



Szkoła jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji

redakcja naukowa

Klaudia Jeznach

Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza



**Szkoła jutra?
Tradycja
i (r)ewolucje
w edukacji**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Szkoła jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji

redakcja naukowa

Klaudia Jeznach

Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2023

Klaudia Jeznach (ORCID: 0000-0002-1610-0415)
Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza (ORCID: 0000-0002-7979-0441)
– Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii
Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENCI

Henryk Gradkowski, Adam Regiewicz, Barbara Szargot

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Agnieszka Plusajska-Otto

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Elżbieta Pich

PROJEKT OKŁADKI

Krzysztof Grzegorz Sufa-Chrostowski

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos/peshkova

Logotyp konferencji oraz Zakładu Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej UŁ
autorstwa Magdaleny Kaczuby

© Copyright by Authors, Łódź 2023

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2023

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.10810.22.0.K

Ark. wyd. 14,5; ark. druk. 18,125

ISBN 978-83-8331-096-1

e-ISBN 978-83-8331-097-8

<https://doi.org/10.18778/8331-097-8>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

„Ten, kto kocha praktykę bez teorii, jest jak żeglarz
bez steru i kompasu, który nigdy nie wie, dokąd dotrze”.

Leonardo da Vinci

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
Część I. W stronę teorii	
Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza, Współczesna szkoła w oczach nastolatków.....	15
Agata Karolczyk-Kozyra, Co wspólnego ma coaching z lekcjami języka polskiego?	29
Katarzyna Zalisz, Pokolenie jutra w dzisiejszej polskiej szkole: charakterystyka, priorytety i wyzwania nie tylko w klasie językowej	47
Marta Grzeško-Nyczka, (R)ewolucja w klasie szkolnej. O potrzebie (re)organizacji przestrzeni edukacyjnej.....	59
Jakub Niewiński, Szkoła jako przestrzeń do zagospodarowania i eksperymentowania	71
Anna Konarzewska, O czułym wychowawcy słów kilka	89
Katarzyna Rukojć, Uczenie dziecka z traumą. Psychoedukacja. Lekcjoterapia ...	95
Anna Kuśmierek, Ponoszenie porażek sposobem na zdobywanie wiedzy	109
Tomasz Dobrowolski, Zastosowanie terapii integracji sensorycznej jako formy wsparcia małego dziecka	121
Jolanta Maciąg, Czynniki organizacyjne pracy zawodowej w ocenie nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej.....	133
Weronika Kisiel, Zrozumieć uczenie się. Skuteczne zdziwienie – wyzwająca myślenie nauka czytania i pisanie w świetle odkryć badań kognitywnych	155
Klaudia Jeznach, Neurodydaktyka i nauka poprzez zabawę grupową	167

Część II. W stronę praktyki

Dorota Kujawa-Weinke, Różnorodne sposoby na weryfikację wiedzy – rozwiązania praktyczne	189
Marcin Miłko, Kształtowanie kompetencji przyszłości na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej	203
Katarzyna Wojtowicz, <i>Fake news</i> , dezinformacja, weryfikacja – szkoła wobec nadprodukcji informacji.....	223
Gracja Cimaszewska-Kuniniec. Wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu zdalnym	237
Maciej Celiński, Sześćoetapowa metoda nauczania informatyki w szkole podstawowej.....	251
Anna Matecka, Teatralizacja w edukacji początkowej. Kreatywny nauczyciel, kreatywny uczeń	261
Justyna Potempska, Skuteczna nauka języka obcego na zajęciach online	279

WSTĘP

Od kilku lat jesteśmy świadkami oddolnej rewolucji, jaka dokonuje się w edukacji. Zmiany warunków i sposobów pracy próbują wprowadzać nie tylko szkoły prywatne, lecz także systemowe. Nie są to niestety zabiegi ani łatwe, ani szybkie. Wymagają zaangażowania i wysiłku wszystkich, którym zależy na rzetelnym kształceniu i rozwoju młodych ludzi. Z pomocą przychodzą obserwacje dydaktyczne i badania naukowe, które chcą nadążyć za współczesnymi przemianami. Warto wspomnieć choćby książkę *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*¹, w której autorzy starają się odpowiedzieć na pytanie – w jaki sposób technologia cyfrowa, a co za tym idzie również media elektroniczne, wpływają na życie społeczne oraz jakość edukacji. Badacze zwracają uwagę, że sensem nauczania nie powinno być jedynie wykorzystanie na lekcjach mediów jako narzędzi kształcenia, ale taka transformacja edukacji, która będzie czerpać z największych odkryć neurobiologii czy psychologii. Pernille Ripp natomiast, dbając o wychowawcze aspekty szkolnictwa, pyta: „Czy nasi uczniowie z entuzjazmem wbiegają do klasy, czy raczej wloką się jak na ścięcie?” W swojej książce *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą* konstatuje: „Każda z odpowiedzi to wskazówka, co należy zmienić. Odpowiedzi mogą zaboleć, ale bez nich trwała zmiana jest niemożliwa”².

A zatem, jak stać się nauczycielem na miarę XXI wieku? W jaki sposób tworzyć warunki do efektywnej nauki? Jak odnaleźć satysfakcję z pracy i zbudować pozytywne relacje z uczniami, innymi pracownikami szkoły i rodzicami? Na te pytania odpowiadali uczestnicy konferencji naukowej – *Szkoła jutra – oddolna rewolucja, która zmienia edukację* – nauczyciele praktycy z wieloletnim doświadczeniem, pedagodzy, psychologowie, dydaktycy i naukowcy. Niniejsza publikacja jest więc owocem pogłębionych refleksji, efektem bogatych obserwacji szkoły i uczniów, przedstawieniem różnych perspektyw badawczych. Wielowymiarowość zagadnień zaprezentowanych przez Autorów uświadamia, jak wiele

¹ P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.

² P. Ripp, *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą*, Gdańsk 2017, s. 26.

wyzwań, ale też możliwości, pojawia się przed każdą osobą pracującą z dziećmi i młodzieżą. Tematyka artykułów dotyczy elementów psychologii i terapii w edukacji, nauczania zdalnego wywołanego pandemią koronawirusa, a także przestrzeni w szkole, praktycznych rozwiązań dydaktycznych czy weryfikowania kompetencji.

Bogactwo zagadnień poruszonych w niniejszej publikacji przyczyniło się do wyłonienia dwóch większych części tematycznych. Pierwsza – bardziej teoretyczna – rozpoczyna się artykułem, w którym Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza, na podstawie badania ankietowego, tworzy wizerunek współczesnego ucznia i nauczyciela. Dzięki wynikom badania można określić, jak współcześni uczniowie oceniają edukację i nauczycieli, ale także jakich zmian oczekują. Swoistą kontynuacją rozważań o roli nauczyciela i jego wpływu na uczniów jest artykuł Agaty Karolczyk-Kozyry, która definiując pojęcie coachingu, wymienia cechy dobrego coacha-nauczyciela. Prezentuje także przykładowe metody i techniki coachingowe przydatne w pracy polonisty. W powyższe konteksty wpisują się też kolejne teksty. Katarzyna Zalisz charakteryzuje Pokolenie Alfa (dzieci urodzone po 2010 roku), starając się również określić ich potrzeby oraz wskazać innowacyjne metody kształcenia. Marta Grzeško-Nyczka, dostrzegając konieczność dostosowania kształcenia do wymogów współczesnej rzeczywistości, proponuje reorganizację przestrzeni edukacyjnej, dzięki której można wdrażać metody zrywające z tradycyjnym wzorem przekazywania wiedzy. Jakub Niewiński opisuje gimnazjalną innowację pedagogiczną oraz przywołuje analizę wyników raportu na temat dobrostanu psychicznego i fizycznego młodych ludzi (UNICEF). Anna Konarzewska natomiast, dbając o ów dobrostan i nawiązując do idei wychowawczych Janusza Korczaka, podkreśla wartość „czulego wychowawcy”. O psychologicznym aspekcie pracy z uczniem pisze również Katarzyna Rukojć, poruszając istotny problem dziecka strauumatyzowanego. Autorka przedstawia krótką charakterystykę traumy, a także sposoby pracy z dzieckiem jej doświadczającym. Proponuje sprawdzone sposoby prowadzenia zajęć, sięgając do nowoczesnych rozwiązań terapeutycznych. Anna Kuśmierk natomiast udowadnia, jak istotnym zadaniem jest przygotowanie dziecka do umiejętnego przeżywania porażek i świadomego radzenia sobie z nimi. O dziecięcych zaburzeniach, choć tym razem na etapie przedszkolnym, opowiada Tomasz Dobrowolski, który w swoim artykule przybliży proces prowadzenia terapii integracji sensorycznej. Prezentuje on też praktyczne rozwiązania służące rozwojowi umiejętności komunikacyjnych. Artykuł Jolanty Maciąg, kontynuując zagadnienia związane z nauczaniem wczesnoszkolnym, skupia uwagę czytelnika na roli nauczyciela w warunkach dynamicznie zmieniającej się organizacji pracy. Teoretyczną część monografii kończą teksty Weroniki Kisiel i Klaudii Jeznach.

Pierwsza autorka, przywołując wyniki przeprowadzonych samodzielnie badań kognitywnych, wskazuje kluczowe zasady, które powinny zostać spełnione, aby myśleć o efektywnym uczeniu się. Klaudia Jeznach natomiast, wprowadzając czytelnika w teoretyczne zagadnienia neurodydaktyki, prezentuje przykładowe realizacje lekcji języka polskiego w szkole podstawowej. Podczas tych zajęć przeprowadza analizę tekstu literackiego z wykorzystaniem kontekstów muzycznych i plastycznych, a także ćwiczeń rozwijających młodzieńczą kreatywność i umiejętność pracy w grupach.

W drugiej części monografii rozwiązania praktyczne górują nad teoretycznymi, odnosząc się do różnych obszarów nauczania i wieku uczniów. Cykl artykułów rozpoczyna tekst Doroty Kujawy-Weinke, dotyczący skutecznych i motywujących sposobów oceniania. Autorka ukazuje różnorodne strategie pozyskiwania informacji na temat postępów wychowanków w zdobywaniu wiedzy. Marcin Miłko natomiast, zauważając konieczność humanistycznego wykształcenia we współczesnym świecie, proponuje takie lekcje języka polskiego, które będą dbały o wszechstronny rozwój ucznia: intelektualny, emocjonalny, społeczny, fizyczny oraz etyczny – przygotowując go tym samym do wyzwań XXI wieku. Artykuł Katarzyny Wojtowicz pozostaje w kręgu rozważań o szkole jutra, zwracając uwagę na istotny problem *fake newsów* we współczesnej przestrzeni medialnej. Autorka dokonuje przeglądu podręczników szkolnych pod kątem obecności w nich powyższych problemów, a także proponuje własne rozwiązania metodyczne. Gracja Cimaszewska-Kuniniec omawia wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu zdalnym. Maciej Celiński natomiast prezentuje autorską, sześćoetapową metodę nauczania informatyki w szkole podstawowej, zakładającą, iż elementem uczącym, sprawdzającym oraz kontrolującym w procesie kształcenia będzie program komputerowy. Edukacja w młodszych klasach szkoły podstawowej pozostaje w kręgu zainteresowań Anny Mateckiej, która w swoim artykule prezentuje aktywizującą metodę teatralizacji wraz z korzyściami, jakie z niej płyną dla uczniów. Tom pokonferencyjny zamyka tekst Justyny Potempskiej odnoszący się do doświadczeń nauki zdalnej w czasie pandemii. Autorka proponuje różne rozwiązania skutecznego zdobywania wiedzy online.

W zróżnicowanym i bogatym tematycznie dyskursie o jakości współczesnego nauczania i potrzebach uczniów dominowała wśród wszystkich uczestników jedna, główna myśl: oddolna rewolucja w edukacji jest konieczna i dzieje się każdego dnia za sprawą indywidualnych inicjatyw wszystkich tych osób, którym los szkoły i uczniów jest bliski. Każdy z nas ma realną moc dokonania zmian w edukacji, a kluczem do efektywnej i efektownej nauki jest autentyczność relacji, różnorodność metodyczna, komunikatywność, akcentowanie kompetencji miękkich i pozytywne nastawienie do świata.

Dodawajmy więc uczniom skrzydeł! Uczyńmy szkołę miejscem, do którego chętnie się powraca. Bawmy się nauką i rozwijajmy dziecięcą fascynację światem.

Pragniemy, aby ta książka stała się inspiracją i przewodnikiem dla studentów, nauczycieli praktyków i wszystkich, dla których kwestie kształcenia są ważne. Dziękujemy współtworzącym ją Autorom, którzy stali się głosem w nowoczesnej dydaktyce i światłem dla dalszych zmian.

Klaudia Jeznach
Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza

CZĘŚĆ I

W STRONĘ TEORII

Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza

ORCID: 0000-0002-7979-0441

Uniwersytet Łódzki

WSPÓŁCZESNA SZKOŁA W OCZACH NASTOLATKÓW

Słowa kluczowe: współczesna szkoła, badanie ankietowe, wizerunek nauczyciela, wizerunek uczenia, stosunek ucznia do edukacji

Keywords: contemporary school, survey research, the image of the teacher, the image of the student, student's attitude to education

Streszczenie

Celem artykułu była analiza wyników badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów. Ankieta dotyczyła oceny współczesnej edukacji przez młodzież pomiędzy 12 a 17 rokiem życia. Szczegółowe odpowiedzi respondentów na dwadzieścia osiem pytań pozwoliły ustalić stosunek uczniów do nauki, nauczycieli, szkoły, a także stworzyć wizerunek ucznia i nauczyciela.

Summary

The aim of the article was to analyze the results of a survey conducted among students. The survey concerned the assessment of contemporary education by young people between 12 and 17 years of age. Detailed answers of the respondents to twenty-eight questions made it possible to establish the attitude of students to science, teachers, school, and to create the image of the student and the teacher.

Współczesny rozwój technologiczny i nieustanny chaos cywilizacyjny intensywnie wpływają na przemianę wszystkich dziedzin życia – w tym również na edukację. Kultura, po nadejściu ponowoczesności, stała się trudna do zdefiniowania i straciła swoje walory regulatywne. Sugerowało to już kilkanaście lat temu określenie Baumana „płynna nowoczesność”¹. Badacz podkreślał wówczas, że

¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 15.

funkcjonowanie w tak nieuporządkowanym i dynamicznie zmieniającym się świecie jest trudne, ponieważ polega na życiu „we fragmentach”, wymagających nowego połączenia². Młodzi ludzie, egzystujący w takich uwarunkowaniach, czują się więc często zagubieni, samotni i zdezorientowani. Wychowywani w zupełnie inny sposób niż ich rodzice, nauczyciele czy opiekunowie, wyznają też odmienny system wartości. Polifoniczność obecnej egzystencji prowadzi często do międzypokoleniowych konfliktów, które muszą znaleźć swoje odzwierciedlenie również w murach szkolnych. Konsumpcyjny styl życia (kultura przyjemności), konsekwencje procesu globalizacji (kultura instant), rozwój nowych mediów i wszechobecna popkultura niebywale intensywnie rzutują na kształcenie, które będąc wciąż mentalnie zanurzone w dwudziestowiecznej (a może i czasem dziewiętnastowiecznej) świadomości edukacyjnej, jest niedostosowane do oczekiwań i potrzeb uczniów. Proponowana młodzieży wiedza często jest dla niej nieatrakcyjna w porównaniu z multisensorycznym światem, w którym żyje, z kolei system oceniania czy metody prowadzenia zajęć są dla niej demotywującym reliktem. Priorytetem powinna stać się więc w edukacji umiejętność empatycznego spojrzenia na dzieci i młodzież oraz skuteczne dotarcie do młodego pokolenia. W dzisiejszej szkole potrzebne jest nie tylko doskonale merytoryczne przygotowanie do rzetelnego wykonywania zawodu nauczyciela czy pedagoga, ale przede wszystkim pogłębiona wiedza psychologiczna³ i wysoko rozwinięte zdolności komunikacji interpersonalnej. Każdy nauczyciel winien być odpowiedzialny nie tylko za kształtowanie kluczowych kompetencji⁴ uczniów, ale również za rozwijanie kompetencji miękkich.

² Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 7.

³ Np. szacuje się, że 10–15% młodzieży cierpi na zaburzenia depresyjne, a niektóre badania wskazują, że objawy depresji można zauważyć u co trzeciego nastolatka. Ze względu na długotrwałe konsekwencje depresji wczesne jej wykrycie ma niezwykle istotne znaczenie. Elastyczność mózgu dziecka sprawia bowiem, że terapie i działania prewencyjne, podjęte odpowiednio wcześnie, mogą pomóc uniknąć zaburzeń depresyjnych w życiu dorosłym. I tu właśnie otwiera się furtka dla nauczyciela, który będąc dobrym obserwatorem i znając swoich wychowanków, może stać się wsparciem dla dziecka i jego rodziców. Rolą nauczyciela nie jest oczywiście postawienie diagnozy, ale ważne jest, by zwrócił on uwagę na problem i nie bagatelizował tego, co dzieje się z uczniem.

⁴ Parlament Europejski sformułował osiem kompetencji kluczowych: komunikacja w języku ojczystym i obcym, kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna.

Krytyczne myślenie, samodzielność w rozwiązywaniu problemów, umiejętność pracy w grupie i oceny ryzyka, inicjatywa i kreatywność, mobilność, zarządzanie emocjami to priorytetowe zdolności, które uczeń powinien mieć szansę rozwijać w szkole, aby móc sprawnie funkcjonować w cyfrowym i eklektycznym społeczeństwie.

Przeprowadzone na terenie województwa łódzkiego i częściowo śląskiego internetowe, anonimowe badania ankietowe dotyczyły oceny współczesnej edukacji przez uczniów pomiędzy 12 a 17 rokiem życia. Dwadzieścia osiem pytań udostępniono wybranym grupom uczniów, aby zwiększyć kontrolę nad uzupełnieniem ankiet i ograniczyć możliwość uczestnictwa osób niepożądanych. Głównym problemem badawczym było określenie jakości relacji pomiędzy nauczycielem, a uczniem oraz poziomu satysfakcji ucznia z nauczania. Młodzi respondenci odpowiadali zarówno na pytania zamknięte jedno- i wielokrotnego wyboru, jak i otwarte, co pozwoliło bliżej przyrzeć się spostrzeżeniom młodzieży na temat współczesnej szkoły. Pytania zostały sformułowane w taki prosty sposób, aby nie były za trudne do zrozumienia przez młodszych respondentów. Uczniowie mieli też pełną dowolność w wypowiedzianiu swojego zdania w pytaniach otwartych. W ankiecie wzięło udział 88 osób – 56 dziewcząt i 32 chłopców.

Analiza wyników ankiet pozwoliła sformułować wnioski na temat stosunku uczniów do szkoły, ich edukacyjnych oczekiwań, a także oceny działań nauczycielskich.

Wyniki badań

Pierwsze pytanie: „Czy lubisz chodzić do szkoły?” miało wprowadzać ucznia w tematykę ankiety i wywołać u niego spontaniczną odpowiedź nie sugerowaną kolejnymi pytaniami i dalszymi przemyśleniami. Odpowiedzi rozłożyły się niemalże równomiernie: 51% osób odpowiedziało negatywnie, 49% – pozytywnie. Jednocześnie z odpowiedzi na kolejne pytanie wynika, że 53% uczniów czuje się bezpiecznie w swojej szkole, a 40% również wysoko ocenia w niej swoje samopoczucie. A zatem, co drugi ankietowany nastolatek nie lubi chodzić do szkoły, a aż 30% nie czuje się w niej komfortowo. Za najbardziej stresujące czynniki w szkole uczniowie uznali: odpowiedzi ustne – 79% (69 głosów), niektórych nauczycieli – 66% (58 głosów), sprawdziany pisemne – 56% (49 głosów) i strach przed niską oceną – 56% (49 głosów). Na kolejnych miejscach znalazły się: nieprzygotowanie się do lekcji (35%), lęk przed oceną rówieśników (34%) i konflikty z rówieśnikami (19%).

Celem ankiety było również zbadanie, w jaki sposób uczniowie radzą sobie ze stresem. Jako odpowiedź na to pytanie można było wybrać kilka stwierdzeń. Zdecydowanie przodującą było: „słuchanie muzyki” (aż 59 osób/67%). Na drugim miejscu znalazła się odpowiedź: „nie radzę sobie ze stresem” (32 uczniów/36%). Bardzo często wybierane były dwie powyższe odpowiedzi jednocześnie. Oznacza to, że najczęściej sposobem na radzenie sobie w sytuacji stresowej jest szukanie ukojenia w muzyce. Kolejne dwa rodzaje zachowań, dominujące w odpowiedziach to: „zamykam się w swoim pokoju” (30 uczniów/34%) oraz „placzę i rozmyślam o problemie” (27 uczniów/30%). Wyniki pokazują więc, że młodzi ludzie w większości przypadków czują się osamotnieni i bezradni w chwili, w której potrzebują wsparcia. Tylko 25 uczniów (28%) rozmawia w takich sytuacjach z rodzicami lub z kimś bliskim, 22 uczniów (25%) rozładowuje napięcie poprzez ćwiczenia fizyczne, a 16 (18%) objada się słodyczami. Satysfakcjonującej odpowiedzi na to pytanie nie znalazło 22% młodych ludzi, wskazując odpowiedź: „inne”.

Relacje z rodzicami lepiej zostały ocenione przez młodzież w kolejnym pytaniu: „Do kogo możesz zwrócić się o pomoc, gdy jej potrzebujesz?”. To u przyjaciół (64 głosy) i właśnie rodziców (57 głosów) młodzi najczęściej szukają wsparcia, niektórzy mogą również liczyć na wychowawcę (33 głosy) i dziadków lub innych członków rodziny (32 głosy). Nauczyciela (nie wychowawcę) o pomoc poprosiliby jedynie 12 osób, psychologa lub pedagoga szkolnego 8 osób, a do dyrekcji zgłosiłoby się w sytuacji trudnej wyłącznie czterech uczniów.

Dość precyzyjnie i jednoznacznie uczniowie wskazali, co sprawia im w szkole największą radość. I tak, najistotniejszy jest dla nich kontakt z rówieśnikami (75% uczniów), przerwy pomiędzy lekcjami (59%), wycieczki (57%) i konkretne przedmioty (48%). Na niższych pozycjach umiejscowiono: ilościowe zabawy/dyskoteki (20%), współorganizowanie szkolnych wydarzeń (12%), udział w zajęciach dodatkowych (11%), zdobywanie wiedzy (9%) i rozmowy z nauczycielami (8%).

Równomiernie rozłożyły się też odpowiedzi dotyczące pytania o zaangażowanie uczniów w życie społeczne swojej szkoły⁵. 53% (47 głosów) młodych ludzi odpowiedziało pozytywnie, natomiast 47% (41 głosów) stwierdziło, że nie angażuje się w sprawy szkolne. Co istotne, wśród uczniów pracujących dla dobra społeczności szkolnej, jest aż 79% dziewcząt, wśród których 58% również wysoko ocenia swoje bezpieczeństwo w szkole (por. pytanie 4). A zatem, nauczyciele i pedagodzy

⁵ W skład proponowanych odpowiedzi wchodziły następujące aktywności: harcerstwo, udział w akcjach charytatywnych, działalność w samorządzie szkolnym lub klasowym, tworzenie gazetki szkolnej i udział w konkursach.

powinni zastanowić się nad sposobami aktywizacji chłopców, którzy zdecydowanie rzadziej angażują się w działalność na rzecz szkoły i klasy.

Za najbardziej naganne postępowanie uczniowskie młodzież uznała trzy zachowania: różne formy agresji (69 głosów), ośmieszanie kolegów i koleżanek (68 głosów) oraz obrażanie innych (64 głosy). Jednocześnie 51% ankietowanych wstydzi się za negatywne zachowania innych osób w klasie, ale krytycznie reaguje na nie już 11% osób mniej, czyli 40%. Za najmniej naganne zachowanie uznano natomiast ściąganie na lekcjach – tej formy postępowania nie akceptuje tylko 12 osób. Analiza wyników pokazuje również, że uczniowie, którzy nie chcieli angażować się w życie szkoły (por. pytanie 6), nie widzieli również potrzeby zwracania uwagi źle postępującym kolegom. Odpowiedzi na pytanie szóste są również powiązane z pytaniem dziesiątym: „Czy Twoje otoczenie (znajomi, rodzina, itp.) ma wpływ na Twój stosunek do nauki?”. Badania wykazały, że osoby, które angażują się w działania szkolne, w kwestii nauki, biorą również pod uwagę zdanie swoich najbliższych.

A zatem, należało również sprawdzić, czy badani uczniowie lubią się uczyć w szkole. Zostali oni więc poproszeni o ocenę swojego stosunku do nauki w skali od 1 do 5. Wyniki niestety nie napawają optymizmem, ponieważ tylko 28% ankietowanych wskazało wynik wysoki (4 lub 5), a co istotne, do tej grupy należą osoby, które również wysoko oceniły swoje bezpieczeństwo w szkole (pytanie 4) i poziom satysfakcji z lekcji (pytanie 5). Negatywną odpowiedź (1 lub 2) zaznaczyło 26% uczniów, a 46% zdecydowało się wskazać odpowiedź środkową, co wskazuje na ich niezdecydowanie. Co ciekawe większość uczniów na pytanie otwarte – czy potrafią się uczyć i stosują określone metody ułatwiające przyswajanie wiedzy – odpowiedziało twierdząco. Warto przytoczyć kilka dosłownych wypowiedzi:

- Najczęściej po prostu uczę się z podręcznika i oglądam filmiki w Internecie,
- Tak, umiem się uczyć i stosuję mapę myśli,
- Tak, przepisuję i uczę się na głos,
- Średnio, staram się czytać ze zrozumieniem i powtarzać na głos,
- Zazwyczaj robię sobie notatki i potem się z nich uczę – i podobne głosy: robię ładne notatki, z których łatwo mogę się nauczyć, robię sobie czytelne, kolorowe notatki, aby je dobrze zapamiętać,
- Materiał do nauki przepisuję w formie ściąg. W ten sposób łatwiej zapamiętuję materiał,
- Potrafię, ale zajmuje mi to dużo czasu,
- Stosuję ciągle powtarzanie materiału, którego muszę się nauczyć,
- Mam pamięć słuchową,
- Próbuję połączyć tak ze sobą informacje, by tworzyły spójną całość,

- Układam historyjki, aby lepiej zapamiętać pewne rzeczy,
- Umiem się uczyć, ale mam problemy ze skupieniem,
- Stosuję metodę fiszek, biorę kartkę i np. piszę słowo po polsku, a na drugiej stronie po angielsku,
- Właściwie to ja słucham na lekcji, odrabiam prace domowe i dzięki temu nie potrzebuję jakoś bardzo się uczyć,
- Uczę się z tatą, bo jest super,
- Słucham muzyki podczas nauki, wtedy się bardziej skupiam i jest przyjemniej,
- Moim sposobem jest oglądanie treściwych filmów i robienie z nich notatek,
- Ja po prostu czekam do tego momentu aż mi się zachce i nie lubię siedzieć w jednym miejscu, tylko chodzę po moim pokoju i udaję, że np. prowadzę jakiś wykład,
- Uczę się tylko tego, co mnie interesuje lub przyda się w przyszłości. Co do sposobów, trudno mi je jasno określić.

Osiemnastu uczniów (20%) odpowiedziało, że nie umie się samodzielnie uczyć, a jedynym praktykowanym sposobem jest uczenie się na pamięć. Wśród tych głosów pojawiły się też dwie rozbudowane wypowiedzi, ukazujące bezradność uczniów:

- Nie umiem się uczyć, jest to dla mnie bardzo trudne, rodzice mnie w tym nie wspierają, tylko mówią, że nic w życiu nie osiągnę i bardzo się boję szkoły, nauczycieli, presji, złych ocen, które nauczyciele wyraźnie uwielbiają stawiać, a nie wiedzą, co potem czeka dzieci w domu. Nienawidzę szkoły i bardzo się jej boję.
- Nie mam konkretnego sposobu. Często mam problem z przyswojeniem materiału, a przede wszystkim z koncentracją na nim, ponieważ często rzeczy, których muszę się nauczyć, wydają mi się bezużyteczne i nudne.

Charakterystykę współczesnych uczniów dopełniają informacje dotyczące sposobu spędzania przez nich wolnego czasu. Bardzo zróżnicowane propozycje (uczniowie samodzielnie wymieniali swoje aktywności) pozwoliły mi wyznaczyć podstawowy zakres zainteresowań młodzieży. Do najpopularniejszych należą: słuchanie muzyki (29 osób), uprawianie sportu/chodzenie na treningi (28 osoby)⁶, spędzanie czasu ze znajomymi/przyjaciółmi (27 osób), gra na komputerze/konsoli (26 osób), oglądanie filmów i seriali (19 osób), czytanie książek (19 osób)⁷, korzystanie z mediów społecznościowych (7 osób), rysowanie/malowanie

⁶ Uczniowie wskazywali zorganizowane treningi koszykówki, siatkówki czy piłki nożnej, ale również bieganie, taniec, łowienie ryb, jazdę na hulajnodze i rowerze, a także pływanie.

⁷ Dwie osoby wskazały ulubiony typ literatury – jedna wykazała szczególne zainteresowanie komiksami, druga – kryminałami, poezją i powieściami Jane Austen.

(7 osób), spacer (6 osób), czas spędzony z rodziną (6 osób), spanie (6 osób), rozmawianie (3 osoby – bez wskazania rozmówcy), gry planszowe (3 osoby), zabawa z psem lub kotem (2 osoby), rozmyślanie i planowanie w samotności (2 osoby), gra na instrumencie (2 osoby – gitara i pianino). Po jednym wskazaniu otrzymały następujące zainteresowania: jedzenie, pieczenie, pisanie, robótki na drutach, układanie puzzli, jazda autobusem, matematyka, informatyka, psychologia, śpiew, robienie notatek (zwłaszcza z biologii), wyjścia do kina lub teatru. Dwie osoby zaznaczyły, że prawie nie mają wolnego czasu, a jedna podkreśliła, że czas wolny oznacza dla niej czas bez lekcji.

Przyglądając się powyższym wynikom badań, można stwierdzić, że respondenci niezbyt chętnie chodzą do szkoły, boją się niektórych nauczycieli, stresują się dużą ilością sprawdzianów i odpowiedziami ustnymi. Poza tym często nie potrafią radzić sobie ze stresem, ale mimo wszystko duża część uczniów ma swoje sposoby na przyswojenie wiedzy. Dużo lepiej radzą sobie dziewczęta, które są bardziej zdyscyplinowane, czują się w szkole bezpieczniej i chętniej niż chłopcy angażują się w sprawy szkolne. Większości ankietowanych bliskie jest słuchanie muzyki, które towarzyszy im w chwilach trudnych, ale też jest niezbędnym elementem czasu wolnego. Interesujące i budujące są zainteresowania młodych ludzi. Okazuje się bowiem, że mają oni różnorodne talenty i chętnie uczestniczą w zajęciach dodatkowych. Dlaczego więc nie można by tego młodzieńczego entuzjazmu wykorzystać na zajęciach szkolnych? Czemu nie ograniczyć paraliżującego strachu na rzecz kreatywnego myślenia i twórczego działania? W jaki sposób odblokować uczniów, wydobyć ich z marazmu i pozwolić im rozwinąć skrzydła? Na te wątpliwości odpowiedzieli sami uczniowie w dalszych pytaniach ankiety.

Wizerunek nauczyciela

Kolejny cykl pytań ankietowych miał na celu pokazać opinie uczniów na temat nauczycieli oraz ich pracy. Młodzież miała okazję powiedzieć również o stosunku pedagogów do swoich wychowanków. Niepokojąco wyglądają reakcje uczniów na pytanie: „Czy masz zaufanie do swoich nauczycieli” – aż 51% ankietowanych udzieliło negatywnej odpowiedzi. Kolejne, bardziej precyzyjne pytania, pokazują, jaki obraz nauczyciela funkcjonuje w opinii uczniów. Respondenci mieli do wyboru pięć odpowiedzi, gdzie pierwsza oznaczała „wcale tak nie jest”, a piąta – „zdecydowanie tak”. Można więc przyjąć, że opcja czwarta i piąta wskazuje wysoką ocenę danego postępowania, natomiast pierwsza i druga to niska ocena nauczyciela w tym zakresie. Opcja wskazująca na odpowiedź „ani

tak, ani nie” jest na tyle neutralna, że trudno zaliczyć ją do pozytywnych, nie powinna więc stanowić odpowiedzi satysfakcjonującej.

A zatem, 34% uczniów twierdzi, że nauczyciele nie poświęcają odpowiedniej ilości czasu uczniom słabym, 33% zaznaczyło opcję trzecią („ani tak, ani nie”), co oznacza, że aż 67% nie widzi w nauczycielu osoby wspierającej i wspomagającej, a według 63% respondentów nauczyciel nie tworzy przyjaznej i motywującej atmosfery na lekcjach. Połowa badanych stwierdziła również, że nauczyciele zwracają uwagę przede wszystkim na oceny. Pozytywnie natomiast uczniowie wypowiedzieli się na temat komunikacji z nauczycielem podczas lekcji: 80% respondentów wskazało, że nauczyciele pozwalają zadawać pytania w trakcie zajęć, a 51% podkreśla, że nauczyciele dbają, aby przekazywane zagadnienia były zrozumiałe dla wszystkich.

Dużo lepiej wypadają oceny wychowawców, którzy według wychowanków: troszczą się o nich (70%), służą radą, kiedy uczniowie proszą ich o pomoc (67%), a także wykazują zainteresowanie problemami klasowymi (60%). Trochę gorzej ocenione zostały umiejętności integrowania klasy – tutaj głosy podzielone są równomiernie: połowa twierdzi, że wychowawcy nie mają takich umiejętności (opcja 1, 2 i 3), a 52% badanych podkreśla, że wychowawca nie dodaje swojej klasie pewności siebie.

Nie do końca satysfakcjonujący obraz nauczycieli, uczniowie uzupełnili odpowiedziami na kolejne pytanie otwarte, wskazując jakimi cechami – ich zdaniem – powinien charakteryzować się dobry pedagog. Najczęstszymi propozycjami, występującymi prawie w każdej odpowiedzi, były: miły, spokojny i cierpliwy. Często wskazywano też cechy osobowości, tj. otwarty, uczący z pasją, kreatywny, szanujący ucznia, mający poczucie humoru, mądry, obiektywny, zorganizowany, ufający uczniom, wyrozumiały. Warto też podkreślić, że jedna czwarta ankietowanych uznała, że spotkała nauczyciela, który stał się dla nich autorytetem i wzorem postępowania.

Kolejne pytanie ankietowe dotyczyło oczekiwań uczniów odnośnie sposobu prowadzenia lekcji. Badania wykazały, że młodzi respondenci są doskonałymi obserwatorami i świetnymi metodykami-amatorami, wskazującymi, jak powinien wyglądać prawidłowy i efektywny proces kształcenia. Warto więc przywołać kilka najbardziej reprezentatywnych odpowiedzi (zwracając jednocześnie uwagę na podkreślone przeze mnie fragmenty, które świadczą o dużej świadomości uczniów i rozsądku w ocenie sytuacji szkolnej):

- Nie wszystkie lekcje mogą tak wyglądać, ale bardzo lubię, kiedy nauczyciel ciekawie opowiada o temacie. Skupiam się wtedy wyłącznie na nim,
- Nie krzyczeć na uczniów, gdy czegoś nie rozumiem i nie komentować, czy ktoś coś umie, czy nie. Nie wychodzić poza program na sprawdzianach,

- Z energią i zaangażowaniem oraz komunikacją z uczniami,
- Na przedmiotach typu chemia i fizyka powinny być przeprowadzane doświadczenia, wtedy lekcja będzie ciekawsza i łatwiej będzie uczniom zapamiętać. Na biologii i przyrodzie prowadzić lekcje za pomocą szkieletów i manekinów. Na geografii często powinny być wykorzystywane mapy, tak samo jak na historii. A na przedmiotach jak matematyka lub jakiś język, myślę, że najważniejsze jest, żeby nauczyciel powtórzył tyle razy, żeby uczeń zrozumiał,
- Moim zdaniem nauczyciel powinien w lekcje angażować uczniów, ale za złą odpowiedź nie karać minusem oraz powinny być prace w grupie⁸ i dyskusje na temat tematu lekcji. Ciekawie by było, gdyby nauczyciel raz na miesiąc przygotowywał grę związaną z omawianym tematem,
- Mówić z zapałem i chęcią, przekazywać informacje nie tylko w formie wypowiedzi, ale też multimediów,
- Powinien stosować wiele metod uczenia się, nie tylko czytanie z prezentacji bądź omawianie materiału. Lubie, jak nauczyciel wprowadzi coś nowego, co jest bardziej interesujące,
- Z poczuciem humoru,
- Powinien prowadzić dialog z uczniem,
- Powinien uczyć o życiu w dzisiejszych czasach,
- Żeby nauczyciel opowiadał w łatwy i przyjemny sposób, żeby dawał różne ciekawostki, żeby nie odpytywał i nie zasypywał masą prac domowych i kartkówek (niestety niektórzy nauczyciele myślą, że ich przedmiot jest najważniejszy).

Odpowiedzi uczniów pokazały, jak bardzo potrzebują oni życzliwej atmosfery pracy oraz odejścia od częstej krytyki i nieustannego oceniania. Czynniki te bowiem wpływają na wysoki stres na lekcjach i powodują napięcia między uczniem a nauczycielem. Nie służą efektywnemu procesowi kształcenia. Młodzi ludzie nie negują potrzeby nauki, z powyższych odpowiedzi wyłania się ogromna potrzeba uczenia się w sposób nowoczesny, praktyczny i aktywny. Uczniowie wskazują konieczność stosowania metod aktywizujących i pogładowych, oczekują wykorzystania środków multimedialnych, które uatrakcyjnają przekaz i ułatwiają im naukę. Jednocześnie wykazują się dużym zrozumieniem i zdają sobie sprawę, że nauczyciel nie na wszystkich lekcjach może zastosować wskazane metody i techniki pracy.

⁸ Jak wykazały badania ankietowe, pracę w grupach akceptuje większość respondentów pod warunkiem, że zadania do wykonania są sprawiedliwie rozłożone i wykonują je wszyscy uczestnicy grupy. Zwrócono uwagę na mniejszy stres pracy i sympatyczniejszą atmosferę, a co istotne – na konfrontację różnorodnych pomysłów i większe bogactwo wniosków. Uczniowie krytycznie odnieśli się do osób, które nie współpracują i przeszkadzają w pracy.

W przedostatnim pytaniu ankietowym nastolatkom zostali poproszeni o wskazanie własnych propozycji zmian w organizacji swoich szkół. Mieli zastanowić się, jak powinna wyglądać atmosfera pracy i zarządzanie szkołą, aby chętnie do niej przychodzili. Odpowiedzi dotyczyły zarówno organizacji przestrzeni, wystroju, jak i kwestii merytorycznych. Wymienione poniżej propozycje należą do najczęstszych i powtarzały się w wielu wypowiedziach, np.: dowolność stroju, aby każdy mógł wyrażać siebie; estetyczna przestrzeń, dzięki której przyjemniej spędza się czas; ograniczenie wszechobecnego hałasu i wyposażenie budynku w fotele, koce i windę; późniejsze godziny rozpoczynania lekcji; wprowadzenie limitów sprawdzianów; brak prac domowych, ale za to więcej kół naukowych i wycieczek; likwidacja ocen i przede wszystkim empatyczni nauczyciele oraz bardziej efektywna praca psychologów i pedagogów szkolnych (skupiona na pomocy uczniowi, a nie pogłębianiu jego złego samopoczucia).

Podsumowaniem ankiety było pytanie: „Czy chciałbyś w przyszłości zostać nauczycielem?” Zamieszczone na końcu miało na celu sprawdzenie osobistego stosunku uczniów do tego zawodu. Biorąc pod uwagę dość niską ocenę relacji uczniów z nauczycielami, odpowiedzi były zaskakujące, bo choć 81 uczniów zdecydowanie odmówiło wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela, to jednak uzasadnienie takiej decyzji wskazało na duży szacunek, jakim darzą pedagogów. Warto przyrzeć się kilku wypowiedziom:

- Wydaje mi się, że nie, ponieważ jest to duży obowiązek oraz duża wiedza, według mnie nie dałabym rady,
- Nie, ale szanuję osoby prowadzące w tym zawodzie,
- Nie, ale szanuję i podziwiam osoby pracujące w tym zawodzie,
- Nie, ponieważ to uciążliwa praca,
- Nie, myślę, że jest to zbyt wymagająca praca w stosunku do średniego wynagrodzenia,
- Nie, według mnie nauczyciele mało zarabiają oraz młodzież i dzieci w dzisiejszych czasach są bardzo roszczeniowe w stosunku do nauczycieli,
- Nie, ponieważ uważam, że jest to niewdzięczna oraz mocno niedoceniana praca. Nauczyciele chodzą, jak uczniowie, codziennie do szkoły, chcąc przekazać młodszemu pokoleniu wiedzę. Problemem jest, iż wcześniej wspomniane młodsze pokolenie, nie docenia starań nauczycieli oraz ma do nich żale,
- Nie, moim zdaniem to za dużo roboty i niepotrzebnego stresu,
- Nie, za nerwowa na to jestem.

Powyższe wypowiedzi są dopełnieniem wizerunku nauczyciela i, co ciekawe, można wyciągnąć z nich interesujące wnioski. Uczniowie wypowiadają się

o zawodzie nauczyciela w sposób przemyślany i wyważony, zdają sobie sprawę z trudów i obowiązków wynikających z tej profesji, podkreślają, że praca z młodymi ludźmi wymaga odpowiedzialności, cierpliwości i wiedzy, a nie zawsze spotyka się ze zrozumieniem, docenieniem czy odpowiednim wynagrodzeniem. Odpowiedzi kolejny już raz sugerują, że młodzież nie jest negatywnie nastawiona do zawodu nauczyciela czy szkoły, a jedynie do trudnych relacji z niektórymi nauczycielami.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań ankietowych nie przynoszą jednoznacznej odpowiedzi dotyczącej oceny współczesnej szkoły przez jej uczniów. Dla optymisty będzie satysfakcjonującą informacją, że 49% badanych lubi chodzić do szkoły i ma zaufanie do swoich nauczycieli. Dla pesymisty wiadomość o tym, że co drugi uczeń nie czuje się bezpiecznie w swojej szkole i nie chce się tam uczyć będzie dojmująca. Warto więc przyjąć postawę realisty i zastanowić się co zrobić, aby przekonać wątpiących i rozczarowanych nastolatków do efektywnej pracy i działania na rzecz osobistego rozwoju. Odpowiedzi uczniowskie wyraźnie wskazują, że w młodych ludziach drzemie ogromny potencjał. Lubią oni kontakt z rówieśnikami, pracę w grupach, ciekawe dyskusje i aktywizujące metody pracy. Mają wiele różnorodnych zainteresowań i zajęć pozalekcyjnych, co oznacza, że nauka potrafi sprawiać im przyjemność i radość. Niestety problemem stają się relacje osobiste między nauczycielami i uczniami, a także ogromna presja, zdobywanych w stresie i często przemęczeniu, ocen. Jak wynika z ankiety, nauczyciele dobrze radzą sobie z przekazywaniem wiedzy, sprawnym organizowaniem lekcji i korzystaniem z nowoczesnych rozwiązań technicznych. Nie zawsze jednak potrafią zbudować dobrą atmosferę pracy wśród nastolatków. A przecież relacje interpersonalne i efektywne porozumiewanie się stanowią kluczową rolę w nauczaniu i rozwoju uczniów. Podkreślają to również w swoim artykule Gil G. Noam i Nina Fiore, mówiąc, że uczniowie, którzy są przywiązani do swoich nauczycieli i czują, że są przez nich szanowani, osiągają lepsze wyniki w nauce, a nauczyciele, okazujący swoim uczniom troskę, są znacznie lepiej postrzegani przez wychowanków w porównaniu do pozostałych pedagogów. Postawa dialogu i otwartości dodatnio wpływa również na budowanie spójnej tożsamości młodych ludzi i zdobywanie przez nich kompetencji społecznych. Teorie kliniczne i rozwojowe wskazują, że wzajemna akceptacja i szacunek pomiędzy nauczycielem a uczniem są ważne szczególnie dla uczniów, którzy znajdują się w złej sytuacji społeczno-ekonomicznej,

emocjonalnej czy edukacyjnej⁹. Natomiast nauczyciele, którzy zachowują się autorytarnie, pozorują dialog, oddziałują za pomocą perswazji, nakazów czy gróźb, zniechęcają tym samym uczniów do prezentowania własnego zdania, do samodzielności, kreatywności i aktywnej pracy. Uczniowie nie traktują takich pedagogów jako partnerów do rozmowy, boją się braku akceptacji swoich uczuć czy poglądów. Wyniosły i zamknięty w sobie nauczyciel, uciekający na szkolnym korytarzu przed uczniem, nie zachęci do współpracy i nie będzie kształtował odpowiednich zachowań i postaw. Umiejętność prowadzenia dialogu jest warunkiem skutecznej komunikacji¹⁰, a zmniejszony dystans ucznia w stosunku do nauczyciela i łatwość nawiązywania kontaktu nie musi oznaczać braku szacunku. I choć idea szkoły twórczej nie jest żadnym nowym postulatem, to wciąż tak mało jej w naszej codziennej edukacji. Każda zmiana wymaga jednak wysiłku i przewartościowania myślenia. W tym celu konieczna jest, jak konstatuje Beata Przyborowska, zdolność do inicjowania i recepcji różnorodnych zmian – od przemodelowania edukacji i tworzenia reformatorskich programów do ambicji przekraczania granic techniczno-instrumentalnych¹¹. Tak więc, biorąc pod uwagę opinie uczniów, tworzymy szkoły, w których uczenie dominuje nad nauczaniem, twórcza aktywność stymuluje działania nastolatków, a wszystkim uczestnikom procesu kształcenia towarzyszy dobrostan psychiczny i społeczny.

⁹ G.G. Noam, N. Fiore, *Relationships across multiple settings: An overview*, „New Directions for Youth Development” 103, s. 9–16, cyt. za: W. Welskop, *Komunikacja w relacji nauczyciel-uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole*, [w:] P. Potejko (red.), *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych IV*, red., Gliwice-Katowice 2013, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/5845/W.Welskop%20-%20Komunikacja%20w%20relacji%20nauczyciel-ucze%C5%84%20a%20wyst%C4%99powanie%20sytuacji%20kryzysowych%20w%20szkole.pdf1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp 15.02.2022].

¹⁰ Por. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007, s. 300.

¹¹ Por. B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013.

Bibliografia

- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007.
- Welskop W., *Komunikacja w relacji nauczyciel-uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole*, [w:] <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/5845/W.Welskop%20-%20Komunikacja%20w%20relacji%20nauczyciel-ucze%C5%84%20a%20wyst%C4%99powanie%20sytuacji%20kryzysowych%20w%20szkole.pdf1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp 15.02.2022].

Agata Karolczyk-Kozyra

Dyrektor oraz dyplomowana nauczycielka języka polskiego
w I Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi
im. Tomasza Zana we Wschowie

CO WSPÓLNEGO MA COACHING Z LEKCJAMI JĘZYKA POLSKIEGO?

Słowa kluczowe: coaching edukacyjny, metody, techniki, narzędzia coachingowe

Keywords: educational coaching, methods, techniques, coaching tools

Streszczenie

Celem artykułu jest poruszenie zagadnienia coachingu edukacyjnego oraz wykorzystywania go podczas lekcji języka polskiego w szkole ponadpodstawowej. Autorka wyjaśnia pojęcie coachingu oraz przedstawia jego genezę. Podaje cechy dobrego coacha, zwracając uwagę na kompetencje współczesnego nauczyciela. Prezentuje także przykładowe metody i techniki coachingowe, które wykorzystuje w pracy nauczyciela polonisty.

Summary

The aim of the article is to raise the issue of educational coaching and its use during Polish language lessons in a secondary school. The author explains the concept of coaching and presents its genesis. It lists the characteristics of a good coach, paying attention to the competences of a modern teacher. It also presents exemplary coaching methods and techniques that he uses in the work of a Polish language teacher.

Wprowadzenie

Świat zmienia się na naszych oczach, a wraz z nim nieustannie zmieniają się potrzeby uczniów, dlatego nauczyciele powinni być elastyczni i umieć wyjść ze swojej strefy komfortu. Nie da się zmienić w polskim systemie edukacji nic bez

podjęcia działań. Pandemia, która z dnia na dzień odmieniła nasze życie, pokazała, że nauczyciel nie może zostawać w tyle i niejednokrotnie bardzo szybko musi dostosować się do nowej rzeczywistości. Nie powinien też tych zmian się obawiać, wręcz wykorzystywać je, gdyż mogą się one przyczynić do poprawy jakości kształcenia. I tu pomocny jest coaching.

Geneza coachingu

Można przyjąć, że pojęcie coachingu liczy sobie kilka tysięcy lat, a jego korzenie sięgają już starożytnej Grecji i nauk Sokratesa, który przechadzając się po greckiej agorze rozmawiał z młodymi ludźmi. Metoda, którą stosował polegała na zadawaniu ważnych pytań mających na celu samodzielne odnalezienie przez ucznia odpowiedzi ukrytych w nim samym. Posługując się ironią, polegającą na udawanej ignorancji i naiwności, ośmielającej rozmówcę do wywyższenia się i zademonstrowania swej wiedzy, wypytywał go, o czym sądzi, że coś wie¹. Ciągłymi pytaniami zmuszał go do określenia przedmiotu wiedzy, a następnie, opierając się na zasadach racjonalnego dyskursu, ujawniał błędy i sprzeczności w jego wypowiedziach. W ten sposób rozmówca uświadamiał sobie swoją niewiedzę. Nie otrzymując jednak od Sokratesa gotowych odpowiedzi, starał się rozwiązać samodzielnie swój problem. Filozof nie zostawiał go jednak bez wsparcia, a prowadził pytaniami od faktów jednostkowych do tego co ogólne². Metoda Sokratejska nie polega zatem na przekazywaniu wiedzy, gdyż zdaniem filozofa nie można się jej wyuczyć i gotową podać drugiemu, jak umiejętności praktyczne. Należy ją jednak wydobyć z człowieka, pomóc mu ją odszukać, zadając właściwe pytania. Warto podkreślić, że mimo upływu czasu metoda wypracowana przez starożytnego filozofa jest wciąż aktualna i sprawdza się w procesie edukacyjnym w XXI wieku, szczególnie w edukacji polonistycznej. To właśnie na niej opiera się coaching, czyli interaktywny proces rozwoju, poprzez metody związane z psychologią, realizowaniem procesu decyzyjnego do zaspokajania potrzeb, który pomaga zarówno pojedynczym osobom, jak i organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju oraz polepszeniu efektów działania i osiągnięcia celów³.

¹ D. Zygmuntowicz, *Metoda Sokratesa*, [w:] *Sokrates*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Sokrates;3977382.html> [dostęp 20.05.2022].

² *Ibidem*.

³ Por. *Czym jest coaching?*, <https://coachingdao.pl/czym-jest-coaching> [dostęp 20.05.2022].

Cechy coachingu jako dyscypliny

Chcąc stosować metodę Sokratesa, a także elementy coachingu podczas lekcji języka polskiego, należy pamiętać o przestrzeganiu jego zasad. Tradycyjny coaching opiera się na określonych regułach:

- jest dobrowolny,
- wyklucza jakąkolwiek dyrektywność np. ze strony coacha,
- pomaga ludziom uczyć się, a nie jest po to, by ich uczyć,
- jest zbudowany na bazie pytań,
- pobudza do myślenia,
- dokonuje się w atmosferze szacunku i pełnej akceptacji dla wartości stron,
- prowadzi do świadomego dokonywania zmian,
- skupia się na osiągnięciu celów.

Warto także zwrócić uwagę na elementy profesjonalnego coachingu. Ich znajomość i umiejętność zastosowania ułatwia uczniom zdobywanie wiedzy. Podstawowa zasada to 80/20. Oznacza to, że trener posiada umiejętność słuchania, bowiem mówi on zaledwie 20%, a coachee pozostałe 80%. Dobrze, gdy ta sama zasada obowiązuje podczas lekcji. Świadczy to wówczas o tym, że uczniowie są aktywni, a tym samym łatwiej przyswajają wiedzę i uczą się samodzielnego myślenia. Nauczyciel w trakcie zajęć powinien także stosować pytania i parafrazowanie w celu weryfikacji zrozumienia wypowiedzi uczniów. Pytania jednak nie mogą być przypadkowe, a zadawane w sposób racjonalny, wnoszący coś do tematu, ściśle związane z omawianym zagadnieniem.

Niezwykle ważna jest też mowa ciała nauczyciela – coacha oraz jego ton głosu, ponieważ to właśnie dzięki komunikacji niewerbalnej potwierdza on swoje zainteresowanie rozważaniami uczniów i zrozumieniem problemu.

Jednak jednym z najważniejszych elementów coachingu jest informacja zwrotna. Współczesna edukacja również się na niej opiera, a każdy nauczyciel jest zobligowany do jej przekazania uczniowi. Mówi o tym wyraźnie art. 44b *Ustawy o systemie oświaty. Ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia*⁴.

Wynika z niego, że: ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego, które 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 nauce poprzez przekazanie mu informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;

⁴ Art. 44b. *Ustawa o systemie oświaty. Ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia*, <https://lexlege.pl/ustawa-o-systemie-oswiaty/art-44b/> [dostęp 17.05.2022].

- 3) udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
- 4) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- 5) dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;
- 6) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej⁵.

Nie każda informacja przekazana uczniowi jest jednak informacją zwrotną. Chcąc ją za taką uznać należy pamiętać, że powinna mieć ona formę wyczerpującego komentarza i zawierać odpowiedzi na cztery pytania: Co uczeń zrobił dobrze?, Co należy poprawić?, Jak należy poprawić?, Jak uczeń ma się dalej rozwijać? Jej istotą nie jest też bezkrytyczne chwalenie, a skupianie się na budzeniu inicjatywy ucznia.

Kompetencje współczesnego nauczyciela

W zmieniającym się świecie także nauczyciel musi się zmieniać. Wymagają tego od niego nie tyle przepisy, co uczniowie, z którymi ma do czynienia na co dzień. Chcąc być dla nich autorytetem, powinien być **zaangażowany** w swoją pracę, czyli mieć świadomość ogromnej odpowiedzialności edukacyjnej i społecznej. Powinien mieć też formalne akademickie **przygotowanie** do wykonywania zawodu. Jego atutem będzie **pewność**, czyli poczucie pewności w odniesieniu do własnej osoby oraz innych. Jego zadaniem jest przecież stanąć przed klasą obcych mu ludzi i w profesjonalny sposób poprowadzić lekcję. Ułatwić mu to może **chęć uczenia się**, stałe pogłębianie wiedzy, które pozwala się rozwijać i osiągać sukcesy. Dzięki **umiejętności przystosowania się** i elastyczności potrafi on dostosować się do nowych technologii oraz potrzeb uczniów. Mając **motywującą naturę**, umie zmotywować młodych ludzi do działania, inspirować ich, przekształcać negatywne doświadczenia w pozytywne. Od współczesnego nauczyciela wymaga się także tolerancji oraz umiejętności radzenia sobie z uprzedzeniami, traktowania wszystkich uczniów na równi. Potrafi **pracować w grupie**, nie tylko w swoim zespole przedmiotowym, ale również w zespołach interdyscyplinarnych, dzięki czemu łączy wiedzę z różnych przedmiotów ze swoim. Pedagog XXI wieku we właściwy i zróżnicowany sposób **zadaje pytania i umie słuchać**, przywiązując wagę do tego co słyszy, rozumie podłoże

⁵ *Ibidem.*

emocjonalne i rozbieżności pomiędzy werbalnym i niewerbalnym językiem uczniów. Jest **kreatywny i innowacyjny. Ma otwarty umysł oraz entuzjazm technologiczny**, dzięki czemu wie i pokazuje, jak bezpiecznie wykorzystywać współczesną technologię.

Posiadając takie kompetencje, jest w stanie rozwijać umiejętności swoich uczniów. Podczas Światowego Forum Ekonomicznego w 2020 roku określone zostały te, których pracodawcy będą poszukiwać u młodych ludzi w 2025 roku (załącznik 1).

Przykładowe metody, strategie, techniki coachingowe

Koło życia, koło wartości

To metoda, którą można wykorzystać zarówno podczas godziny wychowawczej, jak i podczas lekcji języka polskiego podczas rozmowy na temat bohatera literackiego i jego systemu wartości. Uczniowie wspólnie tworzą listę tych, które są ważne dla charakteryzowanej postaci. Następnie rysują koło, w które wpisują wybrane z listy wartości oraz określają ich poziom. W ten sposób nie tylko utrwalają nazewnictwo, ale uczą się też samopoznania, gdyż koło to mogą wykorzystać także w celu lepszego poznania siebie.

Narzędzie może stanowić również formę sprawdzenia stopnia opanowania określonego materiału. Uczeń, zamiast wartości, zapisuje na nim definicje, pojęcia, zagadnienia, a następnie określa stopień opanowania wiedzy. Koło zatem jest też narzędziem pomagającym w procesie uczenia się (załącznik 2).

Metoda 5W

Metoda polega na kilkakrotnym zadawaniu pytania „dlaczego?”, co pozwala wykryć przyczyny problemu oraz kolejno skupić się na ich skutecznym rozwiązaniu. Dzięki pięciokrotnemu zadawaniu tego pytania problem, którym zajmują się uczniowie, staje się bardziej zrozumiały i podstawowa przyczyna jego powstania jest łatwiejsza do zidentyfikowania oraz wyeliminowania. Metodę można wykorzystać podczas lekcji dotyczącej bohatera, którego zachowanie lub trudności należy poddać szczegółowej analizie. Zadaniem uczniów jest wskazanie problemu, z którym boryka się postać, np. Stanisław Wokulski, a następnie podjąć próbę znalezienia jego przyczyny. Zadanie może zostać zrealizowane z całym zespołem klasowym lub podczas pracy w grupach (załącznik 3).

Strefa wpływu

Strefa wpływu to kolejna z metod oparta na coachingu. Warto ją połączyć z wcześniejszą metodą 5W. Gdy uczniowie określą problem bohatera literackiego, nauczyciel zaprasza ich do ćwiczenia z szukaniem strefy wpływu. Zadanie rozpoczyna się od sformułowania celu, który bohater powinien chcieć osiągnąć. W kolejnym etapie uczniowie uzupełniają tabelę. Z lewej strony wymieniają te sytuacje, na które w dążeniu do swojego celu postać nie ma wpływu. Z prawej natomiast te zadania, na które ten wpływ ma. Na koniec wyciągają wnioski z rozważań (załącznik 4).

Technika zadawania pytań

To metoda, która sprawdza się nie tylko na lekcji języka polskiego, ale także na innych przedmiotach, zwłaszcza podczas lekcji wprowadzających lub podsumowujących. Nauczyciel zapisuje na tablicy temat lub nazwę działu, a uczniowie zadają pytania dotyczące podanego zagadnienia. Nauczyciel wchodzi w rolę sekretarza i zapisuje każde pytanie, nie komentuje, nie krytykuje uczniowskich pomysłów. Sesja zostaje zamknięta, gdy kończą się pomysły. Wówczas uczniowie pod kierunkiem nauczyciela porządkują pytania, wybierają trzy najważniejsze, na które wspólnie szukają odpowiedzi. Mogą też na tym etapie poprosić nauczyciela o wyjaśnienie tych zagadnień, które sprawiają im największy kłopot lub które szczególnie chcieliby powtórzyć. Technikę zadawania pytań nauczyciel może także zastosować jako formę utrwalenia wiedzy przed sprawdzianem wiadomości lub testem. Już na wstępie zaznacza wówczas, że spośród pytań stworzonych przez uczniów wybierze kilka, które pojawią się w teście. Dzięki temu uczniowie będą mieć poczucie sprawczości i wpływu na swój proces uczenia się, co korzystnie wpłynie na ich podejście do sprawdzianu.

Pytania porządkujące tok lekcji

Rola pytań w edukacji jest ogromna, ponieważ zadawanie odpowiednich pytań stymuluje rozwój i uczy krytycznego myślenia. Ponadto stawianie pytań przez uczniów jest uznawane dziś za umiejętność ważniejszą aniżeli zdolność udzielania na nie odpowiedzi. Tymczasem łatwy dostęp do informacji oraz wielość i różnorodność źródeł nie ułatwia rozwijania tej umiejętności. Warto zwrócić uwagę, że pytania wykorzystywane w trakcie lekcji mogą porządkować jej tok.

Na początku zajęć nauczyciel może zastosować następujące pytania:

- Jaki jest cel naszych dzisiejszych zajęć?

- Co będziemy robić, żeby go osiągnąć?
- Z czym zaczynam zajęcia?
- Jakie mam nastawienie do zajęć? Jakie uczucia mi towarzyszą?
- Czym będziemy zajmować się podczas dzisiejszych zajęć?

Natomiast formą podsumowania lekcji mogą być poniżej pytania:

- Jakie emocje towarzyszyły mi podczas zajęć?
- Z czym mogę połączyć to, czego się dziś nauczyliśmy? Do czego to jest podobne?
- Co pomagało, a co przeszkadzało mi dziś podczas zajęć?
- Czego nauczyły mnie te zajęcia?
- Gdzie i jak mogę wykorzystać to, czego nauczyłem się podczas zajęć?

Nauczyciel może wykorzystać także pytania podczas pracy w grupach. Ułatwią one wówczas pracę zespołom, ponieważ dzięki nim uczniowie będą mogli uporządkować swoje działania:

- Na czym będą polegały zadania przydzielone poszczególnym osobom w zespole?
- Kto i za co będzie odpowiedzialny w grupie?
- Jak zrealizujemy nasze zadanie?
- Które działania będą najbardziej skuteczne? Uzasadnijcie wybór.
- Jak przebiegała współpraca?
- Jaka była rola poszczególnych osób w grupie?
- Kto i jak bardzo angażował się w poszczególne działania?

Korzyści płynących z zadawania pytań jest wiele. To przede wszystkim poprawa koncentracji, uruchamianie i prowokowanie do myślenia, rozbudzanie poczucia odpowiedzialności i współodpowiedzialności, a także kształcenie umiejętności wyciągania wniosków, nabycie kompetencji uczenia się przez całe życie – przez rozwijanie ciekawości i pobudzanie kreatywności oraz umożliwianie wnikliwego i wielostronnego spojrzenia na sytuację.

Pytania i zdania podsumowujące

Każda lekcja powinna zostać domknięta i podsumowana. Dobrym sposobem na to jest zastosowanie pytań i zdań podsumowujących. Kończąc zajęcia nauczyciel prosi uczniów, by odpowiedzieli na trzy pytania:

- Czego się dziś dowiedziałeś?
- Nad czym zaczynasz się zastanawiać?
- Co Cię dziś zaskoczyło?

Prosi także, by dokończyli następujące zdania:

- Dowiedziałem się, że...

- Zaczynam się zastanawiać nad ...
- Zaskoczyło mnie, że ...

Alternatywą dla tego zadania jest jedna z rutyn myślenia krytycznego „Widzę. Myślę. Zastanawiam się”. Warto stosować ją np. podczas interpretacji obrazu. Uczniowie po obejrzeniu dzieła piszą, co widzą (płaszczyzna dosłowności), co myślą (płaszczyzna metaforyki), nad czym się zastanawiają (refleksja) (załącznik 5).

Strategia Walta Disneya

Strategia Walta Disneya to narzędzie z zakresu coachingu, które z powodzeniem można wykorzystać podczas lekcji języka polskiego w szkole ponadpodstawowej lub w ostatnich klasach szkoły podstawowej. Każdorazowo służy ono do poszukiwania kreatywnych rozwiązań oraz pozwala spojrzeć na zagadnienie z trzech różnych perspektyw – Marzyciela, Realisty i Krytyka. Zadaniem uczniów jest analiza określonego problemu zawartego w dziele literackim. W trzech różnych punktach sali nauczyciel kotwiczy stany, czyli umiejscawia grupy. Na kartkach ma przygotowane pytania dla każdej z nich. Jeśli klasa jest bardzo liczna, to można uczniów podzielić na sześć grup – po dwie z każdego rodzaju. Po upływie podanego czasu te same grupy łączą się i wspólnie wypracowują swoje stanowisko. Od tego momentu funkcjonują już jako jedna grupa.

Grupa I to Marzyciele. Chcąc, by uczniowie jak najlepiej weszli w rolę, nauczyciel prosi, by swoje polecenia wykonywali na stojąco, przyjmując postawę wyprostowaną, otwartą, mając głowy odchylone lekko do tyłu, a wzrok uniesiony ku górze. Ich rolą na początku jest wyłącznie rozmowa. Dopiero w końcowym etapie mają za zadanie zapisać swoje przemyślenia. Wówczas rozważają swoją motywację, kreują wizje i marzenia, są pełni wiary w sukces, puszcją wodze fantazji, ulegają nadmiernemu entuzjazmowi.

Grupa II to Realści. Wchodząc w rolę Realisty, uczniowie siadają przy stole na krzesłach, z wyprostowanymi plecami, rozmawiając ze sobą, patrząc przed siebie. Analizują rozsądnie wszystkie za i przeciw, podchodzą do problemu realnie, nie ulegają ani zbyt niemu entuzjazmowi, ani nadmiernej krytyce, planują realizację przedsięwzięcia.

Grupa III to Krytycy. Wchodząc w rolę Krytyka, uczniowie siadają na podłodze ze zgarbionymi plecami, opuszczoną głową i wzrokiem utkwionym w ziemię. Krytycy wchodzą w rolę pesymisty, przywołują najczarniejsze wizje, znajdują nawet najdrobniejsze zagrożenia.

Na koniec zespoły prezentują swoją pracę oraz pod kierunkiem nauczyciela wypracowują wspólne stanowisko.

Strategia Walta Disneya pozwala spojrzeć na zagadnienie z wielu perspektyw i z pewnego dystansu, znaleźć kreatywne rozwiązania, zidentyfikować zagrożenia, zdefiniować problem i zbudować pełen jego obraz. Ważne jest też, że podczas pracy rola nauczyciela jest ograniczona strategią, a jego najważniejszym zadaniem pozostaje pilnowanie, żeby grupy nie „zanieczyszczały” każdej z ról sposobem myślenia innej (np. aby Marzyciele nie wyszukiwali pułapek bądź nie zaczęli planowania działań, czy aby Realiści nie zakładali różowych okularów bądź nie przyjmowali postawy nadmiernie krytycznej itp.). Nauczyciel wspomaga zespoły odpowiednimi pytaniami, pilnuje ich właściwej postawy ciała. Najlepiej jeśli razem z nimi stoi, gdy przyjmuje perspektywę Marzyciela, siedzi na krześle, gdy przyjmuje perspektywę Realisty i siedzi na podłodze, kiedy przyjmuje perspektywę Krytyka (załącznik 6).

Technika PQ45

Kolejna technika efektywnego czytania, zwana jest **Metodą PQ4R**⁶. Warto nią pracować ze starszymi uczniami szkoły podstawowej oraz z uczniami szkoły ponadpodstawowej. Dzięki niej rozwijane są umiejętności czytania ze zrozumieniem, ale też przetwarzania i przyswajania tekstu. W połączeniu z nauką w parach metoda ta może przynieść bardzo wiele korzyści. Czytanie ze zrozumieniem, jak ogólnie wiadomo, sprawia uczniom wiele trudności, dlatego należy uczyć go różnymi sposobami.

Metoda PQ4R jest szczególnie skuteczna w sytuacjach, w których nauczycielowi zależy, by uczeń przyswoił wszystkie informacje zawarte w tekście, a nie tylko go przeczytał. Warto wykorzystać ją np. wprowadzając w szkole ponadpodstawowej nową epokę. Dzięki tej technice uczniowie nie tylko zrozumieją materiał, ale też zapamiętają go na dłużej lub uporządkują swoją wiedzę. Skrót **PQ4R** określa sześć etapów działania:

- 1) **Preview** – PRZEJRZENIE
- 2) **Questions** – STAWIANIE PYTAŃ
- 3) **Read** – CZYTANIE
- 4) **Reflect** – REFLEKSJA
- 5) **Recite** – RECYTOWANIE
- 6) **Review** – PODSUMOWANIE

⁶ B. Geuenich, I. Hammelmann, H. Havas, B. Mündemann, K. Novac, A. Solms (red.), *Techniki uczenia się. Jak efektywnie przyswajać wiedzę*, Konstancin-Jeziorna 2016, s. 214.

Lekcję można przeprowadzić w oparciu o dowolny tekst naukowy lub popularnonaukowy z podręcznika do języka polskiego do szkoły ponadpodstawowej.

1. **P – PRZEJRZENIE**

Nauczyciel prosi uczniów, by pobieżnie przejrżeli tekst z podręcznika i zorientowali się w poruszanej tematyce. Ich zadaniem jest, by już na etapie czytania podzielili tekst na kilka partii i zaznaczyli w nim najważniejsze zagadnienia. Następnie każdą partię opracowują sporządzając notatkę wizualną (rysnotkę, grafikę, diagram etc.) oraz wyjaśniają koledze z ławki, jakie informacje zawiera grafika.

2. **Q – STAWIANIE PYTAŃ**

Do poszczególnych fragmentów tekstu uczniowie samodzielnie formułują odpowiednie pytania, porządkując w ten sposób nowe informacje. Warto podpowiedzieć uczniom, że jeżeli w tekście znajdują się śródtytuły, to mogą być one pomocne w tworzeniu pytań. Należy też zaznaczyć, że wszystkie pytania powinny mieć charakter pytań otwartych – od ogółu do szczegółu.

3. **R – CZYTANIE**

Uczniowie czytają tekst ponownie. Tym razem jest to czytanie uważne, szczegółowe. Przy okazji próbują odpowiadać na postawione przez siebie pytania. Następnie mogą ponownie pracować w parach, udzielając odpowiedzi na pytania przygotowane przez kolegę.

4. **R – REFLEKSJA**

Podczas tej fazy uczniowie otrzymują chwilę na własną refleksję. Nauczyciel prosi, by zastanowili się nad własnymi przykładami, podzielili przemyśleniami i rozwiali wątpliwości. Często na tym etapie także okazuje się, że do tekstu można zadać nowe pytania, które warto wówczas zanotować.

5. **R – RECYTOWANIE**

Po zakończeniu dotychczasowej pracy uczniowie w czteroosobowych zespołach dzielą się zdobytą wiedzą. Własnymi słowami przedstawiają to, czego dowiedzieli się z tekstu. Dzięki temu są w stanie wykryć ewentualne braki lub korzystając z przekazu kolegów zapamiętać to, z czym mieli największe problemy.

6. **R – PODSUMOWANIE**

W podsumowaniu uczniowie jeszcze raz przeglądają tekst oraz zgromadzony materiał. Te wielokrotne powtórki sprawią, że nowy materiał dobrze się utrwali w pamięci.

Podsumowanie

Jak pokazują powyższe przykłady metod, technik, strategii wykorzystujących elementy coachingu jest wiele, a ich korzyści dla ucznia są ogromne (załącznik 7). Warto zatem z nich korzystać i dostosowywać je do potrzeb swoich uczniów. Współczesny nauczyciel bowiem chcąc cieszyć się autorytetem wśród młodzieży, musi stosować zróżnicowane formy pracy. Powinien zatem stale się rozwijać i wykazywać znajomością świata. Tym samym musi być kreatywnym erudytą, który będzie potrafił zainteresować ucznia swoim przedmiotem. Każda lekcja powinna być dla niego wyzwaniem, walką z nudą, przełamywaniem stereotypów, a jednocześnie okazją do budowania dobrych relacji uczeń – nauczyciel. Jego zadaniem jest ciągle angażowanie uczniów do działania i tworzenia oraz nauka samodzielnego myślenia.

Nauczyciel chcąc wprowadzać zmiany, musi stać się twórczy i pozwalać uczyć się swoim uczniom przez pracę zespołową i działanie, pobudzać ich ciekawość, stymulować do myślenia i poszukiwania różnych rozwiązań, nauczać strategii potrzebnych do rozwiązywania problemów. Podążając za swoimi podopiecznymi, współczesny nauczyciel nie powinien narzucać gotowych lub utartych rozwiązań, a kierować się słowami Williama Arthura Warda: „Słaby nauczyciel – opowiada. Dobry nauczyciel – wyjaśnia. Bardzo dobry nauczyciel – demonstruje. Genialny nauczyciel – inspiruje”.

Jeśli człowiek robi coś ciągle tak samo, to popada w rutynę. Tak jest zarówno w życiu codziennym, jak i w pracy. Jeśli nauczyciel wykorzystuje te same metody, zwłaszcza gdy są to metody podawcze, to nie może się dziwić, że zarówno podczas zdalnych, jak i stacjonarnych lekcji uczniowie ciągle milczą. Warto zatem zastanowić się, co można zmienić w swojej pracy, poszukać nowych narzędzi, inspiracji, pomysłów. Lekcje wcale nie muszą być nudne. Przygotowując się do nich, należy nieustannie pamiętać, że we współczesnym świecie liczy się nie tylko wiedza, ale przede wszystkim umiejętności takie jak: pozyskiwanie, interpretowanie i analizowanie informacji, uczenie się przez całe życie i dostosowywanie się do nowych sytuacji oraz zmieniającego się świata, współpraca, by wspólnie móc rozwiązywać problemy współczesnego świata, umiejętności komunikacyjne, myślenie krytyczne i komputacyjne, szeroka wiedza o świecie, myślenie nieszablonowe oraz kompetencje do pracy z ludźmi.

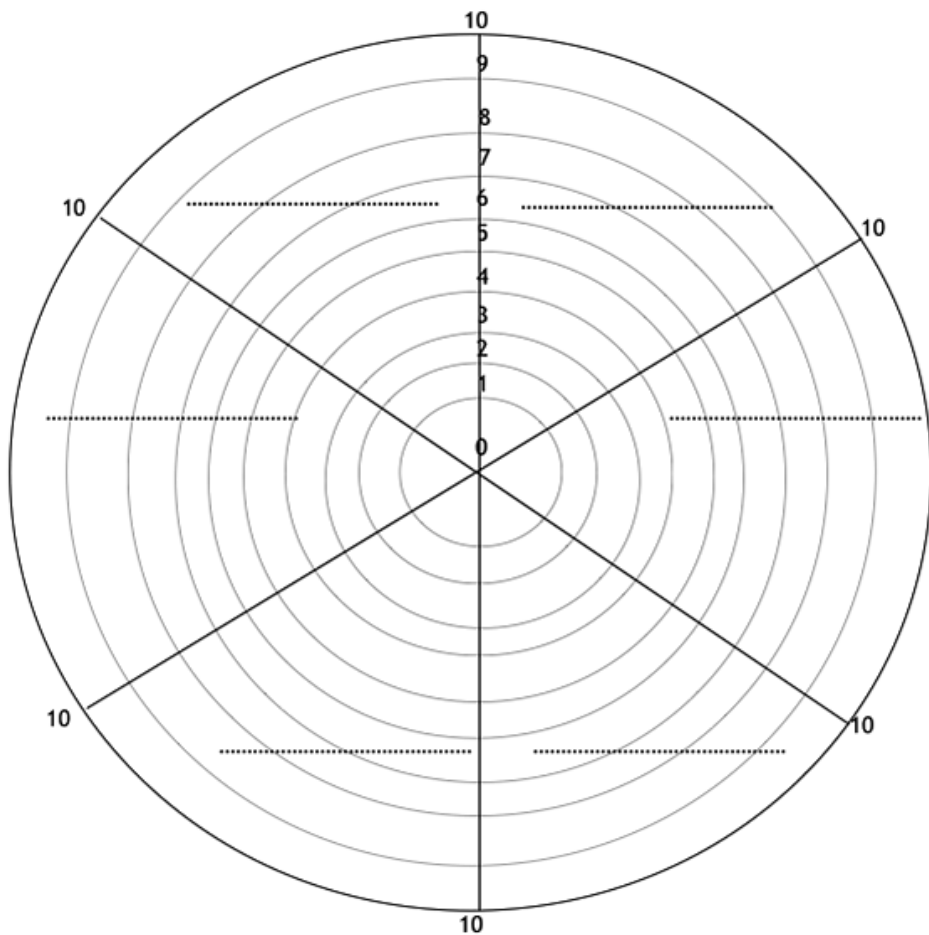
Bibliografia

- Geuenich B., Hammelmann I., Havas H., Mündemann B., Novac K., Solms A. (red.),
Techniki uczenia się. Jak efektywnie przyswajać wiedzę, Konstancin-Jeziorna 2016.
Ustawa o systemie oświaty, <https://lexlege.pl/ustawa-o-systemie-oswiaty/art-44b/> [dostęp 7.02.2022].
<http://biologiazblondynka.blogspot.com/> [dostęp 7.02.2022].
<http://smart-coaching.pl/kolo-wartosci-zycia-tozsamosci/> [dostęp 7.02.2022].
<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Sokrates;3977382.html> [dostęp 7.02.2022].
<https://kreatywnypolonista.blogspot.com/> [dostęp 7.02.2022].
<https://pl.wikipedia.org/wiki/Coaching> [dostęp 7.02.2022].
<https://tomasztokarz.net/> [dostęp 7.02.2022].
<https://zgoda-na-to-co-jest.pl/jak-zapobiegac-nawrotom-choroby/> [dostęp 7.02.2022].

Załączniki



Załącznik 1. Umiejętności ważne według światowego Forum Ekonomicznego 2020
 Źródło: <http://biologiazblondynka.blogspot.com/> [dostęp 7.02.2022].



Załącznik 2. Koło wartości, życia, tożsamości

Źródło: <https://zgoda-na-to-co-jest.pl/jak-zapobiegac-nawrotom-choroby/>
[dostęp 7.02.2022].



Źródło: <https://zgoda-na-to-co-jest.pl/jak-zapobiegac-nawrotom-choroby/>
[dostęp 30.03.2022].

Microsoft Whiteboard

STANISŁAW WOKULSKI KLIENT

PROBLEM: Wzrost tajemniczości i niezrozumienia miłości

dlaczego?

- to ukochana Stanisława jest zaproszona kimś innym i uważa, że dzięki im chcą wiele
- ponieważ pochodzi z różnego świata społecznego jest między nimi duża różnica wieku, wyglądu
- ponieważ ona prędko wymaga od niego dużo uwagi, poświęca mu dużo czasu, że on chce ją kochać
- bo nikt nie chce od niego być ojcem, kochać kogoś, kogoś, kogoś, kogoś, kogoś
- ponieważ on jest przystojakiem, pociągającym, kochać kogoś, kogoś, kogoś, kogoś, kogoś

Wpisz tu wyszukiwane słowa

Microsoft Whiteboard

Wpływ

Brak wpływu

- na różnicę wieku
- na pochodzenie
- na niektóre rzeczy w swoim wyglądzie, np. czerwone oczy
- na to, czy przypadła mu na niego, angażacja
- na uśmiech Izabeli!

