zarówno indywidualne, jak i grupowe rozwijanie pomysłów oraz rozwiązywanie problemów. Ponadto ułatwiają one abstrahowanie czy odnajdywanie analogii między poszczególnymi treściami i elementami języka oraz prowadzą do łączenia informacji z różnych dziedzin. Do nich zaliczyć można:

- techniki asocjacyjne,
- techniki obrazu i tworzenia analogii oraz
- systematyczne poszukiwania pomysłów¹⁴.

W technikach asocjacyjnych, do których należą: *brainstorming*, *mindmapping* czy kombinacje obydwu, szczególnie istotny jest wolny przepływ

¹¹ Jürgens E. *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*, Akademie Verlag, Sankt Augustin 2000.

¹² Baillet D. *Freie Arbeit – Kinder gestalten ihren Lernprozess selbst* [w:] Müller B.D. [red.] *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, Berlin 1989, s. 58-78.

¹³ Frey K. *Die Projektmethode*, Beltz, Basel 1993.

¹⁴ Westphal U. *Kreativität – ein integratives Konzept in der Begabtenförderung* [w:] Fischer Ch., Mönks F.J., Grindel E. [red.] *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren*, LIT Verlag, Münster 2004, s. 367-388.

myśli we wszystkich możliwych kierunkach w odniesieniu do pewnego zagadnienia. Punktem wyjścia działania uczniów może być w tym przypadku zagadnienie, słowo-klucz czy sytuacja. W tym procesie powstaje mnogość pojęć, nowych rozwiązań, które, choć początkowo mogą wydawać się chaotyczne i nie tworzyć rozwiązania danego problemu, w fazie końcowej je tworzą, poprzez ich omówienie i ocenienie w kontekście danej sytuacji/danego problemu. Otwarty charakter technik obrazu oraz tworzenia analogii daje możliwość rozwijania umiejętności łatwości myślenia, tworzenia oryginalnych pomysłów na podstawie różnych skojarzeń, których źródłem jest materiał obrazowy, oraz wspierania rozwoju wyobraźni poprzez poszukiwanie podobieństw między elementami obrazowymi, werbalnymi lub obrazowo-werbalnymi. Do tych technik należy zatem zaliczyć różnego rodzaju wizualizacje oraz zestawienia materiału obrazowo-werbalnego, służącego porównaniom. W trzecim rodzaju technik kreatywnych, technice systematycznego poszukiwania pomysłów, chodzi o kształtowanie umiejętności dostrzegania różnych możliwości rozwiązania danego, zdefiniowanego problemu poprzez analizowanie go z różnych perspektyw. Nie chodzi tu jedynie o dyskusję na różne tematy, interesujące uczniów zdolnych. Może to być również np. konstruowanie różnych wersji znanych historii, poszukiwanie nowych zastosowań znanych przedmiotów, możliwych przyczyn danego zdarzenia lub różnych wyjść z sytuacji. Proste a ciekawe przykłady zadań wymienionych technik podaje I. Pychova¹⁵, wskazując jednocześnie na to, że poprzez swoją otwartą formę i możliwość kształtowania stopnia trudności zadań pozwalają one indywidualizować proces uczenia się uczniów. Powyższe przytoczone przykłady kreatywnych form uczenia się i nauczania są oczywiście obecne w codziennych zadaniach językowych, stawianych wszystkim uczniom, w zadaniach dotyczących opisywania obrazków, tworzenia hipotez odnośnych do sytuacji na nich przedstawionych, reagowania w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych i wielu innych. Chodzi o to, aby zwrócić uwagę uczniów na nieograniczone możliwości rozwiązania tych prostych problemów. Stosowanie technik kreatywności w nauce języków obcych nie sprowadza się jedynie do rozwijania poszczególnych sprawności

językowych, poszerzania słownictwa czy podnoszenia indywidualnej kompetencji językowej. To również doskonalenie umiejętności interpersonalnych, przygotowanie do radzenia sobie z trudnościami, wspieranie myślenia dywergencyjnego czy też pobudzanie motywacyjne. Niemniej jednak rozwój tych umiejętności bazuje na materiale językowym, dzięki czemu rozwijana jest również kreatywność językowa¹⁶.

Uwagi końcowe

Przekonanie, że uczeń zdolny sam sobie poradzi w szkole, nie do końca jest zgodne z prawdą. Taki uczeń wymaga od nauczyciela wsparcia, odpowiedniej opieki i uwagi. Podejmując z nim pracę, nauczyciel staje się jego mentorem i partnerem. Aby jednak współpraca ta była owocna, warto również zwrócić uwagę na źródło działań dydaktycznych, umożliwiających rozwijanie zdolności do nauki języków obcych. Eggert¹⁷ poszukuje go w osobie nauczyciela języka obcego i jego kompetencjach zawodowych, ale przede wszystkim w jego kreatywnej postawie w procesie nauczania języków obcych.

Bibliografia

1. Albert A., Kormos J. *Creativity and narrative task performance: An exploratory study* [w:] *Language Learning* 54(2)/2004.
2. Baillet D. *Freie Arbeit – Kinder gestalten ihren Lernprozess selbst* [w:] Müller B.D. [red.] *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, Berlin 1989.
3. Carroll J.B., Sapon S.M. *Modern Language Aptitude Test*, Bethesda, MD: Second Language Testing, 2002 [1959] [za:] Rysiewicz J. *Measuring foreign language learning aptitude. Polish adaptation of The Modern Language Aptitude Test by Carroll and Sapon* [w:] *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 44(4)/2008.

¹⁵ Pychova I. *Jak uczyć zdolnych i utalentowanych uczniów*, ibidem.

¹⁶ Hajduczenia N. *Treningi twórczości w nauczaniu języka obcego na przykładzie nauczania języka niemieckiego* [w:] Limont W. *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 193-202.

¹⁷ Eggert S. *Kreatywność – Traum eines jeden Lehrers*, ibidem.

4. Dörnyei Z. *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates 2004.
5. Eggert S. *Kreativität – Traum eines jeden Lehrers* [w:] *Deutsch als Fremdsprache* 1/1996.
6. Fels C. *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in der Schulenden BRD*, Haupt Verlag, Bern 1999.
7. Fleiß I. *Hochbegabung und Hochbegabte*, Tectum Verlag, Marburg 2003.
8. Frey K. *Die Projektmethode*, Beltz, Basel 1993.
9. Giza T. *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
10. Hajduczenia N. *Treningi twórczości w nauczaniu języka obcego na przykładzie nauczania języka niemieckiego* [w:] Limont W. *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
11. Jürgens E. *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*, Akademie Verlag, Sankt Augustin 2000.
12. Komorowska H. *Learner Autonomy in Foreign Language Learning – For and Against* [w:] Badstübner-Kizik C., Rozalowska-Żądło R., Uniszewska A. [red.] *Nauczanie i uczenie się języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004.
13. Porzucek M. *Sposoby pracy z uczniem zdolnym* [w:] Bereźnicki F., Świrko-Pilipczuk J. [red.] *Procesy uczenia się i ich efektywność*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2006.
14. Pychova I. *Jak uczyć zdolnych i utalentowanych uczniów*, Języki Obce w Szkole nr 4/1997.
15. Reketat H. *Offener Unterricht – eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen?!*, LIT Verlag, Münster 2001.
16. Runco M.A. *Creativity*, Annual Review of Psychology 55/2004.
17. Stańczak M. *Zaspokajanie potrzeb uczniów zdolnych w ramach lekcji i zajęć pozalekcyjnych – raport z badań* [w:] Łaszczczyk J., Jabtonowska M. [red.] *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008.
18. Sternberg R.J., Lubert T. *Creative Giftedness in Children* [w:] Klein S. Tannenbaum A.J. [red.] *To Be Young and Gifted*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey 1992.
19. Wawrzyniak-Śliwska M. *Autonomia w nauczaniu wczesnoszkolnym – kto się boi autonomii?* [w:] Filipiak E. [red.] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
20. Westphal U. *Kreativität – ein integratives Konzept in der Begabtenförderung* [w:] Fischer Ch., Mönks F.J., Grindel E. [red.] *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren*, LIT Verlag, Münster 2004.

Joanna SOBAŃSKA-JĘDRYCH jest pracownikiem Instytutu Germanistyki na Uniwersytecie Warszawskim.



PROJEKT Mazowieckie Centra Talentu i Kariery, czyli wspieranie złowione w sieć

Beata KOSSAKOWSKA

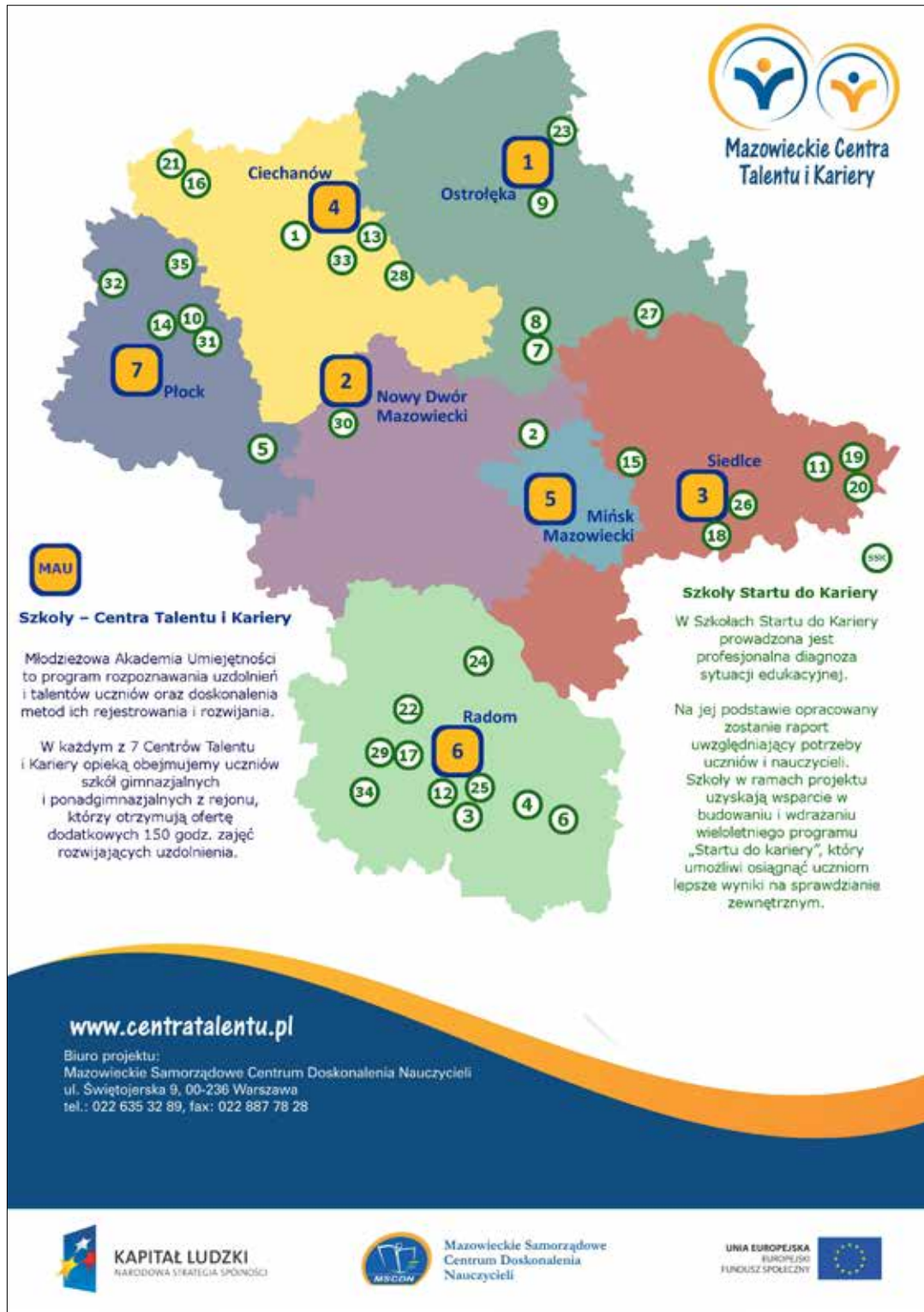
Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli od lat buduje wokół siebie **sieć rzetelnych instytucji, wspierających misję rozwoju dobrej edukacji na Mazowszu**. Dlatego w realizacji projektu MCTiK oparliśmy się na „filozofii” sieciowania instytucji edukacyjnych, szkół, nauczycieli, uczniów.

Konsekwentnie korzystaliśmy z sieci wydziałów Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli – wokół nich koncentrowały się Szkoły Centra Talentu i Szkoły Startu do Kariery.

Głównym celem naszych działań było podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W związku z tym wypracowaliśmy modelowe rozwiązania w zakresie diagnozowania, metod i form pracy z uczniami. Sprzyjały one rozwojowi kompetencji kluczowych, uzdolnień i talentów oraz planowaniu indywidualnych ścieżek rozwoju edukacyjnego uczniów.

Mazowieckie Centra Talentu i Kariery opierają się na dwóch komponentach: **Szkołach Startu do Kariery i Młodzieżowej Akademii Umiejętności**.



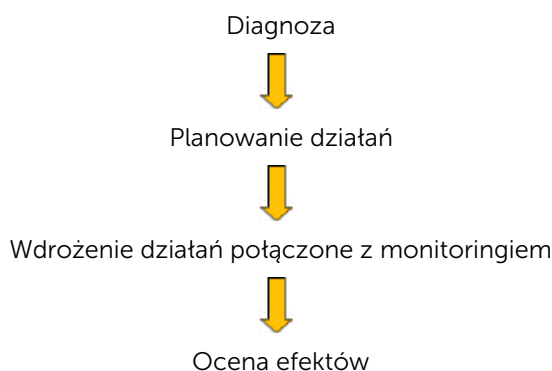


W **Szkołach Startu do Kariery** wsparciem zostali objęci uczniowie z 36 szkół podstawowych. Do współpracy włączone zostały szkoły z terenów o utrudnionym dostępie do edukacji, z rejonów o dużym bezrobociu, słabym dostępie do dóbr kultury i nauki – gdzie dzieciom trudniej zapewnić

edukację na wysokim poziomie. To utrudnia budowanie w nich motywacji do poszukiwania ambitnych dróg rozwoju i rodzi konsekwencję słabych wyników na egzaminach zewnętrznym.

Młodzieżowa Akademia Umiejętności to program, w którego ramach została opracowana strategia rozpoznawania uzdolnień i talentów uczniów oraz metody ich rejestrowania i rozwijania. W każdym z 7 Mazowieckich Centrów Talentu i Kariery opieką została objętych ponad 600 uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z rejonu. W wyniku specjalistycznej diagnozy wyłoniona została młodzież o predyspozycjach matematycznych, fizycznych, chemicznych, informatycznych. W ramach Młodzieżowej Akademii Umiejętności otrzymała ona ofertę dodatkowych 150 godzin zajęć rozwijających uzdolnienia.

Oba **modele wsparcia** (w SSK i MAU) budowane były zgodnie z jednorodnym procesem:



Proces pracy ze Szkołami Startu do Kariery ilustruje poniższy diagram.

- I. W każdej Szkole Startu do Kariery przeprowadzona została profesjonalna diagnoza sytuacji edukacyjnej, która obejmowała uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektora szkoły, a jej celem było rozpoznanie możliwości i ograniczeń szkoły w realizacji wspólnej pomocy uczniom w starcie do kariery.
- II. Na jej podstawie opracowano raport zawierający wieloletni program rozwoju szkoły, umożliwiający uczniom osiągnięcie lepszych wyników na sprawdzianach zewnętrznym. W programie uwzględniono przeprowadzenie ponad 700 godzin zajęć rozwijających u uczniów kreatywność, motywację do nauki oraz umiejętność uczenia się. Zaplanowano monitoring indywidualnych postępów uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Nauczycielom zaproponowano bogatą ofertę doskonalenia. Uwzględniono stałą współpracę z rodzicami oraz wsparcie psychologiczno-pedagogiczne zarówno uczniów, jak i nauczycieli.
- III. Wdrożenie programu wymagało programowania i prowadzenia zajęć dodatkowych z kreatywności oraz zajęć wyrównawczych. Część z nich miała na celu pomoc uczniom w rozpoznawaniu własnych zainteresowań i preferencji zawodowych, niezbędnych przy wyborze dalszej drogi kształcenia i planowaniu kariery zawodowej. Programy nauczania uwzględniły wsparcie w zakresie kształcenia inteligencji





*Chciałabym więcej takich zajęć.
Można się wiele na nich nauczyć
poprzez zabawę, dobrze się
na nich czuję...*

emocjonalnej, umiejętności interpersonalnych, budowania korzystnej samooceny, zarządzania czasem i radzenia sobie ze stresem.

IV. Podstawą badania jakości działań wspólnej pomocy uczniom w starcie do kariery była ewaluacja zajęć pozalekcyjnych, która obejmowała:

- merytoryczną i metodyczną analizę programów zajęć pozalekcyjnych przygotowanych przez nauczycieli,
- obserwację zajęć,
- ankietowanie uczniów biorących udział w zajęciach pozalekcyjnych.

Ewaluacja końcowa przybrała formę wywiadów grupowych z radami pedagogicznymi, które zakończyły się sporządzeniem listy potrzeb wymagających dalszego wsparcia.

Wszystkie badane rady pedagogiczne zadeklarowały chęć dalszego uczestnictwa w sieci, co jest dla nas najważniejszym wskaźnikiem potwierdzającym jakość działań w ramach projektu Mazowieckie Centra Talentu i Kariery.

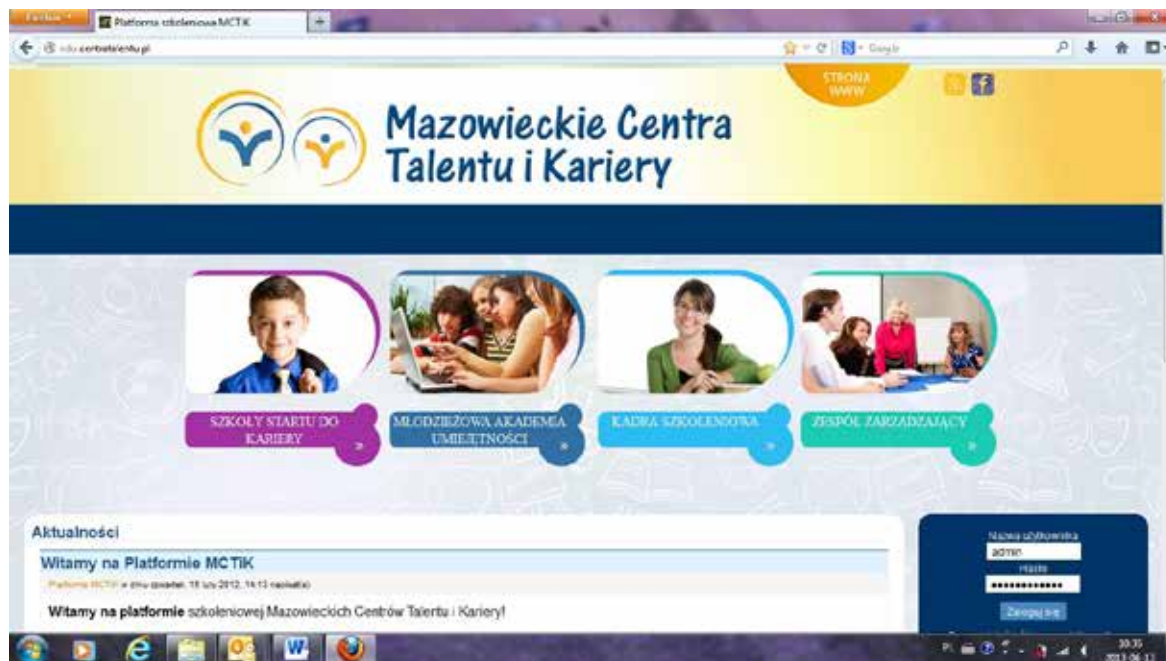
Rytm działania Młodzieżowej Akademii Umiejętności przedstawia się analogicznie:



- I. Diagnoza obejmowała uczniów zdolnych. Przeprowadzona została w oparciu o wynik testu predyspozycji w zakresie matematyki, fizyki, chemii i informatyki oraz aktualne osiągnięcia ucznia. Dotyczyła aktywnego udziału w zajęciach pozalekcyjnych, realizacji projektów edukacyjnych, prac badawczych. Jej zadaniem było również określenie kierunku rozwoju zainteresowań i umiejętności przedmiotowych.
- II. Zaplanowanie efektywnej organizacji zajęć rozwijających uzdolnienia wymagało:
- określenia kompetencji kadry dydaktycznej, która posiada właściwe przygotowanie zawodowe i bogate doświadczenie w pracy z uczniem zdolnym,
 - opracowania ramowych programów nauczania przedmiotów uwzględniających nowatorskie rozwiązania dydaktyczne, zajęcia z kreatywności oraz języka angielskiego, wykorzystanie pracy w trybie online,
 - doposażenia bazy dydaktycznej szkół, w których młodzież miała realizować zajęcia, prowadzić doświadczenia i eksperymenty,
 - określenia pakietu działań uzupełniających (pikniki naukowe, wycieczki edukacyjne, obozy naukowe), umożliwiających uczniom prezentację i wymianę zdobytych doświadczeń.
- III. Udział w projekcie zapewniał każdemu uczniowi Młodzieżowej Akademii Umiejętności udział w dodatkowych 150 godzin zajęć rozwijających uzdolnienia, średnio dwa razy w miesiącu, w następujących formach:
- zajęcia dydaktyczne z matematyki, fizyki, chemii, informatyki, języka obcego, kreatywności,
 - „zajęcia uczelniane”, prowadzone przez kadre akademicką,
 - pikniki naukowe,
 - projekty edukacyjne, realizowane pod opieką nauczycieli specjalistów, częściowo w trybie konsultacji online,
 - wycieczki edukacyjne,
 - ponadto obozy naukowe dla wyróżniających się uczestników MAU.
- Głównym źródłem informacji ewaluacyjnych były ankiety elektroniczne skierowane do uczniów i nauczycieli oraz przegląd dokumentacji merytorycznej z realizacji zajęć.
- Wielu uczniów MAU uznało, że zajęcia były przydatne i ciekawe, rozwijały myślenie i pasje naukowe, mobilizowały do kreatywnego myślenia i działania. W ocenie uczniów kadra trenerów była profesjonalna i wykwalifikowana, a w trakcie zajęć panowała miła atmosfera.



Projekt dał mi wiele, pokazał lepszy świat, był dla mnie wstępem do nowego życia. Żałuję jednak, że dobiega końca. Lecz nie żałuję, że w nim uczestniczyłem.



Zdecydowana większość uczniów podkreślała zarówno duże znaczenie zajęć doświadczalnych, praktycznych, jak również zalety pracy w grupach.

Opieka psychologiczno-pedagogiczna

Oba komponenty projektu – Szkoły Startu do Kariery i Młodzieżowa Akademia Umiejętności – były wsparte opieką psychologiczno-pedagogiczną ukierunkowaną dwutorowo: na wsparcie rozwoju funkcjonowania sfery inter- i intrapersonalnej dzieci zdolnych, gdyż bardzo często ich zdolności intelektualne nie idą w parze z rozwojem emocjonalnym i społecznym, i na wsparcie wszechstronnego rozwoju ucznia z dysfunkcjami.

Doskonalenie nauczycieli

W związku z realizacją projektu dla uczniów niezbędne stało się także doskonalenie nauczycieli na różnych etapach kształcenia. Jego celem było pogłębienie wiedzy i umiejętności między innymi dotyczących nowych standardów w nauczaniu, budowania narzędzi pomagających w prowadzeniu i kierowaniu rozwojem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozwijania umiejętności kluczowych i kreatywności uczniów.

Platforma MCTiK

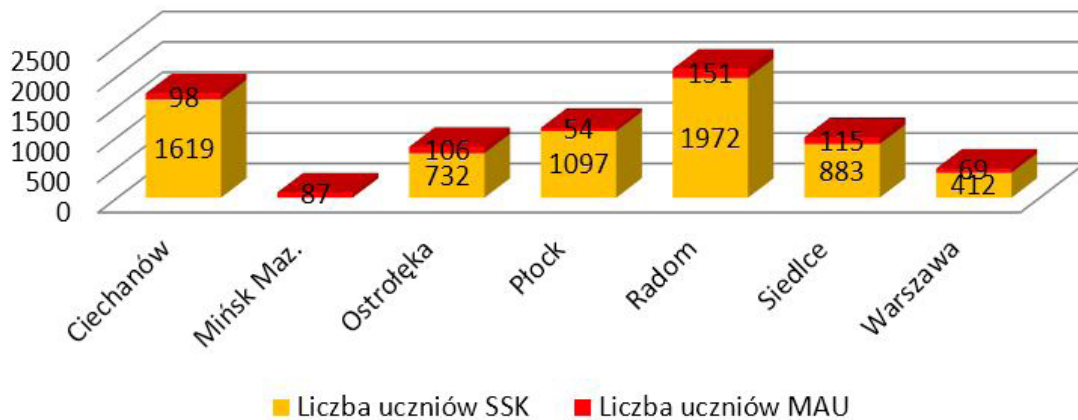
Spoiwem wszystkich działań była platforma edukacyjna, na której społeczność projektowa miała możliwość gromadzić, budować, rozważać przykłady dobrych praktyk: rozwijania talentów, uzdolnień uczniów i pokonywania barier w ich rozwoju. Była także doskonałym sposobem promocji i upowszechniania założeń projektu.

Co zysaliśmy dzięki pracy w sieci?

1. Wsparcie w promowaniu dobrych rozwiązań

Wspólna prezentacja wszystkich wydarzeń oraz zastosowanych w projekcie rozwiązań i efektów pracy była upowszechniana zarówno na arenie lokalnej (gmina, powiat), jak i na całym Mazowszu. Mamy świadomość, że stworzenie klimatu dla kształcenia uzdolnień, rozwoju kreatywności u mazowieckich uczniów, budowania programów służących pokonywaniu środowiskowych barier edukacyjnych dotyczy każdego zakątka województwa, każdej szkoły. Jesteśmy pewni, że o efektach naszych działań usłyszycie jeszcze nie raz...

Uczniowie, którzy otrzymali wsparcie



2. Wsparcie programowe i metodyczne

Kompleksowe wsparcie we wszelkich działaniach związanych z pracą z uczniem o szczególnych potrzebach edukacyjnych to jedna z kluczowych zalet sieci. Kolejną jest szereg propozycji rozwiązań dotyczących specjalistycznej diagnozy edukacyjnej, łącznie z narzędziami, procedurami przeprowadzania diagnoz oraz szeroką paletą interpretacji wyników. I tak, sieć Szkół Startu do Kariery mogła korzystać, na prawie półrocznym etapie diagnozy, z pracy zewnętrznych ekspertów, natomiast Młodzieżowa Akademia Umiejętności czerpała z raportów po analizach testów predyspozycji uczniów.

3. Wymiana doświadczeń

Indywidualny charakter programów pracy z uczniami nie byłby możliwy bez poznawania pomysłów i doświadczeń innych członków sieci i wsparcia zewnętrznych ekspertów, którzy działając globalnie, dbali o ich właściwy poziom. Organizowane najczęściej w ramach sieci regionalnych seminaria i warsztaty dla nauczycieli były okazją do wspólnych poszukiwań odpowiedzi na pytania merytoryczne, metodyczne, organizacyjne i wszelkie inne. Dyskusje, wymiana informacji i materiałów kontynuowana była na portalu Mazowieckich Centrów Talentu i Kariery.

4. Otwarcie na nowe wspólne przedsięwzięcia

Uczestnicy sieci otrzymali wsparcie, które daje nową perspektywę. Wierzymy, że różnorodność działań projektowych oraz nastawienie „win-win” (każdy wygrywa) zaowocować może w przyszłości nowatorskimi projektami lub przedsięwzięciami, korzystającymi z najlepszych wypróbowanych już w projekcie Mazowieckich Centrów Talentu i Kariery rozwiązań. Jest to wielka szansa w szczególności dla tych, którzy pracują w pojedynkę i nie mają śmiałości albo możliwości powalczyć o nowe rozwiązania.

Zapewne przynależność do sieci pozwala pełniej realizować misję, nabrać dystansu do własnych problemów i mówić na forum własnym językiem o własnych sprawach. O wadze przynależności do sieci Mazowieckich Centrów Talentu i Kariery można mówić wiele... Wśród zalet, jakie przynosi współuczestnictwo, można wymienić choćby lepszą promocję działań, która pozwala skuteczniej realizować misję wyrównywania szans edukacyjnych na Mazowszu.

Refleksje

Kiedy nie zdajemy sobie sprawy z zalet współpracy – horyzonty są wąskie. Przynależąc do sieci, własną sytuację oceniamy bardziej sprawiedliwie, a działając, korzystamy z doświadczeń innych, szybciej się uczymy, rozwijamy i popełniamy mniej błędów.

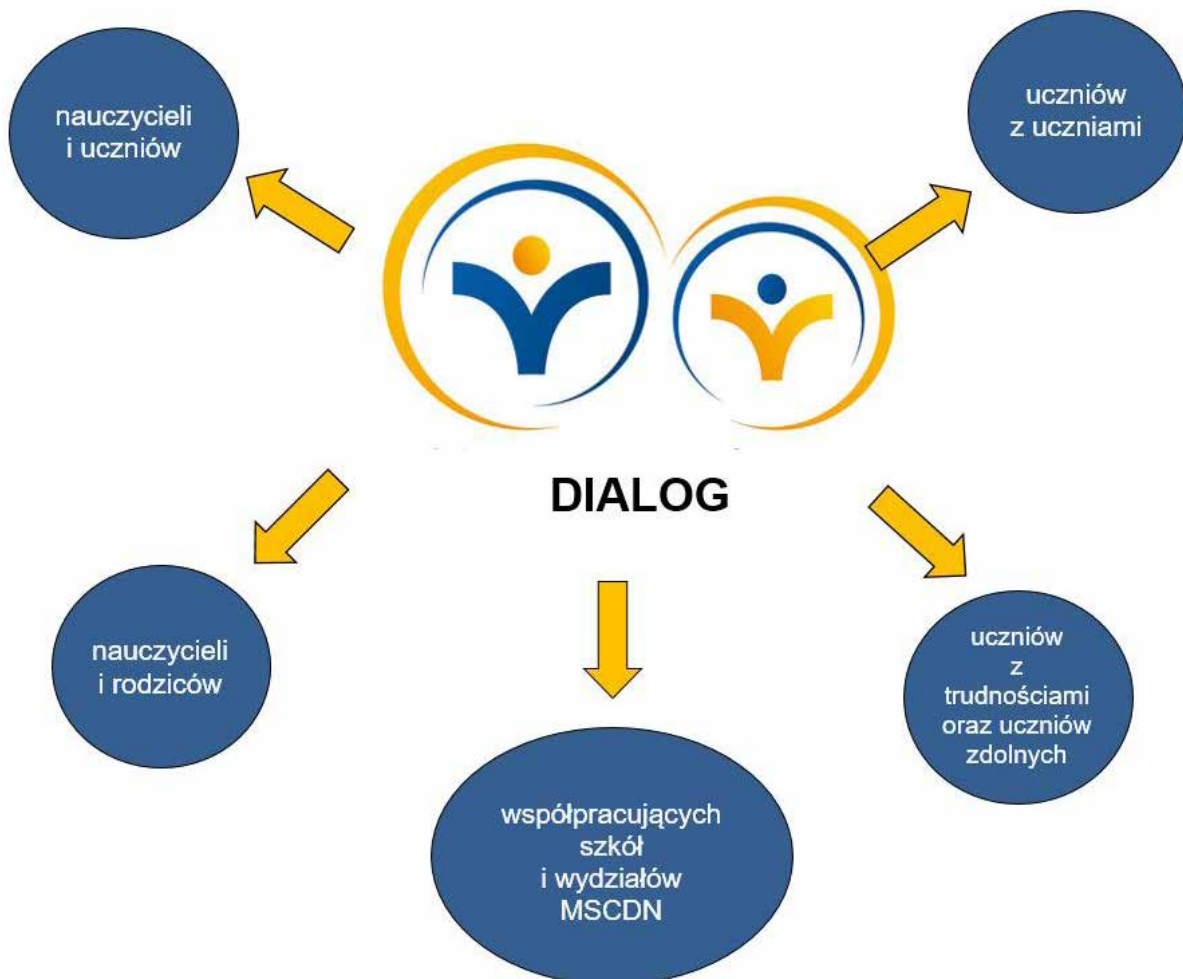
Wyprzedzać czas. Mazowieckie Centra Talentu i Kariery to przykład dobrej praktyki edukacyjnej o zasięgu wojewódzkim. Można go uznać za nowatorski, bo swoimi założeniami wyprzedził zmiany w sposobie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz w systemie doskonalenia nauczycieli, wprowadzone aktami prawnymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Mieć odwagę. Dzięki trzyletniej pracy powstała silna sieć szkół o podobnych uwarunkowaniach środowiskowych i problemach. W jej ramach uczniowie mieli szansę rozwijać swoje umiejętności, talenty, pasje.

Współpracować. Naczelną zasadą wspierania uczniów i szkół tworzących Mazowieckie Centra Talentu i Kariery był dialog rozumiany jako podstawa gotowości otwierania się na zrozumienie, zbliżenie i współdziałanie.

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli zamierza kontynuować wypracowane rozwiązania organizacyjne i metodyczne. Zatem zapraszamy do sieci...

Beata KOSSAKOWSKA jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie, koordynatorką projektu Mazowieckie Centra Talentu i Kariery.





PROJEKT

Szkoła Wspierająca Uzdolnienia, czyli bawimy się myślą

Elżbieta LEMAŃSKA

Każdy jest geniuszem. Ale jeśli zaczniesz oceniać rybę pod względem jej zdolności wspinania się na drzewa, to przez całe życie będzie myślała, że jest głupia.

Albert Einstein

W Płocku, dzięki projektom Szkoła Wspierająca Uzdolnienia i Przedszkole Wspierające Uzdolnienia, jak nigdzie w Polsce na taką skalę, w sposób systematyczny rozwijane są zdolności twórcze dzieci. Egalitarny projekt edukacyjny Szkoła Wspierająca Uzdolnienia realizowany jest od 2005 roku w większości przedszkoli i szkół podstawowych Płocka i niektórych szkołach powiatu płockiego. Jak duży jest jego zasięg, potwierdzają słowa prof. K.J. Szmidta: *Od 2005 r. objęliśmy opieką naukową i dydaktyczną największy w Polsce projekt nauczania twórczości, jakim jest program „Nasza szkoła – szkoła wspierająca uzdolnienia” realizowany w placówkach oświatowych Płocka. Projekt obecnie skupia 263 nauczycieli. W ostatnim roku szkolnym twórcze myślenie w sposób intencjonalny i systematyczny rozwijało około 2500 tys. dzieci*¹.

Idea projektu kładzie głównie nacisk na rozwój kompetencji kluczowych człowieka żyjącego w świecie dynamicznych zmian. Zakłada rozwój ucznia w takim kierunku, żeby stał się człowiekiem dążącym do samorealizacji. Autorzy projektu, dyrektor Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Jarosław Zaroń

oraz konsultanci Wydziału w Płocku i opiekunowie naukowcy z Zakładu Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego, tworząc jego koncepcję, dostrzegli konieczność wyposażania współczesnego ucznia w umiejętności rozwiązywania problemów w twórczy sposób, pokonywania wewnętrznych barier, elastyczności w myśleniu, łatwego przystosowania się do zmieniających się warunków i okoliczności oraz przedsiębiorczości.