- na jego postawę i zachowanie oraz sposób zwracania na siebie uwagi
- na jego majątek
- na własne decyzje, np. w kwestii zakupu kamienicy
- na niektóre cechy wyglądu

Wpisz tu wyszukiwane słowa

Załącznik 4 i 5. Prace własne

Źródło: <https://kreatywnypolnista.blogspot.com/2021/03/wokulski-na-sesji-coachingowej.html> [dostęp 30.03.2022].

Microsoft Whiteboard

MYŚLENIE KRYTYCZNE

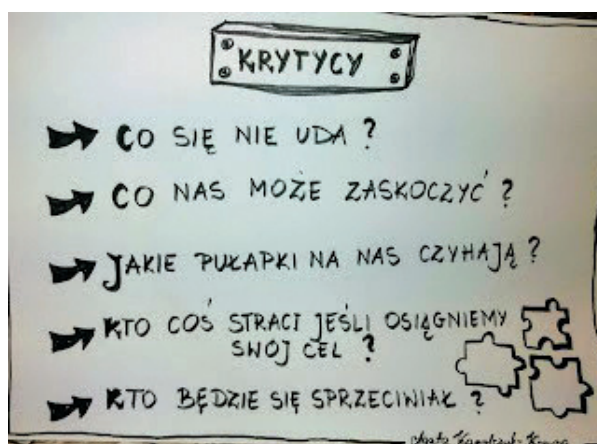
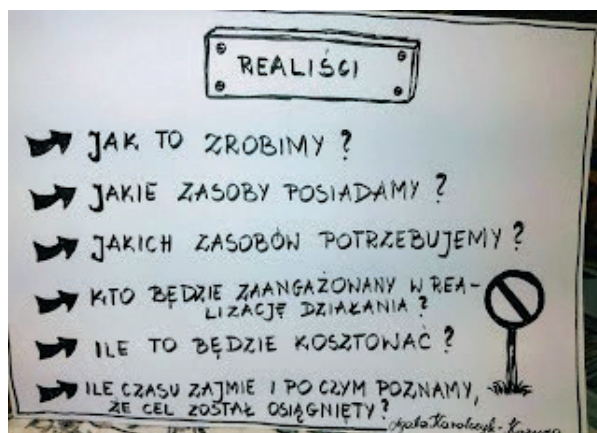
Napisz, co widzisz.

Napisz, co myślisz.

Napisz, nad czym rozmawiasz.

Wpisz tu wyszukiwane słowa

Załącznik 6. Prace własne





Załącznik 8. Graficzne inspiracje

Źródło: <https://tomasztokarz.net/> [dostęp 7.02.2022].

Katarzyna Zalisz

ORCID: 0000-0002-1560-0995

Uniwersytet Wrocławski

POKOLENIE JUTRA W DZISIEJSZEJ POLSKIEJ SZKOLE: CHARAKTERYSTYKA, PRIORYTETY I WYZWANIA NIE TYLKO W KLASIE JĘZYKOWEJ

Słowa kluczowe: Pokolenie Alfa, glottodydaktyka, uczniowie XXI wieku, nauczanie języków obcych, CLIL, TIK

Keywords: generation alpha, foreign language learning and teaching, XXI century students, CLIL, new technologies and innovations in education

Streszczenie

Artykuł ma na celu przybliżenie charakterystyki Pokolenia Alfa (Post-Gen-Z), dzieci urodzonych po 2010 roku, uczniów dzisiejszych polskich szkół. Autorka podjęła próbę odpowiedzi na kilka pytań związanych z pracą z Pokoleniem Alfa – czego potrzebują, jak się uczą, jakiej pragną szkoły, a jakich nauczycieli? W artykule poruszone zostaną takie zagadnienia jak: wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu języków obcych, innowacyjne metody pracy z uczniem oraz kompetencje kluczowe i umiejętności XXI wieku.

Summary

The article will delineate the characteristics of Generation Alpha (Post-Gen-Z); children who were born after 2010, students at Polish schools today. The author will try to answer several questions related to Generation Alpha teaching environment – what the priorities and potential challenges there are, how they learn, what kind of school and teachers they need. In the article, issues such as new technologies and innovations in foreign language education as well as key competencies and XXI century skills of the Alpha students will be described.

Szkoła dzisiaj

Edukatorzy działający w polskich szkołach niewątpliwie wskazać mogliby na liczne wady dzisiejszego systemu. Z perspektywy *stricte* nauczycielskiej, przede wszystkim nasuwają się „testmania”, nastawienie na wyniki i egzaminowanie („egzaminoza”¹) oraz skupienie się na realizowaniu podstawy programowej. Ponadto, polskie klasy są przepełnione uczniami o nie tylko zróżnicowanym poziomie motywacji i zaangażowania, ale także zdolności. W jednej klasie udałoby się spotkać uczniów, których bardzo ogólnie można by zaliczyć do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SEN), czyli zarówno ponadprzeciętnie uzdolnionych, jak i uczniów z zaburzeniami utrudniającymi naukę, a także dzieci z doświadczeniami migracyjnymi². Trzeba podkreślić, że dla wszystkich konieczne jest zgoła inne podejście – zindywidualizowane, najlepiej także spersonalizowane i dostosowane do wymagań stawianych przez pedagogicznych diagnostów. Najważniejszym i najtrudniejszym pytaniem zdaje się zatem – jak stworzyć warunki dla efektywnej nauki w klasie tak wszechstronnie zróżnicowanej? Pamiętając przy tym, że szkoła to nie tylko nauka, a także pozytywne relacje.

Dwa lata temu wielu nauczycieli zmierzyło się z trudną i nagłą zmianą trybu pracy „przy tablicy” na edukację zdalną, spowodowaną pandemią Covid-19. Zmuszeni zostali do poszukiwań optymalnych rozwiązań w tych niespodziewanych okolicznościach. Zdawać by się mogło, że owa reorganizacja naświetliła nie tylko kolejne wady systemu, ale także pozwoliła wielu nauczycielom odłożyć na bok swoje uprzedzenia co do wykorzystania nowoczesnych technologii i alternatywnych metod w codziennej szkolnej praktyce. Zaczęto podejmować kreatywne i inspirujące próby przeniesienia dotychczas stosowanych w klasie mechanizmów dydaktycznych na tryb zdalny³, gdzie wiele z nich zakończyło się dużym sukcesem, a ich efekty zaobserwować można dzisiaj, tym razem ponownie w standardowej, stacjonarnej perspektywie.

¹ M. Marcela, *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku*, Warszawa 2020.

² W tym nie tylko dzieci z doświadczeniem migracyjnym spowodowanym konfliktem w Ukrainie z lutego 2022 roku; są to także uczniowie powracający z rodzicami z emigracji zarobkowej z krajów zachodnich (głównie UE), którzy część swojej edukacji spędzili w innym niż polski (zagranicznym) systemie szkolnym.

³ M. Polak, *Model SAMR, czyli o technologii w nauczaniu*, <https://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2736-model-samr-czyli-o-technologii-w-nauczaniu> [dostęp 3.06.2022].

Dla każdego z nauczanych w polskich szkołach przedmiotów, wspomniane problemy stanowią różne wyzwania. Nauczyciele języków obcych, którzy za swój główny cel stawiają język jako narzędzie komunikacji⁴, powinni również dynamicznie wprowadzać innowacje w swoim warsztacie zawodowym, jak dynamicznie zmienia się sam język oraz jego użytkownicy⁵. Aby móc dokonać realnych (tak bardzo potrzebnych) zmian w edukacji, a zarazem pozyskać nauczycieli na miarę XXI wieku, którzy będą w stanie stworzyć warunki do efektywnej nauki w polskiej szkole, należy przyrzeć się samym uczniom dzisiejszej szkoły, a co może nawet bardziej istotne – uczniom szkoły jutra.

Uczniowie jutra

Dzisiejsza szkoła kumuluje dwa pokolenia – Pokolenie Z i Pokolenie Alfa. Do pierwszego z nich zalicza się osoby urodzone w latach 1995/7–2010/2, nazywane także „cyfrowymi tubylcami”. Generacja Alfa to następcy Zoomersów. Przyjmuje się, że będą to dzieci urodzone w latach 2010/2–2025 – pierwsze pełne pokolenie XXI wieku, całkowicie zanurzone w nowych technologiach oraz innowacjach cyfrowych⁶. Rok 2010 nie jest przypadkowy – to w tym roku powstał Instagram, słowem roku na świecie zostało „app” (według American Dialect Society⁷), a firma Apple wprowadziła na rynek iPady.

Uczniów Alfa cechuje wysoko rozwinięte postrzeganie wizualne i głosowe⁸, co także ma bezpośredni związek z rozwojem technologicznym i łatwo dostępnymi produktami takimi jak głosowy asystent Siri w urządzeniach marki Apple, czy Alexa firmy Amazon. Ta cecha może wskazywać na preferencje pokolenia

⁴ A. Michońska-Stadnik, *Innowacyjność w dydaktyce językowej w opiniach przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, [w:] M. Jedynak (red.), *Spojrzenie na uczenie się i nauczanie języka obcego*, Wrocław 2021, s. 121–137.

⁵ E. Gajek, A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa 2017.

⁶ C.M. Carterl, *The Complete Guide To Generation Alpha, The Children of Millennials*, 2016, <https://www.forbes.com/sites/christinecarter/2016/12/21/the-complete-guide-to-generation-alpha-the-children-of-millennials/?sh=6e4952e63623> [dostęp 3.06.2022]; M. McCrindle, A. Fell, S. Buckerfield, *Generation Alpha: Understanding Our Children and Helping Them Thrive*, Sydney, Australia 2021.

⁷ <https://www.american-dialect.org/app-voted-2010-word-of-the-year-by-the-american-dialect-society-updated> [dostęp 2.06.2022].

⁸ M. McCrindle, A. Fell, S. Buckerfield, *op. cit.*

co do formy przekazywanych wiadomości. Już poprzednie pokolenie niechętnie korzystało z umiejętności pisania ręcznego, zastępując ją pisaniem na urządzeniach z klawiaturą. Jako prawdziwi „digitalni tubylcy”, Pokolenie Alfa preferuje wysyłanie wiadomości głosowych i graficznych⁹ z wykorzystaniem sztucznej inteligencji.

W strukturze rodziny oraz finansów zakłada się także, że dorośli przedstawiciele Alfa będą w dużym stopniu różnorodni kulturowo (w tym rasowo i etnicznie), najbardziej z dotychczas istniejących pokoleń¹⁰. W czasookresie trwania każdej generacji mają miejsce różne zdarzenia społeczne, ekonomiczne czy polityczne, które wpływają na charakterystykę ich przedstawicieli. Ważne dla obu wspomnianych kohort demograficznych jest doświadczenie dzieciństwa i edukacji zdalnej w okresie pandemii¹¹ z użyciem nowych technologii, a bez bezpośredniego kontaktu z grupami rówieśniczymi oraz nauczycielami i innymi uczniami w szkole, a także bez zajęć ogólnoruchowych i dodatkowych (jak koła zainteresowań czy integrujące zajęcia pozalekcyjne).

Pokolenie Alfa posiada umiejętność adaptacji do zmian i rozwoju technologicznego, co może wydawać się dość oczywiste dzięki dorastaniu wśród rozwijającej się sztucznej inteligencji, automatyzacji i robotów, dostępu do wszystkiego „on demand”¹². Podobnie w przypadku pracy, dorosły Alfa może oczekiwać wyboru trybu online/offline. Natomiast, z perspektywy edukacyjnej, zastanawiać może wpływ obecności technologii na krótszą zdolność utrzymania uwagi przez uczniów, opóźnienia rozwoju ich funkcji i zachowań społecznych czy emocjonalnych, a być może nawet na ich kreatywność i wyobraźnię.

Jako główne priorytety w pracy szkolnej z pokoleniem Alfa można wymienić:

- naukę poprzez innowacje i technologie (m.in. *virtual reality*) z właściwie dobranymi i wyselekcjonowanymi narzędziami (TIK)¹³,
- umiejętne wykorzystanie wiedzy i zdolności uczniów do wyszukiwania informacji z poziomu globalnego (nie lokalnego),

⁹ Pokolenie Alfa nazywa się także: „screenagers”, czy „glass generation”, ponieważ spędzają więcej czasu przed ekranami urządzeń, a wchodzi w mniejszą ilość interakcji społecznych.

¹⁰ A.E. Casey Foundation, Maryland, USA 2019.

¹¹ Np. dla Pokolenia Y (Millenials) przyjmuje się, że takie punkty to wydarzenie z 11 września 2001 roku, a później Brexit.

¹² Dla przykładu dostęp do rozrywki „na żądanie”, jak VOD („video on demand”, na platformach YouTube, Netflix etc.) lub dostęp do wiedzy „na żądanie” (podejście „I’ll google it”).

¹³ M. Danieluk, *TIK w pigułce. Narzędziownik nauczyciela*, Poznań 2019.

- efektywne wykorzystanie łatwego dostępu do wiedzy na poziomie multimodalnym i mobilnym, a także pomoc w weryfikowaniu wiedzy właściwej i przydatnej,
- gamifikację lekcji dla uatrakcyjnienia zajęć oraz wzmocnienia zaangażowania uczniów przez wprowadzenie elementów gry i rywalizacji¹⁴,
- multitasking bez poczucia beczynności (uczniowie są przyzwyczajeni do aktywności wykonywanych na ekranie: *scrolling*, *liking*, *sharing*) poprzez poszukiwanie pozytywnego wzmocnienia z otoczenia – rodziców, nauczycieli, rówieśników,
- stosowanie feedbacku pozytywnego z perspektywy emocjonalno-społecznej w kierunku rozwijania poczucia własnej wartości ucznia,
- promowanie pracy w grupach/parach na różnych poziomach modalności, w tym tworzenie takich zadań, które dla ucznia mają znaczenie i sens, z których jakościowego rezultatu uczniowie mogą być dumni (*quality content/product*),
- interdyscyplinarne łączenie wiedzy między przedmiotami z wykorzystaniem metody CLIL (Content and Language Integrated Learning),
- nauczanie personalizowane i zindywidualizowane.

Szkoła jutra – Alfa w klasie językowej i kompetencje kluczowe

Według zaleceń Rady Unii Europejskiej z 2018 roku, w szkołach promowane powinno być postrzeganie nauki jako procesu uczenia się przez całe życie, nieprzerwanej potrzeby poszerzania swojej wiedzy i umiejętności. Przedstawione przez Komisję Europejską kompetencje kluczowe, które obowiązują także Pokolenie Alfa, to przede wszystkim:

- a) kompetencje cyfrowe, tj. skuteczne wykorzystanie nowoczesnych technologii w praktyce z elementami krytycznego myślenia;
- b) umiejętności w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, tj. „zdolność identyfikowania, rozumienia, wyrażania, tworzenia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów i opinii, w mowie i piśmie, przy wykorzystaniu obrazów, dźwięków i materiałów cyfrowych we wszystkich dziedzinach i kontekstach”, która wykształcić ma w uczniach kompetencje właściwej komunikacji i kooperacji z innymi osobami oraz elementy krytycznego myślenia;

¹⁴ P. Ziółkowski, *Innowacje metodyczne w glottodydaktyce*, <http://eprints.zu.edu.ua/21960/> [dostęp 3.06.2022].

- c) zdolności posługiwania się językami obcymi, tj. „zdolność do prawidłowego i skutecznego korzystania z różnych języków w celu porozumiewania się”;
- d) kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, tj. umiejętność obserwacji, logicznego myślenia, szukania właściwych i kreatywnych rozwiązań dla zaistniałych problemów, umiejętne łączenie wiedzy z różnych dziedzin.

Najpewniej, okres nauczania zdalnego w polskich szkołach pozwolił nauczycielom poszerzyć wiedzę i zgłębić w praktyce skuteczne użycie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w klasach językowych. Zważywszy na charakterystykę współczesnego pokolenia oraz pożądane kluczowe kompetencje i umiejętności XXI wieku, warto przyjrzeć się dostępnym narzędziom cyfrowym, które już dzisiaj mogą być (i są) używane w nauczaniu języków obcych.

Wiedząc, że Pokolenie Alfa charakteryzuje postrzeganie wizualne i głosowe, zachęcając uczniów do formułowania wypowiedzi ustnych i pisemnych w języku obcym, nauczyciele mogą wykorzystać dostępne narzędzia, które umożliwiają kolekcjonowanie odpowiedzi i prac uczniów w formie plików głosowych, audiowizualnych, grafik itp. Istnieje cała lista aplikacji i stron pozwalających na takie działania, np. *Mentimeter* (mentimeter.com), *Typeform* (typeform.com), *Wooclap* (wooclap.com), *VoiceThread* (voicethread.com). Dzięki nim, można także przeprowadzać krótkie ankiety, choćby na początku roku szkolnego, aby lepiej poznać swoich uczniów, pytając o ich oczekiwania wobec kursu i danego przedmiotu, a co jakiś czas także zapytać o ich samopoczucie czy też przeprowadzić sondę z refleksją na temat własnej pracy, poprosić o ocenę zajęć czy krytyczne spojrzenie na projekty innych osób (tzw. ocena koleżeńska, ang. *peer review*). Wspomniane narzędzia ułatwiają pracę nauczyciela, uatrakcyjniają zajęcia, są dostosowane do preferencji i stylu uczenia się współczesnego pokolenia, a odpowiednio przygotowane dodają także walor estetyczny zajęciom. Wiele z nich daje możliwość łatwego przygotowania efektownych szablonów i grafik (załącznik 1).

W celu promowania współpracy i komunikacji grupowej wśród podopiecznych, a tym samym wspierania rozwoju emocjonalno-społecznego ucznia, strony takie jak *PosterMyWall* (pl.postermyswall.com) czy *Canva Live* dla edukacji (canva.com) umożliwiają prowadzenie projektów grupowych w formie zdalnej (np. wspólne przygotowanie plakatu na dany temat w chmurze). Platformy *Padlet* (pl.padlet.com), *Seesaw* (web.seesawme.me) czy *Wakelet* (wakelet.com) użyć można z kolei w klasie do prowadzenia przez uczniów portfolio językowego, dzięki któremu dokonują obserwacji własnych osiągnięć i identyfikowania obszarów, na które powinni poświęcić więcej czasu. Ten proces wspiera

rozwój autorefleksji i krytycznego myślenia u młodego pokolenia, a także może przyczynić się do rozwoju autonomii u ucznia.

Co więcej, pomocnym dla ucznia narzędziem, do rozpoznawania i uczenia się własnych emocji, może być aplikacja *WriteAboutThis* (writeaboutapp.com), gdzie promowane jest prowadzenie notatnika emocji (dosłownie „Napisz-O-Tym”). Wykształcenie u dzieci i nastolatków umiejętności autorefleksji i rozpoznawania własnych uczuć może mieć pozytywny wpływ nie tylko na ich samopoczucie¹⁵ i zdolność odpuszczania nagromadzonych emocji, ale także może zachęcić ich do pracy nad zdolnościami pisania w języku obcym (załącznik 2).

Materiały audiowizualne są często stosowanym elementem podczas zajęć językowych. Mają one na celu pracę nad właściwą stymulacją językową i kreatywną uczniów, w dużej mierze dlatego, że podobne ćwiczenia pojawiają się w egzaminie ósmoklasisty i egzaminie maturalnym. Zasoby internetowe obfitują w strony z darmowymi generatorami grafik. Jest to materiał stymulujący do tworzenia własnych kreatywnych wypowiedzi m.in. *Once Upon A Picture* (onceuponapicture.co.uk), *Story Dice* (davebirss.com), *Google Graphics*. Dzięki właściwemu zaprojektowaniu ćwiczenia, materiały graficzne, audio czy audiowizualne mogą inspirować, rozbudzać ciekawość i kreatywność uczniów do tworzenia własnych pomysłów i udziału w dyskusji. Materiał może być opatrzone intrygującym pytaniem czy przedstawiony w formie zgamifikowanej (załącznik 3).

Coraz częściej w polskich szkołach mówi się także o wykorzystywaniu sztucznej inteligencji, w tym wirtualnej rzeczywistości (classvr.com, with.in) w klasach. Przy pomocy aplikacji i symulacji dostępnych chociażby dzięki Google (w tym także opcja *Google Earth* i/lub *Maps*) i Apple, uczniów zabrać można na wirtualne spacerzy czy wycieczki edukacyjne. Podobne zastosowanie mają filmy w perspektywie 360° publikowane na platformie YouTube (m.in. *360° video experience* od Warner Bros.France). Dość popularne już w klasach aplikacje *Classcraft* (classcraft.com) i *ClassDojo* (classdojo.com) oferują także budowanie wirtualnej klasy, imitowanie środowiska gry video z elementami rywalizacji, gdzie każdy uczeń reprezentowany jest przez wygenerowanego awatara. Gamifikacja zajęć umożliwia rozwijanie uczucia empatii i wrażliwości, wspiera kształtowanie u dzieci chęci do pomocy koleżeńskiej oraz idei zdrowej rywalizacji¹⁶. Te przykłady to tylko namiastka możliwości,

¹⁵ Mając na uwadze współczesne problemy z rozwojem emocjonalnym uczniów, warto przyrzeć się także zagadnieniom takim jak *mindfulness* i *well-being* oraz psychologii pozytywnej w edukacji.

¹⁶ M. Danieluk, *op. cit.*

jakie dają obecne technologie, dzięki którym edukatorzy mogą wprowadzać elementy grywalizacji oraz cyfrowego świata, które dla Pokolenia Z i Alfa są nieodłączną częścią ich środowiska naturalnego.

Refleksja i wnioski

Przyjmuje się, że współcześnie edukacja ma być postrzegana jako proces uczenia się przez całe życie – ciągła potrzeba rozwoju i doskonalenia powinna towarzyszyć człowiekowi nawet po zakończonej edukacji formalnej. Dla młodych ludzi często trudne jest pytanie o przyszłość i to, którą ścieżkę zawodową wybrać. Po reformach w polskim szkolnictwie i przywróceniu ośmioklasowego systemu szkoły podstawowej, zgodnie z ustawą z grudnia 2016 roku, wprowadzone zostały regulacje dotyczące lekcji z doradztwa zawodowego. Owo prawo oświatowe informuje, że już na etapie wychowania przedszkolnego wprowadza się preorientację zawodową, następnie w klasach I–VI orientację zawodową, a później zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego w klasach VII i VIII szkoły podstawowej i w części szkół ponadpodstawowych.

Ze strony Ministerstwa Edukacji i Nauki można przekierować się na Zintegrowaną Platformę Edukacyjną (edpodreczniki.pl), gdzie w zakładce pod nazwą *Doradztwo zawodowe* dostępna jest część materiałów multimedialnych (w tym VR) opisujących zawody ze szkolnictwa branżowego, które „mogą być wykorzystywane przy podejmowaniu decyzji o wyborze zawodu oraz kierunku dalszego kształcenia”¹⁷. Na liście preorientacji zawodowej znaleźć można kilka powszechnie znanych zawodów kreatywnych takich jak aktor, artysta-malarz czy fotograf. W zestawieniu dla młodzieży i dorosłych spotkać można technika inżynierii środowiska i melioracji, technika urządzeń i systemów energetyki odnawialnej, ale też kuśnierza, pracownika pomocniczego krawca, zduna czy koszykarza-plecionkarza.

Popularny wśród osób poszukujących pracy jest serwis internetowy *RocketJobs.pl* – prowadzony przez aktywnie obserwujących rynek pracy i rekrutacji w Polsce ludzi, reklamujący się jako „portal pracy przyszłości”. Oferty, jakie pojawiają się na stronie niemalże każdego dnia to miejsca pracy w zawodach takich jak: Big Data Developer, E-Commerce Content Publisher, Creative Influencer, Digital Marketing Specialist, Visual Content Creator, SEO Copywriter,

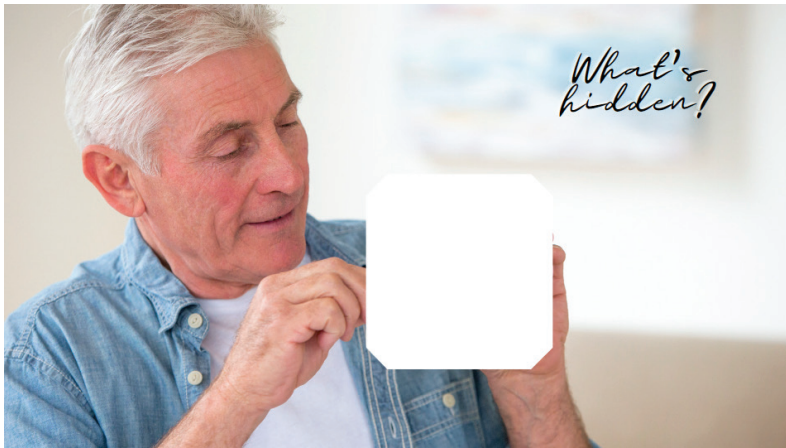
¹⁷ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/doradztwo-zawodowe> [dostęp 14.02.2022].

Social Media/Ads Specialist, Talent Acquisition Partner. Jak łatwo zauważyć, większość ogłoszeń oferuje pracę w języku obcym, a i same przytoczone profesje mają w dużej mierze anglojęzyczne nazwy.

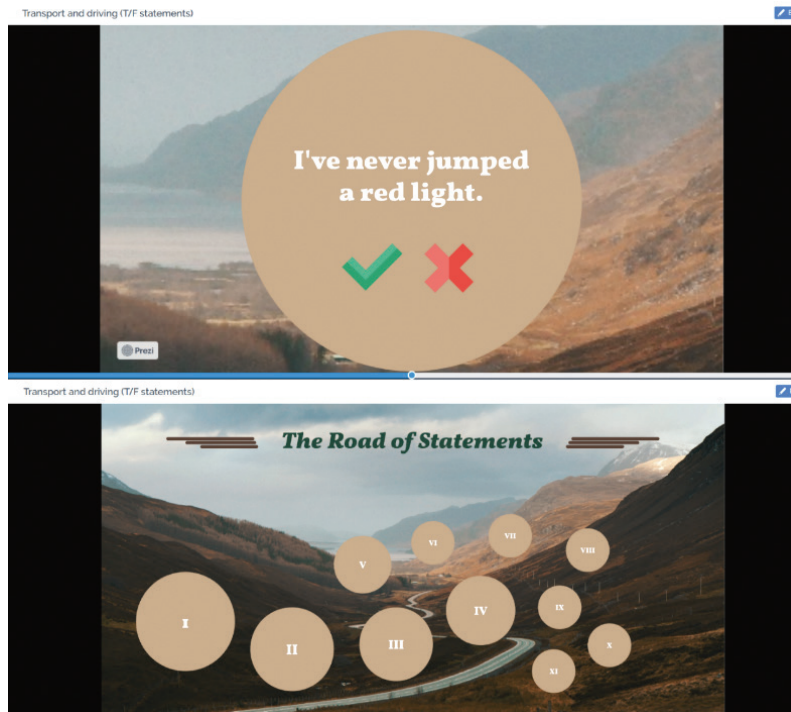
Szkoła jutra to edukacja przyszłych liderów, zatem uczniowie potrzebują innowacyjnej szkoły, oddolnych inicjatyw wprowadzanych przez kreatywnych i zaangażowanych nauczycieli. Nauka powinna być oparta na zabawie i technologii, z możliwością rozwijania właściwych i pożądanых kluczowych kompetencji oraz umiejętności XXI wieku, które niezbędne będą we współczesnych i innowacyjnych miejscach pracy. Polskie szkoły powinny jeszcze bardziej otworzyć się na zmiany, naukę języków obcych i unowocześnienie systemu, który będzie odpowiadał wymogom nieustannie rozwijającego się świata i wzbudzi w młodych ludziach chęć ciągłego rozwoju, odkrywania i doskonalenia swoich talentów. Przyszłość polskiej edukacji i jej uczniów zaczyna się dziś, nie jutro.

Bibliografia

- The A.E. Casey Foundation, *Kids Count Data Book*, Baltimore, Maryland, USA 2019.
- Carterl C.M., *The Complete Guide To Generation Alpha, The Children of Millennials*, 2016.
<https://www.forbes.com/sites/christinecarter/2016/12/21/the-complete-guide-to-generation-alpha-the-children-of-millennials/?sh=6e4952e63623> [dostęp 3.06.2022].
- Danieluk M., *TIK w pigułce. Narzędziownik nauczyciela*, Poznań 2019.
- Gajek E., Michońska-Stadnik A., *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa 2017.
- Marcela M., *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku*, Warszawa 2020.
- McCrindle M., Fell A., Buckerfield S., *Generation Alpha: Understanding Our Children and Helping Them Thrive*, Sydney, Australia 2021.
- Michońska-Stadnik A., *Innowacyjność w dydaktyce językowej w opiniach przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, [w:] M. Jedynak, *Spojrzenie na uczenie się i nauczanie języka obcego*, Wrocław 2021, s. 121–137.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki – Doradztwo zawodowe, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/doradztwo-zawodowe> [dostęp 2.06.2022].
- Polak M., *Model SAMR, czyli o technologii w nauczaniu*, <https://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2736-model-samr-czyli-o-technologii-w-nauczaniu> [dostęp 03.06.2022].
- Portal Pracy Przyszłości, <https://rocketjobs.pl/> [dostęp 2.06.2022].



Załącznik 2. Przykład slajdu z ćwiczenia na powtórkę słownictwa przygotowanego na platformie Canva
Źródło: zasoby własne.



Załącznik 3. Interaktywne ćwiczenie na mówienie przygotowane na stronie Prezi (prezi.com)
Źródło: zasoby własne.

Marta Grzeško-Nyczka

ORCID: 0000-0002-9435-4736

Instytut Pedagogiczny Akademii Nauk Stosowanych
im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie

(R)EWOLUCJA W KLASIE SZKOLNEJ. O POTRZEBIE (RE)ORGANIZACJI PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Słowa kluczowe: przestrzeń edukacyjna, szkoła, transformacja, nauczyciel, uczeń

Keywords: educational space, school, transformation, teacher, student

Streszczenie

Współczesny dynamicznie zmieniający się świat charakteryzuje się postępowaniem niemal w każdej dziedzinie życia, podczas gdy edukacja będąca motorem wszelkiego rozwoju, wciąż realizowana jest w modelu pruskim, posiadającym dwuwiekową historię. Konieczność podejmowania działań mających na celu dostosowanie kształcenia do wymogów rzeczywistości XXI wieku wydaje się sprawą bezdyskusyjną. W niniejszym artykule podjęto próbę ukazania, jak reorganizacja przestrzeni edukacyjnej może stać się złącznikiem (r)ewolucyjnych zmian w funkcjonowaniu szkoły powszechnej. Uwydatniono w nim potrzebę transformacji „starego” modelu nauczania jednokierunkowego na rzecz „nowego” podejścia opartego na uczeniu się od siebie nawzajem. Służy temu zmiana układu ławek wymuszająca niejako konieczność przemodelowania zarówno roli nauczyciela jak i ucznia. Odpowiednia organizacja przestrzeni sali pozwala bowiem wdrażać metody, które zrywają z tradycyjnym wzorem przekazywania wiedzy i umożliwiają kształtowanie ważnych dziś kompetencji. Nauczyciel staje się wtedy organizatorem procesu uczenia się, a uczniowie jego ważnymi podmiotami – aktywnymi uczestnikami. Artykuł zawiera także wykaz dobrych praktyk edukacyjnych możliwych do implementacji w nowoczesnej szkole systemowej, minimalizującej znaczenie nauczania frontalnego.

Summary

The contemporary world is characterized by dynamic changes and progress in almost every area of life, while education, which is the engine for all development, is still carried out in the Prussian model, with a history of two centuries. The necessity to undertake activities aiming at adapting education to the requirements of the 21st century reality seems indisputable. The article attempts to show how the reorganization of classroom space can mark the beginning of revolutionary changes in the functioning of primary schools. It highlights the need to transform the 'old' one-way teaching model into a „new” approach based on learning from each other. This is going to be achieved through the change of desk arrangement, which, in a way, forces the need to remodel both the role of the teacher and the student. An appropriate organization of classroom space allows teachers to implement the methods which break with the traditional pattern of knowledge transmission and enable the development of competences that are important today. The teacher then becomes the organizer of a learning process, and the students are its important subjects – active participants. The article also contains a list of good teaching practices, which can be implemented in a modern public school in order to minimize the importance of frontal teaching.

Jak to możliwe, że we współczesnej cywilizacji postępu, rozciągającego się na wszystkie dziedziny życia, edukacja stanowiąca trampolinę rozwoju społecznego wciąż realizowana jest w szkołach powszechnych w modelu pruskim, posiadającym dwuwiekową historię? Choć przedmiotem niniejszych rozważań nie jest odpowiedź na to pytanie, warto podjąć refleksję nad czynnikami warunkującymi podtrzymywanie tak niewydolnego, wobec wyzwań XXI wieku, modelu kształcenia. Jedną z istotnych barier, w moim przekonaniu, jest przywiązanie nauczycieli do tradycyjnego układu ławek w klasie szkolnej, a zarazem brak twórczego podejścia do aranżowania przestrzeni w celach maksymalizacji osiągnięć uczniów. Wyjście ze schematu, w którym to zarówno nauczyciel, jak i tablica znajdują się w centrum lekcji, może okazać się newralgicznym krokiem ku jakże potrzebnej dziś (r)ewolucji edukacyjnej.

Społeczno-kulturowy kontekst procesów edukacyjnych XXI wieku

W dobie prężnych przemian globalizacyjnych pojawiają się nowe wyzwania, trudności, ale też i możliwości. Szybko zmieniający się świat podnosi poziom ryzyka we wszystkich obszarach społecznego funkcjonowania, stawiając tym

samym nowe zadania przed jednostką, jak i szerszymi zbiorowościami. Dotyczy to także funkcjonowania systemu edukacji.

Jak wskazuje Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, „edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę”¹. Dziś nie wystarczy już gromadzenie zapasów wiedzy, z których można czerpać przez resztę życia. Obecnie trzeba się stale uczyć i rozwijać w celu aktualizowania, pogłębiania i wzbogacania wiedzy oraz adaptacji do zmieniającego się świata. Aby było to możliwe, edukacja powinna koncentrować się wokół czterech podstawowych filarów kształcenia:

- 1) uczyć się, aby wiedzieć, co oznacza w większym stopniu opanowanie narzędzi zdobywania wiedzy niż samo jej przyswajanie w encyklopedyczny sposób;
- 2) uczyć się, aby działać, by umieć wykorzystywać wiedzę w praktyce;
- 3) uczyć się, aby żyć wspólnie tzn. współuczestniczyć w tworzeniu harmonijnego życia zbiorowego;
- 4) uczyć się, aby być, by krytycznie myśleć, kształtować niezależne, samodzielne osądy.

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości szczególnie ważna jest wyobraźnia i kreatywność oraz szeroko rozumiana różnorodność, także w zakresie talentów i osobowości. Dlatego istotne jest, by stworzyć uczniom warunki wszechstronnego rozwoju ich potencjału².

Warto wspomnieć, że „dziś układanie się ze światem nie jest łatwe, a dzieci i młodzież muszą »oswoić« wiele nowych zjawisk, typowych dla ponowoczesności”³. Ponadto, jak podkreśla Ewa Murawska, współcześni uczniowie narażeni są w większym stopniu niż generacja ich rodziców, na agresję, rozpad rodziny, problemy społeczne, edukacyjne czy zdrowotne. Dorastające pokolenie obyte w świecie technologii staje się coraz bardziej bezradne wobec życiowych sytuacji, co wynika z niskiego poczucia własnej wartości i skuteczności

¹ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, 1996, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf [dostęp 4.06.2022].

² *Ibidem*.

³ E. Murawska, *Nauczyciel we współczesnej przestrzeni edukacyjnej – od ortodoksji edukacyjnej do pedagogicznego pluralizmu*, [w:] W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, Kraków 2013, s. 216.

w działaniu. Poza tym jest zagubione i niepewne, stając przed trudem wyborów spośród wielu możliwych dróg, ofert kulturowych, dóbr konsumpcyjnych i nadmiaru wszystkiego, co przemija⁴.

Wybrane problemy polskiej szkoły

Najważniejszą zmianą, jaka dotyczy roli szkoły w społeczeństwie jest utrata monopolu na przekazywanie wiedzy i kreowanie osobowości uczniów. Jak zaznaczają Wiesław Ambrozik i Kazimierz Przyszczykowski

szkoła niestety nie chce [...] pogodzić się z utratą wspomnianej roli, a jeśli już godzi się ona z tym stanem rzeczy, to bardziej wynika on z „totalnej rezygnacji” i własnej bezsilności wobec powierzonych zadań, niż znalezienia dla siebie właściwego miejsca w nowej rzeczywistości. Dlatego też między innymi mamy do czynienia zarówno z „pozorowaniem” roli ucznia jako przedmiotu zdobywającego wiedzę, jak i z „pozorowaniem” roli nauczyciela jako podmiotu tę wiedzę przekazującego⁵.

Oderwany od rzeczywistości „encyklopedyzm” powoduje, że szkoła nie tyle nie w pełni uczy, żeby wiedzieć, co z pewnością nie uczy, żeby działać. Poza tym w niewielkim zakresie organizuje się lekcje odpowiadające indywidualnym potrzebom uczniów oraz rozwija ich zainteresowania i talenty. Nauczyciele rzadko stwarzają okazje do nabycia większości kompetencji kluczowych, a zwłaszcza umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, współdziałania w zespole, podejmowania decyzji indywidualnych/zbiorowych, wygłaszania własnych poglądów, efektywnego wykorzystania technologii czy wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce. Można zatem powiedzieć, że szkoła nie wpisuje się również w koncepcję „uczyć się, aby żyć wspólnie i współdziałać”⁶.

Co za tym idzie, mentalność szkoły nie jest dostosowana do mentalności epoki. Sprawą oczywistą jest, że podstawową funkcję szkoły stanowi przygotowanie dzieci i młodzieży do ich pomyślnego funkcjonowania w rzeczywistości społecznej, a będzie to możliwe jedynie, kiedy działalność nauczycieli będzie ukierunkowana na wsparcie ich w radzeniu sobie z wyzwaniami rzeczywistości.

⁴ *Ibidem*.

⁵ W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, *Czy współczesna szkoła jeszcze wychowuje?*, [w:] M.J. Śmiałek (red.), *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, Poznań–Kalisz 2009, s. 224–233.

⁶ *Ibidem*, s. 229–230.

Tymczasem szkoła przygotowuje do świata, jaki już nie istnieje. W związku z tym powszechna do tej pory pedagogika „urabiania” i „pewności” straciła „datę ważności”. Brak spójnej wizji świata i jednoznacznych kierunkowskazów wymaga poszukiwania, a zarazem kreowania nowego podejścia w edukacji. Skoro zmieniała się rzeczywistość, powinna się również zmienić szkoła, zwłaszcza w centrum jej oddziaływań pedagogicznych powinny znaleźć się tzw. kompetencje przyszłości⁷.

Jak podkreśla Piotr Sztompka, tak kształtuje się „jeden z poważniejszych dysonansów między modelem edukacji szkolnej, stylem pracy większości nauczycieli i potrzebami czasów zwanych »czasami przełomu« czy »wielkiego cywilizacyjnego przyspieszenia«”⁸. Współczesna szkoła powinna być miejscem odzwierciedlającym wymogi społeczeństwa wiedzy, a nie tylko opowiadania o nim. Powinna zatem praktykować wizję społeczeństwa przyszłości bazującą na zrozumieniu potrzeb edukacyjnych uczniów i ich sytuacji rodzinnej, ale także wymagań społecznych i rynku pracy. Sprostać tym zadaniom mogą tylko i wyłącznie nauczyciele, którzy stale się kształcą oraz potrafią zaintrygować uczniów i zachęcić ich do uczenia się, co w efekcie może prowadzić do ich ustawicznego rozwoju⁹.

Ponadto, jak zaznacza Dorota Klus-Stańska, funkcjonowanie dzisiejszej szkoły możemy postrzegać z dwóch perspektyw. Pierwsza z nich wskazuje, że edukacja jest słabo wydolna, a przez to przyczynia się do marginalizacji określonych grup i społecznej dezorganizacji młodzieży. Druga natomiast kładzie akcent na brak adekwatności kulturowej, jako że szkoła przygotowuje do życia w społeczeństwie, jakiego już nie ma. Bez względu na przyjętą perspektywę można stwierdzić, iż mentalność współczesnej szkoły mija się z mentalnością epoki, a tym samym jest szkodliwa dla uczniów i niesie zagrożenie dla ich funkcjonowania w teraźniejszości jak i przyszłości¹⁰.

Kierunki zmian stylu pracy nauczycieli

Szkoły pruskie powstały w XIX wieku na potrzeby społeczeństwa przemysłowego. Służyły temu, aby przyporządkować ludzi do hierarchii i struktur, żeby wypełniali swoje zadania zgodnie z obowiązującymi wytycznymi. Ponadto,

⁷ B. Majerek, *Styl „otwierający” i „domykający”, czyli kontrowersje wokół oceny (nie) efektywności pracy nauczyciela*, [w:] A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Kraków 2014, s. 48–49.

⁸ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2004, s. 5.

⁹ *Ibidem*, s. 5.

¹⁰ D. Klaus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła*, Warszawa 2008, s. 20.

z uwagi na brak dostępu do informacji, ważną funkcję spełniało nauczanie, rozumiane jako przekazywanie wiedzy uczniom w ujednolicony sposób. Koncepcje nauczania z poprzednich wieków, oparte na podawczych metodach, dyscyplinie i posłuszeństwie, nie dają jednak szansy współczesnym dzieciom i młodzieży na mierzenie się z wyzwaniami XXI wieku¹¹. Toteż jedynym z podstawowych wyznaczników kierunku zmian podejścia pedagogicznego nauczycieli powinno być tworzenie warunków do rozwoju kompetencji przyszłości.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne modele teoretyczne podnoszące znaczenie wybranych umiejętności, niezbędnych do pomyślnego funkcjonowania we współczesnym świecie – w dobie globalizacji, płynnej nowoczesności, neoliberalizmu czy społeczeństwa ryzyka. Niewątpliwie aktualne wyzwania rodzą potrzebę ciągłego uczenia się oraz zdobywania licznych umiejętności. Wśród badaczy występuje dość duża zbieżność w wyłanianiu najważniejszych kompetencji XXI wieku. Przykładowo, powołując się na koncepcję „4K”, której autorem jest Jérémy Lamri, można wskazać, iż do kompetencji tych należą: krytyczne myślenie, kreatywność, komunikacja i kooperacja. Jak przekonuje J. Lamri, szeroki rozwój tych kompetencji doprowadzi ludzi do aktywnego udziału w życiu społecznym, przyczyni się do wzrostu ich świadomości oraz zminimalizuje występujące między nimi nierówności¹². Uwzględnienie ich w procesie edukacyjnym, zdaniem autora, ma znaczenie fundamentalne w tworzeniu indywidualnej i zbiorowej przyszłości. Powstaje zatem pytanie – jakie miejsce w toku nauczania w polskiej szkole ma kształtowanie wspomnianych kompetencji?

Dokonując próby odpowiedzi na postawione pytanie, warto odwołać się do stylów pracy nauczyciela. Z uwagi na dalsze rozważania niezwykle pomocne jest przedstawienie charakterystyki dwóch odmiennych stylów ujętych przez Bożenę Majerek jako „otwierający” i „domykający”. Przyjęła ona, że styl nauczania, zwany także stylem kierowania, obok działań związanych *stricte* z tworzeniem i przebiegiem lekcji, zawiera także elementy dookreślające takie jak atmosfera na lekcjach czy postawy nauczycieli wobec praw i obowiązków uczniów. Do najważniejszych cech charakteryzujących styl otwierający zalicza:

- 1) możliwość współudziału uczniów w formułowaniu celów nauczania,
- 2) stosowanie metod poszukujących i skłaniających do twórczego myślenia,
- 3) korzystanie z osobistej wiedzy i doświadczeń uczniów w procesie nauczania,
- 4) zróżnicowane zadania i grupową pracę na lekcji (co wiąże się z ruchem, aktywnością i czasem hałasem),

¹¹ M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, Słupsk 2015, s. 53.

¹² J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*, Warszawa 2021, s. 128–186.

- 5) zdobywanie wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej,
 - 6) znajomość praw i obowiązków przez uczniów oraz respektowanie ich przez nauczycieli,
 - 7) przyjmowanie przez nauczycieli roli partnera, doradcy czy konsultanta.
- Z kolei styl domykający charakteryzują:
- 1) metody podające (głównie wykład, prelekcja czy prezentacja),
 - 2) otwarcie tylko na wiedzę publiczną (ujawnianie wiedzy osobistej uczniów traktowane jest anegdotycznie lub zakłócająco),
 - 3) niezróżnicowanie i odtwórczość zadań, praca na lekcjach najczęściej indywidualna,
 - 4) zdobywanie wiedzy nazewniczej,
 - 5) usytuowanie w centrum nauczyciela, który kontroluje zachowania uczniów przez kary i nagrody,
 - 6) znajomość przez uczniów swoich obowiązków, ale nieznajomość swoich praw,
 - 7) atmosfera powagi i ciężkiej pracy na lekcji oraz monotonia i schematyczność,
 - 8) występowanie nauczyciela w roli eksperta, profesjonalisty¹³.

Kształtowanie kompetencji XXI wieku wymaga od nauczycieli pracy w stylu otwierającym podczas gdy, jak wykazują badania¹⁴, w polskiej szkole dominuje domykający styl nauczania. Poza tym ukryty program szkoły wyklucza uczniów z wielu czynników stymulujących ich aktywność (prowadzących do zmiany rozwojowej i wyrównywania szans rozwojowych). Aby szkoła mogła w maksymalnym stopniu stymulować rozwój dzieci i młodzieży (zapobiegając tym samym wykluczeniu społecznemu), powinna tak organizować działalność uczniów, by wzbudzać ich aktywność i naturalne procesy uczenia się w grupie, w zabawie, w nauce¹⁵. Tylko edukacja w stylu otwierającym jest w stanie przygotować uczniów do twórczej adaptacji do rzeczywistości społecznej.

(Re)organizacja przestrzeni klasy początkiem (r)ewolucji edukacyjnej

Co prawda nie można zmusić mózgu do uczenia się, ale można stworzyć warunki zachęcające ucznia do podejmowania aktywności na rzecz własnego rozwoju. Warto zatem, by nauczyciel prowadził lekcje w taki sposób, aby stanowiły one pole

¹³ B. Majerek, *op. cit.*, s. 50–51.

¹⁴ *Ibidem*, s. 52–58.

¹⁵ A. Brzezińska, *Niewidzialne źródła – szanse rozwoju*, Poznań 2003, s. 39.

pozytywnej energii oraz licznych impulsów stymulujących do działania oraz nauki w różnych obszarach. Odpowiednio zorganizowana przestrzeń klasy i właściwie dobrane metody sytuują ucznia w roli odkrywcy, naukowca, praktykanta, ale także partnera edukacyjnego dialogu¹⁶. Nauczyciel staje się wtedy organizatorem procesów uczenia się, a uczniowie jego ważnymi podmiotami – aktywnymi uczestnikami.

Kompetentny nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że w sali szkolnej i uczniach tkwi ogromny potencjał. Należy zatem zastanowić się, jak go wydobyć? Podstawą podjętych rozważań jest przyjęcie tezy, iż aranżacja sali szkolnej ma istotny wpływ na zachodzące w jej obrębie procesy kształcenia. Tradycyjny model nauczania (i odpowiadający mu styl domykający) wpisany jest w znany na całym świecie układ, gdzie w centrum uwagi jest nauczyciel oraz tablica z przodu sali, a naprzeciw stoją rzędy ławek, w których siedzą uczniowie, zwrócenici plecami do siebie. Taki układ nastawiony jest przede wszystkim na przekazywanie informacji przez nauczyciela i pracę indywidualną uczniów. Aby było to możliwe, w sali musi panować cisza i skupienie. W tym podejściu rola ucznia sprowadza się do biernego odbiorcy informacji, rzadko skłania go do interakcji oraz współpracy z innymi.

Zważając na ogromne wyzwania, jakie stoją przed kształceniem kolejnych pokoleń, warto podjąć refleksję na temat tego, co można już dzisiaj zrobić, by zmaksymalizować osiągnięcia rozwojowe uczniów w trakcie edukacji powszechnej. Jednym z rozwiązań jest twórcze podejście do organizacji przestrzeni klasy szkolnej, aby z większą skutecznością wdrażać metody, które zrywają z tradycyjnym wzorem przekazywania wiedzy i umożliwiają rozwój ważnych dziś kompetencji. **To nauczyciele kształtują środowisko i klimat klasy i są „akuszerami nauki”¹⁷. To od nich zależy, na ile tworzona przestrzeń edukacyjna będzie przyjazna i efektywna dla procesów uczenia się.**

Jest wiele dobrych praktyk możliwych do implementacji w szkole w celu minimalizacji udziału nauczania frontального. Poniżej zaprezentowane zostanie zaledwie kilka inspiracji.

Jedną z propozycji jest ustawienie stołów w taki sposób, żeby uczniowie pracowali w zespołach. Taki układ ławek ma na stałe od kilkunastu lat w swojej klasie Anna Szulc, autorka książki *Nowa Szkoła* oraz nauczycielka matematyki w publicznej szkole średniej. Uczniowie siedzą z grupach 3–6-osobowych,

¹⁶ J. Nowak, *Szkoła – nowe przestrzenie edukacyjne*, [w:] M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, Toruń 2014, s. 82–87.

¹⁷ B. Hurst, G. Reding, *Profesjonalizm w uczeniu się. Jak osiągnąć sukces*, Warszawa 2011, s. 144.

skierowani do siebie przodem, a zarazem bokiem do tablicy. Nie stanowi to jednak większego utrudnienia, gdyż tylko krótkie fragmenty lekcji mają charakter wykładowy. Zdecydowanie najważniejsza jest aktywność uczniów, która odbywa się przy stolikach, w poczuciu bezpieczeństwa oraz atmosferze zaufania i wzajemnego wsparcia. A. Szulc organizuje lekcje w taki sposób, by w maksymalnym stopniu wykorzystać czas na uczenie się. Nie odpytuje uczniów przy tablicy, nie zadaje też zadań domowych, toteż całość lekcji przeznaczona jest na przetwarzania wiedzy i utrwalanie nowych umiejętności – nie tylko matematycznych. Uczniowie mają możliwość pracy we własnym tempie i choć klasy A. Szulc są bardzo liczne (ponad trzydziestoosobowe), jej podejście do nauczania umożliwia wysoką indywidualizację. Nauczycielka pozostaje blisko uczniów i udziela wsparcia, tym, którzy go potrzebują. Często jednak jest wyręczana przez innych uczniów, gdyż idea współpracy, która przyświeca organizacji przestrzeni w jej klasie, realizuje się na wielu płaszczyznach. Sprawia, że uczniowie pomagają sobie nawzajem, a przy tym kształtują umiejętność komunikacji oraz budowania relacji¹⁸.

Jednym z popularnych hamulców zmian w edukacji, na który zwraca uwagę Katarzyna Polak, jest przeświadczenie, że uczniowie uczą się najlepiej w ciszy, pracując samodzielnie w ławkach. Tymczasem liczne badania potwierdzają, iż człowiek nie jest stworzony do uczenia się w pozycji biernej, a najlepiej uczy się przez działanie, wielozmysłowo z zaangażowaniem emocjonalnym, w relacji. Jej propozycja polega na „odkrzesłowaniu” lekcji. Jak twierdzi K. Polak „nie ma ucznia, który nie skorzysta z możliwości wyjścia na korytarz w ciągu lekcji, nie pogra w grę, nie przejdzie się po sali. Najgorsze co możemy zrobić, to kompletnie „ukrzesłować” swoich uczniów i pielęgnować w nich poczucie, że tylko wtedy »naprawdę« się uczą”¹⁹. K. Polak podpowiada jednocześnie, że najprostszym ze sposobów na choćby minimalne rozruszanie uczniów jest zaplanowanie pracy w grupach. Dzieci i młodzież chętnie zmieniają miejsca i przysiadają się do kolegów. Codzienny schemat zostaje wtedy przełamany i otwierają się nowe możliwości rozwoju. Kolejnym pomysłem na urozmaicenie lekcji jest przygotowanie zadań na karteczkach i schowanie ich w małych pojemnikach, np. od „jajek niespodzianek”, a następnie poproszenie uczniów o przeszukanie klasy w celu realizacji poleceń. W praktyce dobrze sprawdza się również pozostawienie fragmentów tekstu pod krzesłami, rozklejenie różnych pomocy na ścianach czy organizacja lekcji metodą stacji. Warto też wprowadzać elementy zdrowej

¹⁸ A. Szulc, *Nowa Szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Łódź 2019, s. 96–102.

¹⁹ K. Polak, *Odkrzesłować zajęcia*, 27.01.2017, <http://kreaktywnanauka.blogspot.com/2017/01/odkrzesowic-zajecia.html> [dostęp 25.05.2022].

rywalizacji, np. różnego rodzaju podchody, w których jedna grupa zostawia wskazówki i zadania (np. pytania z omawianego działu) drugiej – następnie grupy mogą zamienić się rolami²⁰.

Otwartość nauczyciela na zmianę ustawienia ławek i krzeseł w klasie daje przestrzeń do efektywnego zastosowania metody projektów. Jak podkreśla Geoff Petty, „zadania i projekty to armaty w arsenale nauczyciela – mogą robić wielkie wrażenie, jeśli zostaną dobrze wymierzone”²¹. Nie ma wielu porównywalnych metod, które umożliwiają rozwijanie tak wielkiego bogactwa różnych umiejętności. Niestety przy niewłaściwym prowadzeniu mogą okazać się także stratą czasu. Dlatego stosowanie wielogodzinnych zadań czy długoterminowych projektów musi być poprzedzone solidnym przygotowaniem i refleksją nauczyciela nad tym, co planuje osiągnąć. Mając to na uwadze, warto czerpać z licznych korzyści prawidłowo zastosowanej metody zadań i projektów. Różnią się one zasadniczo tylko czasem trwania i poziomem złożoności (przyjęto umownie, że zadanie trwa ok. 1–8 h, projekt natomiast 8–50 h). Do ich najważniejszych walorów należą:

- 1) poczucie kontroli i odpowiedzialności za własną naukę,
- 2) okazja do trenowania umiejętności intelektualnych wyższego rzędu takich jak twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, dokonywanie syntezy i analizy,
- 3) rozwijanie kluczowych umiejętności takich jak porozumiewanie się, używanie liczb, korzystanie z technologii informacyjnych oraz uczenie się tego, jak się uczyć,
- 4) ćwiczenie umiejętności przydatnych w codziennym życiu takich jak współdziałanie, zarządzanie sobą w czasie, wyszukiwanie informacji²².

Dobrze przemyślane i właściwie przeprowadzone zadania oraz projekty doskonale wpisują się w wymogi edukacji XXI wieku, a ich zastosowanie skłania nauczyciela do kreatywnego podejścia w aranżacji przestrzeni klasy.

Podsumowanie

We współczesnej szkole brakuje kultury uczestnictwa, wspólnego uczenia się, tworzenia, dzielenia się i współpracy – kwestii podnoszonych we wszystkich nowoczesnych koncepcjach szkoły i międzynarodowych dokumentach oświatowych (np. w kapsztadzkiej Deklaracji Otwartej Edukacji). Jak podkreślają

²⁰ *Ibidem*.

²¹ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010, s. 274.

²² *Ibidem*, s. 274–281.

W. Ambrozik i K. Przyszczykowski, szkoła zamyka się we własnych wewnętrznych problemach. Nie zwraca się ku otwartym zasobom edukacyjnym, nie składa się ku odkrywaniu i tworzeniu wiedzy, a przede wszystkim nie przekazuje „kontroli uczenia się w ręce samych uczących się”. W konsekwencji nie wdraża idei ustawicznego uczenia się i staje się instytucją coraz bardziej oderwaną od życia i społeczeństwa²³. Toteż, jak apeluje Hanna Krauze-Sikorska, „albo zrobimy coś z systemem edukacji albo będziemy drzeć ze strachu przed czekającą nas przyszłością”²⁴.

Jedynie „zdrowi psychicznie i fizycznie ludzie, w pełni przystosowani do życia, twórczy i obdarzeni kompasem zasad skutecznego funkcjonowania stanowią najwyższą gwarancję dobrego społeczeństwa”²⁵. Dlatego sprawą najwyższej wagi jest zapewnienie odpowiednich warunków kształcenia kolejnym pokoleniom. Wciąż aktualne są słowa Jana Amosa Komeńskiego, który postulował,

aby dawano uczniom wykształcenie nie pozorne, lecz prawdziwe, nie powierzchowne, lecz rzetelne, to jest by człowiek, stworzenie rozumne, przyzwyczajał się kierować nie cudzym, ale własnym rozumem i nie tylko wyczytywać w książkach i rozumieć czy nawet w pamięci zachowywać i odtwarzać cudze sądy o rzeczach, lecz sam docierać do istotnych podstaw rzeczy i przyswajając sobie ich właściwy sens i użytek²⁶.

Najwyższy czas, by zakończyć pozorowanie kształcenia dzieci i młodzieży w Polsce. Jeśli zależy nam na ich przyszłości, a także przyszłości życia zbiorowego, konieczne jest zerwanie z tradycyjnym modelem nauczania oraz porzucenie pruskiego drylu. Dziś mistrzostwo w zawodzie nauczyciela powinno przejawiać się nie w przekazywaniu informacji, a w organizacji procesów uczenia się, tzn. tworzeniu przestrzeni do zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów w toku ich aktywności, współpracy, wzajemnych doświadczeń i relacji. Wszyscy uczestnicy lekcji stają się wtedy zarówno uczącymi się, jak i źródłem, z którego czerpią inni. Zmiana układu ławek w klasie wspiera zmianę paradygmatu z kształcenia opartego na jednokierunkowym przekazie, dominacji, opresji i zależności w kierunku zaufania, odpowiedzialności i partnerstwa. Może zatem stać się istotnym, przełomowym punktem do (r)ewolucyjnych zmian edukacyjnych.

²³ W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, *op. cit.*, s. 233.

²⁴ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 107.

²⁵ I. Majewska-Opiełka, *Wychowanie do szczęścia*, Poznań 2006, s. 23.

²⁶ J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956, s. 88.

Bibliografia

- Ambrozik W., Przyszczykowski K., *Czy współczesna szkoła jeszcze wychowuje?*, [w:] M.J. Śmiałek (red.), *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, Poznań–Kalisz 2009, s. 224–233.
- Brzezińska A., *Niewidzialne źródła – szanse rozwoju*, Poznań 2003.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, 1996, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf [dostęp 4.06.2022].
- Hurst B., Reding G., *Profesjonalizm w uczeniu się. Jak osiągnąć sukces*, Warszawa 2011.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła*, Warszawa 2008.
- Komeński A.J., *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006.
- Lamri J., *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*, Warszawa 2021.
- Majerek B., *Styl „otwierający” i „domykający”, czyli kontrowersje wokół oceny (nie)efektywności pracy nauczyciela*, [w:] A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Kraków 2014, s. 47–60.
- Majewska-Opiełka I., *Wychowanie do szczęścia*, Poznań 2006.
- Murawska E., *Nauczyciel we współczesnej przestrzeni edukacyjnej – od ortodoksji edukacyjnej do pedagogicznego pluralizmu*, [w:] W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, Kraków 2013, s. 211–225.
- Nowak J., *Szkoła – nowe przestrzenie edukacyjne*, [w:] M. Magda-Adamowicz, I. Korpaczynska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, Toruń 2014, s. 76–87.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010.
- Polak K., *Odkrzesłowiec zajęcia*, 27.01.2017, <http://kreatywnanauka.blogspot.com/2017/01/odkrzesowic-zajecia.html> [dostęp 25.05.2022].
- Rasfeld M., Breidenbach S., *Budząca się szkoła*, Słupsk 2015.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2004.
- Szulc A., *Nowa Szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Łódź 2019.

Jakub Niewiński

ORCID 0000-0002-8791-9882

Uniwersytet Zielonogórski

SZKOŁA JAKO PRZESTRZEŃ DO ZAGOSPODAROWANIA I EKSPERYMENTOWANIA

Słowa kluczowe: *Budząca się Szkoła*, klasa interdyscyplinarna „Hipolit”, pedagogika alternatywna, szczęście, szkoła pokoju

Keywords: *Schule im Aufbruch /Awakening School*, interdisciplinary class „Hipolit”, alternative pedagogy, happiness, peace school

Streszczenie

Mimo że polska szkoła kontynuuje XIX-wieczny model szkolnictwa pruskiego, pojawiają się na mapie edukacyjnej alternatywne pomysły realizowane np. w formie wolnych szkół demokratycznych, które obok eksperymentu pedagogicznego wyznaczają nowe trendy w XXI wieku. Prezentowany artykuł przypomina myśli twórców pedagogiki alternatywnej: Marii Montessori, Rudolfa Steinera oraz Kurta Hahna, ale także ukazuje twórczy ferment pedagogiki nadziei – niderlandzkiej szkoły pokoju oraz oddolnego ruchu *Budzącej się Szkoły* wykorzystującej najnowsze badania neurobiologów. Autor dzieli się swoim doświadczeniem i opisuje innowację pedagogiczną, która funkcjonowała przez sześć lat w gimnazjum. Interdyscyplinarna hybryda łączyła edukację formalną z działaniami pozaformalnymi oraz nauczanie blokowe z dużą autonomią uczniów i uczennic w zakresie samorządności klasowej. Kontekstem do rozważań na temat szkoły jest analiza wyników raportu na temat dobrostanu psychicznego i fizycznego młodych ludzi (UNICEF).

Summary

Although the Polish school continues the 19th-century model of Prussian education, there are alternative ideas appear on the educational map, e.g. in the form of free democratic schools which, apart from a pedagogical experiment, set new trends in the 21st century. The presented paper recalls the thoughts of the creators of alternative

pedagogy: Maria Montessori, Rudolf Steiner and Kurt Hahn, but also shows the creative ferment of the pedagogy of hope – the Dutch school of peace and the grassroots movement of *Schule im Aufbruch* using the latest research from neurobiologists. The author of paper shares his experience and describes the pedagogical innovation that functioned for six years in the middle school. The interdisciplinary hybrid connected the formal education with non-formal activities and block teaching with the high autonomy of students in terms of class self-governance. The context for considering school is the analysis of the results of the Report on mental and physical well-being of young people (UNICEF).

„[...] więc i one powinny rządzić”¹

W 1922 roku Janusz Korczak oddał władzę dzieciom. Wcześniej zrobiła to Ellen Key, szwedzka pedagożka oraz aktywistka ruchu kobiecego, która postulowała przywrócenie młodemu człowiekowi jego woli i stworzenie przestrzeni formułowania przez niego własnych myśli². Bohater *Króla Maciusia Pierwszego*, który jest metonimią samego Korczaka i jego przekonań pedagogicznych i społecznych, mówi: „Panie prezesie ministrów, nie mogę na to pozwolić, żeby listy do mnie, nie czytane, szły do śmietnika. Dlaczego nie mam wiedzieć, czego potrzeba dzieciom mojego państwa”³. Pewnie współcześnie byłyby to listy elektroniczne nadane i odczytane za pomocą poczty wirtualnej lub innego komunikatora. Nie wiemy jednak, kto mógłby stać się ich właściwym adresatem i nie jesteśmy do końca pewni, czy zostałyby one przeczytane.

Dariusz Stola w przedmowie do publikacji towarzyszącej wystawie *W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości* pisze:

Stary Doktor był bowiem w swoich czasach pionierem tego, co dziś określamy pojęciem społeczeństwa obywatelskiego: był zwolennikiem samorządności i budowania wspólnoty, której podstawą jest aktywny udział wszystkich jej członków. Swoją wizję społeczną w praktyce realizował w pracy z dziećmi. Budował społeczność dziecięcą na zasadach samorządności i partycypacji, dawał dzieciom narzędzia właściwe i potrzebne demokratycznym społeczeństwom: gazetę, samorząd

¹ J. Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/krol-macius-pierwszy.pdf> [dostęp 9.05.2022], s. 64.

² E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005, s. 134–135.

³ J. Korczak, *op. cit.*, s. 61.

czy sąd koleżeński. Uczył swoich wychowanków zaangażowania i brania odpowiedzialności za wspólnotę [...] ⁴.

Praktyczną realizacją postulatów Henryka Goldszmita było m.in. utworzenie w 1926 roku Sanatorium im. Włodzimierza Medema w Miedzeszynie pod Warszawą ⁵. Zgodnie ze statutem była to placówka leczniczo-wychowawcza, w której prowadzono zajęcia szkolne, zespoły zainteresowań, w tym kółka artystyczne oraz bibliotekę. Nauka odbywała się głównie w jidysz. Życie w sanatorium pomagały organizować dziesięcioosobowe, wybierane demokratycznie, dziecięce samorządy (w szkołach publicznych namiastką tej formy partycypacji dzieci są samorządy uczniowskie. O wiele sprawniej idea „oddania władzy dzieciom” realizuje się w wolnych szkołach demokratycznych, w których wspólnota szkolna podejmuje decyzje, które obowiązują wszystkich niezależnie od tego, czy są uczniami, mentorami, tutorami czy rodzicami). Sanatorium współpracowało ze Zjednoczeniem Szkół Żydowskich. Przez cały okres leczenia obok nauki prowadzono tzw. *szkoły higieny*. Dzieci pomagały w pracach gospodarczych, co realizowało nie tylko cel wychowawczy, ale obniżało koszty utrzymania. Monika Sznajderman, powołując się na przedwojenny tygodnik „Ewa”, którego zespół redakcyjny odwiedził placówkę w listopadzie 1928 roku, podkreśla zachwyty wizytujących nie tylko nad nowoczesnymi budynkami i panującą w nich nieskazitelną czystością, ale także „atmosferą przyjacielską i prawie rodzinną” ⁶. Przywołując sprawozdanie z kontroli kolonii, zwraca uwagę na partycypacyjny model wychowawczy funkcjonujący w ośrodku, oparty na zgromadzeniu ogólnym, które wybiera radę dzieci, dyżurnych i komisje do poszczególnych spraw. Mimo że do rady wchodziło dwoje wychowawców, funkcje przewodniczącego i sekretarza zawsze sprawowały dzieci. Panował „duch świeckości, zamiłowania do pracy, przywiązania do zasad wolności i sprawiedliwości społecznej” ⁷. Obraz taki widzimy jeszcze w filmie Aleksandra Forda *Mir Kumen On* z 1936 roku. Mimo pojawiających się sygnałów o zbliżającej się nieuchronnie

⁴ D. Stola, *W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości*, Warszawa 2018, s. 8–9.

⁵ Oryginalne budynki już nie istnieją. Aktualnie znajduje się tam Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 219 „Klonowego Liścia”. Jedynym śladem upamiętniającym sanatorium jest skromny pomnik w kształcie macewy wykonany ze szkła oraz kamienia z fotografią żydowskich dzieci oraz informacją o tym miejscu w trzech językach: hebrajskim, polskim i angielskim.

⁶ M. Sznajderman, *Dzień ostatni*, [w:] M. Sznajderman, M. Kicińska (red.), *Przebieg ich nie zostawię*, Wołowiec 2018, s. 174.

⁷ *Ibidem*, s. 175.

katastrofie (np. przyjęcie do sanatorium sześciolatniego Samuela, którego rodzice zginęli podczas pogromu w Przytyku niedaleko Radomia) dzieci są uśmiechnięte i szczęśliwe.

W ubiegłorocznym raporcie UNICEF-u na temat dobrostanu dzieci (rozumianego jako zdrowie psychiczne, fizyczne oraz umiejętności akademickie i społeczne) w krajach bogatych na 38 krajów uczestniczących w badaniu od wielu lat pierwsze miejsce zajmują Niderlandy, drugie Dania, a podium zamyka Norwegia. Potem mamy Szwajcarię, Finlandię, Hiszpanię, Francję oraz Belgię. Dziesiąte miejsce zajmuje Szwecja. Skandynawia wygrywa, Polska zajmuje dalekie 31 miejsce. W tym samym raporcie 15-latkowie oceniają swoje zadowolenie z życia w skali od 0 do 10. We wszystkich krajach większość dzieci uzyskała pięć i więcej punktów. Najlepszy wynik pozostaje przy Niderlandach. Z dobrymi notami mamy jeszcze Meksykanów, Rumunów, Finów, Chorwatów, Szwajcarów, Hiszpanów, Litwinów, Islandczyków oraz Francuzów. Polscy nastolatkwie zajmują siódme miejsce od końca⁸. W czym tkwi fenomen Holendrów?

W Holandii nie wszystko kręci się wokół stopni i dostania się na najlepsze studia. Edukacja ma tutaj zupełnie inny cel. Tradycyjnie jest postrzegana jako droga do dobrego samopoczucia dziecka i jego rozwoju jako jednostki. Nie trzeba mieć odpowiednich stopni, żeby dostać się na studia; wystarczy świadectwo ukończenia szkoły średniej. Maturzyści nie muszą ze sobą konkurować. Aby zrozumieć holenderski system szkolnictwa, musiałam zdjąć z barków całe mnóstwo psychologicznego bagażu i nieuświadomionych wartości i przemyśleć na nowo, o co naprawdę chodzi w kształceniu. Musiałam się też rozstać z wieloma głęboko zakorzeszonymi przekonaniami⁹.

Tak o swoim doświadczeniu mówi Michele Hutchison z Wielkiej Brytanii, która wraz z mężem Holendrem przeprowadziła się do Amsterdamu. Tam zapisali swojego syna Bena do szkoły Montessori.

Jednak muszę przyznać, że kiedy nasz czteroletni syn po raz pierwszy wrócił do domu ze świadectwem szkolnym, byłam zszokowana. Nie znalazłam na nim żadnych stopni, ocen w skali od jednego do dziesięciu ani wyrażonych literami. Nie dowiedziałam się, że mój syn jest najlepszy w klasie, na co jako matka prymuska po cichu liczyłam ani też, że ciągnie się w ogonie. Prawdę mówiąc, na świadectwie

⁸ <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf> [dostęp 09.05.2022], s. 11–16.

⁹ R. Mae, M. Hutchison, *Najszczęśliwsze dzieci na świecie, czyli wychowanie po holendersku*, Warszawa 2018, s. 141.

nie było nawet słowa o tym, jak mój syn prezentował się na tle klasy [...]. W niczym nie przypominało to moich świadectw z podstawówki, zawierających oceny ze wszystkich przedmiotów w skali od zera do dwudziestu i informację o zajmowanej przeze mnie pozycji w klasie¹⁰.

Ważnym głosem o szkole w Niderlandach są słowa drugiej mamy – Amerykanki, Riny Mae, która również poślubiła Holendra oraz osiedliła się razem z nim oraz dwójką dzieci na wsi.

Dążenie do szczęścia jest czymś głęboko zakorzenionym w amerykańskiej psychice. Walczymy o to, żeby być idealnym rodzicem, wierząc, że jeśli nie będziemy odstępować naszego dziecka na krok przez dwadzieścia cztery godziny na dobę, zasłużymy na ten zaszczytny tytuł. Dowcip polega na tym, że Holendrom udaje się to na masową skalę i przy znacznie mniejszym wysiłku. Czyżby wystarczyło się wyluzować i wziąć przykład z Holendrów?¹¹

Sam jest 10-latkami, który spędza letnie wakacje z rodzicami oraz starszym bratem na holenderskiej wyspie. Pewnego dnia w przypływie egzystencjalnych refleksji na temat tego, że jest najmłodszą osobą w rodzinie i wszyscy inni wcześniej umrą, a on pozostanie sam, w ramach przygotowań do tej chwili, wymyśla trening samotności – każdego dnia przez kilka godzin kontempluje nad morzem. Rodzicom zostawia wiadomość na kartce: „Mamo, tato, przepraszam. Muszę pobyc sam”. Scena wpisuje się w niderlandzki model wychowania opartego na zaufaniu i prostocie¹².

Szkoła pokoju: pedagogika nadziei

W stolicy Niderlandów nastąpiło moje wyraźne oświecenie w myśleniu o tym, czym szkoła powinna być i co jest najważniejszą wartością nadającą sens jej istnieniu. Jak już mogliśmy się przekonać, analizując różnorodne raporty, to nie wyniki, średnie ważone, staniny, rankingi, ale szczęście, zadowolenie, wzajemnie zrozumienie, otwartość i różnorodność są fundamentalnymi aksjomatami w edukacji a holenderska szkoła pokoju – pedagogika nadziei świetnie ją egzemplifikuje. Pierwsza placówka realizująca jej założenia powstała w Utrechcie

¹⁰ *Ibidem*, s. 148–149.

¹¹ *Ibidem*, s. 37.

¹² S. Wouterlood (reż.), *Niezwykłe lato z Tess*, Holandia 2019.

ponad dwadzieścia lat temu, kolejne w Rotterdamie i Amsterdamie. W tym ostatnim zauroczyłem się pięknym minimalistycznym budynkiem wykonanym z drewna oraz ze szkła. W środku zamiast betonowych ścian dominują otwarte szklane przestrzenie z sofami oraz pufami. Różnorodna, pełna jasnych odcieni kolorystyka, wypełniająca przestrzenie, sprawiła mi czystą przyjemność bycia i doświadczania. Wymienione elementy oddziałują na psychikę uczniów, nauczycieli, rodziców oraz tych, którzy znajdują się w sąsiedztwie budynku oraz przekraczają jego progi. Można mówić o sprzyjającej atmosferze, bezpieczeństwie, swoistym klimacie szkoły. Małgorzata Dymnicka oraz Katarzyna Rozmarynowska piszą wręcz o oddziaływaniu przestrzeni budynku na psychikę odbiorców.

Odpowiednia aranżacja i zastosowanie właściwych kolorów może sprzyjać koncentracji lub wręcz przeciwnie, rozpraszać [...]. Poza tym dobry obraz szkoły w wielu jej kontekstach zapewnia uczniom ważne poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa¹³.

Na stronie internetowej Brede Basisschool Fiep Westendorp (dosłownie Szeroka Szkoła Podstawowa im. Fiep Westendorp w Amsterdamie – „szerokość” oznacza, że oprócz szkoły podstawowej znajdują się tam jeszcze żłobek, przedszkole, świetlica oraz opieka pozaszkolna) czytamy:

Zdecydowaliśmy się na wprowadzenie De Vreedzame School (tłum. szkoły pokoju), ponieważ uważamy, że ważne jest, aby każdy czuł się w szkole jak w domu i mógł aktywnie się do tego przyczynić [...]. W tym celu niezbędna jest nauka pozytywnej interakcji. Uczniowie uczą się, jak traktować się poważnie i jak rozwiązywać konflikty. Uczniowie uczą się również brać odpowiedzialność za atmosferę w klasie i szkole [...]. Dzieci zyskują głos i uczą się go właściwie używać¹⁴.

Szkołę pokoju budują: krytyczne myślenie (*kritisch denken*), żywa demokracja (*democratie voorleven*) oraz wyjście z własnej bańki (*uit de eigen bubbel*). Dzieci oraz młodzież już od pierwszej klasy stawiają sobie filozoficzne pytanie: „Jak należy żyć?” oraz uczestniczą w zajęciach na temat tożsamości. Ważnym aspektem pedagogiki nadziei jest wzmacnianie wzajemnego zrozumienia opartego na zaufaniu. W tym celu wykorzystuje się mediacje rówieśnicze. Mediatorami i mediatorkami są uczennice i uczniowie, którzy – dzięki swojemu

¹³ M. Dymnicka, K. Rozmarynowska, *Architektura szkoły i jej społeczne funkcje*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006, s. 258.

¹⁴ <https://bsfiepwestendorp.nl/onderwijs/vreedzame-school/> [dostęp 9.05.2022].

zaangażowaniu – wspierają proces rozwiązywania konfliktów pomiędzy rówieśnikami oraz uczą się odpowiedzialności w działaniu (przykładem wcielania w życie mediacji rówieśniczych są działania Domu Pokoju z Wrocławia, który we współpracy z Holendrami realizuje program zarządzania konfliktem)¹⁵. Szkoła pokoju jest otwarta na dzieci z różnych środowisk, kultur i religii. Dzięki różnorodności młodzi ludzie kształtują umiejętność empatycznego postrzegania drugiego człowieka, wzmacniają nie tylko tolerancję i akceptację inności, ale także zachowują się spokojniej i bardziej odpowiedzialnie. Dzieci otrzymują głos i zdobywają pewność, że mogą uczestniczyć w demokratycznym społeczeństwie. Szkoła pokoju jest na wskroś partycypacyjna i demokratyczna.

David Tuohy podkreśla, że „aby doprowadzić do zmiany postaw uczniów, muszą oni przebywać w miniaturowym społeczeństwie (szkole integrującej), w którym żyją i znajdują poparcie wartości nie występujące w szerszych społeczeństwach”¹⁶. Według niego zadaniem szkoły jest „zintegrowanie w jedną społeczność grup o bardzo różnej tożsamości religijnej, etnicznej, językowej, nawet intelektualnej”¹⁷. Autor wprowadza pojęcie „kultury szkoły”, która nie ma nic wspólnego z jakością nauczania i wynikami, ale z tym „jak szkoła traktuje wkład tych różnych podgrup w szkolną społeczność, bowiem to jest wskaźnik, z jakiej perspektywy patrzy na dystrybucję bogactwa w społeczeństwie”¹⁸.

Pedagogika przeżyć oraz szkoła waldorfska

Szkoła pokoju z założeniami niderlandzkiej pedagogiki nadziei zapewniającej dziecku wolność, z piękną minimalistyczną architekturą oraz mediacjami rówieśniczymi stanowiła dla mnie jedną z kilku inspiracji przy tworzeniu koncepcji klasy interdyscyplinarnej w polskiej publicznej szkole w dawnym zaborze pruskim.

Ćwierć wieku temu jako maturzysta uczestniczyłem w polsko-niemieckiej wymianie młodzieży w ramach inicjatywy rządów polskiego i niemieckiego (Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży powstała na mocy „Umowy o polsko-niemieckiej współpracy młodzieży”, 17 czerwca 1991 roku podpisanej

¹⁵ <https://www.dompokoju.org/mediacje-rowiesnicze-w-szkolach> [dostęp 9.05.2022].

¹⁶ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002, s. 130.

¹⁷ *Ibidem*, s. 138.

¹⁸ *Ibidem*.

przez premiera RP Tadeusza Mazowieckiego oraz kanclerza NRF Helmuta Kohla). Od początku swojej działalności dofinansowała blisko 80 tys. projektów, w których udział wzięło, w ramach wymiany szkolnej (edukacji formalnej) i pozaszkolnej (edukacji nieformalnej), przeszło 3 mln młodych Niemców i Polaków¹⁹. Rozpoczęła się wtedy współpraca mojego liceum ze szkołą nad Jeziorem Bodeńskim.