Obecnie w przedszkolach i szkołach brakuje systematycznych zajęć, które rozwijałyby wymienione wyżej umiejętności. Proponowane projekty wypełniają tę lukę, od ośmiu lat bowiem przygotowują nauczycieli do prowadzenia systematycznych zajęć twórczości dla dzieci. Dotychczasowa realizacja projektów potwierdza zapotrzebowanie na ten typ zajęć. Systematycznie zwiększa się liczba nauczycieli (zaczynano 40 nauczycieli i 8 szkół) i placówek uczestniczących w projekcie. Pedagodzy dostrzegają korzystne zmiany w rozwoju uczniów, ich rozbudzoną kreatywność oraz przeobrażenia w sposobie myślenia i postrzegania rzeczywistości, bardziej twórczą postawę wobec problemów. Podkreślają też terapeutyczne znaczenie zajęć. W ocenie nauczycieli wielu uczniów nieśmiałych,

¹ Szmidt K.J. *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.

zamkniętych z większą odwagą prezentuje swoje myśli, opinie i wytwory pracy; stali się bardziej spontaniczni, bardziej akceptują siebie. Generalnie uczniowie stają się bardziej dociekliwi, zadają więcej pytań. Wyraźnie dostrzegają te cechy nauczyciele klas IV, gdy porównują funkcjonowanie uczniów z klas, które miały zajęcia twórczości, z pozostałymi. Nauczyciele poszukują dodatkowych form wspierania twórczości dzieci poprzez organizowanie festiwalu i przeglądów twórczości. Ponadto sami uczestniczą w wielu szkoleniach, co przyczynia się do profesjonalizacji zawodu. Z inicjatywy realizatorów projektu na bieżąco modyfikowany i wdrażany jest program z psychodydaktyki twórczości, uwzględniający wyższy stopień przygotowania nauczycieli do pracy na zajęciach twórczości z dziećmi. Ważną inicjatywą było też ukonstytuowanie się grupy liderów, która w dużym stopniu przyczyniła się do integracji środowiska nauczycielskiego związanego z realizacją projektu. Ponadto projektem płockim, będącym ewenementem edukacyjnym na skalę krajową, interesują się polskie ośrodki naukowe. W Zakładzie Pedagogiki Twórczości w Katedrze Badań Edukacyjnych i Dydaktyki UŁ aktualnie pisana jest praca magisterska na temat projektu płockiego. Ogromne słowa uznania należą się nauczycielom realizującym projekt z miejskich przedszkoli nr 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 21, 25, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 37 w Płocku, szkół podstawowych nr 1, 3, 5, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 22, 23 w Płocku, Zespołu Szkół Nr 2 w Płocku, szkół podstawowych w Bodzanowie, Nowym Grabi, Słupnie, Radzanowie, Starych Proboszczewicach, gimnazjów nr 1, 4, 5, 6 w Płocku i Gimnazjum w Starych Proboszczewicach.

Projekt edukacyjny Szkoła Wspierająca Uzdolnienia wdrażany jest przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku we współpracy ze Stowarzyszeniem Inicjatyw Edukacyjnych DELTA oraz Polskim Stowarzyszeniem Kreatywności dzięki finansowemu wsparciu Samorządu Województwa Mazowieckiego i Miasta Płocka.

Główne cele projektu:

- zapoznanie nauczycieli z podstawami psychopedagogiki twórczości,
- przygotowanie nauczycieli do konstruowania i realizacji własnych programów zajęć

stymulujących rozwój zdolności twórczych i zainteresowań uczniów,

- bezpośrednie wspieranie nauczycieli w stosowaniu metod pracy rozwijających kreatywność uczniów w realizacji szkolnych programów nauczania,
- angażowanie środowisk lokalnych w programy, projekty edukacyjne i ich finansowanie.

Projekt realizowany jest w ciągu dwóch lat i zakłada:

W pierwszym roku szkolnym:

- bezpłatne czterdziestogodzinne szkolenie zgłoszonych nauczycieli, prowadzone przez specjalistów psychopedagogiki twórczości,
- opracowanie przez nauczycieli szkolnego programu rozwijania zdolności twórczych i zainteresowań uczniów.

W drugim roku szkolnym:

- realizację przez rok zajęć z uczniami, zgodnie z opracowanym programem,
- szkolenie rad pedagogicznych z psychopedagogiki twórczości w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli w celu wprowadzenia elementów treningu twórczości do programów nauczania wszystkich przedmiotów,
- promowanie działań twórczych na terenie szkoły, wśród rodziców i społeczności lokalnej,
- prezentację dorobku nauczyciela w rozwijaniu zdolności twórczych i zainteresowań uczniów przed komisją akredytacyjną: scenariusze zajęć, wytwory działań uczniów, nagrody i dyplomy, dokumentacja fotograficzna itp.,
- uzyskanie przez uczestników projektu certyfikatu Szkolnego Lidera Wspierania Uzdolnień Twórczych,
- uzyskanie przez szkołę certyfikatu Szkoły Wspierającej Uzdolnienia.

Po uzyskaniu przez szkołę certyfikatu nauczyciele kontynuujący zajęcia twórczości z dziećmi mają w dalszym ciągu zapewnione wsparcie organizacyjne i merytoryczne, co niewątpliwie również

przyczynia się do dynamicznego rozwoju projektu. Wszystkie placówki, które zgłosiły się do projektu, począwszy od 2005 roku, realizują go do chwili obecnej. Nauczyciele mają możliwość bezpłatnego doskonalenia się. Liczne szkolenia prowadzone są głównie przez pracowników naukowych Zakładu Pedagogiki Twórczości w Katedrze Badań Edukacyjnych i Dydaktyki Uniwersytetu Łódzkiego. W trakcie szkoleń nauczyciele poznają metody i techniki rozwijania zdolności twórczych i zainteresowań

uczniów, nabywają umiejętności konstruowania programów i scenariuszy lekcji twórczości oraz narzędzi mierzenia postępu w rozwoju zdolności twórczych uczniów. Ponadto realizatorzy projektu mogą uczestniczyć w seminariach, zespołach metodycznych oraz konsultacjach. Mają też zapewnioną stałą opiekę merytoryczną koordynatora projektu, na bieżąco wyposażani są w pomoce dydaktyczne i najnowszą literaturę dotyczącą zagadnień rozwoju zdolności, szczególnie myślenia twórczego.

SCENARIUSZE ZAJĘĆ Z ZAKRESU PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI

Iwona Kobylańska, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej Zespół Szkół nr 2
(Szkoła Podstawowa nr 21) w Płocku

LEKcje Z CHOPINEM

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Etap kształcenia: edukacja wczesnoszkolna, klasa II lub III

Rodzaj zajęć: zajęcia pozalekcyjne z cyklu „Lekcje twórczości w nauczaniu i wychowaniu”

Temat zajęć: Fryderyk Chopin i jego muzyka – raj dla uszu, balsam dla duszy

Wymiar czasu: 1 dzień

Cele główne:

- Popularyzowanie postaci Fryderyka Chopina i jego dzieła wśród dzieci.
- Stwarzanie sytuacji sprzyjających aktywizowaniu mowy i myślenia.
- Kształcenie umiejętności eksponowania doświadczeń i doznań wewnętrznych za pomocą ruchu kreatywnego.

Cele szczegółowe/uczeń:

- Dzieli się wiadomościami dotyczącymi Fryderyka Chopina.
- Dostrzega, rozumie i wyjaśnia, na czym polega wpływ muzyki na codzienne życie ludzi.
- Potrafi współpracować w grupie.
- Umie słuchać innych.
- Podchodzi do problemu zadaniowo.
- Radzi sobie w trudnych sytuacjach.
- Rozwija swoje zainteresowania.
- Docenia pomysły innych.
- Aktywnie uczestniczy w zajęciach.
- Ma możliwość realizacji własnych pomysłów.
- Ma odwagę głośno wypowiadać się na dany temat.
- Zaspokaja potrzebę samorealizacji, przynależności i naturalnej ekspresji/wyraża własne doświadczenia oraz emocje za pomocą ruchów ciała, gestu, mimiki.

Metody: działań praktycznych, „story line”, słowne, oglądowe, rozwiązywania problemów, wzmocnień pozytywnych

Formy pracy: zespołowa, indywidualna, grupowa

Środki dydaktyczne: płyta z nagraniami utworów F. Chopina, papierowa sylweta pianina i kolorowe klucze wiolinowe (małe i duże), karty z nutami, tablica z pięciolinia, portret F. Chopina, karta z podziałem na puzzle

Czas trwania zajęć: 2 godziny lekcyjne

Przebieg zajęć:

Powitanie

Uczniowie siedzą w kręgu, słuchają nagrania utworu F. Chopina (np. jednego z mazurków), po czym następuje rozmowa kierowana z dziećmi:

- Z czym kojarzy wam się to nagranie?
- Co sobie wyobraziliście, słuchając tego utworu?
- Jaka może być muzyka?
- Co możemy wyrazić poprzez utwory muzyczne?

Zapoznanie uczniów z tematem zajęć

- Na tablicy przypięte są dwie kartki papieru – jedna na drugiej. Karta widoczna podzielona jest na fragmenty typu puzzle (około 40 części). Niektóre puzzle są ponumerowane. Uczniowie mogą odkryć tylko te, które mają numerki, np. 5, 10, 15, 20, 25, 30. Podczas odkrywania kolejnej części dzieci próbują zgadnąć, co przedstawia schowana ilustracja (portret F. Chopina). Po odstonięciu puzzli nauczyciel próbuje razem z uczniami uporządkować ich wiadomości na temat kompozytora. Kim był F. Chopin? Gdzie się urodził? Gdzie się uczył i przebywał? Jaką muzykę tworzył? – pomocne mogą tu być duże kartki, na których zapisane zostały informacje o muzyce i przypinane wokół portretu podczas rozmowy.
- Prowadzący informuje uczniów, że dzisiejsze zajęcia poświęcone są muzyce i postaci wielkiego polskiego kompozytora. Uczestnicy będą rozwiązywać wspólnie zadania, dzięki którym przekonają się, jak piękna jest muzyka stworzona przez Chopina oraz pogłębią swe wiadomości na temat tego niezwykłego Polaka.

Podział dzieci na grupy wg kolorów kluczy wiolinowych

Na tablicy znajduje się makieta pianina. Wokół niego przypięte są klucze wiolinowe. Uczniowie podchodzą do pianina i odpinają jeden mały klucz. Klucze są z papieru samoprzylepnego w 4 kolorach. Dzieci przylepiają sobie klucze do koszulek i siadają wg wybranego koloru. Powstają 4 grupy.

Przydział zadań poszczególnym grupom

Nauczyciel informuje uczniów, że każda grupa będzie wykonywała własne zadania. Pod sylwetą pianina przypięte są również duże kolorowe klucze tego samego koloru co kolor grupy (po 2 na grupę). Przedstawiciel grupy podchodzi i odnajduje właściwy klucz. Na jego odwrocie zapisane jest zadanie do wykonania.

GRUPA I otrzymuje zadanie z hasłem RUSZ GŁOWĄ – WYOBRAŹ SOBIE.

Jej zadaniem jest jak najszybciej, z dostępnych materiałów (bloki, kredki, bibuła, gazety, folia) stworzyć obraz do usłyszanego wcześniej utworu muzycznego. Chodzi tylko o główny motyw. Dzieci muszą się wspólnie zastanowić i ze względu na krótki czas do wykonania – około 10 minut – podjąć szybką decyzję, co chcą przedstawić.

GRUPA II rozwiązuje zadanie z hasłem SKOJARZENIA.

Jej zadaniem jest zapisać jak najwięcej skojarzeń do wyrazu muzyka.

GRUPA III rozwiązuje zadanie z hasłem GIĘTKOŚĆ MYŚLENIA.

Jej zadaniem jest wymyślić i zapisać odpowiedź na pytania: Na czym można zagrać? Które przedmioty z życia codziennego mogą zastąpić instrumenty muzyczne?

GRUPA IV rozwiązuje zadanie z hasłem PORÓWNANIA. Jej zadaniem jest dopisać kilka zakończeń do zdań:

Muzyka jest jak...

Muzyka to...

Przerwa – ruch kreatywny do utworu F. Chopina, np. wybranego walca lub preludium.

Ciąg dalszy zajęć

GRUPA I rozwiązuje teraz zadanie z hasłem ANALOGIA FANTASTYCZNA. Jej zadaniem jest odpowiedzieć pisemnie na pytania:

Co by było, gdyby na świecie nie było muzyki?

Co by było, gdyby ludziom popsuły się wszystkie instrumenty muzyczne?

GRUPA II rozwiązuje zadanie z hasłem REKLAMA.

Okazało się, że w Żelazowej Woli odnaleziono stary zapis nieznanego dotąd utworu F. Chopina. Grupa musi tak zareklamować utwór, aby jak najwięcej muzyków zechciało się go nauczyć i grać podczas swoich występów. Należy pamiętać, jaki rodzaj muzyki tworzył kompozytor.

GRUPA III rozwiązuje zadanie z hasłem ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW.

Pewna grupa ludzi stwierdziła, że można żyć bez muzyki. Wyłączyła wszystkie urządzenia, dzięki którym można ją odtwarzać. Spaliła wszystkie instrumenty. Grupa musi wymyślić, jak można przekonać tych ludzi, że muzyka jest potrzebna i daje wiele radości.

GRUPA IV rozwiązuje zadanie z hasłem RYMY.

Zadaniem grupy jest znaleźć i zapisać rymy do słów: muzyka, taniec, radość, mazurek, polonez oraz ułożyć krótką rymowaną z tymi wyrazami.

Podsumowanie pracy

- Za każde prawidłowo rozwiązane, przedstawione i omówione zadanie przedstawiciel grupy losuje jedną ćwierćnutę zapisaną na kartoniku. Każda nuta ma swą nazwę literową lub solmizacyjną. Należy ją umieścić na pięciolinii we właściwym miejscu. Kiedy wszystkie nuty zostaną ułożone, rozlega się nagranie Etiudy c-moll, op. 10 nr 12 zwanej Rewolucyjną. Pod koniec nagrania wybrany uczeń odwraca karty z nutami na drugą stronę. Ukazuje się napis:

RODEM WARSZAWIANIN, SERCEM POLAK,
A TALENTEM ŚWIATA OBYWATEL.

- Uczniowie odczytują hasło, a nauczyciel wyjaśnia, że jest to najbardziej znane powiedzenie o Fryderyku Chopinie, które warto znać i zapamiętać.

Zakończenie

Na zakończenie zajęć wszyscy uczniowie – razem – wypełniają akrostych (związany z muzyką) do słowa

C – cymbałki

H – hymn O – oktawa

P – polonez, pieśń I – instrument

N – nuta

lub wypełniają ciąg wyrazowy od słowa człowiek do słowa muzyka (np. człowiek – kompozytor – pomysł – zapis – nuty – instrument – gra – muzyka).

Uwagi o realizacji

Scenariusz zajęć powstał w oparciu o pedagogikę twórczości. „Lekcje twórczości w nauczaniu i wychowaniu” realizuję z uczniami od 5 lat. Cieszą się one dużym zainteresowaniem. Podczas zajęć dzieci w nieco inny sposób zdobywają nowe wiadomości, pogłębiają swoją wiedzę i wesolo się bawią.

Bibliografia

1. Krzywoń D. *Kraina kreatywności – sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008.
2. Szmidt K.J. *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.

— — — — —

SZKOŁA – NASZ DRUGI DOM. „CO JEST DLA MNIE NAJWAŻNIEJSZE? WARTOŚCI JANUSZA KORCZAKA W SZKOLE XXI WIEKU”

Cele główne:

- Popularyzacja wśród uczniów myśli korczakowskiej o wychowaniu i edukacji opartych na wartościach, wzajemnym szacunku i tolerancji.
- Budzenie w uczniach wiary w to, że każde dziecko jest istotą społeczną mającą swoje prawa.

Cele szczegółowe/uczeń:

- Rozpoznaje postać Janusza Korczaka i wie, kim był.
- Zna i rozumie znaczenie słów związanych z wartościami przekazywanymi przez wybitnego pedagoga.
- Rozpoznaje typ zadań ze względu na cel wypowiedzi i potrafi wypowiadać się na dany temat w formie wielozdaniowej oraz uporządkowanej.
- Trafnie dobiera słowa do rodzaju wypowiedzi.
- Potrafi współpracować w grupie.

- Umie słuchać innych.
- Podchodzi do problemu zadaniowo.
- Radzi sobie w trudnych sytuacjach.
- Docenia pomysły innych.
- Aktywnie uczestniczy w zajęciach.
- Ma możliwość realizacji własnych pomysłów.
- Ma odwagę głośno wypowiadać się na dany temat.
- Zaspokaja potrzebę samorealizacji, przynależności i naturalnej ekspresji/wyraża własne doświadczenia oraz emocje za pomocą ruchów ciała, gestu, mimiki.

Metody: działań praktycznych, słowne, oglądowe, rozwiązywania problemów, wzmocnień pozytywnych, aktywne – burza mózgów, promyczkowe uszeregowanie

Formy pracy: zespołowa, indywidualna, grupowa

Środki dydaktyczne: duża tarcza, logo szkoły, karta z puzzlami, kolorowe balony, „kostka uczuć”, rysunek szkoły, portret J. Korczaka, napisy, nagranie piosenki dla dzieci, karta do personifikacji, sylwetki i kartki do podsumowania

Czas trwania zajęć: 90 minut

Przebieg zajęć:

Powitanie

Uczniowie wędrują po sali w rytm muzyki, gdy nagranie milknie, witają się: czółem, kolanem, dłonią, stopą, nosem itp. Zapoznanie uczniów z tematem zajęć/wprowadzenie. Na tablicy przypięte są dwie kartki papieru – jedna na drugiej. Widoczna kartka podzielona jest na fragmenty typu puzzle (około 30 części). Uczniowie mogą odkryć tylko te, które są wynikami mnożenia przez 3. Podczas odkrywania kolejnych części dzieci próbują zgadnąć, co przedstawia schowana ilustracja (tarcza szkolna). Po odstonięciu puzzli nauczyciel zadaje dzieciom pytania: Co to jest? Co to jest tarcza? (można skorzystać ze słownika języka polskiego). Do czego nawiązuje? Co jest jeszcze znakiem szkoły? (logo). Następnie prowadzący informuje uczniów, że na zajęciach będą wykonywali zadania związane z ich szkołą i tym, co jest dla nich w niej najważniejsze.

Rozgrzewka twórcza

Dzieci siedzą w kręgu, rzucają „kostką uczuć” i starają się odpowiedzieć, w jakich sytuacjach są np. wesole, smutne, przerażone, zawstydzone itp.

Część główna zajęć

Skojarzenia – wspólne szukanie określeń dla szkoły. Jaka jest nasza szkoła? Praca metodą burzy mózgów. Odpowiedzi dopisujemy na tablicy do przypiętej ilustracji.

Podział uczniów na grupy – losują z pudełka kolorowe tarcze i siadają wg kolorów.

Krótką informacją o Januszu Korczaku wraz z pokazaniem zdjęcia i wyjaśnieniem, że chciał, aby szkoła była przyjazna dzieciom.

Pękające balony – do tablicy przypięte są kolorowe balony (takie jak kolory grup). Przedstawiciel każdej grupy przebija balon, wypada kartka z nazwą wartości preferowanej przez Korczaka. Dzieci odczytują, próbują wyjaśniać tak jak to rozumieją, czują. Duże karki nauczycieli dopina wokół portretu.

Przerwa śródlekcyjna – śpiew piosenki „Wyciągnij dłoń” według słów Ewy Chotomskiej – ruch przy muzyce.

Ciąg dalszy zajęć

Każda grupa dopisuje do swoich nazw wartości rymujące się wyrazy. Następnie wybiera jedną parę i układa hasła. Np. życzliwy – sprawiedliwy; odpowiedzialny – widzialny; miłość – dość, kość; przekonanie – rysowanie; pożytek – ubytek; sprawiedliwy – dobrotliwy; pracowity – znakomity; pomocny – owocny; tolerancja – elegancja; prawdomówny – główny; radość – złość; zaufanie – doganianie, przywiązanie. Personifikacja cech – jak wyglądałaby radość, pomoc, praca, miłość, gdyby była osobą lub przedmiotem? – dokończ rysunek, wykorzystując dany „zawijas”.

Prezentacja i omówienie prac

Podsumowanie

Każde dziecko dostaje kopertę z nazwami wszystkich omawianych wartości oraz sylwetkę osoby (chłopca lub dziewczynki). Uczeń pisze u góry swoje imię, a na tułowiu dokleja nazwy trzech cech, które są dla niego najważniejsze i chce, aby zawsze były cenione w jego szkole. Na tablicy jest duża tarcza (ta z początku lekcji, ale odwrócona na drugą gładką stronę), do której przypięte są kartki w kolorach grup. Wybrane dzieci odwracają kartki i układają hasła z sylab – SZKOŁA TO NASZ DRUGI DOM I DLATEGO. Wokół tarczy uczniowie przypinają swoje sylwetki, głośno odczytując wybrane wartości.

Pożegnanie

Wspólne wypowiedzianie hasła z tarczy jak najciszej, głośniejsze, głośno i bardzo głośno.

Twórcze obchody Dnia Ziemi w Szkole Podstawowej nr 3 w Płocku

Od dwóch lat w Szkole Podstawowej nr 3 z okazji Twórczych obchodów Dnia Ziemi uczniowie wraz z nauczycielami, w ramach lekcji twórczości, przygotowują wytwory z surowców wtórnych. Celem działań jest propagowanie ochrony środowiska i rozwijanie kreatywności. Surowce, które można wykorzystywać do pracy, to między innymi gazety, plastikowe butelki, puszki, pudełka. W ten sposób uczniowie udowadniają, że aby coś nowego stworzyć, a przy okazji świetnie się bawić, nie trzeba specjalnych drogich materiałów i narzędzi. Wystarczy głowa pełna pomysłów i „śmieci”.

W ubiegłym roku zadaniem dzieci było umeblowanie i ozdobienie pokoju. Powstało przepiękne pomieszczenie z kanapą, na której wylegiwał się kot Mruczek, dwoma komodami, stołem, krzesłami i telewizorem. Uroku dodały mu oryginalne firanki, lampa, akwarium i wazon z kwiatami. Porządku w pokoju pilnował pies Burek, siedzący na kolorowym dywanie.

W tym roku natomiast powstały budynki i budowle charakteryzujące nasze miasto. Dzięki pomysłowości i dużemu zaangażowaniu mogliśmy podziwiać: ratusz, wieżę ciśnień, amfiteatr, most Solidarności, pomnik Władysława Broniewskiego, Szkołę Podstawową nr 3, budynki mieszkalne. Zadanie udowodniło, że uczniowie „Trójki” myślą i działają twórczo. Są kreatywni, aktywni i otwarci na nowe wyzwania.

EWALUACJA ZAJĘĆ TWÓRCZOŚCI PRZEPROWADZONYCH WG PROGRAMU „CUDOTWORKI” W KL. II SP NR 15 IM. ŚW. FRANCISZKA Z ASYŻU W PŁOCKU

Urszula Czyżewska, nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 3 im. Kornela Makuszyńskiego w Płocku

Nauczyciele realizujący lekcje twórczości systematycznie prowadzą ewaluację zajęć w sposób wskazany w programie. Pani Maria Obrębska opracowała krótką ankietę, w której po roku pracy zadała dzieciom m.in. takie pytania:

- Czy chętnie brałeś udział w lekcjach twórczości? Oceń zajęcia twórczości w skali od I do VI.
- Czy chciałbyś uczęszczać na te zajęcia w przyszłym roku?

Na wszystkie pytania uzyskała odpowiedź twierdzącą. Jedno z zadań było w formie niedokończonego zdania. Badało jednocześnie twórcze myślenie przez analogię u dzieci. Wypowiedzi prezentowane poniżej wzbudzały u czytających jednocześnie zaskoczenie i podziw dla dziecięcej wyobraźni.

Zajęcia twórczości były jak.:

- dom, bo była na nich miła atmosfera,
- motyl, bo były kolorowe,
- sklep, bo można tu kupować fajne pomysły,
- cukierki, bo były słodkie,
- komedia, bo było wesoło,
- samochód, bo dawaliśmy gazu i szybko jechaliśmy do przodu,
- sen, bo można było na nich odpocząć,
- lekarz, bo łagodziły objawy nudy,
- zając, bo szybko uciekały,
- bajka, bo były ciekawe i niezwykłe,
- targ, bo było na nich mnóstwo ciekawych rzeczy,
- zabawki, bo można się było na nich bawić.

Sądzę, że zacytowane wypowiedzi dzieci są wystarczającym argumentem, aby zajęcia twórczości były realizowane w szkołach jak najdłużej.

Elżbieta LEMAŃSKA jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, koordynatorem projektu Szkoła Wspierająca Uzdolnienia.

Konektywizm, czyli o uczeniu się w epoce cyfrowej

Grażyna GREGORCZYK, Alicja Małgorzata KOZAK

Trudno dziś zobaczyć młodego człowieka bez pary słuchawek, komórki, laptopa czy iPhone'a. Pokolenie sieci, nazywane też cyfrowymi autochtonami, generacją „I” (*iGeneratian*), generacją „M” (od mediów), generacją Google – funkcjonuje stale podłączone do wielu mobilnych urządzeń.

Wszystkie media są przedłużeniami ludzkich zdolności – fizycznych lub psychicznych – pisał McLuhan¹. Koło jest przedłużeniem stopy. Książka jest przedłużeniem wzroku. Ubranie przedłużeniem skóry. A układ elektroniczny – przedłużeniem centralnego systemu nerwowego. Każde z tych mediów wprowadza zmiany postrzegania zmysłowego świata. A to zmienia człowieka.

Jak się zmienia i czym charakteryzuje się „cyfrowe pokolenie” naszych uczniów?

Rodzice, wchodząc do pokoju swoich nastoletnich dzieci i widząc, jak te ze słuchawkami na uszach jednocześnie czatują z przyjaciółmi, szukają informacji w Wikipedii, „twistują”, oglądają teledyski na YouTube'ie, wysyłają esemesy i słuchają muzyki, proszą, by wreszcie zabrały się do nauki, te odpowiadają, że właśnie uczą się.

Niełatwo zaakceptować taką odpowiedź, a jednak „digitalni tubylcy” zdolni są do multitaskingu, czyli robienia kilku rzeczy jednocześnie.

Pod wpływem długotrwałego kontaktu z Internetem u notorycznych internautów nastąpiły zmiany w budowie mózgu. Powstają tzw. hipertekstowe umysły, co oznacza zmianę sposobu myślenia z dotychczasowego linearnego na hipertekstowy i wielowątkowy.

Gary Small i Gigi Vorgan, autorzy książki „iBrain”, wymieniają inne mocne strony dzisiejszej młodzieży. Dzięki intensywnemu kontaktowi z nowymi technologiami potrafi ona szybko wyszukiwać i selekcjonować informacje, lubi pracować z materiałami graficznymi, ma lepszą wyobraźnię przestrzenną i osiąga lepsze wyniki w testach inteligencji.

Młode pokolenie przygotowane jest nie tylko technicznie, ale również mentalnie do wszechstronnego używania technologii, ze szczególnym uwzględnieniem Internetu, który jest obszarem ich własnego świata, pozostającym poza kontrolą dorosłych.

W sieci istnieje jakby drugie szkolne życie – po zajęciach w szkole uczniowie wymieniają się uwagami, ściągami, plikami itp., mającymi ułatwić im odrobienie lekcji, lub po prostu zgłaszają problem na forum i mają gotowe rozwiązanie w ciągu 5 minut.

¹ Herbert Marshall McLuhan (1911-1980) – kanadyjski filozof i teoretyk komunikacji.

Komunikując się z rówieśnikami za pomocą telefonów, komunikatorów, poczty elektronicznej i gier sieciowych, kształtują w ten sposób umiejętności współpracy w sieci i rozwijają nowe, nieznane dotąd zjawisko tzw. koleżeńskie uczenia się (*peer learning, self-teaching*).

Internet to przestrzeń sprzyjająca aktywnemu eksperymentowaniu, które polega na tworzeniu różnego rodzaju artefaktów: witryn, blogów, filmowaniu za pomocą telefonu komórkowego i umieszczaniu tych nie zawsze dobrej jakości filmów na YouTube'ie, ich przetwarzaniu, montażu, przesyłaniu itp.

Te pozornie bezproduktywne działania uczą współpracy, podziału pracy w grupie oraz wyrafinowanych norm umożliwiających współdziałanie.

Kolejną wykładnią wykorzystania nowych mediów przez współczesne pokolenie jest specjalizacja.

Nierzadko dzięki Internetowi młodzi ludzie, którzy mają szczególne predyspozycje i uzdolnienia na tym polu (np. tworzenie grafiki, programowanie) czy po prostu znają tajniki gier i systemów komputerowych, mogą pełnić rolę ekspertów na specjalistycznych forach czy w innych formach wspólnot sieciowych. Wszelkie uzdolnienia, które nie mieszczą się w szkolnym programie i nie są w szkole rozwijane, w sieci znajdują znakomite warunki do prezentacji i rozwoju, dostarczając tym samym satysfakcji ich posiadaczom.

Lepszemu rozwojowi pewnych struktur mózgowych towarzyszy regres innych. Na skutek długiego kontaktu z monitorami dzisiejsza młodzież dużo słabiej rozwinięta kompetencje społeczne.

Coraz więcej osób ma problemy z empatią, nie potrafi poprawnie odczytywać i interpretować uczuć innych ludzi.

Młodzi ludzie wprawdzie doskonale postępują się interaktywnymi mediami, ale:

- uczą się niesystematycznie, zazwyczaj wtedy, kiedy muszą,
- nie czerpią radości z poznawania nowych rzeczy, uczenia się,
- mają kłopoty z rozumieniem pojęć, wnioskowaniem, planowaniem i podejmowaniem decyzji, nie są zdolni do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków czy przyjąć szerszego punktu widzenia,
- słabo wypadają w testach sprawdzających umiejętność twórczego myślenia i kreatywności.

Uczeń uczy się dziś konektywnie

Analizując sposób pracy współczesnego ucznia, można zauważyć, że uczy się, prawie stale będąc podłączonym do sieci, czyli:

- komunikuje się intensywnie (z innymi użytkownikami sieci, kolegami, ale także nauczycielami i doradcami) w celu rozwiązywania różnych problemów,
- przegląda informacje dostępne w różnych zasobach, czyta atrakcyjne dla siebie teksty, ogląda obrazy, rejestruje dźwięki,
- wybiera i streszcza ważne treści, zapisuje je do swoich plików,
- przetwarza, skraca, modyfikuje treści i redaguje nowe dokumenty,
- tworzy węzły wiedzy i nadaje im tytuły (np. w postaci linków i zakładek),
- przetwarza informacje i łączy różne problemy,
- formułuje problemy do rozwiązania i stawia pytania,
- dzieli się swoimi opracowaniami, umieszczając je w sieci,

- konsultuje swoje opracowania z innymi,
- zbiera opinie i recenzje efektów własnej pracy, gromadzi różne opinie, komentarze, wypowiedzi.

Szkolne uczenie się jest najważniejszym zadaniem uczniowskiej edukacji, ale także nauczycielskiej, bo zawód ten wymaga ustawicznego uczenia się. A organizowanie uczenia się jest pierwszym, czyli najważniejszym celem każdej szkoły. Jak lepiej zorganizować uczenie się dzisiejszego ucznia, które będzie uwzględniać nie tylko potrzeby współczesnego świata, ale także styl życia i pracy współczesnej młodzieży?

Połącz się, aby się uczyć

Konektywizm to nowa teoria nauczania, lepiej przystosowana do możliwości, jakie stwarza „epoka cyfrowa”. Punktem wyjścia tej nowej teorii jest stwierdzenie faktu, że technologia informacyjno-komunikacyjna w sposób istotny oddziałuje na całe nasze życie, na naszą pracę, na sposób komunikowania się, a także na to, jak się uczymy.

Pochodzenie tego terminu jest łatwe do ustalenia, ponieważ pochodzi od angielskiego słowa *connect*, czyli łączyć się.

Autorzy tej teorii – George Siemens i Stephen Downes – są pracownikami naukowymi kanadyjskich uczelni. Analizując inne współczesne teorie pedagogiczne, takie jak behawioryzm, kognitywizm czy konstruktywizm, doszli do wniosku, że nie są one wystarczająco dostosowane do obecnych czasów zdominowanych przez media cyfrowe.

Siemens opisał swoją teorię w 2005 roku w dokumencie „Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”. Według niego wiedza, którą dysponujemy, nie musi być tylko w naszych głowach, może znajdować się w zasobach poza nami (np. w zorganizowanych zasobach, portalach internetowych czy bazach danych). Jest to zgodne z myślą wybitnego pedagoga Paula Freirego², który twierdził, że *głowa nie powinna być magazynem*

nieprzydatnych informacji. Nie jest to ani potrzebne, ani korzystne z punktu widzenia uczniów będących stale pod naciskiem „wkuwania” coraz to bardziej wyszukanych teorii.

Kluczową rolę odgrywają tutaj bazy danych, do których współcześnie mamy nieograniczony dostęp za pośrednictwem coraz to mniejszych i bardziej zaawansowanych technologicznie urządzeń.

Dopiero połączenie się z tymi zasobami czy bazami danych uruchamia proces uczenia się. Sama czynność łączenia się (w celu edukacyjnym) staje się ważniejsza niż to, co aktualnie wiemy. Podstawowe założenia konektywizmu opierają się na przekonaniu, że uczenie się powinno być ciągłym procesem łączenia z nowymi źródłami informacji, potrzebnymi człowiekowi do wykonywania różnych zadań.

Często, aby rozwiązać jakiś problem, wystarczy po prostu potrzebne informacje wyszukać, zgromadzić, a potem przetworzyć, wykorzystać i zastosować – i to jest kluczowa, najważniejsza kompetencja epoki cyfrowej. Skuteczne wyszukiwanie i przetwarzanie informacji jest ważniejsze od ich gromadzenia, konieczne jest przy tym także krytyczne myślenie, by nie akceptować i przyjmować wszystkiego, na co natrafimy.

Myślenie jest niezbędnym składnikiem także innych kompetencji ucznia i nauczyciela. Ono determinuje znajomość, rozumienie i posługiwanie się informacją. Uczenie myślenia (logicznego, krytycznego, alternatywnego, analitycznego, innowacyjnego) warto uczynić priorytetem w każdej edukacji przedmiotowej. Warto budować szkołę myślenia i eliminować już dziś szkołę „wiedzwą”.

Wiele nowoczesnych firm oczekuje od swoich pracowników umiejętności samodzielnego myślenia, podejmowania ryzyka, eksperymentowania, dostrzegania nowych możliwości oraz otwartości na zmiany. Czy uczą nas tego w szkole?

Gordon Dryden, Jeanette Vos,
„Rewolucja w uczeniu”

² Paulo Freire (1921-1997) – brazylijski pedagog. W roku 1986 uhonorowany Nagrodą UNESCO za Wychowanie dla Pokoju.

Tyle krytyki. Na szczęście, obok niej, coraz częściej pojawiają się interesujące prognozy na przyszłość. Oto głos praktyków: A zatem przestanie jest jasne. Potrzeba nam więcej myślenia. (...) Musimy uczyć myślenia, a szczególnie myślenia „postrzeżeniowego (to możliwe, tanie i proste)”.

Edward de Bono,
„Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie”

W teorii konektywizmu sieć i jej wykorzystanie są centralną metaforą procesu uczenia się.

Sieć składa się z węzłów i połączeń między węzłami. Węzłem w sieci może być każda informacja, zgromadzone dane, zapisane emocje, obrazy, media itp. Uczenie się polega na tworzeniu połączeń pomiędzy różnymi węzłami i na statym rozwijaniu sieci. Według Siemens'a nie wszystkie połączenia mają jednakowe znaczenie w uczeniu się i w rzeczywistości wiele z nich ma charakter mało istotny, marginalny.

Teoria konektywizmu zakłada, że decyzje (np. sposób rozwiązania prostego zadania czy bardziej złożonego problemu) podejmujemy na podstawie określonego zasobu informacji, a ten nieustannie zmienia się. Ciągłe dotarczają do niego nowe informacje. Jak zostało już powiedziane, kluczową kompetencją jest rozróżnianie, co jest istotne, a co nie jest. Równie ważne jest uświadomienie sobie, kiedy nowa informacja zmienia w sposób istotny warunki, na których podstawie przed chwilą podjęliśmy określoną decyzję. Można powiedzieć, że „wiedzieć jak” (*know-how*), czy „wiedzieć co” (*know-what*) zostaje zastąpione przez „wiedzieć gdzie” (*know-where*), ponieważ to jest klucz prowadzący do potrzebnego zasobu wiedzy. Staje się on zasadą efektywnego uczenia się, równie ważną jak wiedza, którą już posiadamy.