W Badenii-Wirtembergii narodziła się szkoła waldorfska (jej pomysłodawca, Rudolf Steiner, stworzył swoją pierwszą placówkę w 1919 roku w Stutgarcie przy fabryce cygar „Waldorf-Astoria”, wtedy jeszcze tylko dla dzieci robotników). Tam również znajduje się znana na całym świecie szkoła z internatem, która ma swoją siedzibę na zamku – Schule Schloss Salem (w ubiegłym roku szkoła obchodziła 100-lecie). Odwiedziłem jedną i drugą. Elitarną szkołę w Salem założył Kurt Hahn – niemiecki pedagog pochodzenia żydowskiego (przez niektórych nazywany ojcem edukacji empirycznej opartej na czterech filarach: treningu fizycznym, działaniu społecznym, projekcie oraz wyprawie), dla którego najważniejsze było połączenie edukacji z wychowaniem i stwarzanie młodym ludziom jak najlepszych możliwości do rozwoju pasji. W dekalogu pedagogiki przeżyć²⁰ Hahn postulował m.in. stwarzanie dzieciom okazji do odkrywania samych siebie, zgodę na przeżywanie przez uczniów sukcesów i porażek oraz praktykowanie wyobraźni/fantazji²¹.

Szkoła duży nacisk kładzie na balans między nauką a rozwojem fizycznym ucznia. Koncepcja pedagogiczna placówki opiera się na trzech komplementarnych filarach: przygodzie z dostosowaną do wieku edukacją empiryczną, uczeniu się poprzez doświadczenie (głowa, odwaga, ręce) oraz trzyletnim obowiązkowym zaangażowaniu w dowolnie wybrane służby ratownicze i socjalne (np. straż pożarna, Czerwony Krzyż, ochrona środowiska, opieka nad osobami starszymi, pomoc uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w odrabianiu prac domowych, lekcje języka niemieckiego dla uchodźców). Szczególną wartością wychowawczą szkoły z internatem jest odpowiedzialna współpraca uczniów i nauczycieli z ponad 40 krajów. W wielonarodowej społeczności spotkanie różnych grup etnicznych oraz religijnych stwarza codziennie całą serię wymagających wyzwań. Każdy, kto mieszka w Salem, szybko rozumie, że do akceptowania wyzwań potrzebne są otwarte umysł oraz serce, empatia, samodyscyplina, uznanie dla różnorodności i praktyczne zaangażowanie na rzecz

¹⁹ <https://pnwm.org/pnwm/> [dostęp 9.05.2022].

²⁰ Por. R. Ryska, *Pedagogika przeżyć praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*, Kraków 2016.

²¹ <http://www.kurthahn.org/writings/> [dostęp 8.05.2022].

innych²². W Salem poczułem się jak na innej planecie i wtedy pomyślałem, że może warto zaadaptować przestrzeń jakiegoś polskiego zamku, by stworzyć namiastkę pedagogicznych koncepcji Schule Schloss Salem z pedagogiką przeżyć w centrum.

Koncepcja szkoły waldorfskiej inspiruje mnie do teraz. W 1996 roku zachwyciła mnie nie tylko swoją nieoczywistą architekturą – rotunda wykonana z drewna oraz szkła – ale przede wszystkim lekcjami, w których brałem czynny udział. Pamiętam, że największe wrażenie zrobiła na mnie ogromna aula teatralna z olbrzymią sceną, na której uczniowie wystawiali na koniec roku szkolnego przedstawienia teatralne. Cała klasa była zaangażowana w działanie. Chciałem tego doświadczyć w Polsce, ale dopiero skończyłem liceum i zaczynałem studia polonistyczne na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Marzenie o podobnej szkole musiało kilka lat poczekać.

Co jest dla mnie ważne w pedagogice steinerowskiej? Na pewno filozofia nauczania i wychowania oparta na antropozofii, która „nie jest [...] żadną formą religii ani gotowym systemem filozoficznym, lecz drogą do uzyskiwania wiedzy o świecie i człowieku”²³. Pedagog musi w pracy z dziećmi i młodzieżą zrozumieć, że na rozwój człowieka mają wpływ nie tylko sfery myślenia, uczuć i woli, ale także duch i dusza. Trzeba zadbać o wszystkie sfery życia człowieka, nie tylko fizyczną i poznawczą, ale także wolitywną, emocjonalną i duchową. Z perspektywy nauczycielskiej obserwuję, że pedagodzy zapominają lub nawet nie wiedzą, że są odpowiedzialni za danie swoim wychowankom do dyspozycji materiału do samodzielnej refleksji, mającej uczynić ich zdolnymi do zajęcia własnego stanowiska wobec świata i samych siebie.

Pedagogika waldorfska nie jest pedagogiką autorytarną, wymuszającą narzucanie jedynie słusznych idei, którym młody człowiek musi się bezwzględnie podporządkować. Edukacja steinerowska wymaga od nauczyciela bycia bardziej przewodnikiem i wspierającym niż akademikiem, który wszystko wie najlepiej. Niestety nie jest to łatwe zwłaszcza w Polsce, w której pedagogiczne przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu opiera się w dużej mierze jeszcze na metodologii wypracowanej w PRL-u i ciągle podlegającej centralnej kontroli ministerialnej i podporządkowanym jej publicznym instytucjom, poczynawszy od kuratoriów oświaty, a skończywszy na Instytucie Badań Edukacyjnych.

²² <https://www.schule-schloss-salem.de/de/internat-und-schule/leitbild-paedagogik> [dostęp 8.05.2022].

²³ F. Carlgren, A. Klingborg, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, Kraków 2010, s. 134.

Pedagog i nauczyciel muszą wymagać od siebie bardzo wiele, ciągle pracować nad własnym charakterem i być w gotowości nieustannego towarzyszenia i wspierania swoich wychowanków w przeżywaniu ich radości i smutków. Muszą także pamiętać, by wzmacniać mocne strony młodych ludzi i wykorzystywać ich zasoby oraz indywidualne uzdolnienia, by rozwijać ich pasje. „Najważniejszym zadaniem wychowawcy jest wspieranie indywidualnych uzdolnień i kierowanie ich ku aktywności społecznie użytecznej” – konstatują autorzy *Wychowania do wolności*²⁴. Pedagogika waldorfska wyraźnie zwraca uwagę na to, że wszechstronny i komplementarny rozwój młodzieży jest powiązany ze światem i społeczeństwem. Prawdziwe zainteresowanie drugim człowiekiem jest ważną składową steinerowskiej antropozofii. Niestety – jak piszą publicyści – polska szkoła postrzegana jest bardziej jako „niszczarka marzeń”²⁵ i „rzeźnia”²⁶.

Frans Carlgren oraz Arne Klingborg przestrzegają przed dehumanizacją szkoły, czyli przed tym, z czym mamy do czynienia w naszej rzeczywistości politycznej i społecznej. Nie można sprowadzać edukacji do kapitalistycznej wymiany towarów, gdzie klientami są najczęściej roszczeniowi rodzice, a sprzedającymi dyrektorzy szkół przejęci wynikami egzaminów oraz stanem własnej placówki. Piszą:

Tymczasem zauważono, że taka na wskroś przemysłowa organizacja szkoły obarczona jest poważnymi wadami. [...] może doprowadzić to do dehumanizacji szkoły, gdyż szybko następujący zanik więzi międzyludzkich powoduje erozję najważniejszej z umiejętności – umiejętności uczenia się innego człowieka²⁷.

Innowacja pedagogiczna jako alternatywna hybryda

Od 2001 roku jestem czynnym wychowawcą i polonistą (nieprzypadkowa kolejność). Staram się budować nową jakość w działaniach dydaktycznych i wychowawczych. Idee pedagogik alternatywnych z Niemiec oraz Niderlandów upewniły mnie w pomysłach zmiany szkolnej rzeczywistości – z pozycji praktyka – od środka. Zależało mi, by oddać młodym ludziom przynależną im wolność. Magdalena Szuksta zwraca uwagę, że tylko w atmosferze wolno-

²⁴ *Ibidem*, s. 21.

²⁵ A. Szyłło, *Niszczenie marzeń*, „Gazeta Wyborcza” 2014, nr 44 (1102), s. 25–26.

²⁶ P. Wilczyński, *Rzeźnia zamiast kuźni*, „Tygodnik Powszechny” 2015, nr 5 (3421), s. 12–15.

²⁷ F. Carlgren, A. Klingborg, *op. cit.*, s. 296.

ści i swobody dziecko może prawidłowo rozwinąć autonomię i niezależność się w pewnym stopniu od dorosłych.

Samodzielna decyzja dziecka mobilizuje je do pracy, do wykonywania jej na własną odpowiedzialność, do wielu przemyśleń, do zastanowienia się nad konsekwencjami swoich czynności czy w końcu do sprawdzenia samego siebie, odkrycia swoich słabostek, przeżywania sukcesu bądź rozczarowania²⁸.

Jeszcze przed wakacjami i nowym rokiem szkolnym zaprosiłem chętnych nauczycieli do wspólnej pracy nad koncepcją klasy interdyscyplinarnej oraz wymyśleniem innowacyjnego programu łączącego edukację formalną z elementami edukacji pozaformalnej, który blokowo i holistycznie łączyłby różne dziedziny wiedzy i życia, budując komplementarny obraz rzeczywistości. Wszystkim członkom zespołu nauczycieli i nauczycielek pracujących nad koncepcją zależało, by kompetencje społeczne oraz współpraca z lokalnym środowiskiem oraz innymi instytucjami z Polski i Europy stały się elementami priorytetowymi innowacji pedagogicznej – programu klasy gimnazjalnej służącemu młodemu człowiekowi, w którym najważniejszym fundamentem były wartości szacunku, równości, autonomii i wolności. Pozytywna opinia rady pedagogicznej dała dyrekcji zielone światło, by innowację zgłosić do Kuratorium Oświaty w Poznaniu. Tak rozpoczęła się historia alternatywnej hybrydy edukacyjnej w Gimnazjum nr 1 im. Hipolita Cegielskiego w Murowanej Goślinie – klasy interdyscyplinarnej „Hipolit”²⁹. Program innowacji pedagogicznej umożliwiał młodym ludziom rozwój nie tylko kluczowych kompetencji wymaganych na egzaminach, ale także artystycznych oraz społecznych ze szczególnym zwróceniem uwagi na empatyczne postrzeganie drugiego człowieka, otwartość, uważność oraz krytyczne myślenie. Fundamentem metodologicznym działania tego zespołu było komplementarne połączenie edukacji formalnej z nieformalną, które wyraziło się m.in. w licznych projektach międzynarodowych dotyczących edukacji obywatelskiej³⁰. I tak np. w 2014 roku zaprosiliśmy do Murowanej Gośliny młodych Gruzinów, Ormian oraz Maltańczyków i razem z nimi zrealizowaliśmy

²⁸ Szuksta M., Mendel M., *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, E. Steinera*, Płock 1995, s. 26.

²⁹ Nazwa pochodzi od patrona: <https://www.youtube.com/watch?v=oZXGEPR3x9M> [dostęp 8.05.2022].

³⁰ J. Niewiński, D. Nowak, *Relacyjnie i kreatywnie w polskie szkole? Kilka pomysłów na połączenie edukacji formalnej z działaniami nieformalnymi wykorzystującymi projekt edukacyjny jako narzędzie zmiany i budowania relacji*, [w:] *Skąd przyszliśmy? Dokąd idziemy?*, Gdańsk 2016, s. 177–191.

„Od Potrzeb do Marzeń – Międzykulturową Akademię Otwartości”, w ramach której porównywaliśmy potrzeby i marzenia młodych ludzi z różnych krajów³¹.

Innowację pedagogiczną udało mi się zrealizować w ramach dwóch roczników w latach 2013–2018. Zaczęliśmy od architektury wnętrza – przeobrażenia przestrzeni. We współpracy z architektem młodzi ludzie stworzyli wizję wymarzonej klasy, w której chcieliby spędzać czas, uczyć się i żyć. Zdobyliśmy odpowiednie pozwolenia oraz fundusze. W lipcu i sierpniu z pomocą rodziców oraz ekipy remontowej, przy czynnym zaangażowaniu architektów oraz nauczycieli, malowaliśmy ściany, ścieraliśmy stoliki, kleiliśmy żyrandole, szyliśmy nakrycie na pufy, polerowaliśmy parkiet. Z całą pewnością nasze działania wpisują się w model partycypacyjny, który jest czymś więcej niż tylko aktywnością młodych ludzi. To oddanie im części władzy, zaproszenie do współdziałania i współodpowiedzialności. Nie jest łatwo ludziom dorosłym dopuścić ludzi młodych do współrządzenia. A przecież takie społeczności jak szkoła, organizacja pozarządowa czy grupa nieformalna są świetną okazją, by młody człowiek sprawdził się jako aktor własnego życia, poszukujący rozwiązania ważkich problemów, z którymi się boryka. Oddać władzę to porzucić zakorzenione w świadomości schematy działania. Pojawia się imperatyw zmiany. Otaczający nas świat, a w nim wszystkie sfery życia społecznego podlegają nieustającym zmianom. Można powiedzieć, że zmiana jest jedyną pewną rzeczywistością, której podlegamy i tylko to od nas zależy, na ile będziemy jej współautorami i kogo zaprosimy do współpracy i współodpowiedzialności, by – jak mówi Jolanta Nowak z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – kultura asymilacji ustąpiła partycypacyjnemu podejściu do edukacji. „Obecnie, kiedy wiedza przestała być czymś elitarnym, mamy zapotrzebowanie na nowy model ucznia w wersji 3K czyli kreatywnego, kooperującego i krytycznie myślącego”³². Ewa Jarosz z Uniwersytetu Śląskiego podkreśla, że idea partycypacji społecznej dzieci „jest wyzwaniem dla tradycyjnego modelu relacji pomiędzy dziećmi a dorosłymi, w którym z góry założona jest zwierzchność, władza i siła dorosłych oraz podporządkowanie dzieci”³³.

1 września nieużywana przez kilka lat mała sala gimnastyczna stała się najbardziej przytulnym miejscem w szkole. Zburzyliśmy nie tylko tradycyjną topografię ustawienia ławek, które zostały zastąpione modułowymi drewnianymi

³¹ <http://fntd.blogspot.com/p/participants.html>, <https://www.youtube.com/watch?v=r1mBylAN9hA> [dostęp 8.05.2022].

³² J. Nowak, *Edukacja wczesnoszkolna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 43.

³³ E. Jarosz, *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*, „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 2, s. 69.

stołami, dzięki czemu na każdej lekcji można budować nowe konfiguracje odpowiadające potrzebom chwili. Najczęściej stoły ustawione są w podkowę lub w koło. Odpowiednia zmiana usytuowania ławek wyzwala nową energię i pozwala lepiej się komunikować wszystkim członkom grupy, jest egalitarna i urzeczywistnia indywidualny kontakt. Uczniowie widzą twarze, a nie plecy. Młodzież wyszła także z pomysłem wyrzucenia biurka nauczycielskiego – swoistej twierdzy, która blokuje relacje interpersonalne³⁴. Z wielką frajdą przejęła także podłogę, wewnętrzną część klasy, na której położyła miękki dywan i otoczyła go skrzynkami (miejsce na książki oraz inne artefakty nie tylko szkolne) z zielonymi mobilnymi pufami, które wykorzystuje jako podglówek w czasie oglądania filmów lub kiedy jest zmęczona i potrzebuje się zrelaksować. Całość aranżacji, w myśl architektonicznego eklektyzmu łączącego nowoczesność z tradycją, dopełnia swoisty mix stylów *glamour*³⁵ oraz *boho*³⁶ wyrażający się m.in. historyczną komodą, pastelowymi barwami ścian, sklejką sosnową, zlewem wykonanym z marmuru oraz ścianą pomalowaną farbą magnetyczną, która spełnia funkcję tablicy szkolnej i ekranu multimedialnego, a także przestrzeni dla uczniowskiej ekspresji oraz dużego ekranu. Są też dwa projektory multimedialne, tablica interaktywna, a w aneksie kuchennym lodówka, mikrofalą, toster, kuchenka elektryczna, czajnik oraz ekspres do kawy. Nasza sala jest przestrzenią nie tylko do uczenia się, ale też do życia.

W ramach zajęć interdyscyplinarnych uczennice i uczniowie mieli dodatkowe lekcje z etyki i filozofii, rozszerzony język angielski oraz trzyletni moduł pracy z wychowawcą, wykorzystujący narzędzia coachingowe oraz mediacje rówieśnicze. Jednak nie tylko przestrzeń w szkole stanowiła o mocy edukacyjnej tej innowacji pedagogicznej. Wiele aktywności w ramach klasy interdyscyplinarnej organizowanych było poza jej murami. Odbywaliśmy systematyczne wizyty studyjne połączone z warsztatami w ważnych instytucjach naukowych i kulturalnych na terenie całej Polski m.in. w Zachęcie – Narodowej Galerii Sztuki, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, Żydowskim Muzeum Galicja w Krakowie, Międzynarodowym Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście, Domu Pokoju we Wrocławiu, Domu Anny Frank w Amsterdamie, Gminie Żydowskiej oraz Muzułmańskim Centrum Kulturowo-Oświatowym w Poznaniu.

³⁴ Por. A. Nałaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.

³⁵ <https://czasawnetrze.pl/wnetrza/pomieszczenia/salon/18161-styl-glamour-jak-go-stworzyc-we-wnetrzu> [dostęp 8.05.2022].

³⁶ <https://czasawnetrze.pl/wnetrza/pomieszczenia/salon/25600-styl-boho-radzimy-jak-go-stworzyc-we-wnetrzu> [dostęp 8.05.2022].

Klasa „Hipolit” realizowała m.in. programy: „Szkoła Dialogu” (młodzież przygotowała dla mieszkańców Murowanej Gośliny grę miejską³⁷), „Przedsiębiorczy w szkole i w życiu” (programowi towarzyszył ogólnopolski konkurs „Nie ma, że się nie da!”, w ramach którego projekt klasy „Hipolit” zwyciężył w kategorii gimnazjów i otrzymał grant na przygotowanie „Przestrzeni Spotkań”³⁸), „100 lat dla pokoju w Europie” (efektem programu było zorganizowane wystawy „Anna Frank. Historia współczesna”)³⁹, „Polska dla Wszystkich” (konkurs Ministerstwa Spraw Zagranicznych, w ramach którego uczniowie z klasy „Hipolit” zrealizowali projekt „Inny ma Imię” i zdobyli główną nagrodę), „Krokus” (we współpracy z Żydowskim Muzeum Galicja oraz Irlandzkim Towarzystwem Edukacji o Holokauście uczniowie zasadzili wokół Kamienia Pamięci na cmentarzu żydowskim cebulki żółtych krokusów). Młodzi ludzie z klasy „Hipolit” przez ponad rok, w partnerstwie z Komitetem Partnerskim Ziemi Goślińskiej oraz ośmioma innymi organizacjami pozarządowymi z Miasta i Gminy Murowana Goślina, realizowali wymyślony przez siebie projekt „Nakręćmito” – MUROWANA (re)AKTYWACJA” (Ogólnopolski Konkurs Grantowy Programu „Równać Szanse 2015” Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży), w ramach którego zorganizowali także wymianę między szkołami z Murowanej Gośliny oraz Lisewa Malborskiego na Żuławach. W myśl pedagogiki przeżyć oraz koncepcji szkoły waldorfskiej realizowali dwa ważne przedmioty będące istotnym elementem *Budzącej się Szkoły*: wyzwanie i odpowiedzialność. Uczniowie przez trzy lata współpracowali z osobami z niepełnosprawnościami fizycznymi oraz intelektualnymi zrzeszonymi w dwóch organizacjach pozarządowych: „Jednej Chwili”⁴⁰, Goślińskim Stowarzyszeniu Przyjaciół Osób Niepełnosprawnych oraz z seniorkami i seniorami z Klubu Seniora „Zacisze” (projekt „Młodzi (i) Seniorzy w Działaniu”⁴¹).

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=RyUsSRU12kQ&feature=youtu.be> [dostęp 8.05.2022].

³⁸ <https://www.lepszyzpoznan.pl/2018/01/03/powstaje-przestrzen-spotkan.html> [dostęp 8.05.2022].

³⁹ http://archiwum.murowana-goslina.pl/4211_WYSTAWA_PT_ANNA_FRANK_HIST.HTM [dostęp 8.05.2022].

⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=6ONWJSeiGZo> [dostęp 8.05.2022].

⁴¹ https://szkolatolerancji.ceo.org.pl/sites/szkolatolerancji.ceo.org.pl/files/dobre_praktyki_antydykryminacyjne_publicacja_strony_zmiana.pdf [dostęp 8.05.2022].

Wyjście na zewnątrz świetnie wpisuje się w jedną z ważniejszych cech wolnej szkoły demokratycznej⁴². Pamiętam ostatni wyjazd nad morze z ostatnim rocznikiem gimnazjalnym w ramach klasy interdyscyplinarnej „Hipolit”. Przez tydzień odbywaliśmy trening z uważności oraz wrażliwości. Największą moc miały warsztaty na plaży, w czasie których doświadczaliśmy efektu *bystandera*.

Budząca się Szkoła

Gimnazjów oraz innowacji pedagogicznej w zapisach nowej ustawy już nie ma i prawdopodobnie w najbliższej przyszłości nie będzie, ale pojawiła się możliwość eksperymentu pedagogicznego we współpracy z uczelnią wyższą. Jestem pewien, że podczas pracy nad nim skorzystam z pomysłów *Budzącej się Szkoły*.

Niecałe 300 km od Murowanej Gośliny w Berlinie działa szkoła wpisująca się w nurt neurodydaktycznych inklinacji, której sposób nauczania i uczenia się wypływają z pasji oraz potrzeb uczniów i nauczycieli. Trzy lata temu odwiedziłem ją i uczestniczyłem w zajęciach. Nie obserwowałem lekcji, ale byłem aktywnym członkiem. Cały czas mam przed oczyma uczniów i uczennice stosujących w praktyce edukację rówieśniczą i wzajemnie się wspierających. *Die Initiative Schule im Aufbruch* (tłum. *Inicjatywa Budzącej Się Szkoły*) zaczęła zmieniać europejską szkołę, wprowadzając ją w XXI wiek. Jednym z ważnych inicjatorów tej idei jest niemiecki neurobiolog, prof. Gerald Hüther⁴³, który razem z prawnikiem interesującym się zmianą społeczną – Stefanem Breidenbachem oraz dyrektorką Evangelische Schule Berlin-Zentrum Margret Rasfeld – zostali poproszeni przez Angelę Merkel, by zastanowili się nad sposobami uczenia się i nauczania w przyszłości. Tak powstał oddolny ruch społeczny, który w kilku europejskich krajach proponuje zmiany w szkołach⁴⁴, by edukacja była przyjazna uczniowi i opierała się o najnowsze odkrycia neurobiologii⁴⁵. W berlińskiej szkole nie ma podziału na grupy wiekowe. Codziennie rano uczniowie z nauczycielem indywidualnie ustalają plan pracy, mają także dwa dodatkowe przedmioty: odpowiedzialność i wyzwania. Sami decydują, jak je zorganizować i jakie działanie wymyślić. Najczęściej wychodzą poza szkołę, działają

⁴² J. Rybińska, *Zarys koncepcji wolnych szkół demokratycznych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019, nr 5, s. 9.

⁴³ A. Szyłło, *op. cit.*, s. 26.

⁴⁴ <http://www.budzaciasieszkola.pl/zespol/> [dostęp 8.05.2022].

⁴⁵ Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

nieformalnie, np. wśród seniorów i seniorek lub w środowisku osób z doświadczeniem migracyjnym. Pracują w grupach międzypokoleniowych, rozwijają własne pasje i zainteresowania. Idea uczenia się przez działanie realizuje się w codziennej praktyce. Uczniowie i uczennice Szkoły Ewangelickiej w Berlinie są jednymi z najlepszych w kraju na egzaminach końcowych.

Myślenie o eksperymencie pedagogicznym lub założeniu własnej szkoły, która w sposób holistyczny zaopiekuje się uczennicami i uczniami, wyzwoli ich potencjał, wzmocni krytyczne myślenie oraz przygotuje młodych ludzi gotowych do aktywnego włączenia się w zmienianie świata i odpowiedzialnego działania na rzecz drugiego człowieka, warto rozpocząć od świeżego przeglądu nie tylko wspomnianych przeze mnie w tym artykule pedagogiach alternatywnych niemieckich, niderlandzkich czy amerykańskich, ale także polskich, których realizacji mamy coraz więcej na rynku edukacyjnym. Zachęcam, by przyjrzeć się Zespołowi Szkół „Bednarska”, Zespołowi Szkół Laudera-Morasha, w skład którego od tego roku szkolnego wchodzi także Liceum Ogólnokształcące im. Zuzanny Ginczanki, szkołom demokratycznym, w tym projektowi „Wolnej Szkoły”⁴⁶ oraz bardzo zachęcającej całkiem nowej inicjatywie Instytutu Dobrej Edukacji, którego celem „jest wykształcenie człowieka dobrze przygotowanego do życia, do ciągłego kształcenia się i do wykonywania pracy, która będzie dla niego źródłem poczucia sukcesu i satysfakcji”⁴⁷.

Przypomniane w niniejszym artykule niemieckie idee innowacyjnych podejść pedagogicznych (szkoła waldorska, pedagogika przeżyć) narodziły się, podobnie jak pedagogiki Korczakowska oraz Montessori⁴⁸, jeszcze przed II wojną światową (lata 1919–1923). Właśnie na nich bazują idee *Budzącej Się Szkoły*, wolnych szkół demokratycznych oraz szkoły pokoju – pedagogiki nadziei, które wpisują się w poszukiwania najlepszej hybrydy edukacyjnej, która będzie odpowiedzią na wyzwania XXI wieku związane również z bezprecedensową sytuacją przeniesienia edukacji do świata wirtualnego i nauczaniem zdalnym. W tym wszystkim ważna wydaje się konieczność przesunięcia polskiej edukacji z modelu transmisyjnego na model partycypacyjny⁴⁹. Eksperyment pedagogiczny może w tym pomóc.

⁴⁶ J. Rybińska, *op. cit.*, s. 3–16.

⁴⁷ <https://instytut.dobraedukacja.edu.pl/mapa-programowa/> [dostęp 8.05.2022].

⁴⁸ Maria Montessori w 1907 roku otworzyła *Casa dei Bambini* – dom dziecięcy/dzieci (przedszkole), w którym realizowała swój innowacyjny program edukacji elementarnej opartej na wolności dziecka i jego wszechstronnym rozwoju fizycznym, duchowym, kulturowym i społecznym.

⁴⁹ J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017, s. 9.

Postanowiliśmy, żeby rządził cały naród, żeby cały naród mógł powiedzieć, czego mu potrzeba. Ale zapomnieliście panowie, że naród – to nie tylko dorośli, ale i dzieci. Mamy kilka milionów dzieci – więc i one powinny rządzić⁵⁰.

Bibliografia

- Balachowicz J., Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A., *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017.
- Carlgren F., Klingborg A., *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, Kraków 2010.
- Dymnicka M., Rozmarynowska K., *Architektura szkoły i jej społeczne funkcje*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006, s. 251–261.
- Jarosz E., *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*, „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 2, s. 67–87.
- Key E., *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005.
- Mae R., Hutchison M., *Najszczęśliwsze dzieci na świecie, czyli wychowanie po holendersku*, Warszawa 2018.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Niewiński J., Nowak D., *Relacyjnie i kreatywnie w polskie szkole? Kilka pomysłów na połączenie edukacji formalnej z działaniami nieformalnymi wykorzystującymi projekt edukacyjny jako narzędzie zmiany i budowania relacji*, [w:] M. Żytka (red.), *Skąd przyszliśmy? Dokąd idziemy?*, Gdańsk 2016, s. 177–191.
- Nowak J., *Edukacja wczesnoszkolna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 41–50.
- Rybińska J., *Zarys koncepcji wolnych szkół demokratycznych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019, nr 5, s. 3–16.
- Ryszka R., *Pedagogika przeżyć praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*, Kraków 2016.
- Stola D., *W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości*, Warszawa 2018.
- Szuksta M., Mendel M., *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, E. Steinera*, Płock 1995.
- Sznajderman M., *Dzień ostatni*, [w:] M. Sznajderman, M. Kicińska (red.), *Przecież ich nie zostawię*, Wołowiec 2018.
- Szyłło A., *Niszczarka marzeń*, „Gazeta Wyborcza” 2014, nr 44 (1102), s. 25–26.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.
- Wilczyński P., *Rzeźnia zamiast kuźni*, „Tygodnik Powszechny” 2015, nr 5 (3421), s. 12–15.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

⁵⁰ J. Korczak, *op. cit.*, s. 64.

Netografia

- http://archiwum.murowana-goslina.pl/4211_WYSTAWA_PT_ANNA_FRANK_HIST.HT [dostęp 20.02.2022].
- <http://fntd.blogspot.com/p/participants.html> [dostęp 20.02.2022].
- <http://www.budzacasieszkola.pl/zespol/> [dostęp 20.02.2022].
- <http://www.kurthahn.org/writings/> [dostęp 20.02.2022].
- <https://bsfiepwestendorp.nl/onderwijs/vreedzame-school/> [dostęp 20.02.2022].
- <https://czasnawnetrze.pl/wnetrza/pomieszczenia/salon/18161-styl-glamour-jak-go-stworzyc-we-wnetrzu> [dostęp 20.02.2022].
- <https://czasnawnetrze.pl/wnetrza/pomieszczenia/salon/25600-styl-boho-radzimy-jak-go-stworzyc-we-wnetrzu> [dostęp 20.02.2022].
- <https://instytut.dobraedukacja.edu.pl/mapa-programowa/> [dostęp 20.02.2022].
- <https://pnwm.org/pnwm/> [dostęp 20.02.2022].
- <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/krol-macius-pierwszy.pdf> [dostęp 20.02.2022].
- <https://www.devreedzame.school/64-publiek-domein/info/1110-overvecht> [dostęp 20.02.2022].
- <https://www.dompokoju.org/mediacje-rowiesnicze-w-szkolach> [dostęp 20.02.2022].
- <https://www.lepszypoznan.pl/2018/01/03/powstaje-przestrzen-spotkan.html> [dostęp 20.02.2022].
- <https://www.schule-schloss-salem.de/de/internat-und-schule/leitbild-paedagogik> [dostęp 20.02.2022].
- <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf> [dostęp 20.02.2022].

Filmografia

- Ford A. (reż.), *Mir Kumen On*, Polska 1936 (tytuł w jidysz „מיר קומען אָן” – „Nadchodzimy”, oficjalny „Droga młodych”).
- Wouterlood S. (reż.), *Niezwykłe lato z Tess*, Holandia 2019.
- <https://www.youtube.com/watch?v=RyUsSRU12kQ&feature=youtu.be> [dostęp 20.02.2022].
- <https://www.youtube.com/watch?v=oZXGEPR3x9M> [dostęp 20.02.2022].
- <https://www.youtube.com/watch?v=r1mBylAN9hA> [dostęp 20.02.2022].
- <https://www.youtube.com/watch?v=6ONWJSeiGZo> [dostęp 20.02.2022].

Anna Konarzewska

Edukatorka, tutorka i polonistka
w XIV LO w Gdańsku

O CZUŁYM WYCHOWAWCY SŁÓW KILKA

Słowa kluczowe: Janusz Korczak, wychowawca, czułość, godność, uczeń

Keywords: Janusz Korczak, educator, tenderness, dignity, student

Streszczenie

Janusz Korczak rolę wychowawcy rozumiał jako proces poszukiwania i błędzenia. Porównywał działania wychowawcy do zawodu lekarza. Mimo że jego pisma pedagogiczne oraz książki powstały prawie sto lat temu, przekazywane w nich wartości nadal obowiązują. Aktualność Korczaka przejawia się przede wszystkim w równogodności dziecka i wychowawcy. Permanentne pytanie: „dlaczego?” zawiera w sobie pierwiastek badacza osobowości dziecka, ale przede wszystkim jest kwintesencją bycia człowiekiem w budowaniu relacji międzyludzkiej. Jego filozofia wychowania inspirowała do dziś wielu pedagogów. Świat VUCA rzuca niezliczone wyzwania współczesnym wychowawcom. Co doradziłby im Korczak?

Summary

Janusz Korczak understood the role of the educator as a process of searching and wandering. He compared the actions of an educator to the medical profession. Although his pedagogical writings and books were written almost a century ago, they are still relevant today. Korczak's timeliness is manifested primarily in the equality of the child and the educator. The constant question "why?" contains the element of an explorer of the child's personality, but above all it is the quintessence of being human in building interpersonal relations. His philosophy of education still inspires many educators today. The world of VUCA poses countless challenges to contemporary educators. What would Korczak advise them?

Janusz Korczak był człowiekiem niezwykłym. Jego poglądy wychowawcze oparte były na założeniach pedagogicznych i filozoficznych koncepcji dziecka w społeczeństwie i przysługujących mu praw. Był zdania, że porządkowanie życia społecznego trzeba zacząć od usystematyzowania spraw najmłodszych. Pragnął naprawiać świat od znalezienia w nim miejsca dla dzieci. Uważał, że wszelkie niedoskonałości rzeczywistości, w której żyjemy, odbijają się na najmłodszych. Dążył do równouprawnienia dzieci. Rolę wychowawcy rozumiał jako proces poszukiwania i błędzenia. Porównywał działania pedagoga do zawodu lekarza. Dobry wychowawca to ktoś, kto widzi w pacjencie (czyt. w uczniu) człowieka, a nie tylko jednostkę chorobową. Aby móc wesprzeć pacjenta, trzeba starać się go zrozumieć. Empatyczny lekarz nie interesuje się tylko objawami zaburzeń, ale zauważa i docenia postępy pacjenta w walce z chorobą. Dobry lekarz, dobry wychowawca muszą zadawać sobie stale to samo pytanie: dlaczego?

Rola wychowawcy dla niektórych nauczycieli nadal jest wyzwaniem, dla jeszcze innych przygodą i wędrówką ku poznaniu siebie. Janusz Korczak i jego myśl pedagogiczna są w edukacji istotne, aby pojąć, kim powinien być współczesny nauczyciel. W obu swoich publikacjach podkreślam, w jaki sposób pojmuję jego nauczanie skierowane do wychowawców. Jego wskazówki są uniwersalne, godne uwagi, bo mimo że czasy, w których żyjemy są inne niż realia, w których funkcjonował doktor, to nie ulega wątpliwości, że ludźmi, nieważne, w której epoce żyjemy, rządzą te same emocje, te same wątpliwości, pragnienia i myśli.

Mało kto zdaje sobie sprawę z tego, że wychowując dzieci i młodzież, również ulega się wychowawczym wpływom środowiska, otoczenia i ludzi. Pełniąc rolę wychowawcy, trzeba zdobyć się na wysilek krytycznego stosunku do własnej osoby. Motto mojej pierwszej książki¹ podkreślało to przekonanie Korczaka:

Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim chcesz poznawać dzieci. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim².

Te słowa są wskazówką, od czego powinniśmy zacząć bycie wychowawcą – od uczciwości. **Nauczyciel, który pozna swoje zalety i wady, słabości i mocne strony, może w pełni wspierać swoich uczniów w rozwoju.**

¹ A. Konarzewska, *Być (nie)zwykłym wychowawcą*, Warszawa 2019.

² J. Korczak, *Jak kochać dziecko?*, Warszawa 2020.

U podstaw tego działania leży empatia – empatia najpierw dla samego siebie, a potem dla ucznia. Dlaczego? Jeśli nauczyciel nie zaakceptuje siebie wraz ze swoimi talentami i ułomnościami, to nigdy nie zrozumie ucznia. **Jak mamy pokochać ucznia, jeśli sami siebie nie potrafimy zaakceptować?** To pytanie powinien zadać sobie każdy nauczyciel oraz wychowawca. Każdy człowiek. Warunkiem akceptacji drugiego człowieka jest akceptacja siebie. Zaczniemy od siebie, od autorefleksji, aby być lepszymi ludźmi, lepszymi pedagogami. **Poza tym każdy nauczyciel dojrzewa, a otwierając się na współpracę z dzieckiem, odkrywa siebie, poznaje siebie. Jeżeli zaś zlekceważymy pracę nad sobą – upadniemy. Dzieci wychowują nas, nie my je.** Uczniowie dają nam doświadczenie, wpływają na nasze poglądy, emocje, sprawiają, że stajemy się dobrymi nauczycielami. Każde dziecko jest książką, którą trzeba przeczytać, odkryć, poznać. Nie możemy lekceważyć jej treści. **Nasi wychowankowie wiedzą więcej o sobie niż my o nich.**

My, jako wychowawcy, często zgadujemy, kim są nasi uczniowie, co prowadzi do powierzchownej i niekiedy krzywdzącej oceny danego dziecka. Książki nie ocenia się po okładce, tak jak ucznia nie powinniśmy oceniać po zasłyszanych opiniach na jego temat od innych nauczycieli, czy po pierwszym wrażeniu. Aby móc ocenić książkę, trzeba ją przeczytać, trzeba do niej podejść z pełną odpowiedzialnością i uwagą.

Ważne jest, abyśmy w tym dialogu z uczniami pamiętali o potrzebach swoich podopiecznych. Nie bójmy się zapytać wychowanków o ich oczekiwania, potrzeby, wartości i emocje. Otwórzmy bezpieczną przestrzeń do rozmowy z nimi, aby poczul, że traktujemy ich poważnie. Nasi uczniowie dadzą nam wskazówki, drogowskazy, a my nauczymy się je zauważać i odczytywać. To wypowiedź 15-letniego ucznia na temat roli wychowawcy:

Przed wszystkim wychowawca nie powinien „szufladkować” uczniów. Żyjemy w czasach dylematów wielu uczniów, poszukujących własnej tożsamości, zmagających się z dyskryminacją. Jeden wychowawca może mieć silniejszy głos we wspieraniu ucznia niż dziesiątki ludzi. Nie przesadzam, mówiąc, że może to ocalić czyjeś życie³.

Powinniśmy zdać sobie z tego sprawę. Nie uratujemy całego świata, bo go nie znamy, bo jest zbyt rozległy na nasze działania, ale dla tego jednego ucznia możemy zmienić świat, w którym on żyje. Ta wypowiedź młodego człowieka kryje w sobie wysoką świadomość, dojrzałość i refleksyjność naszych uczniów.

³ A. Konarzewska, *(Nie)zwykle spotkania. Wokół godzin wychowawczych*, Warszawa 2022.

W książce *Być (nie)zwykłym wychowawcą* pisałam o efekcie Pigmaliona i Golema w edukacji. Jakże często nieświadomie poddajemy wszystko powierzchownej – pozytywnej lub negatywnej – ocenie, bez refleksji. Uczniowie domagają się tego, aby wychowawca stał przy nich. **Nie słowa, lecz czyny wychowawcy są dla nich istotne, są potwierdzeniem jego autentyczności.** Współcześni wychowawcy stoją przed wyzwaniem: albo podejmą niekończącą się pracę nad własnymi niedoskonałościami, albo odizolują się od swoich wychowanków, popadając w mit o swojej nieomyślności. Praca nad sobą jest trudna, ale potrzebna współczesnej edukacji. Przyznanie się do swoich błędów, niedoskonałości to odwaga. To element niezbędny do zmiany. **Nigdy nie będziemy doskonali i wybitni w swoim fachu, bo każda klasa jest inna, każdy zespół rodziców jest inny i wciąż musimy pracować nad odpowiednimi narzędziami, aby umieć współpracować z różnymi osobowościami.** To żmudna praca, ale jakże satysfakcjonująca, bo nauczyciel doświadcza nowych przeżyć, które również go uczą i kształcą. Można to przyrównać do wspinania się po drabinie. Im wyżej jesteśmy, tym więcej widzimy, więcej rozumiemy, patrząc na uśmiech, łzy, gesty i wdzięczność uczniów. W tym procesie jednak trzeba przede wszystkim cierpliwości i zaufania – wobec siebie i uczniów.

Nauczyciel powinien być akuszerem w poznawaniu świata przez ucznia. **Wychowawca nie powinien walczyć z uczniem o autorytet, o przestrzeń, o rację.** Często zetknięcie się dwóch światów: dorosłego oraz dziecka kończy się klęską tego drugiego, bo jest ono słabsze. Dlatego tak istotne jest traktowanie ucznia podmiotowo i poważnie. Przeważnie uczniowie, którzy sprawiają nam problemy wychowawcze, nie przychodzą na lekcje po to, aby nam dokuczać i przeszkadzać. Często ich obecność jest cichym krzykiem, wołaniem o pomoc, wsparcie i uwagę nauczyciela. Niektóre problemy wychowawcze wydają nam się błahе, ale ich znaczenie jest wielkie dla dziecka, dlatego warto uważnie przyglądać się sytuacji psychofizycznej każdego wychowanka. Nie oceniamy powierzchownie: „niekulturalny”, „niewychowany”, bo prawdopodobnie to tylko maska, pod którą ukrywa się prawdziwe oblicze ucznia i miejsce, gdzie należy szukać przyczyn jego zachowania.

Każdy nauczyciel powinien zdobyć się na zadanie pytań: Jak zbudować dobre relacje z uczniami? Jak zadbać o integralność osobistą każdego ucznia? Jeżeli będziemy pojmowali wychowanie w tradycyjnym sensie typu: ja – nauczyciel, ty – uczeń, ja jestem wyżej w hierarchii, a ty niżej, to poniesiemy klęskę. Zamiast relacji będą racje. Wymaga to od nas cierpliwości i otwartości na ucznia oraz czasu, a niektóre rzeczy lepiej niekiedy odpuścić, niż szarpać się na racje i tracić na to cenną energię, którą możemy przeznaczyć na budowanie relacji. Każda klasa potrzebuje mądrego lidera, który będzie empatycznie

przewodził, bo nie jest tak, że uczniowie nas nie potrzebują. Poza tym od młodych ludzi można się sporo nauczyć.

Żyjemy w trudnych czasach, w okresie wielu wyzwań: pandemii, skrajności, konfliktów i kryzysu klimatycznego. Każda epoka ma swoje problemy. Rzeczywistość, która nas otacza, określana jest mianem VUCA. Akronim ten dotyczy czterech cech otoczenia, które mają wpływ na nasz sposób pracy to: V – zmienność, U – niepewność, C – złożoność, A – niejednoznaczność. Na VUCA trzeba spojrzeć przez pryzmat naszych postaw i zachowań wobec zachodzących zmian. Priorytetem jest tutaj elastyczność, czyli umiejętność przystosowania się do istniejących warunków. Wymaga to czasu, wysiłku intelektualnego i nowych kompetencji. Naukowcy obliczyli, że obecne pokolenie, uczące się w szkołach, jednego dnia otrzymuje więcej informacji niż jego rówieśnicy 100 lat temu przez całe życie.

Dzisiaj nie wystarczy już bezmyślne opanowanie podstaw programowych, a młodzież nie musi szukać posady na całe życie. Warunkiem nadążania za światem jest zrozumienie przez nauczycieli, że ich rola nie ogranicza się tylko do przekazywania wiedzy. Nauczyciel w dzisiejszych czasach jest tutorem, przewodnikiem, towarzyszem, akuszerem – jakby to powiedział Sokrates. Współczesny świat docenia nie tylko umiejętność współpracy, ale także indywidualizm. Z kolei indywidualizm wiąże się z umiejętnością podejmowania decyzji. Człowiek powinien znać swoje potrzeby i emocje, wiedzieć, co jest dla niego dobre, co go motywuje i angażuje. Dobrze jeśli młodzi ludzie mają przestrzeń do podejmowania niezależnych decyzji, aby nauczyć się odpowiedzialności za podjęte wybory.

Pandemia podkreśliła przede wszystkim problem niskiego poczucia własnej wartości u młodych ludzi. Ogromny wpływ na samoakceptację mają media społecznościowe. Całe nasze życie ostatnio, przez pandemię, przeniosło się do sieci. Powstały różne aplikacje zmieniające nasz rzeczywisty wygląd, retuszujące kolor oczu, kontur twarzy, cerę, włosy, a nawet uśmiech. Młodzi ludzie mają świadomość tego trendu, ale mimo wszystko nie zwalnia nas to z odpowiedzialności mówienia o tym. Świat rzeczywisty, a życie celebrytów czy też to ukazywane w reklamach zbyt się różni. Dziewczeta z niską samooceną wyglądu nie podejmują życiowych wyzwań, przez co mogą nigdy nie wykorzystać w pełni swojego potencjału. Wywiera to niekorzystny wpływ nie tylko na pojedyncze dziewczeta, ale także całe społeczeństwo, w którym zabraknie przyszłych kobiecych liderów⁴.

Ciekawe badania na ten temat zaprezentowała również Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. Warto się z nimi zapoznać.

⁴ https://www.dove.com/content/dam/unilever/dove/poland/brand_essential/dsep-folder-final-07092018-1386149.pdf [dostęp 17.05.2022].

Co zaproponowałby współczesnym wychowawcom Janusz Korczak? Zapewne dążyłby do tego, aby odbiurokratyzować szkołę, aby papier nie był ważniejszy od dziecka – jego emocji, pasji i potrzeb. Stary Doktor wołałby o poszanowanie zawodu nauczyciela i funkcji wychowawcy. Odciążyłby podstawy programowe, a postawiłby na zajęcia rozwijające wiedzę dziecka o nim samym. Teorie zastąpiłby praktyką. Wprowadziłby zajęcia, które uczą współpracy, analizowania i rozwiązywania problemów, kreatywnego i krytycznego myślenia. Postawiłby na ruch, zabawę i rozwój zainteresowań dzieci i młodzieży. Zrezygnowałby z oceniania, które tak wrosło w system edukacyjny. Stworzyłby szkołę, która skupia się na empatii i szacunku do siebie oraz innych, ponieważ twierdził, że te wartości tworzą ludzi dobrych, rozważnych i sprawczych.

Kto powinien przygotować młodych ludzi do życia w świecie VUCA? My – dorośli, my – społeczeństwo, my – rodzice, wychowawcy i nauczyciele.

Bibliografia

- Grocholiński P., Just M., Kołodziejczak M., Michalska-Dominiak B., Michalska-Żyła A., *Design thinking dla edukatorów*, Łódź 2021.
- Konarzewska A., *Być (nie)zwykłym wychowawcą*, Warszawa 2019.
- Konarzewska A., *(Nie)zwykle spotkania. Wokół godzin wychowawczych*, Warszawa 2022.
- Korczak J., *Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*, Warszawa 2017.
- https://www.dove.com/content/dam/unilever/dove/poland/brand_essential/dsepfolder-final-07092018-1386149.pdf [dostęp 17.03.2022].

Katarzyna Rukojć

ORCID: 0000-0002-5084-6261

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

UCZENIE DZIECKA Z TRAUMĄ PSYCHOEDUKACJA. LEKCJOTERAPIA

Słowa kluczowe: trauma, nauczyciel, terapeuta, bajkoterapia, pisanie ekspresywne, edukacja, rezyliencja, potraumatyczny wzrost

Keywords: trauma, teacher, therapist, fairy tale therapy, expressive writing, education, resilience, post-traumatic growth

Streszczenie

Rosnąca liczba zaburzeń psychicznych wśród dzieci i młodzieży, wynikająca z odczuwania lęku, dystresu, ale często też przeżyć traumatycznych, stawia przed współczesnym nauczycielem kolejne wyzwanie, jakim jest nauczanie dziecka z obciążeniami, do których należy również trauma, czyli skrajnie urazowe doświadczenie. Artykuł przedstawia krótką charakterystykę traumy i zasady poruszania się w jej obszarze oraz, przy wykorzystaniu nowoczesnych rozwiązań terapeutycznych, proponuje sprawdzone sposoby prowadzenia zajęć lekcyjnych, które mogą nieść wartość terapeutyczną dla dziecka z traumą. W artykule wykazano, że utrudniony, a często niemożliwy kontakt strauumatyzowanego dziecka z psychoterapeutą bądź pedagogiem sprawia, że uczeń po dramatycznym doświadczeniu właśnie u nauczyciela szuka pomocy, a nauczyciel, pomimo braku fachowego wykształcenia psychologicznego, ma narzędzia, aby takiemu dziecku zapewnić poczucie bezpieczeństwa i ułatwić powrót do normalnego funkcjonowania, a nawet na potraumatyczny wzrost.

Summary

The growing number of mental disorders among children and teenagers, resulting from fear or distress, but very often also from a traumatic experience, poses yet another challenge a contemporary teacher has to take up. Teaching a child after a traumatic event requires specialistic knowledge and respecting certain rules that provide a guidance in the trauma zone. This article presents basic characteristics of trauma and some dos and

don'ts when encountering this phenomenon in the classroom. Additionally, certain therapeutic solutions that can be implemented in the course of the lesson are presented. The article shows that the traumatized children very often have a limited access to psychologists or psychotherapists, therefore they seek help at school where the person they turn to is a teacher, who, despite the lack of professional education in the field of psychology, has tools to offer such children the feeling of safety and the possibility to return to normal functioning or even to post-traumatic growth.

Obecnie nauczyciel stoi przed ogromnym wyzwaniem: w klasie są uczniowie po wielu miesiącach zdalnej nauki. Nauki często kończącej się depresją lub traumą, a ta może być spowodowana np. nagłą utratą bliskich w wyniku Covid-19 lub przebywaniem w społecznej izolacji. Taka izolacja pozwalała na całkowitą kontrolę opiekuna, najczęściej rodzica, nad dzieckiem, a opiekun ten mógł być przecież oprawcą, jeśli dziecko pochodziło z rodziny przemocowej lub było nadużyte seksualnie. Powróciła jeszcze trauma wojenna, której nie można pominąć – w klasach znajduje się coraz większa liczba uczniów z Ukrainy, uczniów wystraszonych, zdezorientowanych, często na własną rękę szukających pomocy w Internecie. Niestety dzieciom w wieku szkolnym nie zawsze zapewnia się odpowiednią opiekę pedagogiczno-psychologiczną w zakresie rozmawiania o sytuacjach stresujących, czyli np. o wojnie i zagrożeniach z nią związanych, a także o przyjmowaniu i inkluzji nowych uczniów z terenów wojennych. Co więcej, nauczyciele również często nie mają zapewnionej pomocy, ponieważ w wielu placówkach edukacyjno-opiekuńczych brakuje bezpośredniego dostępu do pedagoga lub psychologa, czyli specjalistów, z którymi współpraca jest niezbędna, kiedy wchodzi się w obszar traumy. I tu pojawia się kwestia oczekiwań wobec nauczyciela, który z całą gamą urazowych doświadczeń i negatywnych afektów, z którymi uczniowie „przychodzą” do szkoły, musi sobie poradzić. Od razu trzeba zaznaczyć, że żaden nauczyciel nie zastąpi dziecku z traumą kontaktu z pedagogiem, psychotraumatologiem lub wyspecjalizowanym w postępowaniu z traumą psychologiem czy lekarzem psychiatrą. Niemniej, należy wiedzieć, jak bezpiecznie poruszać się w obszarze traumy, która wydaje się coraz częściej wpisywać w schemat zajęć lekcyjnych.

Stąd konieczność zapoznania się z tą bardzo istotną kwestią, a mianowicie przeżytą przez ucznia traumą i zasadami, które nauczyciel powinien znać, aby poprawnie postępować z dzieckiem w stanie niedającego się opanować lęku i pod ciągłym wpływem negatywnego stresu. Jednak na początku należy określić, co rozumie się pod pojęciem traumy.

Powstawanie i rodzaje traumy

W *Czym jest trauma* Caroline Garland, psycholog kliniczny, członek Brytyjskiego Towarzystwa Psychoanalitycznego, przypomina, że traumę w znaczeniu metaforycznym wprowadził Sigmund Freud. Termin ten Freud zapożyczył z języka greckiego, gdzie traumę rozumie się jako *uszkodzenie* lub *ranę* zazwyczaj zewnętrzną i – jak zaznacza Garland – „Freud ukazuje, że umysł również otacza swoista skóra czy tarcza ochronna”, dlatego „umysł także może zostać uszkodzony i zraniony wydarzeniami”¹. Definicja obejmująca szerokie spektrum skrajnie urazowych doświadczeń opisuje traumę jako przeżycie przez człowieka nagłego i gwałtownego lub długotrwałego zewnętrznego lub wewnętrznego zagrożenia, wiążącego się z uczuciem śmiertelnego lęku, bezbronności, a często także z fizycznym bólem i zranieniem. Aby wyjaśnić złożoną naturę traumy, należy doprecyzować, że najczęściej spotykana definicja opiera się na założeniu, że trauma występuje w sytuacji zagrożenia życia, stąd kojarzy się to zjawisko z działaniami wojennymi, atakami terrorystycznymi, katastrofami naturalnymi lub wypadkami komunikacyjnymi. Taka definicja traumy nie obejmuje jednak lęku dziecka przed utratą więzi z opiekunem, najczęściej matką. Utrata więzi z matką jest przez dziecko utożsamiana z zagrożeniem życia. Innym przykładem traumy opartej na utraconej więzi może być dziecko, które przez wiele miesięcy, a nawet lat, obawia się wrócić do domu, żeby nie narazić się na kontakt z pijanym, agresywnym opiekunem (to najczęściej ojciec lub partner matki), dziecko, które żyje w stałym poczuciu ogromnego lęku. Psycholodzy podzielili więc traumę na „big trauma”, czyli trauma przez duże „T” i tu klasyfikują te powodowane bezpośrednim zagrożeniem życia, oraz „small trauma”, czyli ta przez małe „t”. Do tej kategorii należą skrajnie urazowe zdarzenia, które rodzą się w wyniku długotrwałego lęku i dystresu. Jednak może pojawić się wątpliwość co do słuszności tego podziału, ponieważ patrząc z perspektywy przerażonego dziecka na jego dramatyczne przeżycia, wynikające z braku miłości i opieki, doświadczana przez nie trauma wydaje się zdecydowanie przez wielkie „T”.

W latach 50. ubiegłego wieku zaczęto prowadzić badania nad traumą spowodowaną zerwaniem więzi – głównie więzi dziecka z matką (badania zapoczątkował John Bowlby – brytyjski psychiatra i psychoanalityk, który stworzył teorię przywiązania²). Wykazano, że pomimo zadbania o biologiczne potrzeby dzieci, brak stałego kontaktu z opiekunem wystarczy, aby niemowlę czy niespełna

¹ C. Garland, *Czym jest trauma. Podejście psychoanalityczne*, Warszawa 2013, s. 19.

² J. Bowlby, *Przywiązanie*, Warszawa 2022.

roczny maluch stracił poczucie bezpieczeństwa, ponieważ dla niego brak kontaktu z opiekunem równa się sytuacji zagrażającej życiu. Co więcej, zarówno rozwój fizyczny, jak i psychiczny takiego dziecka zostaje znacznie zaburzony. Dlatego pojęcie więzi, z naciskiem na jej wagę dla prawidłowego, niezaburzonego rozwoju, na stałe weszło do słownika zdrowia psychicznego.

Według Marka Wolynna, każdy człowiek przeżył przynajmniej jedną traumę. Bywa też, że jest tych traum więcej, stąd mówi się o traumie złożonej. Wolynn twierdzi, że „niezdolność nazwania tego, co nam się przytrafiło, jest dobrze opisaną i rozpoznaną cechą traumy”³. Takie „rozproszenie i dezorientacja” to jedne z objawów skrajnie urazowego doświadczenia, dlatego ofiary traumy mają trudności z odtworzeniem wydarzeń, ponieważ ich wspomnienia są często rozbieżne z tym, co naprawdę się stało. Mamy tu do czynienia z mechanizmami obronnymi, które działają na zasadzie paradoksu – są wytwarzane przez organizm po to, aby pomóc, ale jednocześnie blokują funkcje umożliwiające niezakłócony kontakt z otaczającą rzeczywistością. Niezależnie od wieku człowiek doświadczający skrajnego lęku wykształca mechanizmy obronne, które pozwalają mu przetrwać stany wysokostresowe. Są to np.: dysocjacja (czyli poczucie, że to nie mnie się przydarza, jestem gdzie indziej), zamrożenie, wyparcie, aleksytymia (nieumiejętność nazywania emocji). Mechanizmy te zapewniają przetrwanie, ale uniemożliwiają strauumatyzowanej osobie normalną egzystencję i pełne społeczne współistnienie.

Jeżeli założymy, że uczeń przeżył skrajnie urazowe doświadczenie i działają u niego mechanizmy obronne, a mimo to trzeba takie dziecko z traumą nauczać, sytuacja nie jest prosta, szczególnie, gdy bierze się pod uwagę fakt, że przeciętny nauczyciel nie ma przygotowania psychoterapeutycznego i nie przechodził odpowiedniego szkolenia pod okiem doświadczonego psychologa. Niewielka tylko liczba nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich oraz w przedszkolach miała do czynienia z zagadnieniem traumy i wie, po czym rozpoznać ucznia z dramatycznym doświadczeniem oraz jak postępować w kontakcie z młodym człowiekiem po traumatycznym wydarzeniu. Co więcej, dziś od nauczyciela oczekuje się, że nie tylko nauczy, ale też zapewni opiekę i bezpieczeństwo, zadba o jak najlepszą codzienność swoich wychowanków, ich dobrostan psychiczny, o integrację i inkluzję uczniów, z których każdy jest odrębną jednostką, a coraz większa liczba potrzebuje szczególnej uwagi.

O traumie mówi się, że się „odpala” – ten czasownik brzmi po polsku dość kolokwialnie, ale tłumacząc z angielskiego słowo *trigger*, które łączy się z traumą, wyraz „odpalać” wydaje się najtrafniej oddawać istotę tego zjawiska,

³ M. Wolynn, *Nie zaczęło się od ciebie*, wyd. II, Warszawa 2021, s. 28.

ponieważ trauma uruchamia się gwałtownie i niespodziewanie, nie można się na nią „przygotować”. Dziecko z traumą nie przechodzi przez jakiś przejściowy stan, który może oznaczać „przebudzenie się” traumy. Takie aktywowanie się przeżytej traumy przypomina przebudzenie z szeroko otwartymi oczami i gotowością do ucieczki. Traumą może aktywować pozornie nieistotne sformułowanie, które padnie w trakcie zajęć lub zabawy, czy też jakiś dźwięk, gest, zapach. Trauma wchodzi „przez ciało”, sprawia, że, potocznie mówiąc, człowiek traci zdolność racjonalnego myślenia. Specjaliści twierdzą, że w traumatycznym momencie mózg działa w obrębie śródmózgowia, czyli w obszarze ataku lub ucieczki. A kora odpowiedzialna za racjonalne myślenie jest wtedy „odcięta”.

Jeśli więc założymy, że wśród wychowanków jest osoba po przeżyciu traumatycznym i że ta trauma może „odpalić się” w każdej chwili, to powstaje pytanie – czy nauczyciel wie, jak sobie z takim problemem poradzić, czy ma zapewnione wsparcie psychologiczne i odpowiednie narzędzia, aby w kluczowym momencie udzielić uczniowi po skrajnie urazowym doświadczeniu oczekiwanej pomocy.

Podstawowe zasady pracy w obszarze traumy

Obecnie w szkołach spore grono nauczycieli ma w klasach dzieci, które przyjechały z obszarów dotkniętych wojną. Są tam też dzieci bite przez opiekuna bądź wykorzystywane seksualnie. Biorąc powyższe pod uwagę, należy przyjąć, że nauczyciel nie może pozostawać obojętny na zjawisko traumy i prawdopodobieństwo jej wystąpienia np. w trakcie jego zajęć. To on jest często tym „terapeutą pierwszego kontaktu”, ponieważ dzieci z traumą nie mają zazwyczaj zapewnionego dostępu do psychologa. Co więcej, dla uczniów dotkniętych skrajnie urazowym doświadczeniem ich trauma to tajemnica. Dziecko jest nią związane, zmanipulowane przez oprawcę. Milczy, ponieważ się boi, ale jest w szkole i właśnie dlatego osobą, która ma szansę takiemu dziecku dać poczucie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego, jest właśnie nauczyciel, który wzbudza jego zaufanie. I tu pojawia się kolejna kwestia, którą nazwę „językiem traumy”. Nauczyciel poruszający się w obszarze traumy powinien być uważnym obserwatorem, który posiada umiejętność rozpoznawania sygnałów mogących świadczyć o przeżytym przez dziecko skrajnie urazowym doświadczeniu. Dostrzeżenie tych sygnałów, szczególnie niewerbalnych, będzie niezwykle istotne w pracy z dzieckiem z traumą. Pochodnym zagadnieniem jest interpretacja sygnałów psychosomatycznych, wysyłanych przez organizm strauumatyzowanego dziecka, czyli np. niczym nieuzasadnione bóle brzucha lub wysypki skórne.

Jeśli zatem w grupie bądź na zajęciach indywidualnych nauczyciel ma do czynienia z uczniem z traumą, który szuka pomocy, potrzebuje poczucia bezpieczeństwa i opieki, zawiera z nim „sojusz”. W relacji edukacyjnej oznacza to, że nauczyciel „przyjmuje” traumę, ponieważ każdy, kto spotyka strauumatyzowaną osobę i poznaje jej historię, doświadcza przeniesienia i często również przeciwprzeniesienia. W uproszczeniu to trochę tak, jakby traumą można się było zarazić, ponieważ uczeń po traumatycznym doświadczeniu przenosi swoje emocje na powiernika – w tym przypadku nauczyciela (*przeniesienie*) – a często osoba wysłuchująca, ów powiernik, traci neutralność i może kierować się emocjami pojawiającymi się w związku z opisywanym zdarzeniem (*przeciwprzeniesienie*). Z założenia przeżywamy w takiej sytuacji cudzą opowieść o doświadczonym okrucieństwie i ta opowieść już w nas zostaje. A gdy powiernikiem i zaufaną osobą staje się nauczyciel, w pewnym sensie oczekuje się od niego, że będzie pełnił rolę podobną do terapeuty, że znajdzie rozwiązanie, że pomoże wyjść z trudnej sytuacji.

Podstawą skutecznej terapii jest stworzenie dobrej relacji, umożliwiającej powrót strauumatyzowanego człowieka do zdrowego funkcjonowania. Taka relacja oznacza powstanie istotnego rodzaju więzi, który nazywam, wzorując się na psychoterapeutycznej nomenklaturze, sojuszem terapeutyczno-edukacyjnym. Chodzi tu o to, że kiedy nauczyciel pozna traumę pośrednio, czyli przez tragiczne doświadczenia swojego ucznia, zawsze powinien jasno określić i uzgodnić, jak będzie postępować, przedstawić uczniowi szczegółowy plan, według którego będą prowadzone zajęcia. Trauma działa z zaskoczenia, nie podlega żadnym zasadom, dlatego jasny plan działania, precyzyjnie określony cel zajęć i ich dokładny opis, pozwolą uczniowi na przekonanie, że ma pewne poczucie kontroli nad bieżącymi wydarzeniami. I właśnie we włączeniu racjonalnego myślenia, które zostaje wyłączone w momencie doświadczania okrucieństwa i lęku o własne życie, upatruję szansy na przynajmniej częściową skuteczność lekcjoterapii.

Teraz szczególnie trzeba pamiętać, że EDUKACJA TO RELACJA, a nie tylko nauczanie i wychowywanie. Edukacja dziecka z traumą to przede wszystkim stworzenie więzi, która może przywrócić strauumatyzowanego ucznia na „normalne tory”. Opracowane przeze mnie lekcjoterapie oparte są na założeniu, że każdy człowiek ma potrzebę przynależności i znaczenia – czyli chce przynależać do grupy i czuć, że jest w niej niezbędny i wtedy może się „zdrowo” rozwijać, mając poczucie własnej wartości. Dlatego odtworzenie więzi powinno być priorytetem. Dzięki działaniu edukacyjnemu opartemu na więzi, uczniowie, którzy doznali skrajnie urazowego doświadczenia, mogą wykształcić dobre wspomnienia, uruchomić pamięć o pozytywnych zdarzeniach, emocjach,

sukcesach. Podniesienie samooceny jest w przypadku dziecka z traumą niezwykle istotne terapeutycznie. Dziecko z traumą potrzebuje „dobrej pamięci”, czyli pozytywnych wspomnień, które nie znikną w momencie intruzji (z ang. *re-experiencing*, czyli np. przeblysków obrazów traumatycznych).

Dzisiaj dzieci i młodzież na swój, często wirtualny, sposób radzą sobie ze światem zastanym po kolejnej fali pandemii, dlatego chętnie wracają do cyfrowej rzeczywistości, gdzie tworzą swoje awatary, posiadają supermoce i czują się bezpiecznie. Występuje stałe poczucie zagrożenia, nieumiejętność weryfikowania wiadomości w mediach społecznościowych, z których prezentowane treści przyjmowane są przez młodych ludzi bezkrytycznie. Często powodują one stan permanentnego lęku o własną egzystencję i potwierdzają przekonanie, że sytuacja nie ulega poprawie, a wręcz przeciwnie, że wciąż się pogarsza. Obecnie szkoły to miejsca, gdzie spotykają się zarówno uczniowie w stanach lękowych i depresyjnych, jak również uczniowie wysoko wrażliwi, nadinterpretujący zastaną rzeczywistość i istniejące problemy, co sprawia, że żyją w ciągłej obawie i niepewności. Są też w klasach uczniowie z traumą wojenną i koszmarem uchodźstwa, bez znajomości języka kraju goszczącego. Przy takim postrzeganiu uczniów w klasie kluczowa wydaje się świadomość, że dzisiejsza edukacja to nie tylko transmisja wiedzy. We współczesnej placówce edukacyjnej nauczyciel, wychowawca pełni rolę, którą można określić mianem nauczyciela-terapeuty. Taki nauczyciel ma złożone zadanie: uczy i wspiera swoim doświadczeniem, określa zasady, szanuje granice, jest uważny – wsłuchuje się w potrzeby ucznia, obserwuje i reaguje, zawsze chroni. Ta uważność jest niezbędna w kontakcie z dzieckiem po szczególnie okrutnym przeżyciu. Dlatego warto znać kilka niezbędnych reguł, kiedy pracuje się w obszarze traumy:

- 1) Nie wolno dopuścić do sytuacji, w której ignoruje się sygnały wysyłane przez strauumatyzowanego ucznia – są to bardzo często sygnały niewerbalne i to od czujności nauczyciela zależy, czy w porę dostrzeże aktywującą się traumę.
- 2) Należy odtworzyć więzi zrujnowane przez skrajnie urazowe doświadczenie, więzi niezbędne do normalnego funkcjonowania i współistnienia społecznego na zasadzie harmonii.
- 3) Konieczne jest rozpoznawanie mechanizmów obronnych: często jest to nieuzasadniona agresja albo wręcz przeciwnie – całkowite odcięcie i wycofanie się dziecka. Tu zadanie nauczyciela polega na byciu uważnym i eliminowaniu czynników aktywujących przeżyte dramatyczne doświadczenie oraz zredukowaniu mechanizmów obronnych, które w przypadku dziecka z traumą blokują jego prawidłowe zachowania.
- 4) Należy pamiętać, że twarz i ciało to najczęściej używane kanały komunikacji niewerbalnej, dlatego nauczyciel musi również swoją postawą

komunikować zainteresowanie, gotowość niesienia pomocy, dawać nadzieję, że z problemem można sobie wspólnie poradzić. Jeśli komunikaty ze strony ucznia są niewerbalne, ponieważ nie jest on gotowy do rozmawiania o przeżytych doświadczeniach, należy pamiętać, że nie wolno „naciskać” i zmuszać do zwierzeń w tym trudnym czasie, ponieważ u ucznia z traumą działają mechanizmy obronne i taki „nacisk” spowoduje efekt odwrotny od oczekiwanego, czyli dziecko jeszcze bardziej zamknie się na świat zewnętrzny.

- 5) Zawsze powinno się skupiać na „życiu przed traumą”, na tym, co dobre, na pozytywnych wspomnieniach, omawiać sukcesy ucznia, wydobywać jego zasoby, nie tylko te matematyczno-logiczne, ale i plastyczne, muzyczne czy kinetyczne. Stąd bardzo ważne jest dopasowywanie zadań do różnych typów inteligencji, urozmaicanie lekcji tak, aby jej przebieg uwzględniał szeroki wachlarz umiejętności drzemiący w uczniach, ponieważ mierzenie zdolności wyłącznie kryteriami matematyczno-logicznymi nie daje pełnego obrazu potencjału dziecka. Warto pamiętać, że w przypadku traumatycznego wydarzenia ośrodek mowy może zostać wyłączony (pojawia się np. mutyzm potraumatyczny). W takim wypadku nie powinno się zakładać, że uczeń, który milczy jest niepełnosprawny lub poniżej normy intelektualnej, a że prawdopodobnie działa jeszcze mechanizm obronny – jak widać w obszarze traumy bardzo łatwo o pomyłkę w ocenie kompetencji i zasobów dziecka.

Potraumatyczna transformacja

Istotnym elementem w pracy z dzieckiem z traumą jest to, że z traumy można „wyjść”. Co więcej, jest również duża szansa na potraumatyczny wzrost (*post-traumatic growth*), czyli nie tylko zaakceptowanie tego, co się wydarzyło i powrót do w miarę stabilnej egzystencji, ale także rozwój i podniesienie własnej wartości. Garland zaznacza, że w zasadzie w trakcie każdej konsultacji pacjenta z traumą słyszy się: „Nie jestem już tą samą osobą. Moje życie rozpadło się [...]. Ostatnio na niczym mi nie zależy”⁴. Terapeutka szczegółowo opisuje spustoszenie, jakie pozostawia w pacjencie skrajnie urazowe doświadczenie, obrazując poczucie osamotnienia w konfrontacji z najgłębszymi, uniwersalnymi

⁴ C. Garland, *op. cit.*, s. 22.

lękami⁵. Kluczową kwestią w relacji z traumą jest właśnie ta możliwość skutecznej terapii. We wprowadzeniu do książki *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych, czyli jak łzy zamieniają się w perły* Nina Ogińska-Bulik pisze:

Tragedie, katastrofy, kataklizmy – wszyscy jesteśmy narażeni na tego rodzaju zdarzenia, które uświadamiają nam ulotność i kruchość życia. Związana z tym trauma psychiczna wiąże się z ogromnym ryzykiem wystąpienia zaburzeń i patologii. Potwierdzają to liczne badania wskazujące na występowanie negatywnych skutków doświadczanych zdarzeń traumatycznych, głównie w postaci tzw. ostrego zespołu stresu czy zaburzeń po stresie traumatycznym. Pojawienie się tego typu objawów, jako konsekwencja przeżytej traumy (urazu psychicznego), wydaje się zrozumiałe, natomiast zaskoczeniem jest występowanie pozytywnych skutków doświadczanych zdarzeń traumatycznych. Ta właśnie problematyka wzbudza coraz większe zainteresowanie badaczy. Wyrazem tego zainteresowania jest opisany fenomen potraumatycznego wzrostu, czyli zespół pozytywnych zmian potraumatycznych, które mogą pojawić się w wyniku podejmowanych prób radzenia sobie z doświadczoną sytuacją. Oznacza to, że doświadczanie wydarzeń traumatycznych, jeśli towarzyszy mu skuteczne radzenie sobie, może stanowić szansę dla własnego rozwoju⁶.

Autorka podaje również pojęcia często używane zamiennie lub jako fazy potraumatycznego wzrostu. Wymienia m.in. „zaradność życiową (*resourcefulness*), twardość, optymizm, poczucie koherencji, a przede wszystkim prężność (*resilience*)”⁷. I właśnie ową prężność, zwaną rezyliencją, często utożsamia się z potraumatycznym wzrostem. Niemniej, Ogińska-Bulik zaznacza, że nie są to pojęcia tożsame. W jej przekonaniu: „Prężność umożliwia przystosowanie się do trudnej sytuacji czy powrót do równowagi po krytycznym wydarzeniu, co nie jest równoważne ze wzrostem”⁸, ponieważ wzrost równoznaczny jest z transformacją i uzyskaniem „wyższego niż przed traumą poziomu funkcjonowania”, przez które autorka rozumie „większą świadomość życiową”⁹. Reasumując, potraumatyczny wzrost to nie tylko powrót do funkcjonowania w potraumatycznej rzeczywistości, ale również zmiana wewnętrzna, swoista integracja osobowości, która rozpadła się po dramatycznym doświadczeniu, a co za tym idzie, rozwój samoświadomości, który nie oznacza przystosowania, ale odnalezienie własnej drogi.

⁵ *Ibidem*, s. 21.

⁶ N. Ogińska-Bulik, *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych, czyli jak łzy zamieniają się w perły*, Warszawa 2013, s. 9.

⁷ *Ibidem*, s. 33.

⁸ *Ibidem*, za: Tedeschi i Calhoun, 2010.

⁹ *Ibidem*.

Punktem wyjścia przy opracowywaniu lekcjoterapii była właśnie możliwość potraumatycznego wzrostu. Wzrost ten jednak często wiąże się ze zmianą dotychczasowego systemu wartości, czy też odnalezieniem sensu życia, dlatego w przypadku dziecka z traumą pomoc osoby z zewnątrz jest niezbędna, ponieważ młody człowiek nie ma jeszcze wystarczającej niezależności i siły, żeby w pełni wykorzystać swój potencjał i samodzielnie poradzić sobie z urazowym doświadczeniem, obezwładniającym lękiem i stałą obecnością dystresu. A jeśli dziecko nie uzyskuje pomocy i wsparcia w domu i najbliższym otoczeniu, kiedy zawodzą najbliżsi opiekunowie, a oprawca jest chroniony przez innych członków rodziny, którzy współuczestniczą w dochowywaniu „tajemnicy”, rolę takiej osoby, która dostrzeże problem, odczyta sygnały wysyłane przez skrzywdzone dziecko, zdobędzie jego zaufanie i wyciągnie pomocną dłoń, może spełniać właśnie nauczyciel. Dlatego zrodziła się u mnie potrzeba przygotowania zajęć w formie lekcjoterapii.

Przykładowe pomysły na lekcje z elementami terapii

Jest już wiele ośrodków edukacyjnych w Polsce, które proponują odmienne od wcześniej stosowanych rozwiązania dotyczące prowadzenia zajęć. Te innowacyjne pomysły często oparte są na przećwiczonych i sprawdzonych już wzorcach i systemach stosowanych w różnych szkołach na świecie. Cechą wspólną tych nowatorskich systemów jest skupienie się na różnorodnych zasobach ucznia oraz na dobrostanie emocjonalnym. Odmierna pozostaje też relacja między nauczycielem a wychowankiem. Zazwyczaj całkowicie rezygnuje się z modelu transmisyjnego, a dba się o stworzenie relacji opartej na wzajemnym szacunku¹⁰. Taka relacja tworzy więc niezbędną do prawidłowego, niezaburzonego rozwoju młodego człowieka. Dobrą relację można wspierać także, wzmacniając więź z przyrodą.

Wiele mówi się obecnie o ZESPOLE DEFICYTU NATURY, czyli sytuacji, w której istnieje ogromna przepaść między *homo sapiens* a przyrodą. Liczne badania wykazały, że przywrócenie kontaktu z naturą jest niezwykle istotne, ponieważ niesie ogromny terapeutyczny potencjał. Widać to na przykładzie tych, którzy już wdrożyli pewne rozwiązania niwelujące ten deficyt.

Nauczyciel może wprowadzać rozwiązania systemowe, tak jak to robi Justyna Gorce-Bałut, stosując „zielone godziny” – codziennie jedna godzina

¹⁰ M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, Słupsk 2015.

lekcyjna odbywa się w plenerze czy „zielone przerwy” – wszystkie dzieci wychodzą na przerwę ze szkoły albo „zieloną świetlicę” – świetlicę, która praktycznie znajduje się na zewnątrz budynku szkolnego (to coś, co można nazwać „salą zewnętrzną” – wystarczy kilka ławek i stołów, parę grządek, taka szkolna wersja hortiterapii).

Edukacja outdoorowa, jak się popularnie o niej mówi, jest jedną z metod, które można zaliczyć do form lekcjoterapii, ponieważ oprócz wprowadzenia materiału odnosi ona dodatkowy, pozytywny emocjonalnie i psychicznie skutek. Dzieci uczą się i bawią jednocześnie, pracują wspólnie nad projektem (np. wspomniany szkolny ogródek, w którym każde dziecko ma swoją roślinkę oraz jakieś zadanie, które stanowi o jego znaczeniu dla sukcesu całego przedsięwzięcia). Dzieci mają zapewnioną bezpieczną przestrzeń i grupę, do której przynależą. Jako nauczyciel języka obcego zaznaczę, że lekcja outdoorowa w języku angielskim sprawia, że każdy używa języka obcego, a nie ojczystego, co jest niezmiernie ważne przy inkluzji i wyrównywaniu szans.

Pamiętajmy, że to właśnie w szkole, już od najwcześniejszego etapu edukacji, uczeń zmagający się ze skrajnie urazowym doświadczeniem potrzebuje pomocy nauczyciela-pedagoga i taką pomoc można mu w ramach zajęć zapewnić. Z ogromnym zaangażowaniem podjęto już próby zmiany relacji nauczyciel – uczeń w ramach projektu *Szkoła dla innowatora*, który wspiera szkoły i rozwija u młodych ludzi kompetencje proinnowacyjne. Strona internetowa tego przedsięwzięcia¹¹ oferuje gotowe pomysły i karty zadań przeróżnych projektów, opartych na interdyscyplinarności i współpracy, a autorzy tych innowacji chętnie dzielą się swoim bogatym doświadczeniem.

Jako, że zawodowo pracuję z językiem obcym, staram się nauczyć „języka traumy”, czyli zrozumieć, jak funkcjonuje organizm straumatyzowanego człowieka – ma to kluczowe znaczenie dla poprawnej i skutecznej lekcjoterapii. Dzieci, które straciły dom i przyjechały do obcego kraju, najczęściej bez umiejętności porozumiewania się w nowym dla nich języku i bez tzw. własnego kąta, żyją w ciągłym lęku i nie powinny być sadzane w ławkach szkolnych, gdzie zmusza się je do przerabiania podstawy programowej. Nauczyciel ma za zadanie czerpać z zastanych zasobów takiego ucznia, skupiać się na tym, co on może wnieść do zajęć, dać mu przestrzeń do rozwoju.

Na końcu chciałabym wymienić kilka sposobów, które sprawdziły się podczas moich lekcji z dziećmi po traumatycznych przeżyciach. Pomysły te mogą być stosowane podczas zajęć indywidualnych bądź grupowych. Często punktem wyjścia, przed opracowaniem takiej lekcji z elementami terapii, były

¹¹ <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/> [dostęp 30.05.2022].

stosowane już z powodzeniem metody terapeutyczne, których nazwy można zapożyczyć do określenia metody nauczania.