Podsumowując, Siemens wśród fundamentów konektywizmu wylicza następujące zasady:

- wiedza może być gromadzona poza człowiekiem, w różnych urządzeniach,
- wiedza, której potrzebujemy teraz (dokładna i aktualna), leży u podstaw czynności uczenia się,
- uczenie się jest procesem łączenia się z określonymi węzłami lub zasobami informacji,
- tworzenie i utrzymywanie połączeń jest niezbędnym elementem procesu ustawicznego uczenia się,
- zdolność do odnajdywania wiedzy jest ważniejsza niż to, co aktualnie mamy w głowie,
- zdolność do spostrzegania połączeń pomiędzy obszarami, ideami i koncepcjami jest umiejętnością krytyczną,
- proces podejmowania decyzji sam w sobie jest już procesem uczenia się. Wybór, czego mam się uczyć, i znaczenie napływających informacji jest postrzegane przez pryzmat zmieniającej się rzeczywistości. To, że decyzja była słuszna dziś, nie oznacza, że tak samo będzie jutro.

Jak zauważa Downes, w tej koncepcji *nauczać oznacza proponować model i doświadczenia, uczyć się – praktykę i refleksję*.

Według Donalda G. Perrina, wydawcy „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, teoria proponowana przez Siemens'a i Downesa łączy ważne elementy wielu teorii uczenia się, struktury społeczne i narzędzia technologiczne, tworząc bardzo silną podbudowę teoretyczną dla zrozumienia zasad uczenia się w epoce cyfrowej.

Uczenie się wczoraj a dziś

We wszystkich krajach system oświaty pozostawia wiele do życzenia. Gdzie szkoły, które uczą konstruktywnego myślenia – najistotniejszej ze wszystkich ludzkich umiejętności? Gdzie szkoły, które uczą operatywności czy robienia konkretnych rzeczy? Gdzie szkoły, które uczą, w jaki sposób biznes czy rząd tworzy wartości w społeczeństwie? Edukację kształtuje „ciągłość tradycji”, nie zaś troska o interes i potrzeby jednostek lub społeczeństwa.

Edward de Bono,
„Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie”

Pojawienie się teorii konektywizmu wprowadziło wiele ożywienia do współczesnej pedagogiki. Wskazuje się jej przydatność zwłaszcza w edukacji na odległość, ponieważ koncepcja lepiej tłumaczy praktykę e-learningu niż behawioryzm, kognitywizm i konstruktywizm. Z drugiej strony zarzuca się jej jednak niedostateczne wyjaśnienie sposobu, w jaki się uczymy.

Konektywne uczenie się proponuje odejście od wąsko pojmowanego encyklopedyzmu (czyli przekazywania do zapamiętania dużych zasobów informacji) ku kształceniu umiejętności wykorzystywania wciąż pojawiających się nowych informacji lub odnajdywania tych, które są potrzebne w celu odejścia od kultury „co wiesz” w tradycyjnej klasie na rzecz kultury „skąd to wiesz”, „gdzie to znalazłeś”.

Konektywne uczyć się, tzn. robić coś inaczej, na nowo, innymi metodami, innowacyjnie.

W tym miejscu należy także zauważyć, że nauczanie konektywne pozwala na kształtowanie wszystkich umiejętności kluczowych, które uczeń powinien zdobyć w nowoczesnej, zreformowanej szkole i które są także kształtowane podczas pracy metodą projektów:

1. Kreatywne, twórcze rozwiązywanie problemów.
2. Sprawne korzystanie ze źródeł informacji i umiejętność oceny ich wartości.
3. Praca zespołowa.
4. Komunikacja interpersonalna za pomocą różnych technologii.
5. Uczenie się.

Analfabetami w przyszłości nie będą ludzie nieumiejący czytać, ale tacy, którzy nie będą potrafili się uczyć.

Alvin Toffler

Istotne różnice między dzisiejszym, tradycyjnym, a konektywne uczeniem się ukazuje poniższa tabela.

Uczenie się tradycyjne, dzisiejsze	Konektywne uczenie się – w szkole jutra
Rozwój ucznia następuje w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego	Rozwój ucznia, dzięki nowym technologiom, może przebiegać w dowolnym czasie i w dowolnym miejscu, metoda 3W: Whatever, Whenever, Wherever – „Uczmy się, robiąc cokolwiek, w każdej chwili, gdziekolwiek jesteśmy”. Pobyty ucznia w szkole jest jednym z epizodów jego uczenia się przez całe życie (<i>Lifelong Learning</i> – LLL)
Wszyscy uczą się jednocześnie i tego samego	Uczenie się ma charakter indywidualny, spersonalizowany
Zapamiętywanie faktów, dat, szczegółów.	Łączenie się z węzłami, zasobami informacji
W nauczaniu przeważa metoda podająca	Kształcenie jest oparte na ideach konstruktywistycznych, czyli samodzielnego budowania i rozwoju wiedzy przez uczniów
Rozwiązywanie przykładowych testów	Wybieranie treści uczenia się i samodzielne podejmowanie decyzji
Rozumienie procesów i zjawisk	Gromadzenie wiedzy w urządzeniach zewnętrznych
Rozwiązywanie różnych teoretycznych i praktycznych zadań przedmiotowych	Spostrzeganie związków między faktami, ideami i koncepcjami
Kształcenie pojęć	Kształcenie umiejętności skutecznego odnajdywania (poszukiwania) wiedzy
Ćwiczenie umiejętności	Tworzenie nowych i utrzymywanie połączeń
Nabywanie osobistych doświadczeń	Krytyczne myślenie
Nauczyciel ekspertem przedmiotowym	Nauczyciel pomocnikiem, doradcą i moderatorem własnego rozwoju uczniów

Teraz, kiedy wiemy już nieco o stylach nauczania, uczenia się i indywidualnych układach inteligencji, upieranie się przy tym, że wszyscy uczniowie muszą się uczyć tej samej rzeczy w ten sam sposób, byłaby niewybaczalne.

Howard Gardner, „Inteligencje wielorakie”

W społeczeństwie wiedzy ludzie muszą nauczyć się, jak się uczyć. W istocie w społeczeństwie wiedzy przedmioty mogą mieć mniejsze znaczenie niż zdolność ciągłego uczenia i posiadanie motywacji w tym kierunku. Pokapitalistyczne społeczeństwo wymaga ustawicznego uczenia się trwającego całe życie. Z tego powodu potrzebujemy wiedzy o tym, jak się nieustannie uczyć. Ale uczenie się przez całe życie wymaga także, by uczenie się było atrakcyjne, by stawało się satysfakcją samą w sobie, jeśli nie czymś, czego jednostka rzeczywiście pragnie.

Peter F. Drucker,
„Społeczeństwo pokapitalistyczne”

Nowe, zindywidualizowane zasady uczenia się, tworzone dla potrzeb XXI wieku, muszą stwarzać możliwości nieustannego powiększania indywidualnych zasobów wiedzy.

Stephanie Pace Marshall,
„Tworzenie uczących się społeczności na miarę XXI wieku”

Czy to już ostatnie zdanie nowych technologii w edukacji?

Kevin Warwick – dziekan Wydziału Cybernetyki Uniwersytetu w Reading (Anglia) – gościł 3 marca 2011 roku w Centrum Nauki Kopernik z okazji otwarcia galerii „Re: generacja”.

Profesor Warwick okrzyknięty został przez media Profesorem Cyborgiem, ponieważ zastąpił z wszczepienia sobie zintegrowanego z układem nerwowym implantu, który pozwolił mu na komunikację z maszynami i sterowanie nimi za pomocą myśli.

W jednym ze swoich wywiadów powiedział: *Ciągle ta nieznośna maniera: postrzega się człowieka i jego umysł jako zamknięty, autonomiczny byt, do którego – z innego miejsca – wprowadza się jakąś skończoną porcję informacji. Tymczasem jedną z największych zalet sztucznej inteligencji jest to, że całkowicie rozbija ona ten model. Ludzki mózg będzie przecież włączony w informatyczną sieć, a więc przestanie być osobnym, zamkniętym w sobie bytem – przeciwnie, stanie się dynamicznym elementem szerszej całości. Nie będziemy potrzebowali uczelni i szkół w takiej formie, jak dzisiaj, skoro ludzki mózg będzie otwarty na nieskończone wręcz możliwości pozyskiwania i przetwarzania informacji.*

Tylko czy to nam wyjdzie na zdrowie?

Bibliografia

1. Polak M. *Internet łączy nas coraz częściej* (<http://edunews.pl/>).
2. Polak M. *Rozwijamy umiejętności potrzebne w epoce cyfrowej* (<http://edunews.pl/>).
3. Polak M. *Konektywizm: połącz się, aby się uczyć* (<http://edunews.pl/>).
4. Sawiński J. *Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się?* (<http://edunews.pl/>).
5. Sawiński J. *Uczeń uczy się dziś konektyw- nie* (<http://www.trendy.ore.edu.pl/articles/view/167>).

Grażyna GREGORCZYK jest byłym wieloletnim dyrektorem Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie.

Alicja Małgorzata KOZAK jest pracownikiem Powiatowego Centrum Edukacji Zawodowej w Świdniku.

WebsQie Smykusie, czyli WebQuest w przedszkolu

Marzena GRZĘDA

*A ten zwycięzcą, kto drugim da
najwięcej światła od siebie.*

Adam Asnyk

Umiejętność prawidłowego korzystania z komputera jest przydatna, czasem wręcz konieczna, szczególnie dla dziecka kończącego przedszkole, gdyż nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego w edukacji wczesnoszkolnej nakłada na nauczyciela obowiązek prowadzenia zajęć z komputerem. Obserwując dzieci, widzę ich ogromne zainteresowanie i aktywność na zajęciach realizowanych przy pomocy komputera. Prezentacje, upominki, obrazki przygotowane dla rodziców przy pomocy programów komputerowych biją rekordy powodzenia. Dostrzegam niedosyt takiej formy aktywności. Najczęstszą formą organizacyjną zajęć z komputerem, jakie prowadzę w przedszkolu, są oczywiście zajęcia indywidualnie dostosowane do potrzeb, możliwości i umiejętności dziecka. Podczas zabaw z komputerem dziecko zdobywa wiadomości nie tylko na temat samego urządzenia i możliwości jego wykorzystania w zabawie czy nauce, lecz również zapoznaje się ze zdrowymi zasadami bezpiecznego użytkowania tego bardzo pożytecznego sprzętu. Zabawy, zajęcia z komputerem wprowadzają w świat pojęć liczbowych, ilościowych, jakościowych, przygotowują do nauki czytania, pisania. Wspomagają rozwój umysłowy, twórcze myślenie, pamięć, umiejętność

kojarzenia, koncentrację uwagi, spostrzegawczość wzrokową i słuchową. Dziecko rozpoznaje kolory, kształty, doskonali pamięć, ćwiczy spostrzegawczość i nawet nie wie, że operując myszką i klawiaturą, rozwija koordynację ruchową, wzrokowo-ruchową, precyzję ruchów i ogólną sprawność manualną, nie wie, że: bawiąc się – uczy się. Zasada edukacji poprzez zabawę jest koronnym argumentem przemawiającym za wykorzystaniem komputera w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym, tym bardziej że za rok moje starsze Smyki (mam grupę 3- i 4-letnich brzdąców) pójdą do I klasy, a tam spotkają się z obowiązkowym przedmiotem wprowadzającym dziecko w świat TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnej). Inną istotną cechą zabaw z komputerem jest to, że są bardzo atrakcyjnym sposobem wyrównywania szans edukacyjnych. Przecież w każdej grupie przedszkolnej jest dziecko o niskim poziomie umiejętności graficznych, manualnych, z zaburzeniami motoryki małej czy dużej. Brak sukcesów w zajęciach plastycznych, niski poziom prac graficznych, czasem złośliwe uwagi dorosłych czy innych dzieci (niestety, nie do uniknięcia!) oraz trudności dziecka z taką formą działalności sprawiają, że problem się pogłębia, a dziecko

ma awersję do wszelkich manualnych czynności. Wtedy z pomocą przychodzi komputerowy program graficzny, np. TuxPaint. Możliwość narysowania obrazka bez użycia kredki jest dla takiego Smyka fantastyczna. a obserwacja, jak dziecko „rysuje” (nareszcie!), tworzy na ekranie komputera obrazy, jak rozkwita na naszych oczach, jak z wycofanego dziecka wyrasta pewny siebie „gigant”, to jest niezapomniane wrażenie, warte wszelkiego wysiłku. Poza tym nie każdy w domu ma komputer lub możliwość jego użytkowania, więc takie zajęcia dają dziecku sposobność zaznajomienia się z nim.

Specyfika pracy w przedszkolu sprawia, że prościej jest (niż w szkole) nawiązać kontakt z rodzicami. Jesteśmy „łatwo dostępne”, widzimy się codziennie, a czasem i dwa razy dziennie (choć nie ze wszystkimi), nasze kontakty indywidualne z rodziną dziecka są częste i owocne. W porę reagujemy na problemy, zauważamy uzdolnienia, wspieramy dziecko w rozwoju, jesteśmy dobrymi ciociami, do których można się przytulić, wyżałić, podzielić emocjami. Jeśli rodzice widzą zaangażowanie, prawdziwą troskę, starania i osobisty wkład nauczyciela – odwdzięczają się tym samym, wtedy są skłonni poświęcić swój czas (i nie tylko) na współpracę z nauczycielem, angażują się w życie przedszkola czy w życie grupy, do której uczęszcza dziecko. Po prostu: na uśmiech odpowiadają uśmiechem, na zaangażowanie – zaangażowaniem, jeśli dostają serce – serce dają – przecież nie sposób odmówić. Pamiętam, jak przed laty pierwszy raz wysłałam SMS-owe przypomnienie o nadzwyczajnym zebraniu grupowym. Dostałam wtedy wiele informacji zwrotnych, a ich konkluzja była taka: świetny pomysł, w dzisiejszych zabieganych czasach nie mamy czasu czytać wywieszanych informacji, a SMS odczyta każdy. To był początek wprowadzenia nowych technologii do współpracy satysfakcjonującej obie strony. Stopniowo wypracowałam taki model współpracy. Łączność z rodzinami przy pomocy telefonii komórkowej to już standard (mam „służbowy” numer podany do wiadomości rodziców i choć nikt tego nie nadużywa, to czasem telefon „rozgrzewa się do czerwoności” ☺). Od ubiegłego roku do naszych wzajemnych form kontaktowania się dołączyła, jakże wygodna

i w dodatku bezpłatna, komunikacja e-mailowa, a w tym roku – rewelacyjna nowość! WebQuest¹.

Moja przygoda z TIK rozpoczęła się nie tak dawno i, nie ukrywam, jestem nią zauroczona, zafascynowana, co sprawia, że wciąż staram się pogłębiać swoje umiejętności w tym zakresie. Jestem nauczycielem wykorzystującym niekonwencjonalne, jak na przedszkolne realia, metody pracy z dzieckiem. Już nie wystarczają wprowadzane programy edukacyjne (gry, zabawy, zagadki, zadania, kolorowanki, rysowanki, konstrukcyjne itp.) czy zajęcia z wykorzystaniem sieci Internet („podglądanie na żywo” bocianów w gniazdach, karnawał w Wenecji i w Brazylii itp.). Szukam nowych wyzwań i nowych metod wprowadzania dzieci w świat technologii informacyjno-komunikacyjnej. Taką nową możliwością jest właśnie WebQuest.

Jest to projekt nadzwyczaj wartościowy nie tylko z punktu widzenia wpływu, jaki wywiera na dziecko, lecz również, patrząc z szerszej perspektywy, z punktu widzenia współpracy z rodziną dziecka. Ukazując rodzicom zasadność i cele wykorzystania TIK w planowej pracy edukacyjnej sprawiam, że udzielają mi kredytu zaufania i włączają się do moich działań. WebQuest to rodzaj strony internetowej (tworzonej na serwerze lub w postaci bloga), na której nauczyciel-przewodnik zamieszcza zadania do wykonania – instrukcje dla swych wychowanków. WQ jest zgodną z ideą konstruktywizmu metodą nauczania ukierunkowaną na samodzielne zdobywanie i budowanie wiedzy przez dziecko – ucznia, w której głównym źródłem informacji jest sieć Internet. Nauczyciel zamieszcza instrukcje, prowadzi dziecko, stwarza mu możliwości poznawcze, reszta należy do dziecka. Struktura WQ jest zawsze taka sama i składa się z: wprowadzenia, zadania, procesu – kolejnych kroków w zdobywaniu wiedzy, zasobów – wykazu źródeł informacji, zawsze uprzednio sprawdzonych pod kątem bezpieczeństwa dziecka w sieci oraz przydatności w konkretnych zadaniach, oceny – kryteriów oceny opisujących, jak i za co dziecko będzie oceniane. Oczywiście w przedszkolnych warunkach nie może być mowy

¹ Osobom zainteresowanym WebQuestami utworzonymi przez nauczycieli wszystkich szczebli edukacji polecam stronę doradcy metodycznego w zakresie informatyki dla nauczycieli szkół średnich w Warszawie Pani Małgorzaty Rostkowskiej: <http://mrostkow.oeiizk.waw.pl/wq/>

o innej ocenie, jak pochwała (motywuująca!) wszystkich dzieci i nagrodzenie ich jakimś drobiazgiem oraz konkluzji, czyli podsumowania działań – tu zamieszczamy również zachętę do dalszej pracy oraz podziękowania dla dzieci i rodziny, pochwałę dla ich starań. WebQuest może zawierać również zakładkę „uwagi”, w których nauczyciel dzieli się z rodzicami (lub innymi nauczycielami) swymi spostrzeżeniami, udziela porad itp., oraz zakładkę „strona główna” zawierającą informacje techniczno-organizacyjne (tytuł, adresat, czas trwania, kontakt). Projekt z wykorzystaniem zasobów sieci Internet – WebQuest – można uznać za bliskiego kuzyna metody projektu. Metodę znaną i wykorzystywaną również w pracy z przedszkolakami.

Zalety WebQuesta:

- stymuluje aktywność twórczą,
- aktywizuje działalność badawczą, poznawczą,
- kształtuje umiejętność współpracy w grupie, choć indywidualne rozwiązywanie zadań też jest dopuszczalne,
- przygotowuje do umiejętnego wykorzystania informacji (wybór, selekcja, analiza i synteza); stymuluje myślenie krytyczne,
- wprowadza dziecko w świat TIK,
- jest świetnym narzędziem ułatwiającym nawiązanie współpracy z rodziną dziecka.

Poprzez taką alternatywną formę edukacji mały Smyk poznaje „inną twarz komputera”. Nabiera przekonania, że komputera można mądrze, z pożytkiem używać, a nie tylko bezmyślnie stukać w klawiaturę, bawiąc się np. w gry wojenne. Poprzez zabawę przy wykonaniu zadań, poprzez świetne i wartościowe gry edukacyjne, poprzez towarzyszenie w tropieniu zdjęć, wierszy itp. dzieci dowiadują się bardzo istotnej rzeczy: komputer, sieć Internet (operującymi tymi pojęciami) nie służy do bezmyślnego grania czy buszowania po Internecie. Mam w grupie dzieci, które, niestety, właśnie tak spędzają w domu czas przy komputerze ze starszym bratem. Zobaczą, że można inaczej...

WebQuest, który chcę tu przytoczyć, jest moim pierwszym. Wykonałam go na kursie e-learningowym organizowanym przez OEIiZK w Warszawie (gorąco polecam nauczycielom wszystkich

szczebli edukacji: <https://www.oeiizk.waw.pl/kursy/>) i od razu wcieliłam w życie. Jest to WebQuest Rodzinny „Imieniny Ziemi”², ściśle związany z tematem kompleksowym realizowanym przeze mnie w przedszkolu pod takim samym tytułem. Jego istotą są zadania do wykonania przez dzieci: w domu – z rodziną i w przedszkolu – samodzielnie oraz zadania dla rodziny – typowo organizacyjne. Zakładałam, że w trakcie realizacji zadań dzieci będą dobrze się bawiły w towarzystwie bliskich im osób, a niejako przy okazji nabędą nowych wiadomości, umiejętności. To dla mnie priorytet. Zależało mi na włączeniu do projektu jak największej liczby rodzin – początkowo zgłosiło się ich 17. W ciągu kilku dni od rozpoczęcia WQ liczba ta powiększyła się do 21 na 28 dzieci w grupie. Czy jest to sukces? Czy jest to porażka? Czy szklanka do połowy wypętniona płynem jest w połowie pełna? Czy w połowie pusta? Każdy sam pewnie odpowie na te pytania. Dla mnie ważne jest to, że przy pomocy WQ udało mi się włączyć do współpracy aż tyle rodzin i mam wewnętrzne przekonanie, że przy następnych projektach tego typu, a będą (!), liczba współdziałających rodzin stopniowo wzrośnie. Przecież nie od razu Kraków zbudowano. Natomiast głównym celem dydaktycznym projektu jest kształtowanie świadomości proekologicznej. Poprzez realizację zadań dzieci zdobędą informacje dotyczące problemów zanieczyszczenia środowiska, dbałości o środowisko naturalne, różnorodności krajobrazów i piękną błękitnej planety. A oto krótka charakterystyka zadań dla dzieci:

- Do wykonania z rodziną:
 - dla Tropiciela Reportera: wytropienie w Internecie zdjęć, obrazków, wierszy, kolorowanek, zagadek, rebusów itp. na temat: „Piękna nasza Ziemia cała”,
 - dla Tropiciela Detektywa: wytropienie w Internecie zdjęć, obrazków, wierszy, potrzebnych do wykonania plakatu „Imieniny Ziemi”; mają one przedstawiać dobre prezenty dla Matki Ziemi oraz to, przed czym mamy ją chronić,

² Osoby zainteresowane WebQuistem „Imieniny Ziemi” i ewentualnym wykorzystaniem go w pracy z dziećmi nie tylko przedszkolnymi odsyłam do źródła: <http://imieninyziemi-zaciszemarzeny.blogspot.com/>

- dla Tropicielea Plastyka: wykonanie laurki dla Matki Ziemi,
- dla wszystkich chętnych tropicieli: wykonanie zadania z innego zespołu lub zadania ekstra z podanych stron edukacyjnych.
- Do wykonania w przedszkolu, w przydzielonych zespołach, ale uczestniczy w nich cała grupa Smyków:
 - wykonanie albumu „Piękna nasza Ziemia cała”,
 - wykonanie plakatu „Imieniny Ziemi”,
 - aktywny udział w wykonaniu wystawy laurek „Laurka dla Matki Ziemi”,
 - aktywny udział w zorganizowaniu wystawy prac w holu przedszkola.

„Imieniny Ziemi” to WebQuest utworzony dla mojej grupy Smykusiów. Jest to grupa dzieci 3- i 4-letnich, bardzo zróżnicowana pod każdym względem. Celowy podział na zespoły uwzględnia różnice indywidualne pomiędzy dziećmi. Zdaję sobie sprawę z tego, iż klasyczny WebQuest adresowany jest do uczniów samodzielnie i sprawnie postępujących się komputerem i siecią Internet, jednak idea WebQuesta tak mnie zafascynowała, że pomyślałam, dlaczego nie spróbować? Wiele razy słyszałam „to się nie uda”, „to za małe dzieci” – dla mnie takie zwroty nie istnieją, inspirację do interesujących zabaw i zajęć można znaleźć wszędzie, jeśli się tylko uważnie rozgląda dookoła.

Czyż innowacyjność nie wynika z negacji?

Współpraca z rodziną? Ciąg dalszy nastąpi...

- W niedalekiej przyszłości planuję rozbudowę moich blogów w sieć blogów edukacyjnych – udostępnię rodzicom ich adresy. Mam nadzieję, że dostępność do nich zaktywizuje pozostałych rodziców i zachęci ich do współpracy ze mną, a pośrednio również zaangażuje w proces edukacji ich dzieci. Blogi zawierały będą różnorodne zadania do rozwiązania, zagadki, rebusy itp. porady dla rodziców, galerie zdjęć, np. Smyk w przedszkolu, wycieczki, scenariusze

ciekawszych zajęć, linki do ciekawych, wartych polecenia stron edukacyjnych itp.

- Od września mam zamiar uruchomić długofalowy konkurs fotograficzny „4 pory roku – Goctaw”. Goctaw to osiedle, na którym mieszkamy. Tu znajduje się też przedszkole. Rodzinnie wykonane zdjęcia będą wstawiane na bloga, gdzie będzie grupowe (może ogólnopredszkolne? To by było wspaniale!) głosowanie na najpiękniejszą fotkę z zastrzeżeniem, że nie wolno głosować na swoją. Będzie kilka kategorii (na każdą porę roku, wiekowa i... jeszcze coś wymyślę, by każdy Smyk był wygranym). A potem marzy mi się wystawa z aukcją zdjęć na cele, hmm..., no właśnie, jakie? Tego jeszcze nie wiem.
- Oczywiście zamierzam również tworzyć WebQuesty, ponieważ nie wyobrażam sobie bez nich mojej pracy pedagogicznej. Dostrzegam ich wartość w kształceniu dzieci, widzę ogromną przydatność w aktywizowaniu rodziców do współpracy z przedszkolem, ze mną. Docierają do mnie pierwsze zdjęcia, wiersze (!), kolorowanki i opinie rodziców, które są bardzo, bardzo pozytywne. Patrząc na dumę i ogromną radość rozpierającą dzieci, gdy przynoszą do mnie swoje wytropione, wyszperane i wyszukane materiały. To jest moja nagroda...

Moje rady na koniec

- Planując WebQuest do wykorzystania w pracy z przedszkolakami, należy pamiętać o tym, by jego temat związany był z tematami kompleksowymi, zwykle realizowanymi w przedszkolu, by nie był oderwany od rzeczywistości, by był głęboko osadzony w przedszkolnych realiach; to nie może być projekt sam w sobie – musi mieć, moim zdaniem, ciąg dalszy w przedszkolu. Kontynuacja gwarantuje nam uczestnictwo wszystkich dzieci w grupie – nawet tych, których rodzice, z różnych względów, nie przystąpili do projektu. Poza tym nasze działania

- w Internecie muszą mieć realne zakończenie ukazujące efekty pracy dzieci.
- WebQuest musi być zgodny z przepisami prawa (prawo oświatowe, prawo autorskie) oraz podstawą programową wychowania przedszkolnego lub podstawą programową kształcenia ogólnego.
 - WebQuest Rodzinny, jak sama nazwa wskazuje, jest zachętą do rodzinnej zabawy, nie tylko przedszkolaka z rodzicem, lecz również rodzeństwem (często starszym, szkolnym) czy inną bliską dziecku osobą. Rodzic w zaginionym świecie może nie mieć chęci, siły, możliwości czy umiejętności do takiej formy spędzania czasu z dzieckiem. Wtedy możemy współpracować z innym członkiem rodziny lub nawet z opiekunką – czemu nie? Dzieciom trzeba pomóc w ich działaniach, ale pomóc to nie znaczy zrobić za dziecko! Pomóc to wyszukać właściwe strony, towarzyszyć w wyszukiwaniu odpowiednich materiałów, spytać o uzasadnienie wyboru (dlaczego tak myślisz, przekonaj mnie, że masz rację). Pomóc to naprowadzać, pochwalić, umożliwić wydrukowanie pracy, przynieść do przedszkola. Dzieci najlepiej uczą się przez naśladowictwo i nawet jeśli ich wkład w wyszukiwanie odpowiednich materiałów będzie niewielki, to jednak korzyści będą ogromne: dziecko oswoi się z czynnościami wykonywanymi przez osobę mu towarzyszącą i najważniejsze: wybierze materiały i uzasadni, co mu się podoba, co nie i dlaczego.
 - Nawet jeśli do projektu nie zgłosi nam się cała grupa, wszyscy rodzice, to nic nie szkodzi. Myślę, że pozostali rodzice, widząc pozytywne efekty naszych oddziaływań i ich sens, kiedyś do nas dołączą (a my z pozostałymi dziećmi możemy działać w przedszkolu, jeśli tylko mamy w sali podłączenie do Internetu).
 - Projekt warto rozpocząć e-mailem do całej grupy rodziców, w którym szczegółowo wyjaśniamy rolę i znaczenie WQ w edukacji, cele i założenia naszego WQ (uzasadnienie wprowadzania takiej formy działalności – bardzo ważne!), sposoby komunikowania się rodziców z nami, czas jednorazowego „buszowania” w sieci oraz czas trwania projektu, sposób wykorzystania uzyskanych informacji oraz, co bardzo ważne, jeśli zajdzie taka konieczność, możliwość wprowadzenia modyfikacji do projektu.
 - A propos oceniania. W przedszkolu nie może być innej oceny, jak tylko pochwała wszystkich dzieci (opisowa). Najważniejszą sprawą jest to, żeby dziecko zrozumiało, co ma zrobić, żeby miało chęci coś zrobić, by w trakcie realizacji zadań dobrze się bawiło i uczyło, bawiąc. Nie oceniamy efektu końcowego. Nie on jest najważniejszy. Liczy się dojście do celu i umiejętności zdobyte po drodze. Należy podkreślić chęci i zaangażowanie dziecka, wysiłek włożony w wykonanie zadania lub choćby podejmowanie prób jego wykonania. Główna zasada pracy w przedszkolu – bawiąc się, uczyć i uczyć się, bawiąc – musi nam przyświecać!
 - Proponuję w sposób celowy dokonać podziału na grupy. To są małe dzieci. Mogłyby oczywiście dobrać się w zespoły w przedszkolu, mogłyby to zrobić rodzice, ale nie zostawiamy przypadkowi tak ważnej sprawy. Podzielmy dzieci na zespoły zgodnie z ich wiedzą, możliwościami, umiejętnościami i zainteresowaniami po to, by ukazać szczególnie uzdolnienia dziecka, by dowartościować, by spełnić marzenia, by pokazać, że potrafi, że jest mądre, że umie...

Marzena GRZĘDA jest nauczycielem wychowania przedszkolnego w Przedszkolu nr 218 w Warszawie.

Rozdział IV

Szkoła środowiskiem społecznym

Teorie i badania

Leszek KORPOROWICZ

Meritum nr 2(33)/2014

Kompetencje społeczne w procesie ewaluacji 159

Michał TRAGARZ

Meritum nr 2(25)/2012

Samorząd uczniowski, czyli szkoła działania 165

Nauczanie i uczenie się

Małgorzata GASIK

Meritum nr 1(24)/2012

Zastosowanie narzędzi myślowych TOC w rozwiązywaniu problemów wychowawczych 172

Meritum nr 3(38)/2015

Motywacyjny triathlon z perłami w tle 176

Zdzisław HOFMAN

Meritum nr 3(38)/2015

Szkoła przyjaciół – budowanie motywujących relacji 182

Dobra praktyka

Jarosław PYTLAK

Meritum nr 1(40)/2016

Szkoła, która szuka kłopotów 188

Agnieszka ZIELIŃSKA

Meritum nr 1(48)/2018

Nocne rozmowy z Chochotem na Messengerze i tête-à-tête z Safoną na Voki, czyli o współczesnych lekcjach języka polskiego 193

Technologie informacyjno-komunikacyjne

Ewa KĘDRACKA-FELDMAN

Meritum nr 2(37)/2015

Czy Korczak miałby konto na fejsie?! 198

Rafał LEW-STAROWICZ

Meritum nr 4(39)/2015

Cloud computing. Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w chmurze 204





Kompetencje społeczne w procesie ewaluacji

Leszek KORPOROWICZ

Na skutek fatalnego w skutkach nieporozumienia ewaluacja w polskim systemie edukacji stała się elementem nadzoru, który z naturalnych względów preferuje zgodne z nim, a więc formalne kompetencje realizatorów badania, a zatem i uczestnika procesu. Tymczasem rozwojowo traktowany proces ewaluacji zmierza do wspierania i stymulowania refleksyjnych umiejętności ewaluowanych. Najbardziej potrzebnymi kompetencjami społecznymi ewaluatorów są wiedza, ale także umiejętności komunikacyjne oraz otwarta postawa, która w każdej z wymienionych powyżej faz procesu sprawczo animuje procesy intencjonalnej, celowo zorientowanej interakcji jego uczestników.

Współczesne nauki społeczne od dawna odeszły od pojmowania kompetencji społecznych jako skończonego zestawu umiejętności, które pozwalają na przystosowanie i efektywne spełnianie ról społecznych w konkretnych społecznościach. Po pierwsze, szybkość zmian cywilizacyjnych, a więc wszystkiego, co dzieje się nie tylko w sferze życia codziennego, ale także w środowisku pracy, szkoły i życia gospodarczego, jest tak wielka, iż nie do końca wiadomo, co oznacza realne przystosowanie. Po drugie, zmieniają się systemy ról społecznych. Powstają zupełnie nowe, które łączą wymogi wcześniej postrzegane za sprzeczne, jak rzetelność i konsekwencja w działaniu przy ustawicznej kreatywności, innowacyjności i manierycznym niemal poszukiwaniu nowości.

Kompetencje społeczne w czasach nam współczesnych oraz w środowisku zorganizowanym w ramach kultury świata zachodniego odwołują się bardziej do pytania jak się uczyć, niż tego, co jest już wyuczone. Wymagają umiejętności dostosowania się, ale i promowania zmiany, znacząco mniej nakłaniają do reprodukcji rozwiązań już istniejących na rzecz zdecydowanego „poszerzania” osobowości uczestnika społeczeństwa planowanych transformacji, preferują postawy transgresyjne, które stymulują potencjały rozwojowe tak grup, jak i jednostek.

Wszystkie te uwagi odnoszą się do kompetencji społecznych, jakie wykazywać muszą uczestnicy procesu działań ewaluacyjnych. W równym stopniu wymagają one zarówno systemowego, jak

i otwartego stosunku do wszystkich jego faz, a mianowicie: a) diagnozowania ewaluacyjnych potrzeb, b) planowania sposobu realizacji badań, c) projektowania ich celu, kryteriów, kluczowych pytań i wskaźników, d) generowania danych wywiedzionych z badania empirycznego, e) analizy danych, f) upowszechniania i g) zastosowania wyników.

Pałącym problemem, przed jakim stają współczesne badania ewaluacyjne, szczególnie w obszarze oświaty, jest zdecydowanie niewystarczające przygotowanie ewaluatorów właśnie w dziedzinie ich kompetencji społecznych. Wynika to z częstego nakładania na ewaluację funkcji kontrolnych i zaniebywania tych jej komponentów, które wymagają umiejętności dialogu, komunikacji, uspołeczniania procedur, wchodzenia w interakcje w trakcie procesu realizacji badań, jak i umiejętności organizowania owych interakcji. Na skutek fatalnego w skutkach nieporozumienia ewaluacja w polskim systemie edukacji stała się elementem nadzoru, który z naturalnych względów preferuje zgodne z nim, a więc formalne kompetencje realizatorów badania, a zatem i uczestnika procesu. Tymczasem rozwojowo traktowany proces ewaluacji zmierza do wspierania i stymulowania refleksyjnych umiejętności ewaluowanych. Najbardziej potrzebnymi kompetencjami społecznymi ewaluatorów są wiedza, ale także umiejętności komunikacyjne oraz otwarta postawa, która w każdej z wymienionych powyżej faz procesu sprawczo animuje procesy intencjonalnej, celowo zorientowanej interakcji jego uczestników.

Ewaluacja jako interakcja

Florian Znaniecki jako jeden z prekursorów światowej socjologii humanistycznej inicjował już w latach 30. ubiegłego wieku widzenie edukacji i ewaluacji jako procesu intencjonalnej zmiany. Widzimy wówczas, jak wiele zależy w nim od relacji, jakie zachodzą pomiędzy jego uczestnikami. Ewaluacja jawi się wtedy nie jako jednorazowa procedura „zrobienia fotografii”, ale jako bardzo wielowątkowy „film”, w którym są aktorzy, jest akcja, jest prawie teatralna scena, jest także fabuła, a nawet scenariusz. Ewaluatorzy muszą odwołać się do metod badających dyskurs, wymianę doświadczeń, konstrukcję i destrukcję wspólnych działań. Kompetencje

społeczne ewaluatorów nabierają wówczas absolutnie fundamentalnego znaczenia. Polska szkoła ewaluacji, która radykalnie odbiega od lansowanych współcześnie i niestety dość partykularnie kontrolnych strategii ewaluacyjnych, przez kilkanaście lat wypracowała skuteczną drogę uspołecznienia i pobudzenia potencjału rozwojowego ewaluowanego programu, ale także interakcji pomiędzy ewaluatorami i wszystkimi innymi „aktorami”. Ewaluacja nabrać może w ten sposób cech animacji, jest wezwaniem do działania poprzez umiejętne pytanie, analizę, interpretację i pobudzanie zasobów, jakimi dysponują ludzie, proces i program kształcenia. Taka funkcja ewaluacji i wymaganej przez nią kompetencji społecznej wychodzi poza utylitarne cechy kompetencji, wymagane w procesie podejmowania decyzji oraz wzmacnia cechy tzw. czwartej generacji, powstałej w latach 80., nazwanej często dialogiczną, uspołecznioną czy demokratyczną i wytycza drogi piątej generacji, funkcjonującej już w tworzących się dopiero warunkach społeczeństwa wiedzy.

Ujawnienie interakcyjnych cech, ale i możliwości procesu ewaluacyjnego, który rozpoczyna się ustaleniem społecznych podmiotów ewaluacji, jest szczególnie istotne w dobie licznych biurokratycznych zagrożeń, przed jakimi stoi ewaluacja jako strategia wspomagająca procesy zarządzania. Przed zagrożeniami takimi stoi ewaluacja nie tylko systemu oświaty, ale także działań finansowanych z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej, która musi stać się umiejętnym poszukiwaniem relacji pomiędzy następującymi, często dylematycznymi i sprzecznymi cechami:

biurokratyzacja	vs	uspołecznienie
centralizacja	vs	regionalizacja
instrumentalizacja	vs	upodmiotowienie
dekontekstualizacja	vs	rekontekstualizacja
profesjonalizacja	vs	społeczna partycypacja
specjalizacja	vs	całościowość

Rysunek 1. Dylematy współczesnej ewaluacji

Istnieje duża różnica w profilu kompetencji, jaki skonstruować należy dla tzw. ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej w systemie współczesnych polskich szkół. Ta pierwsza we wszystkich przypadkach

zbliżać się będzie ku stronie lewej, wewnętrzna ku stronie prawej ze względu na jej zindywidualizowany i odpowiadający wymogom konkretnej szkoły i konkretnej społeczności proces planowania oraz wykorzystania ewaluacji. Wymogi ewaluacji zewnętrznej skłaniają ją w kierunku badań porównawczych, postępując się standaryzowanymi pytaniami i kryteriami wartościowania i nakierowane są na kumulatywność wyników w obrębie całego systemu oświaty.

Jednak nawet ewaluacja zewnętrzna posiada duże możliwości dialogiczne i animacyjne, realizowana jest bowiem w konkretnej sytuacji i zawsze ma służyć nade wszystko konkretnej szkole lub organizacji. Społeczne kompetencje, a przede wszystkim wyobraźnia i wrażliwość ewaluatorów oraz ich zespołu wizytującego decydując będą o realiach społecznego odbioru ich działań w społeczności szkolnej. Takie zakorzenienie, ale i przygotowanie procesu ewaluacyjnego stanowi o tożsamości ewaluacji, jeśli nie ma się ona przeistoczyć w zwykłą kontrolę. Ewaluacja nie jest ani kontrolą, ani badaniem naukowym, choć postępuje się metodami naukowymi w takim stopniu, w jakim jest to tylko możliwe. Jest to jedno z najczęściej spotykanych nieporozumień, które odbiera ewaluacji jej własną tożsamość społeczną, zawsze nakierowaną na konkretny obiekt, a nie zmierzającą do odkrywania ogólnych prawidłowości czy praw o zasięgu ponadindywidualnym. Taki jest także zakres animacyjny ewaluacji skoncentrowanej na służebności w stosunku do zdefiniowanego przedmiotu w konkretnym miejscu i czasie.

Dlatego im szerszy zakres przedmiotowy badania ewaluacyjnego, tym bardziej narażona jest ona na skłanianie się ku dekontekstualizacji, centralizacji i biurokratyzacji oraz redukcję kompetencji społecznych ewaluatora sprowadzonego do roli technokratycznego eksperta. Sprawą bardzo dojrzałego i świadomego zamysłu, ale i potrzeby dialogiczności, jest równoważenie i konieczne uspołecznienie cech systemu ewaluacji oświaty, aby nie stał się on rytualnym zabiegiem anonimowych potrzeb biurokratycznej maszyny administracji. Ewaluacja taka staje się wspomnianą formą audytu i akredytacji, która też ma swoje ważne funkcje, ale traci to, co w ewaluacji może być najistotniejsze – odkrywanie

i animowanie endogennych, a więc wewnętrznych potencjałów rozwoju. W celu realizacji takiego modelu ewaluacji ewaluatorzy muszą posiadać świadomie kształconą profesjonalną etykę ewaluatora, która stanowić musi o rdzeniu ich kompetencji społecznej, kulturowej, komunikacyjnej, środowiskowej i pedagogicznej.

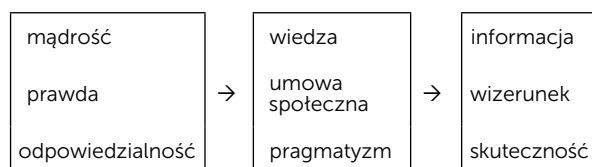
Wykorzystanie interakcyjnej, a to znaczy także dialogicznej możliwości ewaluacji kontynuującej tradycje polskiej szkoły ewaluacji, wynika także z jej współczesnych wyzwań, jakie pod koniec lat 90. ubiegłego wieku animowały powstanie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego oraz innych inicjatyw w postaci studiów podyplomowych. Uważana analiza wyzwań, przed jakimi stały wówczas inicjowane zaledwie badania ewaluacyjne, jasno ukazuje kształt kompetencji społecznych, jakie wymagane są także współcześnie: Wyzwania te to:

- demokratyzacja kultury organizacyjnej polskich instytucji, szkół i życia publicznego,
- otwarcie dyskursu społecznego na procesy uspołecznienia i partycypacji,
- animacja potencjałów społecznych środowisk lokalnych i wspólnot pracowniczych,
- kooperacja międzynarodowa organizacji uczących się i zorientowanych na rozwój,
- wspieranie myślenia i wzorców „refleksyjności instytucjonalnej”, zorientowanych na dialog, środowiskowy model edukacji.

Podjęcie opisanych powyżej wyzwań wymaga organizacji systematycznych działań szkoleniowych, doradczych, ale też strategicznych w postaci powołania wyspecjalizowanych zespołów do spraw szkoleń, badań i strategii ewaluacyjnych, promowania dialogicznych i nastawionych na rozwój, a nie kontrolę, działań ewaluacyjnych traktowanych jako element wsparcia instytucji edukacyjnych w ich świadomej i możliwie profesjonalnej zmianie społecznej, podobnej do tej, o jakiej pisał Florian Znaniecki, inicjując tradycję polskiej szkoły ewaluacji.

Przewartościowania w sferze tak fundamentalnych wartości, jak mądrość i prawda wynikają z nacisków na utylitarność i pragmatyzm działań społeczeństw doby przemysłowej o różnym poziomie zaawansowania, ale wspólnej postawie kultywowania wspomnianej powyżej sztuki osiągnięcia dokładnie zaplanowanych wyników. Pragmatyzm dokonuje kolejnego przewartościowania odpowiedzialności jako wartości poprzedzającej, nadrzędnej i wyznaczającej etyczne horyzonty myślenia. Sam pragmatyzm redukowany jest z kolei do jeszcze bardziej funkcjonalnej i adaptatywnej wartości, jaką jest skuteczność działań, z wielkim częstokroć dystansem do wielostronnej oceny i analizy owych skutków. Ostatnie z przywołanych przewartościowań, które odwołuje się do odpowiedzialności jako wartości, stawia zagadnienia etyczne niemal centralnie ze względu na powinności, do jakich odnosi się całokształt działań ludzkich, nie zwalniając z nich badań ewaluacyjnych.

Omówione powyżej przewartościowania ująć możemy w postaci następujących osi redukcji:



Rysunek 2. Osi redukcji aksjologicznych

Ostatnie z przewartościowań wskazuje wszak na wielką potrzebę analiz, a także praktycznych działań w sferze społecznej odpowiedzialności ewaluacji, która w bezpośredni sposób prowadzi do zagadnienia **społecznej etyki ewaluacji** jako zintegrowanego zespołu powinności w stosunku do wszystkich podstawowych aspektów, etapów i podmiotów całokształtu działań stanowiących o procesie ewaluacji.

Dalszy rozwój polskiej szkoły i polskiej drogi do ewaluacji wymaga świadomej rekonstrukcji, a następnie konsekwentnego wzmocnienia tej właśnie tradycji, wkomponowania społecznej etyki ewaluacji we współczesne realia organizacyjne i społeczne, przypomnienia i analizy problematyki procesu ewaluacyjnego, właściwego projektowania ewaluacji, szczególnie w warunkach

społeczeństwa wiedzy, akcentując wagę społecznej etyki ewaluacji wraz z rozwojowym modelem kompetencji społecznych ewaluatora.

Kompetencje międzykulturowe w ewaluacji

Potrzeba rozwoju nowego typu kompetencji społecznych, które należy określić jako kompetencje międzykulturowe, wynika z realizacji badań ewaluacyjnych w odmiennych kontekstach kulturowych, w jakich realizowane są ewaluowane projekty. Jest to konsekwencja równie intensywnego rozwoju programów międzynarodowych we wszystkich obszarach życia gospodarczego, społecznego i kulturowego. Ewaluacja międzynarodowa i międzykulturowa jest także efektem narastającego umiędzynarodowienia i współpracy wielu instytucji badawczych, doradczych i szkoleniowych realizujących projekty ewaluacyjne na zapotrzebowanie globalizujących się działań we wszystkich sferach życia. Bardzo często jest ona inicjowana przez instytucje i urzędy międzynarodowe, które doskonalić chcą swoje funkcje technokratyczne, kontrolne i korporacyjne. Wymaga ona nowych kompetencji od strony ewaluatorów, którzy muszą być świadomi ogromnych różnic w systemie wartości, jaki stanowi dla nich obszar odniesienia w procesie wartościowania.

Istniejące programy ewaluacji międzynarodowych nie zawsze jednak uwzględniają istotne różnice w systemach wartości, wzorów kulturowych i potrzeb w kulturze organizacyjnej ewaluowanych środowisk, unifikując przyjmowane kryteria ewaluacji wyznaczane przez dominujące ośrodki decyzji ewaluacyjnych, podporządkowanych scentralizowanym ośrodkom decyzji menedżerskich i politycznych. Istniejący stan rzeczy w tak unifikowanych projektach nie uwzględnia tego, że procesy globalizacyjne, a także umiędzynarodowienie działania wielu instytucji prowadzą nie tylko do unifikacji, ale także dywersyfikacji społecznych kontekstów faktycznej realizacji ewaluowanych działań. Sytuacja ta powoduje konieczny wzrost zainteresowania problemem adekwatności społecznej, środowiskowej i kulturowej wielu badań ewaluacyjnych, jeśli nie mają być one przejawem instytucjonalnej dominacji, a często i uprzedmiotowienia celu badań

ewaluacyjnych. Wrażliwość i kompetencja międzykulturowa ewaluatorów staje się w tych warunkach coraz bardziej potrzebną umiejętnością.

Dominacja poprzez unifikację kryteriów ewaluacji przenika w sferę jej projektowania, metodologii, a następnie wnioskowania. Nie bez racji mówi się o swoistym „ewaluacyjnym imperializmie”, który przejawia się nie tylko w narzucaniu celów i przedmiotu ewaluacji, ale także metod, procedur, a nawet mentalności ewaluatorów traktowanych jako „funkcjonariuszy systemu”. Bez uwzględnienia różnorodności kontekstualnej ewaluowanych programów, a następnie uspołecznienia procesu projektowania i adaptacji kulturowej kryteriów ewaluacyjnych, ewaluacja międzynarodowa zagrożona jest społecznym wyalienowaniem lub wkomponowaniem w mechanizmy reprodukcji istniejących stosunków władzy, często dominacji o ukrytym metodologicznie i społecznie charakterze. Z tych to powodów ewaluacja międzykulturowa podnosi problem wrażliwości, podmiotowości i rzetelności badań ewaluacyjnych, które mogą w ten sposób stać się elementem edukacji międzykulturowej, demokratyzacji procedur i strategii badawczych oraz stymulatorem partnerskich relacji uczestników całego procesu ewaluacyjnego jako rodzaju społecznej partycypacji, kooperacji, uczenia i rozwoju ponad barierami o charakterze kulturowym.

Istnieje kilka ważnych przyczyn o charakterze globalnym, które wymuszają konieczność zdobywania nowych kompetencji społecznych, w tym także międzykulturowych, we współczesnych procesach ewaluacyjnych, niezależnie w istocie od ich skali i poziomu podporządkowania administracyjnego.

Po pierwsze jest to mobilność kultur

Przekroczenie granic geograficznych, administracyjnych lub etnicznych, szczególnie w wymiarze wytworów kultury symbolicznej, a więc także istotnych dla ewaluacji systemów wartości. Konwencjonalny związek miejsca, ludzi i ich wytworów zostaje uwolniony i może być skonfigurowany w innych miejscach, ale nade wszystko przemieszczony i zmieniany. Wszystko to sprawia, iż ujawniają się coraz bardziej unikalne choć istotne konfiguracje

wszystkiego, co w realnym środowisku ważne i co rzutować musi na projektowanie ewaluacji, szczególnie jej kryteriów. Ewaluator lub zespół ewaluacyjny musi wykazać się szczególnie daleko posuniętą kompetencją, która pozwala mu widzieć odmienne znaczenia i wartości przemieszczanych elementów dorobku kulturowego. Ponadto mobilność kultur powoduje ustawiczną zmienność sposobów konfigurowania wartości, co może wymyknąć się standardowym sposobom ich rozumienia i wymagać istotnej inwencji ewaluatora.

Po drugie jest to deterytorializacja przestrzeni

Jest ona bezpośrednią konsekwencją mobilności kultur i polega na oderwaniu od wspomnianego już miejsca jej wytworów. Deterytorializacja bezpośrednio powoduje nasilenie zróżnicowania przestrzeni kulturowych, ich wieloskładnikowość zarówno ze względu na ich treści, ale także ze względu na ogarniające ich procesy. Przestrzeń taka przekracza wiele barier, co w istotny sposób wpływa na zasady tworzenia się wspólnot kulturowych, nastawionych znacznie bardziej na ich treści niż ich terytorialną lokalizację. Możemy powiedzieć, iż „oś krystalizacji” wartości kulturowych w dobie ich deterytorializacji ma charakter coraz bardziej abstrakcyjny, wybrany i refleksyjny, w mniejszym stopniu rutynowy, konwencjonalny i sytuacyjny. Ewaluacja międzykulturowa podkreśla znaczenie nowej przestrzeni komunikacyjnej, analizuje rolę nowych kompetencji i dyspozycji do rozpoznawania i konfigurowania wartości w nowych obszarach interakcji o własnych regułach konsolidacji.

Po trzecie są to konwergencje i interakcje

Nakładanie się na siebie intensywnie „poszerzających się” przestrzeni musi prowadzić do ich intensywnych interakcji. Dzieje się to zarówno w przestrzeni o silnym korelacie środowiskowym, o własnym etosie i tożsamości miejsca, jak i przestrzeni symbolicznej, w tym przestrzeni wirtualnej, ciągle trudnej do opisanego, pomiaru i badania. Nikt dzisiaj nie jest w stanie określić, na czym dokładnie polegać będą kompetencje społeczne w wirtualnej przestrzeni interakcji, ewaluacji oraz tworzenia nowych strategii badawczych. Interakcje przestrzeni i wartości stanowią względnie obiektywne

czynnik charakteryzujący wyzwania współczesności. Umiejętność nie tylko funkcjonowania, ale i skutecznego rozwoju w dynamice owych interakcji stanowić będzie o kluczowych kompetencjach najbliższych nam, a prawdopodobnie jeszcze w większym stopniu przyszłych czasów.

Konwergencje i interakcje różnego typu przeszerzeni w jeszcze większym stopniu niż opisane powyżej mobilności i deterytorializacje z jednej strony rozbijają, ale z drugiej stymulują potrzebę ujawnienia odmiennych konfiguracji wartości.

Po czwarte jest to ożywienie znaczenia małych ojczyzn

Wbrew pozorom procesy globalizacji i umiędzynarodowienia nie prowadzą jedynie do unifikacji i upodobnienia, ale w równiej mierze do dywersyfikacji i wzrostu znaczenia świadomości owych różnic, pogłębienia, a nawet rewitalizacji tożsamości konkretnych grup oraz ich wartości rdzennych, potrzeby podmiotowości, a nawet godności interpretowanej w kategoriach nieredukowalnych praw kulturowych i praw człowieka. Ich konceptualizacja sięga w warunkach europejskich aż do wielu XV, w którym na niezbywalne, podmiotowe prawa narodów, ale także najmniejszych nawet grup etnicznych wskazał wybitny polski myśliciel, rektor Akademii Krakowskiej, Paweł Włodkowic. Potencjał ten ujawnia się współcześnie w postaci ożywienia atrakcyjności i aksjologii nie tylko wielkich, ale także małych wspólnot kulturowych, traktowanych w kategoriach małych ojczyzn, które dają poczucie zakorzenienia, wzmocnienia i dowartościowania ludzi zagubionych i przytłoczonych instrumentalnością współczesnej cywilizacji. Wyrastające z tego źródła wartości nie mogą być ignorowane w projektach ewaluacji dotyczącej działań przekraczających granice konkretnej instytucji, jeśli tylko spotykają się w niej ludzie z różnych społeczności, ku jakim składają się wiele ewaluacji realizowanych w perspektywie międzynarodowej i międzyśrodowiskowej.

Zakończenie

Procesy nasilających się tendencji do biurokratyzowania, centralizacji i standaryzacji badań ewaluacyjnych stanowią o konieczności podjęcia zagadnienia kompetencji społecznych ewaluatora, które decydować będą o wspierającej i inspirującej lub kontrolnej i nadzorczej praktyce badań ewaluacyjnych. W historii badań ewaluacyjnych, które mają już niespełna sto lat, przesilenia takie nie są niczym nowym. Analitycy wyróżniają co najmniej cztery generacje studiów i praktyki ewaluacyjnej, które kończyły się znaczącą zmianą nie tylko celu, ale i metodologii, a także społecznych funkcji, rodzaju wyobraźni i wrażliwości ewaluacyjnej. Kompetencje społeczne w procesie planowania, przygotowania, realizacji i wdrażania ewaluacji, jakie wykazują wszyscy jej uczestnicy, mają swoją istotną rolę w każdej fazie procesu ewaluacyjnego, widzianego jako ciąg interakcji jego podmiotów i instytucji zainteresowanych spodziewanymi efektami. Są one szczególnie istotne w okresie silnego umiędzynarodowienia, ale także zwiększenia różnorodności środowiskowej i kulturowej ewaluowanych programów. Stwarza to potrzebę nabywania i kształcenia kompetencji międzykulturowych ewaluatorów jako rodzaju ogólniej pojętych kompetencji społecznych. Celem ich rozwoju jest wspieranie podmiotowości ewaluowanych środowisk i osób zaangażowanych w dynamikę wszystkich faz procesu ewaluacyjnego. Rozwój ten sprzyja jednocześnie społecznej odpowiedzialności ewaluacji jako strategii badania wartości konkretnych procesów społecznych w celu ich usprawnienia, lepszego rozumienia lub rozwoju.

Dr hab. Leszek KORPOROWICZ jest socjologiem kultury, pracownikiem naukowym Instytutu Studiów Międzykulturowych Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorem wielu prac z socjologii kultury, studiów ewaluacyjnych, kompetencji kulturowych i komunikacji międzykulturowej.

Samorząd uczniowski, czyli szkoła działania

Michał TRAGARZ

Poza reprezentowaniem uczniów, dbaniem o ich prawa i umożliwianiem większej liczbie osób współdecydowania o szkolnych sprawach, samorząd uczniowski pełni jeszcze jedną ważną rolę. Jest to umożliwianie uczniom realizacji własnych pomysłów związanych z uatrakcyjnieniem i organizacją szkolnego życia.

Prawo do działania

Rola ta wiąże się z prawem samorządu uczniowskiego (na podstawie art. 55 ustawy o systemie oświaty) do składania radzie szkoły, radzie pedagogicznej i dyrektorowi wniosków i opinii w kwestiach związanych z realizacją następujących praw:

- prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań,
- prawo do redagowania i wydawania gazety szkolnej,
- prawo do działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z dyrektorem.

Większość samorządów uczniowskich w jakimś stopniu korzysta z tego prawa, organizując szkolne uroczystości, imprezy itp. Bardzo często od tego, jaka jest jakość tych wydarzeń i ich dostosowanie do potrzeb i zainteresowań uczniów, zależy to, jak będzie oceniana działalność władz samorządu uczniowskiego i samorząd jako całość.

Jeśli wśród tych aktywności dominują nudne szkolne akademie z okazji różnych uroczystości lub mało zróżnicowane dyskoteki, niewielką jest szansa, że aktywność samorządu będzie wysoko oceniana i wiele osób włączy się w jego działania lub weźmie udział w wyborach do władz.

Dobre działanie samorządu uczniowskiego

Jakie kryteria muszą być spełnione, żeby działanie samorządu uczniowskiego można było uznać za dobre? Jest ono takie, jeśli samorząd:

- jest odpowiedzią na prawdziwe potrzeby uczniów szkoły,
- wykorzystuje zasoby dostępne w społeczności szkolnej (np. talenty i zainteresowania uczniów lub infrastrukturę szkolną),

- pozwala realizującym je osobom wykazać się kreatywnością, nie narzuca niczego z góry,
- zostawia realizatorom wolną rękę w sferze organizacji,
- aktywizuje możliwie dużą liczbę uczniów,
- działa zgodnie z zasadami realizacji projektów.

Dlaczego warto?

Działanie w sposób, który spełnia kryteria dobrej praktyki, wymagać będzie od opiekuna i uczniów więcej wysiłku – zarówno na etapie przygotowań, jak i realizacji. Zachęcamy jednak do podjęcia tego trudu ze względu na liczne korzyści, jakie wynikają z realizowania działań samorządu:

- działania są realizowane przez uczniów dla uczniów, co wzmacnia poczucie identyfikacji uczniów z ich samorządem i szkołą,
- rozpoznanie potrzeb i zasobów przed rozpoczęciem działań zmniejsza ryzyko niepowodzeń, poświęcenia czasu i pracy na aktywności, które albo nie będą dla uczniów interesujące, albo trzeba będzie przerwać ich realizację ze względu na brak czasu, umiejętności lub zasobów materialnych,
- uczniowie, poprzez działanie, zdobywają praktyczne umiejętności przygotowywania i realizacji projektów, przydatne w wielu aspektach życia,
- większe poczucie autorstwa działań samorządu uczniowskiego wzmacnia poczucie wpływu na swoje otoczenie, co jest podstawą rozwoju postawy obywatelskiej i odpowiedzialności za dobro wspólne,
- życie szkolne staje się bardziej barwne, urozmaicone i atrakcyjne – zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli!

Co robić?

Zaczynamy od rozpoznania potrzeb i zasobów. Ten etap jest podstawą do przygotowania planu pracy samorządu na całą kadencję, dlatego warto zrealizować go na samym początku, po ukonstytuowaniu się nowo wybranych władz.

Czym są potrzeby i zasoby?

Potrzeby – zainteresowania i problemy uczniów; wszystko to, czym chcą i lubią się zajmować, oraz to, czego im w szkole brakuje, lub co, ich zdaniem, powinno ulec zmianie.

Zasoby – wszystko to, co można wykorzystać do realizacji projektu. To umiejętności uczniów, ich czas, gotowość do zaangażowania się w działanie, wsparcie grona pedagogicznego, rodziców oraz dyrekcji, zasoby materialne szkoły.

Narzędzia rozpoznawania potrzeb i zasobów

Często wydaje nam się, że potrzeby i zasoby widać na pierwszy rzut oka i każdy doskonale je zna. Zachęcamy jednak do tego, by przyjrzeć się im w sposób bardziej usystematyzowany. Dzięki temu może okazać się, na przykład, że poszczególne grupy uczniów inaczej definiują swoje potrzeby. Jedni będą proponowali „więcej dobrej fantastyki w szkolnej bibliotece”, inni „możliwość korzystania z pracowni komputerowej”, jeszcze inni „stworzenie uczniowskiego punktu xero”.

Najbardziej popularne narzędzia służące rozpoznawaniu potrzeb i zasobów, to wywiad i ankieta. Można też wykorzystać już dostępne dane (szkolne dane urzędowe, fora internetowe, strony szkół czy klas na portalach społecznościowych), obserwację, fotografię. Zachęcamy do eksploatacji tego bogatego obszaru w celu dobrego przygotowania narzędzi, co jest kluczem do zdobycia użytecznych informacji. Polecamy publikację „Diagnoza potrzeb młodzieży w środowisku lokalnym”, której zalecenia bardzo dobrze można przenieść również na środowisko szkolne. Jest ona bezpłatnie dostępna w Internecie: http://www.rownacszanse.pl/books/3769_Diagnoza_potrzeb_mlodziesty.pdf

Zadanie praktyczne – pomysł na nietypowe zdobywanie informacji

Mapa szkoły widziana oczami młodych

Zachęć uczniów do przeprowadzenia badania, dzięki któremu dowiedzą się, jakie miejsca w szkole są ważne dla młodych ludzi, i odkryją, które szkolne punkty są uznawane przez uczniów za nieatrakcyjne.

Dlaczego warto:

- dowiesz się, które miejsca są wyjątkowo lubiane przez uczniów i gdzie można organizować różnego rodzaju wydarzenia i akcje,
- odkryjesz, o które miejsca w szkole należy szczególnie zadbać, aby zmienić stosunek młodych ludzi do nich,
- sprawdzisz, w których punktach najlepiej umieszczać informacje tak, aby dotarły one do całej społeczności uczniowskiej.

Grupa badana: trzy lub więcej losowo wybrane klasy w szkole (pomóż uczniom wylosować klasy: wypisz na kartkach nazwy klas, kartki wrzuć do jednego pojemnika, aby z niego wyjąć określoną liczbę karteczek).

Potrzebne materiały: kartki i duże arkusze z wydrukowanym planem szkoły, flamastry.

Realizacja

W wylosowanych klasach przedstawiciele samorządów klasowych (np. na godzinie wychowawczej) proszą uczniów o zaznaczenie na planie szkoły miejsc:

- w których najbardziej lubią się spotykać,
- w których najbardziej lubią rozmawiać,
- w których mogą rozwijać swoje zainteresowania,

- w których najczęściej czerpią informacje o tym, co się dzieje w szkole,
- które są według nich nieatrakcyjne, zaniebane.

Przedstawiciele samorządów klasowych zbierają wypełnione przez klasę plany i nanoszą odpowiedzi na jeden duży arkusz z planem szkoły.

Ważne: Zadbaj o to, aby każdy uczeń samodzielnie uzupełnił swoją mapę szkoły. Dlaczego? Ponieważ tylko wtedy wyniki badania pozwolą grupie na wyciągnięcie trafnych wniosków i zaplanowanie takiego działania, które będzie użyteczne dla całej uczniowskiej społeczności.

Analiza

Z każdego samorządu klasowego biorącego udział w badaniu wybierz przedstawiciela. Ta osoba będzie reprezentować samorząd klasowy na wspólnym spotkaniu. Na spotkaniu rozłóż arkusze z planem szkoły, na który wcześniej zostały naniesione odpowiedzi badanych klas. Zastanów się wspólnie z uczniami:

- do jakich działań samorząd może wykorzystać miejsca w szkole najbardziej atrakcyjne dla młodych ludzi?
- jakie działania samorządu mogą zmienić stosunek uczniów do tych miejsc, które są uznawane za nieciekawe lub zaniebane?
- do umieszczania jakich informacji samorząd może wykorzystać te miejsca, w których młodzi ludzie najczęściej sprawdzają wieści ze szkoły?

Przygotowanie planu pracy samorządu uczniowskiego

Opisane wyżej metody zdobywania informacji oraz analiza SWOT to doskonały punkt wyjścia do wypracowania planu pracy władz samorządu. Znając słabe i mocne strony szkoły lub aktywności samorządu oraz potrzeby i zasoby uczniów, łatwiej wypracować plan, którego wykonanie będzie wartościowe i sprawi satysfakcję zarówno realizującym, jak i pozostałym uczniom.

Jak przygotować plan pracy krok po kroku?

Przygotowanie rocznego planu pracy samorządu uczniowskiego warto podzielić na dwa spotkania. W idealnej sytuacji oba te spotkania prowadzą sami uczniowie, a opiekun uczestniczy w nich, oferując swoje wsparcie, jeśli okazuje się to konieczne. Można również wyobrazić sobie kilka pośrednich form, w zależności od doświadczenia uczniów: opiekun może współprowadzić spotkanie razem z przedstawicielem uczniów; opiekun może pomóc uczniom zaplanować przebieg spotkania krok po kroku lub skomentować stworzony przez nich plan. Cały proces może wyglądać tak:

1. Zbierzcie wnioski z diagnozy potrzeb i zasobów, które w jakikolwiek sposób odnoszą się do aktywności samorządu uczniowskiego.
2. Podzielcie wnioski na takie, które mogą zostać przełożone na konkretne działania, i takie, które mówią o rzeczach bardziej ogólnych.
3. Ustalcie, jakie powinny być główne cele działania samorządu uczniowskiego w tym roku szkolnym – w odniesieniu do wniosków z diagnozy.
4. Zastanówcie się wspólnie, jakie działania pomogą wam zrealizować wyznaczone cele. Na początku spisujcie wszystkie pomysły wynikające z „burzy mózgów”, nie odrzucajcie żadnego.

5. Porozmawiajcie chwilę o każdym z pomysłów. Jaki cel lub cele pozwala zrealizować to działanie? Czy wiedza, jaką zdobyliście, prowadząc rozpoznanie potrzeb i zasobów pozwala wam stwierdzić, że jest to działanie potrzebne, interesujące dla uczniów i wykonalne?
6. Pomysły, które przejdą wstępną weryfikację, podzielcie na trzy kategorie: „musi się wydarzyć”, „powinno się wydarzyć”, „może się wydarzyć”.

W pierwszej kategorii powinny się znaleźć pomysły, które odpowiadają na palące, bardzo istotne potrzeby uczniów, a także te, które budzą zainteresowanie większości potencjalnych realizatorów. Na tym można zakończyć pierwsze spotkanie i poddać pomysły ocenie innych uczniów.

W ustalenie, co „powinno się wydarzyć” w szkole, warto włączyć wszystkich uczniów lub przynajmniej przedstawicieli wszystkich klas. Może się to odbyć np. za pomocą internetowej ankiety, w którą wpisane będą wypracowane na podstawie diagnozy pomysły i każdy będzie miał możliwość określenia, jak ważny jest dla niego dany pomysł.

Konsultacje społeczne dotyczące tego, czym powinien zajmować się samorząd, mogą mieć również formę otwartej debaty lub ściennego forum, czyli dostępnego dla wszystkich miejsca (tablicy, plakatu), na którym można zapisywać swoje uwagi dotyczące prezentowanych pomysłów.

Dzięki temu władze samorządu będą miały pewność, że zajmują się realizacją planów, które postrzegane są jako istotne przez większą liczbę uczniów.

7. Przyjrzyjcie się opiniom uczniów, wyrażonym w czasie konsultowania pomysłów w szerokim gronie. Postarajcie się wziąć pod uwagę jak najwięcej z nich – pamiętajcie jednak, że żaden plan nie może uwzględniać wszystkich pomysłów. Zadaniem samorządu jest wybranie spośród różnych propozycji tych najbardziej istotnych.
8. Zastanówcie się nad każdym z pomysłów z pierwszej kategorii – ile czasu zajmie jego

przygotowanie, jak wiele osób powinno być w to zaangażowanych, czy potrzebne jest szczególne wsparcie lub zasoby, czy jest to jednorazowe wydarzenie, czy inicjatywa cykliczna (np. raz na miesiąc), czy też plan na cały rok szkolny (np. powołanie rzecznika praw ucznia).

9. Rozpiszcie plan pomysłów na cały rok szkolny. Dzięki temu zobaczycie, czy jest możliwe zaplanowanie dodatkowych wydarzeń z kategorii „powinno” lub „może się wydarzyć”, czy też wydarzenia z kategorii „musi” są na tyle czasowo- i pracochłonne, że na nic innego nie starczy czasu. Pamiętajcie: zawsze trzeba zakładać, że dane działanie zajmie więcej czasu i pracy, niż planujemy na początku!
10. Plan pracy na kolejny rok szkolny jest gotowy – życzymy powodzenia w jego realizacji!

Czym jest cel?

Cel to stan, do jakiego chcemy doprowadzić, realizując dane działanie.

Właściwe wyznaczenie celu pomaga dobrać działania, które odpowiadają na ustalone wcześniej potrzeby; w trakcie realizacji umożliwia sprawdzenie, czy wszystko idzie w dobrą stronę; a po zakończeniu pracy – czy cel został zrealizowany i czy można mówić o sukcesie, czy też nie – i trzeba zastanowić się nad tym, co należałoby zmienić.

Początkujący realizatorzy projektów często **mylą cel z działaniem**.

NIE: postawienie stojaków na rowery przed szkołą

TAK: zwiększenie liczby uczniów dojeżdżających do szkoły na rowerach

NIE: zorganizowanie dyskoteki szkolnej

TAK: zintegrowanie uczniów klas pierwszych ze starszymi uczniami szkoły

Jaki powinien być dobry cel?

Żeby cel właściwie spełniał swoją funkcję, powinien być SMART – z angielskiego „mądry”. Oto cechy, jakie powinien spełniać cel SMART:

- **konkretny** (*Specific*), precyzyjnie określający, co chcemy zmienić lub osiągnąć,
- **mierzalny** (*Measurable*), powinno być możliwe do sprawdzenia, czy został osiągnięty,
- **ambitny** (*Ambitious*), powinien zakładać osiągnięcie czegoś, co wymaga pewnego wysiłku,
- **realny** (*Realistic*), musi być w zasięgu możliwości i umiejętności wykonawców,
- **określony w czasie** (*Timebound*), powinien być wyznaczony termin zakończenia realizacji celu.

Ustalając cele na początku roku szkolnego, warto rozróżnić cele długoterminowe od celów krótkoterminowych lub też operacyjnych.

Cele długoterminowe to te związane z działaniem całego samorządu lub opiekuna, natomiast krótkoterminowe czy operacyjne, to cele związane z realizacją konkretnych działań.

Rola opiekuna w realizacji projektów samorządu uczniowskiego

Po ustaleniu ogólnego planu pracy na cały rok szkolny warto każde z większych działań również traktować projektowo. Co to oznacza w praktyce? Każde z tych działań powinno:

- mieć ustalony cel lub cele,
- być realizowane przez zespół,
- być oparte o wcześniejsze rozpoznanie potrzeb i zasobów,
- być zaplanowane i realizowane według planu, mieć ściśle określony początek i koniec.

Każdy z projektów należy realizować etapami, dbając o zachowanie tej samej kolejności. Niżej przedstawiamy te etapy wraz z krótkim opisem roli, jaką na każdym z nich powinien pełnić opiekun.

Krok 1 – Zdobywanie informacji o potrzebach i zasobach

Rola opiekuna:

- pomaga sprecyzować temat badania, grupę badawczą (osoby badane) i zdecydować się na najbardziej odpowiednią metodę,
- wspiera uczniów w przygotowaniu narzędzi badawczych,
- pomaga uczniom przeprowadzić badanie (przeprowadzenie ankiety w trakcie lekcji, uzyskanie zgody dyrekcji na umieszczenie ściennego forum na szkolnym korytarzu itp.),
- pomaga podsumować badanie i wyciągnąć wnioski z wyników.

Krok 2 – Określenie celów i wybór pomysłów

Rola opiekuna:

- pilnuje, żeby cele działań były właściwie określone – nie pokrywały się z działaniami i spełniały kryteria SMART,
- proponuje formę wyboru pomysłów – dyskusję, forum ścienne czy inne formy, dbając o to, żeby pomysły były konsultowane z całym samorządem uczniowskim, czyli ze wszystkimi uczniami szkoły,
- pomaga uczniom określić realność poszczególnych pomysłów – możliwości czasowe i dostępność zasobów koniecznych do realizacji planów.