- 1) *Bajkoterapia*, która może oznaczać głośne czytanie, odgrywanie postaci z bajek – dużo pisze się obecnie o tej metodzie, szczególnie skutecznej przy terapii małych dzieci. Jako literaturoznawca jestem nią bardzo zainteresowana. Z moich wieloletnich obserwacji wynika, że zarówno czytanie, jak i pisanie bajek lub opowiadań, w których jest dobre zakończenie, ma ogromną wartość terapeutyczną. Jeżeli dziecko z traumą jest chętne do pracy w grupie, warto przygotować taki projekt, którego wykonanie będzie zależało również od zdolności tego ucznia i jego zasobów¹², czyli np. jeśli dziecko ma predyspozycje do tańca, grupa może przygotować przedstawienie z elementami, gdzie jest scena balu, np. *Kopciuszka*. W tej bajce kluczowa jest transformacja głównej bohaterki i zmiana na lepsze pomimo braku wsparcia ze strony domu rodzinnego, dlatego niesie ona duży potencjał terapeutyczny.

Polecam w pracy z dzieckiem po wstrząsających przejściach korzystanie z szerokich możliwości i materiałów związanych z bajkoterapią. Są już gotowe scenariusze zajęć z elementami bajkoterapii (można je skopiować nieodpłatnie z Internetu lub kupić wydania książkowe), które z powodzeniem da się wykorzystać również na zajęciach z języka obcego. Wierzę, że dobre zakończenie i możliwość utożsamienia się z pozytywnym bohaterem niosą ogromną wartość terapeutyczną.

- 2) *Pisanie ekspresywne* z oczywistych względów polecane dla uczniów starszych. Tu uczeń ma szansę „wyrzucić” z siebie negatywne doświadczenia i emocje, a słowo zapisane jest już słowem, nad którym piszący ma kontrolę. Jak wspominałam, odzyskanie kontroli nad własnym umysłem, ciałem i emocjami jest kluczowe w wychodzeniu z traumy¹³. Przelanie negatywnych treści na papier pozwala ośwoić lęki i uruchomić analityczne myślenie, niezbędne do wyjścia ze stanu „zamrożenia” lub wyparcia czy dysocjacji. Kiedy uczeń poczuje, że jest bezpieczny może pozbyć się mechanizmów obronnych i wrócić do tzw. normalności.
- 3) Kolejny sposób na odzyskanie kontaktu z własnym ciałem, którego traumatyczne doświadczenie pozbawia, to rzadko obecnie stosowana *gimnastyka śródlekcyjna z muzyką w tle* – jest mnóstwo ćwiczeń, które regulują zaburzenia psychosomatyczne i przywracają „poczucie własnego ciała”.

¹² G.L. Landreth, *Terapia zabawą*, Kraków 2016.

¹³ J.W. Pennebaker, J.M. Smyth, *Terapia przez pisanie*, Kraków 2018.

- 4) *Zagadki* to również bardzo dobry sposób na pobudzenie racjonalnego myślenia, które zostaje w przypadku traumy zablokowane przez mechanizmy obronne.

Słowem podsumowania – myśląc o lekcji dla dziecka z traumą, lekcji, która będzie formą terapii, należy pamiętać, że nauczyciel musi być integralną częścią tego wspólnie spędzonego czasu, że powinien zapewnić bezpieczne środowisko, być sojusznikiem, stworzyć z dzieckiem więź, która pozwoli wydobyć zasoby ucznia, odbudować jego wiarę w siebie i pewność, że ma on wpływ na swoje życie. Wszystko to da się osiągnąć dzięki uważności i znajomości języka traumy. Nauczyciel-terapeuta posiada narzędzia, aby dać dziecku po skrajnie urazowym przeżyciu szansę na zwrot ku relacjom, ku wartościom, szansę na potraumatyczny wzrost.

Bibliografia

- Garland C., *Czym jest trauma. Podejście psychoanalityczne*, Warszawa 2013.
- Landreth G.L., *Terapia zabawą*, Kraków 2016.
- Ogińska-Bulik N., *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych, czyli kiedy łzy zamieniają się w perły*, Warszawa 2013.
- Pennebaker J.W., Smyth J.M., *Terapia przez pisanie*. Kraków 2018.
- Rasfeld M., Breidenbach S., *Budząca się szkoła*, Słupsk 2015.
- Wolynn M., *Nie zaczęło się od ciebie*, wyd. II, Warszawa 2021.

Anna Kuśmierek

Nauczyciel języka polskiego jako obcego
i nauczyciel przedmiotów ekonomicznych

PONOSZENIE PORAŻEK SPOSOBEM NA ZDOBYWANIE WIEDZY

Słowa kluczowe: porażka, sukces, inteligencja lingwistyczna, inteligencja logiczno-matematyczna, inteligencja muzyczna, inteligencja cielesno-kinestetyczna, inteligencja wizualno-przestrzenna, inteligencja przyrodnicza, inteligencja interpersonalna

Keywords: failure, success, linguistic intelligence, logical-mathematical intelligence, musical intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, visual-spatial intelligence, naturalistic intelligence, interpersonal intelligence

Streszczenie

Celem artykułu jest obrona tezy, że przepracowana porażka wpływa na rozwój człowieka poprzez poznanie siebie i zgłębienie wiedzy w tym zakresie, w którym nie jest ona wystarczająca. W artykule pojawia się informacja, że porażki nie da się uniknąć, dlatego od dziecka człowiek powinien być uczony percepcji jej jako zjawiska naturalnego. Warto uczyć dzieci postrzegania porażki jako zjawiska również pozytywnego, a nie tylko negatywnego. Kształcąc dzieci i młodzież powinno się zapewnić im rozwój, dostosowując metody pracy do ich możliwości i uzdolnień.

Nauczyciel, ucząc dzieci i młodzież akceptowania porażek, powinien wdrażać różne metody edukacyjne. Współczesny model pracy z dziećmi i młodzieżą oferowany przez literaturę branżową prezentuje sposób pracy z uczniem zdolnym oraz uczniem z problemami edukacyjnymi. Nie opracowuje się metod pracy z uczniem przeciętnym. Poza tym model pracy z uczniem jest sporządzony tak, by efektem było osiągnięcie przez niego sukcesu. Opracowania te sugerują, że porażka jest zjawiskiem wyłącznie negatywnym, a sukces pozytywnym.

W artykule zwraca się również uwagę na czerpanie wiedzy z porażki, która uczy radzenia sobie w dorosłym życiu.

Summary

The aim of the article is to defend the thesis that the worked through failure affects the development of a person through getting to know oneself and exploring the knowledge in the area where it is insufficient. The article states that failure is unavoidable, therefore from childhood a person should be taught to perceive it as a natural phenomenon. It is worth teaching children to see failure as a positive phenomenon as well, not just a negative one. When teaching children and young people, one should ensure the child's development by adapting the methods of work to the student's abilities and talents.

A teacher, teaching children and youth to accept failure, should implement various educational methods. The contemporary model of working with children and youth offered by professional literature, presents a way of working with gifted students and students with educational problems. Methods of working with an average student are not developed. Besides, the model of working with a student is designed to result in his/her success. These studies suggest that failure is only a negative phenomenon, and that success is a positive one.

The article also highlights learning from failure, which teaches coping skills for adult life.

Wprowadzenie

Słownik języka polskiego PWN definiuje porażkę jako znaczące niepowodzenie¹, natomiast sukces jako pomyślne zakończenie jakiegoś działania czy osiągnięcie planowanego celu². Porównując objaśnienie tych terminów, łatwo zauważyć, że porażka jest postrzegana jako zjawisko negatywne, a sukces jako pozytywne. Celem artykułu jest zachęcenie do interpretowania niepowodzenia w inny sposób, niż mówią o tym standardy. Chodzi o definiowanie porażki w zakresie rozwoju człowieka jako mobilizację do dalszej pracy i nauki.

Nauczyciel, wykonując swój zawód, powinien być świadomy, że ucząc należy dostrzec potrzeby dziecka, zapewnić mu warunki rozwoju, pamiętając przy tym o możliwościach i talentach ucznia. Praca z dziećmi i młodzieżą mającymi trudności w nauce i uzdolnionymi doczekała się mnóstwa opracowań zawierających rozwiązania, które nauczyciele mogą wdrożyć w dydaktyce. Współczesna szkoła najczęściej koncentruje się na rozwijaniu umiejętności uczniów, osiągających zauważalne sukcesy. Zalicza się do nich oceny celujące z przedmiotów szkolnych i czołowe miejsca w konkursach przedmiotowych.

¹ <https://sjp.pwn.pl/sjp/porazka;2505221.html> [dostęp 12.04.2022].

² <https://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536.html> [dostęp 12.04.2022].

Wspierany jest również pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczeń z trudnościami w nauce. Uczeń przeciętny natomiast jest pomijany. Ogromne znaczenie w takim funkcjonowaniu szkół mają ich rankingi. Placówki edukacyjne osiągają najlepsze wyniki głównie dzięki uczniom utalentowanym. Stąd też szkoły w procesie kształcenia kładą ogromny nacisk na doskonalenie umiejętności najzdolniejszych dzieci. Działanie to zachęca najlepszych uczniów, aby aplikować do szkół zajmujących czołowe miejsca rankingowe. W konsekwencji mamy w tej sytuacji do czynienia z zawodami, a nie z nauką. Praca z uczniem zdolnym jest czasochłonna. W tej sytuacji na edukowanie dzieci i młodzieży z trudnościami w nauce lub przeciętnymi nauczyciel nie ma już czasu.

Uczniowie obawiają się ponoszenia porażek. Taka postawa jest efektem wielu czynników. Jednym z nich jest ochrona dzieci i młodzieży przez osoby dorosłe przed niepowodzeniami. Kierują się oni troską, której przyczyną jest stworzenie uczniowi lepszego dzieciństwa niż sami mieli. Lęk przed porażką ma swoje źródło również w panującym współcześnie „kulcie sukcesu”, który zmusza młode pokolenie do osiągania najlepszych efektów natychmiast. Dzieci i młodzież zauważają, że osoby, które osiągają sukcesy, mogą liczyć na uznanie i podziw w społeczeństwie. Stąd młodym ludziom bardziej zależy na sukcesach dlatego, że czerpią z nich satysfakcję i podnoszą samoocenę, a nie dlatego, że robią coś dla siebie. Obawa przed porażkami i pogoń za sukcesami ma swoje źródło również w naśladowaniu zachowań osób dorosłych. Dodatkowo dążenie do osiągnięcia celu za wszelką cenę i chęć dorównania osobom, które ten cel osiągnęły, prowadzą do zwiększonego stresu w sytuacji, kiedy dziecko ponosi porażkę. Następstwem tego może stać się blokada przed uczestnictwem w kolejnych przedsięwzięciach. Z kolei lęk przed niepowodzeniem wyuczony w dzieciństwie może stanowić w życiu człowieka dorosłego blokadę przed podejmowaniem wyzwań zawodowych czy osobistych.

Celem artykułu jest zaprezentowanie argumentów, że warto doświadczać porażek, ponieważ są one szansą rozwoju człowieka.

Współczesny model pracy z uczniem

Specjaliści, opracowując współczesne modele pracy z uczniem, stawiają sobie za cel przygotowanie nauczycieli do właściwego rozpoznawania uzdolnień uczniów i tworzenia odpowiednich warunków do ich rozwijania. W pracy z dzieckiem zdolnym należy koncentrować się na indywidualnym podejściu poprzez przekazywanie treści w sposób dostosowany do prawidłowo rozpoznanych potrzeb ucznia. Opracowanie modelowego systemu pracy z uczniem

zdolnym jest niezbędne w każdej polskiej szkole. Może on wpłynąć na rozwijanie możliwości dzieci i młodzieży. Literatura przedmiotu, opisując model pracy z uczniem zdolnym, potwierdza, że jest on pomocny w procesie kształcenia. Specjaliści doszli do takich wniosków na podstawie obserwacji tej grupy dzieci. Zauważa się, że chcą się one rozwijać przez edukację³. Literatura fachowa wyraźnie koncentruje się na uczniu zdolnym. Jeśli chodzi o zastosowanie w praktyce modelu pracy z dzieckiem z problemami edukacyjnymi, publikacje również dysponują szeregiem wzorców, które w praktyce mogą być wykorzystywane przez nauczycieli. W literaturze branżowej nie udostępnia się opracowań modeli pracy z uczniem przeciętnym. Badania pokazują, że ta grupa dzieci i młodzieży stanowi aż 2/3 społeczności uczniowskiej. Dlatego brak opracowań schematów pracy dla dziecka przeciętnego jest poważnym niedopatrzeniem. Analizując modele pracy z uczniem udostępniane nauczycielom, nietrudno zauważyć, że nie poświęca się uwagi porażce. Opracowania informują jedynie, jak pomóc dziecku, żeby osiągało sukcesy lub żeby było ich więcej.

Szkola stanowi główne miejsce wychowania dzieci i młodzieży. Z tego powodu ma ona duży wpływ na rozwój człowieka. Współczesna szkoła jest na tyle przyjazna i tolerancyjna, że różne zewnętrzne czynniki wpływające na kształtowanie osobowości człowieka utrudniają nauczycielowi pracę dydaktyczną i wychowawczą⁴. Jest to jedna z przyczyn utraty autorytetu nauczyciela. Problematyzuje to pełnienie przez niego roli dydaktycznej i wychowawczej. Podejmując się nauczania dzieci radzenia sobie z porażkami, nauczyciel może spotkać się z oporem.

Współczesna szkoła popełnia szereg błędów w kwestii dydaktycznej i wychowawczej. Jednym z nich jest przychylne podejście do ucznia zdolnego i bierne do ucznia przeciętnego. W efekcie porażka jest postrzegana przez dzieci i młodzież wyłącznie negatywnie. Uczeń nie dowiaduje się przez takie działanie, że z porażki można nauczyć się czegoś pozytywnego i rozwijać wiedzę. Dziecko, któremu zdobywanie wiedzy sprawia trudności, na pewnym etapie postanawia się wycofać, ponieważ stwierdza, że inni uczniowie są lepsi. Na skutek opisanych działań nie dąży ono do zrozumienia przekazanego przez nauczyciela materiału. Pojawia się wówczas niechęć do przedmiotu, a nawet pedagoga. Jest to ewidentna porażka ucznia, która nie rozwija jego wiedzy. Gdyby miał on szansę przedyskutowania z nauczycielem przyczyny niepowodzenia – zrozumiałby, że warto z pojawiającym się problemem popracować

³ I. Fechner-Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej*, Warszawa 2013, s. 8.

⁴ M. Cichosz, *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków 2014, s. 77.

w przyszłości i można się z niego wiele nauczyć. Zaprezentowana sytuacja odnosi się również do ucznia przeciętnego. Błędy dydaktyczno-wychowawcze są popełniane także w momencie, gdy porażki doświadczą uczeń zdolny. Nauczyciel ocenia wówczas niepowodzenie dziecka jako sygnał, że trzeba zrobić wszystko, co mu pomoże następnym razem osiągnąć sukces. Takie koncentrowanie się na osiągnięciu sukcesu za wszelką cenę sprawia, że uczeń, doświadczając niepowodzenia, nie dąży do samorozwoju, lecz do wygranej. Korzystniej jest, jeśli dydaktyk jak najwcześniej uświadomi dziecku, że porażki w życiu człowieka są czymś nieuniknionym. Powinien także wytłumaczyć uczniowi, że ocenianie w życiu człowieka ma miejsce zarówno na etapie szkolnym, jak i zawodowym, a wyniki nie zawsze będą pozytywne.

Nauczyciel, wykonując pracę dydaktyczno-wychowawczą powinien uświadomić sobie, że każdy uczeń posiada indywidualny profil zdolności. Wpływają na niego te rodzaje inteligencji, które są u dziecka najsilniejsze. Istnieją uczniowie posiadający zarówno kilka rodzajów inteligencji, jak i tacy, u których wyraźnie dominować będzie jeden. Modele pracy z dzieckiem prezentowane szkołom wprawdzie zachęcają do indywidualnej pracy z nim, ale poprzez rozwijanie jego mocnych stron, by osiągnął sukces⁵. Udostępniane schematy zachęcają również nauczyciela, aby dążył do zwiększenia poziomu wiedzy ucznia z trudnościami edukacyjnymi. Literatura nie publikuje wzorców pracy z uczniem przeciętnym. Edukacja stanowi ważny etap rozwoju człowieka. Jest następstwem zaspokajania potrzeb związanych z przygotowaniem ludzi do pracy zawodowej, do radzenia sobie w życiu osobistym, gospodarczym i społecznym⁶. Z tego powodu dziecko powinno mieć świadomość, że w życie wpisane są porażki. Publikowane modele nauczania zachęcają do indywidualnej pracy z dzieckiem, jednak nie uwzględniają edukowania, że porażki są naturalnym zjawiskiem. Mentalne przygotowanie młodego człowieka do tego faktu jest rolą szkoły. Zgodnie z publikowanymi modelami należy się koncentrować na takiej pracy z dzieckiem, która pozwoli mu być lepszym – w przypadku ucznia z trudnościami edukacyjnymi, a najlepszym – w grupie rówieśniczej w przypadku ucznia zdolnego.

Wzorzec indywidualnej pracy z uczniem zakłada, że nauczyciel powinien dostosować styl pracy do każdego ucznia, któremu nauka sprawia trudności. Dodatkowo dydaktyk powinien wprowadzić metodę edukowania zgodną ze sposobem uczenia się każdego dziecka w klasie. Chcąc dostosować sposób

⁵ I. Fechner-Sędzicka, *op. cit.*, s. 12.

⁶ M. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 7.

pracy do każdego ucznia indywidualnie, nauczyciel musi określić rodzaj jego inteligencji na etapie planowania zajęć. Wśród typów inteligencji wyróżnia się:

- inteligencję lingwistyczną, która obejmuje zdolność do wyrażania myśli w formie literackiej czy poprawności używania języka;
- inteligencję logiczno-matematyczną, która pozwala widzieć związki przyczynowo-skutkowe, ułatwia logiczne myślenie;
- inteligencję muzyczną, która jest zdolnością do rozpoznawania dźwięków, rytmów, komponowania;
- inteligencję cielesno-kinestetyczną, która odpowiada za koordynację ruchową czy zdolność do zapamiętywania przez działanie;
- inteligencję wizualno-przestrzenną, która odpowiada za zdolność do interpretacji wykresów, grafik, rysunków;
- inteligencję przyrodniczą, która pozwala zrozumieć środowisko przyrodnicze;
- inteligencję intrapersonalną, która pozwala na rozumienie samego siebie, autorefleksję i autoanalizę;
- inteligencję interpersonalną, która pomaga w rozwiązywaniu konfliktów, prowadzeniu negocjacji, czy rozumieniu uczuć innych osób⁷.

Model indywidualnej pracy z dzieckiem uwzględniający rozpoznanie typów inteligencji to bardzo dobra metoda dydaktyczna. Nie jest jednak możliwy do realizacji w polskiej szkole. W około trzydziestoosobowych oddziałach klasowych trudno dostosować sposób pracy do każdego ucznia. Stąd też nauczyciele koncentrują swoją uwagę na dzieciach zdolnych lub mających trudności w nauce. Dla uczniów przeciętnych nie mają czasu i fizycznej możliwości, by w pełni realizować opisywany model indywidualnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Osobą, która opracowała rodzaje inteligencji dziecka, jest amerykański psycholog Howard Gardner. Swoją teorię określa on terminem inteligencja wieloraka. Zdaniem Gardniera szkoła skupia swoją uwagę przede wszystkim na uczniach wyposażonych w inteligencję językową i logiczno-matematyczną. Dzieci wyposażone w inne rodzaje inteligencji są przez nauczycieli postrzegane jako mniej zdolne. Gardner zauważa, że tym drugim uczniom również należy poświęcić dużo uwagi. Jako osoby dorosłe urozmaicają nasz świat, ponieważ są wśród nich: przyrodnicy, architekci czy też artyści, będący przedstawicielami różnych dziedzin⁸. Spostrzeżenia Gardniera odzwierciedlają realia współczesnej polskiej szkoły. Docenianie uzdolnień z różnych dziedzin powinno być podstawą w edukacji. W celu rozpoznania talentów uczniowie muszą zmierzyć się z porażkami. Tylko w ten sposób można poznać ich mocne i słabe strony. Przeżyte porażki pozwolą określić i rozwijać ich typ inteligencji.

⁷ I. Fechner-Sędzicka, *op. cit.*, s.11.

⁸ *Ibidem*.

Współczesny model pracy z uczniem zakłada organizowanie pracy opartej na czterech zasadach. Pierwsza zasada zwraca uwagę, że każdy uczeń jest inny, czego świadomość zmusza nauczyciela do dostosowania metod pracy zarówno do poziomu zdolności, jak i zainteresowań ucznia i jego sposobu uczenia się. Z kolei druga informuje, że dziecko uczy się najchętniej wtedy, gdy nauka sprawia mu radość. Trzecie założenie wskazuje, że uczenie się przynosi efekty wtedy, gdy w edukowaniu wykorzystywane są realne problemy. Natomiast czwarta reguła odnosi się do sposobu nauczania dzieci i młodzieży. Chodzi w niej przede wszystkim o to, aby nauczać samodzielnego myślenia poprzez zdobywanie wiedzy tak, żeby nauczyciel nie ingerował w nią bezpośrednio⁹. Zaprezentowane zasady pracy z uczniem są skuteczne, jeśli w procesie kształcenia nauczyciel zezwoli dziecku na ponoszenie porażek.

Zezwolenie na ponoszenie porażek

Porażek w życiu nie da się uniknąć. Z tego powodu lepszym rozwiązaniem jest pozwolenie dziecku na ich ponoszenie, a nie ochrona przed nimi. Uczeń nabywa wówczas doświadczenia w zrozumieniu, że niepowodzenia istnieją, poszerzają wiedzę i nie są życiową tragedią. Nauczyciel powinien uświadomić dziecku, że porażka nie jest miłym uczuciem, ale warto nauczyć się radzenia sobie z nią i wyciągania z niej wniosków na przyszłość. Jeśli dydaktyk będzie chronił dziecko przed niepowodzeniami, uczeń nie będzie umiał w dorosłym życiu radzić sobie z porażkami.

Ważne jest, aby dziecko uświadomiło sobie, że porażki nie uniknie ten, kto dąży do osiągnięcia jakiegoś celu. W to wpisują się zarówno niepowodzenia na etapie edukacji, jak i w dorosłym życiu. W literaturze specjalistycznej dostępne są opracowania dotyczące sposobu diagnozowania, zapobiegania i przezwyciężania niepowodzeń. Porażką szkolną współczesnego ucznia jest brak opanowania określonego w podstawie programowej materiału¹⁰ lub brak sukcesu w olimpiadzie przedmiotowej. Patrząc z tego punktu widzenia na porażkę, jest ona niewątpliwie zjawiskiem negatywnym, nad którym trzeba pracować. Jednak doświadczanie niepowodzenia w wielu innych sytuacjach, z którymi styka się dziecko, można ocenić jako korzystną stronę porażki.

⁹ I. Fechner-Sędzicka, *op. cit.*, s. 13.

¹⁰ J. Poziemska, *Porażka w dyskursie edukacyjnym*, s. 181, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/178/porazka-w-dyskursie-edukacyjnym/article.pdf> [dostęp 30.03.2022].

Pozytywne postrzeganie porażek przez dzieci i młodzież

Ucząc dziecko radzenia sobie z porażkami, warto rozpocząć od wyjaśnienia, żeby zarówno mniejsze, jak i większe niepowodzenia życiowe nie oddziaływały na nie w dużym stopniu. Pozytywny efekt można osiągnąć przez optymistyczne podejście do porażki. Jest to styl, w którym dziecko doświadczające niepowodzenia stwierdza, że jest ono jednorazowe. Nie obwinia się myśleniem, że zawsze coś robi źle, godzi się z poniesioną porażką i potrafi realnie stwierdzić, czy poniosło ją z własnej winy, czy z powodu niesprzyjających okoliczności. Nie boi się realizować kolejnych działań. Dziecko nie-nauczone optymistycznego podejścia do porażki, w momencie zetknięcia się z nią stwierdza, że zawsze wszystko robi źle i jest do niczego. Taki sposób reakcji na niepowodzenia jest pesymistyczny. Ucząc młodego człowieka katastroficznego podejścia do porażki, nauczyciel osiąga negatywny efekt edukacji w kwestii przygotowania do wykonywania pracy zawodowej i radzenia sobie w życiu osobistym.

Osoba doświadczająca porażki przeżywa trudne emocje. Ważne jest, aby potrafiła sobie z nimi radzić. Zadaniem nauczyciela jest okazanie zainteresowania niepowodzeniem dziecka, a następnie wspólne poszukanie czego można się nauczyć z poniesionej porażki. Z drugiej strony istnieje zagrożenie rutyną. Występuje ona w sytuacji, gdy dziecko zetknęło się wielokrotnie z porażką. Żeby uniknąć efektu rezygnacji z zaangażowania w dążenie do osiągnięcia założonego celu, warto uświadomić dziecku, że działanie, którego się podejmie nie zawsze musi zakończyć się sukcesem. Mimo to do realizowanego zadania należy się rzetelnie przygotować. Dobrze wyjaśnić uczniowi, że porażka nie jest końcem, lecz początkiem, a nauka na błędach pozwala się doskonalić.

Dzieci będą akceptowały niepowodzenia, jeżeli nauczyciel wyjaśni im, jakie korzyści z nich wynikają. Istnieje wiele sytuacji, które sprzyjają uświadomieniu pozytywnych stron porażki. Jedną z nich jest powszechnie panujący korporacyjny kult dążenia do osiągnięcia celu przez rywalizację, aby za wszelką cenę pokonać innych. Nie wpływa to dobrze na rozwój dziecka. Warto wdrażać w szkołach ćwiczenia uczące reguły, że uczeń robi coś dla siebie. Jeśli człowiek od dziecka wzrasta w przeświadczeniu, że celem jest pokonanie innych, w życiu dorosłym będzie postępował podobnie. Wykonując pracę zawodową, będzie kierował się chęcią zwycięstwa, a nie chęcią rozwijania siebie. Uczenie się na błędach innych jest kolejną sytuacją, która uświadamia, że porażka jest zjawiskiem pozytywnym. Warto wpoić dziecku tę umiejętność. Uczeń dowiadyuje się, że obserwując niepowodzenia ludzi, będące efektem ich zaniedbań, sam może

uniknąć porażki, gdy znajdzie się w podobnej sytuacji. Inna pozytywna strona porażki jest związana z jej przepracowaniem. Polega to na przyjrzeniu się przyczynom pojawiającej się klęski. Należy zastanowić się, które elementy porażki są spowodowane wyłącznie działaniem ucznia, a które innymi czynnikami. Tylko tak dogłębna analiza pozwoli wyeliminować popełnione błędy podczas kolejnych działań oraz uświadomić sobie, że nie na wszystko mamy wpływ. Jednym z korzystnych efektów wynikających z poniesionej porażki, o którym warto wspomnieć, jest uczenie się dzieci od dorosłych. Wskazane jest uświadomienie dziecku, na przykładzie swoich porażek, że każdy człowiek ich doświadcza. Wówczas młody człowiek uczy się, jak należy rozwiązywać problemy lub jak je akceptować, jeśli są nierozwiązywalne.

Chcąc osiągnąć efekt pozytywnego postrzegania porażek przez dzieci, warto nauczyć je akceptowania niepowodzeń. Ten rezultat edukacyjny można osiągnąć, wdrażając różne metody dydaktyczne. Jedną z nich można wykorzystać w sytuacji, w której dziecko nie jest zadowolone z efektów pracy. Nie należy go wtedy przekonywać, że jego dzieło jest bardzo dobre. Warto wysłuchać ucznia i poszukać wspólnie rozwiązań. Kolejna metoda to niekrytykowanie pomyłek popełnionych przez ucznia. Innym narzędziem może być unikanie porównywania porażki dziecka z sukcesem innego dziecka. Dobrą metodą nauki akceptowania porażek jest niewykonywanie zadania za ucznia. Kolejne dwa sposoby uczenia akceptowania niepowodzeń są skrajne. Jeden polega na tym, by nie zmuszać lub zachęcać ucznia do udziału w przedsięwzięciach, które wykraczają poza jego umiejętności. Z kolei drugi zakłada, że nie należy zniechęcać do realizacji działań ambitnych, jeśli dziecko tego chce. Zabranianie w tym przypadku jest wprawdzie spowodowane obawą przed niepowodzeniem, ale hamuje rozwój dziecka. Inną metodą nauki, która pomoże zaakceptować porażkę, będzie wyjaśnienie dziecku, że odczuwanie zagrożenia w związku z przeżyтыми niepowodzeniami i bólu po każdym z nich jest naturalne. Kluczową metodą uczenia akceptowania porażek jest wyjaśnienie dziecku, że nie należy rozpamiętywać niepowodzenia. Dobrze, kiedy uczeń uświadomi sobie, że porażka go spotkała i tego zdarzenia nie da się cofnąć. Nierozpamiętywanie polega na tym, aby patrzeć w przyszłość i nie wracać do przeszłości. Warto wytłumaczyć uczniowi, że jeśli spotka go niepowodzenie, powinien zastanowić się nad tym, co udało mu się w życiu zrealizować. Gdy porówna osiągnięcia z porażką – zauważy, że w życiu spotkało go też wiele dobrego. W momencie doświadczenia porażki, uczeń powinien się skupić na tych pozytywnych osiągnięciach.

Kształcąc dzieci i młodzież w zakresie pozytywnego postrzegania niepowodzeń, warto odnieść się do obecnie panującego kultu, że człowiek wszystko musi mieć na już. Jest to jedna z przyczyn lęku przed porażką. Ucząc dziecko radzenia

sobie z takimi obawami, dobrze jest przeszkolić je w zakresie wytrwałości i pracowitości w procesie dążenia do obranego celu. Takie podejście nauczy dziecko postrzegać porażkę jako pozytywne doświadczenie.

Porażki z dzieciństwa kształtowaniem życia

Ludzie starsi mają z natury większe życiowe doświadczenie. Stąd też to oni przygotowują do funkcjonowania w dorosłości młode pokolenie, ucząc tego, co potrafią¹¹. Kształcenie jest zarówno nauczaniem, uczeniem się, jak i wychowywaniem. Wpływa ono na rozwój psychiczny człowieka¹². Niestety wiele współczesnych szkół koncentruje się wyłącznie na nauczaniu, a wychowanie jest często pomijane. Tymczasem to w procesie wychowania wskazane jest poświęcenie czasu porażce. Jedną z kwestii wartych wyjaśnienia dziecku jest unikanie porażek. Jeżeli już w dzieciństwie człowiek zetknął się z niepowodzeniami, przepracował je, wyciągnął z nich odpowiednie wnioski – w życiu dorosłym wie, jak się przed nimi ustrzec. Kolejną trudnością do opanowania jest umiejętność przegrywania. Zarówno uczeń, jak i osoba dorosła skupiona wyłącznie na sukcesach nie będzie umiała przegrywać, jeśli sukcesu wymaga od niego otoczenie. Współczesny świat oczekuje wyłącznie triumfu. Im szybciej nauczymy dziecko akceptować porażki, tym lepiej dla niego. W przeciwnym razie w dorosłym życiu każde niepowodzenie będzie traktowało jako życiową tragedię. Dobrze jest nauczyć dziecko przyznawania się do porażek przed otoczeniem. Wtedy łatwiej będzie się na nie godzić.

Nauczyciel, chcąc uczyć i wychowywać młode pokolenie, powinien być świadomy faktu, że porażki, których człowiek doświadcza w dzieciństwie, kształtują jego całe życie. Ważna jest też świadomość dydaktyka, że dziecko przed pójściem do szkoły właściwie uczy się na swoich błędach oraz od osób dorosłych. Tak samo powinno się uczyć, gdy jest ono w wieku szkolnym. Dlatego niepotrzebnie od uczniów wymaga się samych sukcesów i głównie na dzieciach je osiągających nauczyciele skupiają swoją uwagę. Nie uświadamiają oni sobie, że dzięki doświadczeniu porażek można się najwięcej nauczyć. Młody człowiek musi zrozumieć, że po poniesionym niepowodzeniu jest czas na złe emocje, a następnie na analizę błędów. Jedyne wyćwiczenie takiej postawy przez doświadczenie w dzieciństwie pomoże w życiu dorosłym radzić sobie z porażkami.

¹¹ M. Szymański, *op. cit.*, s. 76.

¹² *Ibidem*, s. 87.

Podsumowanie

Współczesna szkoła skupiona głównie na uczniach osiągających sukcesy wymaga radykalnej reformy w tym zakresie. Porażka powinna być traktowana w „szkole jutra” jako szansa na rozwój człowieka. Chcąc dokonać opisanej zmiany w systemie edukacji, należy wdrożyć w procesie kształcenia i wychowania szereg metod uczących przeżywania i akceptowania porażki. Jedną z nich jest jej przepracowanie. Uczeń po przeżytym niepowodzeniu powinien określić swoje odczucia, porozmawiać z osobą życzliwą na ten temat, wyciągnąć wnioski, zaplanować jak rozwiązać problem i jak postąpić w przyszłości, a następnie nie zniechęcać się do dalszych działań. Nadmierne koncentrowanie się na sukcesie uczy przesadnego perfekcjonizmu w dorosłości. W dłuższej perspektywie wywiera to niekorzystny wpływ na życie człowieka. Rolą nauczyciela jest zarówno wspieranie dzieci po przeżytej porażce, jak i pokazanie, że dzięki rzetelnej pracy można uniknąć niepowodzenia w przyszłości oraz rozwijać swoją wiedzę. Człowiek, który nauczy się akceptować porażki, nabywa umiejętność wytrwałości i pokory. Nauczyciele często uważają, że dzieci potrzebują pomocy, aby osiągnąć sukces, zapominając o tym, że to człowiek ponoszący porażkę potrzebuje wsparcia i pomocy. Przyjęcie błędnego podejścia do wychowania w tym zakresie wynika z faktu, iż świat współczesny z jednej strony wywiera na dzieciach presję do bycia idealnymi, a z drugiej strony dorośli rozwiązują za dzieci problemy, bo tego też wymaga współczesny świat. W efekcie człowiek tak wychowany, w dorosłym życiu nie będzie w stanie poradzić sobie z porażkami. Kolejnym sposobem, który pozwoli zaakceptować porażkę, jest uświadomienie dziecku, że sukces nie zawsze oznacza bycie uznanym oraz, że składa się na niego talent połączony z wytrwałością. Uczeń powinien wiedzieć, że jeśli człowiek coś tworzy, istnieje ryzyko porażki. Dobrze jest uczyć dzieci, że najważniejszą osobą, która może pomóc w momencie pojawienia się niepowodzenia jest ten sam, który go doświadcza. Zatem należy wewnątrznie popracować nad umiejętnością radzenia sobie z porażką. Warto nauczyć dzieci i młodzież analizowania mocnych stron i wyciągania wniosków, jak je rozwijać. Swoje niedoskonałości korzystniej jest zaakceptować i poprawić w mniejszym zakresie. Dobrze jest uświadomić uczniom, że tak postępują ludzie sukcesu. Zdają sobie sprawę z tego, co chcą osiągnąć i pracują nad tym z wykorzystaniem swoich mocnych stron. Na swoich słabych punktach się nie skupiają. Otoczenie, widząc tylko ich sukcesy, błędnie postrzega ich jako ludzi idealnych. Innym sposobem, który nauczy dziecko akceptowania i przeżywania porażki, jest zaprzestanie przez nauczycieli wpajania dziecku, że musi być najlepsze w klasie lub powinno osiągać sukces. Nie da się na etapie szkoły, studiów, czy życia

zawodowego osiągać wyłącznie sukcesów. Korzystniej jest mówić dziecku, żeby było świadome, że osiągnięcie sukcesu będzie bardzo trudne i trzeba na niego zapracować. Tylko wtedy uczeń jest gotowy na zaistnienie porażki. Tą metodą dydaktyk nauczy dziecko rzetelnej pracy w dążeniu do postawionego sobie celu. Uświadomienie uczniowi, że osiąganie samych sukcesów i niedoświadczanie żadnych porażek nie daje motywacji do dalszego rozwoju, jest również bardzo ważne. Wiedzę tę można przekazać na przykładzie przeżywania sukcesu, którego doświadcza człowiek. Jest on szczęśliwy chwilowo. Nie zastanawia się, jak doszło do zwycięstwa. Porażka natomiast zmusza do refleksji i pracy nad sobą. Jest też sposobem na zdobywanie wiedzy, dlatego należy ją postrzegać jako zjawisko pozytywne.

W kwestii porażki należy pamiętać też o nauczaniu dziecka tolerowania niedoskonałości. Umiejętność ta pozwoli uczniowi na niezależność i zdolność do osiągnięcia postawionych przed sobą celów zawodowych czy osobistych w dorosłym życiu. Dzieci chronione przed porażkami nigdy nie nauczą się odporności na stres. Zrażą się do podejmowania kolejnych wyzwań. Modne współcześnie tzw. bezstresowe wychowanie powoduje, że człowiek jako dziecko i później osoba dorosła, nie potrafi sobie poradzić z najmniejszymi potknięciami.

„Szkoła jutra” powinna być miejscem koncentrującym uwagę na wszystkich uczniach. Wśród nich są dzieci zdolne, przeciętne i z problemami edukacyjnymi. Wszystkie one będą ogniwami rynku pracy. Z tego względu każdemu uczniowi należy się uwaga nauczyciela, ponieważ rolą szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do pracy zawodowej. Analizując zaprezentowane w artykule argumenty odnoszące się do niepowodzeń, nietrudno zauważyć, że porażka jest najlepszym nauczycielem i sposobem na zdobywanie wiedzy.

Bibliografia

- Cichosz M., *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków 2014.
- Fechner-Sędzicka I., *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej*, Warszawa 2013.
- Poziemska J., *Porażka w dyskursie edukacyjnym*, Bydgoszcz 2015, <https://przeglad-pedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/178/porazka-w-dyskursie-edukacyjnym/article.pdf> [dostęp 30.03.2022].
- Szymański M., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013.
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/porazka;2505221.html> [dostęp 30.03.2022].
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536.html> [dostęp 30.03.2022].

Tomasz Dobrowolski

ORCID: 0000-0002-8664-5277

Akademia Pomorska w Słupsku

ZASTOSOWANIE TERAPII INTEGRACJI SENSORYCZNEJ JAKO FORMY WSPARCIA MAŁEGO DZIECKA

Słowa kluczowe: integracja sensoryczna, wczesna edukacja, zaburzenia rozwoju

Keywords: sensory integration, early childhood education, development disorders

Streszczenie

Pracując z małymi dziećmi, musimy mieć na uwadze ich wielostronne potrzeby rozwojowe. Obecnie w przedszkolach jest bardzo dużo wychowanków z przeróżnymi zaburzeniami. W ostatnim czasie przybywa zwłaszcza tych z potrzebą prowadzenia terapii integracji sensorycznej. W poniższym opracowaniu przybliżam proces prowadzenia tej terapii oraz przedstawiam praktyczne rozwiązania mające służyć rozwojowi umiejętności komunikacyjnych.

Summary

Working with young children, we must bear in mind their multilateral development needs. Currently, in kindergartens there are a lot of pupils with various disorders. Recently, there is a significant increase of those who need sensory integration therapy. In the following study, I present the process of conducting the aforementioned therapy and present practical solutions aimed at developing communication skills.

Wstęp

Obecnie dużym wyzwaniem w pracy z małym dzieckiem są zróżnicowane potrzeby rozwojowe oraz wszelkiego rodzaju zaburzenia. Na co dzień przybywa dzieci z grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych, zarówno tych posiadających

orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i tych ze specjalistycznymi opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Jednym z najczęściej pojawiającym się problemów rozwojowych u dzieci są zaburzenia w sferze integracji sensorycznej. O ile jeszcze parę lat temu problem nie był tak zauważalny, o tyle na tę chwilę funkcjonuje bardzo dużo gabinetów udzielających w tym zakresie pomocy najmłodszym. Wszelkiego rodzaju dysfunkcje i zaburzenia u wychowanków stawiają przed nauczycielami szereg wyzwań. Działania nauczyciela przedszkola muszą być więc prowadzone niejako dwutorowo¹. Po pierwsze jego podstawowym obowiązkiem jest praca nad rozwojem kompetencji językowej i komunikacyjnej dziecka oraz monitorowanie postępów w tym zakresie, w odniesieniu do określonych norm wiekowych. Po drugie, w stosunku do dzieci z opóźnieniem rozwojem mowy, powinien on podjąć działania w kierunku tych opóźnień. Może tu zastosować nie tylko zdobytą wiedzę logopedyczną, czy podjąć kroki w kierunku konsultacji logopedycznych, ale także skupić się na ewentualnych zaburzeniach przetwarzania sensorycznego. W swoich dalszych rozważaniach podejmę właśnie temat związany z rozwojem mowy u dzieci i zaproponuję praktyczne rozwiązania z zakresu integracji sensorycznej, które mogą wpłynąć na poprawę sprawności językowych. Współcześnie nauczyciele wczesnej edukacji podejmują wiele działań, które mogą pomóc dzieciom w ich wielostronnym rozwoju. Należy zatem pamiętać, że starając się,

aby pomoc była skuteczna, należy mieć na uwadze to, że dziecko jest samodzielną jednostką, aktywną, wykonującą różne celowe działania i sprawującą nad nimi poznawczą kontrolę, dlatego musi być podmiotem naszych i swoich działań [...] Terapia wymaga głębokiego zrozumienia i analizy przyczyn, a także wniknięcia w osobowościowe mechanizmy niepowodzeń w nauce ucznia w celu podjęcia konkretnych działań, umożliwiających likwidowanie jego problemów².

¹ Por. A. Kowalska, *Rola przedszkola i szkoły w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej dziecka*, [w:] J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, Warszawa 2006, s. 45–46.

² L. Bucholska, *Udział dziecka we własnym procesie korekcyjnym*, [w:] J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, Warszawa 2006, s. 81.

O historii integracji sensorycznej

Wypracowane pojęcie integracji sensorycznej (SI) oraz założenia teorii integracji sensorycznej stanowią efekt wieloletniej pracy amerykańskiej terapeutki zajęciowej dr A. Jean Ayers. Sformułowane przez nią hipotezy ukazały zależność pomiędzy dysfunkcjami psychoneurologicznymi a trudnościami w uczeniu się i problemami z zachowaniem, co pozwoliło uznać wady integracji sensorycznej, zachodzące w mózgu dziecka, za ich przyczynę. Za początek nabywania wiedzy i opracowywania zagadnień związanych z integracją sensoryczną w Polsce można uznać rok 1993, kiedy to po raz pierwszy, prowadzony w języku angielskim przez uczennicę dr A. Jean Ayers – Violet F. Mass, odbył się kurs Integracji Sensorycznej. Jednak już po trzech latach, z uwagi na spore zainteresowanie tematem, rozpoczęto szkolenia SI w języku polskim.

Nazwa integracja sensoryczna pochodzi z języka angielskiego – *Sensory Integration* (SI). Według definicji jest „[...] to taka organizacja bodźców, która umożliwia ich późniejsze wykorzystanie”³. Narządy zmysłów dostarczają nam informacji związanych ze stanem fizycznym naszego ciała oraz otaczającym nas środowiskiem. Mechanizm ten porównywalny jest do wpadającego do jeziora strumienia, ze względu na to, iż w każdej sekundzie odbieramy niezliczoną ilość bodźców sensorycznych z każdego miejsca w ciele. Zadaniem naszego mózgu jest uporządkowanie tychże bodźców w danej chwili tak, aby jednostka korzystając z ich odbioru mogła się poruszać, uczyć i wykazywać zachowania adekwatne do sytuacji. Innymi słowy mózg odpowiada za procesy lokalizacji, sortowania i organizacji bodźców. Ich prawidłowa integracja zostanie wykorzystana do tworzenia percepcji, prawidłowego zachowania czy procesu uczenia się. Natomiast zaburzenie właściwego przepływu bodźców porównywalne jest do korka w godzinach szczytu.

Bodźce to strumienie impulsów elektrycznych. Reakcje chemiczne, które pojawiają się w obrębie naszego układu nerwowego, również generują impulsy. Impulsy te muszą zostać zintegrowane, aby nabrały znaczenia⁴.

Należy pamiętać, że procesy integracji sensorycznej mają charakter podświadomy. Porządkują one informacje odebrane przez zmysły smaku, wzroku, słuchu, węchu, ruchu, grawitacji i pozycji ciała. Nadają sygnał informujący, na czym mamy się

³ A. Jean Ayers, *Dziecko a integracja sensoryczna*, Gdańsk 2016, s. 21.

⁴ *Ibidem*, s. 22.

w danej chwili skupić. Pozwalają nam podjąć celowe działania i zaadaptować się. Stanowią fundament edukacji, a także zachowań społecznych.

Organizacja procesów SI rozpoczyna się już w okresie prenatalnym, gdy płód wyczuwa ruchy ciała matki. Każde dziecko rodzi się z podstawowym zakresem zdolności do integrowania bodźców zapewnionym przez geny. Umiejętności te należy jednak ciągle rozwijać poprzez interakcje z otoczeniem, adaptację ciała i mózgu do ćwiczeń fizycznych, przy czym należy pamiętać, że wspomniany proces adaptacji wpływa determinująco na dynamikę rozwoju SI. „Odpowiedź adaptacyjna to celowa i nastawiona na osiągnięcie celu reakcja na doświadczenie zmysłowe”⁵. Dziecko, kiedy zauważa grzechotkę – automatycznie po nią sięga. Sięgnięcie takie określamy właśnie odpowiedzią adaptacyjną. Jej bardziej złożony charakter miałby miejsce, gdyby dziecko pęzło po grzechotkę, która znajdowałaby się poza jego zasięgiem. Na ogół takie zachowanie dziecka określane jest jako zabawa, natomiast rozpatrując to w ramach omawianego zagadnienia, właśnie taka zabawa stanowi serię odpowiedzi adaptacyjnych. Lepiej opanowany proces organizacji zabawy skutkuje lepszym rozwojem umiejętności procesu uczenia się i pokonywania trudności w późniejszym etapie rozwoju. Z takiego powodu, za lata rozwoju sensomotorycznego uznaje się wiek do 7 roku życia, czyli do momentu rozpoczęcia nauki na pierwszym etapie edukacji.

Główne zaburzenia przetwarzania sensorycznego

Jak zauważa C.S. Kranowitz

zaburzenie przetwarzania sensorycznego (*sensory processing disorder, SPD*), zwane również dysfunkcją integracji sensorycznej, pojawia się w momencie, gdy mózg niepoprawnie przetwarza informacje sensoryczne pochodzące z ciała lub z otoczenia. Osoba z SPD przejawia trudności w adaptacyjnym reagowaniu na codzienne wrażenia sensomotoryczne, których inni nie zauważają lub radzą sobie z nimi bez najmniejszych problemów⁶.

Zmysły pozwalają nam doświadczać otoczenia i na nie reagować. Podczas gdy działają prawidłowo, chronią nas i pozwalają nam się cieszyć z poznawania świata. Większość z nas zna pięć zmysłów: wzrok, słuch, dotyk, węch i smak.

⁵ *Ibidem*.

⁶ C.S. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko w świecie gier i zabaw. Zajęcia dla dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego*, Gdańsk 2011, s. 30.

Jednak warto pamiętać o dwóch dodatkowych, z których istnienia nie każdy zdaje sobie sprawę, to zmysł równowagi i zmysł propriocepcji (kinestetyczny). Dzięki zmysłowi równowagi informacje sensoryczne otrzymywane są z ucha środkowego i związane są z ruchem oraz równowagą, natomiast w przypadku propriocepcji sygnały dochodzą z mięśni, stawów i kończyn.

Przy **zmyśle wzroku** kluczową rolę odgrywa siatkówka oka, która stanowi receptor odbierający fale świetlne z otoczenia. Światło stymuluje ją, a ona wysyła bodźce wizualne do znajdujących się w pniu mózgu ośrodków przetwarzania wzrokowego. Ośrodki te przekształcają impulsy, łącząc je z innymi dostarczonymi informacjami sensorycznymi (głównie z mięśni i stawów układu przedsionkowego). Jądra w pniu mózgu przekazują impulsy do pozostałych części pnia mózgu oraz mózdzka, w którym zachodzi proces integracji z sygnałami motorycznymi przemieszczającymi się do mięśni poruszających gałkami ocznymi i szyją. Efektem tego procesu jest możliwość śledzenia poruszającego się obiektu za pomocą oczu i głowy.

W **zmyśle smaku** ważną funkcję pełni język. Dostarcza on komunikatów związanych ze składem chemicznym spożywanych substancji. Dzięki temu możemy rozróżniać smaki (słodki, słony, gorzki i kwaśny), a także czerpać przyjemność z jedzenia lub zastosować mechanizm obronny przed zjedzeniem substancji szkodliwych.

Poprzez nos, w **zmyśle węchu**, odbieramy impulsy zawierające informacje o składzie chemicznym cząsteczek unoszących się we wdychanym powietrzu, które wywołują zapach. „Węch jest niezwykle zjawiskiem dlatego, że zapachy są przetwarzane bezpośrednio przez układ limbiczny bez konieczności wędrowania przez normalne kanały w pniu mózgowym”⁷. Dzięki temu zapachy potrafią przywoływać wspomnienia, skojarzenia oraz służyć rozpoznawaniu czy coś jest świeże czy zepsute.

Zmysł dotyku opiera się na różnego rodzaju receptorach, które odbierają bodźce pochodzące z dotyku, faktury, nacisku, gorąca, zimna, ruchu włosów na skórze. Dzięki temu tworzy największy i najbardziej kluczowy – pod względem fizycznym i psychicznym – układ sensoryczny funkcjonowania organizmu ludzkiego.

Receptory dotykowe zlokalizowane poniżej szyi przesyłają impulsy do rdzenia kręgowego, skąd przechodzą wyżej do pnia mózgowego. Receptory zlokalizowane w skórze głowy przesyłają impulsy przez nerwy czaszkowe bezpośrednio do pnia mózgowego. Stąd bodźce dotykowe są rozprawdane po całym mózgu⁸.

⁷ A. Jean Ayers, *op. cit.*, s. 52.

⁸ *Ibidem*, s. 53.

Ciekawe jest to, iż bardzo wiele z tychże impulsów ma miejsce poza naszą świadomością, co nie znaczy, że nie zostają one wykorzystane, wręcz odwrotnie, korzystamy z nich w ramach zaspokajania potrzeb emocjonalnych, sprawnego poruszania się, harmonizacji układu siatkowatego, nadawania znaczenia pozostałym rodzajom bodźców. Poprzez proces przetwarzania przez jądra w pniu mózgowym mamy umiejętność określenia, kiedy odczuwamy dotyk, ból, ciepło, zimno, pieczenie, swędzenie i jesteśmy w stanie rozpoznać, czy dany komunikat nam nie zagraża.

Zmysł proprioceptywny (propriocepcja) „dostarcza informacji na temat pozycji ciała i ruchów części naszego ciała. Informacje są wynikiem rozciągania i kurczenia się mięśni”⁹. Pomaga on w ruchu. Jego niewłaściwe funkcjonowanie powoduje wolniejsze tempo poruszania się, przy czym poruszanie się ma charakter mało zgrabny.

Zmysł przedsionkowy (westybularny) przekazuje nam informacje o położeniu głowy względem powierzchni ziemi, o ruchu ciała w przestrzeni, a także o równowadze. Ich źródłem są bodźce z ucha wewnętrznego, gdzie znajduje się błędnik, zawierający receptory słuchowe i dwa rodzaje receptorów przedsionkowych. Receptory słuchowe tworzą drobne kryształki węglanu wapnia przyłączone do włosowatych neuronów, które reagują na siłę przyciągania ziemskiego. Receptory przedsionkowe umieszczone są w zamkniętych rurkach, zwanych kanałami półkolistymi, wypełnionymi płynem. Kanały półkoliste ułożone są w trzech płaszczyznach: jeden w pionowej, jeden dla orientacji strony lewej od prawej i jeden dla rozpoznawania kierunku przód – tył. Przy nagłym poruszeniu głową, w dowolnym kierunku, płyn cofa się w każdym z kanałów półkolistych do ucha wewnętrznego. Następuje stymulacja receptorów produkujących bodźce przepływające przez nerw przedsionkowy do jąder przedsionkowych. Takie impulsy sensoryczne ulegają zmianie z każdym ruchem głowy. Połączenie informacji z dwóch receptorów daje nam świadomość pozycji naszego ciała bez względu na ruch czy spoczynek.

Zmysł interoceptywny to źródło dostarczania informacji do pnia mózgu o wrażeniach z organów wewnętrznych, za pomocą receptorów umieszczonych w naczyniach krwionośnych i narządach wewnętrznych. „Posiadając własną »mądrość«, zmysł ten podtrzymuje działanie naszego organizmu i jest niezbędny do przetrwania”¹⁰.

⁹ C.S. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*, Gdańsk 2012, s. 67.

¹⁰ *Ibidem*.

Podczas gdy któryś z omówionych wcześniej obszarów funkcjonuje nieprawidłowo, możemy stwierdzić, że nastąpiło zaburzenie przetwarzania sensorycznego. Powodem takiego stanu na pewno nie jest uszkodzenie narządów zmysłów, lecz trudności, które napotyka układ nerwowy w kwestii ich odbioru, porządkowania i właściwej interpretacji bodźców.

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego mają trzy podstawowe podtypy:

- zaburzenia modulacji sensorycznej,
- zaburzenia ruchowe o podłożu sensorycznym,
- zaburzenia różnicowania sensorycznego.

„Zaburzenia modulacji sensorycznej sprawiają, że ciało błędnie interpretuje rodzaj i nasilenie informacji sensorycznych, które otrzymuje z otoczenia”¹¹. Oznacza to, że jeden ze zmysłów może wykazywać się nadwrażliwością lub podwrażliwością na przesyłane sygnały. Nadwrażliwość sensoryczna występuje wtedy, gdy odnotowujemy tendencję do reakcji na doznania, tak jakby były one niebezpieczne i bolesne. Na jej skutek często dziecko może unikać dotyku innych osób, być rozdrażnione, gdy ktoś je przypadkowo potrąci, krzyczeć i wyrwać się podczas mycia lub czesania włosów, dławić się, unikać jedzenia o niezaakceptowanej przez siebie konsystencji, krzyczeć i zasłaniać uszy (podczas wydawania odgłosów przez sprzęt gospodarstwa domowego i głośną muzykę), odczuwać lęk przed zwykłymi zajęciami ruchowymi na huśtawkach, zjeżdżalniach. Podwrażliwość sensoryczna powoduje, że dziecko potrzebuje dłuższej, częstszej i bardziej intensywnej stymulacji ze względu na słabszy poziom odczuwania. Obserwujemy ten rodzaj zaburzenia, gdy ma mniejszą wrażliwość na ból, skaleczenia, sińce, gdy gryzie niejadalne przedmioty (często ubrania, zabawki lub przedmioty znalezione na podłodze: okruchy, piasek lub patyki), wpada na pojawiające się na jego drodze przedmioty lub zderza się z nimi, łatwo się męczy, unika kontaktu z drugim człowiekiem. Poszukiwacz sensoryczny jest żądny doznań, aby zaspokoić swoje potrzeby, często zauważamy sposoby, które mogą zakłócać interakcje społeczne (ustawianie głośności telewizora, radia na najwyższy poziom, nieustanne zderzanie się z różnymi przedmiotami, tendencja do brutalnych zabaw, notoryczne poszukiwanie przedmiotów, których można dotykać, wiercenie się, ogromne trudności z pozostaniem w bezruchu, lizanie, gryzienie lub ssanie swoich ubrań, przedmiotów nie nadających się do jedzenia). Jednostki z zaburzeniami modulacji sensorycznej w zależności od bodźca wykazują różne formy reakcji. „Dziecko z zaburzeniami różnicowania sensorycznego ma trudności ze zrozumieniem jakości informacji sensorycznych, które otrzymuje z otoczenia. Trudności sprawiać mu może

¹¹ B. Arnwine, *Rozpoczynanie terapii integracji sensorycznej*, Gdańsk 2011, s. 23.

rozdzielenie zbliżonych doznań”¹². Obserwuje się wówczas problemy z rozróżnianiem podobnych dźwięków, rozpoznawaniem przedmiotów, których nie widać, rozpoznawaniem różnic pomiędzy zapachami, smakami, konsystencjami jedzenia, a ruchy jednostki mają charakter niezgrabny i niezdarne.

W przypadku zaburzeń ruchowych, rozpatrując je pod kątem sensorycznym, widoczne są problemy ze zmuszaniem swojego ciała do wykonywania poleceń. „Dzieci te mają trudności z reagowaniem we właściwy sposób na bodźce proprioceptywne (zmysł kinestetyczny) i przedsionkowe (zmysł równowagi), które otrzymują z otoczenia”¹³. Wyróżniamy dwa podtypy omawianych zaburzeń: dyspraksję i zaburzenia posturalne. Dyspraksja to trudności z planowaniem, koordynowaniem i wykonywaniem ruchu. Obejmuje ona umiejętności z zakresu motoryki małej, dużej, oralnej lub wszystkich trzech jednocześnie. Cechy rozpoznawcze to przede wszystkim potykanie się, skłonność do niszczenia rzeczy, sprawianie wrażenia niezdarzy, wpadanie na ludzi, przedmioty, podatność na wypadki, trudności z przeżuwaniami i jedzeniem, tendencja do ślinienia się, problemy z ubieraniem się, dbaniem o siebie i swój wygląd zewnętrzny, kłopoty z trzymaniem narzędzia pisarskiego, ukończeniem zadań o charakterze złożonym. Zaburzenia posturalne natomiast odnoszą się do słabego napięcia mięśniowego, co skutkuje trudnościami w sprostaniu codziennym obowiązkom. U takich dzieci zauważamy problemy z wykonywaniem różnych zadań, utrzymaniem pozycji wyprostowanej podczas siedzenia, sprawianie wrażenia zmęczonych, zaburzenia (zachwiania) równowagi, przewracanie się, spadanie z krzesła, niestaranne, pochyłe i nieestetyczne pismo.

Zdecydowanie ryzyko wystąpienia zaburzeń przetwarzania sensorycznego jest większe u dzieci, których matki zdecydowały się na późne macierzyństwo, zażywały używki, leki, doświadczały w okresie ciąży silnego stresu, ciąża była zagrożona, poród przebiegał z powikłaniami lub poprzez cesarskie cięcie. Wśród pozostałych przyczyn wymienia się niewłaściwą pielęgnację, przestymulowanie dziecka, zaburzone zachowanie niemowląt, którego przejawem są trudności w karmieniu, trudności ze snem. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego diagnozuje się również jako zaburzenia współistniejące przy zaburzeniach rozwojowych oraz niepełnosprawnościach takich jak spektrum autyzmu, zespół Downa czy mózgowe porażenie dziecięce. Zaburzenie przetwarzania sensorycznego to bardzo złożony proces, dlatego też niezwykle istotnym elementem jest właściwie przeprowadzona diagnoza, która wymaga konieczności przeprowadzenia szeregu badań przez wykwalifikowanego terapeutę.

¹² B. Arnwine, *op. cit.*, s. 25.

¹³ *Ibidem*.

Terapia integracji sensorycznej od strony praktycznej

Jak zauważa L.J. Miller „terapia integracji sensorycznej to połączenie sztuki i nauki. Ma ona na celu zwiększanie podstawowej zdolności przetwarzania sensorycznego [...] i przeniesienie osiągnięć z sali terapeutycznej na sytuacje z życia codziennego”¹⁴. Jej zadaniem jest poprawienie funkcjonowania społecznego dziecka, wzmocnienie poczucia wartości, samoregulacji, a także umiejętności sensoryczno-motorycznych. Zajęcia terapeutyczne powinny mieć charakter zindywidualizowany, sekwencyjny i oparty o umiejętności i potrzeby, które dziecko opanowało i zaspokoiło. Warto pamiętać, że „podążając za dzieckiem, proponujemy działania, które będą oddziaływać na jego układ nerwowy i staną się wyzwaniem dla jego umiejętności efektywnego i zorganizowanego reagowania na bodźce sensoryczne”¹⁵.

Terapia SI obejmuje ciało, wszystkie zmysły i mózg, dlatego też mówi się, że ma charakter holistyczny. Obowiązują w niej następujące zasady:

- realizacja poprzez zabawę,
- zwiększenie świadomości ciała i wzmocnienie adekwatnych reakcji na bodźce sensoryczne poprzez zastosowanie szerokiej gamy możliwości sensorycznych,
- dopasowanie ćwiczeń do możliwości dziecka,
- aktywny udział dziecka,
- różnorodność i elastyczność ćwiczeń,
- wnioskowanie kliniczne.

Zabawa stanowi w tym wypadku podstawę dla ciężkiej pracy wykonywanej przez dziecko. Dzięki niej nieświadomie zwiększa ono swoje możliwości rozwojowe. Wszelkiego rodzaju gry i ćwiczenia sensoryczne mają za zadanie stymulować trzy główne obszary: dotyk, przedsionek i propriocepcję. Pomijając pojawiające się trudności w tym zakresie, niemożliwa będzie integracja zadań wyższego rzędu. Aktywność dziecka rozumiana jest jako interakcja z otoczeniem, dzięki której zachodzą zmiany w mózgu. „Dziecko powinno odebrać i prawidłowo zinterpretować odpowiednią ilość informacji sensorycznych, by zrozumieć, co trzeba zrobić, a następnie musi wykazać adekwatną reakcję behawioralną lub ruchową”¹⁶. Ćwiczenia należy tak dopasować, aby dziecko mogło wykonać zadanie z jednocześnie niezauważalnym przez siebie

¹⁴ L.J. Miller, *Dzieci w świecie doznań. Jak pomóc dziecku z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego?*, Gdańsk 2016, s. 131.

¹⁵ C.S. Kranowitz, *op. cit.*, s. 186.

¹⁶ L.J. Miller, *op. cit.*, s. 132–134.

przekroczeniem granic możliwości. Opanowanie jednego poziomu trudności wymaga niezwłocznego podniesienia trudności zadania. Zatem stosowane ćwiczenia powinny być elastyczne i ulegać modyfikacji wraz z potrzebami dziecka w danym momencie. Wnioskowanie kliniczne ze strony terapeuty przebiega poprzez proces dedukcji i inferencji oparty na znajomości badań naukowych, literatury i nabywanego doświadczenia zawodowego.

W swoim opracowaniu chcę opisać praktyczne rozwiązania do rozwijania narządów mowy i funkcji językowych, poprzez stosowanie ćwiczeń z zakresu SI. Jako przykłady zastosowania sensomotorycznej stymulacji sfery oralnej i narządów artykulacyjnych proponuję:

- masaż – głęboki masaż dłoni (silne dociskanie), kompresja nadgarstków, stawów łokciowych i skokowych, masaż rąk różnymi fakturami – od łokcia do palców, masaż opuszków palców naparstkiem, opukiwania klockiem i piłeczką, ostukiwanie głowy i uszu opuszkami palców, ostukiwanie uszu dłonią złożoną, szerokie otwieranie ust, palce ułożone na stawach żuchwowo-skroniowych, naśladowanie ruchów żucia (zęby i wargi złączone),
- zróżnicowane ćwiczenia warg – cmokanie i szeroki śmiech (na przemian), przeciąganie przez złączone wargi słomki, mocne przytrzymywanie wargami kartki papieru, drewnianej pałeczki i lizaka w kształcie kulki, wyrzucanie wargami słomki (ułożonej poprzecznie), nauka gry na grzebieniu, obrysowywanie warg (np. pędzelkiem, kostką lodu, gąbką, pałeczką) podczas wymowy samogłosek „o – i – u”, nauka parskania (najpierw łaskotanie warg piórkiem, pędzelkiem, kawałkiem waty) i wprowadzanie warg w wibracje palcami, przygryzanie warg, nakładanie wargi na wargę, obлизywanie dziąseł (wargi złączone), wypychanie policzków czubkiem języka, wsuwanie języka pod górną i dolną wargę, zaciskanie warg, zbieranie powietrza pod górną wargą, przesadna wymowa samogłosek „u – i – o”, „o – i – u”, przytrzymywanie wargami płytki przedsionkowej lub smoczka,
- ćwiczenia języka – uczulanie wałka dziąsłowego (zgrubienia dziąsła za górnymi, przednimi zębami) i języka zimną łyżeczką lub szeroką, metalową szpatułką, układanie języka (górną, dół, w lewo, w prawo) zgodnie z podawanym bodźcem, np. po dotknięciu kostką lodu lub pałeczką, masaż wędzidełka podjęzykowego szczoteczką elektryczną, rozciąganie wędzidełka szpatułką lub trzonkiem łyżeczki od herbaty, układanie języka na szpatułce ułożonej w poprzek i wzdłuż języka, uderzanie językiem w kąci warg („wahadełko”), ssanie suszonych owoców, twardych cukierków, kostki lodu lub rozpuszczalnej gumy do żucia, pocieranie czubkiem języka po górnych i dolnych zębach (od wewnętrznej strony jamy ustnej), dotykane kolejnych zębów czubkiem języka (dolnych, następnie górnych zębów),

robienie górki z języka (cofanie języka od dolnych zębów), zawijanie języka o górne zęby, mechaniczne cofanie języka w głąb jamy ustnej (za pomocą szpatułki lub łyżeczki),

- ćwiczenia oddechowe – dmuchanie na wiatraczki, dmuchawki unoszące piłeczkę, piórka i paski papieru, dmuchanie w różnego rodzaju gwizdki, zdmuchiwanie lekkich przedmiotów ze stołu, dmuchanie na przedmiot zawieszony na linie, dmuchanie na piłeczkę pingpongową, wdmuchiwanie piłeczek do bramki, utrzymywanie w powietrzu piórka za pomocą wydychanego powietrza, puszczenie baniek, imitowanie chuchania i wachania, wdech: ramiona do góry (zatrzymanie), długi wydech i powolne opuszczenie ramion, przetaczanie powietrza z jednego policzka do drugiego, wypychanie policzków czubkiem języka przy złączonych zębach i wargach, dmuchanie przez słomki o różnej grubości, dmuchanie na zabawki pływające w wodzie, wypuszczanie powietrza z przedłużeniem głóski /s/ i /f/ przy złączonych zębach i lekko przygryzionej dolnej wardze, przenoszenie za pomocą słomki np. kawałków styropianu, przysysanie do warg bibułki, wdech i wydech nosem z kontrolą ruchu przepony dłonią (najpierw dłoń dziecka powinna spoczywać na przeponie terapeuty), próby nadmuchiwania torebek papierowych, gumowych zabawek oraz baloników, dmuchanie na płomień świecy i gaszenie go wydychanym powietrzem z różnej odległości,
- ćwiczenia podniebienia miękkiego i zwierającego pierścienia gardłowego – masowanie podbródka, ziewanie przy nisko opuszczonej żuchwie, dmuchanie przy zakrytym nosie, wypełnianie policzków powietrzem, zatrzymywanie i wypuszczanie powietrza nosem, wdychanie powietrza przez nos (usta zamknięte), polykanie płynów przy zakrytym nosie, wdychanie powietrza przez nos (usta zamknięte), polykanie płynów przy zakrytym nosie.

Zakończenie

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego są coraz bardziej powszechne i dotyczą każdego roku coraz większą liczbę dzieci. Jak starałem się przybliżyć w powyższym opracowaniu, przyczynami tego typu dysproporcji rozwojowych mogą być już te związane z przebiegiem ciąży w łonie matki, ale także te związane z niewłaściwym pielęgowaniem niemowlęcia. Ważne jest, aby dziecko, które przejawia niepokojące zachowania poddać specjalistycznej diagnozie i podjąć kroki do ich niwelowania. Niewątpliwie pomocne mogą tu być poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które dysponują specjalistami z różnych zakresów. Wczesne wykrycie wszelkiego rodzaju dysfunkcji rozwojowych

daje większe szanse na prawidłowe funkcjonowanie dziecka. Omówiony przeze mnie nieco szerzej rozwój funkcji językowych jest jednym z elementów integracji sensorycznej i niewątpliwie może stanowić uzupełnienie zajęć specjalistycznych z logopedą. Kierując dzieci na terapię musimy pamiętać, aby ich liczba nie przewyższała możliwości psychofizycznych i nie dochodziło do przestymulowania, które jest równie niekorzystne, jak zaniechanie niesienia pomocy. Obecnie powstaje dużo gabinetów świadczących terapię SI. Należy jednak pamiętać, iż wybierając takie miejsce należy zwrócić uwagę nie tyle na wyposażenie sali do terapii (co jest oczywiście również ważne), co na doświadczenie i przygotowanie terapeuty. Jednocześnie cieszy mnie fakt, że w coraz większej liczbie placówek edukacyjnych powstają specjalistyczne gabinety, które mogą świadczyć terapię SI chociażby w ramach zajęć rewalidacyjnych, czy pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Bibliografia

- Arnwine B., *Rozpoczynanie terapii integracji sensorycznej*, Gdańsk 2011.
- Ayers A. J., *Dziecko a integracja sensoryczna*, Gdańsk 2016.
- Bucholska L., *Udział dziecka we własnym procesie korekcyjnym*, [w:] J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, Warszawa 2006, s. 80–97.
- Kowalska A., *Rola przedszkola i szkoły w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej dziecka*, [w:] J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, Warszawa 2006, s. 45–54.
- Kranowitz C.S., *Nie-zgrane dziecko w świecie gier i zabaw. Zajęcia dla dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego*, Gdańsk 2011.
- Kranowitz C.S., *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*, Gdańsk 2012.
- Miller L.J., *Dzieci w świecie doznań. Jak pomóc dziecku z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego?*, Gdańsk 2016.

Jolanta Maciąg

ORCID: 0000-0003-1051-7161

Akademia Pomorska w Słupsku

CZYNNIKI ORGANIZACYJNE PRACY ZAWODOWEJ W OCENIE NAUCZYCIELEK EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Słowa kluczowe: czynniki organizacyjne, nauczyciele, edukacja wczesnoszkolna

Keywords: organisational factors, teachers, early school education

Streszczenie

W rozważaniach nad uwarunkowaniami pracy nauczyciela niezbędne jest dostrzeganie czynników organizacyjnych. Należą do nich zewnętrzne warunki pracy nauczyciela, w których przebiega ich działalność. Każdy z tych uwarunkowań może stanowić przedmiot odrębnych analiz ilościowych i jakościowych. Stąd też w dalszych rozważaniach zostaną przedstawione tylko niektóre czynniki organizacji pracy, uznane za istotne i mające wpływ na stopień wzajemnych relacji interpersonalnych w zespołach, w których funkcjonują nauczyciele wczesnej edukacji. Uznałam, że warto zgłębić zagadnienie dotyczące stosunków interpersonalnych w środowisku nauczycielskim z uwagi na specyfikę tego zawodu i jego niepowtarzalność. Działalność szkoły jest bowiem tym efektywniejsza, im bardziej nauczyciele współpracują ze sobą, im lepiej się rozumieją i potrafią wspólnym wysiłkiem podnosić styl własnej indywidualnej pracy.

Summary

In all the deliberations concerning the conditioning of the teacher's life, it is essential to pay attention to the organisational factors. Among those we can distinguish the external conditions of the teacher's work in the context of which their activity takes place. Every single conditioning aspect can be the subject of a separate qualitative analysis. Therefore, in this author's further considerations only certain organisational factors of career shall be presented – those that have been deemed essential and having influence on the degree of mutual interpersonal relations in teams in which the teachers of early

education operate. This author arrived at the conclusion that it would be of value to analyse the very issue of interpersonal relations in the teachers' environment. For the school's activity is the more effective the more its teachers are able to cooperate smoothly, the better they understand one another and are able – with concentrated joint effort – to refine and improve the style of their respective individual work.

Wprowadzenie

Obserwacja zmian społecznych zachodzących w Polsce w ostatnich latach oraz próby reformowania systemu oświaty sprawiają, iż niezwykle ważne stają się pytania dotyczące roli, jaką pełnią nauczyciele, i zadań, jakie przed nimi stoją. Zadania zreformowanej szkoły winien zrealizować nauczyciel odpowiednio przygotowany do pracy oraz współpracujący efektywnie z własną grupą zawodową i środowiskami uczestniczącymi w procesie wychowania młodego pokolenia. Wraz z tymi zmianami przekształcają się również kryteria ogólnospołecznych ocen działalności pedagogicznej nauczycieli, dlatego istnieje potrzeba ciągłej aktualizacji wskazanej problematyki, jak również badań w tym zakresie.

W opracowaniu podejmę próbę wskazania na determinanty funkcjonowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w warunkach dynamicznie zmieniającej się organizacji pracy zawodowej, wobec których szkoła jutra powinna odnajdywać swój nowy wyraz i podejmować nowe zadania.

Szkoła jako instytucja edukacyjna jest od wieków wpisana w procesy adaptacyjne, stąd też nijak się ma do „współczesnego społeczeństwa ryzyka”¹, w którym to przyszło egzystować młodym pokoleniom nauczycieli.

Samoświadomość zawodowa jest istotna z perspektywy poznania przez jednostkę tożsamości własnej grupy zawodowej, zaś dzięki zbiorowej „motywacji hubrystycznej” pojawia się dążenie do jej przekształcania i doskonalenia². Świadomość siebie, odzwierciedlona w wiedzy o sobie, kształtowana jest w relacji z samym sobą i innymi. Szkoła jako miejsce pracy staje się źródłem

¹ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 35.

² J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, s. 119–130. Motywacja hubrystyczna – rozumiana przez J. Kozieleckiego – jako trwałe dążenie człowieka do potwierdzania i powiększania swojej wartości. Zaspokojenie tej potrzeby umożliwia przystosowanie się do środowiska socjokulturowego. Pełni ona w psychologii transgresyjnej taką rolę, jak pojęcie *libido* w psychoanalizie klasycznej i *samorealizacja* w psychologii humanistycznej.

różnorodnych doświadczeń, które z jednej strony mogą przekształcać samowiedzę nauczyciela, wzbogacać ją, a z drugiej, istniejący obraz własnej osoby może wpływać na charakter odbioru i sposób rozumienia tych doświadczeń.

Pełnomocne funkcjonowanie nauczycieli jest możliwe przy spełnieniu wielu warunków, które determinują jego zawodowy rozwój, przekraczający narzucone konwencje poprzez detradycjonalizację wszystkiego, co ogranicza jego progresywny rozwój i nie sprzyja integracji społecznej. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej

działanie nauczyciela na rzecz zmiany [...] jest tym skuteczniejsze, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie, a także świadomy realizacji przez szkołę jego własnych potrzeb zawodowych (poznawczych, sprawnościowych), a także egzystencjalnych (np. potrzeb uznania, autonomii)³.

Rozwijanie świadomości refleksyjnej wymaga wiedzy ogólnej, aktywności intelektualnej oraz orientacji w wydarzeniach społeczno-politycznych. Trudno wyobrazić sobie nauczyciela wypełniającego swoje zadania w izolacji od świata, w którym egzystuje. Dlatego refleksja nad jego rolą osadzona jest w kontekście codziennego życia, we wzajemnie przenikających się wpływach kulturowych, osobistych doświadczeniach, różnorodnych interakcjach i przeżyciach psychicznych. Badanie nauczycieli w tym aspekcie stanowi przedsięwzięcie budzące gwałtowne emocje społeczne, zwłaszcza jeśli wyniki są niepochlebne dla tej grupy zawodowej⁴.

Analizując funkcjonowanie zawodowe nauczycieli należy również podkreślić potrzebę zmiany rozumienia roli „facylitatora”⁵: od bycia „w roli” – nauczyciel rozgranicza spostrzeganie siebie jako osoby i jako nauczyciela: transmitującego wiedzę zgodnie z celami i wartościami określonymi przez innych – do bycia autonomicznym podmiotem, nastawionym na wybory, współokreślanie celów, czyli bycie kreatorem zmian. „Jest to świadoma forma niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli,

³ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, s. 57.

⁴ A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998, s. 51 i nast.

⁵ Termin „facylitator” do pedagogiki wprowadził C. Rogers, określając nim nowy typ nauczyciela, obdarzonego cechami umożliwiającymi stwarzanie uczniom szczególnych warunków w procesie edukacyjnym (atmosfery pracy poprzez autentyzm, szczerość, empatyczne zrozumienie). Za W. Puślecki, *Nauczyciel pełnomocny*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005, s. 190.

nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności utożsamiającego się ze swym działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność”⁶. Proponowany paradygmat przygotowania profesjonalnego nauczycieli „wynika z porzucenia indoktrynacji na rzecz krytycznej świadomości”⁷.

Rezygnacja z przyjętych wzorów transmisji wiedzy bezpośrednio przyczynia się do formowania samoświadomości nauczycielskiej w kierunku postulowanych kompetencji komunikacyjnych, czyli „poszukiwania prawdy, otwartego dialogu i polifonicznej interpretacji zdarzeń i twierdzeń w kształceniu”⁸. Stąd też istotne staje się podjęcie przez środowisko nauczycielskie zaangażowanego współdziałania opartego na dialogu i komunikacji, które dynamizuje wytworzenie się odpowiedniej identyfikacji społecznej i prowadzi do integracji grupowej⁹. Zespół nauczycielski powinien stać się twórcą określonej tradycji pracy w szkole. Siły tkwiące w zespole, kształtując odpowiedni stosunek nauczycieli do ich zadań, określają w znacznym stopniu wartość poszczególnych jednostek.

W organizacji życia społecznego szkoły oraz jej efektywności pedagogicznej istotną rolę pełni „kultura organizacyjna”. Szkoły różnią się między sobą we wszystkich obszarach funkcjonowania, ponieważ każda posiada sobie jedynie właściwą kulturę, wyznaczoną przez wartości i doświadczenia, jakie poszczególne osoby do niej wnoszą, przez sposoby działania jej pracowników i ich wzajemne kontakty. Kultura organizacyjna jest znaczącym instrumentem mogącym kształtować zachowania ludzi sprzyjające osiągnięciu celów organizacji. Oznacza również „określony poziom stosunków międzyludzkich, oblicze moralne” oraz tendencję do rozwoju zawodowego¹⁰. Kultura organizacyjna spełnia więc następujące funkcje:

- 1) diagnostyczną, polegającą na określaniu faktycznych stanów rzeczywistości będącej przedmiotem analiz i badań;
- 2) wyjaśniająco-informacyjną, dotyczącą opisywania i eksplikacji wszelkich determinantów zachowania się ludzi w organizacjach formalnych i nieformalnych, w instytucjach oświatowych w celu poznania mechanizmów i prawidłowości stymulujących te zachowania;

⁶ H. Kwiatkowska, *op. cit.*, s. 74–75.

⁷ S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 189.

⁸ Z. Kwieciński, *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991, s. 106.

⁹ A. Radziewicz-Winnicki, *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, s. 460–461.

¹⁰ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 173.

- 3) prognostyczną, analizującą działania ludzi w organizacjach w aspekcie kontynuacji realizowanych przez nich funkcji i zadań;
- 4) regulacyjną, decydującą o utrzymaniu równowagi organizacyjnej i merytorycznej systemu edukacji;
- 5) innowacyjną odnoszącą się do zakresu zagadnień związanych z wprowadzaniem zmian do aktualnego stanu rzeczywistości organizacyjno-strukturalnej systemu oświaty;
- 6) strategiczną, związaną z kwestią strategicznego funkcjonowania systemu oświaty jako całości i poszczególnych jego instytucji¹¹.