Krok 3 – Planowanie działań

Rola opiekuna:

- proponuje uczniom formę pracy nad planowaniem,
- czuwa, aby podczas planowania wypisać wszystkie czynności potrzebne do realizacji projektu,
- upewnia się, że uczniowie wyznaczyli do każdego zadania osobę odpowiedzialną za zadanie oraz określili termin jego wykonania,

- sprawdza realność planów – zarówno pod względem czasu potrzebnego na ich wykonanie, jak i możliwości wykonawców.

Krok 4 – Poszukiwanie sojuszników

Rola opiekuna:

- jest łącznikiem pomiędzy uczniami i dyrekcją, pomaga skontaktować się z potencjalnymi sojusznikami,
- wspiera uczniów w czasie przygotowania do rozmowy z potencjalnym sojusznikiem (pomaga przygotować argumenty, daje wskazówki, jak się zachowywać i na co zwrócić uwagę),
- może, na prośbę uczniów, brać udział w rozmowach czy negocjacjach z potencjalnymi sojusznikami,
- wspiera działania uczniów poprzez lobbowanie na rzecz ich projektu u dyrekcji, wśród rady pedagogicznej, rady rodziców.

Krok 5 – Realizacja działań

Rola opiekuna:

- pozwala uczniom działać samodzielnie – również ponosić porażki!
- pomaga w pozyskaniu niezbędnych pozwoleń na działanie,
- czuwa nad tym, by prace wykonywane były zgodnie z harmonogramem,
- docenia zaangażowanie uczniów i zwraca uwagę na niedociągnięcia (udziela konstruktywnej informacji zwrotnej, ale nie krytykuje i nie wyręcza w działaniu),
- motywuje uczniów,
- pomaga w prowadzeniu dokumentacji, jeśli jest konieczna.

Krok 6 – Ewaluacja

Rola opiekuna:

- tłumaczy sens ewaluacji,
- pomaga wymyślić metody ewaluacji projektu (np. pytania: czego się nauczyłem? jak się nam pracowało? co się zmieniło?),
- wspiera uczniów w wyciąganiu wniosków z ich sukcesów i porażek.

Pomysły na działania – inspiruj uczniów

Zachęcamy do tego, żeby pomysły wychodziły od samych uczniów. Jeśli jednak nie umieją oni czasem wyjść poza stale obecne w szkole schematy działań podejmowanych przez samorzady, warto podsunąć im inspirujące strony internetowe i publikacje. Wiele pomysłów znajduje się:

- na stronie programu „Samorząd uczniowski” samorzaduczniowski.pl – szczególnie w dziale „Materiały dla samorządu” i „Materiały dla nauczycieli”, podrozdział „Pomysły na działania”,
- w przewodniku „Samorząd uczniowski – poradnik dla ucznia”, dostępnym w wersji elektronicznej na stronie samorzaduczniowski.pl w dziale „O programie”,
- na stronie dziasz.pl – portalu redagowanym przez młodych dla młodych, który zawiera specjalny dział poświęcony działaniom do zrealizowania przez samorząd uczniowski.

Poniżej przedstawiamy kilka wybranych pomysłów.

- **Czy znasz swoje prawa i obowiązki?** – samorząd zawiesza na korytarzu kartki z pytaniami o szkolne prawa i obowiązki oraz odpowiedziami na nie, dzięki czemu uczniowie mogą zweryfikować i pogłębić swoją wiedzę.
- **Przerwa dla wolontariatu** – samorząd przygotowuje informacje dotyczące działań wolontariackich w okolicy i przedstawia je zainteresowanym uczniom w trakcie dyżuru na przerwie. Pomóżcie zwierzakom! – uczniowie przynoszą do szkoły makulaturę. Dochód ze skupu samorząd przekazuje najbliższemu schronisku dla zwierząt.

- **Eko-wlepki** – samorząd rozmieszcza w szkole eko-wlepki przypominające o nawykach przyjaznych dla środowiska, takich jak dokręcanie kranów, segregowanie odpadów czy gaszenie światła.
- **Ściana dobrych praktyk** – na zawieszonym w korytarzu dużym arkuszu brystolu uczniowie wymieniają sposoby, które pomagają im w nauce, dzięki czemu przekazują sobie pomysły na efektywniejsze uczenie się.
- **Szkolny bank czasu** – samorząd tworzy listę osób, które chciałyby się nauczyć czegoś nowego (np. gry na gitarze), oferując w zamian pomoc w rozwijaniu innej umiejętności, dzięki czemu uczniowie wykorzystują i przekazują dalej swoje talenty.
- **Festiwal praw człowieka** – samorząd przygotowuje projekcję filmów dokumentalnych dotyczących praw człowieka, która może być punktem wyjścia do szkolnej dyskusji.
- **Pomoc pilnie potrzebna** – samorząd przy wsparciu nauczycieli organizuje w trakcie przerw serię upozorowanych wypadków. Uczniowie, którzy znajdą się w centrum wydarzeń, muszą włączyć się do akcji ratunkowej i przyswoić sobie zasady pierwszej pomocy.
- **Kulturalna mapa miasta** – korzystając z aplikacji Google Maps uczniowie tworzą mapę miejsc, w których odbywają się ciekawe wydarzenia kulturalne oraz które oferują aktywny wypoczynek po lekcjach.
- **Lekcja demokracji** – uczniowie wskazują palący problem dotyczący młodzieży w obszarze edukacji czy aktywności społecznej i organizują w tej sprawie debatę parlamentarną, dzięki czemu uczą się trudnej sztuki publicznej dyskusji.

Michał TRAGARZ jest koordynatorem programów młodzieżowych w Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie.

TOC – theory of constraints teoria ograniczeń

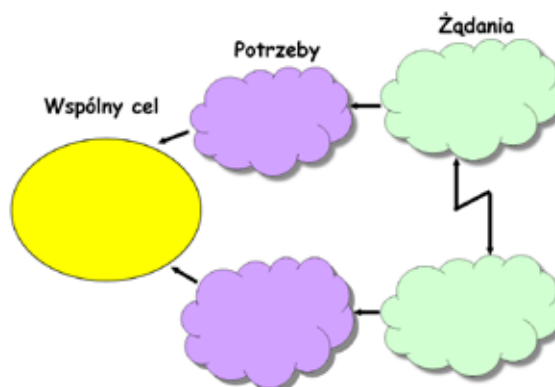


Zastosowanie narzędzi myślowych TOC w rozwiązywaniu problemów wychowawczych

Małgorzata GASIĆ

– *Myślisz, że uda ci się rozwiązać konflikt z dzieckiem za pomocą jakiejś „chmurki”? Tutaj wielka burza nie pomoże* – skwitowała moja koleżanka, mama kilkulatniej dziewczynki, kiedy zachwycona opowiedziałam jej o warsztatach TOC (*theory of constraints* – teoria ograniczeń) dla rodziców. Fakt, pomyślałam, nie takie rzeczy „się robiło”, żeby okietznać niemały temperament mojej pięciolatki. Przyznam szczerze, z różnym skutkiem. – *Ale i tak spróbuję* – odpowiedziałam bardziej na przekór swoim obawom niż koleżance. – *Nic nie stracę, najwyżej zyskam.*

Ryzyko się opłaciło. Problem zakupu kolejnej zabawki rozwiązałyśmy przy pomocy „chmurki”. Wspólnie ją rozrysowałyśmy, przedstawiłyśmy swoje żądania i potrzeby. Obie równie mocno zaangażowałyśmy się w rozwiązanie problemu. Wystuchałam z uwagą potrzeb i racji mojego dziecka, ono w rewanżu zrobiło to samo. W dodatku zauważyłam, że moja córka poczuła się jakby „trochę bardziej dorosła”. – *Wiesz, może ja też spróbuję, powiedz mi coś więcej o tym „zjawisku pogodowym na dzieci”* – poprosiła koleżanka, kiedy z satysfakcją relacjonowałam przebieg zdarzenia.



Chmurka

„Zjawisko pogodowe”, czyli „chmurka”, oraz „logiczna gałązka” i „drzewko ambitnego celu” to narzędzia myślowe, na których opiera się program TOC. Pozwala on na identyfikację i zarządzanie ograniczeniami występującymi w otaczającym nas świecie. Twórcą TOC jest dr Eliyahu M. Goldratt – fizyk, biznesmen, autor licznych publikacji oraz założyciel fundacji TOCfE (TOC dla edukacji, 1995). Obecnie honorowym prezesem rezydentem TOCfE jest Kathy Suerken (USA).

Dzięki narzędziom TOC możemy rozwinąć logiczne myślenie, nauczyć się planowania pracy, rozwiązywania problemów i ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania na każdym etapie edukacji. Stosują je z powodzeniem szkoły i przedszkola na całym świecie, samorządy oraz wielkie korporacje, takie jak Boeing, Philips czy General Motors.

O tym, że narzędzia TOC mogą znaleźć doskonałe zastosowanie także w budowaniu relacji między dziećmi a rodzicami, przekonali się uczestnicy wspomnianych przeze mnie warsztatów TOC dla rodziców. Spotkanie w Miejskim Przedszkolu nr 4 im. Jasia i Matgosi w Płocku poprowadziła, w ramach XIII Międzynarodowej Konferencji „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”, Dorota Kamińska, trener TOC, konsultant ds. wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej MSCDN Wydział w Ciechanowie.

Trenerka przez kilka lat zdobywała praktyczne doświadczenie w Miejskim Przedszkolu nr 8 w Ciechanowie. To właśnie tutaj w 2010 roku wdrożyła własne nowatorskie projekty edukacyjne. Pięcioletki i sześciolatki nawet nie zdawały sobie sprawy, że jako pierwsze na świecie, za pomocą „pisma obrazkowego” i symboli tworzyły „chmurki”, „gałązki” i „drzewka”, rozwijając w ten sposób zdolności logicznego myślenia i niezwykłą kreatywność – potwierdzi to każdy, kto widział krótkie filmiki i zdjęcia z zajęć. Do tej pory narzędzia te stosowano wyłącznie wśród dzieci, które potrafiły już pisać i czytać. Co najważniejsze, innowacyjne pomysły bardzo spodobały się maluchom, ponieważ autorka wykorzystwała do ich wdrożenia treść dobrze znanej bajki „O Czerwonym Kapturku”. Efekty swojej pracy Dorota Kamińska zaprezentowała m.in. podczas XII Konferencji TOC w Limie w 2010 roku oraz podczas ww. konferencji w Płocku.

Tym razem swoją wiedzę podzieliła się z rodzicami kilkulatek. Podczas warsztatów wykorzystano „chmurkę”, narzędzie pomagające rozwiązywać problemy. O tym, że konfliktowych sytuacji w rodzinie nie brakuje, doskonale wiedzą wszyscy rodzice. Tym bardziej gdy ich pociecha ma kilka lat i przeżywa permanentny okres buntu.

– *Rozwiązanie konfliktu między rodzicem a dzieckiem polega zazwyczaj na narzuceniu dziecku swojego zdania lub podporządkowaniu się jego woli, tak dla świętego spokoju* – tłumaczy Dorota Kamińska. – *Podczas warsztatów, które odbyły się w Płocku, rodzice mieli możliwość poznania narzędzi, dzięki którym mogli wnikliwiej spojrzeć na swoje relacje z dzieckiem i pojawiające się między nimi konflikty.*

Już na początku spotkania okazało się, że blisko 30-osobową grupę łączyła niemal identyczne problemy – dzieci chcą jeść tylko słodkie, kłócą się o kupno zabawki znanej z reklamy czy niewłaściwie, według nich, dobrane ubrania! Z pozoru nieistotne nieporozumienia urastają często do rangi poważnych problemów. Dlatego narzędzia TOC mogą okazać się bardzo pomocne w opanowaniu sytuacji. – *„Chmurka” analizująca żądania i potrzeby obu stron konfliktu i „gałązka logiczna” pokazująca negatywne konsekwencje nieodpowiedniego zachowania oraz korzyści wynikające z ewentualnych pozytywnych zmian w zachowaniu dziecka, to szybkie i proste narzędzia pomagające usprawnić, uzdrowić, komunikację między dzieckiem a rodzicem – wyjaśniła uczestnikom trenerka. – Analiza żądań dziecka i rodzica oraz wynikających z nich potrzeb ułatwia rozwiązanie problemu (konfliktu) na zasadzie „wygrany-wygrany”, a w efekcie podpowiada rozwiązania korzystne dla obu stron zaangażowanych w ten konflikt.*

Zanim jednak nowo poznane techniki mogły być wprowadzone w życie, rodzice przetestowali ich skuteczność podczas pracy w grupach. Zadaniem każdej z nich było wybranie jednego typowego konfliktu i podjęcie próby jego rozwiązania, właśnie za pomocą „chmurki” (proponując przepychanie dzieci cukierkami nie były brane pod uwagę). Konflikty i potrzeby mogły być przedstawiane wyłącznie za pomocą symboli – wszystko po to, aby lepiej wczuć się w sytuację dziecka, które jeszcze nie potrafi pisać. Wspólne wnioski prezentował przedstawiciel grupy. – *Maluch nie chce jeść i wszystkie dania są dla niego „blee.”* – opowiadała jedna z mam. – *My chcemy, żeby jadło ze smakiem, nawet warzywa i owoce, bo wtedy będzie zdrowy i będzie dobrze się rozwijał. Rozwiązaniem może być wspólne gotowanie oraz przygotowywanie*

kolorowych posittków, na przykład tódeczek z sera i szczypiorku na kanapce.

– Pierwszy raz brałam udział w takich warsztatach i, szczerze mówiąc, mile mnie zaskoczyły – mówiła tuż po spotkaniu Marta Kowalczyk, mama małej Patrycji. – Przyznam, że od razu wypróbowałam polecane techniki w domu. Miałyśmy wielką frajdę, rysując razem z córką „chmurki” i „gałązki”. Z chęcią poszłabym na takie zajęcia jeszcze raz.

Warto podkreślić, że przy zastosowaniu narzędzi TOC do rozwiązania konfliktów bardzo ważne jest zaangażowanie dziecka. Można powiedzieć, że wspólnie rozrysowana „chmurka” lub „gałązka” nabiera wręcz „mocy prawnej” i jest zdecydowanie lepiej odbierana przez malucha.

Spójrz na problem z innej perspektywy

Debi Roberts, trener TOC, od 17 lat pracuje z dziećmi, rodzicami oraz nauczycielami. Poszukuje metod wspierania umiejętności myślenia i pogłębiania świadomości, jak emocje wpływają na sposób naszego rozumowania. Podczas anglojęzycznych warsztatów *Conflict Resolution – Skills for Life* w auli Liceum Ogólnokształcącego im. Marszałka Stanisława Małachowskiego w Płocku (warsztaty zostały zorganizowane w ramach XIII Konferencji TOC) opowiadała grupie blisko 60 uczniów, jak bezkonfliktowo wyrażać własne emocje i potrzeby, przewidywać konsekwencje swoich działań, tak aby unikać niepowodzeń oraz zaplanować karierę zawodową w oparciu o narzędzia TOC.

Kilka dni przed warsztatami poprosiliśmy trenerkę, aby podała nam listę rzeczy, które jako organizatorzy musimy przygotować na spotkanie z uczniami. Oprócz standardowego zestawu: laptop, flipchart, mazaki poprosiła o wielkie kolorowe pudełko pomalowane z każdej strony innym kolorem oraz wyklejone kolorowymi aplikacjami: trójkątami, paskami, kółkami i gwiazdkami.

Prośba nas zaskoczyła, dlatego z niecierpliwością czekaliśmy na wyjaśnienie, do czego licealistom potrzebne będzie pudełko jak z przedszkolnej półki. Okazało się, że w ten sposób trenerka postanowiła

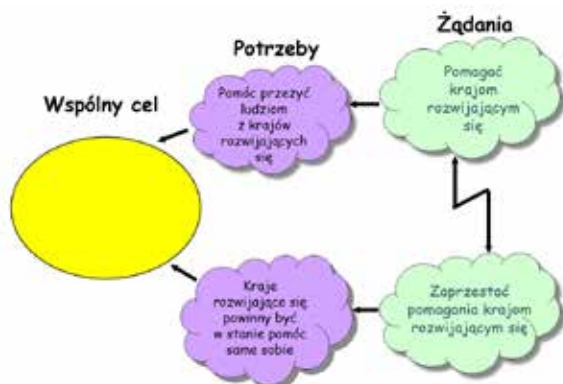
pomóc uczestnikom zrozumieć istotę konfliktów. Zadaniem uczniów było opisanie „eksponatu” na podstawie tej strony, którą właśnie widzieli. – *Dzięki temu doświadczeniu mogli dostrzec, że jeśli chodzi o postrzeganie rzeczywistości – obie strony jednocześnie mogą mieć rację – wyjaśnia Debi Roberts. – Ta sama prawda dotyczy naszego życia, kiedy musimy rozwiązywać problemy między sobą. Bez pełnego obrazu lub niezrozumienia drugiej strony i jej punktu widzenia możemy podjąć decyzję, której będziemy później żałować.*

Dokładną analizę tego, co dzieje się w naszym mózgu w przypadku pojawienia się problemu, trenerka opisuje w swojej najnowszej książce pt. *„Story Telling for Better Behaviour, Using Traditional Tales to Explore Responsibility, Decision Making and Conflict Resolution”*: *Kiedy ludzie kłócą się lub po prostu nie zgadzają ze sobą, jest możliwe, że ich umysł traktuje stres jako zagrożenie. W tej sytuacji uwalniają się hormony pozwalające ciału fizycznie odpowiedzieć na atak, a to z kolei przyczynia się do blokowania umiejętności racjonalnego myślenia. Umysł nie ocenia sytuacji stresowej i, działając automatycznie, mobilizuje się do obrony i szybkiej reakcji na atak. „Martwi się”, że jeśli poświęci czas na świadome zastanawianie się nad odpowiednią reakcją, zostanie zraniony – zatem z założenia neguje taką możliwość. To właśnie dlatego najczęściej mamy problem z wysłuchaniem i rozważeniem czyjegoś punktu widzenia. A to z kolei powoduje, że bardzo trudno nam znaleźć efektywne rozwiązanie – z tego powodu uczniowie najczęściej popadają w kłopoty. Narzędzia TOC pomagają uczniom skonfrontować swoje punkty widzenia w sposób, który nie powoduje poczucia zagrożenia. Ta sama zasada dotyczy również nauczycieli.*

Jednym z tematów ćwiczeń, dzięki któremu licealiści z Płocka mogli spojrzeć na problem z kilku perspektyw, była m.in. kwestia pomocy krajom rozwijającym się. W tym celu zastosowali „chmurkę”. Najpierw, bazując na własnych opiniach, napisali, dlaczego powinniśmy pomagać innym krajom oraz dlaczego tego nie robić, a następnie dyskutowali, jak te potrzeby mogą zmienić się w zależności od punktu widzenia: czy określa je osoba indywidualna, organizacja charytatywna, biznesmeni czy rząd (pomogło im w tym wcześniejsze ćwiczenie

z pudełkiem). – Dzięki temu doświadczeniu uczniowie mogli spojrzeć na konflikt z innej perspektywy i jednocześnie dostrzec, że nawet najbardziej skomplikowaną i wieloaspektową sytuację można rozłożyć na prostsze fragmenty informacji – tłumaczy trenerka.

1. Czy mógłbyś zastosować „chmurkę” do rozwiązania tego problemu na lekcji geografii...



2. Ponieważ...

- Oni są biedni
- Bez pieniędzy nie przetrwają
- Są takimi samymi ludźmi, jak ja
- Wzajemnie ponosimy za siebie odpowiedzialność
- Rozpocznijmy zmiany od samych siebie
- Stanowmy przykład dla innych
- Sami „bądźmy zmianą”
- To jedyne rozwiązanie, żeby otrzymali pieniądze
- Nie jesteśmy bogaci
- Nie zrobią nic, jeśli im pomożemy
- Staną się leniwi
- Są leniwi, więc cała sytuacja jest ich winą
- Nie chcemy dzielić się naszym bogactwem
- Mamy własne potrzeby
- Muszą stać się niezależni

Fragmenty prezentacji Debi Roberts, trenera TOC

Podczas warsztatów w plockim liceum uczniowie mogli również dowiedzieć się, jak zaplanować swoją karierę zawodową w oparciu o „logiczną gałąź” i „drzewo ambitnego celu”.

„Gałąź” wykorzystali do rozważenia pozytywnych i negatywnych skutków konkretnych sytuacji, np. jeśli mam zaplanowaną ścieżkę kariery/ jeśli nie mam zaplanowanej ścieżki kariery lub jeśli dostanę pracę/jeśli nie dostanę pracy, jeśli jestem zadowolony z pracy/jeśli nie jestem zadowolony z pracy. Warto podkreślić, że dzięki „pozytywnym gałęziom”

(np. jeśli dostanę pracę) trener może wzmocnić motywację uczniów w tworzeniu szczegółowej ścieżki kariery.

Negatywne oddziaływania „gałęzi” mogą być z kolei użyte do określenia konsekwencji danej sytuacji, np. jeśli nie znajdę pracy/jeśli nie opracuję własnej ścieżki kariery.

W ten sposób uczniowie mogą „przewidzieć” efekty decyzji i działań, które będą podejmować. Uzbrojeni w silną motywację z „pozytywnych gałęzi” mogą rozpocząć tworzenie „drzewa ambitnego celu”. Przykład:

Cel: Zdobycie dobrej płatnej pracy		
Przeszkoda	Cel pośredni	Działanie
1. wiele osób szuka takiej pracy	wyróżniaj się umiejętnościami i wiedzą	ukończ dobrą szkołę, bierz udział w szkoleniach
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

Fragmenty prezentacji Debi Roberts, trenera TOC

– Umiejętność patrzenia na problem twórczo i krytycznie jest niezbędna w każdej sytuacji – podkreśla Debi Roberts. – Możliwość zastosowania narzędzi TOC jest atutem nie tylko dla młodych ludzi w szkole, ale również wielkim atutem dla każdej organizacji, która w przyszłości ich zatrudni.

Bibliografia

1. Kamińska D. *Jak rozwijać umiejętność logicznego myślenia u dzieci? Zastosowanie narzędzi TOC w przedszkolu*, Bliżej Przedszkola, wrzesień 2011.
2. Roberts D. *Story Telling for Better Behaviour: Using Traditional Tales to Explore Responsibility, Decision Making and Conflict Resolution*, Speechmark: Milton Keynes, 2012.
3. www.konferencjatoc.pl
4. www.tocdlaedukacji.pl
5. www.tocforeducation.pl
6. www.plock.mscdn.pl

Sprawny mózg to podstawa

Projekt „**Myślę – Rozumiem – Wiem**” z czasem zaczął ewoluować, by w 2014 roku, pod nową nazwą „**Włącz myślenie. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi**” promować nie tylko sprawdzone już **narzędzia TOC**, ale również inne metody i techniki nauczania. Jego celem było między innymi rozpropagowanie wiedzy z zakresu neurodydaktyki i **Teorii Inteligencji Wielorakich Howarda Gardnera** oraz zastosowania narzędzi TOC jako sposobów na kreatywne prowadzenie zajęć/lekcji. W jego ramach odbyło się wiele interesujących szkoleń i konferencji, w tym jeden z najbardziej emocjonujących – Motywacyjny triathlon z perłami w tle...

Motywacyjny triathlon z perłami w tle

Małgorzata GASIK

Każde dziecko jest drogocenną perłą – potrzeba jednak, tak jak w przypadku prawdziwych klejnotów z morza, dużo cierpliwości i wrażliwości, by ziarenko z czasem nabrało blasku i zachwyciło swoim subtelnym urokiem. Jak to zrobić? Jak pomóc dziecku

stać się pewnym siebie i własnej wartości człowiekiem? Jak rozbudzić jego motywację, by chciał się wszechstronnie rozwijać? Z takimi pytaniami koordynatorzy projektu „Włącz myślenie. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi” zwrócili się





do Agnieszki Piaseckiej, psychologa, trenera twórczego rozwoju osobowości. Kto jak kto, ale osoba z wieloletnim doświadczeniem w pracy z dziećmi, promotorka działań ogólnorozwojowych, z naciskiem na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka, autorka programu „Dialogi małżeńskie”, w którego ramach rodzice, pracując nad sobą, otwierają się na swoje potrzeby i na potrzeby swoich dzieci, z pewnością będzie znana odpowiedź na powyższe pytania. Jak się okazało – to był strzał w dziesiątkę. I tak

jednego dnia odbyły się warsztaty dla trzech grup – dzieci, nauczycieli oraz rodziców dzieci z placówek uczestniczących w komponencie przedszkolno-wczesnoszkolnym „TOCuś w przedszkolu/klasach młodszych”. Dzięki temu wiedza, którą prowadząca przywozła z Wrocławia, trafiła jednocześnie do wszystkich zainteresowanych stron.

Trzy spotkania odbyły się pod jednym wspólnym tytułem „Jak z muszli wydobyć perłę – sztuka





kreatywnej edukacji”. Tematykę wszystkich spotkań wymyśliła prowadząca, tytułując najmłodszych „perłami”, a dorosłych „muszlami”, które muszą o perły dbać.

W pierwszych porannych warsztatach wzięty udział dzieci z Miejskiego Przedszkola nr 2 w Płocku. W kolorowych salach trenerka zaprosiła maluchy do wspólnej, pełnej wrażeń wyprawy w poszukiwaniu



peret. Wszystko w oparciu o założenie, że dziecko posiada naturalną potrzebę poznawania otaczającego świata, jest ciekawe tego, co się wokół niego znajduje. – *Zajęcia rozpoczęliśmy od rozbudzenia wyobraźni – opowiada Agnieszka Piasecka. – Na wstępie dzieci założyły na siebie niewidzialne płaszcze przeciwdeszczowe, kalosze, spakowały plecaki i wyruszyły po różnych fakturach sensorycznych na Wielką Wyprawę. To wyzwoliło ciekawość odkrywania głębin morskich. Została uruchomiona motywacja zgłębiania tajemników przyrody. Następnie łowiliśmy ryby z wypisanymi zasadami, jak funkcjonować w grupie. W ten sposób uświadomiliśmy sobie, że tak jak wszystkie żyjątka w wodzie są sobie potrzebne, tak każdy z nas jest ważny. Powinniśmy szanować siebie nawzajem i pomagać sobie w zrealizowaniu zamierzonego zadania. Uaktywniona została motywacja do poczucia relacji w grupie i jej wartości. Policzaliśmy, ile ryb jest w naszym zbiorniku wodnym – motywacja do działań matematycznych. Następnie wyciągnęliśmy drewnianą muszelkę. Porozmawialiśmy o tym, jak powstaje prawdziwa muszelka i czy kryje coś w środku.*

Warto w tym momencie podkreślić, że dziecko, poznając samodzielnie otaczającą go rzeczywistość, ma coraz większe poczucie sprawstwa. – *Z takim właśnie przeświadczeniem przystąpiliśmy do kolejnego zadania – układania przy śpiewie ptaków puzzli 3D, przedstawiających podwodny*

świat – kontynuuje prowadząca. – Po zakończonej pracy założyliśmy okulary 3D i zobaczyliśmy, jak wygląda perła na obrazku. W ten sposób – poprzez dostarczenie dziecku wielu wrażeń – utrzymaliśmy ciekawość poszukiwań.

Trenerka podkreśla również, jak ważne w pracy z dziećmi są aktywne przerwy. – *Stanęliśmy w kręgu i wykonywaliśmy rękoma leniwe ósemki, patrząc uważnie, jak je rysujemy. Malowaliśmy obraz – dwie połączone perły. Chodziliśmy również marszem naprzemiennym, idąc w „świat tajemników morza”. Pobudziło to pracę dwóch półkul. Pozwoliło to, pozostając wciąż w temacie, odprężyć umysł i przygotować go do dalszej pracy. Następnie jednemu z dzieci założyłam opaskę na oczy i prowadząc je za rękę, szukaliśmy perły ukrytej w naszej sali. Dziecko znalazło również dołączony do muszli list. Zawierał on pozytywne afirmacje, które dzieci powtarzały, oglądając nasze perłowe znalezisko. Dziecko świadome poczucia swojej wartości wyzwala coraz większą potrzebę własnej kompetencji w podejmowanych działaniach. I to jest bardzo ważne w motywacji wewnętrznej. Na koniec usiedliśmy do stolików, by zapachowymi kredkami pomalować rysunek muszli z perłą. W trakcie pracy dzieci najpierw usłyszały opowiadanie o muszli i perle, przypominały sobie pozytywne afirmacje, potem usiedliśmy, zamknęliśmy oczy i wyobrażaliśmy sobie siebie jako drogocenną i piękną perłę.*





Wszystkie zabawy, które odbyły się w ptockim przedszkolu, miały uświadomić 3 i 4-latkom, że każde z nich jest wartościową osobą, tak cenną jak perły, że trzeba się wzajemnie szanować i lubić siebie. – *A kto jest muszlą, kto otacza opieką was, perły?* – zapytała swoich matych słuchaczy Agnieszka Piasecka. – *Duzi* – krzyknęły maluchy!

A skoro „duzi” są „muszlami”, to powinni wiedzieć, jak zaopiekować się swoimi skarbami, jak stworzyć im najlepsze warunki rozwoju, jak wspierać, motywować i doceniać, by perły nabrały blasku. Stąd na kolejne popołudniowe warsztaty zaprosiliśmy najpierw nauczycieli, a później rodziców. Pierwsze odbyły się w ptockim Wydziale MSCDN i wzięli w nich udział nauczyciele przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej, uczestniczący w projekcie „Włącz myślenie”. Drugie odbyły się w Miejskim Przedszkolu nr 37 w Płocku i uczestniczyły w nich 20 rodziców.

Podczas spotkania z nauczycielami prowadząca zwracała uwagę, jak ważni są dorośli w kształtowaniu osobowości dziecka. Podkreślała, że nauczyciel nie może przeszkadzać dziecku w samodzielnym odkrywaniu i przyswajaniu wiedzy. Powinien jednak stwarzać warunki do tego, by dziecko miało komfort i sposobność odkrywania na swoją miarę. I tak jak w przypadku opisanych wyżej warsztatów dla dzieci potrzebne są do tego odpowiednio przygotowane

zajęcia, dobrane materiały, znajomość indywidualności dziecka, odpowiednie przekazanie informacji edukacyjnych. Zwracała uwagę, jak ważne jest podejście indywidualne do różnorodnych inteligencji dziecka – wieloaspektowe podejście do edukacji tworzy dobry grunt do wewnętrznej motywacji. Umiejętnie dobrane zabawy pozwoliły podczas warsztatów rozwijać:

- inteligencję przyrodniczą: poznanie tajemnic morskiego świata, jak powstaje muszla i czy kryje coś w środku,
- inteligencję językową: tworzenie wypowiedzi na temat słuchanego opowiadania,
- inteligencję matematyczno-logiczną: liczenie ryb,
- inteligencję ruchową i muzyczną: ćwiczenie Dennisona – liczenie w takt miarowo do 3,
- inteligencję interpersonalną: zabawa zespołowa z zasadami,
- inteligencję intrapersonalną: medytacja, pozytywne afirmacje, rozmowa o uczuciach.

– *Dziecko lepiej zapamiętuje daną wiedzę w atmosferze silnych wrażeń emocjonalnych, wizualnych* – podkreśla Agnieszka Piasecka. – *Pomaga to zakotwiczyć wiedzę w mózgu i w konkretnej sytuacji ją odtworzyć. Pojawiające się obrazy, dźwięki, zapachy, faktury materiałów ułatwiają przyswajanie*



wiedzy wszystkimi modalnościami. Wieloaspektowe podejście do edukacji pozwoli odnaleźć się dzieciom z każdym typem inteligencji. Ważne jest wyzwalanie w dziecku wiary w siebie i w swoje możliwości, a także wzmacnianie jego mocnych stron. W utrzymaniu uwagi potrzebne są przerwy i ćwiczenia ruchowe, np. ćwiczenia Dennisona. Różne aktywności do oglądania, układania, malowania, rozmowy itd. urozmaicają pracę, co pozwala utrwalać materiał poprzez zabawę.

Ostatnie warsztaty były zaadresowane do rodziców. Podczas dwugodzinnego spotkania trenerka zwracała uwagę na rolę, jaką dorośli pełnią w wychowaniu swojego dziecka. – *Dorośli często mówią, że to dziecko jest najważniejsze, że dla dziecka są w stanie zrobić wszystko. A kiedy pytam, kiedy ostatnio zrobili coś dla siebie, są zdziwieni – tłumaczyła podczas spotkania. – Będąc „muszlami” nie możemy ograniczać naszych dzieci, mamy im tylko towarzyszyć, jednak przedtem musimy odnaleźć siebie. Jeśli nie określimy, jakimi jesteśmy „muszlami” i czego w życiu chcemy, doprowadzimy do sytuacji, w której będziemy żyć życiem „peret”, a w efekcie one przestaną się rozwijać. To my swoimi działaniami mamy pomóc dziecku stać się szczęśliwym człowiekiem na miarę jego potencjału. Nauczyciel i rodzic, mający głęboki wgląd w siebie oraz poczucie wewnętrznego komfortu, podejmie życie z pasją i w jego pracy „perły z muszli” będą wydobywać się*

niemalże same. Zaczniemy więc od siebie, od poznania swoich potrzeb, bo spełniony człowiek to dobry nauczyciel i rodzic.

Warsztaty zorganizowało Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku. Koordynatorem komponentu przedszkolno-wczesnoszkolnego jest Aleksandra Banach-Kaźmierczak, nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Szczegóły na temat projektu: toc.mscdn.pl.

Dziękujemy pani Annie Cichockiej, dyrektor Miejskiego Przedszkola nr 2 w Płocku oraz pani Beacie Kociędze, dyrektor Miejskiego Przedszkola nr 37 w Płocku za możliwość przeprowadzenia zajęć.

Małgorzata GASIŃ jest specjalistą ds. informacji i promocji w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, koordynatorem projektu „Włącz myślenie. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”.



Szkoła przyjaciół – budowanie motywujących relacji

Zdzisław HOFMAN

Rita Pierson – amerykańska nauczycielka występująca na konferencjach prezentowanych na portalu ted.com mówi: Uczniowie nie uczą się od nauczycieli, których nie lubią. Polubić nauczyciela to znaczy spotkać na swojej drodze takiego pedagoga, który potrafi akceptować dziecko, otoczyć je poczuciem bezpieczeństwa i uwagi.

Spotkałem na przystanku autobusowym moją nauczycielkę rytmiki sprzed 52 lat – uczyła naszą pierwszą klasę w Szkole Muzycznej. Nawiązałem rozmowę, przypomniałem się – o dziwo pamiętała, rozmowa toczyła się dalej w autobusie. *Wie Pan, dzieci to lubiły te moje lekcje.* Kiedy zobaczyłem jej promienny uśmiech, ten sam co przed 52 laty, wiedziałem, dlaczego lubiliśmy te lekcje. Uśmiech pozostał ten sam i przywołał te same emocje, jakie wzbudzał we mnie w pierwszej klasie. Podobne uczucia wzbudzają we mnie spotkania z moimi kolegami i koleżankami sprzed 50 lat ze szkoły, gdzie razem spędzaliśmy tyle czasu, razem uczyliśmy się pod okiem niezwykle uważnych i przyjaźnie nastawionych pedagogów. Teraz mogę to wytłumaczyć wpływem neuronów lustrzanych na naszą motywację, na nasze współodczuwanie, na nasze bycie razem.

Wpływ relacji i zaufania na osiągnięcie efektów rozwojowych

Przyjaźnie wymagać to znaczy tworzyć bezpieczną atmosferę współpracy i stawiać wysokie, adekwatne do możliwości ucznia wymagania. Z ogromną

wdzięcznością wspominam moich nauczycieli, pedagogów, którzy umieli stworzyć klimat wymagań oparty o wspólny szacunek i dbałość o wzajemne relacje – więzi. Wspominam jednego z moich nauczycieli na uniwersytecie, profesora Tadeusza Baszyńskiego, który do perfekcji opanował umiejętność stawiania wymagań połączonych z dbałością o podejście relacyjne. To podejście przejawiało się nie tylko dobrym słowem, ale także dbałością o miejsce naszych ćwiczeń i wykładów, które zawsze było tak przygotowane, że wiedzieliśmy, że nigdy niczego nie zabraknie w pracowni – świeże odczynniki i materiał do prowadzenia doświadczeń zawsze był na miejscu. Nie wypadło nie przygotować się, niezręcznie było się nie nauczyć, nikt z nas nie chciał przysporzyć zmartwienia Profesorowi, wiedzieliśmy, jak nas ceni, jak dba i jak jesteśmy dla niego ważni.