Wartość pracy pedagogicznej jest tym większa, im bardziej kontakty interpersonalne sprzyjają stwarzaniu odpowiedniego „klimatu” między członkami zespołu nauczycielskiego. „Korzyści płynące z atmosfery promującej kolektywność zależą od tego, czy członkowie grupy dobrze rozumieją co ich inspiruje, w co chcą się angażować i znają tożsamość własną oraz pozostałych nauczycieli”¹². Niewątpliwie ukształtowany styl pracy, odznaczający się współdziałaniem lub jego brakiem, warunkuje, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, postawy nauczycieli, utrwalając je w danym kierunku. Gotowość do współdziałania jest niezbędnym warunkiem istnienia organizacji, chociaż i ona sama nie jest kryterium wystarczającym. W zespołach nauczycielskich współdziałanie może przybierać postać mniej lub bardziej świadomego i zorganizowanego pomagania sobie wzajemnie przez członków grupy. To dzięki takim relacjom można podzielić się z innymi członkami zespołu swoimi wrażeniami, pomysłami oraz sposobami pojmowania problemów poprzez ujawnianie własnej strategii myślenia i działania. „Rezultatami takiego rodzaju interakcji mogą być głębsze poziomy refleksji, większy potencjał sprzyjający innowacjom”¹³, a także wyższy stopień więzi społecznej w grupach nauczycielskich.

Co istotne, podobnie jak Joanna Rutkowiak, wiąże te założenia z postacią nauczyciela, uznając, że dla jego realnego funkcjonowania w warunkach kultury organizacyjnej znaczące jest to, jak on sam odczytuje stan bycia w rzeczywistości, zwłaszcza stan jego własnego bycia w edukacji¹⁴. Ważne jest uruchomienie procesów grupowych i takich interakcji, w których podmioty uczące się świadomie działają na rzecz zmiany. Dochodzenie do mistrzostwa osobistego jest właściwe

¹¹ *Ibidem*, s. 169–170.

¹² Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008, s. 163–165.

¹³ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004, s. 154.

¹⁴ J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 250.

koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się, która wymaga „przejścia od kultury fragmentarycznego indywidualizmu w pracy nauczycieli do kultury niewymuszonej, dobrowolnej współpracy”¹⁵, co oznacza zmianę podejścia także do wiedzy – z jednostkowej na kolektywną. Kluczowe znaczenie dla zmiany kultury pracy stanowi umiejętność kooperacyjna nauczycieli. Tę zdolność do tworzenia grup nieformalnych, sieci współpracy, należałoby wytworzyć, podnosząc stopień intensywności i jakości kontaktów w środowisku nauczycielskim.

Złożoność warunków społecznych, wpływających na stosunki interpersonalne, sprawia, że nie zawsze przebiegają one prawidłowo. Wraz z mechanizmami integrującymi zbiorowości pojawiają się procesy stratyfikacyjne, wynikające ze sprzeczności interesów, postaw i poglądów oraz z chęci współzawodnictwa i rywalizacji. Konflikty w miejscu pracy, podobnie jak wszelkie inne konflikty społeczne, są określone warunkami obiektywnymi (antynomie tkwiące w organizacji pracy, w stosunkach międzyludzkich, w warunkach socjalno-bytowych itp.) oraz czynnikami subiektywnymi (motywy i popędy)¹⁶. Zasadniczymi elementami sytuacji konfliktowej w organizacji są cztery zmienne niezależne, które bezpośrednio mogą wpływać na jej przebieg:

- 1) cechy uczestników konfliktu: osobowość, role społeczne, styl kierowania oraz umiejętności interpersonalne,
- 2) przedmiot konfliktu, to znaczy jego przyczyny, istotność oraz sposób sformułowania problemu,
- 3) istniejące współzależności i charakter interakcji między stronami konfliktu,
- 4) kontekst konfliktu związany z presją otoczenia, uznanymi normami i wartościami społecznymi w danej organizacji, z celami organizacji oraz z kulturą organizacyjną¹⁷.

Pojawiające się w pracy zespołowej nieporozumienia łączą się przede wszystkim ze stopniem akceptacji celów zakładu pracy, pełnionych ról oraz z sytuacjami wynikającymi z przebiegu działań zawodowych.

Konflikt w obszarze interpersonalnym (społecznym) jest specyficznym rodzajem interakcji społecznej, stanowi wymianę negatywnych oddziaływań między uczestnikami interakcji. Natomiast jako proces intrapersonalny (psychiczny) dotyczy charakterystycznego układu zdarzeń emocjonalnych i percepcyjnych uczestników konfliktu. W sytuacjach antagonistycznych zjawiska intrapersonalne i interpersonalne wzajemnie się wzmacniają, stanowiąc o dynamice

¹⁵ E. Potulicka, *Uczący się nauczyciel, szkoła, społeczeństwo*, [w:] T. Bauman, *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków-Gdańsk 2005, s. 205.

¹⁶ J. Sztumski, *Socjologia pracy*, Katowice 1999, s. 172–173.

¹⁷ A. Adamus-Matuszyńska, *Zarządzanie konfliktem w miejscu pracy*, [w:] B. Kożusznik, M. Adamiec (red.), *Współczesne problemy zarządzania ludźmi*, Katowice 2000, s. 66–67.

przebiegu konfliktu¹⁸. Konflikty nie zawsze traktuje się jako stany wpływające ujemnie na funkcjonowanie człowieka w aspekcie społeczno-emocjonalnym. Konflikty międzyludzkie w zespołach pracowniczych dzieli się w związku z powyższym na dwa rodzaje: pozytywne i negatywne (twórcze – nietwórcze). Jedne przyczyniają się do postępu w pracy, inne postęp ten hamują, w znacznej mierze zależą od postrzegania odmienności i radzenia sobie z nią¹⁹.

Istnieje przekonanie, że konflikty mogą stwarzać poważne problemy, ale można też wykorzystać ich pojawienie się w celu doskonalenia działania organizacji²⁰. Dzięki sytuacjom konfliktowym jednostka ma szansę odkryć swoje umiejętności oraz docenić nieznane dotychczas zalety przeciwnika. Dlatego też ważne jest umiejętne zarządzanie konfliktem, możliwe wówczas, gdy organizacja dysponuje menedżerem, który potrafi zidentyfikować czynniki konfliktogenne i dokonać trafnej diagnozy sytuacji, a następnie dobrać i zastosować określone metody postępowania, zapewniające rozwiązanie konfliktu²¹.

Szeroko rozumiana organizacja pracy jest istotnym czynnikiem sprawności i skuteczności działań zespołów nauczycielskich. Właściwy podział zadań i ról, optymalne wykorzystanie środków, wiedzy i zasobów ludzkich, współdziałanie wszystkich elementów w procesie pracy – to podstawowy warunek prawidłowo funkcjonującej szkoły. Stąd też obecnie, w rozważaniach teoretycznych i empirycznych, zwraca się szczególną uwagę na zagadnienie dotyczące czynników warunkujących prawidłową organizację pracy nauczyciela.

Założenia metodologiczne badań

Celem przedsięwzięcia eksploracyjnego było poznanie opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat charakteru wzajemnych relacji oraz poszczególnych organizacyjnych aspektów pracy zawodowej, a tym samym określenie związku między wyszczególnionymi parametrami.

¹⁸ K. Balawajder, *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Katowice 1998, s. 74–76. Por. W. M. Stankiewicz, *Konflikt jako zjawisko integrujące i dezintegrujące oblicze współczesnego świata*, Olsztyn 2008, s. 28–29.

¹⁹ R.J. Edelman, *Konflikty w pracy*, Gdańsk 2002, s. 11–14.

²⁰ Por. Z. Rummel-Syska, *Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrosocjalne*, Warszawa 1990, s. 20–27.

²¹ K. Balawajder, *op. cit.*, s. 105. Por. M. Deutsch, *Współpraca i rywalizacja*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman, *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 34–37.

Problem 1. Czy i jaka zachodzi zależność między warunkami organizacyjnymi pracy a oceną wzajemnych relacji w zespołach pedagogicznych, w których funkcjonują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?

Hipoteza 1. Istnieje zależność między warunkami organizacyjnymi pracy zawodowej a oceną wzajemnych relacji w zespołach pedagogicznych, w których funkcjonują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Odpowiednia organizacja pracy sprzyja współpracy i współzyciu w radach pedagogicznych, nieprawidłowa natomiast może doprowadzić do atomizacji zespołów oraz dezorganizacji postaw nauczycieli.

Zależności analizowane w ramach podjętego problemu dotyczą relacji między dwiema zmiennymi, tj. 1) warunki organizacyjne pracy zawodowej, 2) określenie wzajemnych relacji w radach pedagogicznych. Do uwarunkowań organizacyjnych zostały zaliczone: motywy wyboru miejsca pracy, stosunek do miejsca pracy oraz czynniki warunkujące zadowolenie z wykonywanej pracy zawodowej.

W prezentowanych badaniach posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego i metodami statystycznymi [test niezależności chi-kwadrat (χ^2), współczynnik zbieżności Cramera (V)]. Analizę statystyczną zebranego materiału badawczego, otrzymanego na podstawie stosowanych technik rozpoczęłam od wstępnego opracowania i zestawienia wyników w formie arkuszy zbiorczych, które posłużyły do skonstruowania tabel prezentujących wyniki badań. Obliczenia wykonano na Arkuszu programu Microsoft Excel. W ramach zastosowanych metod badawczych wykorzystałam następujące techniki: ankietę środowiskową, wywiad nieskategoryzowany, obserwację.

Badania zostały przeprowadzone wśród nauczycielek wczesnej edukacji, które dokonały oceny wzajemnych relacji między członkami w wybranych zespołach pedagogicznych odpowiadając: „dobre, bez zakłóceń”, „mimo drobnych nieporozumień na ogół dobre”, „ograniczam swój kontakt do konieczności”.

Z uzyskanych danych wynika, że 50,4% (123 osoby) nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej ocenia swoje zespoły jako te o zwartej strukturze stosunków społecznych oraz partnerskich układach koleżeńskich. Natomiast 32,8% (80 osób) respondentek wskazuje na występowanie drobnych nieporozumień, a 16,8% (41 osób) określa wzajemne relacje negatywnie stwierdzając, że „ograniczają swoje kontakty do konieczności”, a to świadczyłoby o izolowaniu się niektórych nauczycieli bądź odrzuceniu ich przez zespół.

Organizacja i teren badań

Badania empiryczne zostały zrealizowane w środowisku nauczycieli wczesnej edukacji na terenie województwa pomorskiego. Łącznie udział w nich wzięły 244 nauczycielki specjalizujące się w edukacji wczesnoszkolnej, w tym także osoby podnoszące kwalifikacje zawodowe na 2-letnich uzupełniających studiach niestacjonarnych oraz studiach podyplomowych z zakresu zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w Akademii Pomorskiej w Słupsku.

Procedura badawcza rozpoczęła się od przeprowadzenia badań pilotażowych, w których poddałam weryfikacji skonstruowane osobiście narzędzie badawcze: kwestionariusz ankiety. Zebrany w badaniach pilotażowych materiał empiryczny przeanalizowałam i po dokonaniu korekt przyjąłam, że przygotowane techniki i narzędzia badawcze mogą służyć do analizy podjętej problematyki.

Dane uwzględnione w badaniach sondażowych dostarczyły informacji o wieku, płci i stażu pracy (tabela 1 i 2). W badaniach uczestniczyły tylko nauczycielki wymienionej specjalizacji. Został potwierdzony tym samym fakt feminizacji zawodu nauczycielskiego.

Tabela 1. Wiek badanych nauczycielek

Wiek	Do 27	28–36	37–45	Pow. 45	Ogółem
N	16	74	87	67	244
%	6,5	30,3	35,7	27,5	100,0

Źródło: badania własne.

Z tabeli 1 wynika, że najliczniejszą grupę wśród badanych stanowią nauczycielki w wieku średnim od 37 do 45 lat – 35,7%, a najmniej osoby do 27. roku życia – 6,5%.

Tabela 2. Staż pracy nauczycielek

Staż w latach	Do 5 lat	6–15 lat	16–25 lat	Pow. 25 lat	Ogółem
N	42	68	96	38	244
%	17,2	27,9	39,3	15,6	100,0

Źródło: badania własne.

Z zestawienia w tabeli 2 wynika, że największą grupę stanowią respondenci o stażu w zawodzie od 16 do 25 lat (39,3%) oraz od 6 do 15 lat (27,9%). W przypadku nauczycielek o krótkim stażu – do 5 lat (17,2%) oraz pracujących dłużej – powyżej 25 lat (15,6%) pojawiają się wskaźniki z najmniejszą rozpiętością liczbową i procentową. W każdej szkole pracują nauczyciele o różnym stażu pracy. Taka sytuacja stwarza możliwości nie tylko przepływu informacji i doświadczeń, ale także intensyfikuje procesy adaptacyjne i konsolidacyjne w zespołach nauczycielskich.

Motywy wyboru miejsca pracy

Panuje powszechne przekonanie, że silna motywacja, zwłaszcza wewnętrzna, ma wyjątkowo korzystny wpływ na przebieg i jakość pracy zawodowej człowieka. Motywacja do pracy jest specyficzną formą motywacji do działania i odnosi się do wykonywania zadań zawodowych. Wymaga stworzenia takich warunków, aby było możliwe pogodzenie interesów jednostki i organizacji. Stąd też tak ważne są motywy wyboru miejsca pracy, które świadczą nie tylko o określonym stopniu identyfikacji nauczycieli z zakładem, ale mogą także determinować procesy integracyjne w zespołach nauczycielskich.

Przedmiotem rozważań w tym podrozdziale jest związek między motywami wyboru miejsca pracy a oceną wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich. Wyniki badań prezentuję w tabeli 3.

Tabela 3. Motywy wyboru miejsca pracy a określenie wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich

Wzajemne relacje w zespołach Motywy wyboru miejsca pracy	Dobrze, bez zakłóceń		Mimo drobnych nieporozumień na ogół dobrze		Ograniczam swój kontakt do konieczności		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Przypadek	48	39,1	42	52,5	10	24,4	100	40,9
Sam wybrałe(a)m	16	13,1	10	12,5	9	21,9	35	14,3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracuję w tej szkole od wielu lat	14	11,4	6	7,5	4	9,8	24	9,8
Nie miał(a)m innego wyboru	31	25,2	10	12,5	14	34,2	55	22,5
W szkole pracują znajomi, koledzy itp.	8	6,5	4	5,0	3	7,3	15	6,2
Szkoła posiada bardzo dobre warunki pracy	4	3,3	8	10,0	1	2,4	13	5,4
Chi-kwadrat = 19,670; df = 10; p = 0,032; V-Cramer = 0,202								

Źródło: badania własne.

Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ została pominięta kategoria „inna odpowiedź” ze względu na małą liczbę wskazań.

Obliczona wartość testu χ^2 wynosi 19,670. Wartość $\chi^2_{0,05}$ odczytana z tablic statystycznych (przy dziesięciu stopniach swobody) wynosi 18,307, co dowodzi istotnej zależności między motywami wyboru miejsca pracy a oceną zintegrowania zespołów nauczycielskich. Współczynnik zbieżności V-Cramera osiągnął wskaźnik 0,202. Oznacza to, że występuje umiarkowana zbieżność między zbadanymi cechami.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 3 w grupie osób wskazujących na nieporozumienia w relacjach znaczny odsetek badanych (52,5%) dokonuje wyboru miejsca pracy przez przypadek. Co ciekawe, w zespołach o nieprawidłowych stosunkach interpersonalnych wybór miejsca pracy okazuje się kwestią nie tylko przypadku (24,4%), ale także koniecznością z braku innych możliwości (34,2%). Artur S. Reber określa przypadkową aktywność jako zachowanie, w którym obserwator nie jest w stanie dostrzec wyraźnego celu lub bodźca warunkującego takie, a nie inne postępowanie²².

Wydaje się, że przypadkowy sposób wyboru miejsca pracy przez nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem motywu wynikającego z konieczności, wiąże się nie tylko z poczuciem przymusu (w sferze wewnętrznej i zewnętrznej), ale i dezaprobatą. Wobec takiego nastawienia nietrudno o zachowania antagonistyczne lub oportunistyczne. W tym kontekście warto wspomnieć o paradygmacie oporu i ważnego dla tej wizji edukacji paradygmatu podmiotu

²² A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 577–578.

działania. Zwolennicy tej teorii dążą do wyjaśniania konfliktów między jednostkami (i społeczeństwem) w kategoriach ludzkiego działania: wyborów czy podejmowania decyzji²³. Według nich, „jednostka ludzka jest w stosunkach ze społeczeństwem zarówno »wolna«, jak i »przymuszona« [...]”²⁴. Często pod wpływem pojawiającego się oporu wewnętrznego nauczyciele przyjmują postawę wycofującą się „w swój milczący świat niezgody, rozterek i wątpliwości”²⁵. Taka sytuacja nie sprzyja pozytywnemu kształtowaniu się tożsamości jednostki, która budując swoją strukturę „ja” jest pozbawiona możliwości zaspokojenia potrzeby afiliacji i akceptacji. „Ruch myśli nie może odbyć się bez przeszkód, które przezwycięża”. Wyniki badań dowodzą negatywnego wpływu przypadkowego/koniecznego wyboru miejsca pracy na stopień wzajemnych relacji w zespole nauczycielskim, gdyż oceny nauczycielek wybierających placówkę zatrudnienia z konieczności znajdowały się w tym właśnie przedziale.

Warto zauważyć, iż 11,4% respondentek, które funkcjonują w danej szkole od wielu lat, wskazuje na dobre relacje interpersonalne w radach pedagogicznych. Można wnioskować, że dłuższy czas przynależności pracowników do tego samego zespołu oraz dłużej trwające wspólne wykonywanie pracy jest czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu się pozytywnych relacji w zespołach nauczycielskich.

Z przeprowadzonych badań może również wynikać, że dla członków tych grup ma również znaczenie wspólna praca ze znajomymi i przyjaciółmi. Więż koleżeńska często daje pracownikowi oparcie i świadomość, że w niejasnych i trudnych sytuacjach może znaleźć u znajomych pomoc i wsparcie. W tym przypadku istnienie struktury nieformalnej może oznaczać stworzenie warunków do sprawniejszego funkcjonowania całego systemu społecznego. Wartość pracy pedagogicznej jest tym większa, im bardziej więzi koleżeńskie sprzyjają tworzeniu się dobrego porozumienia między członkami zespołu. Stosunki międzyludzkie odzwierciedlające się w grupie nieformalnej są ważnym czynnikiem psychicznym struktury grupy. Występowanie pozytywnych struktur nieformalnych tworzy zatem dobry klimat dla kształtowania skoordynowanych działań członków grupy nauczycielskiej.

²³ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1995, s. 18 i nast.

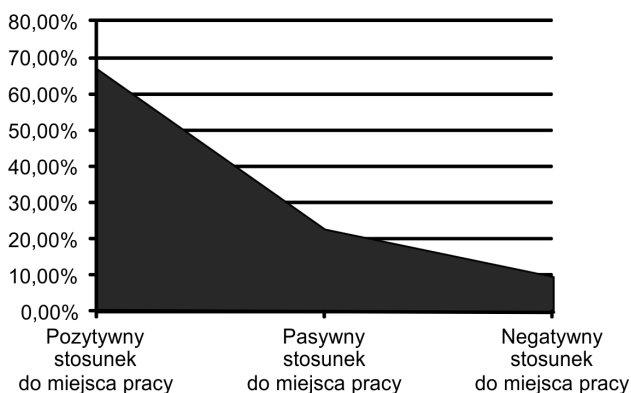
²⁴ *Ibidem*, s. 58–59.

²⁵ E. Bilińska-Suchanek, *Przestrzenie oporu w edukacji*, [w:] E. Bilińska-Suchanek (red.), *Przestrzenie oporu w edukacji*, Toruń 2006, s. 12.

Stosunek do miejsca zatrudnienia

Poznanie stosunku do miejsca pracy nauczycielek wydaje się istotne dla oceny całokształtu uwarunkowań organizacyjnych badanej grupy respondentów wobec określenia ich wzajemnych relacji. W zestawie okoliczności wpływających na opinie jednostki o konsolidacji swojego zespołu znajdują się niewątpliwie przeświadczenia dotyczące miejsca zatrudnienia. Przekonanie, że macierzysty zakład pracy ma podstawy ku temu, aby zasługiwać na społeczną aprobatę i uznanie, może sprzyjać kształtowaniu się poprawnej atmosfery pracy oraz pozytywnie wpływać na samookreślenie swojej pozycji społecznej.

Ze zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że zdecydowana większość (67,3%) respondentek czuje się dobrze w szkole, w której funkcjonuje. Zaledwie 22,9% badanych nauczycielek stwierdza, że jest im obojętne, gdzie pracują, natomiast 9,8% doświadcza alienacji w miejscu pracy (wykres 1).



Wykres 1. Obraz wielkości badanej populacji nauczycielek wobec ich stosunku do miejsca zatrudnienia (%)

Źródło: badania własne.

Niewątpliwie dobre samopoczucie nauczycielek w środowisku pracy warunkuje przebieg ich działalności zawodowej. Identyfikacja z miejscem pracy wpływa nie tylko na wzmożoną aktywność w kształtowaniu właściwych relacji interpersonalnych, ale także na jakość czynności wykonawczych wobec podjętych zadań.

Wydaje się interesujące przedstawienie wynikających z badań zależności dotyczących wzajemnych kontaktów między członkami zespołów nauczycielskich względem ich stosunku do miejsca pracy (tabela 4).

Tabela 4. Stosunek do miejsca zatrudnienia a określenie wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich

Wzajemne relacje w zespołach Stosunek do miejsca pracy	Dobre, bez zakłóceń		Mimo drob- nych niepo- rozumień na ogół dobre		Ograniczam swój kontakt do koniecz- ności		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Czuję się tu dobrze	102	82,9	44	55,0	18	43,9	164	67,3
Jest mi obojętne gdzie pracuję	15	12,2	26	32,5	15	36,6	56	22,9
Czuję się tu źle, obco	6	4,9	10	12,5	8	19,5	24	9,8
Ogółem	123	100,0	80	100,0	41	100,0	244	100,0
Chi-kwadrat = 29,862; df = 4; p = 0,001; V-Cramer = 0,247								

Źródło: badania własne.

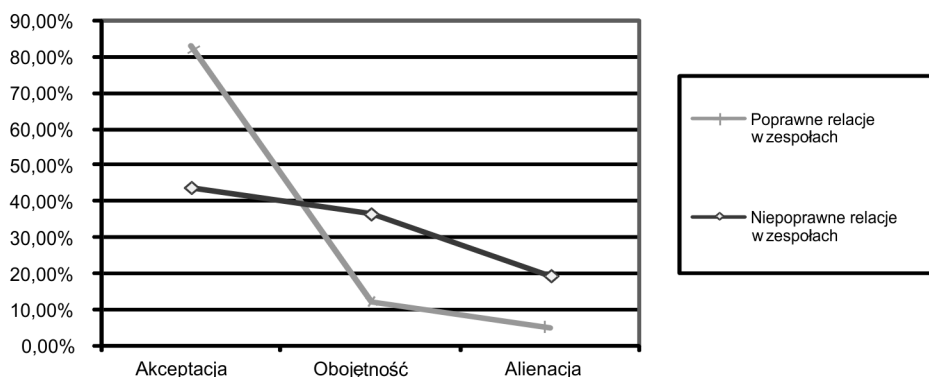
Obliczona wartość testu χ^2 wynosi 29,862. Wartość $\chi^2_{0,05}$ odczytana z tablic statystycznych (przy czterech stopniach swobody) wynosi 9,488, co dowodzi istotnej zależności między stosunkiem badanych do miejsca zatrudnienia a wzajemnymi relacjami w zespołach nauczycielskich. Współczynnik zbieżności V-Cramera osiągnął wskaźnik 0,247. Oznacza to, że występuje znaczna zbieżność między zbadanymi cechami.

Analiza danych zawartych w tabeli 4 wskazuje, że nauczyciele o pozytywnym stosunku do miejsca pracy („czuję się tu dobrze”) należą w 82,9% do grupy osób, która określiła swoje relacje jako „dobre bez zakłóceń”. Respondentki ujawniające pasywną i negatywną postawę wobec miejsca zatrudnienia natomiast w większości (56,1%) pracują w zespołach, w których pojawiają się drobne nieporozumienia bądź kontakty są ograniczane do konieczności. Warto zwrócić uwagę na fakt, że tylko 4,9% respondentek z takim nastawieniem funkcjonuje w zespołach zintegrowanych. Stąd wniosek, że pozytywny stosunek do miejsca pracy warunkuje odpowiednie relacje interpersonalne w zespołach nauczycielskich.

Odpowiedni stosunek nauczyciela do miejsca pracy to przejaw jego przystosowania się i właściwej adaptacji. Taka osoba może poprawnie rozwiązywać powstałe konflikty, swobodnie nawiązywać kontakty z innymi oraz stwarzać korzystną atmosferę pracy. Nauczyciel, który czuje się obco w środowisku pracy, ma problemy w nawiązywaniu relacji z pozostałymi członkami zespołu, a to często powoduje niechęć i świadomą izolację. Elementy składowe sytuacji

alienującej charakteryzuje zdolność do wywoływania silnych emocji pejoratywnych, które uniemożliwiają realizację wyznaczonych celów. Konsekwencją takiej sytuacji jest narastanie poczucia bezsilności, lęku lub zagrożenia²⁶. A to z kolei wpływa niekorzystnie na efekty pracy i dezintegrację środowiska nauczycielskiego w miejscu pracy.

Uzyskane dane dotyczące badanej zmiennej zależnej wobec stosunku nauczycieli do miejsca pracy przedstawiam w formie graficznej na wykresie 2.



Wykres 2. Obraz oceny integracji oraz wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich wobec stosunku do miejsca zatrudnienia (%)

Źródło: badania własne.

Z zebranego podczas badań materiału i dokonanej analizy wynika, że zachodzi statystycznie istotna zależność pomiędzy stosunkiem badanych do miejsca pracy a oceną wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich.

Czynniki warunkujące zadowolenie z wykonywanej pracy

Niniejsze rozważania mają na celu rozpatrzenie przyczynowości określonej oceny wzajemnych relacji w zespołach pedagogicznych wobec uwzględnionych w badaniach komponentów pracy warunkujących zadowolenie nauczycieli. Analizę zapowiadanych zależności rozpoczynają wskazania interesujących – moim zdaniem – paradygmatów dotyczących kwestii zadowolenia z wykonywanej pracy.

²⁶ H. Sęk, *Společna psychologia kliniczna*, Warszawa 1993, s. 172–175.

Pytanie o czynniki pozwalające na osiągnięcie poczucia zadowolenia z pracy od dawna niepokoi badaczy nauk społecznych. Popularną koncepcję w tym względzie sformułował Frederick Herzberg²⁷. Autor doszedł do wniosku, że czynniki, które prowadzą do zadowolenia, to tzw. motywatory, wśród których wyszczególnia: *uznanie, odpowiedzialność, osiągnięcia, awans*, różnią się jakościowo od elementów powodujących niezadowolenie, czyli czynników higieny: *zarobki, relacje międzyludzkie, stosunki z przełożonymi, warunki pracy*²⁸. W tradycyjnym ujęciu zadowolenie i niezadowolenie z pracy stanowią przeciwne krańce jednego wymiaru. Wydaje się, że zadowolenie można uzyskać przez usunięcie przyczyn niezadowolenia. Według Fredericka Herzberga wyeliminowanie źródeł niezadowolenia nie prowadzi do stanu oczekiwanego. Należy zatem dążyć do takiego zreorganizowania pracy, które maksymalizuje motywatory²⁹, gdyż czynniki te mają bezpośredni wpływ na poziom wykonania zadań organizacyjnych.

Niewątpliwą заслуłą Fredericka Herzberga jest to, że zakwestionował słuszność jednolitego traktowania wszystkich elementów sytuacji pracy z punktu widzenia zadowolenia człowieka. Jego zdaniem niektóre czynniki wpływają na zadowolenie pracownika, a ich brak w niewielkim stopniu powoduje niezadowolenie (motywatory). Pozostałe komponenty pracy natomiast muszą wystąpić, aby pracownik nie czuł się niezadowolony, aczkolwiek ich obecność nie gwarantuje zadowolenia danej jednostki (czynniki higieny). Pierwsza grupa ma zatem związek z treścią i specyficznymi cechami pracy oraz możliwościami pracownika, druga zaś – z „otoczeniem pracy”.

Wśród teorii, które koncentrują się na problematyce różnorodnych warunkowań zadowolenia z pracy jest również koncepcja opracowana przez Daniela Katza i Johna van Maanena. Autorzy wyróżniają trzy kategorie czynników, które nazywają „umiejscowieniem zadowolenia z pracy”:

- sama praca – powiązanie z czynnikami motywacji prawdziwej Herzberga.
- kontekst interakcyjny – współpracownicy, zwierzchnicy i in.
- polityka organizacji – czynniki kontekstu: płace, warunki pracy³⁰.

²⁷ F. Herzberg, B. Mansner, B. Snyderman, *The Motivation to Work*, New York 1989, s. 34 i nast.

²⁸ Motywatory, czyli czynniki wzbudzające proces motywacyjny, zostają przez człowieka przyjęte, uwewnętrznione i stają się pragnieniami, impulsami (motywami) do selekcji podejmowanych przez człowieka działań, tak, aby mógł je zrealizować. Definicja za J.E. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998, s. 155.

²⁹ Por. J.J. Foster, *Motywacja w miejscu pracy*, [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk 2003, s. 138–139.

³⁰ Por. B. Kozusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Warszawa 2002, s. 54.

Widać, że czynniki, które Frederick Herzberg („motywatory” i „otoczenie pracy”) zakwalifikował do odrębnych kategorii, w tym ujęciu mają tę samą moc formowania poczucia zadowolenia z pracy. Wydaje się, że poznanie czynników warunkujących zadowolenie z pracy oraz zbadanie ich związku ze stopniem wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich może posiadać istotne znaczenie pragmatyczne.

W przeprowadzonych badaniach własnych respondenci zostali poproszeni o wskazanie nie więcej niż czterech czynników, spośród wymienionych dzie więciu, które ich zdaniem wpływają na zadowolenie pracownika. Uwzględnione w zapytaniu komponenty pracy („motywatory” i „otoczenie pracy”) – podobnie jak w koncepcji Daniela Katza i Johna van Maanena – występują łącznie, kształtując poczucie zadowolenia z wykonywanej pracy.

Warto zastanowić się nad istnieniem zależności między uwzględnionymi przez respondentów wskaźnikami zadowolenia a wzajemnymi ich relacjami. Wyniki tego badania zostały określone w tabeli 5. Obliczona wartość testu χ^2 wynosi 137,815. Wartość $\chi^2_{0,05}$ odczytana z tablic statystycznych (przy szesnastu stopniach swobody) wynosi 26,296, co dowodzi istotnej zależności między czynnikami warunkującymi zadowolenie z wykonywanej pracy a wzajemnymi relacjami w zespołach nauczycielskich. Współczynnik zbieżności V-Cramera osiągnął wskaźnik 0,297. Oznacza to, że występuje znaczna zbieżność między zbadanymi cechami.

Tabela 5. Czynniki warunkujące zadowolenie z wykonywanej pracy a określenie wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich

Czynniki warunkujące zadowolenie z wykonywanej pracy	Wspólne spędzanie wolnego czasu		Dobre, bez zakłóceń		Mimo drobnych nieporozumień na ogół dobre		Ograniczam swój kontakt do konieczności		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Zamiłowanie do wykonywanej pracy	114	92,7	70	87,5	20	48,8	204	83,6		
Staość pracy	88	71,5	19	23,8	28	68,3	125	51,3		
Dobre stosunki z kolegami w miejscu pracy	16	13,1	51	63,8	32	78,1	99	40,6		

Tabela 5 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dobre stosunki z przełożonymi	19	15,4	45	56,3	18	43,9	82	33,6
Właściwa ocena wysiłku pracownika	20	16,3	33	41,3	26	63,4	79	32,4
Wysokie zarobki	38	30,9	20	25,0	8	19,5	66	27,1
Możliwości awansu	29	23,6	20	25,0	10	24,4	59	24,2
Dobre warunki lokalowe	11	8,9	16	20,0	12	29,3	39	15,9
Brak obciążeń w pracy	2	1,6	7	8,7	11	26,8	20	8,2
Chi-kwadrat = 137,815; df = 16; p = 0,001; V-Cramer = 0,297								

Źródło: badania własne.

Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Dane zgromadzone w tabeli 5 świadczą o tym, że zamiłowanie do wykonywanej pracy to główny czynnik przynoszący zadowolenie nauczycielom funkcjonującym we wszystkich grupach kryterialnych. Można jednak zaobserwować, iż ten komponent jest silniej akcentowany w zespołach o prawidłowych stosunkach międzyludzkich (92,7%). Wskutek tego praca zajmuje szczególne miejsce w systemie wartości badanych nauczycieli. Okazuje się, że jest postrzegana jako obszar twórczej samorealizacji oraz rozwijania własnej osobowości.

Znaczny odsetek nauczycielek funkcjonujących w zespołach o nieprawidłowych relacjach interpersonalnych wskazuje kontekst interakcyjny jako istotny dla poczucia zadowolenia z wykonywanej pracy. Dla tych respondentek w większym stopniu znaczące są stosunki między nauczycielami w szkole (78,1%) oraz między dyrekcją, a nauczycielami (56,3%) aniżeli u osób należących do zespołów skonsolidowanych.

Stąd wniosek, że członkowie zespołów o zakłóconych stosunkach międzyludzkich opierają poczucie zadowolenia przede wszystkim na czynniku wewnętrznym, jakim jest zaangażowanie emocjonalne, które tworzy podstawę do zadowolenia płynącego bezpośrednio z faktu funkcjonowania w roli zawodowej, a to przyczynia się do pogłębiania identyfikacji z zawodem i grupą pracowniczą. Ważne są tutaj uwarunkowania społeczne dotyczące klimatu społecznego zakładu pracy oraz wzorów przywództwa, które wpływają na stan

zadowolenia pracownika, a tym samym umożliwiają poprawę kontaktów interpersonalnych. Można sądzić, że sposobem zaspokojenia silnej potrzeby afiliacji³¹ wśród nauczycieli jest uznanie ze strony zwierzchnika i grupy pracowniczej. Ponadto nauczycielki funkcjonujące w tych grupach, częściej niż respondenci określający wzajemne relacje jako pozytywne, opierają zadowolenie z pracy na właściwej ocenie wysiłku pracownika (63,4%). Wielu nauczycieli zwraca uwagę na brak zobiektywizowanych i słusznych kryteriów oceny wkładu pracy, na to, że opinia o pracowniku jest wydawana w sposób przypadkowy, subiektywny, nieadekwatnie do długoletniego wysiłku. Poza tym to dyrekcja szkoły najczęściej dokonuje oceny pracy nauczyciela. Przypuszczalnie w tych zespołach występują niepoprawne relacje ze zwierzchnikiem, wskutek czego nauczyciele tracą zaufanie do kierownictwa, a w konsekwencji pojawia się poczucie krzywdy i niesprawiedliwości wobec dokonanej oceny.

Nauczycielki funkcjonujące w zespołach o poprawnych stosunkach interpersonalnych na ogół wiążą swoje zadowolenie z komponentami pracy umożliwiającymi stabilizację i karierę zawodową, a także poczucie własnego bezpieczeństwa (71,5%). Z zebranego materiału empirycznego można wnioskować, że w zespołach nauczycielskich, w których relacje członków przebiegają dobrze, bez zakłóceń dominuje tendencja do instrumentalnego traktowania pracy jako środka do osiągnięcia różnych wartości. W tej grupie badawczej zostały zaakcentowane oczekiwania materialne (30,9%) i stabilizacyjne. W sytuacji kiedy istotne aspekty życia codziennego są zaspokajane, nie występuje konieczność angażowania się w dodatkową działalność zarobkową, która może niekorzystnie wpłynąć na poziom zadowolenia oraz jakość pracy w szkole.

Podsumowanie

Z przeprowadzonego projektu badawczego wynika, iż nauczycielki wczesnej edukacji, funkcjonujące w zespołach o niepoprawnych relacjach interpersonalnych, w większości wskazują na przypadkowy i bez innych możliwości wybór szkoły, w której obecnie pracują. Wypływa z tego faktu wniosek, że incydentalny wybór miejsca pracy może stanowić utrudnienie dla właściwego współżycia członków zespołu nauczycielskiego. Ponadto nauczyciele o pozytywnym stosunku do miejsca pracy utrzymują dobre – bez zakłóceń – relacje. Badani

³¹ D. Katz i R.L. Kahn wskazali na znaczne motywacyjne działanie w organizacji dwóch grup potrzeb: afiliacji i samorealizacji [w:] *Spółeczna psychologia organizacji*, Warszawa 1980, s. 524–534.

nastawieni obojętnie lub negatywnie do miejsca zatrudnienia stwierdzają występowanie nieporozumień we wzajemnych relacjach bądź ograniczanie ich do konieczności. Można przypuszczać, że znaczne zróżnicowanie członków zespołów pracowniczych pod względem stosunku do miejsca pracy nie sprzyja kształtowaniu się odpowiednich więzi społecznych. Przejawy dwóch skrajnych postaw wobec miejsca pracy mogą stanowić przyczynę ograniczenia możliwości prawidłowego współdziałania.

Uzyskane wyniki wykazują, że członkowie zespołów o zakłóconych stosunkach społecznych są w znacznym stopniu zainteresowani zarówno jakością relacji ze zwierzchnikiem, jak i poziomem komunikacji między nauczycielami w szkole. Okazało się, że zjawiska społeczne zachodzące w grupach nauczycielskich nie tylko warunkują istotnie procesy konsolidujące, ale równocześnie wpływają na zadowolenie pracowników. Natomiast nauczycielki pracujące w zespołach o odpowiednich relacjach w większym wymiarze zwracają uwagę na stałość pracy i wysokie zarobki jako elementy istotne dla poczucia zadowolenia. Jak wynika z badań, najczęściej wskazywanym przez respondentki komponentem warunkującym zadowolenie z pracy zawodowej jest zamiłowanie, czyli osobisty kontekst pracy. Wskutek tego praca zajmuje szczególne miejsce w systemie wartości badanych nauczycielek wczesnej edukacji. Okazuje się, że jest postrzegana jako obszar twórczej samorealizacji oraz rozwijania własnej osobowości.

Uwarunkowania organizacyjne mogą spełniać istotną rolę w kształtowaniu się kultury współpracy między członkami badanych zespołów nauczycielskich. Właściwe zorganizowanie warsztatu zawodowego tworzy warunki sprzyjające procesom integracyjnym. Nieodpowiednia zaś organizacja pracy może doprowadzić do atomizacji zespołów oraz dezorganizacji postaw nauczycieli.

Budowanie wzajemnego zaufania jako warunku efektywnej kooperacji współcześnie staje się wyzwaniem w szkole jutra. Jest ono istotne, ponieważ pozwala lepiej skoncentrować zasoby ludzkie i odpowiednio skorzystać z kapitału społecznego będącego fundamentalnym źródłem sukcesu nowoczesnej szkoły. Co ciekawe – i tu zgadzam się z Joanną Malinowską³² – zastosowanie zasady dobrowolności uczestnictwa może zwiększyć prawdopodobieństwo przystąpienia do zespołu nauczycieli, którzy mają wysoki stopień profesjonalizmu oraz reprezentują postawę „chcę i mogę” zamiast „muszę”, a zatem wysoki poziom motywacji wewnętrznej.

³² J. Malinowska, *Bycie we wspólnocie – możliwości zmiany praktyk działania nauczycieli*, [w:] E. Kochanowska, J. Skibska (red.), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*, Bielsko-Biała 2013, s. 97.

Nauczyciele w zastanej sieci organizacyjnej nieustająco poszukują tzw. „nowej” organizacji dydaktyki osadzonej w realiach *szkoły jutra*, czyli w perspektywie redefinicji wiedzy – jako przestrzeni nasyconej propozycjami nowych metod jej przekazu. Czy zatem pojawiające się postulaty dotyczące czynników zawodowych i organizacyjnych w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wydają się łatwe do spełnienia w warunkach *szkoły jutra*? I tu sformułowane pytanie pozostawię bez odpowiedzi, dając tym samym możliwość na autorefleksję.

Bibliografia

- Adamus-Matuszyńska A., *Zarządzanie konfliktem w miejscu pracy*, [w:] B. Kożusznik, M. Adamiec (red.), *Współczesne problemy zarządzania ludźmi*, Katowice 2000, s. 61–72.
- Balawajder K., *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Katowice 1998.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Bielski J., *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Kraków 2017.
- Bilińska-Suchanek E., *Przestrzenie oporu w edukacji*, [w:] E. Bilińska-Suchanek (red.), *Przestrzenie oporu w edukacji*, Toruń 2006, s. 1–14.
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004.
- Deutsch M., *Współpraca i rywalizacja*, [w:] M. Deutsch, P. T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 21–40.
- Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruśzewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 176–190.
- Edelmann R.J., *Konflikty w pracy*, Gdańsk 2002.
- Foster J.J., *Motywacja w miejscu pracy*, [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk 2003, s. 130–141.
- Herzberg H., Mansner B., Snyderman B., *The Motivation to Work*, New York 1989.
- Karney J.E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998.
- Katz D., Kahn R.L., *Spółczesna psychologia organizacji*, Warszawa 1980.
- Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa 2008.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002.
- Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, Warszawa 2002.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997.
- Kwieciński Z., *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991, s. 97–125.

- Malinowska J., *Bycie we wspólnocie – możliwości zmiany praktyk działania nauczycieli*, [w:] E. Kochanowska, J. Skibska (red.), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*, Bielsko-Biała 2013, s. 89–102.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1995.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998.
- Potulicka E., *Uczący się nauczyciel, szkoła, społeczeństwo*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków–Gdańsk 2005, s. 204–220.
- Puślecki W., *Nauczyciel pełnomocny*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005, s. 170–190.
- Radzewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004.
- Reber A.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
- Rummel-Syska Z., *Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrospołeczne*, Warszawa 1990.
- Rutkowiak J., *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 249–280.
- Stankiewicz W.M., *Konflikt jako zjawisko integrujące i dezintegrujące oblicze współczesnego świata*, Olsztyn 2008.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
- Sztumski J., *Socjologia pracy*, Katowice 1999.
- Waloszek D., *Vade mecum... Pójdź za mną nauczycielu...*, Warszawa 2021.

Weronika Kisiel

ORCID: 0000-0002-6518-9284

Uniwersytet Łódzki

ZROZUMIEĆ UCZENIE SIĘ. SKUTECZNE ZDZIWIENIE – WYZWAŁAJĄCA MYŚLENIE NAUKA CZYTANIA I PISANIA W ŚWIELE ODKRYĆ BADAŃ KOGNITYWNYCH

Słowa kluczowe: Skuteczne zdziwienie, nauka czytania i pisania, wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna, badania kognitywne

Keywords: Effective astonishment, learning to read and write, preschool education, early childhood education, cognitive research

Streszczenie

Czytanie i pisanie należą do kluczowych kompetencji współczesnego świata, a ich rozwijanie stanowi jedno z podstawowych zadań szkoły, mimo to Polska mierzy się z niezwykle popularnym zjawiskiem nieczytania. Podczas poszukiwania odpowiedzi na pytania postawione w *Sensach i bezsensach edukacji wczesnoszkolnej* przez prof. D. Klus-Stańską powstało unikatowe w skali kraju rozwiązanie – „Skuteczne zdziwienie, czyli wyzwalająca myślenie nauka czytania i pisania”. Najnowsze badania kognitywne wskazują najważniejsze zasady, które powinny zostać spełnione, jeżeli chcemy myśleć o efektywnym uczeniu się. Wspomniana koncepcja odnosi się do wielu z tych odkryć i właśnie korelacje między tym innowacyjnym podejściem a odkryciami badań kognitywnych wykazując w poniższym tekście. Aktywny w procesie uczenia się uczeń, tworzenie powiązań z wiedzą uprzednią czy uaktywnienie sfery emocjonalnej i wolicjonalnej podczas nabywania wiedzy sprawiają, że uczenie się zaczyna być skuteczne i atrakcyjne.

Summary

Reading and writing are among the key competences of the modern world, and their development is one of the basic tasks of the school, yet Poland is facing an extremely popular phenomenon of non-reading. Looking for answers to the questions posed in

Sense and Nonsense of early childhood education by prof. D. Klus-Stańska, a solution that is unique on a national scale has been developed – Effective astonishment, is learning to read and write that liberates thinking. The latest cognitive research indicates the most important principles that should be met if we want to think about effective learning. The aforementioned concept relates to many of these discoveries, and it is precisely the correlation between this innovative approach and the findings of cognitive research that I demonstrate in the following text. An active student in the learning process, linking with prior knowledge, or activating the emotional and volitional spheres during the acquisition of knowledge make learning effective and attractive.

Bez wątpienia umiejętność czytania, pisania oraz komunikowania się są jednymi z kluczowych kompetencji współczesnego człowieka. Nauka tych umiejętności stanowi jedno z podstawowych zadań systemu oświatowego. Uczniowie mają rozwijać je przez wszystkie lata edukacji. W świetle tego stwierdzenia niepokojące są doniesienia dotyczące występowania w polskim społeczeństwie analfabetyzmu wtórnego, funkcjonalnego czy półanalfabetyzmu. Znaczna część Polaków, jeżeli już sięga po lekturę, nie rozumie komunikatów, z którymi ma do czynienia i nie potrafi wykorzystać ich w praktyce¹. Dodatkowo pogłębiający się w naszym kraju analfabetyzm realny i inne niepokojące dane, których dostarcza raport przeprowadzony przez Bibliotekę Narodową nad czytelnictwem Polaków² prowokują do postawienia pytania o związek tych zjawisk z edukacją. W tym miejscu nie sposób nie przytoczyć pytań sformułowanych w 2005 roku przez D. Klus-Stańską oraz M. Nowicką³:

- Jak to się dzieje, że dzieci, które tak lubią, by czytać im książki, po krótkim czasie uczęszczania do szkoły zaczynają je traktować jako symbol nudy i przykrego przymusu i próbują za wszelką ceną go uniknąć?
- Jak to się dzieje, że dzieci zainteresowane światem liter w codziennym życiu piszą coraz mniej, niechętnie i z dużymi trudnościami?

¹ *Ibidem*, s. 17–49.

² J.M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, Warszawa 2019; <https://www.bn.org.pl/download/document/1587585168.pdf> [dostęp 31.05.2022]; R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu. Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, Warszawa 2020.

³ D. Klus-Stańska, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 2005, s. 36.

- Jak to się dzieje, że uczniowie przestają czytać, pisać i rozmawiać ze sobą, a czytanie nie jest dla nich interesujące⁴?

Chcąc zrozumieć i ulepszyć uczenie się, rozpoczęłam współpracę z dr hab. prof. UŁ Moniką Wiśniewską-Kin, która zaowocowała unikatową w skali kraju koncepcją „Skutecznego zdziwienia”⁵, czyli wyzwalającą myślenie nauką czytania i pisanania, która powstała z myślą o dzieciach w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Inspirujące okazały się dla nas odkrycia badań kognitywnych, których związek z naszym podejściem opiszę szerzej w dalszej części tego artykułu.

W pracy *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*⁶ przywołano główne odkrycia badań kognitywnych nad uczeniem się. Wybrane z nich będą stanowiły korpus mojej wypowiedzi – to w odniesieniu do nich przybliżę nieco ideę „Skutecznego zdziwienia”.

Uczenie się jako działanie podejmowane przez ucznia⁷

Obserwując nauczyciela, który przygotowuje zajęcia, wdraża wybrane metody, gromadzi materiały można ulec mylnemu przekonaniu, jakoby to właśnie nauczyciel był determinantem procesu uczenia się. Nic bardziej mylnego. Oczywiście niepodważalna pozostaje jego rola w tym procesie, jednak najważniejszą osobą w klasie jest uczeń. Merytoryczna wiedza pedagogiczna pozwoli nauczycielom wykorzystywać metody jako środki do rozbudzania u uczniów ich indywidualnych procesów konstruowania wiedzy. Rozprawiając o uczniowskiej aktywności oraz konstruowaniu wiedzy, od razu przychodzi mi na myśl zaprojektowany i wyprodukowany w ramach koncepcji „Skutecznego zdziwienia” zestaw drewnianych klocków konstrukcyjnych. Żadne z proponowanych przez nas narzędzi nie ma charakteru transmisyjnego, tak też jest w tym przypadku (załącznik 1). Prezentowany zestaw klocków składa się z 56 elementów, z których dziecko może ułożyć korpus blisko 1300 wyrazów, który poszerza się stopniowo z zajęć na zajęcia. Poszczególne klocki mają wymiary 5 x 5 x 2 cm. Klocki

⁴ *Ibidem*.

⁵ M. Wiśniewska-Kin, *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*, Łódź 2020.

⁶ H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa 2013.

⁷ *Ibidem*, s. 114–115.

posiadają frezowane elementy prototypowe, z których najmłodszy próbują zbudować wybraną literę. Opisywane narzędzie naturalnie przyczynia się do wytworzenia śladu pamięciowego. Dzieci konstruują litery, zamiast wykonywać tradycyjne ćwiczenia w liniaturze. Taka aktywność pozwala na uświadomienie sobie istotnych i wyróżniających literę elementów. Widoczne frezy umożliwiają wycucie drogi kreślenia. Niezwykle wartościowy jest towarzyszący dziecięcej działalności element niespodzianki, zaskoczenia. Litera wyłania się jako bryła, a format 3D pozwala na przyjrzenie się literze z różnych perspektyw. Dzieci są aktywne i mają szansę uczyć się na błędach⁸. Pojawiające się w polskich szkołach ćwiczenia przepisywania w liniaturze przyczyniają się jedynie do chwilowego utrzymywania w dziecięcej pamięci odwzorowywanej treści, tak więc spychanie uczniowskiej aktywności na dalszy plan negatywnie przekłada się na proces uczenia się. Szkoła, w której dzieci nie są aktywne i nie działają jest nudna, a dowodem na to są pokładający się na ławkach uczniowie⁹.

Uwzględnianie posiadanej już wiedzy w procesie uczenia się¹⁰

Niezwykle istotne jest, aby nauczyciele orientowali się jaką wiedzę posiadają ich uczniowie. Próby zrozumienia nowych informacji odbywają się najczęściej poprzez łączenie ich z tymi, które już posiadają. Wiedza uprzednia istotnie wpływa więc na przebieg procesu uczenia się. Projektowane sytuacje edukacyjne nie mogą prowadzić do powstawania konfliktów poznawczych. Na interpretowanie nowych informacji, w świetle posiadanej już wiedzy, nacisk położono również w koncepcji „Skutecznego zdziwienia”. Uczniowie rozpoczynając przygodę z konkretną głoską i jej graficznym odpowiednikiem obcuja z wizualizacjami graficznymi autorstwa wybitnej polskiej graficzki Marty Ignerskiej¹¹. Plan-sze z ilustracjami imponują rozmiarem 600 x 850mm. Pozostające w dynamice

⁸ M. Wiśniewska-Kin, *op. cit.*, s. 24–25, 30, <https://skuteczne-zdziwienie.edu.pl/product/klocki-do-konstruowania-liter/> [dostęp 31.05.2022].

⁹ M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Toruń 2010.

¹⁰ H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *op. cit.*, s. 115–119; S.M. Barnett, S.J. Ceci, *When and Where Do We Apply What We Learn? A Taxonomy for Far Transfer*, „Psychological Bulletin” 2002, nr 4, s. 612–637.

¹¹ Marta Ignerska – graficzka światowej sławy, nagradzana wielokrotnie m.in. w Bologna Ragazzi, cztery z jej prac wpisane zostały na Listę Białych Kruków Jugendbibliothek w Monachium. Wiele razy odznaczana w konkursie Polskiej Sekcji IBBY za

i ruchu wizualizacje składają się z dwóch warstw: przedstawieniowej, czyli to co widać oraz znaczeń niedosłownych, czyli co to wszystko może oznaczać. Zastępujemy w ten sposób statyczne ilustracje podręcznikowe wielkości pudełka od zapalek, które ujawniają brak wiary w dziecięcy potencjał interpretacyjny. Opisywane grafiki prowokują do uzupełniania luk w figurach oraz dostrzegania figur niepełnych jako kompletnych. Ilustracja ma zachęcić dzieci do formułowania wypowiedzi, interpretowania treści¹². Poniżej zamieszczam fragmenty próby interpretacji, częściową relację z dziecięcych poszukiwań znaczeń w obecności nauczyciela, dorosłego użytkownika języka, który, co niezwykle ważne, na tym etapie nie ocenia prawidłowości formułowanych sądów. Plansza, która była przedmiotem ich namysłu zamieszczona została w załącznikach do tekstu (załącznik 2). Dziecięce wypowiedzi ukształtowały dyskurs klasowy. Dzięki dyskusji dzieci wymieniają się spostrzeżeniami, dostrzegają istnienie różnych punktów widzenia i odmiennych opinii, nauczyciel zaś ma szansę ocenić dziecięcą wiedzę. Dorosły użytkownik języka pełni w tej dyskusji ważną rolę, monitoruje ją i upewnia się, że nie stanowi ona jedynie bezcelowego zbioru różnorodnych stwierdzeń, pomaga dzieciom w poszukiwaniach ukrytych sensów i znaczeń poprzez zadawanie pytań. Poniżej zamieszczam fragmenty z rozmowy z dziećmi. Pogrubione zostały wypowiedzi nauczyciela.

- **Co widzicie na planszy?**
- To są jakieś kolorowe plamy.
- A mi to przypomina twarze ludzi.
- **Ale czyje to mogą być twarze?**
- Nie wiem, ale tak myślę, że to buzie, trochę jakby miały usta, dziwne miny.
- **A jeżeli to ludzie to dlaczego wszystkie patrzą w jednym kierunku?**
- Może to turniej narciarski, wtedy przecież widownia patrzy na sportowców. Ale dlaczego ten stok wygląda jak nos?
- Ja wiem! Kiedyś w górach, mieszkalem w pensjonacie blisko góry, która miała taką nazwę podobną do słowa „nos”.
- Tak! To nosal! Ale przecież na tej górze nie ma żadnej korony...

najlepszą książkę roku. Wyznacza kierunek w wizualizacjach graficznych dla najmłodszych. Jej prace przemawiają z dużą siłą, a obraz staje się tekstem.

¹² M. Wiśniewska-Kin, *op. cit.*, s. 26–28; M. Cackowska, A. Wincencjusz-Patyna, *Polska szkoła książki obrazkowej*, Gdańsk 2017; J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura*, [w:] „Język a Kultura”, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000, s. 12–15; A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra 2011.

– **Jak myślicie co tam robi ta korona?**

- Korona kojarzy mi się z królem, a król dużo może i pewnie ma zamknięty stok tylko dla siebie, bo ma dużo pieniędzy.
- A te dziwne twarze to może jego służba?
- Oni mają otwarte buzie, jakby byli zdziwieni. Może król dobrze zjeżdża i im się podoba.
- **A zwróciliście uwagę na te krople?**
- To łatwe – koniec zimy, śnieg się topi.
- Ale ten król jedzie po nosie i to trochę wygląda jak katar.
- Może masz rację, że się rozchorował, ja często mam katar, wtedy woda kapie mi z nosa.

Po dziecięcych próbach interpretacji ilustracji pora na tekst, który rozwieje wątpliwości. Na uwagę zasługuje fakt, że nauczyciel nie stanowi jedyne źródła wiedzy i nie weryfikuje dziecięcych pomysłów. Grupa, której fragment dyskusji zamieściłam w artykule, doskonale radzi sobie z argumentowaniem swoich teorii, potrafi korzystać z wypowiedzi innych uczestników rozmowy. W zdarzeniu krytycznym do głoski /n/ znajdziemy tekst autorstwa M. Wiśniewskiej-Kin *Nosłowa bajka* (inspirowany *Trójkątną bajką*, D. Wawiłow)¹³. Okazuje się, że dziecięce pomysły były spójne z zamysłem autorki. Króla Nosła obserwowali dzielni dworacy, jednak pewnego dnia spadła na niego moc czarnoksięska i dostał kataru. Po wysłuchaniu tekstu nauczyciel razem z dziećmi zastanawia się, jak brzmi mowa nosowa i w ten bardzo przystępny sposób prezentuje uczniom wiedzę fonetyczną związaną ze sposobem i miejscem artykulacji omawianej głoski. Dzieci musiały odwołać się do swoich doświadczeń, by prawidłowo wybrzmiewać głoskę /n/ w izolacji. Ujawniło się to już wcześniej, gdy jeden z uczniów przywołał męczący go katar i kapiące z nosa krople albo swój pobyt w górach. Możliwość powiązania głosek z konkretnymi sytuacjami z życia codziennego, a także podjęty przez uczniów trud wnikięcia w rzeczywistość artystyczną sprowokowaną tekstem i obrazem powoduje, że zdobyta w ten sposób wiedza staje się trwała, a jej przywołanie łatwiejsze. Warto podkreślić, że istotą edukacji jest dzielenie się wiedzą i pomysłami, wspólne konstruowanie znaczeń i nawiązywanie relacji dialogowych¹⁴. Uczenie się przez mówienie pozwala pochylić się nad rzeczywistością językową na bardzo wczesnym etapie rozwoju, kiedy to samodzielną pracę z tekstem uniemożliwia jeszcze niska sprawność w zakresie czytania¹⁵.

¹³ M. Wiśniewska-Kin, *op. cit.*, s. 96.

¹⁴ B. Śliwowski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Sopot 2007.

¹⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006; D. Klus-Stańska, *op. cit.*, s. 101–103 i 105–110.

Uczenie się to wynik wzajemnej zależności między motywacją, poznaniem i emocjami¹⁶

Od początku lat 60. XX wieku motywację i emocje traktuje się jako wyznacznik myślenia i uczenia się. Przywoływana na łamach artykułu koncepcja „Skutecznego zdziwienia” nie odnosi się jedynie do mierzalnych osiągnięć, ale otwiera perspektywę samokształcenia. Omawiana strategia wyzwala entuzjazm poznawczy¹⁷, rozbudza emocjonalność, a przede wszystkim uwalnia od stereotypów w myśleniu o początkowej nauce czytania i pisania poprzez chociażby założenie równouprawnienia w tym procesie języka, wyobraźni i umysłu. Pracę z dziećmi organizuje się wokół sytuacji problemowej, w ramach zdarzeń krytycznych¹⁸. Autorka koncepcji kładzie nacisk na trzy wymiary uczenia się: społeczny, poznawczy i emocjonalny. Wspomniane już zdarzenia edukacyjne zaprojektowano tak, aby skutecznie rozbudzały poznawczą motywację dzieci w identyfikowaniu głosek na podstawie ich wcześniejszych doświadczeń pochodzących ze świata dźwięków. Uruchamianie kontekstu indywidualnego ułatwia dzieciom późniejsze rozpoznawanie obrazów dźwiękowych. W koncepcji pojawia się grupa dźwięków, za pomocą których mówiący może wyrażać najróżniejsze stany emocjonalne. Emocje i poziom emocjonalnego zaangażowania prezentowany przez dzieci odgrywa w „Skutecznym zdziwieniu” kluczową rolę. Ważne jest, by nie traktować motywacji jako motoru napędowego warunkującego przyswajanie wiedzy, ale rozumieć ją oraz uczenie się jako wzajemnie oddziałujące na siebie systemy, które w różnych sytuacjach mogą zarówno wzmacniać się, jak i osłabiać¹⁹.

Uczenie się wymaga czasu i wysiłku²⁰

Na wstępie należy podkreślić, że czas i wysiłek włożony w powtórzenia czy wykonywane ćwiczenia są jednym z najistotniejszych czynników, które wpływają na skuteczność podejmowanych w ramach procesu uczenia się aktywności. W „Skutecznym zdziwieniu” na uczniów czeka wiele różnych aktywności

¹⁶ H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *op. cit.*, s. 129–130.

¹⁷ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią w praktyce*, Warszawa 2018.

¹⁸ D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.

¹⁹ M. Wiśniewska-Kin, *op. cit.*, s. 96.

²⁰ H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *op. cit.*, s. 133–134.

w obrębie jednego zdarzenia krytycznego, czyli podczas zajęć poświęconych wybranej głosce. Odnosząc się do moich doświadczeń, które zdobyłam podczas wdrażania programu – zajęcia są wymagające, ale wszystkie proponowane aktywności pozostają dostosowane do dziecięcych możliwości. Pierwszy element to praca z wizualizacją graficzną, następnie wysłuchanie zorganizowanego brzmieniowo tekstu. Ponownie praca z ilustracją oraz wyszukiwanie na niej elementów, które w swoich nazwach zawierają daną głoskę (w dowolnej pozycji: nagłosowej, śródgłosowej lub wygłosowej). Kolejnym elementem jest wspólne wyprowadzenie z prezentowanej na grafice sytuacji gestu, który będzie wskazywał konkretny fonem. Później dzieci zapoznają się z punktem wejścia oraz kierunkiem kreślenia znaku graficznego odpowiadającego wprowadzonej głosce dzięki specjalnie zaprojektowanym fontom liter konturowych (miejsce rozpoczęcia i kierunek kreślenia zaznaczone zostały w obrysie litery, przez co jej obraz nie jest zaburzony)²¹. Następny etap to próby konstruowania liter z klocków i zamieszczonych na nich elementów prototypowych. Celem weryfikacji, po prezentacji swoich wytworów, dzieci mogą przyrzeć się układowi klocków zamieszczonemu na ulotce dołączonej do zestawu. Po aktywności z klockami nauczyciel inicjuje swobodną ekspresję dzieci w konwencji zabawy rozwijającej, która to pozwala poruszyć myślenie dzieci wokół obrazów dźwiękowych („dźwiękoznań”) oraz graficznych („literaków”). Następnie dzieci podejmują próby odczytywania wyrazów złożonych z poznanych dotychczas liter (w „Skutecznym zdziwieniu” wykorzystujemy technikę czytania zwaną „prześlizgiwaniem się” po głoskach E. Malmquist²²). Zwieńczeniem zajęć jest aktywność twórcza dzieci z wykorzystaniem książki obrazkowej *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane*²³ M. Wiśniewskiej-Kin i M. Ignerskiej, w której zaprojektowane puste strony czekają na prace dzieci. Picturebook zastępuje w naszym projekcie podręcznik. Dominują w nim obrazy, a rymowany, zakończony pytaniem tekst uwalnia dziecięce skojarzenia wokół dźwięków. Współautorzy – nasi uczniowie – tworzą ciąg dalszy historii o dźwiękach.

W ramach projektu powstał również zestaw pomocy wdrożeniowych „Dźwiękoznańki-literaki”, które wykorzystywane są podczas zabaw rozwijających. Doskonale sprawdzają się podczas utrwalania dziecięcej wiedzy i umiejętności, ułatwiają wiązanie liter z fonemami, pozwalają na doskonalenie techniki czytania i przede wszystkim sprawiają, że uczenie się jest przyjemne, zachodzi mimochodem, przy

²¹ M. Wiśniewska-Kin, *Projekt*, [w:] W. Kisiel, *Dźwiękoznańki-literaki. Wyzwalamy myślenie ruchem*, Łódź 2020, s. 68–89.

²² E. Malmquist, *Nauczanie czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982.

²³ Nominowana i wyróżniona w konkursie Książka Roku IBBY 2020.

okazji. W uczeniu się efekty oczywiście są ważne, ale nierzadko równie wartościowa jest przebyta przez dzieci droga i ich poszukiwania. „Dzięki zróżnicowanym formom aktywności dzieci nie nudzą się w procesie czytania i pisania, co pozwala liczyć na to, że w przyszłości będą czytały dla przyjemności”²⁴.

Oczywistym jest, że tak powszechne w naszym kraju zjawisko nieczytania pozostaje w ścisłym związku z tym, jak proces początkowej nauki czytania i pisania przebiega w placówkach oświatowych. Przedszkole/szkoła powinna koncentrować się nie tylko na technicznej stronie tej umiejętności, ale uwzględniać również dziecięcą motywację do podejmowania czytania. Naukę czytania i pisania należy rozpocząć już na etapie edukacji przedszkolnej, wtedy bowiem ujawnia się dziecięce zainteresowanie literami i ich dźwiękowymi odpowiednikami. Dziecięcą gotowość należy jednak odpowiednio wspierać i zdecydowanie można robić to dzięki koncepcji „Skutecznego zdziwienia”. Pozwala ona na uwzględnianie w procesie uczenia się dziecięcej aktywności, odwołuje się do ich uprzedniej wiedzy, angażuje sferę emocjonalną, a także zakłada, że satysfakcjonujące efekty daje praca rozłożona w czasie. Podczas niej dziecko, dzięki włożonemu wysiłkowi intelektualnemu, uczy się na błędach. Te atrakcyjne i zajmujące zajęcia ujawniają dziecięcy potencjał w obszarze czytania i pisania. Najmłodsi odczuwają radość z pokonywania trudności związanych z łączeniem obrazów dźwiękowych i graficznych liter z fonemami oraz są autentycznie zainteresowani językiem pisanym²⁵.

Bibliografia

- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura*, [w:] „Język a Kultura”, t. 13: *Językowy obraz świata*, Wrocław 2000, s. 11–40.
- Barnett S.M., Ceci S.J., *When and Where Do We Apply What We Learn? A Taxonomy for Far Transfer*, „Psychological Bulletin” 2002, nr 4, s. 612–637.
- Cackowska M., Wincencjusz-Patyna A., *Polska szkoła książki obrazkowej*, Gdańsk 2017.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- Dumont H., Istance D., Benavides F., *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa 2013.
- Kisiel W., *Dźwiękoznaki – literaki. Wyzwalamy myślenie ruchem*, Łódź 2020.

²⁴ M. Wiśniewska-Kin, *op. cit.*, s. 31–32.

²⁵ *Ibidem*.

- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią w praktyce*, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 2005.
- Louv R., *Ostatnie dziecko lasu. Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, Warszawa 2020.
- Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982.
- Nowak-Łojewska A., *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra 2011.
- Nowicka M., *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Toruń 2010.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Sopot 2007.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.
- Twenge J.M., *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, Warszawa 2019.
- Wiśniewska-Kin M., *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*, Łódź 2020.
- Wiśniewska-Kin M., Ignerska M., *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane*, Łódź 2020.
- <https://www.bn.org.pl/download/document/1587585168.pdf> [dostęp 23.02.2022].
- <https://skuteczne-zdziwienie.edu.pl/product/klocki-do-konstruowania-liter/> [dostęp 23.02.2022].

Załączniki



Załącznik 1. Zestaw drewnianych klocków frezowanych do konstruowania liter, M. Wiśniewska-Kin
Źródło: zasoby własne.



Załącznik 2. M. Ignerska, Wizualizacja graficzna dla głoski /n/
Źródło: M. Wiśniewska-Kin, M. Ignerska, *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane*, Łódź 2020, s. 32.

Klaudia Jeznach

ORCID 0000-0002-1610-0415

Uniwersytet Łódzki

Nauczyciel języka polskiego w SP

im. 11 Listopada w Zawadzie

NEURODYDAKTYKA I NAUKA POPRZECZ ZABAWĘ GRUPOWĄ

Słowa kluczowe: neurodydaktyka, literatura, grupowa zabawa, obraz, dźwięk

Keywords: neurodidactics, literature, group fun, image, sound

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie możliwości połączenia edukacji ze środowiskiem przyjaznym współczesnym uczniom. Nauka poprzez grupową zabawę, wykorzystująca różne dyskursy naukowe staje się efektywniejsza i praktyczniejsza. W niniejszej pracy zaprezentowano przykładowe realizacje lekcji języka polskiego w szkole podstawowej, analizując tekst literacki z wykorzystaniem materiałów dotyczących dzieł muzycznych oraz plastycznych, a także ćwiczeń rozwijających kreatywność i umiejętność pracy w zespołach.

Summary

The aim of the article is to show the possibilities of combining education with an environment friendly to modern students. Learning through group play, using various scientific discourses, becomes more effective and practical. This paper presents examples of Polish lessons in primary school, analyzing the literary text with the use of musical and artistic materials, as well as exercises developing creativity and the ability to work in teams.

Czy współczesny model szkoły jest nadal efektywny?

Człowiek wyróżnia się spośród wszystkich istot żywych przede wszystkim zdolnością uczenia się i rozumowania oraz logicznego wnioskowania. Ta wyjątkowa cecha nie jest dana nam tymczasowo, a gości w nas na stałe. Człowiek uczy się przez całe swoje życie, co więcej uczy się już od poczęcia, czego dowodem są najnowsze badania nad dotykem, węchem, słuchem i smakiem. „Już nienarodzone dziecko w łonie matki reaguje na bodźce, to znaczy odbiera je i przetwarza. Dotyka, wacha, smakuje i słyszy”¹. Uczenie się nie jest elementem biernym, nie istnieje lejek norymberski, za pomocą, którego wlejemy całą wiedzę do głowy. Jest to aktywność podobna do pływania, biegania czy jedzenia i zgodnie z tą zasadą, konieczne jest stworzenie dla niej dobrych warunków. Pojawia się więc pytanie: Czy obecna szkoła tworzy optymalne warunki do nauki współczesnemu uczniowi?

Fundamentów funkcjonującej dziś szkoły należy szukać na przełomie XVIII/XIX wieku. To wtedy właśnie powstały szkoły o podobnej do dzisiejszej formule, z tym wyjątkiem, że ówczesny system edukacyjny był doskonale dostosowany do potrzeb i oczekiwań uczniów oraz dostosowany do oczekiwań kraju.

Po klęsce poniesionej w wojnach z napoleońską Francją przeprowadzające głębokie reformy Prusy potrzebowały nowej kasty urzędniczej, która zapewniłaby sprawne funkcjonowanie państwa. Stworzono więc system edukacyjny, który miał wychować oddanych państwu i władcy urzędników oraz poddanych. Choć pierwsze próby wprowadzenia obowiązku szkolnego podejmowane były w wielu krajach już w XVII w., to jednak modelem obowiązującego do dziś systemu edukacyjnego, była reforma przeprowadzona na początku wieku XIX w Prusach rządzonych przez Fryderyka Wilhelma III. W roku 1817 na czele nowo utworzonego Ministerstwa do spraw Wyznań i Oświaty stanął Karl Freiherr vom Stein zum Altenstein, który wspólnie z Wilhelmem Humboldtem opracował i wdrażał spójny i całościowy system edukacyjny z podziałem na szkoły ludowe, średnie i uniwersytety. Swoistą cezurą stało się uzyskanie matury, która otwierała drogę nie tylko do służby państwowej i wojskowej, kariery urzędniczej, ale również na uniwersytety².

Jeszcze przed reformą pruską podobne próby podjęto w Polsce. W 1773 r. powstała Komisja Edukacji Narodowej, która podobnie jak Altenstein, podporządkowała szkoły, prowadzone przez Kościół (głównie jezuickie), państwu.

¹ M. Spitzer, *Jak uczy się ludzki mózg*, Warszawa 2012, s. 149.

² M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 227–228.

Niestety w wyniku Targowicy, która przyczyniła się do drugiego rozbioru Polski, reforma zaproponowana przez KEN nie mogła zostać dokończona, tym samym wprowadzając w życie gotową już reformę pruską. Celem zmian edukacyjnych w Prusach było przede wszystkim wykształcenie podporządkowanych i służących państwu obywateli. Ale czy to jest cel szkoły XXI wieku? Świat nieustannie się zmienia, otwierają się granice państw, dużo łatwiej jest podróżować, pojawiają się coraz to nowsze urządzenia, aplikacje do nauki, firmy obecne na rynku pracy oczekują konkretnych umiejętności od pracowników, a w tym wielokulturowym i bardzo zróżnicowanym świecie musi odnaleźć się współczesny uczeń. Wniosek jest jeden: szkoła musi iść z duchem czasów, przystosować swoje narzędzia do nowych możliwości, wykształcić społeczeństwo gotowe do podejmowania wyzwań – kreatywne i aktywne.

Dysponując nowymi badaniami nad mózgiem i wiedząc jak przebiega proces uczenia się, możliwe jest zreformowanie systemu edukacyjnego w taki sposób, aby świadomie i na najwyższym poziomie wykorzystać wrodzone zdolności człowieka. *Eo ipso* dostosować szkołę do potrzeb indywidualnych jednostek, stawiając za główne cele: indywidualizację procesu nauczania, możliwość rozwijania pasji i talentów, tworzenie dobrych relacji i wykorzystywanie zasad edukacji naturalnej.

Budowa i funkcjonowanie mózgu w procesie uczenia się – słów kilka

Mózg człowieka waży średnio 1400 gramów, co stanowi około 2–3% masy ciała. To stosunkowo niewielki organ, który pobiera aż 20% dostarczanej całemu ciału energii. A zatem 1/5 tego, co zjadamy przeznaczona jest na podtrzymywanie pracy mózgu. Dzięki tym danym możliwe jest zaobserwowanie, że nasz mózg, w perspektywie całego organizmu, pełni bardzo ważne funkcje, do czego potrzebne mu są ogromne zasoby energii.

Mamy wrażenie, że to niepozorny narząd, ale gdy zagłębimy się w tajemnice jego budowy i funkcjonowania nie jesteśmy w stanie wyjść z podziwu. Patricia Goldman-Rakic powiedziała, że: „Pytanie o to, jak mózg organizuje swoje podsystemy, by wytwarzać zintegrowane zachowanie, jest chyba najbardziej ambitnym, jakie można postawić”³, natomiast Sarah-Jayne Blakemore

³ J.W. Kalat, *Biologiczne podstawy psychologii*, Warszawa 2006, s. 608.

i Uta Frith w swojej książce *Jak uczy się mózg* stwierdziły, że jest on jednym z najbardziej złożonych systemów we wszechświecie.

Mózg człowieka składa się z około 100 miliardów neuronów, które z kolei tworzą ciało komórki, akson i dendryty. Dendryty rozrastają się, tworząc tzw. drzewa dendrytyczne, na których ramionach powstają synapsy odbierające informacje. To właśnie w nich odbywa się przekazywanie impulsów z jednego do drugiego neuronu, a klucz do sukcesu leży w ich sile.

Z ich pomocą neurony coraz silniej łączą się w obwody, tworząc uprzywilejowane drogi przetwarzania informacji. Proces ten jest odpowiedzią mózgu na zdobywanie doświadczenia. Dojrzały mózg niechętnie rezygnuje z raz wytyczonych ścieżek i już gotowych połączeń neuronalnych. Nawet jeśli nowe byłyby efektywniejsze, często trzyma się starych i sprawdzonych, tak jak my korzystamy z raz wydeptanych ścieżek. Utworzone w dzieciństwie szlaki neuronowe często wykorzystywane są do końca życia⁴.

Dlatego tak ważny dla człowieka jest wiek szkolny. I choć mózg można przyrównać do olbrzymiego placu budowy, na którym ciągle się coś dzieje i zmienia (co jest wartością, ponieważ oznacza możliwość zmian), to jednak powstałe w tym czasie deficyty mogą zaważyć na procesach uczenia się i przyszłym tworzeniu się nowych połączeń.

Nowe informacje zapisują się w mózgu w postaci siły połączeń neuronowych. Komunikacja między neuronami odbywa się za pomocą substancji chemicznych (neuroprzekaźników) i umiejscowiona jest w synapsach. Neurony nie działają w odosobnieniu, grupują się ze sobą i specjalizują w określonych zadaniach. I tak np. za proces mówienia odpowiada ośrodek Broki znajdujący się w lewym płacie czołowym, za rozumienie mowy pole Wernickiego umiejscowione w lewym płacie skroniowym, za orientację przestrzenną i uczenie się nowych rzeczy – hipokamp, a za przetwarzanie informacji sensorycznych odpowiedzialny jest mózdzek.

Mówiąc o miliardach neuronów, nie należy zapominać o komórkach glejowych, z których niektóre tworzą dla aksonów osłonkę mielinową. Ich rangę podkreśliła dr Marian C. Diamond, która badając mózg Einsteina udowodniła, że w jego korze mózgowej znajduje się podobna ilość neuronów, co u innych ludzi, a jego wyjątkowość zlokalizowana była w korze ciemieniowej. To właśnie miejsce odpowiedzialne za myślenie abstrakcyjne, wyższe funkcje myślowe, czy obrazowanie wizualne okazało się tropem do nowych badań, bowiem zawierało aż dwa razy więcej komórek glejowych niż u przeciętnego człowieka.

⁴ M. Żylińska, *op. cit.*, s. 31.

Nowe badania skupione na, bagatelizowanej dotąd, drugiej połowie mózgu wykazały, że grubość mieliny decyduje o szybkości przekazywanych impulsów, a mielinizacja kończy się dopiero około 30 roku życia i jest ostatnim etapem rozwoju mózgu.

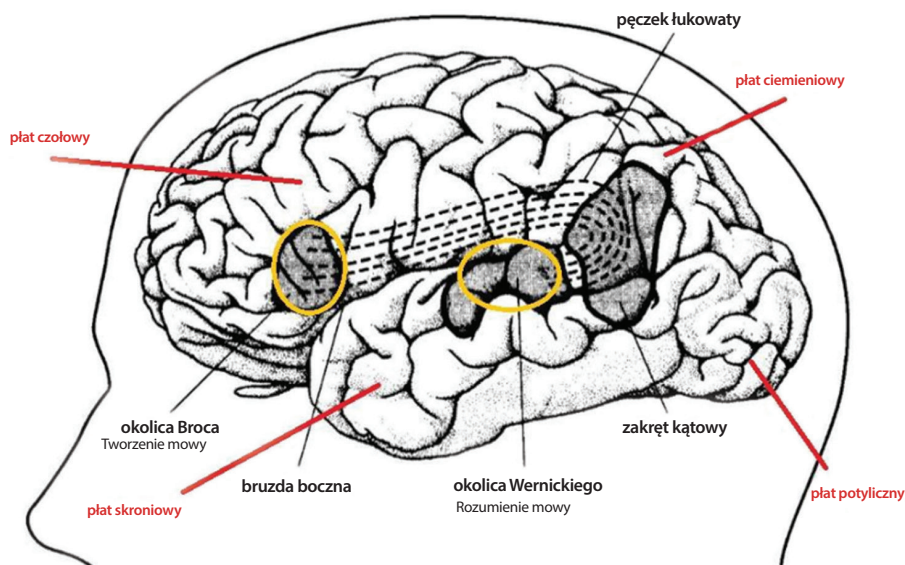
Możemy więc śmiało stwierdzić, że człowiek ma wpływ na grubość warstwy mieliny, bowiem przyjmując, że mielinizacja jest formą plastyczności mózgu, to im bogatsze i ciekawsze środowisko, w którym przebywamy i silniejsze procesy uczenia się, tym warstwy mieliny stają się grubsze. Wyłaniający się z badań wniosek jest tylko jeden. Okres szkolny to najlepszy czas do tworzenia się jak największej ilości nowych doświadczeń i kierowania przebiegiem nauczania tak, aby procesy te były jak najbardziej intensywne.

Ponieważ mózg każdego z nas jest inny, ma swoją własną, niepowtarzalną mapę przetwarzania informacji, ważne jest, aby szkoła nie szufladkowała uczniów, a podchodziła do każdego w sposób indywidualny i dopasowany do jego potrzeb. Rzeźbiarzami naszych mózgów są prywatne historie, doświadczenia czy środowisko, które tworzą niepowtarzalne struktury sieci neuronalnych i sprawiają, że każdy z nas inaczej przetwarza podane mu informacje.

Czy głębokość przetwarzanych informacji jest ważna? Pomimo że rozdzielczość technik skanowania mózgu z każdym rokiem się podwaja, to jednak obecne rezonanse magnetyczne wciąż dają nam tylko ogólny obraz. To, co wiadomo dziś to fakt, że efektywność nauczania zależy w głównej mierze od motywacji, czasu poświęconego danemu zagadnieniu oraz głębokości przetwarzanych informacji. Jest to zatem proces wymagający czasu i możliwie jak największego zaangażowania różnych obszarów mózgu. „Upraszczając, można powiedzieć, że im więcej zmysłów bierze udział w procesie uczenia się, tym więcej struktur zostaje pobudzonych i zmuszonych do współpracy, a to prowadzi do lepszego zapamiętania”⁵.

Zmysły umiejscowione w korze mózgu mają swoje reprezentacje, a badacze coraz dokładniej są w stanie zidentyfikować ich obszary i powiązać je z konkretnymi funkcjami. I tak, obecnie wiadomo, że w płacie skroniowym umiejscowiona jest kora słuchowa, do której trafiają bodźce akustyczne, odbywa się w nim także zaawansowana analiza wzrokowa. Płat czołowy odpowiedzialny jest za planowanie ruchów, pamięć świeżą i pewne aspekty emocji, a w korze przedczołowej usytuowana została opuszka węchowa odpowiedzialna za doznania węchowe. Płat ciemieniowy odbiera wrażenia z ciała, a płat potyliczny przetwarza bodźce odbierane przez oczy. Co ciekawe, ręce połączone są z korą ruchową (wykonywanie ruchów) i korą somatosensoryczną (odbiór bodźców czuciowych).

⁵ *Ibidem*, s. 39.



Fot. 1. Mózg i jego płaty

Źródło: zasoby własne.

Do naszych zmysłów z każdą minutą trafia tak wiele informacji, że prawidłowe funkcjonowanie jest możliwe tylko na drodze selekcji. Na początku przetwarzane są te bodźce, które w sposób bardzo subiektywny wydają się nowe i pod jakimś względem istotne.

Manipulując informacjami, przetwarzając je i używając w różnych kontekstach, zyskujemy efekt trwałego zapisania w pamięci bez konieczności uciążliwych, nudnych i niechętnych powtórzeń. Oznacza to, że efektywność nauczania zależy od rodzaju zadań zaplanowanych przez nauczyciela⁶.

Zakres zapamiętanych informacji zależy przede wszystkim od naszego wysiłku i zaangażowania. Żmudne i typowe ćwiczenia nie spowodują, że w naszych mózgach zaświeci się zielona lampka, one zostaną przez nas wykonane, ale z pewnością szybko zapomniane. Sukces tkwi w samodzielności. Najbardziej efektywne będą zadania otwarte, wymagające zaangażowania, doskonale sprawdzą się metody projektowe czy tworzenie własnych ćwiczeń. Najważniejszą zasadą w edukacji jest projektowanie ćwiczeń w taki sposób, by wywoływały one w wykonującym zadania wiele pozytywnych emocji, a tym

⁶ *Ibidem*, s. 40.

samym, by przyczyniały się do aktywności różnych sfer zmysłowych. Istotne jest to, aby nauczyciele zamiast narzucać uczniom swoje zdanie, stali się ich edukacyjnymi partnerami, przyjęli rolę coachów.

Praktyka świadomych dydaktyków wykazała, że jednym ze sposobów na pożyteczność nauczania jest pozwolenie uczniom na stworzenie własnych notatek przedmiotowych. To, co i w jaki sposób uczniowie zapiszą w zeszytach, powinno zależeć tylko od dobrego porozumienia z nauczycielem (konsultacji) i własnego sposobu prezentowania materiału. Mogą to być np. mapy myśli czy kolorowe długopisy. Dyktowanie gotowych definicji i przygotowanych przez nauczyciela informacji nie wymaga od uczniów aktywności, co więcej sprawia, że pisanie staje się bezmyślne i poniekąd automatyczne. Próba własnego uporządkowania wiadomości wymusi na uczniach selekcję, umiejętność spójnego i logicznego konstruowania zapisu i przyniesie satysfakcję, a co więcej wysiłek włożony w pracę zyska na głębokości zapamiętania informacji. Najwyższy czas, by hasło Marii Montessori: „Pomóż mi zrobić to samemu!” przestało być tylko frazesem, a stało się codzienną praktyką. Wychodząc z takiego założenia, okazuje się, że robienie przez uczniów ściąg wcale nie jest takie złe, a wręcz przeciwnie, może okazać się bardzo przydatne w procesie uczenia się. O sensie robienia ściąg możemy przeczytać w książce Marzeny Żylińskiej *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Autorka pisze, że:

jest to jedna z najbardziej efektywnych metod powtarzania materiału i uczenia się. Zrobienie dobrej ściagi wymusza aktywne powtórzenie, uporządkowanie i nadanie struktury treściom należącym do określonych kręgów tematycznych. W ten sposób uczeń tworzy własną konstrukcję i osadza w niej nowe elementy. Poznanie istoty tego procesu pozwala zrozumieć, dlaczego wiedzy nikomu nie można przekazać. Przekazać można jedynie informacje⁷.

Mówiąc o procesach uczenia się, nie możemy zapomnieć o hipokampie. Jest to struktura znajdująca się na wewnętrznej stronie płata skroniowego, głęboko w mózgu, odpowiadająca za uczenie się zdarzeń i za pamięć. Odgrywa bardzo ważną rolę podczas przenoszenia wiadomości z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej. Wiemy już, że aby coś zostało głęboko zapamiętane, musi wydać się dla naszego mózgu nowe i wartościowe. To właśnie hipokamp ocenia jakąś rzecz i na tej podstawie tworzy jej neuronową reprezentację. Lepiej i prężniej funkcjonuje, gdy jest wykorzystywany, a zatem rośnie w miarę doświadczeń. Szkoła nie uczy tylko pojedynczych faktów i zdarzeń, nauczyciele przekazują

⁷ *Ibidem*, s. 47.

uczniom znacznie więcej, dlatego dobry nauczyciel to taki, który zamiast skupiać się na faktach, będzie starał się stworzyć ciekawe historie.

Historie nas poruszają, nie fakty. Historie zawierają fakty, ale fakty mają się do opowieści jak szkielet do całego człowieka. Ten, kto sądzi, że w uczeniu się chodzi o wkuwanie faktów, całkowicie się myli; szczegóły mają sens tylko w kontekście, i to właśnie kontekst i sens sprawiają, że szczegóły stają się ciekawe. I tylko wtedy, gdy fakty są w tym sensie ciekawe, pozostaną w naszej pamięci⁸.

Z badań nad neurofizjologią mózgu wynika, że początek lekcji jest najważniejszym etapem inicjującym naukę, ponieważ układ limbiczny podejmuje wtedy decyzję o uwalnianiu neuroprzekaźników. Warto zatem planować lekcje tak, aby zaciekawić uczniów już na wstępie. Co więcej, nauka jest tym efektywniejsza, im bardziej nas ciekawi i aktywizuje. Niezwykle szybko potrafimy wyłączyć się, gdy słuchamy jedynie głosu nauczyciela, dużo trudniej jest to uczynić, kiedy jesteśmy świadomymi uczestnikami zajęć, od których wymaga się działania.

Neurobiolodzy potwierdzają to, co wiedzą wszystkie dzieci z radością czekające na pójście do szkoły – poznawanie i odkrywanie świata jest przyjemne. Jednak dzieje się tak tylko wtedy, gdy proces ten odbywa się w środowisku przyjaznym mózgowi i stymulującym jego rozwój⁹.

Dlatego tak ważne dla nauczyciela powinno być poznanie klasy, jej uczniów i dostosowanie nauczania do ich potrzeb, tak, aby w jak najlepszym stopniu wykorzystać potencjał ich mózgów i pokazać, że nauka jest interesująca i może zarażać swoją ciekawością¹⁰.

Dziś, po wielu latach badań nad mózgiem wiemy, że jest to bardzo plastyczny organ, a neurogeneza zachodzi naprawdę. Fakt, że człowiek potrafi dostosować się do każdego środowiska występującego na ziemi, tylko to potwierdza. Ludzki mózg jest na tyle wyjątkowy, że jego najważniejsze struktury kształtują się na bazie doświadczeń zbieranych dopiero po urodzeniu. To oznacza, że na jego kształt mają wpływ warunki środowiskowe, w jakich znajdujemy się, przychodząc na świat. Nasz mózg, nie bez powodu, przyrównany jest do placu budowy, zmienia się nieustannie. Wszystko, co robimy (lub czego

⁸ M. Spitzer, *op. cit.*, s. 38.

⁹ M. Żylińska, *op. cit.*, s. 58.

¹⁰ Por. A. Konarzewska, *Być (nie)zwykłym wychowawcą*, Warszawa 2019. Anna Konarzewska napisała o potrzebie bliższego poznania uczniów, nawiązania z nimi więzi i zbudowania partnerskich relacji.

nie robimy) i czego doświadczamy zostaje zapisane w jego strukturach. Co ciekawe, podobnie jak nie ma dwóch identycznych kodów genetycznych, tak każdy mózg jest inaczej zagospodarowany, a wszystko, co znajduje w nim swoje miejsce, tworzy nasz fundamentalny obraz o świecie i ma wpływ na relacje z otoczeniem. W tym procesie ogromna odpowiedzialność spada na środowisko i kulturę, w jakiej się obracamy. Neuroplastyczność nie dotyczy tylko neuronów, ale także komórek glijowych, czego dowiodły szwedzkie badania nad mózgiem u muzyków. Badaczom udało się wykazać, że mielinizacja była proporcjonalna do godzin spędzonych z instrumentem, a także, że proces ten zachodzi zupełnie inaczej u dorosłych niż u dzieci i im wcześniej podjęto naukę gry, tym zmiany były bardziej widoczne. Na tej podstawie sformułowano wniosek, że „ćwiczenie gry na instrumencie w znaczny sposób zwiększa ilość mieliny u dzieci”¹¹. Idąc o krok dalej, można wysnuć hipotezę, że na rozwój mózgu ma wpływ także sama muzyka, którą w sposób bardzo naturalny można wprowadzić do kształcenia polonistycznego, a także wykonywanie ćwiczeń manualnych, podczas których musimy skupić uwagę na tym, co robimy i jak to wykonujemy.

Omawiając budowę mózgu, nie sposób pominąć odkrytych całkiem niedawno neuronów lustrzanych. Pomimo że neurony odnaleziono w 1881 roku, to jednak dopiero na przełomie lat 80. i 90. XX wieku dokonano przypadkowego odkrycia, które zmieniło spojrzenie na funkcjonowanie neuronów w mózgu. Trzej włoscy badacze: Vittorio Galese, Leonardo Fogassi i kierujący grupą Giacomo Rizzolatti prowadząc badania na małpach odkryli, że istnieją komórki zachowujące się w zupełnie inny niż neurony kanoniczne, nieznany dotąd sposób. Badając brzuszną korę ruchową makaków badacze zauważyli, że te same obszary pobudzają się zarówno, gdy dany osobnik wykonuje jakąś czynność, jak i gdy czynność tę obserwuje u innego zwierzęcia. Okazuje się, że niezwykłość neuronów lustrzanych tkwi w sposobie ich funkcjonowania, bowiem potrafią one łączyć w sobie cechy motoryczne z wizualnymi¹². Zanim dostrzeżono neurony lustrzane w ludzkich mózgach, zauważono cechy wskazujące na ich obecność: krzywimy się z bólu na widok rany u innej osoby, czujemy na podniebieniu kwaśny smak, gdy widzimy, jak ktoś je cytrynę, zarażamy się ziewaniem, odskakujemy, gdy podczas oglądania ulubionych horrorów zauważamy, że ktoś ma zostać popchnięty czy zraniony. „Bez wątplenia coś każe nam naśladować innych ludzi i mechanizm ten jest wyjątkowo silny u dzieci. Dzięki strukturom lustrzanym możemy zrozumieć, co dzieje się z innymi ludźmi i jak się czują w określonych sytuacjach”¹³.

¹¹ M. Żylińska, *op. cit.*, s. 58.

¹² *Ibidem*, s. 111.

¹³ *Ibidem*, s. 120.

Dopiero w 2010 roku neurobiologom Uniwersytetu Kalifornijskiego udało się zidentyfikować neurony lustrzane u ludzi. I choć badania wciąż trwają, to dziś wiemy, że są one zlokalizowane w korze ruchowej, korze czuciowej i w wyspie, która pozwala rozróżniać smaki i zapachy, a ich najintensywniejszy rozwój przypada na okres dzieciństwa. Niemiecki neurobiolog Joachim Bauer, twierdzi, że są one niezmiernie ważne dla procesów uczenia się¹⁴.

Nauka dziecka zachodzi więc w dużej mierze poprzez obserwację i naśladowanie. Szkoły muszą przystosować swój program nauczania do potrzeb ludzkiego mózgu, a nauczyciele stworzyć uczniom optymalne warunki nauczania. Co więcej, wykorzystując wiedzę na temat funkcjonowania neuronów lustrzanych, powinni starać się dostarczać dzieciom jak najwięcej różnorodnych wzorców działań i pozwolić im wchodzić w różne role. Potencjał odkrytych neuronów można doskonale rozwijać na lekcjach języka polskiego, stosując techniki dramy, urozmaicając przebieg zajęć wielowymiarowymi projektami, a także pozwalając dzieciom chociażby bawić się literaturą. Szkoła XXI wieku powinna rozwijać wszystkie uzdolnienia dziecka, zapewniając mu miejsce, w którym czuje się bezpiecznie i szczęśliwie. Pozytywne emocje są niezwykle ważne w kształtowaniu własnej samooceny i zaangażowania w pracę, dlatego tak ważne będą pochwały i dostrzeganie nawet mikropostępów.

Szkoły, wiedząc, jak wielki potencjał kryje się w ludzkim mózgu, powinny odchodzić od sprawdzania wiedzy za pomocą testów i nagradzania uczniów za udzielenie najbardziej typowej odpowiedzi. Zrezygnowanie ze stopni na rzecz oceniania kształtującego zdaje się koniecznością.

Społeczeństwo rozwija się i doskonali dzięki kreatywności i innowacyjności, dlatego tak ważna staje się umiejętność wychodzenia poza schematy, zdolność wykorzystania zdobytej wiedzy w sposób wyszukany i nieprzeciętny. Nauka rozwija człowieka i czyni go bardziej świadomym swoich wyborów, dlatego nauczyciel powinien być inicjatorem wszechstronnych i twórczych działań ucznia.

Ćwiczenia łączące tekst, obraz i dźwięk. Nauka poprzez grupową zabawę w praktyce

Omówione pokrótce ćwiczenia związane są z prowadzonym przeze mnie cyklem spotkań „Literatura niejedno ma imię. Zatrzymaj się, spójrz i znajdź coś dla siebie”.

¹⁴ J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, Warszawa 2008.

Kiedy uczy się w szkole podstawowej, największym problemem jest zachęcenie uczniów do czytania. Skoro słowo „lektura” odstrasza, a czytanie kojarzy się ze szkolnym przymusem, sprawdzianami, stawianiem ocen i żmudnym omawianiem zagadnień, to najwyższy czas pokazać młodym czytelnikom, że książka jest niesamowitą przygodą, połączoną z doświadczaniem, przeżywaniem i ciarkami na skórze. Swój cykl zajęć z literatury rozpoczęłam od zaproszenia dzieci w dziki świat Indian. Wydrukowałam krótki tekst z książki Alfreda Szklarskiego *Tomek na wojennej ścieżce*, mówiący o plemionach:

Tomek niecierpliwie obserwował przygotowania Indian do wyruszenia na wojenną wyprawę. Lada chwila spodziewali się powrotu **Palącego Promienia**, który z polecenia **Czarnej Błyskawicy** miał sprowadzić odpowiednią liczbę koni. Jak Tomek zdążył już zauważyć, czerwonoskórzy trzymali w kanionie zaledwie kilkanaście mustangów. Niezbyt rozległy teren ukrytego w dziczy kaktusowej kanionu nie stwarzał odpowiednich warunków do hodowli.

W pierwszym więc rzędzie Indianie zaopatrzyli się w spore stado bydła rogatego, aby zapewnić sobie dostateczne wyżywienie. Według wyjaśnień **Czarnej Błyskawicy**, w razie potrzeby dostarczali im koni Indianie z pobliskich rezerwatów. Jak z tego wynikało, wpływy buntowniczego wodza sięgały daleko na teren Stanów Zjednoczonych. Oczywiście Tomek był zbyt rozsądny, aby wypytywać swych czerwonoskórych przyjaciół o sprawy stanowiące ich tajemnicę. Rozumiał, że byłoby to nawet bardzo niebezpieczne. Za zgodą wodza, **Czerwony Orzeł** miał zawieźć bosmanowi Nowickiemu list od Tomka, a następnie razem z marynarzem przybyć na umówione miejsce, gdzie cały oddział powinien już na nich czekać. Tomek właśnie wyrwał z notesu kartkę i ołówkiem zaczął pisać do swych stroskanych przyjaciół¹⁵.

Ćwiczenia rozpoczęliśmy od rozmowy na temat konstruowania imion składających się z rzeczownika i określającego go przymiotnika. Następnie każdy uczestnik zajęć musiał wymyślić imię dla siebie i obrazując swoim ciałem (ruchami, barwą głosu), wypowiedzieć je na tle grupy. I choć pomysły były zaskakujące – od Płonącego Youtubera po Zawstydzoną Blondyneczkę – to najważniejsze było pokonanie lęku przed publicznym wystąpieniem, integracja i kreatywność.

Kolejne zadanie wymagało podziału na grupy trzyosobowe. W każdej z grup została wyznaczona jedna osoba, która stanęła na kartce brystolu i dwie, które otrzymały flamastry. W sali polonistycznej rozbrzmiała muzyka Leo Rojasa *El Condor Pasa*. Osoby stojące na kartkach wykonywały indiańskie ruchy, a gdy muzyka przestawała grać, pozostali uczestnicy szybko odrysowywali ich

¹⁵ A. Szklarski, *Tomek w krainie kangurów*, Warszawa 2006, s. 82.

stopy. Ostatnim elementem zadania było stworzenie, z powstałych zapisów tanecznych, bohaterów literackich. Aby to zrobić, uczniowie mogli wykorzystać jedynie kolorowe flamastry i swoją wyobraźnię (załącznik 1).

Po fragmencie powieściowym, przeszliśmy do baśni. Tutaj uczniowie mogli wykazać się kreatywnością, talentem plastycznym (lub próbą zmierzenia się ze swoimi słabymi stronami), a także myśleniem przestrzennym i oryginalnością. Zaczęliśmy od rozmowy na temat tego, że literatura może stać się przepisem na życie, a jej oryginalne wykorzystanie przyczynić się do rozwinięcia własnego, niepowtarzalnego biznesu. Każdy ma prawo inspirować się dziełami literackimi. Aby przywołane zdania nie były tylko frazesami, zaprezentowano uczniom kilka postaci i ich niezwykłą twórczość.

Federico Babina – włoski architekt i rysownik. Stworzył piękne, unikatowe projekty architektoniczne, które mają na celu obrazowo opowiedzieć wybrane baśnie i powieści. Całość sprawia wrażenie „obiektów narracyjnych”, gdyż każdy element opowiada o fabule i bohaterach tekstów. Babina mówił, że: „Piękne opowieści – podobnie jak dobra architektura – są przyozdobione magią i tajemnicą, a także wsparte na solidnej strukturze. Jak wszystkie wielkie dzieła sztuki, zawierają w sobie maksymalną głębię i maksymalną prostotę”¹⁶.

Jako ćwiczenie na spostrzegawczość, pokazałam uczniom obrazy, zasłaniając tytuły i poprosiłam, aby spróbowali odgadnąć – co to za baśń lub powieść i co ją charakteryzuje. Zadanie to miało na celu sprawdzenie się w znajomości poszczególnych baśni i możliwość wskazania ich elementów charakterystycznych.

Kolejnym argumentem, trafiającym w głównej mierze do dziewczynek, było przywołanie postaci izraelskiej wizażystki Tal Peleg, która na powiekach maluje miniatury ulubionych książek, musicali czy filmów. Kobieta słynie z niesłychanych umiejętności władania pędzlem kosmetycznym i szybkości wykonania takiego makijażu (od 2 do 2,5 godziny). Artystka pokazuje, że zawód wizażysty to nie tylko podkreślanie kobiecości, lecz także możliwość opowiedzenia historii, forma sztuki, w której pragnie wyrazić swoje uczucia, emocje i pasje.

Na deser, ktoś dla fanów zdjęć. Kilian Schönberger – niemiecki fotograf, który na co dzień specjalizuje się w krajobrazach, stworzył serię zdjęć w oparciu o baśnie braci Grimm. Ciekawostką może być fakt, że Schönberger jest daltonistą i pomimo swojego zaburzenia – albo jak twierdzi on sam: dzięki niemu – potrafi przekazać pełnię obrazu i wydobyć najdoskonalszą kompozycję. Głównym założeniem jego prac było ukazanie mrocznej strony baśni (załącznik 2).

¹⁶ <http://booklips.pl/galeria/slynne-basnie-i-powieści-opowiedziane-za-pomocą-architektury/> [dostęp 26.02.2021].

Po zaprezentowaniu światowej sławy artystów, zachęciłam uczniów do dzielenia się swoimi pomysłami. Wspólnie doszliśmy do wniosku, że najważniejsze jest to, aby nie bać się ryzykować i zawsze podążać za marzeniami, pamiętając, że literatura jest drogą do pełniejszego życia. Nasze literackie zabawy sprawiły, że uczennice zamiast prześcigać się w modowych trendach, zaczęły malować na swoich twarzach postaci z kręgu zagadnień polonistycznych. Przykłady ilustruję w załączniku (załącznik 3).

Pokazując wieloaspektowość ujmowania literatury i sposób na zabawy z tekstem, na tablicy wyświetliłam kolejny utwór – *Czerwony Kapturek* – tym razem zmodyfikowany na potrzeby zabawy.

Pewnego dnia Czerwony Kapturek siedł do swojej ukochanej Babci. A Babcia jak to Babcia – znów chora. Martwiła się o Czerwonego Kapturka, który często ją odwiedzał, bo Gajowy mówił jej ostatnio, że w lesie grasuje okropny wilk, który może zrobić krzywdę małemu Czerwonemu Kapturkowi. A Gajowy jak na dobrego Gajowego przystało wiedział, co mówi. Znał dobrze podstępного Wilka. Wilk był sprytny i już nie raz przechytrzył Gajowego, ale zmylić małego Czerwonego Kapturka nie sposób!

Uczniowie zostali podzieleni na dwie grupy. Jedna miała przygotować do każdej postaci odgłosy, druga – gesty. Czytaliśmy tekst trzy razy. Za pierwszym razem, gdy mowa była o postaciach, wskazana grupa miała za zadanie pokazywać opisywaną przestrzeń, przy drugim czytaniu – kolejna grupa opisywała wydarzenia odgłosami, trzecie czytanie – była kumulacją słów i mowy niewerbalnej. Zabawa wywołała dużo śmiechu i odprężyła uczniów przed zadaniem polegającym na myśleniu twórczym.

Kolejną notatką, którą uczniowie ode mnie otrzymali, był tekst Macieja Kraszewskiego *Bajka o Czerwonym Kapturku dla przyszłych internautów*:

Czerwony Kapturek.com.pl w ślicznym czerwonym wdzianku dreptał infostradą i odtwarzał radosną MP4. W tle świergotało ptactwo leśne.com.pl. Przez dłuższy czas Kapturek wędrował z www.polskielasy.gov.pl, gdy nagle z linku wyskoczył www.wilk.org.com, który czatował przez dłuższą chwilę:

- Dokąd się udajesz dziewczynko? – kliknął wilk
- Idę do chorej babci IP 00BabciaCecyliaDorota22Danuta7Annabelka. Niosę jej pliki z prezentami.
- Na co choruje babunia?
- Zaatakował ją dum, kasuje pliki, babunia się zawiesza, ma kłopoty z logowaniem. Muszę jej sformatować twardziela.

Www.wilk.org.com linkiem wpadł do www.chorababunia.pl i wysłał jej kilka nieprzyzwoitych spamów na chatkanaśrodkulasupisanerazem.com.pl. To osłabiło babcię tak, że www.wilk.org.com bez trudu spenetrował jej wszystkie partycje dysku C i przełączył ją do swojej sieci. Czerwony Kapturek dotarł do IP 00BabciaCecyliaDorota22Danuta7Annabella, a wilk.org.com był już w posiadaniu babcinej domeny.

- Babciu, dlaczego masz takie duże ikonki?
- Żebyś miała lepszy dostęp do netu.
- A dlaczego masz taką wielką czcionkę?
- Żebyś mnie lepiej widziała.
- A dlaczego masz taką dużą skrzynkę?
- Żebyś dłużej tu została.

Kapturek stał się linkiem www.wilk.org.com, na łączu nieopodal znajdował się www.gajowy.gov.pl z dubeltówką.com, zobaczył rozpaczliwe wołanie na ircu i zaatakował wilka najnowszym antywirusem. Kliknął wilka razy kilka, kliknęli i wilka.

ŻegnamPaństwapisanerazem@radio.pl¹⁷

Po przeczytaniu pomysłu Kraszewskiego, powiedzieliśmy sobie parę słów na temat opowiadania twórczego i odtwórczego, po czym przystąpiliśmy do działania. Kolejny raz uczniowie podzielili się na grupy, a ich zadaniem było stworzenie na miarę XXI, a nawet XXII wieku, dowolnej baśni, mitu lub legendy.

Zainspirowani pracami znanych osób, wzorujących się na literaturze, i mając w pamięci obrazy Giuseppego Arcimbolda, który tworzył oryginalne dzieła, składające się przede wszystkim z elementów martwej natury, uczniowie klasy VI postanowili, inspirując się obrazem pt. *Lato*, stworzyć własne obrazy przedstawiające ulubioną książkę lub baśń. Efekty pracy pokazuję w załączniku (załącznik 4). W kolejnym cyklu zajęć, skierowanym głównie dla klas VI–VII, rozmawialiśmy o poezji, malarstwie i muzyce klasycznej.

O twórczości artystycznej można mówić na wiele sposobów: jedni wolą przekaz wizualny, drudzy zdecydowanie lepiej odnajdą się w muzyce. Mając do czynienia z klasą, w której każdy człowiek jest inny – odczuwa świat w zupełnie odrębny mu, indywidualny sposób – doskonale sprawdzi się połączenie tekstu, z obrazem i dźwiękiem. Niewątpliwie w tak urozmaiconych lekcjach każdy znajdzie coś dla siebie, a może zyska więcej niż do tej pory dane mu było poznać?

Zajęcia rozpoczęły się od krótkiej „rozgrzewki” sprawdzającej słuch muzyczny. Uczniowie wsłuchiwali się w kilka miniatur muzycznych Camille’a Saint-Saënsa *Karnawał zwierząt* i próbowali odgadnąć, o jakich zwierzętach mówią poszczególne

¹⁷ Tekst został spisany przeze mnie z cyklu mini-słuchowisk M. Kraszewskiego (Trójka Program 3 Polskiego Radia).

wariacje instrumentalne (np. *Akwarium, Łabędź, Słoń, Żółwie*). Ćwiczenie pozwoliło sprawdzić czy uczniowie potrafią rozróżniać brzmienie instrumentów, tempo utworu oraz jego dynamikę. Uczestnicy zajęć poznali kilka terminów muzycznych dotyczących tempa (*grave, largo, lento, adagio, andante, moderato, allegretto, allegro, vivo, presto*) i dynamiki (*forte, mezzo forte, mezzo piano, piano*). Podczas drugiego odsłuchania poprosiłam uczniów, aby zamknęli oczy, wyobrazili sobie to, co stworzył i przedstawił za pomocą muzyki kompozytor, a następnie spróbowali opisać swoje doznania. Takie ćwiczenie świetnie sprawdzi się również jako przerywnik lekcji, która wymaga dużego zaangażowania i skupienia.

Świat literacki jest zakorzeniony w rzeczywistości, każdy twórca ma swój bagaż doświadczeń, pasje, zainteresowania. I chociaż dzieła sztuki interpretujemy bardzo często w oderwaniu od niej, to jednak ich głębsza analiza może doprowadzić nas – czytelników na inne horyzonty.

Spójrzmy na wiersz Mirona Białoszewskiego *Karuzela z madonnami*. Omawiając go, możemy zwrócić uwagę nie tylko na treść, ale także na pojawiające się w nim motywy malarskie. W trzeciej strofie czytamy:

A one w Leonardach min,
W obrotach Rafaela¹⁸.

Jest to odwoływanie się do obrazów Leonarda da Vinci, który malował madonny z charakterystyczną mimiką oraz Rafaela Santiogo, u którego możemy zauważyć kobietę w ruchu – w półobrocie. Pokazując obrazy, możemy poprosić uczniów, aby na podstawie takiej informacji wskazali, które obrazy należą do którego artysty. Rozmowy możemy poszerzyć o twórczość renesansu, wskazując na fakt, iż w tej epoce oprócz tych dwóch mistrzów, na uwagę zasługuje także Michał Anioł. Każdy z malarzy miał swój charakterystyczny styl i był niezwykle ceniony w epoce i poza nią. W sztuce renesansu dominowały trzy perspektywy malarskie:

- pierwsza dotyczyła powrotu do antyku – malarze na nowo odkrywali świat starożytny,
- druga była zwróceniem się w stronę natury i człowieka – motywem przewodnim stało się malowanie portretów na tle natury,
- trzecia była linearna – przedstawienie rzeczywistości w takiej technice umożliwiało artyście stworzenie, na płaskiej powierzchni, wrażenia głębi.

Następnie, podzieleni na grupy uczniowie mieli za zadanie, na podstawie książek znajdujących się w szkolnej bibliotece lub własnych, przygotować krótkie notatki biograficzne o wybranych malarzach. W celu lepszego zapamiętania, warto zapisać na tablicy najważniejsze dzieła artystów (załącznik 5).

¹⁸ M. Białoszewski, *Sprawdzone sobą. Wybór wierszy*, Warszawa 2013, s. 39–41.

Podsumowaniem interpretacji wiersza Mirona Białoszewskiego była piosenka w wykonaniu Ewy Demarczyk, ukazująca, jak można oddać swoją interpretację wiersza za pomocą muzyki i poezji śpiewanej.

Kolejnym twórcą, u którego możemy zaobserwować obecność malarstwa, jest poetka Wisława Szymborska. W jej wierszu *Ludzie na moście* już sam tytuł prowadzi nas do japońskiego malarza XIX wieku Hiroshige Utagawy. Szymborska niewątpliwie była zafascynowana jego twórczością i postanowiła poświęcić mu swój wiersz z wydanego w 1985 roku tomu o tym samym tytule. Utwór nawiązuje do obrazu z serii *Sto znanych miejsc w Edo*, który stał się impulsem do wyrażenia swoich spostrzeżeń na temat czasu i ludzkiej egzystencji (załącznik 6).

Twórczość Utagawy stała się inspiracją dla wielu impresjonistów, w tym chociażby dla Vincenta van Gogha. Utagawa oraz Hokusai Katsushika przyczynili się do ukształtowania nowego sposobu postrzegania rzeczywistości i pozwolili młodopolskim artystom spojrzeć na świat z zupełnie innej perspektywy¹⁹.

Obrazy Hiroshige Utagawy mogą zainteresować młodych badaczy kultury przede wszystkim swoją specyfiką, przypominającą animowane kreskówki. W tym miejscu, w ramach ciekawostki, możemy porozmawiać z uczniami o Ukiyo-e, czyli rodzaju malarstwa i drzeworytu (załącznik 7).

Cykl takich zajęć może wywołać wiele emocji i burzliwych dyskusji na temat tego, czym w ogóle jest sztuka. Doskonałym podsumowaniem, może stać się rozmowa na temat przeżyć wewnętrznych, którą zapoczątkuje wiersz Wisławy Szymborskiej *Nienawiść*. Nie chodzi tutaj tylko o emocje negatywne, ale w głównej mierze o to, aby unaocznić uczniom, że poprzez poezję można opisać coś, na co bardzo często wystarczą nam dwa, trzy zdania.

Na zakończenie cyklu zajęć pojawiło się krótkie ćwiczenie o emocjach z wykorzystaniem techniki dramowej: Ustawiliśmy cztery krzesła, a na nich umieściliśmy karteczki z napisami: ZŁOŚĆ, SMUTEK, RADOŚĆ, ZACHWYT. Uczniowie zostali poproszeni, aby siadając na krzesłach, próbowali ukazać daną emocję za pomocą gestów i mimiki. To zadanie może stanowić punkt wyjścia do dyskusji o komunikacji niewerbalnej, fałszywych i autentycznych emocjach²⁰, własnych predyspozycjach oraz o różnorodnym sposobie odbierania tekstów kultury.

¹⁹ W roku 2015 w Muzeum Narodowym w Krakowie odbyło się – w ramach wystawy „Niech żyje sztuka! Kolekcja Feliksa Jasieńskiego. Od Japonii do Europy. Rzeczy piękne i użyteczne” – spotkanie, na którym omówione zostały sylwetki tych dwóch malarzy i ich wpływ na Młodopolan.

²⁰ Dodatkowym źródłem inspiracji dla nauczyciela może stać się strona www.paulekman.com oraz książki: D.G. Leathers, *Komunikacja niewerbalna*, Warszawa 2009 i P. Salovey, D.J. Sluyter, *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999.

Podsumowanie

W szkolnej ławce nie ma rzeczy niemożliwych. Edukacja, która wspiera rozwój dziecka, jest bliska jego zainteresowaniom, rzeczywistości, w której osadzony jest młody człowiek, staje się efektywniejsza. W świecie szybkiego przepływu informacji należy zrozumieć, że szkoła nie przygotowuje uczniów tylko do teraźniejszości. Rolą nauczycieli jest nie nauczanie, a stwarzanie warunków do uczenia się, bowiem po stronie edukacji leżą potrzeby człowieka i współczesnego świata, czyli wyzwania, z jakimi przyjdzie się mierzyć uczniowi w życiu dorosłym. Wiedza z neuronauki uświadamia, że skutecznymi metodami nauczania są m.in.: „zrozumienie i utrwalenie wiedzy dzięki własnej aktywności [...], stosowanie mnemotechnik [...], stosowanie zabaw i gier terenowych [...], współpraca grupowa (zespołowa) [...], wykorzystywanie naturalnych różnic między uczniami [...] czy dostosowanie materiałów ćwiczeniowych, zasad i przykładów”²¹. Lekcje z wykorzystaniem literatury, przekazu audiowizualnego czy technologii informacyjnych stają się ciekawsze i z pewnością bardziej wartościowe. Uczą kreatywności, myślenia krytycznego i umiejętności doboru materiału. To czas, w którym znika presja i myślenie sztamkowe, a rodzi się uczeń szczęśliwy, wierzący w siebie i lubiący szkołę.

Bibliografia

- Bauer J., *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, Warszawa 2008.
Białoszewski M., *Sprawdzone sobą. Wybór wierszy*, Warszawa 2013.
Kalat J.W., *Biologiczne podstawy psychologii*, Warszawa 2006.
Konarzewska A., *Być (nie)zwykłym wychowawcą*, Warszawa 2019.
Leathers D.G., *Komunikacja niewerbalna*, Warszawa 2009.
Salovey P., Sluyter D. J., *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999.
Spitzer M., *Jak uczy się ludzki mózg*, Warszawa 2012.
Szklarski A., *Tomek w krainie kangurów*, Warszawa 2006.
Szulc A., *Nowa szkoła*, Łódź 2019.
Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

²¹ A. Szulc, *Nowa szkoła*, Łódź 2019, s. 100–101.

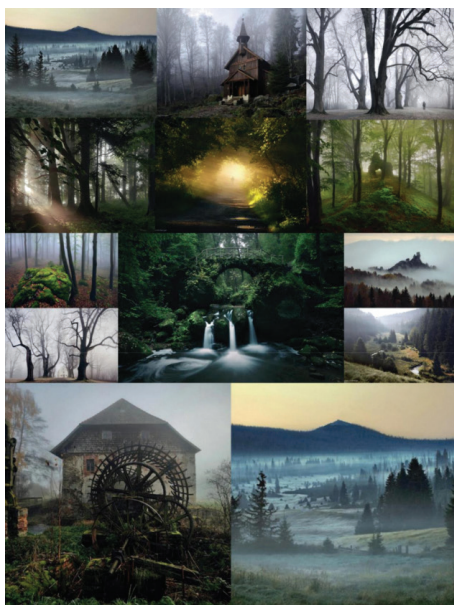
Załączniki



Załącznik 1. Ćwiczenia lekturowe
Źródło: zasoby własne.



Załącznik 2. Zdjęcia z dziełami
F. Babiny, T. Peleg
i K. Schönbergera
Źródło: <http://booklips.pl>
[dostęp 28.02.2021].



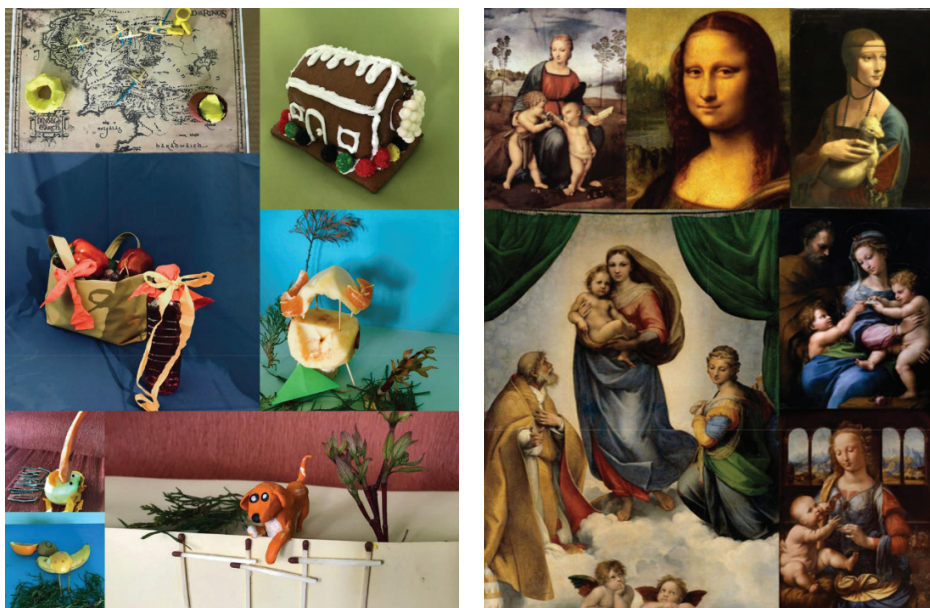
Załącznik 3. Fotografie K. Schönbergera
Źródło: <http://booklips.pl>
[dostęp 28.02.2021].



Załącznik 4. Ilustracje T. Pelag
Źródło: <http://booklips.pl>
[dostęp 28.02.2021].



Załącznik 5. Literackie inspiracje
Źródło: zasoby własne.



Załącznik 6 i 7. Kolaże zdjęć
 Źródło: <https://pixabay.com/> [dostęp 12.03.2021].



Załącznik 8 i 9. Kolaże zdjęć
 Źródło: <https://pixabay.com/>
 [dostęp 5.06.2021].

CZEŚĆ II

W STRONĘ PRAKTYKI

Dorota Kujawa-Weinke

Trenerka edukacyjna, mentorka, edukatorka

RÓŻNORODNE SPOSOBY NA WERYFIKACJĘ WIEDZY – ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

Słowa kluczowe: ocenianie, pozyskiwanie informacji o uczeniu, monitorowanie

Keywords: assessment, learning information, monitoring

Streszczenie

Ocenianie jest nieodłącznym składnikiem uczenia. Jeżeli zostanie oderwane od bezrefleksyjnego wstawienia stopnia do dziennika na rzecz oceniania, które jest informacją dla ucznia na temat tego, co wie i potrafi, to będzie ono także wskazówką dla nauczyciela w planowaniu i realizacji procesu dydaktycznego. Niniejszy artykuł prezentuje strategie pozyskiwania informacji od uczniów na temat ich uczenia się przy zastosowaniu różnych aplikacji oraz wiele technik monitorowania lekcji.

Summary

Assessment is an integral part of learning. If it is detached from the thoughtless insertion of the grade into the assessment journal that informs the student about what he knows and can do, it will also guide the teacher in planning and implementing the teaching process. This article presents strategies for obtaining information from students about their learning using a variety of applications and a variety of lesson monitoring techniques.

Ocenianie szkolne jest normalizowane przez następujące dokumenty prawa oświatowego:

- Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty¹,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych².

Uszczegółowienia zapisów znajdujących się w ustawie³ w art. 44 i w rozporządzeniu powinny pojawić się w statutach szkół.

Art. 44b 1. ustawy brzmi: „Ocenianiu podlegają:

- 1) osiągnięcia edukacyjne ucznia;
- 2) zachowanie ucznia”.

W wielu praktykach oceniania szkolnego osiągnięcia edukacyjne ucznia są powiązane z jego zachowaniem. Na ocenę roczną lub śródroczną często mają wpływ takie cechy zachowania jak: aktywność na lekcji, systematyczność w uczeniu się, obowiązkowość, terminowość oddawania prac, a także relacja pomiędzy uczniem a nauczycielem. Nauczyciele powinni wziąć pod ocenę wyżej wymienione cechy ucznia, ale w ocenie zachowania, a nie osiągnięć edukacyjnych.

Art. 44b 3. ustawy podaje definicję oceniania.

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do:

- 1) wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub efektów kształcenia i kryteriów weryfikacji w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania;
- 2) wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania – w przypadku dodatkowych zajęć edukacyjnych.

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf> [dostęp 21.05.2022].

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U. z 2017 r., poz. 1534, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001534/O/D20171534.pdf> [dostęp 29.05.2022].

³ Dla potrzeb tej publikacji Ustawa o systemie oświaty będzie nazywana ustawą, a Rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych – rozporządzeniem. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001534/O/D20171534.pdf> [dostęp 29.05.2022].

Z zapisu tego wynika, że każdy nauczyciel jest zobowiązany ustalić wymagania na poszczególne oceny ze swojego przedmiotu. Wymagania to oczekiwane przez nauczyciela osiągnięcia ucznia.

Rozporządzenie w § 2 podaje, że wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 ustawy, dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Termin „dostosowanie” to nie obniżone wymagania edukacyjne, ale określenie, „w jakich zakresach wymagania te powinny być zmniejszone [...], a w jakich powinny być podwyższone [...]”⁴.

Art. 44b. ust. 5 ustawy wskazuje na cele oceniania. Pytanie: po co chcę ocenić pracę ucznia, jest pytaniem, które każdy nauczyciel powinien uwzględnić w czasie planowania lekcji, ale i zadawać sobie to pytanie podczas lekcji. Najczęściej bywa bowiem tak, że przyjęty plan na lekcję musi zostać zweryfikowany podczas jej trwania. Ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego, które 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 nauce poprzez przekazanie informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć,
- 3) udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju,
- 4) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu,
- 5) dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia,
- 6) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Cele oceniania wewnątrzszkolnego to: informowanie ucznia, rodziców i innych nauczycieli o poziomie osiągnięć ucznia, postępach i trudnościach, a w podpunkcie 2 i 3, wskazane jest udzielanie pomocy uczniowi poprzez informację zwrotną. Ocenianie ma również motywować ucznia. Pozwala także nauczycielom na autonomię w zakresie doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Rozporządzenie w § 7.1 podaje:

Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, roczne, a w szkole policealnej – semestralne, oraz końcowe oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych ustala się w stopniach według następującej skali:

⁴ Z. Pomirska, *Ocenianie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W poszukiwaniu optymalnego rozwiązania*, [w:] M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska (red.), *Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – dylematy – inspiracje*, Lublin 2020, s. 256.

- 1) stopień celujący – 6,
- 2) stopień bardzo dobry – 5,
- 3) stopień dobry – 4,
- 4) stopień dostateczny – 3,
- 5) stopień dopuszczający – 2,
- 6) stopień niedostateczny – 1.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że począwszy od klasy IV szkoły podstawowej nauczyciel ma obowiązek wystawić uczniowi na koniec roku szkolnego ocenę wyrażoną skalą 1–6. Ani w ustawie, ani w rozporządzeniu nie znajdziemy zapisów o ocenianiu uczniów skalą 1–6 w ocenianiu bieżącym. „W języku potocznym, ba – nawet na świadectwach szkolnych i w zarządzeniach ministra, utożsamia się »ocenę szkolną« ze »stopniem szkolnym«. [...] Nie umiemy rozstać się z obrazem szkoły przekazującej wiadomości i z obrazem nauczyciela obliczającego osiągnięcia uczniów⁵”.

Na uwagę zasługują również cele oceniania bieżącego wynikające z zapisu § 12 Rozporządzenia: „Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”.

Ponownie podkreślona została rola informacji zwrotnej w monitorowaniu pracy ucznia: co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy i jak powinien dalej się uczyć.

Podczas monitorowania pracy ucznia możliwe staje się świadome uczestniczenie w procesie uczenia się i „przyglądanie się” własnemu procesowi uczenia. Nauczyciel może zastosować następujące strategie:

- kierowanie uwagą podczas uczenia się,
- stawianie pytań dotyczących danego materiału,
- poszukiwanie korelacji pomiędzy wiedzą uprzednią a nowym materiałem,
- nadzorowanie tempa uczenia się,
- sprawdzanie efektów uczenia się⁶.

⁵ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa, 2002, s. 191.

⁶ J. Szymczak, *Świadome i autentyczne uczestniczenie w procesie uczenia się. Specyfika i znaczenie strategii uczenia się*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1762/Joanna%20Szymczak%20Swiadome%20i%20autentyczne%20uczestniczenie%20w%20procesie%20uczenia%20sie%20Specyfika%20i%20znaczenie%20strategii%20uczenia%20sie.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp 29.05.2022].

Oto przegląd zadań zaproponowanych uczniom na lekcjach języka polskiego w klasie ósmej, które pozwalają zorientować się uczniom i nauczycielowi czy i jak uczniowie się uczą.

Polecenie do zadania, które pomogło w ocenie stopnia rozumienia tekstu książki *V Pana Tadeusza* brzmiało: Jak poprawić humor bohaterom książki *V Pana Tadeusza*? Nauczyciel w aplikacji Tricider (fot. 1) umieścił bohaterów książki *Kłótnia*, a uczniowie obok nich mieli wypisać rozwiązanie problemu, zatem wskazać sposób poprawy im humoru. Propozycje uczniów mogły być propozycjami niezgodnymi z treścią lektury, ale powinny uwzględniać okoliczności, o których mowa, np. Mikołaj napisał, że Gerwazemu poprawiłoby humor nakręcanie zegarów. W księdze *V* zastajemy Gerwazego przy tej czynności. Nakręca on jeden zegar i nie powoduje to, że ta czynność czyni go radośniejszym, więc uczeń proponuje większą liczbę zegarów do nakręcenia. Odczytanie przez ucznia cudzej propozycji i wyjaśnienie koncepcji również daje nauczycielowi możliwość dokonania oceny stopnia rozumienia tekstu, a w indywidualnych przypadkach wskazówek kierowanych do ucznia w celu lepszego rozumienia tekstu. Mogą to być objaśnienia nauczyciela lub innego ucznia, polecenie ponownego przeczytania tekstu lub wybranych wersów książki albo obejrzenie filmu.

Inny pomysł zastosowany do sprawdzenia stopnia rozumienia tekstu został zrealizowany w Międzynarodowy Dzień Pizzy podczas lekcji zdalnej. Uczniowie podczas słuchania tekstu lekturowej epopei zapisywali pytania do niego na kawałkach narysowanej lub utworzonej w programie graficznym pizzy. Następnie jeden z uczniów wysyłał na czacie ogólnym swój rysunek lub grafikę i wskazując na inną osobę mówił: Poczęstuj się kawałkiem pizzy. Wskazana osoba odpowiadała: Częstuję się kawałkiem z pytaniem... tu wymieniała pytanie i podawała odpowiedź. Odpowiedź była weryfikowana przez zadającego pytanie. Następnie osoba „częstująca się” pizzą wskazywała innego ucznia i wysyłała na czacie grupowym zdjęcie swoich pytań i pizzy. W taki sposób uczniowie mogli rozwiązać swoje wątpliwości dotyczące rozumienia tekstu podczas słuchania odpowiedzi na pytania kolegów, a nauczyciel mógł ocenić stopień rozumienia tekstu i zdecydować, czy jeszcze poświęcić czas na jego omówienie (załącznik 1).

Kolejny pomysł, który pozwolił zorientować się nauczycielowi w rozumieniu treści lektury, to wykonanie tweeta w generatorze tweetów – <http://classtools.net/twister/>. Zadaniem uczniów było zredagowanie treści, która stanowiłaby krótkie podsumowanie czytanego fragmentu książki *IV Pana Tadeusza* (załącznik 2).



Jak poprawić humor bohaterom księgi V "Pana Tadeusza?"

Add idea

Share and Invite

Ideas

Gerwazy

Pros and cons

Votes

+ pozwolić mu zemścić się na Soplicach
by Kuba 6

+ pomszczenie stolnika
by gustaw 1

+ pozwolić nakręcić mu wszystkie zegary
by Mikołaj 5

+ Gerwazy przecież Hrabia nie odda zamku
Soplicom nie trzeba nikogo bić
by Miłosz 5

+ Zabić każdego Soplica
by Zabić każdego Soplica

+ Zabić każdego Soplica
by Julka S

+ Zemścić się na Soplicach oraz
niedoprowadzenie do bójki.
by Ołaf 6

+ Posiadanie zamku na własność
by Julian

+ Soplicowie nie dostaną zamku.
by Weronika

+ Przeprasiny ze strony Sędziego.
by Karolina Jurczak

Add argument

+ przywłaszczenie zamku
by gustaw

+ Zdobyć Telimeny jako swojej małżonki
by Julian

+ Pozwolić mu malować obrazy w blasku
księżycy
by Kuba 4

+ Zdobyć zamku
by Grzegorz 5

+ Jeśli Zosia okazałaby się, jednak bardziej
wysoko urodzoną osobą
by - Natalia G

+ Dążyć do poślubienia Telimeny.
by Ołaf 4

+ Pogodzenie się Sędziego i Gerwazego.
by Karolina Jurczak

Add argument

Hrabia

1
Vote
Natalia

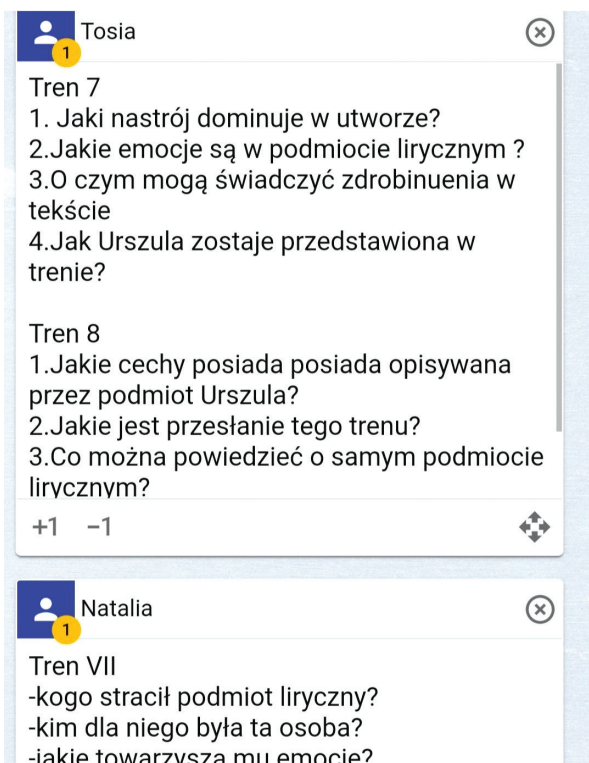
0
Vote

Fot. 1. Jak poprawić humor bohaterom *Pana Tadeusza*?

Źródło: zasoby własne.

Jeszcze jeden sposób na sprawdzenie rozumienia treści to wykonanie komiksu w dowolnej aplikacji komiksowej np. <https://www.storyboardthat.com/pl>. Zadaniem uczniów było zaprezentować, w formie dialogów lub monologów bohaterów, ważne treści. Prace były udostępniane na czacie ogólnym, a uczniowie, wskazując sobie nawzajem, podawali, którego fragmentu dotyczy przedstawiona historia (załącznik 3).

Aplikacja <https://www.swiftscribo.com/> pozwala na bieżące śledzenie postępów uczniów i ewentualne korygowanie błędów. Uczniowie otrzymali polecenie ułożenia czterech pytań do *Trenu VII* i *Trenu VIII* Jana Kochanowskiego (fot. 2). Pytania dały nauczycielowi orientację w wiedzy uczniów na temat cech trenu jako gatunku literackiego, operowania pojęciami dotyczącymi budowy wiersza, a także rozumienia i analizy tekstów. Następnie uczniowie odpowiadali w grupach na wybrane, postawione pytania. Tej aktywności nie przysłuchiwał się nauczyciel. To sami uczniowie weryfikowali poprawność odpowiedzi.



Fot. 2. O *Trenach* w edukacji

Źródło: zasoby własne.

Technika „Dwie gwiazdy i jedno życzenie” dała nauczycielowi możliwość zorientowania się w rozumieniu kryteriów postawionych do lekcji oraz dokonania ewaluacji w zakresie zastosowanych metod i środków dydaktycznych. Uczniowie dzięki użyciu tej techniki odtworzyli w pamięci poszczególne fazy lekcji oraz zastanowili się, na ile przydatne były zastosowane przez nauczyciela oddziaływania.

gwiazda 1- podobało mi się spojrzenie na cechy Scrooga ze strony współczesności i zestawienie ich z czymś co mogło być dla nas bliższe.

gwiazda 2- zainteresowało mnie porównywanie swoich własnych cech z bohaterem „Opowieści Wigilijnej”, sprawiło, to że bardziej mogłam wniknąć w psychikę i charakter postaci oraz zobaczyć, czym Ebenezer różnił się od przeciętnych ludzi.

życzenie- trochę więcej zadań związanych z lekturą.

Fot. 3. Dwie gwiazdy i jedno życzenie
Źródło: zasoby własne.

Lekcja może być monitorowana za pomocą prostych technik. W zależności od fazy lekcji można podzielić je na:

- techniki stosowane w fazie wstępnej (przygotowawczej),
- techniki stosowane w fazie wykonawczej,
- techniki stosowane w fazie końcowej.

Podczas oceniania, na początku lekcji można zastosować technikę „Co pamiętam?”. Pomaga ona uczniowi w przypomnieniu, co już wie na dany temat. Nauczyciel poleca uczniom odpowiedzieć w parach na pytania:

- Co z tego pamiętasz?
- Co wiesz na ten temat?

Uczniowie nawzajem słuchają swoich odpowiedzi. Wariantem tej techniki może być polecenie: Jakich hashtagów użyjesz, aby opisać lekturę *Mały Książę*? (fot. 4). Odpowiedzi uczniów zostały zebrane w formularzu MS Forms i przeanalizowane przez nauczyciela. Jeśli np. nie pojawili się w odpowiedziach wszyscy bohaterowie, to zadaniem nauczyciela było takie skonstruowanie zadań do powtórzenia treści lektury, aby były one powiązane z tymi bohaterami, do których uczniowie nie odwołali się.



Ile pamiętasz z "Małego Księcia?"

1. Jakich hasztagów użyjesz, aby opisać lekturę "Mały Książę?" Ilość jest dowolna. *

Fot. 4. Technika „Co pamiętam”

Źródło: zasoby własne.

Na początku lekcji, jeszcze przed zajęciami, można zastosować quizy online. Są one oceniane elektronicznie, a podsumowanie trafia do nauczyciela, więc może on przyjrzeć się najczęściej pomijanym problemom i/lub zidentyfikować obszary nieporozumień. Od nich rozpoczyna lekcję.

Techniką stosowaną w fazie wykonawczej lekcji może być „Tablica Twitterowa”. Uczniowie po pewnym etapie lekcji lub na jej zakończenie, na tablicy w klasie lub wirtualnie zawieszają kartki z zapisanymi problemami z lekcji, które są analizowane wspólnie z nauczycielem i pozwalają zorientować się, czy i jak uczniowie się uczą. Inna technika to „Pytania do lekcji”. Przy poznawaniu nowych treści uczniowie zapisują pytania, które im się nasuwają. Następnie pytania są zadawane uczniom z klasy i to oni starają się udzielić na nie odpowiedzi. Nauczyciel uzupełnia wypowiedzi uczniów, ewentualnie udziela odpowiedzi, gdy uczniowie nie umieją sobie z jakąś poradzić. Na fotografii przedstawiono inny wariant tej techniki, który polegał na zadaniu pytania do problemu, który pojawił się na lekcji. W tym przypadku był to problem rusyfikacji podczas omawiania *Szyzyfowych prac* Stefana Żeromskiego (załącznik 4).

Na podsumowanie lekcji warto skorzystać z techniki „Top 10”. Uczniowie zapisują 10 ważnych haseł związanych z tematem lekcji. Warto zachęcić ich, aby hasła były zagadkowe lub z humorem. Listy można wykonywać w grupach, a następnie porównywać je lub wymieniać się nimi z inną grupą i zapisywać obok haseł ich znaczenie. Na koniec lekcji można też zaproponować uczniom wykonanie testu opartego na współpracy. Uczniowie rozwiązują test, ale nie wysyłają go. Dowolną wątpliwość z testu mogą przedyskutować z kolegą lub małą grupą. Po dyskusji wracają do niego i mogą zmienić wybraną odpowiedź, a następnie wysłać nauczycielowi, który na jego podstawie oceni wiadomości lub umiejętności uczniów po lekcji. Inny wariant tej techniki to „Quiz z zasobami”.

Uczniowie robią szczegółowe notatki związane z tematem, ponieważ mogą korzystać z tych notatek podczas rozwiązywania quizu.

Ocenienie to ważne narzędzie motywujące ucznia. To od nauczyciela zależy, czy będzie ono wzbudzało motywację wewnętrzną wyrażoną przez samodzielność, odpowiedzialność, poczucie sprawstwa, czy będzie jedynie stopniem szkolnym, który poprowadzi ucznia ku wypracowaniu strategii przetrwania w szkole.

Bibliografia

Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa, 2002.

Pomirska Z., *Ocenianie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W poszukiwaniu optymalnego rozwiązania*, [w:] M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska (red.), *Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – dylematy – inspiracje*, Lublin 2020.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U. z 2017 r., poz. 1534, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001534/O/D20171534.pdf> [dostęp 29.05.2022].

Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf> [dostęp 21.05.2022].

Szymczak J., *Świadome i autentyczne uczestniczenie w procesie uczenia się. Specyfika i znaczenie strategii uczenia się*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1762/Joanna%20Szymczak%20Swiadome%20i%20autentyczne%20uczestniczenie%20w%20procesie%20uczenia%20sie%20Specyfika%20i%20znaczenie%20strategii%20uczenia%20sie.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp 29.05.2022].

Załączniki



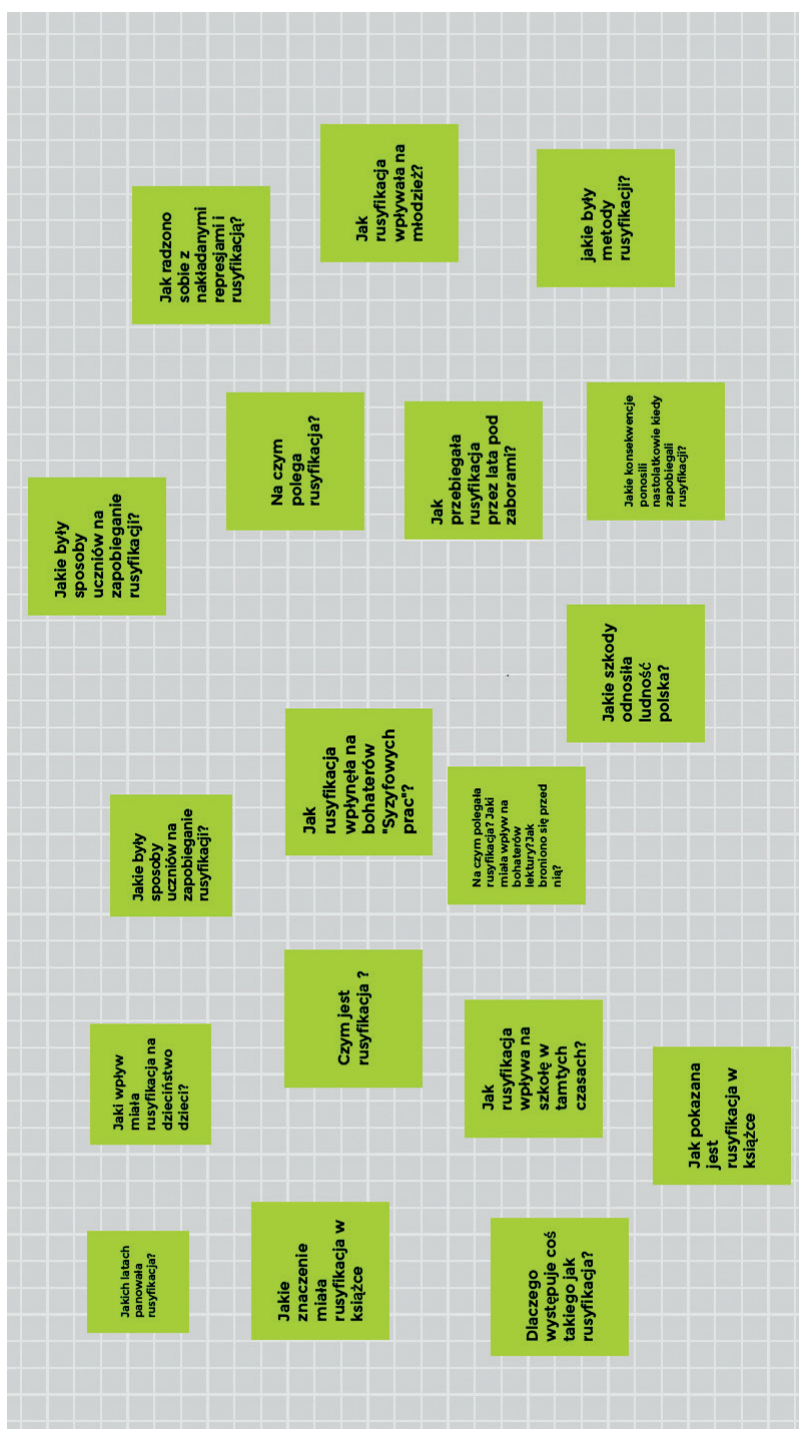
Załącznik 1. Pytania do lekcji
Źródło: zasoby własne.



Załącznik 2. Tablica Twitterowa
Źródło: zasoby własne.



Załącznik 3. Notatki z lektury
 Źródło: zasoby własne.



Załącznik 4. Pytania do lekcji
Źródło: zasoby własne.

Marcin Miłko

ORCID: 0000-0002-9916-6558

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI PRZYSZŁOŚCI NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Słowa kluczowe: kompetencje przyszłości, kompetencje kluczowe, nauczyciel, język polski, edukacja polonistyczna, projekt edukacyjny

Keywords: future competences, key competences, teacher, Polish language, Polish language education, educational project

Streszczenie

Kompetencje kluczowe i przyszłości stanowią bardzo ważną część procesu edukacyjnego, a obowiązek ich uczenia jest wpisany w preambułę do *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*. W artykule została przedstawiona refleksja nad rolą edukacji polonistycznej oraz kompetencji przyszłości i kluczowych w szkole podstawowej. Na podstawie pracy Jérémy'ego Lamriego oraz innych badaczy został przedstawiony wykaz umiejętności przydatnych na rynku pracy. Pokazano również, jak z pomocą polonistycznych projektów edukacyjnych można kształcić kompetencje przyszłości.

Summary

Key and future competences are a very important part of the educational process, and the obligation to teach them is included in the preamble to the core curriculum of general education. The article presents a reflection on the role of Polish language education as well as future and key competences in primary school. Based on the work of Jeremi Lamri and other researchers, a list of skills useful in the labor market has been presented. It was also shown how the competences of the future can be developed with the help of Polish language education projects.

Od wielu lat znajdujemy się w cichym kryzysie, który bardzo trudno zauważyć, i który może mieć dla naszej obecnej demokratycznej samorządności oraz dla następnych pokoleń tragiczne skutki. Nie chodzi o światowe problemy finansowe (tj. krach na giełdzie amerykańskiej w 2008 roku, inflacja, nierówność ekonomiczna) wywierające oczywiście ogromny wpływ na nasze codzienne życie, ale o to, co jest związane ze szkołą, nauką, edukacją. Martha Nussbaum w książce *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*¹ zauważa, że w pogoni za zyskiem (przede wszystkim finansowym) zostają wprowadzane zmiany w programach przynoszące krótkoterminowe korzyści służące jedynie powiększeniu portfela wielkich firm i koncernów. Zapomina się natomiast o tak bardzo istotnym humanistycznym i społecznym aspekcie edukacji odpowiedzialnym za kształtowanie mądrych i kreatywnych obywateli. Autorka obawia się, że niedługo może zabraknąć samodzielnie i krytycznie myślących ludzi, którzy mogą wpływać na otaczającą nas rzeczywistość.

Edukacja nie służy jedynie kształceniu obywateli. Przygotowuje także ludzi do zawodu i, co ważne, pomaga w wytyczaniu życiowych celów. [...] Młodzi ludzie na całym świecie, w każdym państwie cieszącym się ustrojem demokratycznym, powinni być wychowywani na uczestników tej formy rządu, w której ludzie mogą zasięgnąć informacji na temat najistotniejszych spraw, z którymi będą musieli się zmierzyć jako wyborcy, a niekiedy jako urzędnicy. Każda nowoczesna demokracja to także społeczeństwo złożone z ludzi różnicowanych pod wieloma względami. [...] Bez wsparcia ze strony odpowiednio wykształconych obywateli żadna demokracja nie może zachować stabilności².

Amerykańska badaczka snuje niepokojącą wizję dewaluowania nauk humanistycznych, społecznych i artystycznych we współczesnych systemach demokratycznych. Zaznacza jednocześnie, jak istotne jest kształtowanie młodego człowieka w duchu samodzielności, krytycznego myślenia, kreatywności oraz szacunku do innych. Dostrzega także, jak ważne jest zatrzymanie codziennego pędu za tym, co przyjemne i materialne oraz zwraca uwagę na psychiczny i duchowy aspekt życia człowieka.

Zdajemy się jednak zapominać o duszy, o tym, na czym polega wydobywanie z niej myśli oraz połączenie człowieka ze światem w bogaty, subtelny i złożony sposób. Zapominamy, jak dostrzec w drugiej osobie podmiot duchowy, a nie jedynie użyteczne narzędzie lub przeszkodę na drodze do naszych celów; zapominamy, co

¹ M.C. Nussbaum, *Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Warszawa 2016.

² *Ibidem*, s. 25.

to znaczy rozmawiać jako istota duchowa z kimś innym, kogo postrzegamy jako osobę o równej głębi i złożoności³.

Szkoła⁴ jest miejscem, w którym młode osoby pozyskują wiedzę i uczą się korzystania z różnych źródeł, nawiązują różnego typu relacje społeczne, zdobywają nowe umiejętności. Głównym celem powszechnej oświaty jest przygotowanie młodego człowieka do życia we współczesnym świecie, dbanie o jego wszechstronny rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny, fizyczny oraz etyczny. Służą ku temu różnego typu programy kształcenia i programy profilaktyczne wykorzystywane w placówkach edukacyjnych.

Istotną rolę w procesie edukacji pełni kształcenie polonistyczne, które przygotowuje ucznia do odbioru językowej rzeczywistości oraz tworzenia tekstów, a także zapoznaje go z tradycją kulturową kraju⁵. Wskazuje również na to, że celem polonistyki jest nie tylko przekazywanie wiedzy, wykształcenie umiejętności językowo-literackich, lecz także wychowanie wrażliwego człowieka dostrzegającego i akceptującego potrzeby innych, wartości i poglądy bez względu na rasę, narodowość czy status społeczny. Poprzez zaznajamianie się z tradycją literacko-kulturową uczeń powinien zdobyć również umiejętności komunikacyjne, rozpoznawania własnych emocji, wyrażania ich oraz nawiązywania relacji z drugim człowiekiem.

Niestety system oświaty, pomimo swoich zapisów o stwarzaniu warunków do wszechstronnego rozwoju oraz przyjaznego środowiska, nie gwarantuje możliwości realizacji powyższych celów. Przepelnione klasy, nastawienie jedynie na wynik (tzw. punktokracja), duża ilość materiału do realizacji, brak indywidualizacji nauczania sprawiają, że tylko niektórzy nauczyciele chcą i potrafią zrealizować postawione cele. Jednakże nauczyciel w natłoku biurokracji i stojących przed nim wyzwań ma możliwość wykorzystania kompetencji, które mogą wesprzeć go i jego uczniów w procesie edukacyjnym.

Coraz częściej zdarza się, że młodemu człowiekowi, a także jego rodzicom, szkoła nie wystarcza, gdyż sposób przekazywania wiedzy pozostawia wiele do życzenia. Zbyt mała liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na dany przedmiot, za duża liczba osób w klasie, niepozwalające na indywidualną pracę z uczniem,

³ *Ibidem*, s. 22.

⁴ W pracy zamieszczone zostały fragmenty nieopublikowanej pracy magisterskiej *Coaching edukacyjny w kształceniu polonistycznym. Szanse – perspektywy – wyzwania* napisanej pod kierunkiem dr Diany Malinowskiej w Collegium Civitas w Warszawie w 2017 roku.

⁵ Por. A. Janus-Sitarz, *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, Kraków 2014, s. 9–29.

nadmierna biurokracja obciążająca nauczycieli, pośpiech, uczenie się pod klucz – to zmary współczesnego nauczyciela utrudniające mu codzienną pracę. Oczywiście nie tylko zmiany administracyjne wpływają negatywnie na nauczycieli. Jak twierdzi Mirosław Szymański:

Współczesne przemiany społeczne i gospodarcze nieustannie poszerzają zakres obiektywnie istniejących oraz postrzeganych subiektywnie zadań i potrzeb edukacyjnych. W latach 60. i 70. XX wieku wiązało się to głównie z procesami urbanizacji i uprzemysłowienia poszczególnych krajów, a także rozwojem kultury masowej. Obecnie głównymi siłami sprawczymi stają się: globalizacja, integracja społeczności różnych krajów, rozwój gospodarki rynkowej, bardzo szybki rozwój cywilizacji naukowo-technicznej, przemiany kultury oraz postępująca demokratyzacja życia społecznego [...]. Zwiększa się edukacyjne znaczenie zakładów pracy, mediów, instytucji kultury, fundacji i stowarzyszeń oraz innych ośrodków życia publicznego⁶.

Życie w świecie ciągłych zmian jest bardzo trudne i może wywoływać w człowieku duży dyskomfort, gdyż sam nie wie lub nie potrafi wytyczyć swojej ścieżki. Jednakże współczesność ze wszystkimi swoimi uwarunkowaniami i różnorodnymi procesami społecznymi, gospodarczymi i technologicznymi przede wszystkim kreuje oraz wymaga od człowieka bycia samostereownym, odważnym, aktywnym, a skupianie się na „wtłaczaniu” człowiekowi encyklopedycznej wiedzy nie rozwija umiejętności samodzielnego myślenia i radzenia sobie z życiowymi wyzwaniami⁷

Ogromna ilość napływających zewsząd informacji wymaga od każdej jednostki bardzo dużych umiejętności filtrowania i dobierania ich do swoich indywidualnych potrzeb. Trudno jest młodemu człowiekowi oddzielić informacje przydatne mu w jego przyszłym życiu od tych, które są jedynie realizacją programów nauczania. Dlatego też dobre edukowanie nie tylko kolejnych młodych pokoleń ma pobudzić do poszukiwania swoich własnych ścieżek w życiu, ponieważ uczenie się jest jedną z podstawowych form aktywności człowieka. Współcześnie zbliżamy się również do sytuacji, w której niemalże każdy człowiek będzie kształcił się stale lub dorywczo, z większym lub mniejszym natężeniem, grupowo lub indywidualnie. Kształcenie i samokształcenie są bardzo ważnymi elementami biografii człowieka, gdyż realizowanie własnych celów (nie tylko edukacyjnych) daje poczucie osiągnięć oraz ciągle istniejącego dystansu, który należy pokonać.

⁶ M.J. Szymański, *Socjologia edukacji*, Warszawa 2013, s. 9.

⁷ J. Nowosielska, D. Bartnicka, *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania edukacji XXI wieku*, Warszawa 2016, s. 7.

Kluczowa czy przyszłości? Wokół pojęcia kompetencji

Edukacja polonistyczna jutra musi łączyć w sobie zdobycze nowoczesnej nauki o literaturze i języku, a także najnowszych badań psychologicznych i pedagogicznych. W celu osiągnięcia celów postawionych przez *Podstawę programową* oraz, aby spełnić oczekiwania przyszłego rynku pracy, nauczyciel powinien być wyposażony w wiedzę o kompetencjach kluczowych oraz kompetencjach przyszłości. Warto na wstępie wspomnieć także, że oba te pojęcia są w ostatnich latach nadużywane w działaniach związanych z reformami edukacji oraz często się pojawiają w różnego typu tekstach, opracowaniach, dokumentach, testach, co sprawia, że można je zaliczyć do słów/zwrotów modnych⁸.

Monika Wiśniewska-Kin, podając za Dorotą Klus-Stańską, rozumie „kompetencję” „jako ciąg zmian jakościowych, dokonujących się w procesie konstruowania wiedzy”⁹. Nie mają one struktury statycznej i nie są połączeniem trzech dyspozycji psychicznych: wiedzy, umiejętności i postawy. Mają one charakter dynamiczny i zmieniają się ilościowo oraz jakościowo w procesie edukacji, stają się narzędziem uczenia się i podstawą do dalszego kształcenia i wychowania – są niezbywalnym elementem kultury uczenia się¹⁰. Zgodnie z dokumentem *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady* z dnia 18 grudnia założono, że kompetencje kluczowe są niezbędne człowiekowi w procesie uczenia się przez całe życie i wpływają na jego innowacyjność, produktywność, motywację, jakość pracy oraz dobrostan¹¹. Na liście tych kompetencji znajdują się: komunikacja w języku ojczystym; komunikacja w języku obcym; umiejętności matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; krytyczne wykorzystywanie technologii informatycznych; kompetencje społeczne i obywatelskie; inicjatywność i przedsiębiorczość; świadomość i ekspresja kulturalna.

⁸ Por. M. Wiśniewska-Kin, *Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Warszawa 2015, s. 14–15.

⁹ *Ibidem*, s. 14.

¹⁰ *Ibidem*, s. 15.

¹¹ Dobrostan jest to inna nazwa dla pojęcia szczęścia. Jak zauważa Janusz Czapieński (za Ludwikiem Wittgensteinem) terminu szczęście nie da się wytłumaczyć w klasyczny sposób, bowiem zawiera w sobie całą rodzinę innych znaczeń pozbawioną wspólnego elementu wyróżniającego. Por. J. Czapieński, *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej*, Warszawa 2017, s. 18.

Jérémy Lamri z innej perspektywy przypatruje się pojęciu kompetencji i zauważa, jak zmieniano się ono przez lata. W latach 70. XX wieku rozumiano je jako kwalifikację czyli coś, co wiąże się z konkretnym miejscem pracy, a nie z osobą. Wskutek procesu odprzemysłowienia i rozwoju technologii informatycznych zaczęto uznawać kompetencję jako techniczną umiejętność potrzebną do wykonywania danego działania. W latach 90. nastąpił jednak przełom, w którym dostrzeżono cechy indywidualne i jakościowe kompetencji, jednakże były one nadal pojmowane bardzo technicznie. Do początku XXI wieku badacze próbowali na różne sposoby zdefiniować tę wieloznaczną kategorię i jedną z najbardziej przekonujących definicji jest rozumienie kompetencji jako „zdolności jednostki do wykonywania zadań poprzez mobilizację odpowiednich zasobów spośród tych, które zostały nabyte wcześniej podczas edukacji lub podczas wcześniejszych doświadczeń: kompetencja to »know-how« zastosowane w konkretnej sytuacji”¹².

Guy Le Boterf, który był twórcą powyższego opisu, zaproponował też jako pierwszy trójwymiarowe postrzeganie kompetencji jako wyniku trzech czynników: umiejętności działania, chęci działania, możliwości działań. Są osoby, które doskonale opanowały daną umiejętność, ale niekoniecznie muszą jej użyć w danej sytuacji lub po prostu nie mają motywacji do tego. Wyjaśnię to na przykładzie ucznia, który ma wiedzę i zna zasady pisowni „ó” i „u”, jednakże nie potrafi ich zastosować w czasie pisania wypracowania, ponieważ nie lubi tworzyć dłuższych wypowiedzi pisemnych.

Bardzo wyraźny i popularny jest także podział na tzw. umiejętności twarde (*hard skills*) i umiejętności miękkie (*soft skills*). Te pierwsze to wszystko, co jest techniczne, nabywane w procesie nauki lub powtarzane poprzez doświadczenia praktyczne, np. programowanie, rysunek techniczny, znajomość języka obcego, znajomość wiedzy z poetyki dzieła literackiego. Natomiast drugą grupę stanowią kompetencje społeczne, relacyjne oraz emocjonalne¹³, lecz także te związane z wartościami¹⁴, kreatywnością¹⁵ i przedsiębiorczością¹⁶. Wielu bada-

¹² *Ibidem*, s. 82.

¹³ *Ibidem*, s. 84.

¹⁴ Por. K. Chałas, *Przyszłość należy do świadomych i aktywnych obywateli. Jakie kompetencje są im niezbędne? Jak skutecznie je kształtować? (Perspektywa aksjologiczna)*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2020.