Rita Pierson – amerykańska nauczycielka występująca na konferencjach prezentowanych na portalu ted.com mówi: *Uczniowie nie uczą się od nauczycieli, których nie lubią.* Polubić nauczyciela to znaczy spotkać na swojej drodze takiego pedagoga, który potrafi **akceptować** dziecko, otoczyć je

poczuciem bezpieczeństwa i uwagi. Akceptacja nie oznacza zgody na przekraczanie norm zachowań i regulaminów. Czym innym jest niezgoda na negatywne postawy, a czym innym akceptacja osoby. Każdy uczeń, a szczególnie ten „trudny”, potrzebuje akceptacji. Drugim warunkiem budowania wzajemnego szacunku jest **autentyzm**. Dzieci są często „uczulone” na udawanie, granie, wchodzenie w role przez dorosłych, także nauczycieli. Powoduje to, że mają zaburzone poczucie bezpieczeństwa, coś „zgrzyta” w komunikacji z nauczycielem. Spójność zachowań, emocji i myśli jest kluczem do skutecznego nawiązywania relacji w klasie. To oczywiście nie oznacza, że mamy ulegać trudnym emocjom w ich obecności, okazywać swoje zniecierpliwienie czy niechęć. Bardzo pomocna jest wtedy umiejętność postępowania się dyscypliną emocjonalną – zarządzaniem własnymi emocjami, mimo

że szkolne życie dostarcza nauczycielom bardzo wielu napięć i negatywnych odczuć. Píše o tym Charles C. Manz w książce „Dyscyplina emocjonalna”. Bycie autentycznym to bycie prawdziwym, gotowym na postępowanie się otwartością w nawiązywaniu „krzepiących” relacji. Trzecia fundamentalna umiejętność w budowaniu relacji z uczniami to zdolność do postępowania się **rozumieniem empatycznym**. Nauczyciel potrafi spojrzeć na rzeczywistość oczami ucznia, wyobrazić sobie, co by czuł, gdyby był w jego sytuacji. Wystarczy sobie przypomnieć to, co było ważne i trudne dla nas, gdy sami byliśmy jeszcze dziećmi, uczniami. Przez taki filtr dobrze jest spojrzeć na swojego ucznia. Od takiego wspomnienia rozpocząłem ten artykuł, pisząc, co dla mnie jako ucznia było najważniejsze: być zauważonym przez nauczyciela, by się do mnie uśmiechał i by wiedział, jak jest dla mnie ważny – choć to nie było łatwe w okazaniu, umiałem na pewno odwzajemnić szczery uśmiech i wiem, że robiłem to często – taka klasowa **reguła wzajemności** (reguła opisana w książce Roberta B. Cialdiniego „Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka”).

wspierający nauczyciel to taki, który mnie dobrze zna i któremu na mnie zależy – stawia wysokie wymagania, które są jasne i uczciwe, jest sprawiedliwy

Rolę relacji w motywowaniu uczniów oddaje anegdota opowiadająca o Janie Bosko. Do tego mistrza wychowania i nauczania przychodzi chłopak (kiedyś nazywany „ulicznikiem”, teraz pewnie określony by został jako „zagrożony wykluczeniem społecznym”), przychodzi, aby oddać się pod opiekę w ośrodku dla „trudnej młodzieży”. Wychowawca pyta: *Co ty umiesz? Czy umiesz pisać?* – *Nie umiem* – odpowiada chłopak. – *A umiesz czytać?* – *Nie umiem*. – *Umiesz się modlić?* – *Nie umiem*. – *A może umiesz gwizdać?* – *Umiem gwizdać* – odpowiada chłopak. – *To zagwizdźmy razem* – odparł wychowawca. To słowo **razem** jest w tym wypadku kluczem do wzbudzenia motywacji i wsparcia ucznia. Zaczniemy od tego, co już jest twoim zasobem, a nie od tego, co jest absolutnym brakiem. Zaczniemy od tego, co może dać nam wspólnie satysfakcję i możliwość współpracy. Razem

– to znaczy, że z mistrzem robię to, co najlepiej mi wychodzi, mogę odnieść pierwszy – może skromny – sukces. Łatwiej będzie uczyć się i trenować te umiejętności, które już nie są takie łatwe – wiedząc, że można liczyć na wsparcie wychowawcy.

W raporcie z realizacji programu „Wsparcie tutoringowe we wrocławskich gimnazjach” pod redakcją Agnieszki Zembrzuskiej czytamy opinię ucznia: *Wspierający nauczyciel to taki, który mnie dobrze zna i któremu na mnie zależy. Stawia wysokie wymagania, które są jasne i uczciwe. Jest sprawiedliwy. Uczniowie cenią sobie wymagających nauczycieli. Trzeba jednak pamiętać, że same wymagania nie wystarczają, potrzebne jest jeszcze „podejście” – bycie zaangażowanym w kontakt z uczniem.*

Prowadząc szkolenia dla nauczycieli, często powtarzam prostą i uniwersalną zasadę: „relacje przed zadaniem”. Realizacja zadań jest bardzo ważna, to podstawa działań edukacyjnych, ale ich skuteczność jest większa, kiedy wykonujemy je wspólnie i poprzedza je nie sympatii, wspólnoty, wzajemnych powiązań nacechowanych emocjonalnie.

Autorytet rozbudza ciekawość

Relacje oparte na akceptacji, wzajemnym szacunku i skutecznej komunikacji wspierają autorytet pedagogiczny. Jest on wypadkową pozytywnego nastawienia i wszechstronnych kompetencji społecznych nauczyciela. Wymaga stałego wysiłku i dbałości ze strony pedagoga. Prawie nie istnieje już autorytet formalny, nie wystarczy pełnić funkcję nauczyciela, trzeba jeszcze zainwestować w zawodową pasję i zaangażowanie.

Mój pierwszy kierunek studiów uniwersyteckich to biologia. Zostałem przyjęty w latach 70. na studia bez egzaminu jako olimpijczyk, w czasach gdy biologia była oblegana – dziesięciu kandydatów na jedno miejsce. Skąd wzięty się moje zainteresowania właśnie biologią? Wszystko dzięki nauczycielce. W czwartej klasie przyszła do nas na pierwszą lekcję Pani od przyrody, urzekła całą klasę swoją wielką pasją, była promiennie uśmiechnięta i całą swoją osobą pokazywała nam, że niczego bardziej nie lubi jak prowadzić z nami lekcje. Była wielką miłośniczką wszystkiego co żywe, umiała nas zafascynować niebywałymi i nieznanymi formami życia. To wystarczyło, nie trzeba już było żadnych zabiegów motywacyjnych. Jeżeli lubisz to, co robisz i lubisz tych, z którymi pracujesz, to nie potrzebujesz innego uzasadnienia na rzecz ważności przekazywanych treści. Intuicja podpowiada, jak zaciekawić, jak dotrzeć, jak stworzyć klimat, w którym rodzi się ciekawość.

W NASA wielu wybitnych profesorów potrafi prowadzić zajęcia z małymi dziećmi, wyjaśniając im zawitości fizyki czy astronautyki w taki sposób, że dzieci słuchają, robiąc wielkie oczy ze zdziwienia. Warto przytoczyć zastysznaną historię. Po wyjściu dzieci – sześciolatek – z pokazów z fizyki mała dziewczynka, zapytana, jak się podobało, odpowiada z wypiekami na twarzy: *Już nie chcę być fryzjerką, teraz będę fizyczką i będę pracowała na uniwersytecie*. Czyż może być większy komplement dla nauczyciela, popularyzatora wiedzy?

Ktoś może powiedzieć, że łatwo budować autorytet pedagogiczny w relacji z małymi dziećmi, trudno buduje się autorytet wśród młodzieży gimnazjalnej, która jest przecież taka trudna,

pozbawiona szacunku dla dorosłych, negująca wartości. Z trzydziestoletniego doświadczenia pracy z młodzieżą odpowiem, że wcale nie jest trudno, może trzeba go budować inaczej, może z większą uwagą. Ta nawet najtrudniejsza młodzież też jest wdzięcznym partnerem do pracy, trzeba tylko umieć dostroić się, postużyć się własną wrażliwością, autentyzmem. Być tak blisko, jak to jest tylko możliwe i konsekwentnie przyjaźnie wymagać. Trudniej jest wzbudzić w nich zaufanie, ale jeżeli zaufają, to bardzo procentuje i pomaga w dalszych relacjach. Trzeba zawsze pamiętać, że okres buntu, który nam dorosłym często tak bardzo przeszkadza, jest naturalnym zjawiskiem. Bez niego rozwój młodego człowieka jest niepełny. Mimo że przejawy buntu mogą irytować, to któż z nas, obecnie dorosłych, nie buntował się przeciwko światu naszych rodziców i nauczycieli? Jak pisze Margaret Mead w książce „Kultura i tożsamość”, cytując Maxa Lenera: *Każdy dorastający człowiek przechodzi dwa zasadnicze okresy rozwoju: w pierwszym identyfikuje się z pewnym wzorcem – ojcem, starszym bratem, nauczycielem – w drugim odrzuca ten wzorec i gwałtownie go zwalcza, by wzmocnić swą własną tożsamość*. Dowcipnie ilustruje to Mark Twain, pisząc: *Gdy miałem 16 lat, mój ojciec nagle zgłupiał, gdy miałem 25 lat, nadspodziwianie szybko zmądrzał*. Wiedza o zjawisku akceleracji i praktyczna umiejętność jej wykorzystania chroni nas często przed popełnieniem wielu błędów, a nawet potrafi ocalić nasz autorytet.

Często młodzież dostrzega naszą nauczycielską, czasem ukrywaną, bezradność wobec zmieniającej się rzeczywistości, np. wobec świata sieci. Widzi to, że nie radzimy sobie i używamy nieskutecznych narzędzi, namawiając np. do wyścigu szczurów. To na dłuższą metę niszczy i autorytet, i relacje. Konieczność osiągnięcia lepszego wyniku powoduje utratę zaufania, sympatii, przyjaźni – płacimy zarówno my, jak i młodzież, bardzo wysoką cenę. Ewa Wilk w „Polityce” nr 21 z maja 2015 w artykule „Wirus egoizmu” pisze: *Dziś uczeń dostaje jasny sygnał społeczny: im inni będą gorsi od ciebie, tym ty zajdziesz wyżej. To hoduje skrajny indywidualizm*. Motywatorem staje się rywalizacja z kolegami, rówieśnikami, odmawianie pomocy, a tym samym osłabianie relacji. W efekcie: działanie antyrozwojowe i antymotywacyjne.

Uważność pedagogiczna/ mindfulness. Bez niej trudno jest skutecznie wspierać młodych ludzi w rozwoju

Mistrzowie wychowania to osoby charakteryzujące się wyjątkową wprost koncentracją uwagi na osobie wychowanka. Jak się tego nauczyć? Jak taką umiejętność wyćwiczyć? Trzeba trenować. Należy zacząć od wypracowania umiejętności kontrolowania własnych emocji. Nie można, bez względu na okoliczności, pozwalać sobie na utratę spokoju. Radykalne i pospieszne reakcje nie pomagają nauczycielowi zbudować zaufania i autorytetu u podopiecznych, wręcz przeciwnie. Aby nie reagować emocjonalnie, dobrze wstrzymać się z podejmowaniem działań pod wpływem silnego wzburzenia, zgodnie z zasadą „po pierwsze wystudzić”, odroczyć swoją reakcję w czasie, a przez to nabrać dystansu i podjąć działania, które będą adekwatne i skuteczne. Warto odwołać się tu do opisywanej ostatnio często inteligencji emocjonalnej oraz dyscypliny emocjonalnej (Ch. C. Manz). Impulsy emocjonalne są zaraźliwe. Zarówno autentyczny spokój, jak i nieopanowana złość to wirusy infekujące uczniów.

Jeżeli będę prowadził działania wychowawcze czy dydaktyczne na poziomie bardzo rozedrganych emocji, to moja skuteczność będzie znikoma. Moja mistrzyni i nauczycielka kompetencji psychologicznych Elżbieta Sottys uczyła swoich wychowanków, że kiedy poddajemy się silnym emocjom, to włącza się w naszej głowie tryb przypominający „mózg gada”, którego dwie podstawowe funkcje to atak albo ucieczka. Zatem najpierw „wystudzić”, a następnie zaplanować interwencje. Odczekać i w spokoju brać się do działania.

Co jeszcze jest ważne w ćwiczeniu uważności? Zbieranie informacji (werbalnych i pozawerbalnych) płynących od uczniów oraz tych, które płyną z mojego ciała. Co dzieje się w moim ciele, gdy próbuję się skonfrontować z drugą osobą. Ciało zawsze reaguje, podpowiada. Czy to zauważamy, rejestrujemy, zastanawiamy się, stawiamy pytania o źródło? Proste pytanie „co się dzieje?” zadane sobie lub uczniowi już może naprowadzić na rozwiązanie problemu. Zgromadzone w ten sposób

informacje nie służą ocenie osoby, z którą się kontaktujemy, a jedynie poszerzeniu pola wzajemnych relacji, opartych na hipotezach – domniemanych przyczyn zachowań i reakcji ucznia. Im więcej może powstać takich hipotez, tym bardziej poszerza się możliwość oddziaływania. „Mikroreakcje dają makrowłaściwości” to ulubione powiedzenie mojej nauczycielki Elżbiety Sottys, której autorytetowi i mądrości zawdzięczam ogromnie dużo własnych dokonań pedagogicznych. Kiedy uważnie potrafię wychwycić mikroreakcje płynące od uczniów, mogę uprzedzić poważne zakłócenia zachowania czy ich osobiste lęki. To decyduje w ogromnej mierze o mojej pedagogicznej i dydaktycznej skuteczności. Jeżeli utrzymuję skupioną uwagę i podtrzymuję kontakt wzrokowy z moimi uczniami, to wiem, że wspieram zarówno relację, jak i zaciekawienie. *Pan to tak mówi do każdego z nas z osobna, a pani Iksińska to jakby do sufitu* – usłyszałem kiedyś od uczennicy.

Zarówno dla uczniów, jak i dla nas nauczycieli ważne jest, aby dbać o tzw. odprężoną uwagę, która wspiera zarówno skupienie, jak i motywację. Pojawia się, gdy jesteśmy wypoczęci, skupieni na zadaniu i odkrywamy przyjemność z jego wykonywania. Stąd już blisko do stanu najwyższej motywacji, do stanu *flow* – odczuwania szczęścia z procesu, w którym przyszło nam działać.

Co nas angażuje, co nas inspiruje

Nic tak nie wzmacnia motywacji, zarówno naszej, jak i naszych uczniów, jak poczucie celu i sensu. Jeżeli wiem, po co wykonuję tę czy inną pracę, to chęci i proces, a także efekt, są lepsze. Odnajdywanie celu, nadawanie sensu to fundamentalne narzędzia motywacyjne. Autorzy stynnej niegdyś książki „Rewolucja w uczeniu” – Gordon Dryden i Jeannette Vos postawili w niej tezę: *Rzeczy osobście ważnych uczy się dziewięciokrotnie szybciej*. Doświadczyłem tego we własnej pracy nauczycielskiej w starym czteroklasowym liceum. Pierwsza klasa: botanika, bardzo ją lubię, starałem się najlepiej jak umiałem, ale młodzież twierdziła, że nie fascynuje się botaniką. W drugiej klasie zoologia – nie jest to moja ukochana dziedzina, też nie szło. W trzeciej klasie między innymi anatomia człowieka, fizjologia z elementami biochemii – moje ulubione

dziedziny, a i młodzież odkrywała w tym wiedzę o sobie, o rozwoju, o ważnych dla nich zjawiskach z życia wziętych. Mimo że było to trudne, to nadspodziewanie łatwo przyswajali i często jako dorośli ludzie pamiętają (jak się spotykamy, to wspominają te nasze fizjologiczne dyskusje i pytania). Jeżeli potrafisz wzbudzić u siebie i u innych fascynację jakąś dziedziną, motywację swoich uczniów masz zapewnioną.

Warto przysłuchiwać się matym dzieciom, jak efektywnie się uczą, zadając ciągle pytania. Te z pozoru irytujące pytania to najgłębsza analiza otaczającego świata, jakiej dokonuje mały, niedoświadczony, ale ogromnie zmotywowany człowiek. Trzylatek codziennie zadaje około 400 pytań. Tak poznaje otoczenie, tak zbiera wiedzę i doświadczenie. Kiedy w wieku 6 lat trafia do szkoły, to dowiadyuje się, że od zadawania pytań są nauczyciele i nie służą one uczeniu, a kontrolowaniu poziomu wiedzy uczniów. Cenny impuls edukacyjny i motywacyjny zostaje zapomniany i oduczony, czasem zarezerwowany dla tych najbardziej odważnych i dociekliwych. Przypomina mi się tu zabawna anegdota opowiedziana przez Johna Lennona: *Kiedy miałem 5 lat, mama mówiła mi, że szczęście jest kluczem do prawdziwego życia. Gdy poszedłem do szkoły, zapytali mnie, kim chcę być, gdy dorosnę. Odpowiedziałem: Chcę być szczęśliwy. Powiedzieli mi, że nie rozumieliem pytania. Ja im powiedziałem, że nie rozumiem życia.*

Zdaniem neurobiologów, między innymi Geralda Hüthera, autora bestselleru roku 2014 „Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty”, jednego z bohaterów filmu Erwina Wagenhofera „Alfabet”, nie można wzbudzić motywacji zewnętrznej, tak jak nie można sprawić, aby ktoś odczuwał głód. Można jedynie tworzyć warunki, w których motywacja, podobnie jak apetyt, będą większe. Jednym z takich uwarunkowań jest umiejętność doceniania. Nie chwalenie, bo to bywa zawodne, ale właśnie emocjonalne docenianie. Dzielenie się osobistym wrażeniem, uczuciem w stosunku do ucznia. *Jestem z Ciebie dumny, podoba mi się twoja praca, to co zrobisz jest dla mnie ważne.* Niby pochwała, ale bez chwaleń. Pochwała jest zwykle

oceną, wartościowaniem, niepotrzebnym i często nieobiektywnym. Informacja zwrotna o wrażeniu, uczuciu, jakiego doświadcza nauczyciel, obserwując wykonywanie zadania przez ucznia wspierają motywację i relacje.

Wszystko, co nas otacza i co otacza uczniów, może być skuteczną inspiracją, impulsem do poszukiwań. Sport, muzyka, taniec, działania plastyczne to najsukcesowne czynniki inspirujące, o ile je lubimy i stosujemy. Nic tak nie wzmacnia wewnętrznego dialogu z samym sobą, jak twórczość plastyczna. Aktywność sportowa to wzmocnienie koordynacji lewej i prawej półkuli, ruch zakotwicza myśl. W bezruchu nasz mózg słabo przyswaja i analizuje informacje. Podśluchałem kiedyś na korytarzu w szkole – nauczyciel do ucznia: *Jeśli nie poprawisz się z francuskiego, to zabronię ci chodzić na chór.* Można to sparafrazować: *jeśli nie polubisz tego, czego nie lubisz, to zabiorę ci to, co najbardziej lubisz.* To zwykły szantaż, działanie antymotywacyjne.

Każdego coś motywuje, ale jak to coś znaleźć?

Nie istnieją takie czynniki, które motywują wszystkich w jednakowym stopniu. Motywacja to bardzo osobista i często intymna relacja. Moja miłość do biologii nie wzięła się z zainteresowania tą wiedzą, tylko z dziecięcego uwielbienia dla nauczycielki. W liceum uwielbienie na szczęście się powtórzyło, profesorka od biologii była także naszą wychowawczynią, miała świetną metodę „zdziwienia”. Była zadziwiona i zachwycona, gdy ktoś z nas przyniósł jakąś ciekawostkę, jakiś okaz do szkoły. Wyrażała w niekłamany sposób, że tego nie wiedziała i bardzo się cieszy, że jesteśmy tacy dociekliwi i interesujemy się, a przy okazji ona też czegoś nowego może się nauczyć. Wielu z nas to bardzo motywowało. Dodatkowo nocne dyskusje i rozmowy, jakie toczyliśmy z nauczycielką na wycieczkach i rajdach. Uwielbialiśmy to i nie wiedzieliśmy, że to inwestycja naszej wychowawczyni w więzi. Jeśli nas dobrze pozna i my ją poznamy, będzie jej łatwiej pracować, będzie bardziej efektywna jako wychowawca. *Poznawaj i daj się poznać* – to taka prosta reguła.

Kilka praw motywacji:

- **Aby motywować innych, sam muszę być zmotywany.** Jeśli przychodzę na zajęcia zmęczony, wyraźnie zniechęcony, to ten nastrój udziela się moim uczniom. Uczę jedynie tego, że wiedza, którą przekazuję, jest nudna, nie warta wysiłku, często obarczona strachem przed oceną.
- **Motywacja nie trwa wiecznie.** Jest dobrem rzadkim. *Panie Boże, spraw, żeby mi się chciało tak jak mi się nie chce* to często powtarzane hasło. Obwiniamy się za lenistwo, za brak motywacji. Warto spojrzeć na to z innej strony: co by było, gdybyśmy byli stale zmotywani, my czy nasi uczniowie na 100%? Taki stan mógłby zaszkodzić, osłabić odporność, wzbudzić jeszcze większy poziom stresu. Często się też słyszy, że motywacja najskuteczniej działa, gdy nie jest za wysoka, najlepsza taka średnia, nie odbiera sił, nie powoduje przeskoczenia własnego sukcesu, nie staje się hipermotywacją.
- **Współuczestniczenie motywuje.** Uczyc się i pracować w dobrym towarzystwie: to bardzo zobowiązuje. Grupa daje siłę i uznanie. Do wspólnej nauki najlepsze są małe 2-3-osobowe grupy. Łatwiej o wspólny sukces i trudno popaść w stan, zwany „próżniactwem społecznym” (trzy osoby pracują, a czwarta nie może się „dopchać”, stosuje unikanie).
- **Motywujące jest poczucie rozwijania się.** Jeśli jestem świadom, że to, co robię, wzbogaca mnie, daje mi osobiste korzyści rozwojowe, staję się przez to bogatszym wewnątrznie człowiekiem, jeśli mam na to namacalne dowody. Wtedy nie potrzebuję ocen, ponagleń, przymusu. Tam gdzie występują zewnętrzne oceny, staramy się głównie uzyskiwać te pozytywne, a unikać tych negatywnych, bardzo łatwo dochodzi do pojawienia się zewnętrznego przymusu, nasilającej się presji. Presja na wynik pozostaje presją, a nie stymuluje poczucia rozwoju. Zaczyna działać stara uczniowska „reguła 3x3: zakuć, zaliczyć, zapomnieć”.

Każdego coś motywuje – trzeba tylko znaleźć to „coś”, a aby znaleźć, trzeba rozmawiać!

Więcej na ten temat w książce Grażyny Wieczorkowskiej-Nejtardt „Inteligencja motywacyjna. Mądre strategie wyboru celu i sposobu działania”.

Każde dziecko zasługuje na mistrza

To tytuł wykładu, który prezentuje Rita Pierson na portalu ted.com. Czy każdy uczeń znajduje mistrza? Pewnie nie. Ja miałem to wielkie szczęście, że spotkałem wybitnych nauczycieli, przyjaciół młodzieży – **mistrzów**. Pokazali, że nie tylko warto poznawać wiedzę, gromadzić informacje, ale przede wszystkim uczyli nas, jak się uczyć, w jaki sposób przetwarzać informacje. Mistrz uczy własnym przykładem, całym sobą pokazuje, co jest ważne, a szczególnie uczy roli i znaczenia relacji i wzajemnego szacunku. Motywacja i inspiracja przebiega pomiędzy osobami, pomiędzy nauczycielem i jego uczniem. Rita Pierson kończy swój wykład słowami: *Jak potężny byłby Świat, gdyby nasze dzieci nie bały się podejmować ryzyka, nie bały się myśleć i gdyby miały mistrza. Każdy dzieciak na niego zasługuje, na dorostłego, który zawsze będzie w niego wierzył, który rozumie potęgę dobrych relacji i dopinguje, żeby uczeń dał z siebie wszystko.*

Zdzisław HOFMAN jest trenerem kompetencji psychologicznych, socjoterapeutą, trenerem biznesu. Współtwórca i wieloletni prezes Stowarzyszenia KLANZA. Tutor w programie Liderzy PAFW – współpracownik Szkoły Liderów.



Szkoła, która szuka kłopotów

Jarosław PYTLAK

Polska szkoła od lat pełni rolę chtëpca do bicia – zarzuca się jej, że jest źle zorganizowana, że źle uczy, że traktuje uczniów przedmiotowo... tę litanię można by ciągnąć w nieskończoność. Niewielkiej tylko pociechy dostarcza wiedza, że poczucie niedosytu z jakości i efektów powszechnej edukacji panuje właściwie na całym świecie. Wobec wyzwań, jakie przynosi XXI wiek, gorączkowo poszukuje się pomysłów na „nowe” szkolnictwo. Wprowadza się zmiany na poziomie całych systemów oświatowych, jak również doskonalą lub wręcz organizuje na nowo pracę pojedynczych szkół. I choć na razie nie widać jakiegoś przetomu, to w konkretnych szkołach powstaje wiele ciekawych rozwiązań. Także w naszym kraju.

Wygląda na to, że właśnie oddolna inicjatywa poszczególnych placówek stanowi największą szansę na edukacyjny skok do przodu. System oświaty cechuje ogromna bezwładność i zmiany w nim wymagają nie tylko pomysłu, ale także czasu, przygotowania podbudowy ekonomicznej i prawnej, oraz – przynajmniej w teorii – wstępnego pilotażu. W konkretnej szkole zdecydowanie łatwiej jest opracować i wdrożyć rozmaite innowacje, a następnie wiarygodnie ocenić ich rezultaty. Oczywiście jeżeli tylko nauczyciele wraz z dyrekcją z jednej strony, a rodzice uczniów z drugiej znajdują w sobie odwagę działania wbrew rutynie i zdołają się w tej kwestii porozumieć.

Niestety, zadania nie ułatwia sama materia działalności edukacyjnej. Trudno obiektywnie określić

pożądany efekt oddziaływań pedagogicznych. Na przykład – dla jednych wartością jest głęboka wiedza, dla innych – określona postawa życiowa. Nawet ci, którzy skłonni byłiby poszukiwać kompromisu, napotkają na przeszkodę w postaci braku narzędzi oceny – wiedzę i umiejętności można jeszcze (od biedy) zmierzyć, postawy nie da się i już! Oczywiście podstawowym kryterium sukcesu edukacyjnego może być powodzenie człowieka w życiu. Ale znowu, cóż to właściwie oznacza?! Czy pracownik korporacji, zarabiający dziesięć tysięcy złotych miesięcznie kosztem dwunastogodzinnego dnia pracy i wrzodów żołądka osiąga sukces czy raczej nie? A co z człowiekiem klepiącym biedę, ale w kochającej się rodzinie?! Różni ludzie odpowiedzą na te pytania w odmienny sposób. Od szkoły jednak wymaga się, by zadowalała wszystkich. Ponieważ nie jest w stanie tego uczynić, wciąż pozostaje przedmiotem krytyki. Warto jednak zauważyć, że wcale nie jest bez winy.

Niezależnie od tego, jakie cele stawia przed oświatą aktualna władza, szkoła działa zazwyczaj zgodnie z zasadą „jak najmniej kłopotów”. Kłopotem może być wszystko: zbyt liczni, niezdiscyplinowani lub leniwi uczniowie, słaby wynik egzaminu zewnętrznego, specyficzne potrzeby edukacyjne niektórych dzieci, konieczność wykazania się realizacją programu wychowawczego, bierni, lub przeciwnie, nadaktywni rodzice, brak funduszy... Aby ograniczyć kłopoty, sięga się po sprawdzone metody działania: opornych uczniów zachęca się do nauki groźbą oceny niedostatecznej, bardziej

zdolnych lub pracowitych – szóstkami i nadzieją na sukcesy w konkursach. Precyzyjne regulaminy stoją na straży bezpieczeństwa nauczycieli, którzy – jak powszechnie wiadomo – są osobiście odpowiedzialni za zdrowie i życie swoich podopiecznych, za to, by ci się uczyli (i nauczyli), by byli grzeczni i zdyscyplinowani, i w ogóle niemal za wszystko. Obawa przed zbyt niskim wynikiem egzaminów zewnętrznych powoduje, że wszelkiego rodzaju testy „tłuką” wszyscy uczniowie, niezależnie od obiektywnej potrzeby, bo przecież każdy pracuje na średnią, z której rozliczana jest szkoła. Coraz popularniejsze e-dzienniki zapewniają w domach bieżący wgląd w osiągnięcia dzieci, przy okazji odciążając nauczycieli i rodziców od bezpośrednich kontaktów, które tak stresują obie strony i zabierają cenny dzisiaj czas. Niezależnie od składanych deklaracji o modnej dziś „indywidualizacji kształcenia” podmiotem w szkole jest grupa, klasa szkolna, *en bloc* poddawana rozmaitym czynnościom pedagogicznym. „Pojedyncze” dziecko wyziera z niej zazwyczaj tylko, gdy jest wybitnie lub wybitnie... kłopotliwe.

Taka szkoła wcale nie musi być zła, przynajmniej jak na dotychczasowe standardy. Zazwyczaj spełnia swoją podstawową funkcję – uczy, zapewnia minimum opieki, wyposaża w pewien zasób doświadczeń, przyjaźni, wspomnień. Jest w miarę dobrze skrojona dla trzech czwartych uczniów, kolejne dwadzieścia procent skutecznie przykrawa do swoich wymagań, z resztą zмага się w oczekiwaniu radosnej chwili rozstania. Równocześnie doskonale zaspokajają potrzeby zdecydowanej większości nauczycieli, od dziesięcioleci przyzwyczajanych do działania w otoczeniu ściśle sformatowanym przepisami, bez rewolucji i zbędnych zaburzeń. I tylko zupełnie, ale to zupełnie nie przystaje do wyzwań, jakie przed edukacją stawia XXI wiek.

Miałem to szczęście, że od samego początku kariery dyrektora szkoły społecznej mogłem realizować swoje studenckie jeszcze marzenie o szkole, która – jak ktoś kiedyś ładnie powiedział – „nie uczy życia, ale jest samym życiem”. Wiedząc od początku, że wszystkich zadowolić nie zdołam, przez lata starałem się tworzyć placówkę spełniającą przynajmniej moje własne wyobrażenie o dobrym środowisku wychowawczym, choć – oczywiście

– akceptowaną zarazem przez dostatecznie liczne grono rodziców, no i dzieci także.

Zebrałem wiele doświadczeń, które każą mi dzisiaj z rezerwą traktować prezentowane w różnych miejscach pomysł na „nową” szkołę. Wbrew powszechnemu mniemaniu nie uważam, że kluczem do zmiany w edukacji jest zastosowanie najnowszych technologii. Placówka, którą kieruję, nie spełnia wielu popularnych dzisiaj kryteriów nowoczesności: nie ściga się z innymi w rankingach wyników egzaminacyjnych, nie posiada ani jednej tablicy multimedialnej, nie oferuje uczniom – mimo że ma takie możliwości materialne – kursów szybkiego czytania, rozwoju wielorakich inteligencji, a odkrywanie i szlifowanie talentów uznaje za mniej ważne od wspólnej społecznej aktywności dzieci i nauczycieli. Pomimo to uważam ją za nowoczesną, to znaczy dość dobrze odpowiadającą na potrzeby współczesnego świata, i ten pogląd zdają się podzielać rodzice ponad tysiąca uczniów i absolwentów. Mam prawo sądzić, że jej koncepcja pedagogiczna sprawdza się w praktyce i jako taka może być wkładem do dyskusji o zmianach potrzebnych oświacie.

Ileokroć próbuję przybliżyć komuś istotę poglądów pedagogicznych stanowiących fundament naszej szkoły, tyle razy przechodzi mi przez myśl powiedzenie, że „dzieci dzielą się na czyste i szczęśliwe”, a także słowa małego Jasia z anegdoty, skarżącego się, że „dorośli uczą nas chodzić i mówić, a potem każą siedzieć i być cicho”. Interpretując szerzej obie te sentencje, już dawno temu doszedłem do przekonania, że dzieci najpełniej rozwijają się w środowisku, które pozostawia pole dla ich naturalnej aktywności oraz pozwala (także) popełniać błędy nadające sens i urok młodości¹. Jest to tym ważniejsze, że moi uczniowie wywodzą się z zamożnego wielkomiejskiego środowiska, w którym otoczeni są zazwyczaj ogromną troską rodziców, starannie reżyserujących ich życie, oczywiście ze szczególnym naciskiem na edukację. Kształtowanie poczucia współodpowiedzialności za swój los i otoczenie jest w stosunku do tych dzieci misją szkoły chyba nawet ważniejszą niż przekazywanie wiedzy. Właśnie w tym celu na przestrzeni dwudziestu pięciu lat

¹ Na podstawie obserwacji z punktu widzenia dyrektora szkoły stwierdzam, że również nauczyciele najlepiej rozwijają się, gdy doświadczają swobody i rozsądnej tolerancji dla swoich błędów. Ewentualne strachy zwracają po dziesięciokroć twórczym zaangażowaniem w pracę.

istnienia naszej placówki wprowadziliśmy wiele unikalnych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych. Rodzice, dzieci i nauczyciele traktują je dziś jak coś oczywistego, zrosniętego z wizerunkiem tej właśnie szkoły. Dorośli dostrzegają w nich także elementy szeroko zakrojonego planu, który zakłada wychowanie ludzi odpowiedzialnych, aktywnych społecznie i dzielnych życiowo. Jednak z punktu widzenia przypadkowych obserwatorów, którzy czasem odwiedzają naszą szkołę, wiele z tych rozwiązań sprawia wrażenie po prostu tytułowego „szukania kłopotów”. Oto kilka przykładów.

- Jak wiele jest szkół, w których przerwy międzylekcyjne trwają nie mniej niż 15 minut, a najdłuższa, obiadowa, aż godzinę? Nie wiem, ale ja o drugiej takiej nie słyszałem. Bo długie przerwy to potencjalnie duży kłopot. Ktoś musi dzieci pilnować. Ktoś musi dłużej siedzieć w pracy, przynajmniej pół godziny dziennie. A godzinna przerwa obiadowa to kłopot do kwadratu, bo za ten czas trzeba opiekunom dodatkowo zapłacić. Budżet szkoły samorządowej nie przewiduje takiego wydatku. W szkole niepublicznej – też nie, bo wszyscy, z rodzicami na czele, uznają, że lepiej pieniądze przeznaczyć na dodatkowe lekcje, a nie na „stratę czasu”, jaką wydaje się przerwa. Tymczasem przeszło dwie godziny przerw międzylekcyjnych dziennie to czas, kiedy w szkole ma szansę zaistnieć prawdziwe życie społeczne. Kiedy nauczyciel może spotkać się z dzieckiem, jednym, a nie z całą klasą, by o czymś porozmawiać. I wcale niekoniecznie o nauce. Bo my, nauczyciele, oprócz tego, że uczymy, mamy swoje zainteresowania, niekiedy możemy też posłużyć jako wzorce osobowe. Na to zaś potrzeba czasu.
- Nikogo dzisiaj nie dziwi, że nasze maluchy aż do trzeciej klasy, każdego dnia, jeśli w planie nie ma lekcji wychowania fizycznego, wychodzą przed południem na dłuższy spacer. Tymczasem wprowadzenie tego zwyczaju było także swoistym „prośeniem się” o kłopoty. Po pierwsze, trzeba było przekonać rodziców, że nie jest to czas zmarnowany z punktu widzenia nauki. Po drugie, trzeba było przekonać samych nauczycieli, których taki spacer przerażał perspektywą mozolnego ubierania się i rozbierania dzieci, no i w ogóle, utratą czasu wyrwanego z lekcji. Okazało się jednak,

że po spacerze dzieci uczą się chętniej i szybciej, z nawiązką nadrabiając ewentualne straty. A i higiena pracy bardzo zyskała.