¹⁵ Por. K.J. Szmidt, *Kreatywność a standaryzacja: pedagogika twórczości i jej postulaty pod adresem współczesnej szkoły*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości...*; J. Fazlagić, *Wspieranie rozwoju kreatywności wśród uczniów*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości...*

¹⁶ Por. M. Borowiec-Gabryś, W. Kilar, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość jako kompetencja przyszłości*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości...*

czy próbuje stworzyć listy oraz grupy poszczególnych kompetencji, jednakże jest to zjawisko na tyle złożone, że trudno dokonać jednoznacznych podziałów. Dlatego też, idąc za Lamrim, warto skorzystać z jego propozycji uproszczonego podziału na pewne kategorie kompetencji:

- kompetencje techniczne (nabywane przez naukę i doświadczenie), np. znajomość języka angielskiego, kodu komputerowego,
- kompetencje behawioralne i motywacyjne (osobowość i jej różne cechy), np. świadomość zawodowa, stabilność emocjonalna,
- kompetencje poznawcze (pozwalające się uczyć, myśleć, wchodzić w interakcje), np. kreatywność, myślenie krytyczne, komunikacja, współpraca,
- kompetencje obywatelskie (nastawienie do świata i społeczeństwa), np. etyka, przywództwo¹⁷.

Życie w społeczeństwie informacyjnym powoduje także, że żyjemy coraz szybciej, kontakty między ludźmi są ułatwione, dzięki czemu powstają międzynarodowe zespoły, maszyny wykonują coraz więcej rutynowych zadań. Dlatego też należy posiadać umiejętności kwestionowania rzeczywistości, dostosowywania się do ciągłych zmian, podejmowania inicjatywy oraz współpracy z innymi. Zarówno te wymienione wcześniej, jak i inne zdolności powinny być podstawą kształcenia i edukacji w szkole, aby uczeń mógł sobie z łatwością poradzić w przyszłości. Wiedza o kompetencjach kluczowych oraz umiejętność łączenia ich z treściami kształcenia powinna być znana każdemu nauczycielowi, aby był w stanie przygotować swoich wychowanków do rzeczywistości, która dopiero nadejdzie.

Określenie i opisanie kompetencji przydatnych w przyszłości jest o tyle trudne, że nie ma ich jednej spójnej listy. Lamri opiera się na kilku modelach i opisuje, jakie umiejętności są w nich zawarte¹⁸, jednakże wymienia cztery pojawiające się w nich najczęściej, a są to: kreatywność, krytyczne myślenie, komunikacja i kooperacja, czyli tzw. 4K. Wspomniane umiejętności poznawcze pozwalają na dostosowywanie się do konkretnych sytuacji i są najmniej skomputeryzowane, czyli trudno będzie je zastąpić nowoczesnymi technologiami. Do tejże grupy Lamri dołącza jeszcze świadomość kulturową, elastyczność, samokierowanie, świadomość etyczną i uczenie się przez całe życie, ale dyskusyjne jest to, czy można je zakwalifikować jako kompetencje, czy raczej jako cechy związane z osobowością każdego człowieka¹⁹. Na podstawie pracy Lamriego zostaną poniżej pokrótce opisane wspomniane kompetencje przyszłości, aby móc się następnie do nich odnieść w dalszej części artykułu.

¹⁷ Por. J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, Warszawa 2021, s. 87–88.

¹⁸ Por. *ibidem*, s. 124–128.

¹⁹ *Ibidem*.

- 1) **Krytyczne myślenie** obejmuje rozumowanie indukcyjne, dedukcyjne, analizowanie, wyciąganie wniosków oraz ocen. Umożliwia ono rozwiązywanie problemów za pomocą wiedzy, faktów, danych oraz logiki. Zawiera w sobie nie tylko elementy zimnego rozumowania, ale także kody społeczne, wrażliwość na kontekst i kulturę, dlatego też jest nierozzerwalnie związane z empatią²⁰.
- 2) **Kreatywność** jest procesem mającym na celu przekształcanie w sposób oryginalny czegoś, co już istnieje albo wytworzenie czegoś nowego. Kreatywność obejmuje oryginalność, pomysłowość, rozbieżne i innowacyjne myślenie, zdolność postrzegania porażki jako szansy na poprawę. Kompetencja ta ma ogromne znaczenie w rozwiązywaniu codziennych problemów, także tych na poziomie społecznym.
- 3) **Komunikacja** jest kompetencją dwustronną i oznacza zdolność nadawcy do przekazywania wiadomości odbiorcy w danym kontekście, a także zdolność odbiorcy do dokładnego odbierania wiadomości. Istnieje siedem umiejętności potrzebnych do skutecznej komunikacji: otwartość, empatia, ochrona, pozytywne nastawienie, zdolność do adaptacji społecznej, inspiracja, stymulacja. Wysokie kompetencje komunikacyjne rozwijają zdolności przywódcze, do zarządzania zespołem oraz konfliktami.
- 4) **Kooperacja** czyli współpraca i budowanie pozytywnej współzależności. Za jej rdzeń uznano cztery postawy moralne: świadomość wspólnych celów, wymianę poglądów na temat wspólnych celów, wewnętrzną motywację, wrażliwość na siebie oraz innych. Kooperacja łączy w sobie pozostałe kompetencje przyszłości, ponieważ ważne jest także wykorzystywanie komunikacji, kreatywności oraz krytycznego myślenia do tworzenia grup i zespołów.

Model 4K wydaje się przejrzysty, prosty i zrozumiały, dlatego warto go znać i odnosić się do niego, planując proces edukacyjny. Warto też zaznaczyć, że wpisane w niego kompetencje i umiejętności można znaleźć w części ogólnej *Podstawy programowej* dla klas IV–VIII, co zostanie przedstawione w dalszej części pracy.

Tak jak zostało wspomniane już powyżej, nie ma jednego wykazu umiejętności przydatnych za 20 lat. Instytut Przyszłości Uniwersytetu w Phoenix opublikował w 2020 roku listę zawierającą dziesięć pozycji:

- zdolność do odkrywania i nadawania głębszego sensu otaczającej nas rzeczywistości,

²⁰ W ostatnim czasie myślenie krytyczne stało się tematem wielu szkoleń i poradników dla nauczycieli. Powstał także „Instytut Krytycznego Myślenia” zajmujący się promowaniem narzędzi (rutyn) myślenia krytycznego; <https://instytutkrytycznego.myslenia.pl/> [dostęp 12.06.2022].

- inteligencję społeczną, umiejętność współodczuwania oraz zdolność do swobodnego komunikowania się i wchodzenia w relacje międzyludzkie,
- myślenie adaptacyjne i nowatorskie, biegłość w rozwiązywaniu problemów,
- kompetencje międzykulturowe, czyli zdolność do działania w zróżnicowanym środowisku kulturowym,
- zdolność przetwarzania dużej ilości danych oraz interpretowania ich,
- umiejętność krytycznego podejścia do treści w nowych mediach oraz wykorzystywanie tych mediów do skutecznej komunikacji,
- rozumienie pojęć i koncepcji z różnych dyscyplin,
- myślenie projektowe czy zdolność rozwijania sposobów pracy ułatwiających osiągnięcie pożądaných wyników,
- zdolność do zmaksymalizowania funkcjonowania poznawczego i przyswajania wielu bodźców przy użyciu różnych narzędzi i technik,
- umiejętność współpracy w ramach wirtualnych zespołów²¹.

Część kompetencji z wymienionej listy pokrywa się z modelem 4K (myślenie adaptacyjne i nowatorskie to inaczej kreatywność; inteligencja społeczna i współodczuwanie to komunikacja), co tylko pokazuje, że niezależnie od badań naukowcy z różnych ośrodków wskazują na podobne zestawy umiejętności i kompetencji.

Kompetencje przyszłości i kluczowe w edukacji polonistycznej

Współczesna szkoła przechodzi wiele przemian – od tych związanych z postępującą cyfryzacją społeczeństwa, poprzez zmiany w wychowaniu dzieci i młodzieży, kończąc na reformach wprowadzanych przez państwo. W dobie ciągłych przeobrażeń funkcja szkoły wciąż pozostaje ta sama – edukowanie i wychowywanie młodego człowieka oraz przygotowanie go do codziennego życia. Szkoła powinna kształtować ogólną postawę otwartości poznawczej, której towarzyszy ciągły wysiłek zdobywania i porządkowania swojej wiedzy. Kolejnym istotnym zadaniem szkoły jest wykształcenie umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy dla lepszego funkcjonowania w życiu w taki sposób, aby żaden uczeń nie stał się funkcjonalnym analfabetą, który nie potrafi wykorzystać zdobytej wiedzy oraz umiejętności²².

²¹ M. Świgoń, *Kilka uwag o badaniach nad przyszłością i kształceniu kompetencji przyszłości*, [w:] M. Fedorowicz-Kruszewska, M. Cyrklaff-Gorczyca, T. Kruszewski (red.), *W świecie bibliologii i informatologii. Księga dedykowana prof. Bronisławie Woźniczce-Paruzel w 70. rocznicę urodzin*, Toruń 2019, s. 351–352.

²² Por. M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, s. 10–21.

Wzrost wskaźników scholaryzacji widoczny w ostatnich latach niewątpliwie powinien cieszyć nasze społeczeństwo, z drugiej jednak strony umasowienie edukacji nie idzie w parze ze wzrostem poziomu kształcenia i powoduje obniżenie standardów. Dlatego też niezbędna jest modyfikacja poglądów nauczycieli oraz osób zajmujących się edukacją, gdyż każdy z nich musi podjąć wyzwanie zmiany swojego sposobu uczenia. Trudno wyobrazić sobie nauczyciela, który będzie przygotowywał swoich wychowanków do życia w zglobalizowanym świecie, podczas gdy sam nie do końca potrafi się w nim poruszać.

Realizując cele z *Podstawy programowej*²³, polonista staje przed licznymi wyzwaniami: brakiem motywacji i zobojętnieniem uczniów na treści kształcenia, ciągłym unowocześnianiem procesu dydaktycznego, wychowaniem dobrego człowieka, przygotowaniem go do podjęcia pracy zawodowej – to wszystko stanowi oczekiwania wobec nauczyciela języka polskiego, który spędza z uczniami najwięcej czasu w szkole. Na szczęście zapisy w dokumentach oświatowych sprzyjają kształceniu kompetencji przyszłości i przygotowaniu wychowanków do zmieniającej się ciągle rzeczywistości.

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

[...]

3. formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
4. rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;
5. rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to:

[...]

3. poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r., poz. 356.

4. kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie [...];
6. praca w zespole i społeczna aktywność²⁴.

Nauczyciele każdego przedmiotu mają wprost zapisane, jakie umiejętności należy kształcić w trakcie zajęć edukacyjnych. Do tego pokrywają się one z wykazami przedstawionymi we wcześniejszej części pracy, co też pokazuje, że polska szkoła jest gotowa do przygotowywania dzieci na przyszły rynek pracy. Powstaje w takim razie pytanie – dlaczego tak się nie dzieje?

dzisiejsza dydaktyka, w tym polonistyczna, niebezpiecznie mocno i coraz bardziej oderwana jest od rzeczywistości i problemów współczesnych ludzi, a to wystawia na próbę naszą (wszystkich dorosłych, a dydaktyków w szczególności) wiarygodność. Podejrzewam, że dziś edukacja szkolna traktowana jest przez uczniów jako swoista gra, w której trzeba zdobywać kolejne „levele”, aby osiągnąć narzucane młodym (bo niekoniecznie naprawdę przez nich pożądane) cele. [...] narzucamy młodym określony kod zbudowany z przestarzałych znaków i jeszcze bardziej nieaktualnych znaczeń, a oni muszą go opanować, aby funkcjonować w tym świecie, który postrzegają jako coraz bardziej nieprzyjazny, a przede wszystkim zmierzający ku katastrofie. Świecie – dodajmy – urządzonym i doprowadzonym do obecnego stanu przez dzisiejszych dorosłych. Nauczyciele zaś nieraz z ogromnym trudem i dużą kreatywnością próbują przybliżyć uczniom teksty, których tematyka i styl zupełnie nie odpowiadają współczesnej rzeczywistości i wrażliwości młodych ludzi²⁵.

Maciej Michalski zauważa słusznie, że celem edukacji nie są umiejętności i kompetencje tylko konkretne cele, treści kształcenia, które będą potrzebne do zdania egzaminów i uplasowania się w rankingach. Zapomina się o tym, że dzisiejszy świat, uwzględniając przy tym tempo zmian, będzie diametralnie inny od tego, który znamy obecnie²⁶. Ważne jest oczywiście to, aby uczniowie znali naszą historię i kulturę, budowali narodową tożsamość, jednak nie może się

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ M. Michalski, *Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2021, t. 30, s. 22–23.

²⁶ „Oczywiście wielu nauczycieli – z dużym trudem i zaangażowaniem – kształci uczniów do mierzenia się ze współczesnością, a robi to na miarę polonistycznych i szkolnych możliwości. Podobnie w refleksji metodycznej pojawia się dużo interesujących propozycji. Niestety ramy edukacji wyznaczane są podstawą programową

to odbywać kosztem ich przyszłości. Stąd też istotne jest wzbudzenie refleksji w nauczycielach, że mogą łączyć treści kształcenia i wykorzystywać takie metody dydaktyczne, które wspierają rozwijanie kompetencji przyszłości. Jedną z nich stanowi metoda projektu²⁷ szeroko opisywana w różnych pracach naukowych oraz poradnikach metodycznych.

Projekt może przybierać dowolną formę (filmu, plakatu, prezentacji, przedstawienia, wykonania większej ilości zadań w określonym czasie) i być zrealizowany za pomocą różnorodnych narzędzi – zarówno tradycyjnych, jak i informatycznych. Ta druga opcja wydaje się o tyle korzystniejsza, że uczniowie, żyjąc już po części w wirtualnym świecie, muszą nauczyć się korzystać z nowoczesnych technologii w celach edukacyjnych, co może też wymagać od nauczyciela języka polskiego pokazania odpowiednich i rzetelnych źródeł wiedzy. Dzieci najlepiej i najtrwalej zdobywają wiedzę, dzięki własnej aktywności, poprzez badania, działanie i samodzielne poszukiwanie odpowiedzi. Działania projektowe i technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) są narzędziem ożywiającym proces edukacyjny – „poszerzają kontekst poznawczy, zapewniają przestrzeń do doświadczenia i aktywności we współpracy z innymi”²⁸. Warto stwarzać okazje do pracy w parach i grupach tak, żeby uczniowie uczyli się komunikacji i kooperacji z różnymi osobami, żeby mieli okazję do wymiany myśli, a także dobrego spędzenia czasu. Nawet ćwiczenia gramatyczne odrabiane w zeszycie ćwiczeń są o wiele przyjemniejsze, gdy można je wykonywać z kolegą lub koleżanką. Praca projektowa jest świetną możliwością, aby łączyć kompetencje przyszłości z treściami kształcenia, co pokaże poniższy przykład zadania dla klasy VII na podstawie lektury obowiązkowej Charlesa Dickensa *Opowieść wigilijna*.

Na powyższe zadanie siódmoklasiści otrzymali półtora tygodnia i wykonywali je w trakcie lekcji języka polskiego tak, aby nie musieli dodatkowo poświęcać na nie czasu w domu. Wzór do CV (*curriculum vitae*) był samodzielnie wyszukiwany i co ciekawe w wielu przypadkach zostały wykorzystane darmowe generatory do tego typu dokumentów oraz program graficzny *Canva*.

i systemem egzaminacyjnym, a te w obecnej formie nie pozostawiają wiele czasu i pola manewru, aby wprowadzać tak istotne dziś treści” (*ibidem*, s. 27).

²⁷ Por. E. Strawa-Kęsek, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015; J. Fiszbak (red.), *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, Łódź 2019, s. 235–247.

²⁸ A. Krzyżanowska, *Efektywna edukacja. W poszukiwaniu balansu między technologią, kulturą i naturą*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2020, s. 221.

Poprzez wykonanie tego projektu uczniowie zrealizowali poniższe treści kształcenia:

Uczeń wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji; wyszukuje w tekście potrzebne informacje; interpretuje dzieła sztuki (obraz, grafika, rzeźba, fotografia); znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych; tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: życiorys, CV, uczestniczy w projektach edukacyjnych²⁹.

Innym przykładem tego typu zadania łączącego poszczególne treści kształcenia z kompetencjami przyszłości może być stworzenie folderu turystycznego po Śródziemiu na podstawie powieści J.R.R. Tolkiena *Hobbit, czyli tam i z powrotem*.

PROJEKT PODRÓŻY Z NAMI PO ŚRÓDZIEMIU

W ramach zwiedzania Śródziemia z Bilbem Baggensem, Gandalfem, Thorinem i jego kompanią stwórcie folder turystyczny wraz z zaproszeniem do odwiedzenia cudownej krainy, w której żyją ludzie, elfy, krasnoludy, smoki i inne fantastyczne stworzenia.

W folderze turystycznym muszą się znaleźć następujące elementy:

- mapa Śródziemia wraz z zaznaczoną trasą podróży Bilba Bagginsa;
- opisy miejsc, w których znalazł się Bilbo. Należy także napisać, co konkretnie można tam odwiedzić i jest warte zobaczenia;
- stworzenia, które można tam spotkać;
- krzyżówka, wykreślanka lub quiz związany z powieścią dla dzieci, żeby się nie nudziły podczas zwiedzania i mogły się czymś zająć.

W zaproszeniu do zakupu wycieczki muszą się znaleźć:

- wszystkie elementy zaproszenia;
- dwa argumenty zachęcające do wzięcia udziału w wycieczce.

Informacje o zadaniu:

- projekt wykonujecie w parach na ocenę i jego forma jest dowolna (prezentacja, film itd.)³⁰.

²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. ..., Dz. U. z 2017 r., poz. 356.

³⁰ Opracowania i materiały własne.

Tego typu zadania powinny być wykonywane w trakcie lekcji języka polskiego, gdyż uczniowie mają możliwość skonsultowania się z nauczycielem, a nauczyciel może obserwować grupy projektowe oraz przypatrywać się, w jaki sposób dzieci ze sobą współpracują i jak się komunikują. Możliwość wybrania formy zadania otwiera wiele drzwi i daje szansę do wykazania się kreatywnością oraz znajomością nowoczesnych technologii. Ważnym aspektem jest również samostanowienie oraz zarządzanie sobą w czasie, które budują samodzielność – tak ważną w dorosłym życiu.

Polonista na drodze ku przyszłości

Podstawą nauczania języka polskiego jest wspólna wędrówka ucznia i nauczyciela poprzez świat różnych tekstów kultury i języka. Dzięki temu obie strony poszerzają swoją perspektywę, wzbogacają własną wiedzę oraz doświadczenia i dowiadują się nowych rzeczy o sobie oraz otaczającym ich świecie. Pomocą w tej wędrówce może okazać się wiedza o kompetencjach kluczowych i przyszłości, które wesprą proces edukacyjny. Skończyły się już czasy, gdy nauczyciel występował jako niepodważalny autorytet i coraz więcej problemów sprawia mu motywowanie uczniów do pracy oraz wykonywanie wszelkich szkolnych obowiązków. Aby odpowiednio zachęcić swoich wychowanków do pracy, pedagog samodzielnie musi dobrać metody nauczania, zaplanować proces dydaktyczny i, co najtrudniejsze, dostosować go do indywidualnych potrzeb i możliwości każdej klasy. Nauczyciel nie wprowadza już wiedzy krok po kroku, on przewodzi i pomaga uczniom w jej poszukiwaniu, będąc przy nich, zadaje odpowiednie pytania, stawia wyzwania. Trudna współczesność nie stawia nauczycielowi zbyt łatwych zadań w prowadzeniu kształcenia polonistycznego:

Wiedza i kompetencja humanistyczna, zwłaszcza ta druga, nabrały charakteru niszowego, są potrzebne garstce hobbystów, a nie szerokim masom. Tak się przynajmniej uważa. Neoliberalny projekt uwikłania edukacji w zależności ekonomiczno-biznesowe jest z jednej strony z wielką siłą i determinacją, i niestety ze skutecznością, wprowadzany w życie przez politykę państwa, nie tylko zresztą w Polsce. Z drugiej strony zdołał już odsłonić swoje złowrogie i niszczące skutki w życiu współczesnych społeczeństw w skali globalnej, o czym świadczy fakt, że w Ameryce (naszym wzorcu z Sèvres) spadek zainteresowania studentów kierunkami humanistycznymi (zresztą skutecznie sterowany przez państwo i korporacje) stanowi teraz najpopularniejszy temat debat uniwersyteckich

i medialnych. Ich uczestnicy zdają sobie coraz bardziej sprawę z negatywnych skutków społecznych marginalizowania humanistyki³¹.

Jednym z zadań nauczyciela polonisty jest pokazanie, w jaki sposób można przekuć wartości edukacji polonistycznej w działania „przydatne” ekonomiczno-biznesowym modelom prowadzenia państwa. Włączenie wiedzy o kompetencjach przyszłości do edukacji polonistycznej ma przede wszystkim wzmocnić ucznia jako człowieka, pomóc mu w budowaniu swojej tożsamości i wyznaczeniu celów zawodowych. Wykorzystanie ich w kształceniu polonistycznym jest drogą do ciągłego samodoskonalenia się ucznia i pobudzenia jego proaktywności.

Edukacja powinna skupiać się na rozwijaniu wrażliwości i tolerancji oraz uczyć rozumienia i funkcjonowania w świecie wielu światopoglądów, wartości, tożsamości, kultur. W zakresie umiejętności poznawczych należy w uczniach rozwijać zdolności krytycznego myślenia, poznawania i rozumienia różnych źródeł wiedzy, a także przygotowywać i oswajać z nieprzewidywalnością życia i świata³².

Bibliografia

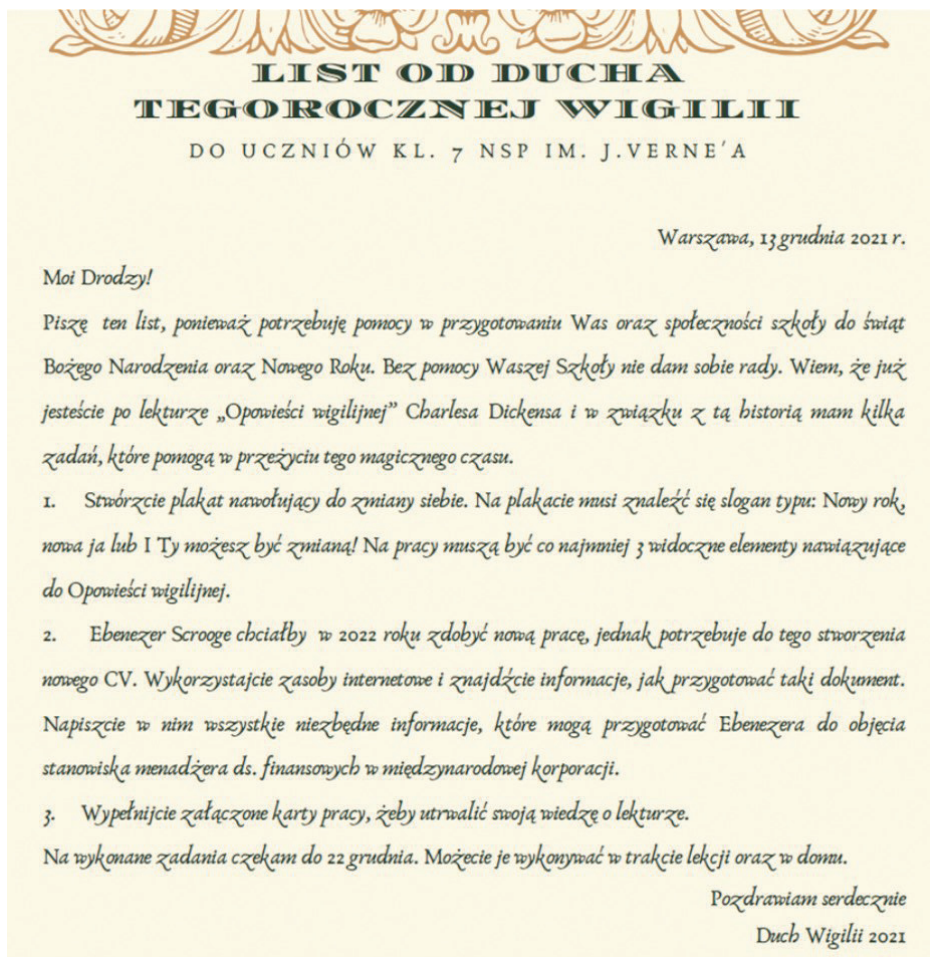
- Borowiec-Gabrys M., Kilar W., Rachwał T., *Przedsiębiorczość jako kompetencja przyszłości*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2020.
- Chałas K., *Przyszłość należy do świadomych i aktywnych obywateli. Jakie kompetencje są im niezbędne? Jak skutecznie je kształtować? (Perspektywa aksjologiczna)*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2020, s. 30–67.
- Czapiński J., *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej*, Warszawa 2017.
- Fazlagić J., *Wspieranie rozwoju kreatywności wśród uczniów* [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2020, s. 248–269.
- Fiszbak J. (red.), *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, Łódź 2019.
- Janus-Sitarz A., *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, Kraków 2014.
- Krzyżanowska A., *Efektywna edukacja. W poszukiwaniu balansu między technologią, kulturą i naturą*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2020, s. 206–227.

³¹ E. Nawrocka, *Współczynnik humanistyczny w edukacji nie tylko polonistycznej*, [w:] A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, R. Przybylska, W. Bobiński (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, Kraków 2014, t. 1, s. 43.

³² Por. M. Michalski, *op. cit.*, s. 29–31.

- Lamri J., *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, Warszawa 2021.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.
- Michalski M., *Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2021, t. 30, s. 21–44.
- Nawrocka E., *Współczynnik humanistyczny w edukacji nie tylko polonistycznej*, [w:] A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, R. Przybylska, W. Bobiński (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, Kraków 2014, t. 1, s. 43–50.
- Nowosielska J., Bartnicka D., *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania edukacji XXI wieku*, Warszawa 2016.
- Nussbaum M.C., *Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Warszawa 2016.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r., poz. 356.
- Strawa-Kęsek E., *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015.
- Szmidt K.J., *Kreatywność a standaryzacja: pedagogika twórczości i jej postulaty pod adresem współczesnej szkoły*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2020, s. 228–247.
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji*, Warszawa 2013.
- Świgoń M., *Kilka uwag o badaniach nad przyszłością i kształceniu kompetencji przyszłości*, [w:] M. Fedorowicz-Kruszewska, M. Cyrklaff-Gorczyca, T. Kruszewski (red.), *W świecie bibliologii i informatologii. Księga dedykowana prof. Bronisławie Woźniczce-Paruzel w 70. rocznicę urodzin*, Toruń 2019, s. 349–362.
- Wiśniewska-Kin M., *Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Warszawa 2015, s. 13–27.
- <https://instytutkrytycznegomyslenia.pl/> [dostęp 12.06.2022].

Załączniki



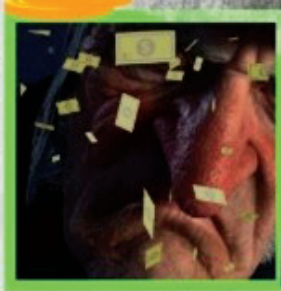
Załącznik 1. List od ducha

Źródło: zasoby własne.

+ + + +

EBENEZER

SCROOGE





O MNIE

urodziłem się w grudniu 1968r., w bogatej rodzinie Scroogów.
Od małego kochałem oszczędzać pieniądze.
Obecnie szukam dobrze płatnej pracy w korporacjach finansowych, najlepiej wymagającej i wciągającej. Lubię pracować po godzinach.

DANE KONTAKTOWE

Adres: Draven str. 12, 01-234 Londyn, Anglia
Telefon: 567 654 467
E-mail: Ebenezer.Scrooge@gmail.com
Witryna: www.ebenezerlokaty.com



DOŚWIADCZENIE

Kierownik ds. lokat długoterminowych

"Marley & Scrooge Co." | do grudnia 2019r.

- Zakładanie lokat długoterminowych, doradztwo finansowe, pomoc w oszczędzaniu, bankowość oraz księgowość.

Telemarketing (Opychanie szmelcu klientom)

firma telemarketingowa "KrydkaFener" | do lipca 2012r.

- sprzedaż produktów wszelkich rodzajów (nawet takich, które są nie do sprzedania, np. Złotko gamingowe LED 360x, Elektroniczny grzejnik dla złotki modemu 6402)

WYKSZTAŁCENIE

Uniwersytet Oxford

czerwiec 1985r.

- Obszar specjalizacji: doradztwo finansowe, bankowość, księgowość.
- Egzamin: 100% (zaliczony z wyróżnieniem)




+

+

+

+

+

Załącznik 2. CV Ebenezera Scrooge'a I. Praca uczniów kl. VII
Źródło: zasoby własne.



MANAGER DS. FINANSOWYCH

EBENEZER SCROOGE

SKONTAKTUJ SIĘ ZE MNĄ

Tel. stacjonarny: (44) 77 77 77 email@naprasadobrociestrona.pl
 Tel. komórkowy: +44 777 777 777 www.zupa-nadobrociestrona.pl
 I Londyn, Wielka Brytania

PROFIL OSOBISTY

Finanista z doświadczeniem na każdym poziomie w zakresie opracowywania bilansu, sporządzania sprawozdań finansowych spółek, prowadzenia budżetu.

SPECJALIZACJE

- Prowadzenie ksiąg rachunkowych
- Liczenie i czytelność
- Liczenie pieniędzy
- Gromadzenie pieniędzy
- Zadania wymagające skupienia i dokładności

INNE UMIEJĘTNOŚCI

- Umiejętność analizy skomplikowanych informacji
- Analiza, projektowanie i wdrażanie bazy danych
- Doskonała umiejętność rozwiązywania problemów
- Robienie sztuczek magicznych pieniędzmi

DOŚWIADCZENIE ZAWODOWE

ASYSTENT

MŁODSZY KSIĘGOWY

STARSZY KSIĘGOWY

WŁAŚCICIEL KANTORU „SCROOGE & MARLEY” W LONDYNIE.

WYKSZTAŁCENIE

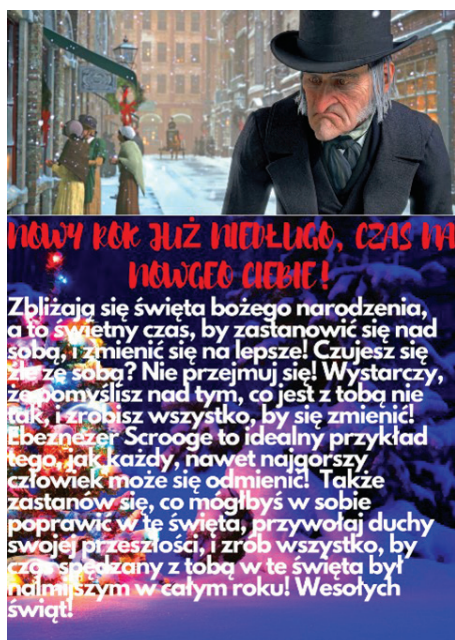
SZKOŁĄ PODSTAWOWĄ

COLLEGE DLA FINANISISTÓW W LONDYNIE

UNIWERSYTET W LONDYNIE ROK UKOŃCZENIA, 2010
STUDIA UKOŃCZONE Z WYRÓŻNIENIEM

Załącznik 3. CV Ebenezer Scrooge’a II. Praca uczniów kl. VII

Źródło: zasoby własne.



Załącznik 4. Plakat nawołujący do zmiany siebie I. Praca uczniów kl. VII

Źródło: zasoby własne.



Załącznik 5. Plakat nawołujący do zmiany siebie II. Praca uczniów kl. VII

Źródło: zasoby własne.

Katarzyna Wojtowicz

ORCID: 0000-0002-1996-9271

Uniwersytet Jagielloński

FAKE NEWS, DEZINFORMACJA, WERYFIKACJA – SZKOŁA WOBEK NADPRODUKCJI INFORMACJI

Słowa kluczowe: *fake news*, edukacja polonistyczna, dydaktyka języka polskiego, weryfikacja treści

Key words: *fake news*, Polish language education, Polish language didactics, content verification

Streszczenie

Tematem niniejszego szkicu jest jedno z największych zagrożeń współczesnej rzeczywistości kulturowej – tworzenie i rozpowszechnianie *fake newsów* w przestrzeni medialnej, a także podjęcie próby odpowiedzi na pytanie – czy i na ile polska dydaktyka polonistyczna odpowiada na potrzebę przyswojenia przez uczniów metod weryfikacji treści? Pandemia koronawirusa, różne inicjatywy społeczne, a dziś także wojna w Ukrainie dobitnie obrazują, jak wielką moc mają treści zamieszczane w Internecie i jak bezbronni wobec nich mogą być nieświadomi zabiegów manipulacyjnych odbiorcy. Celem niniejszego artykułu jest dokonanie przeglądu podręczników szkolnych pod kątem obecności w nich wyżej zasugerowanych problemów, a także zaproponowanie własnych rozwiązań metodycznych.

Summary

The subject of this paper is one of the greatest threats to contemporary cultural reality – the creation and dissemination of fake news in the media space, as well as an attempt to answer whether and to what extent Polish language teaching responds to the need for students to acquire methods of content verification. The coronavirus pandemic, various social initiatives, and nowadays also the war in Ukraine clearly illustrate how powerful the content published on the Internet is and how vulnerable to it the

recipients, unaware of manipulative procedures, may be. The aim of this article is to review school textbooks from the perspective of the presence of the above-mentioned problems in them, as well as to propose our own methodological solutions.

1. Po wyborach prezydenckich w Stanach Zjednoczonych w 2016 roku oraz szeroko zakrojonych kampaniach, prowadzących do opuszczenia przez Wielką Brytanię Unii Europejskiej, termin *fake news* stał się w przestrzeni międzynarodowej niezwykle nośnym pojęciem. Zgodnie z danymi statystycznymi jego użycie zwiększyło się w 2017 roku aż o 365% w porównaniu z rokiem poprzednim, co zadecydowało o przyznaniu temu wyrazowi miana *słowa roku 2017*¹. Rok 2020 i pandemia koronawirusa unaocznily również w Polsce, jak groźne i znaczące może być publikowanie nieprawdziwych wiadomości w Internecie. Także w momencie powstawania tego szkicu – czasie agresji Rosji na Ukrainę – tak ważne wydaje się pytanie o uczciwość, wiarygodność i rzetelność publikowanych w przestrzeni medialnej materiałów. Naturalną konsekwencją wyżej wyprowadzonych obserwacji jest pytanie o gotowość odbiorców komunikatów do weryfikacji niesprawdzonych informacji. To również zagadnienie ważne w kontekście dydaktyki polonistycznej. Pytanie, które nasuwa się każdemu zatroskanemu o losy szkoły edukatorowi, nauczycielowi czy pedagogowi brzmi: czy i na ile polska szkoła przygotowuje, czy też podejmuje próbę wyposażenia ucznia-uczestnika kultury – w przyszłości, przede wszystkim kultury zapośredniczonej medialnie – w umiejętności weryfikowania treści? To pytanie rozpoczęło także refleksje autorki, której celem jest przyjrzenie się *Podstawie programowej* do języka polskiego, a także wybranym podręcznikom szkolnym w poszukiwaniu na nie odpowiedzi. W analizie uwzględniono następujące podręczniki do języka polskiego dla szkół podstawowych: *Nowe słowa na start* wydawnictwa Nowa Era oraz *Między nami* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego. Dokonano przeglądu najnowszej *Podstawy programowej* do języka polskiego z 2017 roku, a także zaproponowano skromną próbkę rozwiązań metodycznych. Punktem wyjścia dla projektowania wszelkich działań edukacyjnych winna być obserwacja teraźniejszości, jednak równie ważna lub może nawet ważniejsza, powinna być perspektywa przyszłości i umiejętności przydatnych za kilka, kilkanaście lat. Omawiane zagadnienie winno zostać włączone w ramy dydaktyki polonistycznej, ponieważ ze względu na swą aktualność stanowiłoby nieocenioną szansę na dostrzeżenie związku lekcji językowych z codziennością

¹ B. Kalsnes, *Fake news*, [w:] *Oxford Research Encyclopedia of Communication*, Kalifornia, Stany Zjednoczone 2018, s. 1.

uczniów. Niestety obecnie tzw. lekcje gramatyki przypominają jedynie skomplikowane wykłady teoretyczne, analizowane przykłady są dla uczniów nieciekawe i nieangażujące, niemające związku z życiem. Wyzwaniem „szkoły jutra” jest przeformułowanie celów kształcenia językowego tak, by dominująca stała się wiedza praktyczna (wiem, jak...; wiem, dlaczego) ponad tą wiedzą normatywną (wiem, że...). Jedynie nauka poprzez działanie, realną aktywność uczniowską przynosi spodziewane efekty. Celem niniejszego szkicu jest ukazanie, że zjawisko rozpoznawania *fake newsów* byłoby zagadnieniem wartym podjęcia na lekcjach języka polskiego, jako jedna z możliwych dróg uatrakcyjnienia zagadnień językowych.

2. Dziś coraz częściej w odniesieniu do współczesnej kultury stosuje się termin *postprawdy* – wspomniana we wstępie niniejszej pracy popularność słowa *fake news* była poprzedzona równie zaskakująca karierą wyrazu *postprawda*, który w 2016 roku uzyskał tytuł słowa roku². W uzasadnieniu wyboru tego wyrażenia przedstawiono definicję, zgodnie z którą *postprawda* oznaczać będzie taką rzeczywistość, w której obiektywne fakty mają mniejszy wpływ na kształtowanie opinii publicznej niż odwołania do emocji i osobistych przekonań³. O ile samo zjawisko szerzenia nieprawdy i ludzka skłonność do kłamstwa, przeinaczania faktów, koloryzowania opowieści są znane od początku istnienia człowieka, o tyle w sytuacji, gdy nieprawda staje się bardziej interesująca od prawdy, a dodatkowo dystrybuowana jest medialnie, zaś owe media stały się dla wielu odbiorców autorytetami, wówczas kreśli się przed nami wizja świata, który wymaga nieustannej czujności i stosowania zasady już nie tylko ograniczonego, ale całkowitego braku zaufania. Dziś już bardzo trudno o ustalenie jednoznacznych granic między opinią a faktem, prawdą a fałszem. Tak prowadzona komunikacja, w której łamane są podstawowe reguły konwersacyjne (jak chociażby ta nazwana przez Paula Grice’a *regulą jakości*) prowadzi do zagubienia, zbudowania atmosfery niepewności, szczególnie u odbiorców niedorosłych kierujących się dziecięcą naiwnością. Warto zwrócić także uwagę na zjawisko konsumpcjonizmu charakterystycznego dla czasów współczesnych, którego cechą naczelną jest bierność:

Sam proces tworzenia kultury wymaga od człowieka aktywności – ale aktywność potrzebna jest również do jej odbioru. Produkt społeczeństwa ponowoczesnego, określany mianem „kultury masowej”, w rzeczywistości nie istnieje, gdyż przymiotnik

² <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/> [dostęp 20.05.2022].

³ *Ibidem*, tłum. własne.

„masowa” sugeruje, że wyrasta ona spontanicznie z mas, w rzeczywistości natomiast jest tym masom narzucana jako produkt, wytwór „przemysłu kulturowego”, który zdolny jest wytwarzać jedynie standardowe produkty, niewymagające od potencjalnego odbiorcy wysiłku intelektualnego (trudno tu o dobrą definicję, może bardziej odpowiednie będzie nazwanie go mianem „tworu kulturopodobnego”?)⁴.

Mamy zatem do czynienia z kolejnym czynnikiem potęgującym bezrefleksyjne przyswajanie treści.

Obok *postprawdy*, terminem ważnym dla niniejszego szkicu jest *fake news*, który uznaje się za produkt, wytwór kultury *postprawdy*. Zgodnie z definicją zamieszczoną w *Wielkim Słowniku Języka Polskiego* oznacza on: „nieprawdziwą informację podaną do publicznej wiadomości”⁵.

Wyrażenie pochodzi z języka angielskiego i jest połączeniem dwóch słów: przymiotnika *fake* – sztuczny, fałszywy oraz rzeczownika *news* – wiadomości. Wydaje się jednak, że zaproponowana wyżej definicja owego terminu jest naznaczona zbytnią ogólnikowością i nie wyczerpuje bynajmniej jego możliwych znaczeń. Wielu badaczy podejmowało się próby stworzenia optymalnej definicji *fake newsa*, co szczegółowo referuje Klaudia Rosińska w swej książce *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*. Autorka proponuje następującą definicję, która łączy różne dotychczasowe punkty widzenia:

Fake newsy są to nieprawdziwe przekazy medialne przedstawiane w mediach jako newsy, ale niebędące rzeczywistymi informacjami. Mogą być intencjonalnie tworzone przez autorów albo stać się *fake newsami* w procesie dystrybucji za pomocą mediów społecznościowych, poza kontrolą pierwotnego autora. *Fake newsy* mogą też różnić się od siebie stopniem nieprawdziwości. Będą nimi wiadomości całkowicie zmyślane, częściowo zmyślane lub te, które bazują na faktach, ale ich układ, a w związku z tym przekaz, jest fałszywy. Cel tworzenia *fake newsów* także może być różny. Fałszywe wiadomości mogą powstawać z pobudek finansowych, politycznych, dla skupienia lub rozproszenia uwagi oraz w celach ludycznych⁶.

Zacytowana powyżej propozycja zdaje się wyczerpywać odcienie znaczeniowe słowa, jednocześnie ujawniając jego niezwykle ważną cechę, jaką jest intencjonalność – *fake newsy* w swej pierwotnej postaci często wiążą się z korzyścią konkretnej grupy osób, je tworzących.

⁴ A. Janas, *Kultura w społeczeństwie ponowoczesnym*, [w:] K. Cikała-Kiszowska, W. Zieliński (red.), *Spółczesność, społeczeństwo ponowoczesne, społeczeństwo ponowoczesności*, Kraków 2016, s. 14.

⁵ *Wielki Słownik Języka Polskiego* – <https://wsjp.pl/haslo/podglad/87931/fake-news> [dostęp 17.06.2022].

⁶ K. Rosińska, *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*, Warszawa 2021, s. 25–26.

3. Dokumentem w sposób naturalny projektującym większość z podejmowanych w szkole działań jest *Podstawa programowa*. Dla potrzeb niniejszego szkicu dokonano analizy *Podstawy programowej do języka polskiego dla szkół podstawowych w 2017 roku*. W wielu miejscach dokument wprost odnosi się do konieczności kształtowania zdolności weryfikacji treści. Wśród najważniejszych umiejętności rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej wymienia się: „poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł”⁷.

Dalej autorzy jednoznacznie określają, że:

Szkoła ma również przygotowywać ich (uczniów) do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w Internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci⁸.

W części ogólnej dla klas IV–VIII wymienia się także następujące cele edukacji polonistycznej:

Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania.

Rozwijanie umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjną w poszukiwaniu, porządkowaniu i wykorzystywaniu pozyskanych informacji⁹.

W wymaganiach szczegółowych, już w klasach IV–VI, dokument zobowiązuje do tego, by uczniowie odróżniali fakty od opinii, posiadali umiejętność krytycznej oceny pozyskanej informacji. W części poświęconej klasom VII–VIII podstawa programowa wprowadza jeszcze konieczność zaznajomienia uczniów z pojęciami manipulacji językowej, perswazji czy etyki wypowiedzi.

⁷ MEN, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla publicznych szkół podstawowych – Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 59), s. 12.

⁸ *Ibidem*, s. 13.

⁹ *Ibidem*, s. 60.

Jak wykazał ten krótki przegląd, w dokumencie nie pojawia się termin *fake news*, którego znajomość wydaje się dziś niezbędna dla świadomego i krytycznego funkcjonowania w świecie zdominowanym przez media. Popularne podręczniki szkolne (dla potrzeb artykułu dokonano analizy serii *Nowe słowa na start* oraz *Między nami* dla klas IV–VIII), zgodnie zresztą z treścią dokumentu, również nie posługują się terminem *fake news* lub też pojawia się on jednorazowo. Poniższa tabela obrazuje, jakie zagadnienia poruszane są przez badane tytuły z podziałem na etapy, w których dane pojęcie zostaje wprowadzone i zdefiniowane. Zagadnienia związane z weryfikowaniem i krytycznym odbiorem tekstów medialnych najczęściej pojawiają się w klasach VII–VIII. Poruszanymi zagadnieniami są: manipulacja, perswazja, etyka językowa czy kulturalne komunikowanie w przestrzeni medialnej. W żadnym z analizowanych podręczników nie pojawiła się definicja *fake newsa* czy też notatka dotycząca ich rozpowszechniania i – co najważniejsze – weryfikacji. Plusy w poniższej tabeli oznaczają pojawienie się danego terminu, brak wypełnienia – analogicznie jego niewystępowanie.

Tabela 1. Treści programowe w podręcznikach

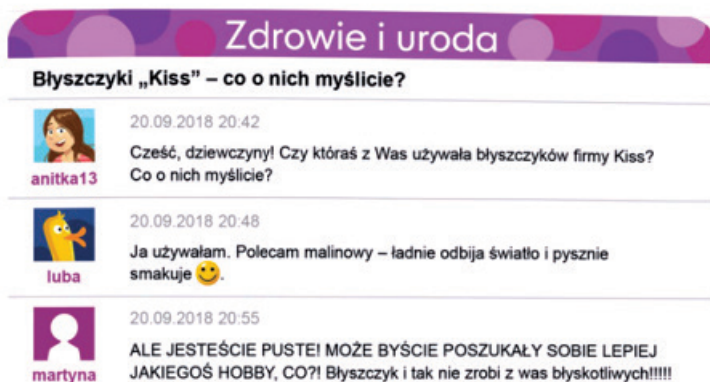
TREŚĆ PROGRAMOWA (HASŁO W PODRĘCZNIKU)	MIĘDZY NAMI					NOWE SŁOWA NA START				
	KL. IV	KL. V	KL. VI	KL. VII	KL. VIII	KL. IV	KL. V	KL. VI	KL. VII	KL. VIII
Perswazja				+						+
Manipulacja				+						+
<i>Fake news</i>									+	
Reklama				+					+	
Etyka językowa				+					+	
Kultura słowa w Internecie							+			

Źródło: badania własne.

Wyjątek w przypadku wcześniejszego etapu edukacyjnego (klasy IV–VI) stanowi podręcznik *Nowe słowa na start*, który w klasie V porusza zagadnienie kulturalnego komunikowania się w Internecie. Przedstawione zostały pomocne wskazówki, dotyczące nieumieszczania treści tzw. spamu czy też umiejętności wyrażania swojej opinii w sposób pozbawiony agresji słownej (zjawisko

hejtowania). Następnie zaproponowano uczniom ćwiczenie wykorzystujące jako ilustrację niewłaściwie sformułowany komentarz – zadaniem uczniów jest obserwacja wpisu i dyskusja nad zjawiskiem *hejtowania* (fot. 1):

8. Przeczytaj posty zamieszczone na forum internetowym dotyczącym kosmetyków dla nastolatków. Następnie wykonaj polecenia.
- Sprawdź w Wikipedii, co oznaczają określenia *hejter* i *trollowanie*.
 - Powiedz, co sądzisz na temat odpowiedzi Martyny.
 - Wyjaśnij, jak należy się zachowywać, aby nie zostać uznanym za trolla.



Fot. 1. Hejt w sieci

Źródło: *Nowe słowa na start*, klasa V, s. 43.

Podręcznik *Nowe słowa na start* w klasie VII proponuje dość obszerną jednostkę lekcyjną, podczas której analizie poddano środki perswazyjne i manipulacyjne w reklamie oraz slogany reklamowe, a także etykę wypowiedzi. Na uwagę zasługuje fakt, iż jedno z ćwiczeń zachęca do stworzenia samodzielnej notatki na temat *fake newsów* oraz sposobów ustrzeżenia się przed ich wpływem (fot. 2).

- ☆ 6. Poszukaj w internecie informacji o *fake newsach* [fejk niusach] i przygotuj notatkę na ich temat. Jak, Twoim zdaniem, można się przed nimi ustrzec?

Fot. 2. Zadanie z książki

Źródło: *Nowe słowa na start*, kl. VII, s. 285.

Jest to jedyne miejsce, w którym pojawia się owo zagadnienie. Jak widać potraktowano je jako dodatkowe (umieszczona obok numeru zadania gwiazdka), nie proponując autorskiego komentarza czy też definicji. Niemniej jednak, decyzja o włączeniu tego terminu w ramy lekcji wydaje się bardzo wartościowa.

Podręcznik *Między nami* dla klasy VII zawiera dwie lekcje poświęcone badanym zagadnieniom – jedna w całości dotyczy grzeczności i etyki

wypowiedzi. Druga skupia się wyłącznie na reklamie i środkach perswazyjnych w niej obecnych. W przeciwieństwie do poprzedniej serii, podręcznik nie odwołuje się w żadnym miejscu do terminu *fake news*.

Ta krótka analiza ma stanowić jedynie kolejny dowód wspierający tezę, że szkoła wymaga od nas nieustannego projektowania nowych rozwiązań metodycznych odpowiadających na potrzeby współczesności. Podręcznik niewątpliwie stanowi jedno z ważniejszych narzędzi pracy nauczyciela i ucznia, wywiera znaczący wpływ na przebieg wielu szkolnych lekcji, a zatem jego obserwacja może być niejako dowodem na istnienie lub też nieistnienie jakiegoś zagadnienia w przestrzeni szkolnej. W przypadku badanego terminu mówić należy raczej o jego nieobecności i konieczności wprowadzenia do programu dydaktyki polonistycznej.

4. Obecnie istnieją już inicjatywy, których celem jest zwiększanie świadomości odbiorców w kontekście szerzenia nieprawdy. Jedną z nich jest #FakeHunter – społeczny projekt weryfikacji treści publikowanych w Internecie, uruchomiony przez Polską Agencję Prasową wspólnie z GovTech Polska. Jego celem jest demaskowanie nieprawdziwych wiadomości dotyczących wirusa SARS-CoV-2:

W przestrzeni internetowej pojawia się coraz więcej fałszywych wiadomości, a ich zadaniem jest dezinformacja i sianie paniki w czasie zagrożenia epidemicznego. Projekt #FakeHunter zrodził się z potrzeby przeciwstawienia się takiej sytuacji, a także z dążenia do tego, by portale internetowe i wszyscy użytkownicy mediów społecznościowych w sposób odpowiedzialny dzielili się wyłącznie prawdziwymi przekazami¹⁰.

Autorzy strony weryfikują obecnie nie tylko informacje związane z pandemią, lecz także rozszerzyli swą działalność, odpowiadając na wątpliwości związane z wojną w Ukrainie i publikowanymi na jej temat wiadomościami.

Opisany pokrótce projekt społeczny wydaje się wartościowym narzędziem i punktem wyjścia dla bardzo konkretnych rozwiązań metodycznych. Realizując lekcję języka polskiego w klasach IV–VIII, można byłoby zaproponować uczniom odnalezienie w Internecie wiadomości, która budziłaby ich wątpliwości pod względem wiarygodności oraz zgłoszenie takiej publikacji do wspomnianego wyżej projektu. Kolejnym etapem byłoby przedstawienie rezultatów i wspólne opracowanie elementów stron, komunikatów medialnych, które powinny budzić słuszne zastrzeżenia.

¹⁰ <https://fakehunter.pap.pl/o-projekcie> [dostęp 20.05.2022].

Jako pomoc dydaktyczną można byłoby wykorzystać także opublikowany przez „Akademię cyfrowego rodzica” krótki poradnik dla wszystkich pragnących ustrzec się przed nadmierną ufnością wobec publikowanych treści. Autorzy proponują kroki weryfikacyjne, z którymi warto zaznajomić uczniów (fot. 3):



Fot. 3. Kroki weryfikacyjne

Źródło: <https://naukatolubie.pl/acr/naucz-dziecko-rozpoznawac-fake-newsy/>
[dostęp 22.09.2022].

Poniżej zamieszczono pytania, które mogłyby stanowić element lekcji i byłyby rozszerzeniem informacji zamieszczonych w powyższej grafice:

- 1) Autor – Czy w ogóle znamy twórcę informacji? Kim jest autor? Czy na pewno jest ekspertem w danej dziedzinie? A jeśli tak, to czy nie formułuje odosobnionych opinii niepopartych badaniami naukowymi?
- 2) Cytat – Jak brzmią oryginalne słowa? Czy na pewno nie zostały zmienione? Skąd pochodzi cytowana opinia? Czy znajdziemy ją również w innych miejscach w Internecie? Czy podane sformułowanie na pewno jest cytatem, a nie sfabrykowaną na potrzeby tekstu wypowiedzią?
- 3) Kontekst – Jak brzmi całość wypowiedzi? Jaki charakter ma cała wypowiedź – czy jest pozytywna, negatywna? Czy jest w jakikolwiek sposób nacechowana emocjonalnie? Czy ma charakter ocenny?
- 4) Treść – Jaka jest intencja tekstu? Co jest tematem tekstu? Jakie występują w nim elementy wartościujące? Jaka jest relacja między nagłówkiem a treścią? Czym może grozić nieprzeczytanie tekstu w całości? Który fragment tekstu można byłoby zrozumieć niewłaściwie bez przeczytania komunikatu od początku do końca? Jakie zagrożenia niesie ze sobą czytanie wyłącznie fragmentów?
- 5) Znak zapytania – Co sugeruje ten znak interpunkcyjny? W jaki sposób tekst dostarcza odpowiedzi na postawione w tytule pytanie? Dlaczego w nagłówkach stosuje się znaki zapytania? Na co wpływa tak ukształtowany tytuł?
- 6) Data – Czym jest nauka? Jakie są wyznaczniki naukowości? Dlaczego należy zwracać uwagę na datę publikacji informacji? Czym może grozić nieweryfikowanie aktualności przedstawionych wiadomości?
- 7) Link – Co to za strona internetowa? Jaka jest jej popularność? Jak rozpoznać strony internetowe prowadzone nierzetelnie?
- 8) Dyskusja – W czym mogą pomóc nam zamieszczane pod wpisem komentarze?

Niewątpliwie zestaw powyższych ośmiu zagadnień znacząco obejmuje proces weryfikowania treści. Wydaje się, że można byłoby go wzbogacić o jeszcze jeden element, a mianowicie o szatę graficzną portalu. Szczególnie zastanawiająca powinna być bardzo duża liczba reklam często dominująca nad treścią właściwą.

Bardzo angażujące byłoby także zaproszenie uczniów do zapoznania się z wybranym przez nauczyciela artykułem opublikowanym na portalu www.aszdziennik.pl. Jest to strona satyryczna, otwarcie deklarująca swój żartobliwy charakter oraz fakt, że informacje tam publikowane są zmyślane. Niemniej jednak wciąż znajduje się bardzo duża grupa ludzi dorosłych, która nie jest świadoma fikcyjności przedstawianych historii. Lekcję poświęconą *fake newsom* można byłoby rozpocząć od zaprezentowania uczniom wybranego artykułu.

Na potrzeby niniejszego szkicu posłużono się przykładem tekstu, w którym autorzy informują o likwidacji komunikacji miejskiej w Bydgoszczy (fot. 4).

Bydgoszcz zlikwidowała komunikację miejską. "Taka sama jest w Toruniu, nie będziemy ich papugować"

ASZdziennik
01 grudnia 2015, 11:15

f 9192 23

ŻYCIE
1 minuta czytania

Bydgoszczanie myślą, że w mieście trwa strajk MZK. Prawda leży gdzie indziej.

– Z dniem dzisiejszym likwidujemy MZK – powiedział na konferencji Łukasz Niedźwiecki, zastępca prezydenta miasta. – Z naszych badań wyszło, że bardzo podobne linie autobusowe i tramwajowe kursują w tak zwanym mieście Kopernika. A Bydgoszcz nie będzie nikogo papugować.

Po tej deklaracji bydgoszczanie odetchnęli z ulgą.

– Myśleliśmy na przystanku, że znowu strajk i spóźnimy się do pracy, aż tu nagle nadeszła ta radosna wieść, że znów pokonaliśmy Toruń – mówi ASZdziennikowi jeden z mieszkańców miasta.

– Niech się pierniki tłoczą w tych swoich tramwajach i autobusach skoro inaczej nie potrafią – dodaje inny.

Jak dowiaduje się ASZdziennik, likwidacja komunikacji miejskiej może być dopiero początkiem zmian. Ekspedycja bydgoskich urzędników odkryła bowiem właśnie, że w Toruniu istnieją szkoły.

To jest ASZdziennik. Wszelkie wydarzenia i cytaty są jeszcze zmyślane.

Fot. 4. Fake newsy w edukacji

Źródło: <https://aszdziennik.pl/115871,bydgoszcz-zlikwidowala-komunikacje-miejaska-odkryli-ze-taka-sama-jest-w-toruniu> [dostęp 4.10.2022].

Na początku możemy zapytać uczniów o ich pierwsze wrażenia na temat strony internetowej – czy są w niej jakieś elementy budzące ich wątpliwości. Następnym krokiem byłaby samodzielna lektura artykułu i zestawienie pierwszych wrażeń z analizą całości. Przywołany przykład stanowiłby świetną ilustrację dla poczynionych wyżej rozważań teoretycznych. Z pewnością też uzmysłowiłby potrzebę odpowiedzialnej lektury, nieopartej wyłącznie na fragmentach wypowiedzi, cytatach wyrwanych z tekstów źródłowych. Ostatnim krokiem

weryfikacyjnym powinno być także sprawdzenie, czy i jak często prezentowana informacja obecna jest także w innych miejscach. Wówczas warto zaznajomić uczniów ze stroną internetową np. Polskiej Agencji Prasowej, która mogłaby stanowić przeciwwagę dla obco brzmiących linków. W ramach zadania domowego uczniowie mogliby podjąć próbę samodzielnego odnalezienia przykładów, które potwierdzałyby sformułowane wyżej kroki weryfikacyjne.

Ostatnim przykładem, niosącym bodaj największe zagrożenie, jest podszycanie się pod czyjąś tożsamość i tworzenie profilu w mediach społecznościowych, wykorzystując dane osobowe popularnej osoby – polityka, działacza społecznego, artysty. Jako egzemplifikację można wykorzystać portal Twitter oraz zamieszczony poniżej wpis. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że jest to jedynie kolejna opinia do bieżących wydarzeń – zdjęcie, dane osobowe, kontekst – wszystko wydaje się autentyczne. Dopiero po uważnym przyjrzeniu się i świadomości, że na Twitterze oprócz imienia i nazwiska pojawia się także podchwytliwie ukryta nazwa użytkownika – w przykładzie poniżej są to odpowiednio nazwy: *czlowiek_bobr* oraz *profGrodzki*, okazuje się, że mamy do czynienia z tzw. *fejk/fake kontem* – fałszywie stworzonym profilem. Ten i inne tego typu wpisy są dostępne w Internecie, a zatem nauczyciel polonista może w łatwy sposób dostosować tematykę do wieku uczniów, uświadamiając, że *fake newsy* mogą być tak podstępnie ukryte:



Fot. S. Fake konto

Źródło: <https://twitter.com/profGrodzki/status/1290702087974727681>
[dostęp 4.10.2022].

5. Niniejszy szkic stanowi jedynie przyczynek do pytań nad kształtem edukacji polonistycznej w kontekście powstawania, szerzenia i weryfikowania *fake newsów*. Jego celem nie była bynajmniej całościowa analiza tego zjawiska, a jedynie zasygnalizowanie, iż współczesna szkoła powinna włączyć w repertuar terminów także opisywane pojęcie. Zaprezentowane rozwiązania wydają się na tyle obrazowe i nieskomplikowane, że słuszną wydaje się propozycja, by podstaw naukowej metody weryfikacyjnej nauczać już od IV klasy szkoły podstawowej. Kolejnym argumentem, choć formułowanym ze świadomością truizmu, jest coraz większy i coraz wcześniejszy intensywny kontakt dzieci z nowymi technologiami. Niewątpliwie już od najmłodszych lat muszą one być świadome cech kultury, w jakiej są zanurzone, a wiedza o mediach – zagrożeniach i szansach z nich płynących – winna być czymś podstawowym. Co więcej, zagadnienie *fake newsów* jest na tyle interesujące, że niewątpliwie inspiruje do tworzenia różnego rodzaju rozwiązań metodycznych. Uczniowie, realizując zaproponowane w artykule ćwiczenia z pewnością odnajdowaliby przyjemność z własnych poszukiwań, z możliwości dzielenia się wynikami samodzielnej pracy z innymi. Ponadto byłaby to również świetna okazja do odkrycia, iż warsztat językowy, który nabywają w trakcie lekcji języka polskiego, może być dla nich przydany na co dzień. Współczesny nauczyciel, polonista „szkoły jutra” nie może pozostawać niezainteresowany nowymi technologiami. Powinien korzystać z ich potencjału, wprowadzając uczniów w świat mediów. Ta potrzeba wydaje się autorce tekstu jedną z najpilniejszych w kontekście przemian w edukacji polonistycznej. Choć z całą pewnością nie jest już możliwe całkowite wyeliminowanie nieprawdziwych informacji z przestrzeni Internetu, czy też wymierzenie kary dla wszystkich, którzy w sposób celowy zajmują się ich rozpowszechnianiem, to z całą pewnością realne jest ograniczenie ich zasięgu. Kluczem jest budowanie świadomości młodych ludzi, rozbudzanie w nich odpowiedzialności za słowo i nauczanie dystansu wobec wytworów, z którymi będą mieli do czynienia.

Bibliografia

- Janas A., *Kultura w społeczeństwie ponowoczesnym*, [w:] K. Cikała-Kiszowska, W. Zieliński (red.), *Spółczesność, społeczeństwo ponowoczesności*, Kraków 2016, s. 7–15.
- Kalsnes B., *Fake news*, [w:] *Oxford Research Encyclopedia of Communication*, Kalifornia, Stany Zjednoczone 2018.

MEN, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla publicznych szkół podstawowych* – Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 59).

Rosińska K., *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*, Warszawa 2021.

Wielki Słownik Języka Polskiego: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/87931/fake-news> [dostęp 21.05.2022].

Wykaz podręczników

Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start. Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start. Podręcznik do języka polskiego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2018.

Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start. Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2019.

Łuczak A., Murdzek A., Krzemieniewska-Kleban K., *Między nami. Podręcznik do języka polskiego, klasa IV szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2021.

Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Podręcznik do języka polskiego, klasa V szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2021.

Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Podręcznik do języka polskiego, klasa VI szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2021.

Gracja Cimaszewska-Kuniniec

ORCID: 0000-0003-3903-3654

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

WYKORZYSTYWANIE TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH (TIK) W NAUCZANIU ZDALNYM

Słowa kluczowe: narzędzia TIK, nauczanie zdalne, komunikacja elektroniczna, kultura, pedagogika, szkolenia nauczycieli

Key words: ICT, distance learning, electronic communication, culture, pedagogy, teacher training

Streszczenie

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat technologie informacyjno-komunikacyjne były szeroko stosowane we wszystkich dziedzinach życia i działalności gospodarczej oraz skutecznie zmieniły sposób działania i funkcjonowania człowieka na rynku pracy. Jednak włączenie TIK do edukacji jest zjawiskiem nowszym. Podstawowe przyczyny są być może ściśle związane z pedagogicznymi aspiracjami systemu edukacyjnego. Podczas gdy tradycyjna edukacja odbywa się w formie społecznego uczenia się (zajęć grupowych) lub jest całkowicie kierowana przez nauczyciela, zmiana pedagogiczna, jaką niesie ze sobą edukacja oparta na narzędziach informacyjno-technologicznych, jest przejściem od nauczania skoncentrowanego na nauczycielu do nauczania skoncentrowanego na uczniu. W związku z tym narzędzia te wzmacniają pozycję ucznia, sprawiają, że nauka staje się interaktywna i rozwijają krytyczne myślenie. Zachęcają również i ułatwiają bardziej kontekstowe procesy uczenia się. Technologie informacyjno-komunikacyjne przyczyniły się do usunięcia izolacji związanej z uczeniem się na odległość i zmieniły charakter edukacji zdalnej. W artykule przeanalizuję ww. zmiany oraz to, jak wpłynęły one na wykładowców szkół średnich i wyższych oraz studentów, którzy nie mają wyboru i muszą uczyć się na odległość, a także decydują się na korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu uzyskania elastycznego dostępu do zajęć i zasobów online.

Summary

Over the past few decades, ICTs have been widely used in all areas of life and business and have effectively changed the way people operate and function in the labor market. However, the integration of ICT into education is a more recent phenomenon. The underlying reasons are perhaps closely related to the pedagogical aspirations of the education system. While traditional education takes place in the form of social learning (group activities) or is entirely teacher-led, the pedagogical change brought by education based on ICT tools is a shift from teacher-centered to student-centered learning. As such, these tools empower students, make learning interactive and develop critical thinking. They also encourage and facilitate more contextualized learning processes. ICT has helped to remove the isolation associated with distance learning and has changed the nature of remote education. In this discussion, I will examine the aforementioned changes and how they have affected secondary and higher education lecturers and students who have no choice but to study at a distance and choose to use ICTs to gain flexible access to online classes and resources.

„Mówisz mi, a ja zapominam;
uczysz, a zapamiętuję; angażujesz mnie, a ja się uczę...”
Benjamin Franklin

Spośród dziesięciu podstawowych zasad uczenia się pierwsza mówi, że

każde ustrukturyzowane doświadczenie edukacyjne składa się z czterech elementów, w centrum których znajduje się uczący się, a pozostałe trzy elementy to nauczyciel, wiedza merytoryczna i kontekst uczenia się. Uczący się znajduje się w centrum procesu, ponieważ zaobserwowano silną korelację między poziomem uczestnictwa uczniów a opanowaniem treści kursu¹.

W poniższej pracy pragnę przedyskutować znaczenie i wykorzystanie narzędzi TIK w dzisiejszej edukacji. Zastanówmy się zatem, czym jest edukacja z wykorzystaniem narzędzi TIK?

Narzędzia TIK to wszystkie technologie wykorzystujące specjalne środki techniczne (komputer, dźwięk, film, wideo). UNESCO podaje, że technologie informacyjne i komunikacyjne to zróżnicowany zestaw narzędzi i zasobów technologicznych i cyfrowych wykorzystywanych do tworzenia, przekazywania,

¹ J. Boettcher, R. Conrad, *The Online Teaching Survival Guide: Simple and practical pedagogical tips*, New Jersey 2010, s. 20.

przechowywania oraz rozpowszechniania informacji². Do tych narzędzi i zasobów technologicznych należą komputery, Internet (strony internetowe, blogi i poczta elektroniczna), technologie nadawania na żywo (radio, telewizja i webcasting), technologie nagrywania (podcasting, odtwarzacze i urządzenia do przechowywania plików audio i wideo) oraz telefonia (stacjonarna i komórkowa, satelitarna, wideokonferencje itp.).

We współczesnym systemie edukacji szybko nabiera tempa proces wprowadzania technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT), wyposażania placówek oświatowych w sprzęt komputerowy, rozwoju telekomunikacji oraz globalnych i lokalnych sieci edukacyjnych. Wynika to z faktu, że umiejętność i kultura korzystania z informacji stały się kluczem do udanej działalności zawodowej człowieka. Technologia informacyjna staje się integralną częścią współczesnego życia. Jej posiadanie porównuje się do takich cech, jak umiejętność czytania i pisania. Osoba, która umiejętnie i skutecznie posługuje się technologią i informacją, prezentuje nowy styl myślenia, w zasadniczo inny sposób podchodzi do oceny powstałego problemu i organizowania swoich działań.

Pomoc w rozwijaniu umiejętności przetwarzania informacji i motywowanie do samokształcenia są ważnym zadaniem współczesnej szkoły. Technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiają nauczycielom wprowadzenie swoich uczniów w fascynujący świat możliwości, w którym samodzielnie mogą pozyskiwać, przekazywać innym oraz analizować zdobywane informacje. Im szybciej uczniowie poznają możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnych, tym szybciej będą mogli wykorzystać najnowsze metody pozyskiwania informacji i przekształcania ich w wiedzę. Informatyzacja szkoły odgrywa ważną rolę w osiągnięciu nowoczesnej jakości kształcenia i kształtowaniu kultury informacyjnej ucznia XXI wieku. Z powodu pandemii zostaliśmy zmuszeni w dużym stopniu wykorzystywać nauczanie na odległość, a wraz z nim technologie informatyczne.

Uczenie się z wykorzystaniem komputerów podłączonych do Internetu jest postrzegane jako rozwiązanie problemu zapewnienia edukacji w sytuacji pandemii, a jednocześnie sposób na stworzenie międzynarodowych rynków dla edukacji i szkoleń. Rozwój kształcenia na odległość jest istotny zarówno dla tradycyjnych instytucji poszukujących studentów na całym świecie, jak i instytucji komercyjnych stworzonych na potrzeby procesu wirtualnego nauczania. Wszystkie szczeble edukacji przyjęły strategię kształcenia na odległość, dlatego

² W.J. Pelgrum i in., *Guide to measuring information and communication technologies ICT in education English*; <http://uis.unesco.org/> [dostęp 17.11.2009].

też we wszystkich kontekstach należy rozważyć wpływ na ten rodzaj uczenia się. Poniżej przedstawię analizę sytuacji w szkołach średnich i uczelniach wyższych:

- wykładowcy i studenci musieli nauczyć się nowych umiejętności i metod pracy,
- nauczyciele musieli nauczyć się prowadzić zajęcia ze studentami, których nie znają, z sali lekcyjnej, której nie widzą, co stwarzało nowe wyzwania w zarządzaniu grupą,
- prowadzący zajęcia musieli posiadać umiejętności w zakresie technologii, by mieć wystarczającą pewność siebie w prowadzeniu zajęć ze studentami korzystającymi z nauczania zdalnego,
- studenci uczyli się nowego zakresu umiejętności komunikacyjnych z wykorzystaniem urządzeń takich jak telefon, e-mail, tablet, laptop, komputer oraz metod komunikacji takich jak wideokonferencje, platformy edukacyjne, a także fora dyskusyjne,
- zmuszeni zostaliśmy do połączenia edukacji bezpośredniej z edukacją na odległość,
- z jednej strony nauka zdalna umożliwiła studentom połączenie życia zawodowego z nauką, z drugiej strony nierzadko sprawiała trudności w skupieniu się na zajęciach w trakcie pracy,
- studenci czynni zawodowo często uczestniczyli w zajęciach w godzinach pracy, w efekcie nie będąc wydajnymi ani w pracy, ani podczas zajęć. Trudno im było skupić się na wykładowcy oraz pozostałej grupie, byli bierni podczas zajęć w grupach oraz ćwiczeń związanych ze studium danego zjawiska czy problemu.

Znaczenie technologii informacyjno-komunikacyjnych w codziennym nauczaniu

Dzisiejsi uczniowie szkół średnich oraz studenci szkół wyższych to „cyfrowi tubylcy” – przyszli na świat w czasach nowych technologii i dorastali wśród wszechobecnej kultury medialnej. Z drugiej strony, szkoła, która ich kształci, próbując wykorzystać potencjał tkwiący w każdym z nich, pozostała daleko w tyle, jeśli chodzi o wykorzystanie technologii i multimedialnych pomocy dydaktycznych. Przepaść cyfrowa, czyli różnica między tymi, którzy mają skuteczny dostęp do nowych technologii informacyjnych, a tymi, którzy są z niego wykluczeni, jest niestety bardzo wyraźna także w szkołach, ujawniając niepokojące dysproporcje między aktualnymi metodami nauczania i uczenia się.

Najbardziej oczywistym skutkiem tej sytuacji jest to, że tradycyjne systemy pedagogiczne w coraz mniejszym stopniu są w stanie przyciągnąć młodych ludzi, którzy przyzwyczaili się do patrzenia daleko poza podręcznik, zafascynowani tym, co pozwala im wejść w bezpośrednią komunikację z technologią. Atmosfera, którą należy zatem stworzyć w szkole, a której pierwsze pozytywne przykłady zaczynamy dostrzegać, to klimat zmiany i konieczność przemyślenia całej sytuacji dydaktycznej. Nauczanie cyfrowe oferuje nauczycielom aktywną strategię, która może zwiększyć udział ucznia w procesie kształcenia i wystawić go na próbę w bardziej „realnym” środowisku, w połączeniu z wiedzą i praktyką, która rzadko była akcentowana w tradycyjnej szkole.

Edukacja, która łączy nowe technologie z metodami tradycyjnymi, wyposaża nauczycieli i uczniów w narzędzia, które mogą prowadzić do prawdziwej innowacyjności, niezbędnej dla rozwoju społecznego i technologicznego XXI wieku. TIK oferują instrumenty dydaktyczne do pracy, dzielenia się i współpracy, umożliwiając nauczycielom „prowadzenie edukacji” w sposób zintegrowany, a także zwiększając umiejętności potrzebne do samodzielnego uczenia się. Świat się zmienia i szkoła też musi się dostosować, osiągając wyższy poziom e-dojrzałości niż jej użytkownicy.

Do jednych z ważniejszych zadań pracy z narzędziami TIK należy przezwyciężanie powszechnego oporu przed ich stosowaniem, promowanie interaktywności między nauczycielami i uczniami oraz między samymi uczniami. Treści cyfrowe, obiekty dydaktyczne, gry naukowe i alternatywnej rzeczywistości, cyfrowe platformy wymiany, praktyki edurozrywki (*edutainment* – edukacja rozrywkowa) muszą stać się instrumentami systematycznego, a nie epizodycznego doświadczenia dydaktyki, stanowiąc jej niezbędny warunek. Edukacji cyfrowej nie należy się bać. Ciągłe doskonalenie pracy z narzędziami TIK jest najskuteczniejszym sposobem na sprawienie, aby nasi uczniowie byli aktywnymi, krytycznymi i świadomymi słuchaczami, a także bardziej konkurencyjnymi podmiotami w społeczeństwie, którego filarami są informacja i wiedza.

Od nauczania na odległość do nauczania twarzą w twarz z wykorzystaniem technologii cyfrowej. Powrót do szkół i na uczelnie wyższe

W bieżącym roku akademickim przeprowadziłam szereg wywiadów z lektorami oraz wykładowcami, doświadczonymi nauczycielami szkół średnich oraz wyższych, również ekspertami w dziedzinie technologii

informacyjno-komunikacyjnych (ICT), aby zrozumieć – poza ograniczeniami i krytycznymi aspektami nauki zdalnej – w jaki sposób wykorzystują narzędzia i zasoby oferowane przez świat cyfrowy, by osiągnąć bardziej efektywne i eksytujące efekty swojego nauczania.

- 1) *Czy w Twoim osobistym i zawodowym doświadczeniu technologie cyfrowe były obecne, i to na długo przed zawieszeniem „tradycyjnych” zajęć szkolnych z powodu pandemii? Czy skorzystałeś z okazji, by zapoznać się z platformami, lekcjami wideo i interaktywnymi zajęciami online, dzięki którym mogłeś zaproponować swoim uczniom naukę na odległość w sposób jak najbardziej motywujący i odpowiedni? Czy była to dla Ciebie bolesna konieczność, czy dostrzegłeś potencjał w zwiększaniu skuteczności swojego nauczania?*

Większość respondentów odpowiadała podobnie: Covid-19 nosił znamiona zdarzenia o dużej sile rażenia i nie dał nikomu czasu na przygotowanie się, a już na pewno nie szkołom. Po początkowej patowej sytuacji, w której dominowało surrealistyczne wrażenie całkowitego zawieszenia, cały sektor edukacyjny dostrzegł potrzebę znalezienia nowych sposobów na przywrócenie szkoły na właściwe tory, zaś komunikacja między szkołą a rodziną stała się ważniejsza niż kiedykolwiek. Ci, którzy byli przyzwyczajeni do interakcji w chmurze lub np. na platformach typu eTwinning, mieli przewagę, natomiast nowicjusze odczuwali istotne trudności. Reakcje nauczycieli były różne, a placówki edukacyjne musiały szybko pogodzić się z realiami społecznymi panującymi na ich terenie w zakresie technologii cyfrowych.

- 2) *Jakie wartościowe elementy wykorzystania technologii cyfrowych udało Ci się dostrzec podczas pracy w trybie zdalnym, pomimo ograniczeń i stresu, i jaki wpływ miały one na aktywność Twoich uczniów/studentów?*

W sposób bardziej selektywny zwracano uwagę na jakość treści udostępnianych uczniom, na uczenie się poprzez wiedzę i umiejętności, na znaczenie przesyłania ćwiczeń stymulujących. Trudności w zarządzaniu czasem skłoniły nas do uproszczenia, esencjonalizacji zajęć, skupienia się bardziej na treści, a mniej na szczegółach, przemyślenia na nowo założeń i skutecznych strategii. Ocena pod koniec roku stała się przedmiotem nowej uwagi – przyjęła interesującą rolę jako opis ścieżek i procesów, wykraczając poza tradycyjną konotację związaną z wynikami i ocenami sumatywnymi. Wykorzystanie różnych narzędzi dydaktycznych, staranny dobór kanałów komunikacji, odkrycie platform chmurowych do dzielenia się wiedzą, zostały przyjęte przez uczniów z ogólnym zadowoleniem, były stymulującymi wektorami wiedzy, których w czasach takich jak nasze nie należy lekceważyć, lecz analizować i naukowo dostosowywać.

3) *Jakie możliwości interakcji i współpracy za pośrednictwem mediów cyfrowych są Twoim zdaniem odpowiednie dla uczniów szkół średnich i wyższych?*

Dzięki aplikacjom Web 2.0³ już od dawna można wykorzystywać funkcjonalne środowiska do współpracy. Nie piszę tu tylko o wirtualnych klasach, które ułatwiły usystematyzowanie przekazywanej treści, ale także o cyfrowych tablicach ogłoszeń, prezentacjach multimedialnych i wspólnym tworzeniu map myśli, kreatywnym pisaniu przez kilka osób, czy też minidebatkach w salach podczas lekcji wideo – oczywiście tam, gdzie jest to możliwe. Dydaktyczne wykorzystanie sieci, dzięki szerokiemu wachlarzowi dostępnych narzędzi, sprzyja współpracy, skłania ku dydaktyce, w której przedmioty wiedzy muszą być badane, rozkładane na części, składane na nowo i ponownie opracowywane. Pozwala na bardziej efektywne tworzenie grup roboczych zdolnych do podejmowania prawdziwie angażujących zadań w rzeczywistości, które pobudzają ducha inicjatywy, aktywizują rozwiązywanie problemów i prowadzą ucznia poza bezkrytyczne przyjmowanie pojęć.

Padają odpowiedzi ukazujące potencjał odwróconej klasy, grywalizacji z quizami i kwestionariuszami tworzonymi przez uczniów rywalizujących w zespołach, poszukiwania skarbów w języku obcym, wyzwania typu *escape room*, burzy mózgów i głosowania zespołowego, wykorzystania kodów QR, cyfrowego opowiadania historii, które tworzone w grupach, wymagają wkładu wszystkich uczestników danego zespołu.