- Niewiele osób w pełni zdaje sobie sprawę ze skali przedsięwzięcia, jakim jest indywidualne układanie planu zajęć dodatkowych dla każdego z dwustu pięćdziesięciu uczniów, w dodatku tak, by większość życzeń dzieci (i ich rodziców) została spełniona. Przygotowanie tego planu to nie tylko łamigłówka na miarę najtrudniejszego sudoku, ale także konieczność dopasowania wymiaru i planu zajęć nauczycieli do potrzeb dzieci, a nie odwrotnie. Sens tego wysiłku ujawnia się wtedy, gdy uczeń ponosi przez następne pół roku konsekwencje swojego wyboru. A najpiękniejszy i najcenniejszy wychowawczo jest czas – jak to dzieci kiedyś nazwały – „protestów”, czyli indywidualnego uzgadniania planów przed ich ostatecznym zatwierdzeniem. To kształtujące przeżycie nawet dla doświadczonego w szkole dwunastolatka, a co dopiero mówić o pierwszaku, który w ten sposób od najmłodszych lat uczy się wyrażać swoje oczekiwania, negocjować, ale także... radzić sobie z odmową. Wszystko to wymaga ogromnego nakładu pracy, dlatego bardzo cieszymy się, gdy rodzice rozumieją sens ponoszenia przez dzieci konsekwencji swojego wyboru, także nie-trafnego. W ten sposób młodzi ludzie zdobywają doświadczenia, których nie przyniosłyby najlepiej nawet przeprowadzone lekcje jakiegokolwiek przedmiotu.
- Wielki, ale niesamowicie cenny wychowawczo „kłopot” stanowi metoda stawiania wymagań edukacyjnych i oceniania osiągnięć uczniów w klasach 4-6 oparta na zaliczeniach. Cztery razy w roku nauczyciele wspólnie planują kolejny okres nauki, zwany turą zaliczeń, ustalając temat przewodni, kalendarz imprez szkolnych, wycieczek i zajęć wychowawczych. Następnie, już każdy z osobna, przygotowują karty zaliczeń, rozpisując na kolejne tygodnie planowane tematy zajęć oraz podstawowe wymagania, które w tym czasie będzie musiał zaliczyć uczeń. Forma zaliczenia jest określana oddzielnie dla każdego wymagania – może to być, na przykład, praca klasowa, kartkówka, praca domowa, praca na lekcji albo odpowiedź ustna. Za każde zaliczenie uczeń otrzymuje ocenę

w postaci kolorowego podpisu nauczyciela: zielony oznacza jeden, niebieski dwa, a czerwony trzy punkty. Może też dostać wpis „n. zal.”. Każdą ocenę ma prawo poprawić, ale tylko raz. Wyjątek stanowią – jak to mówią dzieci – „enzale”, które poprawia się zazwyczaj do skutku. Są też wymagania dodatkowe, proponowane przez nauczycieli lub samych uczniów, które każdy może podjąć stosownie do swoich chęci i możliwości.

- Pod koniec każdej tury następuje podsumowanie. Oblicza się punkty zdobyte przez ucznia za realizację wymagań podstawowych i dodatkowych, a następnie odnosi się je w postaci procentowej do całkowitej liczby punktów możliwych do zdobycia za same wymagania podstawowe. Wynik ponad 100% oznacza szóstkę na zakończenie tury, zaś 33% wystarcza do uzyskania oceny dopuszczającej.
- Rodzice z utęsknieniem czekają na moment, gdy dziecko „stanie się odpowiedzialne”, to znaczy, zacznie panować nad stawianymi mu wymaganiami i samodzielnie wypełniać je ku zadowoleniu osób dorosłych. Rzeczywistość nie jest taka prosta. Samodzielność często skutkuje zachowaniami niekoniecznie pożądanymi przez wychowawców, jednak w dłuższej perspektywie czasu powoduje, że dziecko zaczyna wierzyć w swoją moc sprawczą, a przyczyny ewentualnych niepowodzeń potrafi dostrzegać w sobie, a nie swoim otoczeniu. To w naszym społeczeństwie umiejętność rzadka i niezwykle cenna. System zaliczeń, w którym uczeń współdecyduje o rytmie i zakresie nauki, służy kształceniu właśnie tej umiejętności. Jak wiele naszych rozwiązań, wymaga dodatkowej pracy od nauczycieli, i bywa odbierany jako „kłopot”. Z drugiej strony, w ciągu wielu lat przekonał się już, że doskonale służy kształtowaniu poczucia odpowiedzialności uczniów za ich własną edukację.
- Cztery razy w roku organizacja naszej pracy „staje na głowie”. Tydzień paszportowy w klasach 1-3 i tydzień zaliczeń w klasach 4-6 to czas zajęć odbywających się w innym rytmie niż zazwyczaj. Młodszy uczniowie piszą test kompetencji, podsumowujący to, czego ostatnio się uczyli, zdobywają sprawności, biorą udział w dużej imprezie

kulturalnej. Starsi również piszą test, prezentują samodzielnie wykonane prace, a cały jeden dzień spędzają na indywidualnych rozmowach z nauczycielami poszczególnych przedmiotów. W sumie jest to kolejny z tytułowych „kłopotów”. Taki tydzień trzeba wcześniej przygotować, dostosować czas pracy nauczycieli, zorganizować zaplanowane działania. A wszystko po to, by starannie, z każdym uczniem, podsumować ostatni okres nauki. Przy okazji uczymy się działania w sytuacjach nowych dla uczniów, odbiegających od codzienności. Umiejętność wychodzenia poza schemat i szybkiego reagowania na zmieniające się okoliczności z pewnością będzie wyróżniać dobrze wykształconego człowieka XXI wieku.

- Należymy do szybko malejącej grupy szkół, które nie wprowadziły elektronicznego dziennika. W naszym przypadku to kwestia wyboru czysto pedagogicznego, choć zarazem oczywiście „kłopot” dla nauczycieli i dyrekcji. E-dziennik ogromnie ułatwia panowanie nad szkolną biurokracją, a zdaniem wielu także świetnie służy współpracy szkoły z rodzicami. Niestety, to ostatnie odbywa się zazwyczaj z pominięciem ucznia. Tymczasem świadome kształtowanie w szkole poczucia odpowiedzialności dziecka za własną edukację nie da się pogodzić z komunikowaniem się z rodzicami za jego plecami. Z tego powodu pracownicy tworzymy papierową dokumentację, którą posiada i gospodaruje każdy uczeń. W klasach młodszych jest to skoroszyt z kartami tygodniowymi, przygotowywanymi regularnie przez wychowawców klas, natomiast w klasach starszych segregator, zawierający opisane już wyżej karty wymagań, a także pamiętnik szkolnej aktywności, „karty przebaczenia”, „dziękuję karty” – tajemnicze narzędzia, które pozwalają dziecku od czasu do czasu wybrnąć z jakiejś trudnej szkolnej sytuacji. Zarówno skoroszyt malucha, jak segregator starszego ucznia, które codziennie wędrują w toristry z domu do szkoły i z powrotem, są również miejscem bieżącej korespondencji pomiędzy nauczycielami a rodzicami. Jedynie w sytuacjach awaryjnych lub szczególnie trudnych posilkujemy się telefonem lub spotykamy osobiście – ale również za wiedzą dziecka.

Przedstawione powyżej pomysły, wprowadzane w życie w naszej szkole, są mocno osadzone w jej programie pedagogicznym, ukierunkowanym na krzewienie trzech kluczowych wartości: odpowiedzialności, uspołecznienia i dzielności. Każdej z nich odpowiadają konkretne działania i przyjęte rozwiązania organizacyjne. Jakkolwiek staratem się podawane przykłady umieszczać w szerszym kontekście programu naszej placówki, to dla klarowności całego wywodu naszkicuję jeszcze w tym miejscu na użytek Czytelnika możliwie pełny zestaw narzędzi służących kształtowaniu i rozwijaniu odpowiedzialności ucznia.

Od pierwszej klasy uczniowie są regularnie informowani o planach dydaktycznych swoich nauczycieli. W ciągu pierwszych trzech lat otrzymują karty tygodniowe, które wpinają do skoroszytu, w kolejnych latach, cztery razy w roku, karty wymagań przechowywane w segregatorze uczniowskim. Mają obowiązek noszenia swojego skoroszytu lub segregatora do szkoły i do domu, służy on bowiem także do korespondencji pomiędzy nauczycielami i rodzicami.

Również od pierwszej klasy uczniowie mają możliwość wyboru zajęć dodatkowych, a na te, które wybrali, obowiązkowo uczęszczają przez kolejne pół roku. Mogą zdobywać szkolne odznaki sprawnościowe oraz odznaki turystyczne PTTK, wręczone, wraz z gratulacjami, podczas szkolnego apelu. Nie ma w tym rywalizacji; każde osiągnięcie jest honorowane w jednakowym stopniu.

Począwszy od klasy drugiej cieszą się dużą swobodą w sposobie spędzania godzinnej przerwy obiadowej. Oprócz obowiązku zjedzenia obiadu wspólnie ze swoją klasą mogą samodzielnie decydować o swojej aktywności, w tym także o wyjściu na dwór, gdzie zawsze dyżuruje ktoś z nauczycieli.

Od klasy czwartej korzystają z kart wymagań, samodzielnie zapisują się do nauczycieli na konsultacje odbywające się podczas przerwy obiadowej, podczas których mogą także zaliczać odpowiedzi ustne (w trakcie lekcji nauczyciele nie stawiają stopni za wypowiedzi uczniów). Mogą pracować w szkolnym sklepiku, z którego dochód w całości pozostaje do dyspozycji Samorządu Uczniowskiego. Wybierają

i są wybierani do Prezydium Samorządu, w którym podejmują różne obowiązki, a także gospodarują całkiem sporym budżetem sięgającym dziesięciu tysięcy złotych rocznie. Dysponują samorządowym majątkiem, na przykład sprzętem nagłaśniającym, oraz „Gazetą z rogami”, która czasem przynosi dochód, a czasem wymaga dofinansowania.

Kształtowanie odpowiedzialności kontynuowane jest na etapie gimnazjum. Uczniowie biorą udział w ustalaniu planów pracy szkoły na kolejne trymestry, a następnie, na tej podstawie, układają swoje własne Indywidualne Plany Rozwoju, w których realizacji patronują im wybrani przez nich samodzielnie nauczyciele – tutorzy. Między innymi, w ramach swojego IPR każdy uczeń może podjąć się pełnienia jednej z przeszło dwudziestu służb na rzecz szkoły (np. Pogotowie Techniczne, opieka nad sprzętem muzycznym, serwis fotograficzny różnych imprez) albo wypełnić jeden z dwóch możliwych dyżurów: porządkowy na koniec dnia (raz w tygodniu) lub sprzedawcy w sklepiku (przez jeden tydzień).

To tyle telegraficznego z konieczności skrótu programu szkoły, która na swojej wizytówce pedagogicznej ma wpisane następujące zdanie:

Im bardziej złożona wewnętrznie jest szkoła, im bardziej zróżnicowane są podejmowane na jej terenie działania i wynikające z nich interakcje społeczne, tym lepszym jest środowiskiem dla rozwoju młodego człowieka.

Na zakończenie chciałbym jeszcze zwrócić uwagę Czytelnika, że we współczesnym świecie uczyć się można i należy przez całe życie, ale umiejętności społeczne, zwane powszechnie wychowaniem, nadal kształtowane są niemal wyłącznie w okresie dzieciństwa. Tego czasu nie wolno stracić, stawką jest bowiem kolejne pokolenie ludzi, oby pozytywnie myślących, pogodnych i życzliwych światu!

Jarosław PYTLAK jest nauczycielem przyrody, chemii i biologii. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 24 STO od 1990 roku. Dyrektor Zespołu Szkół STO na Bemowie od 2007 roku.



Nocne rozmowy z Chochotem na Messengerze i tête-à-tête z Safoną na Voki, czyli o współczesnych lekcjach języka polskiego

Agnieszka ZIELIŃSKA

Nasi uczniowie nie znają świata sprzed Internetu i na ogół nie wyobrażają sobie życia bez telefonu komórkowego. Nic więc dziwnego, że szkoła, która udaje, że te wynalazki nie istnieją, jest anachroniczna, nudna i coraz mniej przez nich tolerowana. Nauczyciel dawno już przestał być jedynym źródłem wiedzy, a coraz częściej słychać usprawiedliwienie nieobecności na lekcjach w klasie maturalnej potrzebą... uczenia się do matury! Co zatem zrobić, żeby szkoła stała się atrakcyjniejsza dla pokolenia „przyspawanego” do smartfonów? Wykorzystać Internet jako narzędzie do zdobywania wiedzy. Tylko jak to zrobić mądrze, żeby uczniowie nie kopiowali bezmyślnie Wikipedii i innych stron, ale żeby aktywnie włączyli się w proces edukacyjny?

Jest wiele aplikacji i adresów internetowych, które nam w tym pomogą, zarówno w przygotowaniu lekcji, jak i sprawdzeniu wiedzy naszych podopiecznych. Przypatrzmy się zastosowaniu kilku z nich.

Storyboard, czyli dobrze zacząć od prostych komiksów. Wchodzimy na stronę www.storyboard.com i w bardzo intuicyjny sposób tworzymy poszczególne slajdy z gotowych elementów. Dopusujemy historię, którą chcemy opowiedzieć, i gotowe. Uczniowie chętnie wykonują w ten sposób prace domowe, chyba że jest możliwy na lekcji dostęp do pracowni komputerowej lub tabletów, wtedy można taki komiks zrobić w ciągu

godziny. Najlepiej, jeśli każdy uczeń wybierze sobie (lub ma zleconą przez nauczyciela) inną historię albo inny fragment lektury. Moi uczniowie przypominali sobie w ten sposób mity greckie. Na kolejnej lekcji prezentowali swoje prace, dopowiadając to, co nie zmieściło się w komiksie. Gdyby mieli narysować go na kartce, połowa od razu by się poddała, twierdząc, że nie ma talentu, nie potrafi rysować itp. Inni robiliby to, ale niechętnie. Wiem, bo nie raz próbowałam zachęcić moich licealistów do takiej pracy. Natomiast wykorzystanie tabletów lub smartfonów od razu zmienia ich podejście. Nie tylko dlatego, że zrobienie komiksu jest łatwiejsze, ale także ze względu na ich przywiązanie do tych narzędzi. Tak jakby mózg współczesnego nastolatka uaktywniał się dopiero na widok urządzenia mobilnego.

Voki. Tego narzędzia możemy używać na lekcji, wykorzystując smartfony uczniów. Wystarczy wejść na www.voki.com i pracować na tej stronie internetowej albo pobrać tę aplikację na telefon lub tablet. Jest to bardzo proste narzędzie do tworzenia awatarów bohaterów literackich, pisarzy i innych. W wersji bezpłatnej mamy kilkadziesiąt postaci do wyboru (męskich i żeńskich, starych i młodych), które mogą dla naszych potrzeb edukacyjnych uchodzić za bohatera danej książki, filozofa itp. Są też zwierzęta oraz postacie fantastyczne. Jeśli chcemy mieć dostęp do większego wyboru, musimy zapłacić dziesięć dolarów, ale to naprawdę nie jest konieczne. Słowa, które będzie

mówiła dana postać, można po prostu powiedzieć i nagrać lub napisać za pomocą klawiatury. Jest tam odpowiednie okienko do wpisania. Można użyć maksymalnie trzystu znaków, więc młodzież uczy się precyzji wypowiedzi, żeby zawrzeć maksimum treści w minimum słów. Początkowo okazuje się to niełatwe, ale z czasem świadomość językowa się pogłębia i jest coraz lepiej. Technicznie uczniowie nie mają żadnego problemu z wykonaniem tego typu pracy. Lubią to, a wcielanie się w konkretną osobę sprawia, że łatwiej i na dłużej ją zapamiętają. Uczą się przez zabawę w dobieranie elementów stroju danej postaci, koloru oczu i włosów, tła, na którym prezentuje się ten bohater itp. Wszystko jest ważne, zwłaszcza gdy informacje zawarte są w lekturze. Na lekcji najczęściej nie ma czasu na detale, ale uczniowie chętnie edytują je w domu.

Przykładowe screeny (zrzuty ekranu w smartfonie lub komputerze) prezentują Safonę, która opowiada o sobie i swojej twórczości oraz ojca syna marnotrawnego, mówiącego o wydarzeniu opisanym w Nowym Testamencie.

Explain Everything to bardzo pożyteczna aplikacja, w której możemy robić wiele rzeczy. Ja najczęściej stosuję ją do powtórzenia materiału przed sprawdzianem. Uczniowie pracują na początku z podręcznikiem. Wyszukują z niego te treści, które są im najmniej znane lub zrozumiałe, a które mogą być na klasówce. Robią zdjęcie temu fragmentowi podręcznika, wklejają do aplikacji i dowiadują się, czego nie wiedzą. Mogą po nim rysować, podkreślać wyrazy lub całe zdania różnymi kolorami, wycinać fragmenty, przestawiać je, wklejać w inne miejsca, podpisywać obrazki lub obrazować tekst. Możliwości jest naprawdę wiele. W ten sposób oswiają się z trudnymi dla siebie treściami. Na koniec lekcji przysyłają mi poprzez aplikację Messenger (mam dla każdej klasy utworzoną osobną grupę zamkniętą) efekty swojej pracy. W ten sposób wiem, na co jeszcze zwrócić uwagę, co sprawia największą trudność w tej partii materiału. Omawiamy to na kolejnej lekcji.

Dobrze jest mieć grupę uczniów – daną klasę na **Messengerze**. Jest to prosty i najszybszy sposób komunikowania się z młodzieżą. Zamiast dyktować lub kserować na przykład plan lekcji, można

zrobić zdjęcie i wystać do całej grupy. Natychmiast wszyscy je otrzymują, a nauczyciel ma pewność, że każdy jest powiadomiony. Uczniowie prawie zawsze są *online*, nie zdarzyło mi się jeszcze, żeby ktoś nie odebrał tego samego dnia jakiejś wiadomości ode mnie. Założenie grupy jest bardzo łatwe, ale jeśli ktoś nie czuje się na siłach, może poprosić uczniów, aby to zrobili. Nie zajmie im to więcej niż pięć minut. Korzystam z Messengera bardzo często. Dostają tą drogą różne prace uczniowskie, również te, które opisałam powyżej. Oczywiście tego typu kontakt wymaga ustalenia pewnych zasad. Młodzież musi wiedzieć, co wypada pisać do nauczyciela i w jakiej formie, a co nie. Przestrzegam również przed treściami zbędnymi, zaśmiecającymi komunikację. Jeśli bowiem wysyła się zbyt dużo powitań, pożegnań, emotikonów itp., trudno potem znaleźć to, co ważne, wystane tydzień czy miesiąc temu.

Na Messengerze mają także miejsce rozmowy o lekturze. Można wtedy założyć osobną grupę, np. IIF Wesele, żeby uczniowie wcielili się w konkretnych bohaterów książki i rozmawiali między sobą, cytując bądź parafrazując tekst Wyspiańskiego. Jak widać na załączonych zdjęciach, robią to czasem do późnych godzin nocnych, ponieważ „rozkrecają się” dopiero przed północą. Oczywiście trzeba wiedzieć, kiedy wyłączyć WiFi, żeby nie przesadzać.

Bardzo pożyteczne dla nauczyciela są istniejące w sieci **blogi**. Znajdziemy ich wiele na dowolny temat. Mnie interesują podróżnicze i literackie, takie też wykorzystuję na lekcjach języka polskiego. Kiedy czytamy „Sonety krymskie” Mickiewicza, pokazuję Krym widziany oczyma podróżników, na przykład zdjęcia góry Czatyrdah (jest sonet jej poświęcony) wraz z opisem wrażeń, a następnie porównujemy z tym, co napisał poeta. Omawiając „Lalkę” Bolesława Prusa, „chodzę” z uczniami po Warszawie śladami jej bohaterów (czasami robię to naprawdę, wyjeżdżając do stolicy). Łatwiej jest jednak zwiedzać te miejsca dzięki Internetowi niż organizować wycieczkę.

Można uczniów zabrać wirtualnie do Czarnolasu Kochanowskiego, żeby nie mylili go z Czarnobyliem (autentyczny przykład fraszki na sprawdzianie w klasie mojego syna: Na dom w Czarnobyliu). Omawiając temat z jakiegokolwiek dziedziny wiedzy,



warto sięgnąć po doświadczenia ludzi, którzy praktycznie się z nim zmierzili i podzielili się swoim doświadczeniem z innymi na blogu. Polonistom i historykom polecam na przykład mojepodrozeltierackie.blogspot.com

Jak znaleźć takie blogi? Wystarczy wpisać w wyszukiwarce: blogi podróżnicze (literackie lub inne). Jest naprawdę wiele możliwości ich wykorzystania, potrzebne są tylko chęci i trochę czasu, żeby wiedzieć, gdzie co znaleźć. Dobrze jest założyć blog samemu lub z uczniami. Chętnie dzielą się oni tym, co ważne dla nich albo co robią niestandardowego w szkole, ucząc się przy tym poprawnego budowania zdań, różnych form wypowiedzi, stosowania interpunkcji...

Narzędzi podobnych do tych, których dotyczy artykuł, jest mnóstwo. Nie starczyłoby kilku numerów „Meritum”, żeby zaprezentować wszystkie. Warto samodzielnie zainteresować się nimi, bo tylko wtedy jesteśmy w stanie zachęcić do pracy pokolenie, które nie zna świata sprzed Internetu. Oczywiście możemy udawać, że tradycyjne metody nauczania również przynoszą dobre rezultaty

i nadal żyć w świecie dobrze nam znanym, którego już nie ma i nie będzie. Moi przetożeni w Zespole Szkół Centrum Edukacji w Płocku rozumieją to i inwestują w nowe technologie. Od kilku miesięcy mogę pracować z uczniami na iPadach, co daje nam większe możliwości wykorzystania aplikacji. W ubiegłym roku szkolnym korzystaliśmy ze smartfonów i tabletów uczniów, ale były problemy z otwieraniem niektórych programów, urządzenia działały z różną prędkością, nie były zsynchronizowane. Obecnie wszystkie iPady mam w sieci, dzięki temu mogę kierować pracą całej klasy ze swojego sprzętu, mam podgląd, co w danej chwili robi każdy z uczniów, na jakim jest etapie pracy, czy przypadkiem nie zagląda na stronę internetową, która nie jest mu potrzebna do wykonania zadania. Obawiałam się tego ostatniego, dając po raz pierwszy swoim licealistom iPady do ręki na lekcji. Przekonałam się jednak, że niepotrzebnie. Zawsze, kiedy pracują na urządzeniach mobilnych, są tak zajęci tym, co im zlece, że już nie martwię się o ich subordynację.

Peer learning. Wykorzystując powyższe narzędzia, uczeń zdobywa wiedzę na dany temat.

Następnie może ją przekazać koledze z ławki (ang. *peer* znaczy rówieśnik), wtedy utrwali sobie wiadomości, uświadomi ewentualne braki i zmierzy się ze stopniem trudności danego materiału. Rola nauczyciela ogranicza się tu do monitorowania aktywności uczniów i ewentualnego jej korygowania. Młodzież zazwyczaj przejmuje się, aby jak najlepiej wytłumaczyć koledze/koleżance dane zagadnienie i ma wielką satysfakcję, jeśli się to powiedzie. Nagroda jest podwójna – satysfakcja z przekazania komuś wiedzy oraz jej utrwalenie jakby przy okazji. W ten sposób młodzi przekonują się, że w procesie edukacyjnym nie ocena jest najważniejsza.

Dzięki wykorzystaniu najnowszej technologii wiem, czy uczniowie czytają lektury. Walka o to jest chyba największą zmorą współczesnego polonisty. Jak rozpoznać, czy dziecko zajrzało do książki, czy też zna jej treść ze streszczenia i opracowania znalezionej w Internecie? Moi licealiści przyzwyczajeni są do pracy z konkretnymi fragmentami lektury

na lekcji. Muszą odszukać daną scenę i zastosować jej treść oraz formę w konkretnej aplikacji. Czasem jest to quiz, czasem nagranie krótkiego filmu animowanego, a innym razem komiks czy e-book. Pracujemy też nad grą z „Lalki” Bolesława Prusa. Jest to zadanie bardziej skomplikowane i potrzebujemy na nie dużo więcej czasu poza lekcjami, ale dzieci są tak zaangażowane, że wierzą, że się uda. Od dawna marzyta mi się taka gra, oparta o treści z lektury, żeby uczeń, mając przyjemność z grania w nią, sprawdzał znajomość książki. Profesjonalne gry tego typu są bardzo drogie i nie spotkałam jeszcze żadnej, która dotyczyłaby powieści omawianej w liceum. Dlatego sami postanowiliśmy stworzyć prostą, ale spełniającą nasze oczekiwania – grać i uczyć się.

Najważniejsza jest zmiana świadomości: to **nie** nauczyciel **ma nauczyć, tylko** uczeń **ma się nauczyć**. Tak jak nie można nikogo wbrew jego woli nakarmić ani się za niego najeść, tak też nie można



Moje podróże literackie

Blog o podróżach śladami pisarzy, poetów i bohaterów literackich. Oryginalne zdjęcia, krótkie, aczkolwiek treściwe komentarze polonistki-pasjonatki.

środa, 22 kwietnia 2015

Śladami "Lalki" Bolesława Prusa - cz. 1.

Omałwiając w tym roku "Lalkę" Prusa, wpadłam na pomysł, żeby zabrać młodzież do Warszawy, aby pochodzić z nimi po miejscach opisanych w powieści. Zadzroszczę warszawskim polonistom, którzy mogą robić to częściej. Ja przeszedłam ten szlak kiedyś sama (pisałam o tym tutaj: [Warszawa Bolesława Prusa](#)), a teraz chciałam pokazać go swoim uczniom.

Zdając sobie sprawę z ogromu przedsięwzięcia - nie sposób jednego dnia zobaczyć wszystkiego, poprosiłam o pomoc warszawskiego przewodnika. Liczyłam też na to, że sama dowiem się czegoś nowego. Rzeczywiście, pan Sebastian Łabęda poprowadził nas w miejsca, do których wcześniej nie dotarłam.

Zaczęliśmy od spotkania się przed pomnikiem Mikołaja Kopernika. Prus wymienia go w ósmym rozdziale tomu I, razem z kolumną Zygmunta, do której doszliśmy później.




Tam urodziły się jego dzieci - sześć córek i (już po śmierci poety) jedyny syn. Dwie dziewczynki zmarły w dzieciństwie - Urszula i Hanna. Synek nie dożył roku. Także obok dni szczęśliwych, były też w Czarnolesie chwile tragiczne dla państwa Kochanowskich. O swoim domu pisał poeta:



nikomu wtłoczyć wiedzy. Takie próby prowadzą najczęściej do swoistej bulimii: człowiek natyka się informacji, żeby zaliczyć sprawdzian, egzamin, a następnie szybko się ich pozbywa.

Dając dzieciom narzędzia i odpowiednio kierując ich aktywnością, pomagamy zmienić ich podejście do edukacji z biernego na czynne. Powodujemy, że proces nauczania-uczenia się staje się frajdą. Poprzez zastosowanie nowoczesnych narzędzi i wykorzystanie zasobów sieci łamiemy stereotypy o szkole jako nudnym, niereformowalnym miejscu wtłaczania wiedzy na siłę. Wykorzystujemy

młodzieńczy zapał uczniów i ich znajomość poruszania się w wirtualnym świecie, podsuwając im w nowoczesny sposób treści programowe, wówczas nawet nie zauważają, kiedy je przyswoją.

Dr Agnieszka ZIELIŃSKA jest doktorem nauk humanistycznych, nauczycielem języka polskiego w Zespole Szkół Centrum Edukacji w Płocku, czynnym egzaminatorem maturalnym. Członek ogólnopolskiej grupy Superbelrzy RP. Certyfikowany trener TOC of Education. Stosuje i propaguje najnowsze metody nauczania, również oparte na technologii informacyjnej. Od kilkunastu lat podróżuje śladami pisarzy, poetów i bohaterów literackich. Swoją pasją dzieli się na blogu <http://mojepodrozneliterackie.blogspot.com>



Czy Korczak miałby konto na fejsie?!

Ewa KĘDRACKA-FELDMAN

Autorka przekonuje, że media społecznościowe mogą być sprzymierzeńcem nauczycieli w kształtowaniu umiejętności dialogu w szkole, a ilustruje to licznymi przykładami i opiniami. Jak każde narzędzie, tak i Facebook wymaga umiejętnego wykorzystania jego możliwości, przy konsekwentnym zminimalizowaniu zagrożeń, jakie ze sobą niesie.



A cóż to za dziwne pytanie: czy gdyby Janusz Korczak żył obecnie, to miałby profil na Facebooku? Czy wykorzystywałby w swojej bogatej i wszechstronnej działalności media społecznościowe?

Takie pytanie zadano kilka lat temu na forum V LO w Tarnowie, którego Janusz Korczak jest patronem. Nie znam odpowiedzi tamtego gremium, natomiast sama jestem przekonana, że ta odpowiedź jest pozytywna, choć wiem doskonale, jak wiele osób jest zdziwionych moją pewnością.

Gdy pytam w gremiach nauczycielskich (na szkoleniu, na konferencji), kto używa Facebooka, nieliczne ręce podnoszą się nieśmiało... To przeciwnicy Facebooka są wtedy głośni i aktywni, argumentując, dlaczego unikają tego medium społecznościowego...

Fejsbuk i dialog? Fejsbuk szkołą dialogu?! Przecież Facebook to „wujek samo zło”!

Czy na pewno?...

Dialog wymaga narzędzi

Neurobiolog dr Marek Kaczmarzyk nieomal zawsze zaczyna swoje arcyciekawe wystąpienia od konstatacji: nasz mózg potrzebuje do rozwoju innych mózgów. **Człowiek ma sens jedynie w otoczeniu innych ludzi**¹.

Jakie to otoczenie jest? Jakie być może, a jakie powinno?...

Międzyepoka (używając określenia M. Wańkowicza), w jakiej przyszło nam żyć, przesuwa nasze

¹ Kaczmarzyk M. *Rozproszona odpowiedzialność nauczyciela czyli o statystycznej istocie wychowania* – na stronie npseo.pl: <http://bit.ly/1LW0CwK>

życie ze świata realnego do wirtualnego. Coraz więcej ludzi coraz częściej oscyluje między ziemią a chmurą (internetową)... Wydaje się, że to młode pokolenie pełnymi garściami (a dokładniej – palcami, kciukami :-)) korzysta z nowych możliwości komunikacyjnych, czy dorostym się podoba, czy nie. Jeśli w szkole media społecznościowe są nieobecne (a nawet – zdarza się – zakazane), to i tak młodzi korzystają z nich poza szkołą. I to intensywnie!

Tak pisze o tym nauczyciel historii Marcin Paks²: *Co robi uczeń po powrocie do domu, a czasami już wcześniej, czasami cały czas? Odpowiedź jest prosta, sprawdza pocztę oraz co słycać na fejsie. A skąd to wiem? Często, kiedy już kończyłem pracę, a fizycznie byłem w pracy dalej, zadając jakąś zdalną pracę, odpowiedź uzyskiwałem zaraz po zakończeniu przez daną klasę lekcji, a chwilę później uczeń był aktywny na Facebooku. Oczywiście można to zwalczyć, ja jednak wolę to wykorzystać. Kiedy on przegląda aktywności i lajkuje wpisy swoich przyjaciół, równolegle może sprawdzić, co się wydarzyło w grupie projektowej, angażuje się, traktuje to jak normalne działanie, nie z przymusu, a z ciekawości.*

Niestety, postawa tego nauczyciela nie jest powszechna.

Znacznie częściej słycać nauczycieli broniących młodego pokolenia przed Facebookiem i – szerzej – wszechobecnością nowych technologii. Stąd zapewne tak liczne w regulaminach szkolnych zakazy wykorzystywania w szkole „komórek” (to znaczy smartfonów, stanowiących *de facto* niezły komputer + solidną encyklopedię (Britannica?) w kieszeni czy w piórniku ucznia). Stąd powtarzane jak mantra – wy tam w sieci tylko marnujecie czas...

Generalnie i paradoksalnie (bo przecież cele szkoły dotyczą przede wszystkim przyszłości) – szkoła (czyt. my, nauczyciele) raczej broni się przed zmianami, zwłaszcza technologicznymi³.

Nie chcę zgadywać, jakie argumenty przytaczają przeciwnicy wykorzystania Facebooka w procesie

² <https://superbelfrzy.wordpress.com/2013/02/24/lekcja-na-facebooku/>

³ Prezentacja jednego z zagranicznych wykładowców na konferencji NPSEO była zatytułowana „Dlaczego szkoły zmieniają się wolniej niż kościoły”, <http://www.npwpomaganie.pl/data/various/files/hammerschmidt.pdf>

kształcenia i wychowania, także w szkole. Natomiast chcę się koniecznie podzielić przykładami takiego wykorzystania mediów społecznościowych (nie tylko FB), które *pomagają w dialogu, który wymagając od wszystkich uczestniczących w procesie nauczania aktywności poznawczej, sprzyja rozwojowi*⁴.

Maria Ledzińska apeluje: *dialog zaczyna się od uważnego wysłuchania drugiego człowieka*⁵.

Wysłuchaj mnie, proszę...

Dialog – jak to łatwo powiedzieć...

*Zadanie nauczyciela nie polega na wspieraniu i podtrzymywaniu dialogu w klasie, ale na byciu uczestnikiem dialogu. Co to znaczy w codziennych spotkaniach z uczniami? Jestem zaangażowany w dialog nie jako nauczyciel matematyki, angielskiego, przedszkola, ale jako osoba, z moją jednostkową historią, nadziejami, przeszłością i przyszłością. Bachtin mówi o nadwyżce, która jest właściwa tylko mnie. Tylko ja rozumiem cały mój wewnętrzny świat, moje wizje, emocje. Nigdy nie będziemy zbieżni, nigdy nie zobaczysz świata, nie pomyślisz o nim, nie zrozumiesz tak jak ja go widzę, myślę o nimi i go rozumiem. Podobnie twoje doświadczenie, twoje rozumienie 2+2 nigdy nie będzie moim. Nie chodzi tutaj bynajmniej o empatię ani o widzenie tak samo*⁶.

*Bachtin mówi o trzeciej przestrzeni, która nie jest ni moja, ani twoja, ale powstaje między nami, w spotkaniu, gdy krzyżują się nasze horyzonty wewnętrznie widzianych światów. Musimy wypracować nową trzecią przestrzeń, która nie redukuje różnic między nami, ale pozwala nam poszerzyć i pogłębić nasze jednostkowe rozumienie świata*⁷.

Opowiem teraz pokrótce o własnych czteroletnich doświadczeniach z dialogu zdecydowanie

⁴ Ledzińska M. *Dialog w nauczaniu a perspektywy rozwoju* [w:] *Osoba, edukacja, dialog*, t. 1, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2002, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/ledzinska.html>

⁵ Zamorska B. *O mediacji i dialogu w edukacji*, Wrocław 2012, www.praktykinaanuczycielskie.dsw.edu

⁶ *Dbaj o fejs. Poradnik*, <http://www.dbajofejs.pl/files/DbajOfejsFDN.pdf>

⁷ Bachtin M. *Estetyka twórczości słownej*, PIW, Warszawa 1996.

poszerzającego i pogłębiającego moje rozumienie polskiej edukacji. Bo moja *nowa trzecia przestrzeń* to Facebook właśnie, zwłaszcza grupa Superbelfrzy RP (założona i prowadzona przez Jacka Ścibora) oraz jej młodsza siostra – grupa Superbelfrzy Mini (na czele której działa Anna Grzegory).

O dialogu owocnym

Przyjrzyjmy się razem kilku przykładom rezultatów, jakie przyniósł dialog z udziałem Facebooka – dla samych nauczycieli, ich uczniów, rodziców i szeroko, w promowaniu wartości edukacji i prestiżu zawodu nauczyciela.

Nauczyciele dla siebie i uczniów

Znany z tamów „Meritum” Witold Kołodziejczyk zachęca, aby grupę na fb traktować... jak ośrodek doskonalenia nauczycieli!

Wykorzystajmy siłę synergii grupy. Mamy małe szanse na zmianę systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Działając w kręgu własnego wpływu możemy tę zmianę rozpocząć od siebie. Szukając inspiracji, ucząc się od innych i dzieląc się wiedzą, powiększamy krąg naszego wpływu na rozwój kompetencji pojedynczych nauczycieli. Grupa nauczycieli zintegrowana na Facebooku pod nazwą Superbelfrzy to przykład, jak indywidualne poszukiwania metod pracy, narzędzi sprawiły, że zaczęto tworzyć grupę, która staje się środowiskiem opiniotwórczych nauczycieli. Poprzez własny przykład zarażają innych poszukiwaniem własnego indywidualnego warsztatu pracy nauczyciela i jego tożsamości⁸.

Jak to działa? Ano na przykład tak, jak opisuje swoje codzienne doświadczenie Monika Walkowicz: Dzień jak co dzień. Po powrocie do domu zaglądam na facebookową stronę, żeby zobaczyć, co nowego słychać w szkołach podstawowych u moich przyjaciół z grupy Superbelfrzy Mini. To mój mały rytuał. Czytając codzienne wpisy koleżanek,

nie mogę się nadziwić, ile ciekawych rzeczy może się wydarzyć w ciągu jednego zwykłego dnia.

Czym konkretnym zadziwił Facebook nauczycielkę edukacji wczesnoszkolnej w tym wybranym dniu? Proszę przeczytać pod adresem: <http://www.edunews.pl/edukacja-i-rodzice/edukacja-wczesnoszkolna/2790-szkola-nie-jest-nudna>

Z kolei Jolanta Okuniewska (też znana czytelnikom „Meritum”) podsumowała swój rok fejsbukowego dialogu i wynikającej z niego współpracy: „Facebook nie tylko sposobem na wystygnięcie herbaty”. *Media społecznościowe przez jednych są cenionym miejscem spotkań ludzi o podobnych zainteresowaniach, przez innych krytkowane za zabieranie czasu i powierzchowność relacji międzyludzkich. Mogą być zagrożeniem i niebezpieczeństwem dla użytkowników, ale umiejętne z nich korzystanie może stać się źródłem inspiracji, współpracy i przyjaźni. Zakończyłam rok szkolny z wieloma refleksjami. Są one tak pozytywne, że postanowiłam się nimi podzielić.*

Jestem aktywnym uczestnikiem mediów społecznościowych, mam konto na Facebooku, uczę się korzystać z możliwości, jakie daje, i uważać na zagrożenia, jakie niesie. W moim przypadku to jednak więcej pozytywnych wrażeń i bardzo dużo możliwości współpracy oraz wymiany doświadczeń między nauczycielami.

Dzięki kontaktom facebookowym oraz stronie internetowej klasy w minionym roku szkolnym zadziało się w mojej pracy kilka fantastycznych sytuacji, które w innym przypadku nigdy nie mogłyby się wydarzyć.

Te sytuacje autorka opatrzyła intrygującymi tytułami:

- Kropkę łatwo narysować.
- Przez okulary lepiej widać przyjaźń.
- Awatarowa inwazja przyjaźni.
- Na komary najlepsza przyjaźń.

I konkluduje: *Facebook nie jest tylko sposobem na wystygnięcie herbaty. To potężne medium, które pomaga nawiązywać przyjaźnie. Mam*

⁸ <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2331-od-pomyslu-do-sukcesu>

nadzieję, że te cztery sytuacje pokazały, że nie tylko powierzchowne⁹.

I jeszcze jedna wzruszająca historia o całkiem niespodziewanym dialogu na fb zakończonym kreatywnym zadaniem dla uczniów: *Nie byłoby w ogóle tego zadania, gdyby nie grupa Superbelfrzy i ich żywa wymiana zdań na grupie facebookowej. Wystarczyło, by jedna z członkiń umieściła link do filmu o niedźwiadku, który po prostu bardzo ją wzruszył. Działanie to nie miało na celu zasugerowania reszcie, by omawiać film na lekcji, ba, nawet nie było związane z jakimkolwiek poruszonym wtedy tematem. Ot, chęć podzielenia się czymś łatwym. Nie minęły dwie godziny, gdy pomysł zainicjowany w komentarzach nabrał formy, a już następnego dnia został zrealizowany na lekcjach z uczniami w różnych częściach Polski, w całkowicie innych zespołach, z innymi wiekowo dziećmi – świadczy to o prostym fakcie: każde narzędzie TIK można wykorzystać na lekcji, jeśli tylko odpowiednio zostanie wplecione w realizowane treści i rozsądnie sfunkcjonalizowane¹⁰.*

To tylko wybrane przykłady z bardzo długiej listy... Owoce fejsbukowego dialogu są znacznie bogatsze i w wielu wypadkach dostępne w sieci (nie tylko na Facebooku). Blog „Zamiast kserówki”¹¹ powstał w wyniku głębokiej grupowej refleksji nauczycielek niezgadających się na zalew edukacji wczesnoszkolnej ćwiczeniami polegającymi na wypełnianiu specjalnych zeszytów czy odbitek kserograficznych.

Konsultacja facebookowa sfinalizowała utworzenie innowacyjnego programu nauczania języka polskiego (w liceum) przez Arkadiusza Żmija.

Marcin Paks podjął próbę wykorzystania fb do realizacji projektu historycznego¹², a polonistka Agnieszka Zielińska zrealizowała „Wesele na fejsie”¹³.

Anglista Marcin Zaród z Tarnowa swoje sukcesy dydaktyczne w nauczaniu języka obcego w liceum przypisuje w dużej mierze szeroko wykorzystywanemu przez niego fb.

Agnieszka Bilka wykorzystuje i poleca na kursach innym nauczycielom facebookowe zamknięte grupy klasowe... ltd., itp.

Wspólnie przygotowane przez Jolantę Okuniewską i Martę Florkiewicz-Borkowską (nieznające się osobiście wcześniej i zamieszkujące odległe krańce kraju) zajęcia dla nauczycieli w pełni uzasadniają nazwanie grupy SBRP „ośrodkiem doskonalenia nauczycieli” – czyż nie?

Dla rodziców

W trudnym do przecenienia dialogu szkoły z rodzicami fb ma też swoje zastugi. Sabina Piłat opisała na Facebooku swój pomysł racjonalizatorski związany z wycieczką matych uczniów: *W czasie wycieczek jedną z kłopotliwych spraw dla nauczycieli, a przynajmniej dla mnie i dla kilku moich koleżanek, jest kontakt z rodzicami. Jak to zorganizować, żeby wszyscy byli szczęśliwi? Z jednej strony rodzice chcą wiedzieć, co się dzieje z ich dzieckiem i jest to zupełnie zrozumiałe. Z drugiej strony odbieranie 20 telefonów dziennie może być koszmarem. Nie dość, że zaburza porządek, nie zawsze jest na to czas, to jeszcze nieraz zdarza się, że rodzic dzwoni w najbardziej nieodpowiedniej chwili, ale skąd ma to wiedzieć. Wieczne telefony potrafią zupełnie wytrącić dziecko z równowagi i sprawić, że kolejne kilka godzin spędza, tęskniąc i płacząc.*

Często stosowaną metodą jest kontakt z jednym rodzicem, któremu opowiadamy raz dziennie, co się wydarzyło, jak mają się dzieci i jakie są plany na kolejny dzień, a on przekazuje to pozostałym. Proponuję jednak spróbować czegoś zupełnie innego. Możliwe, że przez wielu z Was już stosowanego – kontakt poprzez pocztę elektroniczną.

W tym roku, zupełnie przypadkowo, odkryłam magię tabletu w kwestii kontaktów z rodzicami. Przesyłanie wiadomości do rodziców w czasie wyjazdu okazało się dużo mniej czasochłonne i łatwiejsze niż rozmowy telefoniczne, bo tak naprawdę, ile zajmuje napisanie 2-3 zdań, dołączenie do nich jednego

⁹ <http://www.superbelfrzy.edu.pl/relacje/facebook-nie-tylko-sposobem-na-wystygniecie-herbaty/>

¹⁰ <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2548-przygoda-niedzwidka-a-tik-na-lekcji>

¹¹ <http://zamiastkserowki.blogspot.com/>

¹² <http://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/onlinedrama-albo-nic/>; <https://superbelfrzy.wordpress.com/author/belferoso/>; <https://superbelfrzy.wordpress.com/2013/02/24/lekcja-na-facebooku>

¹³ <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2527-wesele-na-fejsie>

zdjęcia, które to właściwie tym tabletem w każdej chwili można wykonać i naciśnięcie „Wyślij”?

Kilka minut, które raz lub dwa razy dziennie można spokojnie poświęcić. W moim przypadku po dwóch dniach zaowocowało to końcem telefonów i zadowoleniem obydwu stron¹⁴.

A jeśli nauczycielka zaożyłaby dla rodziców tej klasy profil na Facebooku, byłoby jeszcze prościej niż za pomocą e-poczty.

Dla społeczeństwa

Bardzo cenne są rezultaty dialogu prowadzonego przez Superbelfrów RP na Facebooku na rzecz promocji wartości edukacji i budowania prestiżu zawodu nauczyciela...

W związku z Dniem Nauczyciela w jednym roku powstał często w sieci pokazywany „Jestem nauczycielem. Lubię to!” W kolejnym roku nauczyciele oddali głos uczniom: <http://www.superbelfrzy.edu.pl/relacje/swiatowy-dzien-nauczycieli-czyli-swietowanie-czas-zaczac/>

Ożywione dyskusje pozwalają zmagać się rzeczowo z trudnym losem edukacji w mediach – rzeczywisty czas pracy nauczycieli, zasięg funkcji opiekuńczej szkoły, zmiany w prawie oświatowym to pierwsze z brzegu przykłady dialogu na tematy ważne.

Dyskusja w odpowiedzi na pozornie banalne pytanie: „Po co szkole fanpage?” pokazała jeszcze jedną szansę na jakże ważny dialog szkoły z otoczeniem.

Ten mój bardzo subiektywny wybór przykładów to naprawdę wierzchołek góry lodowej pozytywnych i konstruktywnych doświadczeń nauczycieli z Facebookiem.

Po konferencji Inspir@cje 2013 Dariusz Martynowicz napisał: *Nowoczesne technologie warto poznawać i stosować. Bez nich nasz świat będzie nie tylko uboższy, ale i pozbawiony szansy dialogu*

¹⁴ <http://www.superbelfrzy.edu.pl/rodzicom/tablet-w-pracy-z-dziecmi-w-mlodszy-m-wieku-szkolnym-nowe-zastosowanie/>

z uczniem, który przecież powinien być podmiotem nauczycielskich działań. I bądźmy online. I słusznie pointuje: Byle nie zawsze¹⁵.

A co z zagrożeniami?!

No właśnie – jeśli są osoby, których nie zdołałam dotąd przekonać, dlaczego powinny poznać możliwości wykorzystania Facebooka do prowadzenia dialogu w szkole i o szkole, to myślę, że ten argument będzie dla nich ważny: jak można zadbać w pełni o bezpieczeństwo podopiecznych, jeśli nie zna się doskonale czyhających zagrożeń? Jak można znać zagrożenia Facebooka bez znajomości tego narzędzia? Nauczyciel korzystający z Facebooka pamięta o zagrożeniach i lepiej je poznaje, bo odczuwa ich dotkliwość często na własnej skórze!

I trudno się zgodzić, że potencjalne zagrożenia nie powinny być powodem odrzucenia jakiegokolwiek narzędzia, a więc i tego. Przecież co tydzień ginie na drogach kilkadziesiąt osób – jednak nie zarzucamy jazdy samochodem na rzecz bezpieczniejszych wozów konnych czy nawet rydwanów¹⁶.

Obowiązkiem dorosłych jest minimalizować wszelkie zagrożenia czyhające na dzieci. Jest wiele miejsc i osób oferujących pomoc w tej walce. W istotny sposób pomaga nauczycielom w tym ważnym zadaniu jeden z programów Fundacji Dzieci Niczyje¹⁷, obejmujący:

- Poradnik (znakomity!)
- Kurs e-learningowy
- Scenariusze zajęć

Na zakończenie

Wróćmy do tytułowego, pytania – czy gdyby Janusz Korczak żył obecnie, korzystałby z Facebooka?...

Dla znawców jego biografii i dorobku raczej nie ma wątpliwości, że tak!

Janusz Korczak szukał sposobów prowadzenia dialogu z dziećmi na każdy sposób: pisał dla nich

¹⁵ <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2301-edu-entuzjasm-czyli-pokonferencyjne-refleksje-w-podrozy-powrotnej>

¹⁶ Porównanie zaczerpnięte od L. Hojnackiego.

¹⁷ <http://www.dbajofejs.pl/>

książki, stworzył dla nich najprawdziwszą gazetę „Mały Przegląd”, w której chętnie publikował obfity plon korespondencji z czytelnikami. Last not least – sięgnął po ówczesną nowość technologiczną, jakim było radio!!!

– *Radio zmieni ciężar gatunkowy człowieka – pisał Janusz Korczak na łamach „Radiofonu Polskiego” w 1926 roku. Do radia pchała Korczaka ciekawość oraz intuicyjne wyczucie jego bogatych środków wyrazu*¹⁸.

Dr hab. Jacek Pyżalski z kolei zwraca uwagę, że dr Korczak doceniał potencjał komunikacji zapośredniczonej – w Domu Sierot skutecznie działała poczta wewnętrzna, ułatwiająca nawiązanie dialogu zwłaszcza w sprawach wyjątkowo trudnych. Wszak łatwiej coś napisać do kogoś niż powiedzieć...

Jeśli ktoś utrzymywał tak bogatą i owocną więź korespondencyjną ze swoimi podopiecznymi,

¹⁸ <http://www.polskieradio.pl/8/1594/Artykul/515653,Stary-Doktor-Janusz-Korczak>

czytelnikami i słuchaczami... to czy jeszcze ktoś ma wątpliwości co do wykorzystania fb przez Korczaka?

Kończę, bo śpieszę się do moich przyjaciół na fejsie. Ciekawe, co oni tam wymyślili nowego w czasie, gdy zajęłam się artykułem... O! Na profilu „Jestem z Woli” zapraszają mnie na rowerową przejażdżkę po naszej dzielnicy, tym razem zwiędzimy Mtynów – moją małą ojczyznę, zdecydowanie za mało mi znaną. Pędzę poznać nowych ludzi, uzupełnić braki w wiedzy, nawiązać nowy dialog w służbie samorozwoju!

Wszak [dialog] *wymagając od wszystkich uczestniczących w procesie nauczania aktywności poznawczej, sprzyja rozwojowi* (Maria Ledzińska) Także e-dialog :-)

No to pa! Do zobaczenia na fejsie!

Ewa KĘDRACKA-FELDMAN jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie.

Wszyscy wiemy, że Janusz Korczak to Stary Doktor, ale tylko niewielu pamięta, że była to postać stworzona przez pisarza na potrzeby radiowych pogadanek.

– *Trafił do radia w 1930 roku. Jego pierwsza audycja to „Święto dziecka”, a w 1931 roku nadał dialog radiowy „W sierocińcu”. W tym czasie ukazała się jego sztuka „Senat szaleńców”, co pokazuje, że Korczak był człowiekiem teatru. Był to jego żywioł, w pisarstwie odwoływał się do środków teatralnych i w radiu to będzie procentowało – mówiła prof. Hanna Kirchner.*

Regularna współpraca Korczaka z radiem zaczęła się w grudniu 1934 roku. Wtedy właśnie pojawił się Stary Doktor – osobowość radiowa z prawdziwego zdarzenia. Był to ktoś, kto stwarza klimat zaufania, ciepła w stosunku do dziecka.

W latach 1936-38 następuje tajemnicza przerwa we współpracy Korczaka z Radiem, do dziś niewyjaśnione są do końca przyczyny rozstania, a powrót jest niemal równe tajemniczy. Najważniejsze jednak, że ów powrót nastąpił. Nowa audycja pisarza to „Gadaninki” – nazwana tak za sformułowaniem, które padło w liście od jednej z małych słuchaczek.

Ostatni występ Korczaka w Radiu miał miejsce we wrześniu 1939 roku – zwracał się do dzieci, chcąc je uspokoić i przygotować na to, co ma nadejść...

W archiwach Polskiego Radia nie zachowały się nagrania z głosem Starego Doktora. Znaczna część audycji została jednak spisana i dziś możemy do nich wrócić.

O działalności Janusza Korczaka na antenie Polskiego Radia w audycji Moniki Pilch opowiadały profesor Hanna Kirchner oraz kierownik Ośrodka Badań i Dokumentacji Korczakianum Marta Ciesielska.

<http://www.polskieradio.pl/8/1594/Artykul/515653,Stary-Doktor-Janusz-Korczak>

Cloud computing. Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w chmurze

Rafał LEW-STAROWICZ

Wielkość danych gromadzonych w komputerach, ogrom miejsca na dysku, który jest niezbędny do ich przechowywania, powoduje, że praktycznie nieograniczone zasoby chmury obliczeniowej są bardzo atrakcyjne.

Każdy komputer ma ograniczoną pojemność dysku twardego, w związku z tym u jego użytkownika pojawia się pytanie, czy jest sens co chwilę kupować bardziej pojemny dysk lub wiele dysków przenośnych, aby zachować np. foldery ze zdjęciami lub ulubione filmy. Same aktualizacje systemów operacyjnych i innego oprogramowania zajmują sporo miejsca. Zatem perspektywa uwolnienia miejsca na dysku jest niezwykle kusząca. Niestety, korzystanie z usług w chmurze wiąże się także z pewnymi zagrożeniami, które postaram się pokrótce omówić.

Powszechnym czynnikiem warunkującym zagrożenia związane z korzystaniem z chmury jest brak skoncentrowania uwagi jej użytkowników na tym, kto jest faktycznym, prawnym dysponentem ich danych, kto ma do nich dostęp, a jedynie na samym procesie ich zamieszczania. Bardzo często uwaga użytkownika koncentruje się na kwestii atrakcyjności formy i taktowości, z jaką można zamieścić dane w chmurze, a nie na tym co może nastąpić po ich eksporcie do sieci. Przypomina to sytuację wystania cennego ładunku na statku pod obcą banderą na wody chętnie odwiedzane przez piratów.

Istotna z punktu widzenia bezpieczeństwa użytkownika jest sprawa regulacji prawnych

obowiązujących w państwie, w którym przechowywane są dane. Serwery, na których są one gromadzone, bywają ulokowane w różnych krajach. Wielość i różnorodność systemów prawnych poszczególnych krajów powoduje, że nie we wszystkich z nich np. naruszenie ochrony danych czy prawo autorskie może być traktowane w ten sam sposób.

Zagrożenie związane z naruszeniem prawa autorskiego

Artykuł 1.1 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych stanowi, że *przedmiotem prawa autorskiego jest każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiegokolwiek postaci*¹. Z materiałów dostępnych w sieci można korzystać tylko do dozwolonego użytku osobistego². W praktyce oznacza to, że można pobierać to, co zostało rozpowszechnione w Internecie, na użytek swój oraz osób najbliższych. Gdy dana treść zostanie wprowadzona do sieci, można ją uznać za rozpowszechnioną. Ale uwaga: nie dotyczy to programów komputerowych. Tych nie można udostępnić zarówno w postaci oprogramowania, jak i gier komputerowych. Zatem zarówno portale takie jak Chomikuj.pl, Wrzuta.pl, jak i ich użytkownicy wymieniający się tam plikami łamią prawo, jeśli na zamieszczanie tam materiałów nie została wyrażona zgoda osoby dysponującej do nich prawami autorskimi. Serwisy te nie powinny być traktowane

¹ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19940240083>

² Ibidem.

jako miejsce składowania utworów w rozumieniu ww. ustawy, ponieważ dostęp do nich mają osoby postronne. Należy przy tym zaznaczyć, że coraz częściej właściciele praw autorskich upominają się o swoje prawa. Tak było niedawno, gdy portal umożliwiający pobieranie polskich filmów fabularnych udostępnił kancelarii prawnej dane 100 000 użytkowników, która następnie wezwiała ich do uiszczenia opłaty w wysokości 500 zł od osoby. Stało się tak, ponieważ przy korzystaniu z serwisu BitTorrent nie ma możliwości pobrania filmu czy muzyki, nie udostępniając jednocześnie chronionych prawem dzieł innym internautom, co jest czynem karalnym³.

Prawo do prywatności

Prawo użytkownika do prywatności jest kolejnym zagadnieniem, które w świetle korzystania z chmury jest trudne do wyegzekwowania. Wyobraźmy sobie sytuację, w której nasz album z rodzinnymi zdjęciami trzymany w domu umieścimy na ławce w parku. Tak mniej więcej wygląda sytuacja publikowania przez młodzież zdjęć na portalach społecznościowych.

Portale społecznościowe, takie jak Facebook, stały się niezwykle popularne wśród młodych ludzi. Ponad 90% nastolatków w wieku 14-17 lat ma konto na takim portalu⁴. Mało który z ich użytkowników zadaje sobie trud zapoznania się z regulaminem takiego czy innego serwisu. Same portale zachęcają do uzupełniania profili użytkowników o coraz to nowe osobiste informacje. Ma to uatrakcyjnić wizerunek użytkownika w danej wirtualnej społeczności. Sugestie ze strony portalu mogą dotyczyć prośby o zamieszczenie zdjęcia, podanie nazwy szkoły, ostatnio odwiedzanych miejsc, informacji o związku, geolokacji. Z aplikacji wykorzystujących mechanizm pozycjonowania GPS (Google Maps, Sports Tracker czy Endomondo) korzysta ponad 62% uczniów⁵.

Użytkownicy często nie zdają sobie sprawy, że prawa do zamieszczanych przez nich materiałów przechodzą na portal. W przypadku młodych ludzi istnieje też większe ryzyko zamieszczania przez nich

zdjęć, komentarzy, których w przyszłości mogą się wstydić. Młodzi ludzie nie myślą często o konsekwencjach podejmowanych przez siebie działań. Czasem pod wpływem impulsu, chcąc zaimponować rówieśnikom, przekraczają granice dobrego smaku, zamieszczając np. wulgarne komentarze, które może przeczytać ich przyszły potencjalny pracodawca.

Seksting

Można zdefiniować to zjawisko jako upublicznianie w Internecie swojego wizerunku o seksualnym charakterze lub wystanie wiadomości zawierającej takie zdjęcie. Czasem jest to spowodowane namową ze strony innego użytkownika, ale może też wiązać się u nastoletniej osoby z potrzebą dowartościowania, zdobycia popularności czy zwykłą chęcią zwrócenia na siebie uwagi. W skrajnych przypadkach może być świadomym sposobem na uzyskanie korzyści majątkowej.

Młodzi użytkownicy Internetu nie są w stanie przewidzieć wszystkich konsekwencji rozpowszechniania takich materiałów. W momencie przesłania zdjęcia do sieci tracą nad nim kontrolę, może ono zostać powielone nieskończoną ilość razy. W efekcie takie działanie może zaważyć na ich dalszym życiu osobistym i zawodowym.

Ilość tego typu zachowań, powszechnych na portalach społecznościowych, z których korzystają zarówno dzieci, jak i młodzież, wytwarza wśród nich modę i zachęca innych do zamieszczania podobnych treści. Potencjalnych popularnych stron i aplikacji, z którymi wiąże się tego typu ryzyko ekspozycji swojego wizerunku, do którego osoba postronna może zdobyć dostęp, jest wiele, między innymi: Facebook, Pinterest, Instagram, iCloud, Dropbox, YouTube. Niektóre z nich co prawda przewidują opcję łatwego zgłaszania naruszenia prawa, lecz wciąż trzeba edukować użytkowników, aby z niej korzystali.

Autorzy raportu „Dzieci Sieci 2.0” przytoczyli przykłady niebezpiecznych zachowań gimnazjalistów na portalach społecznościowych, które mogą przyciągać uwagę osób chcących nawiązać z nimi kontakt w celu ich uwiedzenia. Przynależność

³ <http://tech.wp.pl/kat,1009785,title,550-zl-kary-za-jeden-film-Polacy-otrzymuja-poczta-wezwania-do-zaplaty,wid,16179732,wiadomosc.html?icaid=1134a9>, dostęp 2.07.2015.

⁴ Badanie EU NET ABD 2013, www.saferinternet.pl/images/stories/pdf/raport-eu-net-adb-pl-final.pdf

⁵ *Postrzeganie zagadnień związanych z ochroną danych i prywatności przez dzieci i młodzież*. Raport z badań GİODO 2012, s. 21.

użytkowniczek do społeczności o nazwie „dupeczki”, brak blokowania możliwości oznaczania siebie na zdjęciach zamieszczanych przez innych użytkowników to jedno z przykładów zachowań tego typu⁶.

Należy zatem zalecić wszystkim użytkownikom selekcję danych, które zamieszczają w sieci, dotyczy to tak dorosłych, jak i dzieci. Bywa tak, że to rodzice swoim nieodpowiedzialnym działaniem narażają dzieci np. na negatywne skutki zamieszczania ich ośmieszających, w oczach rówieśników, zdjęć w Internecie.

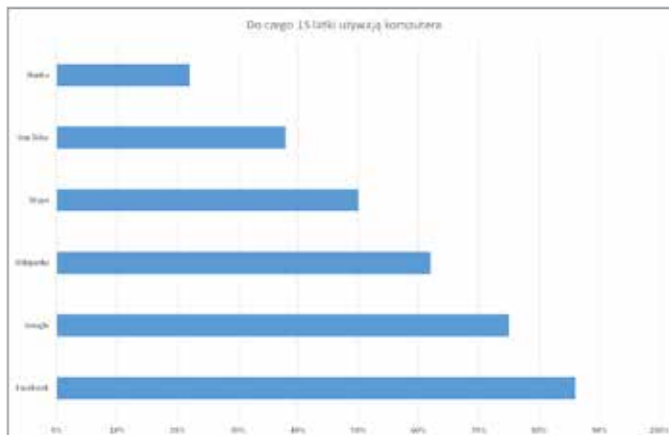
Nadaktywne korzystanie z Internetu

Dziecko, w wyniku braku uwagi ze strony rodziców i nieorganizowania mu przez nich czasu wolnego, może zostać pochłonięte tworzeniem równoległej rzeczywistości, swojego drugiego życia (jak w grze Second Life). W takim wirtualnym świecie można obecnie przebywać nieprzerwanie, korzystając z urządzeń mobilnych. To dla dziecka „dom w chmurze”, który można budować całymi latami. Również monitorowanie treści zamieszczanych przez znajomych oraz informowanie ich o wszystkim, w czym

Nieuprawniony dostęp

Jednym z podstawowych zagrożeń związanych ze stosowaniem technologii chmury jest ryzyko nieuprawnionego dostępu do danych w niej umieszczonych. Ochrona dostępu do danych domowego komputera pozostaje w gestii jego właściciela, natomiast udowodnienie udzielenia nieuprawnionego dostępu w chmurze jest niezwykle trudne.

W interesie państwa leży, aby dzieci były bezpieczne, lecz by tak się stało, muszą się one nauczyć prawidłowo i odpowiedzialnie użytkować Internet. W przypadku wielu aplikacji w chmurze mamy do czynienia z współdzielonym dostępem do danych. Może to być korzystne, ale w pewnych przypadkach może także powodować pewne problemy. Jeśli dziecko przechowuje dane w chmurze, a rówieśnicy mają dostęp do tych informacji i plików, może to powodować poważne zagrożenie jego bezpieczeństwa. Szczególnie, jeśli będzie to wpływało na relacje dziecka z rówieśnikami w szkole. Może być tak, że osoby, z którymi ma konflikt, będą miały dostęp np. do jego zdjęć, co może stać się pożywką dla aktów cyberprzemocy.



Rysunek 1.

Do czego nastolatki używają komputera? Opracowanie własne na podstawie: Sijko K. [red.] Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013, IBE 2014

się samemu uczestniczy i czego się doświadcza w realnym świecie, może doprowadzić do sytuacji spędzania wielu godzin *online*. Łatwo przewidzieć negatywne skutki zarówno dla organizmu dziecka (problemy ze wzrokiem, zaburzenia systemu nerwowego, brak snu), jak i jego osiągnięć szkolnych i relacji rodzinnych.

Cyberagresja rówieśnicza jest stałym elementem przestrzeni internetowej. Ofiarami napastowania przez innych w Internecie pada 6% dzieci w wieku 9-16 lat, i jest to odsetek identyczny zarówno w Polsce, jak i pozostałych krajach Unii Europejskiej. Chociaż może się to wydawać mniejszą liczbą w porównaniu z nękaniami występującymi na co dzień na terenie szkoły, trzeba pamiętać, iż charakter cyberagresji jest inny, przede wszystkim

⁶ dzieci-sieci.pl/uploads/static/assets/Dzieci_sieci_2.0.pdf

nie jest incydentalny i nie odchodzi w niepamięć tak szybko, jak incydentalne zdarzenie w szkole czy na podwórku. Skutkiem takiego nękania może być nawet samobójstwo dziecka. Ze wszystkich zagrożeń związanych z korzystaniem z komputera i Internetu przez dzieci, najmniejszą świadomość ich opiekunowie mają właśnie na temat napastowania ich przez rówieśników w sieci – 63% rodziców dzieci, które były nęcane w Internecie, uważa, że takie zdarzenie nie miało miejsca⁷.

Dane wrażliwe

Coraz więcej platform edukacyjnych, medyczne bazy danych informacji na temat zdrowia pacjenta, bazy wyników uczniów, umiejscowione są w chmurze administrowanej przez zewnętrzne firmy. Zawierają one cały szereg danych wrażliwych, podobnie jak bazy danych z realizowanych w szkole badań przez podmioty zewnętrzne, w tym firmy marketingowe. Są to dane dotyczące miejsca zamieszkania, numery PESEL, inne szczególne dane służące do losowania próby badawczej. Zdarza się, że jedynym zabezpieczeniem takich informacji stanowi hasło dostępu, a nie szyfrowane połączenie. Naraża to osoby, których dane są gromadzone na działania marketingowe, oszustwa, upublicznianie informacji poufnych.

Na zagrożenie dotyczące ewentualnego dostępu do danych gromadzonych o uczniach w Systemie Informacji Oświatowej zwracał uwagę między innymi Generalny Inspektor Ochrony Danych Osobowych⁸.

Z badania GIODO realizowanego w latach 2011-2012 można wnioskować, że 21% dzieci i młodzieży (11-16 lat) korzysta z aplikacji w Internecie umożliwiających przechowywanie, publikację i edycję swoich dokumentów lub innych plików (np. Picasa, Dropbox), przy czym większe zainteresowanie tego typu usługami wykazują gimnazjaliści – 27% badanych podało innej osobie swoje hasło lub nazwę użytkownika, pozwalające na zalogowanie się do ich poczty elektronicznej, profil na portalu społecznościowym czy też konto innego serwisu lub aplikacji

internetowej⁹. Wyniki tego badania świadczą o pilnej potrzebie edukacji młodych ludzi na temat ochrony danych osobowych.

Problematyczny jest też zakres informacji, jaki posiadają rodzice na temat przekazywanych danych przez przedszkola, szkoły czy przychodnie o ich dzieciach, a także o procesie, w jaki się to przekazywanie danych odbywa.

Już w przedszkolach prowadzi się wiele badań naukowych, w których grupę badaną stanowią dzieci. Niektóre uczelnie i poszczególni badacze nie zabezpieczają odpowiednio wyników swoich badań, narzędzi w postaci ankiet, baz danych respondentów (w tym teleadresowych).

Podobnie szkolne biblioteki katalogów użytkowników, kart bibliotecznycy. Ważne tutaj jest przestrzeganie zasad archiwizacji dokumentów, dbania o to, by zastrzec w umowie odpowiednie klauzule chroniące dane wrażliwe osób, także po okresie wykonania usługi. Trzeba wziąć pod uwagę czynniki ryzyka związane z ewentualnym zakończeniem działalności, np. dostawcy platformy e-learningowej. Trzeba zadać sobie pytanie, co się stanie z danymi będącymi w jej posiadaniu w sytuacji, gdy dana firma przestanie istnieć? Podobnie – co się z nimi stanie, jeśli przejmie ją inny podmiot gospodarczy?

Do bardzo niekomfortowej dla użytkowników sytuacji doszło w 2009 roku w związku z serwisem z książkami Magnolia, kiedy to w wyniku awarii serwera serwis stracił bezpowrotnie pół terabajta danych swoich klientów¹⁰.

Zawsze może do tego dojść w wyniku awarii lub celowego działania cyberprzestępcy.

Działania profilaktyczne

Celem działań profilaktycznych kierowanych do młodzieży powinno być *powstrzymanie lub ograniczenie zachowań niekorzystnych społecznie, zwiększanie zdolności do podejmowania konstruktywnych decyzji, usuwanie lub ograniczanie*

⁷ Pyżalski J. *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s.202-209.

⁸ <http://prawo.rp.pl/artukul/759828.html>

⁹ Postrzeganie..., op. cit., s. 21-22.

¹⁰ Lew-Starowicz R. *Zagrożenia dzieci w chmurach i ich przezwyciężanie* [w:] Szpor G. [red.] *Internet Cloud computing. Przetwarzanie w chmurach*, Wydawnictwo Beck S.A., Warszawa 2013, s. 194.

zewnątrznych zagrożeń zwiększających ryzyko powstania zachowań niekorzystnych, a także podnoszenie poziomu zdolności do obrony przed różnego rodzaju zagrożeniami zewnętrznymi¹¹. Trudno mówić o kontroli treści zamieszczanych na serwisach typu YouTube, który codziennie odwiedza 2 mld osób, a każdej minuty jest tam zamieszczanych przez użytkowników 60 godzin materiału filmowego. Niemniej odpowiednio prowadzona edukacja medialna w szkole, która zapobiegałaby bezkrytycznemu podejściu do Internetu, jak również uczyła selektywnego doboru danych przy ich zamieszczaniu *online* przyniosłaby pożądany skutek działań profilaktycznych. Dyrektorzy szkół winni mieć świadomość tego, gdzie można zdobyć materiały edukacyjne, propozycje standardów bezpieczeństwa w szkole, przykłady programów profilaktycznych dla szkół, systemy zabezpieczeń danych.

Warta podkreślenia jest także rola rodziców monitorujących treści, jakie ich dzieci zamieszczają w Internecie, spędzających z nimi czas na rozmowie i dbający o to, jak są chronione ich dane w szkołach, bankach, na portalach społecznościowych. Trzeba uczulić dzieci na to, aby krąg odbiorców zamieszczanych przez nich danych był jak najbardziej ograniczony i by w sytuacji, gdy natrafią na informacje o sobie, których nie tworzyły, poinformowały o tym rodziców. Warto edukować młodzież, aby zamieszczając informacje o innych osobach, takie jak ich poglądy, dane osobowe czy inne poufne dane, zawsze prosiły o zgodę osób, których one dotyczą.

Na portalach społecznościowych trzeba pomóc dziecku ustawić ograniczenia dostępu do prywatnych informacji. Nie powinno zdawać się tu na zabezpieczenia wyjściowe oferowane przez administratora portalu, które zwykle ustawione są na podstawowym poziomie.

Przede wszystkim jednak trzeba uczyć dzieci i młodzież zachować równowagę między światem Internetu – tym w chmurach – a tym na ziemi, zapewniając im dostęp do ciekawych zajęć i poświęcając im uwagę.

¹¹ Szymański A. *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, Warszawa 2010, s. 218.

Bibliografia

1. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, vol. 12 nr 1/(2013).
2. Siuda P., Stunża G.D., Dąbrowska A.J., Klimowicz M., Kulczycki E., Piotrowska R., Rozkosz E., Sieńko M., Stachura K. *Dzieci Sieci 2.0. Kompetencje komunikacyjne młodych*, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2013.
3. Pyżalski J. *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
4. Szpor G. [red.] *Internet Cloud computing. Przetwarzanie w chmurach*, Wydawnictwo Beck S.A., Warszawa 2013.
5. *Postrzeżenie zagadnień związanych z ochroną danych i prywatności przez dzieci i młodzież. Raport z badań GIODO 2012*.
6. Szymański A. *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, Warszawa 2010.
7. <http://tech.wp.pl/kat,1009785,title,550-zl-kary-za-jeden-film-Polacy-otrzymuja-poczta-wezwania-do-zaplaty,wid,16179732,wiadomosc.html?ticaid=1134a9>
8. http://www.creditcards.com/credit-card-news/schools-student-personal_data_privacy-cloud-1282.php
9. https://www.enisa.europa.eu/activities/risk-management/emerging-and-future-risk/deliverables/Cyber-Bullying_procent20and_procent20Online_procent20Grooming

Rafał LEW-STAROWICZ jest absolwentem Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych UW oraz studiów doktoranckich w Zakładzie Edukacji Medialnej, Wydziału Nauk Pedagogicznych, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Obecnie Zastępca Dyrektora Departamentu Podręczników, Programów i Innowacji Ministerstwa Edukacji Narodowej.