4) *W jaki sposób za pomocą technologii cyfrowej można promować autonomię nastolatków w ścieżkach edukacyjnych, na ich własnym poziomie?*

Promowanie i rozwijanie autonomii u młodzieży stanowi jeden z najtrudniejszych celów. Pozostaje on zakorzeniony w aspektach psychopedagogicznych, o których należy stale pamiętać. Autonomia nie jest w rzeczywistości celem nauczania, lecz wzniosłym zadaniem ogólnej formacji młodego człowieka. Autonomia ucznia jest szeroko definiowana jako „zdolność do przejęcia kontroli nad własnym uczeniem się”⁴. Inne wyjaśnienie, zwane często „definicją Bergena”, zawiera więcej szczegółów i podkreśla procesy społeczne, a także poczucie odpowiedzialności za własną naukę: „[...] gotowość do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę w służbie własnych potrzeb i celów [...],

³ D. DiNucci, *Fragmented Future*, „Print Magazine” 1999, nr 53, s. 221–222.

⁴ P. Benson, *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Wielka Brytania, 2011, s. 2.

zdolność i gotowość do działania niezależnie i we współpracy z innymi, jako społeczna, odpowiedzialna osoba”⁵.

Autonomiczne uczenie się można przedstawić jako kontinuum, co pozwala postrzegać postępy uczniów w dążeniu do autonomii w kategoriach stopnia⁶. Nauczanie z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych wymaga ściślejszej współpracy między szkołą a rodziną, ale oferuje też nowe perspektywy, które pozwalają młodzieży na autorozwój oraz dają szansę, by zastanowić się nad własnym podejściem do nauki. Promowanie autonomii nie może pomijać podstawowych umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych, które nie powinny nas przerażać ze względu na szybkość, z jaką dzieci i młodzież je opanowują. Wysyłanie wiadomości i e-maili lub ładowanie prac do przesłania ma niebagatelną wartość instrumentalną i wiąże się z ważnymi umiejętnościami klasyfikacji i systematyzacji. Dbanie o porządek w swoich materiałach, niezależnie od tego, czy znajdują się one w plecaku, w urządzeniu, czy w chmurze, jest kwestią ergonomii umysłu, która przyczynia się do dobrego samopoczucia psychofizycznego. To samo można powiedzieć o przeglądach kalendarzy cyfrowych, które są obecnie równie ważne, jak kiedyś dziennik szkolny, ponieważ pozwalają uczniom ocenić swoje zobowiązania w odniesieniu do czasu, terminów, priorytetów i podziału energii. Autonomia i poczucie obowiązku łączą się więc w pozytywnym kole umiejętności, które rozwijają także poczucie własnej wartości.

- 5) *W jaki sposób nauczanie z wykorzystaniem mediów cyfrowych może okazać się użytecznym narzędziem włączania, doceniania różnorodności i niepozostawiania nikogo w tyle?*

Atutem integracji jest wspólne przekonanie kolegów, że „personalizacja ścieżek edukacyjnych” ma fundamentalne znaczenie. Korzystanie z narzędzi cyfrowych, zarówno na odległość, jak i w obecności uczniów, wymaga znajomości stylów uczenia się, doboru metod i strategii w odniesieniu do poszczególnych uczniów. Włączanie nie jest konkretnym, lecz ogólnym celem nauczania i wymaga wkładu każdego kształcącego się umysłu w zespole. Odpowiednio wczesne planowanie przez zespół nauczycielski, wybór lekcji synchronicznych lub asynchronicznych, wybór treści do obróbki cyfrowej, tworzą modele

⁵ L. Dam, R. Eriksson, D. Little i in. *Towards a definition of autonomy. In proceedings of developing autonomous learning in the F.L. classroom*, http://www.warwick.ac.uk/go/dahla/archive/trebbi_1990 [dostęp 22.05.2022].

⁶ C.J. Everhard, *Investigating the true colours of autonomy in language learning*, [w:] K. Schwienhorst, *Learner Autonomy in Second Language Pedagogy and Research: Challenges and Issues*, Hong Kong 2018, s. 73–103.

dostosowane do każdego stylu uczenia się, co prowadzi do konkretnych wyników i zindywidualizowanych sukcesów w nauce.

Inną podstawą waloryzacji różnic jest interdyscyplinarność, czyli tworzenie ścieżek, obejmujących dwie lub więcej dyscypliny akademickie, naukowe lub artystyczne. Nauczanie interdyscyplinarne, połączenia międzyprzedmiotowe stają się ścieżkami rozwoju, motywując młodych ludzi do zdobywania wiedzy. Innowacyjne podejście do nauki, choć czasem trudne, stawało się inspirujące dla niektórych uczniów. Przykładem może być wspomniany przez jedną z ankietowanych grup nauczycieli wspólny projekt biologów z anglistami, którzy przygotowywali młodzież do Międzynarodowego Konkursu Wiedzy Neurobiologicznej BRAIN BEE. Narzędzia i metody wypróbowane na odległość będą mogły w zaskakujący sposób wdrożyć standardy jakości kształcenia, stać się ważnym sojusznikiem nauczania bezpośredniego, stopniowo tworząc możliwości nauczania mieszanego, tzw. *blended learning*. Mają one na celu stymulować nowe pasje i zainteresowania, z poszanowaniem indywidualnego rytmu nauki każdego studenta.

- 6) *Czy w sytuacji kryzysowej postawiłeś na pierwszym miejscu na kontakt i bliskość, umieszczając na platformach bardziej tradycyjne zadania i „gotowe” lekcje, czy chciałeś się bardziej zaangażować i rozwijać technologicznie?*

Dominującą odpowiedzią było zachowanie relacji między ilością a jakością uczenia się. Nauczyciele wyszli z podstawowego założenia – bliskość i komunikacja ponad wszystko. Sytuacja przymusu nauki zdalnej skłoniła wszystkich do obserwacji i refleksji – z perspektywy metapoznawczej – nad swoimi umiejętnościami komunikacyjnymi. Problem technologiczny był tylko pozornie podstawowym aspektem. W centrum znalazło się nauczanie oraz sposoby konstruowania użytecznych zajęć.

Narzędzi informatycznych do tego celu jest na rynku wiele, podobnie jak dostępnych szkoleń. Ważne jest, aby nauczyć się rozmawiać z uczniami i towarzyszyć im, pokonując lęk przed ekranem i trudnościami związanymi z odległością. Jest to dobry moment na zdobycie doświadczenia w nagrywaniu ekranu. Nie potrzeba wiele czasu, aby nauczyć się podstaw Screen Cast O Matic Apowersoft, osiągając nadzwyczajne rezultaty, ani aby poznać rozległy świat internetowych rozszerzeń przeglądarki Google Chrome, takich jak Loom, który pozwala na sprawne zapisywanie nagrań głosu i ekranu w czasie wolnym od pracy. Na ogół przyjmuje się za pewnik, że znajomość dyscypliny i jej treści stanowi przepustkę do jej nauczania, ale tak nie jest. Dlatego właśnie stworzenie i przesłanie własnej lekcji asynchronicznej jest bardzo chwaloną metodą pracy ze studentem.

Inną ważną kwestią stały się wykłady wideo na żywo, które nie dla każdego są łatwe w obsłudze. Tradycyjne platformy, takie jak Google czy Microsoft, wprowadziły nowe funkcje wideokonferencji – lepsze zarządzanie studentami, pokazywanie rąk, pokoje przerw, ankiety, transmisje strumieniowe. Polecane są także ćwiczenia w wirtualnych klasach, w zależności od wyboru danej instytucji (Google lub Microsoft, ale także Edmodo i WeSchool, które mają bardzo ciekawe funkcje). Interesujące stają się cyfrowe tablice informacyjne Padlet i Linoit, tablice Jamboard, uniwersalne przestrzenie w chmurze do dzielenia się notatkami, rysunkami/obrazami w czasie rzeczywistym oraz wspólne tworzenie map myśli. Wreszcie, aby przekształcić wiele z wciąż będących w obiegu plików pdf w materiały interaktywne, które można wykorzystać do autokorekty, polecam eksperymentowanie z funkcjami stron darmowych edytorów takich, jak Sejda PDF editor, Inkscape, DocHub.

Krótko mówiąc, jeśli chodzi o wybór narzędzi cyfrowych, możliwości są szerokie i realistyczne. Wypróbujmy ich potencjał we współpracy z naszymi kolegami i nie przegapmy okazji, by – gdy tylko ponownie zobaczymy naszych uczniów – przeciwzyć je z nimi w klasie. Pod każdym względem poprawia one nasze nauczanie, niezależnie od tego, czy pozostaniemy w szkole na stałe, jak wszyscy mamy nadzieję, czy też wrócimy na jakiś czas do narzędzi TIK w nauczaniu zdalnym. Tradycja i innowacyjność, mądrze połączone, będą stanowiły zwycięską kombinację dla przyszłości szkoły.

Warto również przyjrzeć się wynikom badań przeprowadzonych wśród studentów i uczniów szkół średnich. Szkoły muszą wiedzieć, co uczniowie sądzą o kształceniu na odległość i poznać ich doświadczenia. Aby zebrać dane, można rozesłać do uczniów ankietę lub przeprowadzić rozmowy na temat kształcenia na odległość. Po uzyskaniu wyników zespół zarządzający zdobywa niezbędną wiedzę, co uczniom podoba się w istniejącym systemie, a co chcieliby zmienić. Poniżej podam przykłady pytań do ankiety dotyczącej kształcenia na odległość dla studentów, które zadałam, aby zebrać ich opinie. Odpowiadało tysiąc studentów i uczniów szkół średnich.

- 1) *Jakie są Twoje ogólne odczucia związane z kształceniem na odległość?*
słabe – poniżej średniej – średnie – dobre – doskonale

W tym pytaniu zbierane są odpowiedzi dotyczące ogólnych doświadczeń uczniów związanych z edukacją online. Szkoły mogą wykorzystać te dane do podjęcia decyzji, czy powinny kontynuować nauczanie w trybie online, czy też przenieść się ponownie do nauczania stacjonarnego. 85% respondentów odpowiedziało, że ich doświadczenia z minionych lat były zarówno dobre, jak i doskonale. Pozostałe 15% wykazało, że były raczej średnie. Problem stanowiły

przerwy w dostawie Internetu, brak możliwości skupienia się na zajęciach z powodu licznej rodziny przebywającej w tym czasie w domu, przeszkadzające w skupieniu się zwierzęta domowe etc.

- 2) *Czy masz indywidualny dostęp do urządzenia umożliwiającego naukę online?
tak – tak, ale nie działa ono dobrze – nie, dzielę się z innymi*

Uczniowie powinni mieć nieprzerwany dostęp do urządzenia umożliwiającego naukę online. W tym pytaniu dowiadujemy się, czy napotykają problemy związane z jakością sprzętu, czy dzielą urządzenie z innymi osobami w domu i nie mają do niego dostępu, kiedy go potrzebują. Znaczna większość ankietowanych odpowiadała, że ma dostęp do urządzeń, około 7% przekazało informację o potrzebie dzielenia się sprzętem z innymi domownikami.

- 3) *Jakiego urządzenia używasz do nauki na odległość i czy jest ono wystarczające?
laptop – komputer stacjonarny – tablet – smartfon*

To pytanie miało na celu zdobycie wiedzy na temat tego, czy uczniowie używają laptopa, komputera stacjonarnego, smartfonu lub tabletu do nauki na odległość. Laptop lub komputer stacjonarny są idealnym wyborem ze względu na rozmiar i jakość ekranu. W kwestionariuszu dla studentów zastosowałam pytania wielokrotnego wyboru oraz możliwość odpowiedzi otwartej. Zdecydowana większość posługiwała się laptopami oraz tabletami, 7% wykazała używanie tabletów i smartfonów, wskazując jednocześnie pewne trudności z wykonywaniem zadań w aplikacjach.

- 4) *Ile czasu dziennie poświęcasz średnio na kształcenie na odległość?
1–3 godziny/ 3–5 godzin / 5–7 godzin / 7–10 godzin/ 10+ godzin*

To pytanie pozwoliło poznać ilość czasu, jaką spędzają studenci na kursach online, przeanalizować, czy nie marnują zbyt wiele czasu i poznać przyczyny takiego stanu rzeczy. Uczniowie muszą przeznaczyć trochę czasu na zabawę i ćwiczenia fizyczne, gdy pozostają w domu, aby zadbać o swoje zdrowie. Z odpowiedzi na to pytanie można się dowiedzieć, czy uczniowie poświęcają czas także na inne zajęcia. Większość odpowiedzi, bo aż 78%, to 7–10 godzin zdalnej nauki, pozostałe 22% wykazało między 4–7 godzin.

- 5) *Na ile efektywne było dla Ciebie zdalne nauczanie z wykorzystaniem narzędzi TIK?
wcale nie jest skuteczne – nieznacznie skuteczne – umiarkowanie skuteczne – bardzo skuteczne*

W zależności od osobowości ucznia, może on lubić uczyć się w klasie z innymi uczniami lub sam w domu. W sali lekcyjnej panuje bardziej ożywiona i interaktywna atmosfera, podczas gdy w domu jest stosunkowo spokojnie.

Za pomocą tego pytania można sprawdzić, czy nauczanie zdalne było skuteczne dla uczniów, czy też nie. Większość odpowiedziała, że nauka była dla nich umiarkowanie skuteczna – 54%, dla 6% okazała się nieskuteczna, a pozostałe 40% wykazało wysoką skuteczność nauki zdalnej z wykorzystaniem narzędzi TIK.

- 6) *Na ile pomocna okazała się Twoja szkoła (lub uczelnia) w zapewnieniu Ci warunków do nauki w domu?*

w ogóle nie była pomocna – otrzymałem niewielką pomoc – szkoła była umiarkowanie pomocna – bardzo pomocna

Zespoły zarządzające szkołami, aby kształcenie na odległość było wygodne i efektywne, powinny zapewnić pełne wsparcie w zakresie infrastruktury technologicznej i ramowych procesów zarówno nauczycielom, jak i uczniom. Biorąc pod uwagę sytuację pandemii, szkoły musiały pozwolić na większą elastyczność i stworzyć mniej restrykcyjne zasady pracy. Zdecydowana większość respondentów odpowiedziała, że szkoły okazały się pomocne. Około 20% odpowiedzi wskazywało na brak pomocy ze strony szkoły.

- 7) *Czy bardzo stresujące jest dla Ciebie uczenie się na odległość; z wykorzystaniem TIK?*

Uczenie się w trybie zdalnym może być dość stresujące, zwłaszcza jeśli uczeń czy student nie radzi sobie dobrze z nauką. Należy zmierzyć poziom stresu uczniów i znaleźć sposoby jego zmniejszenia. Możemy np. zorganizować imprezę taneczną online lub grę w klocki lego. Odpowiedzi na to pytanie mogą mieć w przyszłości kluczowe znaczenie przy podejmowaniu decyzji o przyszłym kierunku kształcenia na odległość w danej placówce oświatowej. Tu odpowiedzi rozłożyły się podobnie – 54% wykazało, że kształcenie na odległość przy użyciu TIK było dla nich stresujące, pozostałe 46% odpowiedziało, że nie.

- 8) *Jak dobrze potrafisz zarządzać czasem podczas nauki zdalnej? (Przyjmij 5 jako bardzo dobrze i 1 jako wcale). Możliwość odpowiedzi opisowej.*

Ciągłe przebywanie w domu i zajmowanie się wieloma sprawami może być stresujące dla wielu osób. Wymaga to od studentów umiejętności dobrego zarządzania czasem i samodyscypliny. Uczniowie mogą ocenić swoje doświadczenia w skali od 1 do 5 i podzielić się nimi z władzami szkoły. Do tego typu pytań w kwestionariuszu dla uczniów w nauczaniu na odległość należy użyć pytań typu macierz wielokrotnego wyboru. Studenci wykazali, że nie posiadają zdolności dobrego planowania czasu, przydatne okazały się zajęcia z Time Management – Zarządzania Czasem.

9) *Czy lubisz uczyć się na odległość?*

tak, zdecydowanie – tak, ale chciał(a)bym zmienić kilka rzeczy (jakie?) – nie, jest dość dużo wyzwań – nie, wcale nie

To pytanie dało również możliwość odpowiedzi opisowej i pozwoliło uzyskać ogólny pogląd na to, czy uczniowie lubią uczyć się w domu, czy też robią to, ponieważ są do tego zmuszani oraz, aby pozyskać informacje o tym, jak można ulepszyć kształcenie na odległość i sprawić, by było ono dla nich interesujące.

Zdecydowana większość wykazała, że lubi kształcenie zdalne. Jednym z argumentów za takim rozwiązaniem była możliwość łączenia pracy z nauką, szanse na spędzanie czasu z rodziną i bliskimi, oszczędności na dojazdach oraz wynajmie mieszkań (dotyczy grup studenckich).

10) *Jak pomocni są Twoi nauczyciele podczas nauki online?*

wcale nie pomagali – nieznacznie pomocni – umiarkowanie pomocni – bardzo pomocni

W edukacji na odległość nie ma bliskiego kontaktu z nauczycielami, co wiąże się z wyjątkowymi wyzwaniami. Niektórym studentom nauka przedmiotu może sprawiać trudności i zabierać więcej czasu, zanim go zrozumieją. To pytanie mierzy, w jakim stopniu studenci uważają swoich nauczycieli za pomocnych. Większość respondentów, bo aż 62%, wykazała, że nauczyciele byli pomocni, pozostałe 38% zaznaczyło nieznaczną lub żadną pomoc ze strony nauczycieli.

Perspektywy i przyszłość szkoły online

Patrząc wstecz na moje doświadczenia z minionych miesięcy nauki na odległość, opisałabym je jako eksperyment w edukacji. Zajęcia za pośrednictwem stałego połączenia online okazały się dla większości z nas niezwykle i mocno edukacyjnym doświadczeniem. Ten czas edukacji domowej możemy traktować jako okres wielkich eksperymentów dydaktycznych i własnego rozwoju zawodowego, w którym mieliśmy możliwość i swobodę poznania i wykorzystania różnych metod nauczania, wykorzystując dostępne narzędzia TIK. Technologie informacyjno-komunikacyjne stały się dla nas narzędziami do zjednoczenia i podtrzymania życia szkoły na odległość. Synergia między rzeczywistością a światem wirtualnym, której dziś doświadczamy, może przynieść wiele korzyści w dalszym rozwoju edukacji. Cyfrowe i nowe umiejętności informatyczne zdobyte w krótkim czasie zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli nie mogą być porzucone, ale powinny zostać przyjęte jako narzędzia uzupełniające zajęcia

prowadzone zarówno na terenie szkoły, jak i zdalnie, w przyjętym w wielu uczelniach trybie hybrydowym. Należy inaczej, bardziej krytycznie, analizować zarówno wybory dydaktyczne, aby w razie potrzeby móc je ponownie wdrażać, a także samą postawę nauczyciela, którego zadaniem jest stały rozwój zawodowy. Warto podkreślić, że zdolność nauczyciela do „bycia obecnym” na odległość, w promowaniu aktywnego słuchania, dzielenia się wiedzą oraz umiejętnością wprowadzenia współpracy w grupie uczniów, czy dorosłych słuchaczy, nie zależy już wyłącznie od wsparcia technologicznego, ale przede wszystkim od naszych wyborów pedagogicznych.

Bibliografia

- Benson P., *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Wielka Brytania 2011.
- Boettcher J., Conrad R., *The Online Teaching Survival Guide: Simple and practical pedagogical tips*, New Jersey 2010.
- Dam L., Eriksson R., Little D. i in. *Towards a definition of autonomy. In proceedings of developing autonomous learning in the F.L. classroom*, http://www.warwick.ac.uk/go/dahla/archive/trebbi_1990 [dostęp 22.05.2022].
- DiNucci D., *Fragmented Future*, „Print Magazine” 1999, nr 53, s. 221–222.
- Everhard C.J., *Investigating the true colours of autonomy in language learning*, [w:] K. Schwienhorst, *Learner Autonomy in second Language Pedagogy and Research: Challenges and Issues*, Hong Kong 2018, s. 73–103.
- Mason R., *Globalisation of Education*, London 1998.
- Pelgrum W.J. i in. *Guide to measuring information and communication technologies ICT in education English*, <http://uis.unesco.org/> [dostęp 17.11.2009].
- Stacey E., *The Impact of ICT on Learning at a Distance*, New York 2002.

Maciej Celiński

ORCID: 0000-0001-8412-207X

Politechnika Lubelska

SZEŚCIOETAPOWA METODA NAUCZANIA INFORMATYKI W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Słowa kluczowe: program nauczająco-kontrolujący, zadania, układy cyfrowe

Keywords: teaching and controlling program, tasks, digital circuits

Streszczenie

W niniejszym artykule skupiam się na przedstawieniu teoretycznych założeń sześć-etapowej metody nauczania dla przedmiotu informatyka. Zastosowanie tej metody nauczania przez nauczycieli w szkole podstawowej może znacząco zwiększyć jakość prezentowanych treści. Wskazywana w niniejszej publikacji metoda została wcześniej opisana przeze mnie w pracy magisterskiej pt. *Nauczająco-kontrolujący program pt. „Nowoczesne programowalne układy logiczne w projektowaniu układów cyfrowych o wielkiej skali integracji”*. Opracowana metoda została zaimplementowana w programie ICON do nauki podstaw projektowania układów cyfrowych w bazie nowoczesnych mikroukładów programowalnych. Jej uniwersalność jednak pozwala na zaadoptowanie innych treści, zadań, przedmiotów.

Summary

In this article, I focus on presenting the theoretical assumptions of the 6-step teaching method for the subject of computer science. The use of this teaching method by primary school teachers can significantly increase the quality of the content presented. The method indicated in this article was previously developed by the author of the thesis entitled *The teaching and controlling program „Modern programmable logic circuits in the design of digital circuits with a large scale of integration”*. The developed method was implemented in the ICON program for learning the basics of designing digital circuits in the base of modern programmable microcircuits. However, its universality allows the implementation of other content, tasks and items.

Wstęp

Najpowszechniejszą formą nauki z wykorzystaniem komputera jest e-learning. Jak podaje encyklopedia mass mediów:

e-learning lub e-nauka – nauczanie lub szkolenia przy użyciu technologii informatycznej. Oznacza wspomaganie procesu dydaktycznego za pomocą komputerów osobistych, smartfonów, tabletów (m-learning) i Internetu. Pozwala na ukończenie kursu, szkolenia, a nawet studiów bez konieczności fizycznej obecności w sali wykładowej. Uzupełnia również tradycyjny proces nauczania, budując blended learning¹.

W powyższej definicji znalazły się elementy technologii cyfrowej. To właśnie dzięki układom cyfrowym, możliwe jest korzystanie z komputerów. Zatem powyższy termin określa takie elementy jak cyfrowe techniki uczenia się i cyfrowe technologie kształcenia. Są to bowiem pojęcia znacznie szersze niż te, które zostały opracowane na początku epoki cyfryzacji społeczeństwa, której to początek przypada na połowę lat 80. XX wieku. Inna definicja brzmi:

E-learning, w dosłownym tłumaczeniu „elektroniczne uczenie się”, nazywane także w języku polskim „nauczanie elektroniczne”, „e-nauczanie” czy „nauka online” – jest techniką szkolenia na odległość, w której wiedza jest zdobywana, a umiejętności są rozwijane z zastosowaniem najnowszych technologii i narzędzi informatycznych².

Termin e-learning określa znacznie więcej niż pojęcia nauczania online czy edukacji online. Nauczanie i edukacja online zakłada bowiem nauczanie przez sieć komputerową. Natomiast to pojęcie należy rozumieć znacznie szerzej, ponieważ skupia ono w sobie wszystkie elementy nauczania na odległość, a więc takiego, które wykorzystuje komputery, laptopy, telefony, tablety, sieć komputerową oraz wszystkie inne elementy, które mogą być przydatne w procesie nauczania.

Ważnym elementem odróżniającym tradycyjny model kształcenia od nauczania e-learning jest to, że w tradycyjnym modelu kształcenia ciężar nauczania spoczywa na nauczycielu. Kompetencje nauczyciela można podzielić na dwa rodzaje – kompetencje związane z kwalifikacjami oraz kompetencje jako zakres

¹ <https://pl.wikipedia.org/wiki/E-learning> [dostęp 30.05.2022].

² A. Szopa, *E-learning jako narzędzie wspomagające proces zarządzania wiedzą w szkole wyższej*, „Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2009, nr 3(7), s. 25.

uprawnień. Aby efektywnie wykonywać zawód nauczyciela, musi on bowiem być wychowawcą, dydaktykiem i ekspertem. Wychowawca musi budować motywację, dbać o klasę lub grupę. Rola wychowawcza to także różne sposoby oddziaływania na uczniów. Można zaliczyć do nich umiejętności:

- komunikacyjne,
- nawiązywania kontaktów,
- rozwiązywania problemów (pewnego wieku rozwojowego),
- doradzania wychowawczego, życiowego³.

W kontekście treści omawianych w tym artykule najważniejsze są kompetencje merytoryczne. Dotyczą one zagadnień z zakresu nauczanego przedmiotu i nauczyciel jest tutaj ekspertem. Posiada on specjalistyczną wiedzę i umiejętności. Pozostałe kompetencje nauczyciela to kompetencje dydaktyczno-metodyczne, które dotyczą sposobów uczenia innych, a także metod i technik nauczania⁴.

„Motywacja to konstrukt teoretyczny, którym tłumaczy się wystąpienie określonego zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie”⁵. Zatem w odniesieniu do tradycyjnego modelu kształcenia motywacja dotyczy pewnych subiektywnych doznań ucznia, a także jego poziomu zaangażowania podczas zajęć oraz czynności, jakie on podejmuje, aby się uczyć.

Behawioryści przyjmują na przykład, iż wzmocnienia pozytywne, nazywane nagrodami [...] lub wzmocnienia negatywne, rozumiane jako kary [...], stanowią główny mechanizm wywołujący dane zachowanie. Ich zdaniem, zachowanie ma charakter instrumentalny, a kary i nagrody stanowią główne narzędzie zmiany zachowania⁶.

Opis powyższego modelu kształcenia idealnie wpisuje się w model tradycyjnego kształcenia, bowiem wspomniane behawioralne aspekty motywacyjne najczęściej występują w szkołach.

Zadanie motywowania uczniów polega na wyszukaniu sposobów, którymi nauczyciel zdołałby zachęcić uczniów do zaakceptowania celów pracy w klasie i nauczanie się określonych tyimi celami wiadomości i umiejętności niezależnie od tego, czy praca ta sprawi uczniom przyjemność i czy podjęliby ją, gdyby nie musieli⁷.

³ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001, s. 175.

⁴ *Ibidem*.

⁵ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 17.

⁶ *Ibidem*, s. 16.

⁷ *Ibidem*, s. 14.

Istotne jest zatem, aby uczniowie posiadali motywację do uczenia się, zdobywania i poszerzania wiedzy. Implementacja treści nauczania to zadanie nauczyciela w procesie dydaktycznym.

Teoretyczne podstawy sześćoetapowej metody nauczania w implementacji programu nauczająco-kontrolującego

Program nauczająco-kontrolujący to narzędzie, które umożliwia zastępowanie, w części, zadań nauczyciela. Jak już zostało wspomniane, w takim oprogramowaniu główną rolę odgrywa sam uczeń. Jest on bowiem zobowiązany do samodzielnej pracy z oprogramowaniem, a w szczególności z jego treścią. To ona czyni program użytecznym.

Na sześćoetapową metodę nauczania składają się takie elementy, jak:

1) Kształtowanie motywacji

Motywacja to proces, który polega na powstaniu działań, podtrzymaniu ich oraz ukierunkowaniu wraz z określonymi zachowaniami ludzi, by osiągnąć określone i wyznaczone cele. Proces motywacji zachodzi, gdy człowiek postrzega osiągnięcie celu jako użyteczne, czyli posiada świadomość, że jeśli opanuje pewne zagadnienia i umiejętności, osiągnie dzięki temu odpowiednie korzyści.

Na tym etapie dodatkowo trzeba wprowadzić podstawowe elementy merytoryczne, które będą dotyczyły kolejnych lekcji prowadzonych w programie nauczająco-kontrolującym. Zrozumienie podstawowych założeń dotyczących informatyki, czyli wprowadzenie pojęć, oznaczeń, terminów, schematów, praw, definicji, będzie miało znaczenie dla rozumienia kolejnych prowadzonych lekcji. Bez opanowania podstawowych treści nauczania uczeń nie będzie miał możliwości zrozumienia kolejnych coraz to trudniejszych zadań wymagających nie tylko znajomości podstaw teorii, ale także wyciągania własnych wniosków oraz samodzielnego myślenia w celu rozwiązywania zadań.

2) Rozwiązywanie przez użytkownika zagadnień z nauczanego materiału, wykonywane dzięki instrukcjom i „podpowiedziom” umieszczonym w programie nauczającym

Na tym etapie program wprowadza konkretne pojęcia, definicje, czyli całą podstawową wiedzę, która będzie wykorzystywana na kolejnych etapach. Charakterystyczną cechą dla tego momentu jest fakt, że użytkownik może wracać do niego dowolną ilość razy. Na tym etapie uczeń powinien już opanować podstawowe treści nauczania dotyczące informatyki, gdyż bez niej nie będzie w stanie rozwiązywać zadań z kolejnych etapów działania programu.

3) **Samodzielne wykonywanie przez użytkownika zadań z zakresu nauczanych zagadnień realizowane poprzez serię ćwiczeń**

Na tym etapie program wprowadza użytkownika w podstawowe zagadnienia praktyczne. Na podstawie opanowanych wiadomości z poprzedniego działu użytkownik – prowadzony przez program wykonuje szereg ćwiczeń. Odpowiada dlaczego została zaznaczona prawidłowa odpowiedź lub jeśli uczeń w trakcie rozwiązywania serii ćwiczeń popełnia błędy, wyjaśnia zaistniały problem bądź po dużej liczbie negatywnych odpowiedzi odsyła użytkownika do powtórzenia wiadomości z poprzedniego działu.

4) **Samodzielne (bez pomocy programu nauczającego) rozwiązywanie przez użytkownika zadań o niskim i średnim stopniu trudności**

Różnica pomiędzy etapem trzecim a czwartym programu polega na tym, że w etapie czwartym użytkownik jest zdany na własne wiadomości i umiejętności. Nie otrzymuje podpowiedzi. Program weryfikuje tylko, czy odpowiedź jest prawidłowa, czy błędna. Jednak, gdy uczeń posiada zbyt małą wiedzę, tzn. robi dużo błędów, program nakazuje poprawę w postaci powrotu do poprzedniego etapu lub działu materiału.

5) **Samodzielne (bez pomocy programu nauczającego) rozwiązywanie przez użytkownika zadań o wyższym stopniu trudności**

Kolejny, piąty etap rozwiązywania zadań przez ucznia polega na tym, że do opanowanych wcześniej wiadomości dodatkowo wprowadza się umiejętność wyciągania wniosków oraz samodzielnego rozwiązywania zadań o wyższym poziomie trudności.

6) **Samodzielne (bez pomocy programu nauczającego) rozwiązywanie przez użytkownika zadań o maksymalnym stopniu trudności**

Ostatni etap metody nauczania polega na podsumowaniu wiedzy ze wszystkich działów i etapów programu oraz tematów teoretycznych i praktycznych. Użytkownik rozwiązuje wszystkie zadania zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Charakteryzują się one wysoką złożonością. Do ich opisu stosowana jest fachowa terminologia z zakresu informatyki.

Założenia sześćcioetapowej metody nauczania

Przedstawiana metoda zakłada, że elementem uczącym, sprawdzającym oraz kontrolującym będzie program komputerowy. Konieczne jest zatem stworzenie oprogramowania, które pozwoli nauczycielowi zaimplementować treści nauczania oraz ćwiczenia i zadania. Powyższy program przewiduje, że uczeń będzie pracował indywidualnie, dzięki dostępowi do oprogramowania.

Uczeń ma możliwość pracy indywidualnej, we własnym tempie, co wydaje się bardzo dobrym rozwiązaniem, ponieważ nauczyciel rozwiązuje problem indywidualizacji pracy. Rolą nauczyciela zatem jest być mentorem, kierownikiem, administratorem. Może on podczas zajęć pracować z wybranymi uczniami, tzn. tymi, którzy wymagają dodatkowej pomocy, niezależnie od tego, co zapewnia oprogramowanie. W takim przypadku nauczyciel może mieć znacząco więcej czasu dla wybranych uczniów, ponieważ nie skupia się na całej klasie bądź grupie, a tylko na wybranych jednostkach. Metoda zakłada, że zostanie stworzone oprogramowanie na zasadzie szablonu lub pewnego uniwersalnego oprogramowania, które nada nauczycielowi uprawnienia do wprowadzania i modyfikowania treści, zadań, systemu oceny. Nauczyciel będzie musiał pracować z oprogramowaniem, aby stało się ono gotowym programem z treściami nauczania oraz zadaniami dla uczniów. W omawianej metodzie oprogramowanie może posiadać wersję sieciową. Takie oprogramowanie mogłoby być wykorzystywane przez ucznia w domu, warunkiem jednak byłoby posiadanie dostępu do sieci internetowej.

Zalety sześciopiętowej metody nauczania:

- indywidualizacja pracy ucznia,
- indywidualne tempo pracy ucznia,
- dowolność prezentowanych treści,
- dowolna ilość prezentowanych treści.

Wady i ograniczenia sześciopiętowej metody nauczania:

- ograniczenia aplikacji/oprogramowania, która może nie spełniać wszystkich potrzeb nauczyciela. Istnieje zatem obawa, że twórca programu nie przewidział wszystkich funkcjonalności, z których użytkownik chce skorzystać.

Proponowane treści nauczania z informatyki przewidziane dla szkoły podstawowej, które są możliwe do implementacji w prostej formie programu nauczająco-kontrolującego

Kształtowanie motywacji nie jest elementem podstawy programowej, jednak jako jedno z najbardziej kluczowych zadań nauczyciela przyczynia się ono bezpośrednio do rozwoju ucznia. Nauka informatyki w klasach IV–VIII szkoły podstawowej powinna przybliżyć uczniom wpływ komputerów na otaczający ich świat. Zmiany, które zaszły w funkcjonowaniu społeczeństwa, ale także w gospodarce, administracji, bankowości, ekonomii, wymiany informacji oraz w nauce i edukacji są bardzo znaczące dla młodego pokolenia – mimo że urodzeni już

w erze multimedialnej mają styczność z technologią cyfrową od najmłodszych lat. Cyfrowi tubylcy, bo tak nazywa się młode pokolenie XXI wieku, dysponują już znaczącymi umiejętnościami korzystania z urządzeń elektronicznych. Rolą nauczyciela zatem jest nie nauczanie dzieci posługiwania się komputerami, bo one już to potrafią, a tego, jak poprawnie wykorzystać nowe technologie. Wczesny kontakt uczniów z informatyką powinien przybliżać możliwości, jakie płyną z jej zastosowania. Nauczyciel powinien także wzbudzić zainteresowanie i zaciekawienie tym przedmiotem, rozbudzić pasję i zainteresowania. Intensywny rozwój informatyki od połowy lat 80. XX wieku nie zatrzymał się – można mieć wrażenie, że kolejne osiągnięcia inżynierów oraz programistów ciągle zmieniają otaczający świat. Warto podkreślić, że nowa reforma podstawy programowej zakłada, iż uczniowie właśnie w szkole podstawowej muszą wybrać kierunek zawodowego rozwoju, by kontynuować naukę w tym zakresie na etapie szkoły średniej. Tutaj pojawia się rola nauczyciela jako motywatora. To w pewnej części od niego będzie zależeć, czy uczniowie zainteresują się informatyką. Powinien on przedstawić uczniom podstawowe metody informatyki, a także wzbudzić zaciekawienie nią.

Do głównych zadań szkoły podstawowej, oprócz alfabetyzacji w czytaniu, pisaniu, rachowaniu, należy nakłonienie ucznia, by do rozwiązywania problemów potrafił wykorzystywać metody i narzędzia informatyczne. W tym przypadku do elementów powszechnego kształcenia dodano umiejętność programowania. Jednak samo programowanie według Rozporządzenia rozumie się inaczej niż sam proces tworzenia algorytmu programu. To pewien cały

proces, informatyczne podejście do rozwiązywania problemu: od specyfikacji problemu (określenie danych i wyników, a ogólniej – celów rozwiązania problemu), przez znalezienie i opracowanie rozwiązania, do zaprogramowania rozwiązania, przetestowania jego poprawności i ewentualnej korekty przy użyciu odpowiednio dobranej aplikacji lub języka programowania⁸.

W ten sposób rozumiane programowanie nie jest tylko pisanie programu, ale kształceniem podstawowych umiejętności, takich jak logiczne myślenie, precyzyjne prezentowanie myśli i pomysłów, organizacja pracy tak jednostki, jak i w zespołach, kompetencje społeczne, budowanie jasnych i precyzyjnych treści projektowych.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r., poz. 356, s. 27.

Etap drugi powyższej metody to rozwiązywanie przez użytkownika zagadnień z nauczanego materiału, wykonywane dzięki instrukcjom i „podpowiedziom” umieszczonym w programie nauczania. Rola nauczyciela opiera się na opracowaniu zadań, do których zostaną dodane podpowiedzi, instrukcje, wskazówki, wyjaśnienia. Na tym etapie uczeń musi poznać wszystkie szczegóły, definicje, prawa, zasady i inne elementy związane z prezentowanym zagadnieniem. Ten etap jest najbardziej istotny, ponieważ to główne starcie z prawdziwym zadaniem, ćwiczeniem do wykonania przez ucznia. Pierwsze wrażenie i styczność ze szczegółami prezentowanego zagadnienia staną się fundamentalną, a więc podstawową wiedzą i umiejętnościami ucznia. Na tym etapie uczeń ma pełną dowolność wracania do wcześniejszego materiału, powtarzania. Warto jednak, aby w trakcie powtarzania lub ponownego rozwiązywania pierwszego zadania i poznawania szczegółów prezentowanego zagadnienia, dane treści były w inny sposób przedstawione. Również już na tym etapie powinien powstać pewien bank lub baza zadań, generowana poprzez nowe rozpoczęcie. Same pomoce, podpowiedzi mogą być takie same, choć niewielka zmiana może pozytywnie wpłynąć na ich wartość edukacyjną.

Etap trzeci to samodzielne wykonywanie przez użytkownika zadań z zakresu nauczanych zagadnień, realizowane poprzez serię ćwiczeń. Na tym etapie uczeń, posiadając już elementarną wiedzę, jest w stanie wykonywać samodzielnie zadania. Jednak na tym poziomie ma jeszcze możliwość poszukiwania podpowiedzi i wyjaśnień. Etap ten różni się od poprzedniego wieloma elementami, np. nie są generowane automatyczne podpowiedzi, uczeń nie ma dostępu do pełnych objaśnień, bo jedynie nowe elementy mogą zawierać wyjaśnienia i podpowiedzi.

Czwarty etap to samodzielne (bez pomocy programu nauczającego) rozwiązywanie przez użytkownika zadań o niskim i średnim stopniu trudności. Na tym etapie uczeń jest już przygotowany do rozwiązywania zadań samodzielnie. Jego praca indywidualna to rozwiązywanie zadań o niskim i średnim stopniu trudności. Uczeń nie ma już możliwości posługiwania się podpowiedziami. Istotne jest jego dobre przygotowanie do tego etapu, nie powinien do niego przechodzić, jeśli w pełni nie opanował zagadnień z etapu drugiego i trzeciego. Możliwe jest również to, że w tej części będą pojawiać się inne zagadnienia, np. prawa, definicje, których nie było na etapie drugim i trzecim. Dzieje się tak, ponieważ ogromny zakres, jaki obejmuje informatyka nie będzie możliwy do przedstawienia w kilku jednostkach lekcyjnych. Zadaniem nauczyciela jest dobranie tak prezentowanych treści, aby obejmowały one jak najmniejszy zakres, były jak najbardziej szczegółowe, ciągle mając na uwadze tylko te zagadnienia z podstawy programowej. Etap ten jest pierwszym zderzeniem ucznia z samodzielną pracą z uwagi na to, że nie otrzymuje on już żadnej pomocy,

a zadania i ćwiczenia stają się coraz trudniejsze. Rozwiązując zadania i wykonując ćwiczenia na tym poziomie, uczeń powinien spędzić nad nimi dosyć dużo czasu i poświęcić im wiele uwagi. Kolejne dwa etapy będą już zawierać zadania trudne i bardzo trudne. Dlatego na tym etapie uczeń powinien wstępnie zdobywać umiejętności wyciągania wniosków, analizowania, przetwarzania i kontroli.

Etap piąty to etap samodzielnego (bez pomocy programu nauczającego) rozwiązywania zadań. Polega on na rozwiązywaniu przez ucznia ćwiczeń o wysokim poziomie trudności, ponadto uczeń musi posiadać umiejętności wyciągania wniosków. Zadania są złożone, zatem dodatkowo wprowadza się umiejętność dzielenia problemu głównego na problemy szczegółowe. Umiejętności te będą bardzo przydatne na kolejnym – ostatnim etapie opisywanej metody nauczania.

Ostatni etap to samodzielne (bez pomocy programu nauczającego) rozwiązywanie przez użytkownika zadań o maksymalnym stopniu trudności. Na tym poziomie uczeń musi posiadać dużą wiedzę i umiejętności z prezentowanego zagadnienia. Powinien on znać zarówno praktyczne, jak i teoretyczne elementy. W zadaniach, na tym etapie, uczeń musi posługiwać się fachową terminologią, precyzyjną wiedzą, umiejętnościami logicznego myślenia oraz myślenia komputacyjnego, poprawnego wyciągania wniosków oraz dzielenia problemu głównego na problemy szczegółowe. W celu poprawnego rozwiązania zadań uczeń powinien jasno precyzować wynik, a także znać więcej niż jeden sposób, metodę rozwiązania zadania. Na tym etapie do zadań można zaliczyć również opis rozwiązania lub metody rozwiązywania zadania, czyli uczeń powinien obronić słuszność swojego rozumowania. Do jego obowiązków należy również – np. w przypadku programowania – zadbanie nie tylko o poprawność rozwiązane zadania, ale także o umiejętność wychwycenia innego typu błędów, np. niepoprawny format danych, niepoprawne działania arytmetyczne itp.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł stawia przede mną ogromne wyzwanie implementacji tej metody do dydaktyki szkolnej. Wymaga to przede wszystkim opracowania programu komputerowego w języku Java, który został wybrany jako język programowania programu ICON. Powyższa metoda została zaimplementowana w programie ICON, dostępna jest jej pierwsza wersja na stronie www.i-con.edu.pl. Pierwsze przystosowanie programu odbyło się w 2018 roku, metoda została zaimplementowana do nauki o układach cyfrowych (PAL, PLA, PROM). Obecnie trwają intensywne prace nad jej implementacją w programie ICON do nauczania programowania.

Bibliografia

Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r., poz. 356.

Szopa A., *E-learning jako narzędzie wspomagające proces zarządzania wiedzą w szkole wyższej*, Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2009, nr 3(7), s. 13–27.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Warszawa 2001.

<https://pl.wikipedia.org/wiki/E-learning> [dostęp 19.05.2022].

Anna Matecka

ORCID: 0000-0002-9811-8925

Chrześcijańska Akademia Teologiczna

TEATRALIZACJA W EDUKACJI POCZĄTKOWEJ KREATYWNY NAUCZYCIEL, KREATYWNY UCZEŃ

Słowa kluczowe: metoda aktywizująca, teatralizacja, aktywność, twórczość, kreatywność, edukacja wczesnoszkolna

Keywords: activating method, theatralization, activity, creativity, early school education

Streszczenie

Tematem rozważań podjętych w ramach niniejszego artykułu jest metoda teatralizacji, którą autorka wykorzystywała podczas zajęć na etapie edukacji początkowej. W pierwszej części artykułu przedstawiona została geneza terminu teatralizacja, a także podjęto próbę sformułowania definicji tego terminu w odniesieniu do przestrzeni działań edukacyjnych. W tej części również została zaprezentowana teatralizacja jako aktywizująca metoda dydaktyczno-wychowawcza wraz z narzędziami, dzięki którym można ją badać. W drugiej części artykułu przedstawione zostały korzyści, jakie mogą zyskać uczniowie dzięki nauce metodą teatralizacji. Ostatnia część artykułu to opis doświadczeń autorki w tym zakresie oraz przykładowe sugestie do wykorzystania podczas zajęć.

Summary

The subject of the considerations undertaken in this article is the presentation of the theatrical method that I used during the classes at the stage of initial education. The first part of the article presents the genesis of the term theatralization, and attempts to formulate a definition of this term in relation to the space of educational activities. This part also presents theatricalisation as an activating didactic and educational method along with tools that allow it to be studied. The second part of the article presents the benefits that can be gained by students thanks to learning through the theatrical method. The last part of the article is a description of the author's experiences in this area and some examples of suggestions for use during the classes.

Wprowadzenie

Głównym celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej, która może uczynić edukację procesem bardziej zrozumiałym i twórczym (zarówno w odniesieniu do nauczyciela, jak i do uczniów), efektywnym i atrakcyjnym. W celu potwierdzenia założenia o korzyściach płynących z metody teatralizacji, chcę odwołać się zarówno do literatury przedmiotu, jak i do doświadczeń własnych. We współczesnej edukacji obecność teatralizacji zaznacza się w bardzo skromny sposób. Odnaleźć ją można przede wszystkim na polu działań polonistycznych i muzycznych. W moim przekonaniu ważne jest, by potencjał związany z teatralizacją był przez nauczycieli dostrzegany i wykorzystywany także w wielu innych kontekstach, poczynawszy od etapu przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, który – z racji mojego zaangażowania zawodowego – interesuje mnie w sposób szczególny. Edukacja wczesnoszkolna będzie więc w moich rozważaniach najważniejszym punktem odniesienia, choć pragnę podkreślić, że teatralizacja może być wykorzystywana na każdym etapie edukacji i w odniesieniu do bardzo różnorodnych zadań, jakie wykonuje nauczyciel.

Podjęcie badań w tym zakresie wydaje mi się istotne, ponieważ poszukiwanie praktycznych i ciekawych rozwiązań prowadzenia zajęć metodą teatralizacji oraz obserwacja rezultatów jej stosowania mogą stanowić inspirację dla nauczycieli do aktywnego, twórczego działania, a także do pogłębiania i utrwalania wiedzy u uczniów.

Czym jest teatralizacja?

Co było pierwsze? Teatr czy teatralizacja? Choć mogłoby się wydawać, że teatralizacja jest pochodną teatru należy podkreślić, że jest odwrotnie – to tzw. teatralizacja życia zapoczątkowała teatr jako specyficzną formę sztuki.

Codzienne życie było i jest pełne ceremonii, rytuałów, obrzędów. Imieniny, urodziny, pogrzeby, inauguracje i zakończenia roku szkolnego, koronacje królewskie, parady wojskowe, rozprawy na sali sądowej to schematy powtarzane cyklicznie. Te rytuały posiadające określone cechy teatralne to przykłady teatralizacji życia.

Czym zatem są te określone cechy teatralne? Wymienić tu należy przestrzeń do działań, wzmożoną ekspresję emocji, gestów, słów, istotną, wyraźną charakterystykę, czasami przyobleczenie kostiumu. Najistotniejszym jednak

środkiem wyrazu jest komunikat, czyli dialog. Są to cechy, które współcześnie kojarzymy ze spektaklem teatralnym. Jak pisze Kazimierz Braun „pojedynczy ludzie, grupy ludzkie, chcąc intensyfikować nadawane przez siebie komunikaty oraz wzmacniać ich ekspresję, wychylają się ku teatrowi, oscylują ku teatrowi, sięgają ku teatrowi i ku jego środkom wyrazowym”¹. Autor pisze także, że

można obserwować, jak życie we wszystkich jego przejawach, funkcjach i uwarunkowaniach, a więc w działaniach, gestach, zachowaniach, w czynnościach ludzi, w ich uczynkach i wypowiedziach, dąży ku teatrowi i zaczyna w jakimś momencie nabierać cech teatru (widowiska, spektaklu, przedstawienia), choć ostatecznie teatrem się nie staje. Dokonuje się natomiast teatralizacja życia².

Teatralizacja jest przestrzenią, obszarem pomiędzy życiem a teatrem. To strefa pośrednia, jak linia widnokładu, oddzielająca ziemię od nieba.

Ten wybitny badacz teatru, poszukujący teatralizacji w różnych dziedzinach życia, będąc jednocześnie reżyserem i pisarzem, podejmuje problematykę przetwarzania się codziennego życia w widowisko. Zauważa on, że w wielu kulturach teatralizacja stała się załącznikiem teatru. W Grecji teatr zrodził się dzięki kultowi boga Dionizosa (VI w. p.n.e.). W Chinach natomiast pierwsze widowiska na cześć bóstw wystawiane były około 1122 roku p.n.e. (za czasów panowania dynastii Zhou). Tak wyglądały początki narodzin teatru. Trwały one do momentu upadku Cesarstwa Rzymskiego. Teatr traktowany był tam jako „rozrywka okrutna, niemoralna, wyuzdana (naprawdę zabijano w widowiskach postaci złoczyńców, przedstawiano akty symulujące kopulację)”³. Zniknął więc, by po raz drugi narodzić się z obrzędów chrześcijańskiej liturgii.

„*Quem queritis?* (Kogo szukacie?) *Jesum Nasarenum* (Jezusa Nazareńskiego). Od tych słów na poły mówionych, na poły śpiewanych, zgodnie z prastarym obyczajem wywodzącym się jeszcze ze starożytności, zaczął się teatr chrześcijański. Był początkowo ściśle obrzędowy⁴.

W średniowieczu z teatralizacji chrześcijańskiej liturgii zrodził się teatr w Anglii, a następnie w Europie kontynentalnej, w tradycji buddyjskiej Japonii, wykształcił się teatr No (XIII w.), teatr Kabuki i Bunraku (XVII w.).

Interesujące jest, że istnieją kultury, które w ogóle nie wydały teatru. Motywy teatralizacji w kulturze Indian Ameryki Północnej i Południowej są nam powszechnie znane. Należą do nich m.in. rytualne polowania, tańce

¹ K. Braun, *Teatralizacja życia. Praktyki i strategie*, Toruń 2020, s. 27.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*, s. 28.

⁴ Z. Raszewski, *Krótką historia teatru polskiego*, Warszawa 1978, s. 9.

połączone z niebanalną charakteryzacją, często zakładanymi na twarz maskami, śpiewem i okrzykami. Poprzestano jednak na teatralizacji wymienionych wyżej obrzędów. Kultura Indian nie zrodziła sztuki teatru. Podobnie rzecz się ma z kulturą islamu. Bardzo widowiskowa, przejmująca i drastyczna jest teatralizacja praktykowana na Bliskim Wschodzie. Często na oczach kamer i wielu milionów obecnych dochodzi do porwań czy mordowania ludzi. Bez wątpienia akty tego rodzaju przybierają cechy widowiskowe, znamienne dla teatralizacji. Charakterystyczny jest także sposób komunikowania się tych „aktorów” oraz „przywdziany” kostium.

We wstępie do *Antropologii widowisk* kulturoznawca i antropolog widowisk Leszek Kolankiewicz, powołując się na metaforę teatralną w ujęciu Turnera, pisze, że

dramat i teatr – i w ogóle widowiska – są najskuteczniejszym narzędziem służącym regeneracji społeczeństwa. To one bowiem wzniecają i kumulują przeżycia zbiorowe, a łagodząc i rozładowując konflikty, organizują energię społeczną. W nich społeczeństwo jawi się sobie samemu jako dynamiczna całość⁵.

Przyjrzyjmy się zatem definicjom terminu „teatralizacja”. Amerykański socjolog, Erving Goffman jest autorem książki *Człowiek w teatrze życia codziennego*⁶, w której dokonuje analizy relacji społecznych w kontekście cech teatralnych. Píše on:

Będę rozważał sposób przedstawienia przez jednostkę siebie i swojej działalności innym ludziom w sytuacjach codziennych, sposoby kreowania przez nią wrażeniem, jakie robi na innych, oraz to, na co może i na co nie może sobie ona pozwolić w trakcie danego występu⁷.

Stwierdzenie, że „[...] W naszym społeczeństwie podział na scenę i kulisy można znaleźć wszędzie”⁸ jest bardzo trafne. Życie społeczne jest bez wątpienia analogią języka sceny. Scena życia zaś, na której odbywa się „występ” jednostki,

⁵ L. Kolankiewicz, *Wstęp: Ku antropologii widowisk*, [w:] A. Chalupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2005, s. 22.

⁶ E. Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Anchor Books, Doubleday, New York 1959. Wydanie polskie: *Człowiek w teatrze życia codziennego*, oprac. i słowem wstępnym poprzedził J. Szacki, Warszawa 2020.

⁷ E. Goffman, *op. cit.*, s. 37.

⁸ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, [w:] A. Chalupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk ...*, s. 57.

próbującej wpłynąć na innych „robiąc wrażenie” czy kulisy, w których owa jednostka może pozwolić sobie na „wyjście z roli”, by spojrzeć na siebie i na swoje własne „ja” – są przykładem pewnych modeli zachowań. Spotkanie takie, czyli „interakcja” oraz pojawiający się podczas niej komunikat międzyludzki, odbywać się może w dwóch odsłonach. Jedną z nich jest autentyczny, szczery i uczciwy „występ” jednostki, drugą zaś jego przeciwieństwo.

W ostatnim przywołanym przypadku Leszek Kolankiewicz odwołuje się do „Formy” Gombrowicza. Pisze:

jest zarazem sztuczna i żywiołowa: podlegając jej i ulegając w interakcjach, człowiek uczestniczy w uroczystości kultury, do której okazuje się wiecznie niedojrzały, i pozwala się opanować działającej w niej i przez nią zbiorowej sile. Człowiek pozostaje zawsze nieautentyczny⁹.

W perspektywie poszukiwań istoty człowieczeństwa, rodzą się kolejne odkrycia oraz pytania. Obok określenia *Homo sapiens* – „człowiek myślący”, pojawiają się terminy – *Homo faber* (człowiek twórczy) czy *Homo ludens* (człowiek bawiący się). Ta ostatnia koncepcja człowieka – której autorem jest holenderski historyk, filozof, językoznawca i eseista Johan Huizinga – zakłada, że źródłem ludzkiego zachowania, działania i tworzonej kultury jest zabawa, gra oraz współzawodnictwo.

Pisząc o teatralizacji, należałoby odnieść się do pojęcia zabawy, którą Huizinga uważa za źródło kultury. Twierdzi on, że wszystko to, co dotyczy i odnosi się do twórczości, może także odnosić się do zabawy.

Inność i tajemniczość zabawy uwidacznia się najwyraźniej w przebraniu. Dopełnia ono „niezwykłości” zabawy. Człowiek przebrany lub zamaskowany „gra” inną jakąś istotą. Jest inną istotą. We wszystkim co łączy się z maską i przebraniem, strachy dziecięce, niepohamowana wesołość, święty obrządek i mistyczna fantazja są nierozdzielnie ze sobą przemieszane¹⁰.

Huizinga przekonywał, że zabawa jest częścią składową kultury: „kultura ludzka powstaje i rozwija się w zabawie i jako zabawa”¹¹. Swobodne działanie stające się zabawą czy grą bez nakazów i zakazów, zaspakaja potrzeby, pozwala

⁹ L. Kolankiewicz, *op. cit.*, s. 18.

¹⁰ *Ibidem*, s. 153.

¹¹ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, [w:] A. Chalupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk...*, s. 143.

nabyć nowe umiejętności, uczy rywalizacji, może przynosić radość i przyjemność, ale i powodować napięcia.

W Polsce czołowym badaczem zagadnienia teatralizacji jest Kazimierz Braun. Definiuje on teatralizację życia jako

stosowanie teatralnych środków wyrazowych w różnych dziedzinach życia w celach amplifikacji komunikacji społecznej; teatralizacja jest elementem teatralnym – widowiskowym, dramatycznym, akcyjnym, aktorskim, wizualnym – dodanym do różnego rodzaju codziennych, zwykłych, normalnych wydarzeń, działań, akcji, czynności, zachowań i wypowiedzi¹².

Teatralizacja jest zatem początkiem, załączkiem, możliwym przyczynkiem do powstania teatru. Jest zawsze najpierw, przed. Jak pokazuje historia, może trwać, wzrastać, rozwijać się i albo doprowadzi do powstania i rozkwitu teatru, albo w ogóle nie spowoduje jego narodzin. Jednak obecnie, gdy teatr już istnieje i zakorzenił się u nas na dobre, pełniąc wszechstronne funkcje, możliwe jest określenie teatralizacji w odniesieniu do cech spektaklu teatralnego. Widać to na przykładzie poniższych definicji.

Słownik języka polskiego PWN teatralizację określa jako „przystosowanie utworu niescenicznego do wystawienia na scenie, a także nadanie czemuś cech teatralnych”¹³.

Justyna Guze pisze:

mówiąc o teatralizacji mamy na myśli coś więcej aniżeli tylko nadawanie czemuś cech teatralnych. Najogólniej rzecz biorąc, można by mówić o oddziaływaniu teatru w najrozmaitszych jego aspektach, od tekstu dramatycznego, przez inscenizację, scenografię i grę aktorów, aż po jego znaczenie społeczne. Jednym słowem, o teatralności tych dziedzin, na które teatr wywiera jakikolwiek wpływ¹⁴.

Adam Andrzejewski w swoich rozważaniach na temat teatralizacji życia podkreśla, iż „polega ono na przejęciu przez codzienne czynności cech charakterystycznych dla sztuki teatralnej”¹⁵.

¹² K. Braun, *op. cit.*, s. 58.

¹³ *Słownik języka polskiego* PWN, *Teatralizacja*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/teatralizacja.html> [dostęp 08.05.2022].

¹⁴ J. Guze, *Teatralność i teatralizacja w sztuce XVIII i XIX wieku: próba porównania wybranych zagadnień*, „Recenzje i Omówienia” 1986, s. 192–198.

¹⁵ A. Andrzejewski, *Teatralizacja życia a estetyka codzienności*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2017, R. 26, nr 1, s. 185–201.

Teoria wychowania estetycznego jako ugruntowanie pedagogicznej refleksji nad teatralizacją w edukacji

Refleksja pedagogiczna nad teatralizacją ma swoje ugruntowanie w obejmującej różne dziedziny sztuki teorii wychowania estetycznego. Irena Wojnar, wybitny pedagog i teoretyk w zakresie teorii wychowania estetycznego, pisze:

[...] w epoce starożytnej, a nawet jeszcze w średniowieczu sztuka, zwłaszcza sztuki plastyczne, muzyka, teatr należały do treści codziennego życia ogromnej większości ludzi, przez wszystkich mogły być w pełni przeżywane, przez wielu czynnie uprawiane, co wynikało zresztą z faktu, iż praca wytwórcza miała wówczas często charakter artystyczny. W wyniku narastającego podziału pracy i pogłębiającej się specjalizacji sztuka stopniowo oddalała się od codziennego życia większości ludzi, stawała się dziedziną artystycznej specjalizacji dla jednych, środkiem rozrywki i odprężenia dla innych. Podział ten pogłębiał się jeszcze bardziej, w miarę jak wzrastało znaczenie techniki¹⁶.

Dowodzono oczywiście, że

sztuka kształtuje postawy moralne, wpływa na lepsze porozumienie między ludźmi, pokazuje wzory lepszego życia i słuszejszego postępowania, może być „podręcznikiem” czy „przewodniczką” życia. Sztuka nie jest, a raczej nie musi być sprzeczna z nowoczesnymi procesami pracy i produkcji, daje natomiast przykład działania naprawdę twórczego, które prowadzi do stworzenia dzieła; sztuka plastyczna może nawet spełniać bardzo konkretną rolę użytkową, wpływać na estetyczny wygląd człowieka i jego środowiska¹⁷.

Na gruncie teorii wychowania estetycznego sztuka jest więc postrzegana jako źródło wieloaspektowego oddziaływania na człowieka. Wpływ ten zdecydowanie wykracza poza doświadczanie piękna i kształtowanie wrażliwości estetycznej jednostki. Sztuka (rozumiana zarówno jako obcowanie z wielkimi dziełami, jak też jako twórcza aktywność) ma potencjał wpływania, oddziaływania na bardzo różne aspekty ludzkiego rozwoju: poznawczego, społecznego, emocjonalnego czy też moralnego.

To szerokie rozumienie sztuki i jej pedagogicznego potencjału sprawiło, że zaczęto dokładniej przyglądać się artystycznej aktywności dzieci i młodzieży, wypływającej z naturalnych potrzeb ekspresji, bardzo indywidualnych,

¹⁶ I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965, s. 5–6.

¹⁷ *Ibidem*, s. 6.

zakorzenionych właściwie w każdym człowieku, nie tylko w jednostce artystycznie uzdolnionej.

Aktywny twórczo wychowanek miał nauczyć się (poprzez oddziaływanie sztuki) wyrażać swoje uczucia. Sztuka miała przywrócić mu równowagę emocjonalną, wzbogacić myślenie i międzyludzkie kontakty, a także wychowywać moralnie. Herbert Read, angielski filozof, poeta i estetyk twierdził, że

celem wychowania przez sztukę jest spowodowanie, że wszystko nabierze ruchu i zacznie się rozwijać, a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości zostanie u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wyobraźni, która się stanie swobodnym wyrazem jego własnej osobowości¹⁸.

Szczególne, pionierskie zasługi w obszarze badań nad wychowawczym potencjałem sztuki mają pedagodzy związani z ruchem Nowego Wychowania. Powstał on na przełomie XIX i XX wieku i zrewolucjonizował myślenie o tym, jak powinna wyglądać edukacja.

Ruch koncentrował się m.in. na wolności i twórczej aktywności w wychowaniu i edukacji dziecka. Był reakcją na tradycyjny, rygorystyczny model wychowania i nauczania, jaki dominował w XIX stuleciu. Twórcy Nowego Wychowania postawili m.in. na indywidualność, osobowość, kreatywność, spontaniczność oraz twórcze myślenie dziecka. Uważali, że wiedzę powinno ono zdobywać w oparciu o własne doświadczenie, a świat poznawać m.in. poprzez sztukę. Powstawały placówki eksperymentalne, w których wprowadzano w życie te nowe idee. Dzieci uczyły się np. garncarstwa, tkactwa, gotowania oraz szycia. W szkołach i placówkach eksperymentalnych łączono teorię z praktyką, co spowodowało, że uczenie się miało charakter kreatywny, a nie bierny. Szkoła była „szkołą aktywną”, „szkołą na miarę dziecka”, wychowującą „do życia i przez życie”.

Głównymi przedstawicielami i teoretykami nurtu Nowego Wychowania byli m.in. John Dewey, Ovide Decroly, Édouard Claparède, Maria Montessori. W Polsce eksperymentalną szkołę opartą na ideach Nowego Wychowania założył Henryk Rowid, nazywając ją „szkołą twórczą”¹⁹.

Symboliczną dla takiego sposobu myślenia pedagogicznego publikacją jest *Twórcza aktywność dziecka* autorstwa dwóch francuskich pedagogów, Roberta Glotona oraz Claude’a Clero²⁰. W przedmowie do tej książki Irena Wojnar

¹⁸ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 12.

¹⁹ H. Rowid, *Szkoła Twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, wyd. 2, Kraków 1929.

²⁰ R. Gloton, C. Clero, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Paris–Tournai 1971. Wydanie polskie: *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.

zaznaczyła, że „stanowi ona kolejne ogniwo w długim łańcuchu działań na rzecz odnowy wychowania. Odnowy, czyli zerwania z tradycją modelowania dziecka »na wzór i podobieństwo ludzi dorosłych« ...”²¹.

W publikacji tej czytamy:

twórcza aktywność dziecka zyskuje swój istotny sens biologiczny właśnie dzięki tej życiowej potrzebie wzrastania, całkowicie zwróconego ku przyszłości i będącego przekraczaniem samego siebie. Jeżeli dziecko jest twórcze i jeśli interesuje się inwencją, jeśli wszystko musi zostać uruchomione po to, by sprzyjać jego możliwościom twórczym, dzieje się tak po prostu z tej przyczyny, że aktywność twórcza stanowi potrzebę biologiczną, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu²².

Jak udowodnili pedagodzy związani z Nowym Wychowaniem, sztuka oddziałuje integralnie i harmonijnie na życie dziecka. Może być impulsem do ekspresji twórczej. Sztuka bowiem jest wielowymiarowa i nie ma określonych ram, które mogą ją ograniczyć.

Irena Wojnar, podążając za myślą filozoficzną Bergsona, zaznacza: „Twórczość realizuje się jednocześnie dzięki rzeczywistości i możliwości. Gra możliwości z rzeczywistością wyznacza procesy twórcze i w przyrodzie i w człowieku. Twórczość jest triumfem życia”²³.

W myśli pedagogicznej poświęcono sporo miejsca roli teatru jako jednej z dziedzin sztuki. Na refleksję zasługuje pozycja *Zabawa dzieci w teatr* Jana Dormana, monografia *Teatr i wychowanie* autorstwa Krzysztofa Homy, Justyny Sprutty, Weroniki Pudełko i Katarzyny Skulskiej, a także artykuły poświęcone tej tematyce. Ważne są m.in.: *Edukacja teatralna. O jej potrzebie i formalnych możliwościach edukacji wczesnoszkolnej* Agnieszki Janik²⁴, *Sztuka teatralna a wychowanie dziecka* Anny Asyngier-Koziół²⁵ oraz wiele innych istotnych publikacji.

Jednak o ile o potrzebie wychowania przez teatr i szeroko rozumianej edukacji teatralnej można przeczytać wiele, o tyle wciąż zbyt mało jest publikacji dotyczących teatralizacji, które nie muszą wykorzystywać wszystkich cech spektaklu, lecz tylko niektóre z nich. Jak zaznaczyłam wcześniej, istnieje różnica

²¹ *Ibidem*, s. 5.

²² *Ibidem*, s. 58.

²³ I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa 2008, s. 26.

²⁴ A. Janik, *Edukacja teatralna. O jej potrzebie i formalnych możliwościach edukacji wczesnoszkolnej. Dziecko w sytuacjach uczenia się*, Wrocław 2017.

²⁵ A. Asyngier-Koziół, *Sztuka teatralna a wychowanie dziecka*, Lublin 2000, s. 61–80.

między teatrem a teatralizacją. Teatr to przedstawienie z udziałem aktorów i podziałem na akty, odbywające się na scenie, przed widzami. Spektakl rozgrywa się w zaaranżowanej przestrzeni, aktor jest odpowiednio do granej roli ucharakteryzowany, występuje w kostiumie, często korzysta z rekwizytów, a komunikat do widowni wysyłany jest ze sceny. Teatralizacja zaś „wydobywa ze strumienia życia, tak jak ono toczy się na co dzień, jakieś zdarzenia, które dzięki niej nabiorą niezwykłości, zostaną wyróżnione, upublicznione, zakomunikowane”²⁶.

Teatr i teatralizacja stanowią więc dla pedagogów bogate źródła wszechstronnego oddziaływania na wychowanków, inspirowania ich twórczej aktywności, stymulowania rozwoju. W takim właśnie kontekście będę się przyglądać teatralizacji w dalszej części niniejszego artykułu.

2. Teatralizacja jako metoda dydaktyczno-wychowawcza

Teatralizacja jest przemyślaną, zaplanowaną, świadomą i celową metodą prowadzenia zajęć, mającą szkielet, ramy, w których możemy pozwolić sobie na improwizację. Skłania zarówno nauczyciela, jak i uczniów do szeroko rozumianej aktywności twórczej. Teatralizacja eksponuje, upowszechnia, unaocznia, wzmacnia treść tematu, który zapisany został na kartach podręcznika.

Dzięki inspirującej publikacji Kazimierza Brauna, pozwoliłam sobie na sformułowanie następującej definicji teatralizacji. Teatralizacja w edukacji dokonuje się, kiedy następuje przeniesienie tematu lekcji z:

- podręcznika,
- książki,
- ćwiczeń,
- lektury,
- kart pracy,
- innych na działania uczniów i nauczyciela za pomocą narzędzi, w które wyposażony jest teatr.

Tematem, który opracowujemy, stosując metodę teatralizacji może być tekst dydaktyczny, treść zadania, ćwiczenia, zawarte zwykle pod treścią opowiadania, historyjki, komiksu czy wiersza, opis jakiegoś zjawiska. Narzędzia, którymi możemy posługiwać się, pracując metodą teatralizacji, to:

²⁶ K. Braun, *op. cit.*, s. 18.

- dialog,
- partner sceniczny,
- ruch,
- mimika,
- gest, należą one także do naszego codziennego życia.

Kazimierz Braun w definicji teatralizacji życia wspominał o niezwykle istotnym ingredience, bez którego nie można się obejść. To element dodany.

Oznacza to, że do naszego zwykłego, prostego tematu lekcji (który pragniemy przeprowadzić metodą teatralizacji) wplatamy choćby jeden element wypożyczony z narzędzi, które oferuje nam teatr. Może to być kostium lub np. rekwizyt. Nie musi być to oczywiście kostium *stricto* z teatru wzięty. Wystarczy, że pojawi się choćby drobny jego element, który może dzieciom pomóc w zrozumieniu omawianego tematu, a także w przebiegu zajęć. Niewątpliwie wpłynie też na ich większą aktywność twórczą. Jest to tym bardziej zasadne, że dzieci uwielbiają się przebierać.

Innym elementem dodanym, który ewentualnie możemy zamiennie wprowadzić, jest rekwizyt. Mały, charakteryzujący postać. Jeszcze innym ogniwem może być scenografia (oprawa plastyczna np. rysunki wcześniej wykonane), muzyka – tu nastrój może określić charakter miejsca czy sytuacji, w której będziemy się poruszać. Element dodany (wybiórczo dobrany) oraz dialog pozwala stwierdzić, że pracujemy metodą teatralizacji.

Niezwykle istotne jest podkreślenie, że nauczyciel nie musi być profesjonalnym aktorem z dyplomem magistra sztuki aktorskiej, by móc pracować metodą teatralizacji. Nauczyciel tym aktorem już jest i to każdego dnia, kiedy przychodzi do klasy i prowadzi lekcje. Andrzej Janowski, w książce *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, podkreśla ten aktorski wymiar pracy nauczyciela. Píše on: „nauczyciel komunikuje coś klasie nie tylko przez podanie treści. Ale także przez styl mówienia, rozłożenie akcentów, intonację, gest, wyraz twarzy”²⁷. Aktor ma za zadanie jedynie odtwarzać powierzona mu rolę. Twórca zaś, na bazie pewnej idei, pomysłu lub – w przypadku szkoły – tematu lekcji, wymyśla, rozwija, tworzy, pewną historię, opowieść czy didaskalia z nią związane. Nauczyciel jest więc w pewnym sensie aktorem zawsze, choć może nie być tego świadomy. Bycie świadomym twórcą wymaga od niego aktywności, pracy nad nowymi pomysłami, kreatywności, a często także odwagi. Teatralizacja daje mu takie możliwości. Praca metodą teatralizacji wymaga pełnej świadomości i zaangażowania nauczyciela, ma charakter bardzo indywidualny, zależny od otwartości i wyobraźni nauczyciela.

²⁷ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, wyd. 2, Warszawa 1995.

Zalety pracy metodą teatralizacji

Cechy, które – dzięki pracy metodą teatralizacji – możemy odkryć i rozwijać w dzieciach to: wrażliwość emocjonalna, wyobraźnia, koncentracja, cierpliwość. Teatralizacja pobudza do aktywności twórczej, pozwala na poznanie własnych możliwości, ułatwia współdziałanie w grupie, kształtuje zamiłowanie do literatury. Metoda ta pomaga w wyrażaniu emocji (co nie należy do najłatwiejszych umiejętności). To także doskonalenie dykcji i poprawnej artykulacji. Teatralizacja rozwija intelektualnie dzieci, poszerza słownictwo, doskonali logiczne myślenie, kształtuje uwagę i ćwiczy pamięć. Stymuluje aktywność, przez co nie pozwala być biernym. Uczy dyscypliny, odpowiedzialności, zaufania, a także zacieśnia więzi koleżeńskie. Niezwykle istotne jest, że pełni także funkcje terapeutyczne. Pozwala dziecku pozbyć się onieśmienia, przez co pokonuje ono lęk przed publicznością (np. spowodowany wadami wymowy, trudnościami w nauce lub brakiem akceptacji wśród rówieśników). Dziecko może zabłysnąć, zaimponować talentem, pomysłami, wyobraźnią i grą aktorską. Może wcielić się w wymarzoną postać lub stać się kimś, kim nigdy wcześniej nie mogło być. W procesie twórczym ośmiela się, nabiera zaufania do zespołu i swojego przewodnika.

Teatralizacja w edukacji uczy przez zabawę. Dzieci zadają pytania, samodzielnie wyciągają wnioski, dyskutują, zauważają problem, szukają właściwej drogi do rozwiązania go. Ten sposób pracy pozwala uwierzyć w siebie, w swoje możliwości, w samodzielne myślenie, działanie, poszukiwanie i odkrywanie. Uwalnia twórcze myślenie. Dzięki niej dziecko uczy się nawiązywać relacje z innymi dziećmi, a także nauczycielem, przewodnikiem edukacyjnym.

Cele teatralizacji w edukacji to przede wszystkim:

- ułatwienie uczniom zrozumienia świata zamkniętego w treści podręcznika, zeszytu ćwiczeń lub innych materiałach dydaktycznych,
- rozwijanie twórczej aktywności, czyli uwolnienie twórczego myślenia,
- działanie, poszukiwanie, odkrywanie,
- nauczanie współdziałania w grupie (szeroko rozumianych kompetencji społecznych), a także odpowiedzialności, dyscypliny i zaufania.

Doświadczenia własne związane z teatralizacją w edukacji oraz przykłady autorskich działań opartych na wykorzystaniu teatralizacji

Doświadczeń w pracy z dziećmi nabieram od 2009 roku. Był to moment rozpoczęcia mojej pracy w Prywatnej Szkole Podstawowej nr 114 w Warszawie, która trwa do dziś. Warto zaznaczyć, że placówka, w której jestem zatrudniona od 12 lat, jest szkołą o profilu artystycznym. Czas ten pozwolił mi na obserwację, a także refleksje dotyczące takich metod pracy z dziećmi, które odwołują się do sztuki. Pragnę nadmienić, że w szkole tej pracuję zarówno jako aktorka (ukończyłam Państwową Wyższą Szkołę Teatralną w Krakowie, Wydział Aktorski we Wrocławiu²⁸), prowadząc zajęcia z teatru i dykcji, jak również jako nauczyciel edukacji początkowej w klasach I–III.

Jak prowadzę zajęcia metodą teatralizacji?

Pierwszym etapem zajęć jest przeczytanie tematu lekcji z podręcznika. W klasach młodszych dobrze będzie, jeżeli treść przeczyta nauczyciel. Drugi etap to wyjście uczniów z ławek i przejście na środek sali. Nauczyciel będzie tu przewodnikiem, twórcą, osobą prowadzącą. Z kolei trzeci etap to podsumowanie zajęć.

A) Szkic I do tematu *W indiańskiej wiosce* – kl. I

Dawno temu Indianie mieszkali w tipi lub w większych, okrągłych namiotach zwanych wigwamami. Były one zrobione ze skóry i malowane w piękne, kolorowe wzory. Ubierali się w skórzane stroje, ozdobione koralikami. Głównym zajęciem mężczyzn było polowanie – przede wszystkim na niedźwiedzie i bizony. Często też wypływali na rzeki i jeziora w długich kanu i łowili ryby. Kobiety zajmowały się uprawą kukurydzy, fasoli i dyni. Współcześnie większość Indian żyje i pracuje tak jak inni ludzie w ich kraju. Niektórzy czasami organizują dla turystów pokazy dawnych obyczajów²⁹.

Po przeczytaniu przez nauczyciela tekstu z podręcznika uczniowie wychodzą na środek klasy i rozpoczyna się rozmowa.

²⁸ Dziś Akademia Sztuk Teatralnych im. S. Wyspiańskiego w Krakowie, Filia we Wrocławiu.

²⁹ Podręcznik dla kl. I, *Gra w kolory*, 2017, cz. 4, s. 57.

N (nauczyciel) – *Witam was bardzo serdecznie. Pewnie zastanawiacie się, kim jestem? Jestem wielkim wodzem plemienia Manitu. Na imię mi Aida. Usiądźmy w kole. Za chwilę dowiecie się dlaczego was tutaj zwołałam. Dzieci siadają w kole.*

N – *Przypomnijcie mi proszę swoje plemienne imiona.*

Tu dzieci kolejno wymyślają dla siebie imiona. Możemy im podpowiadać, np. Złoty Jastrząb, Wielkie Serce, Szybka Strzała, Biały Kiel itp. Po przedstawieniu się dzieci N. mówi:

Drodzy, jak wiecie żyjemy na prerii (obszar porośnięty głównie trawą, roślinnością łąkową). Jest nas coraz więcej, a jedzenia jest coraz mniej. W tym celu musimy wybrać się na polowanie. Będziemy polować na niedźwiedzie i bizona, bowiem my Indianie zwykle na takie zwierzęta polujemy. Proszę, abyście ustawili się jeden za drugim przede mną. Za chwilę wręczę każdemu z was łuk i kołczan ze strzałami. Potem przedstawię wam ciąg dalszy mojego planu. Uczniowie ustawiają się przed wodzem, ten wręcza każdemu łuk i kołczan ze strzałami. Gdy każdy go otrzyma, wódz mówi:

N – *Teraz proszę, aby każdy z was udał się do swojego wigwamu i założył swój skórzany strój ozdobiony koralikami. Za chwilę wyruszymy na polowanie. Dzieci rozchodzą się do swoich namiotów, pantomimicznie zakładają strój. Po chwili odzywa się wódz:*

N – *Indianie, udamy się teraz na brzeg jeziora (tu wymyślamy jego nazwę, np. Bystra Fala). W naszych długich łodziach canoe, znajdują się sieci, dzięki którym możemy złowić także trochę ryb. Jednak postaramy się szybko dotrzeć w góry, gdzie rozpoczniemy polowanie na zwierzynę. Dzieci dobierają się w pary lub w więcej osób, wchodzą do canoe, odkładają w nich łuki i strzały, przygotowują sieci. Wypływają na jezioro, łowią ryby.*

N – *Indianie, dopływamy do brzegu. Pamiętajcie, że aby znaleźć zwierzynę musimy być bardzo cichutko. Dzieci wychodzą cicho ze swoich łodzi, zabierają łuk i kołczan ze strzałami. Udają się wysoko w góry. Po drodze nasłuchują, czy nie słychać jakichś odgłosów, w końcu nauczyciel zauważa niedźwiedzie, która okazuje się mieć ze sobą małe niedźwiadki.*

N – *Indianie, niestety nie możemy upolować dziś niedźwiedzia. Nie widzę też na horyzoncie żadnego bizona, a zaczyna robić się coraz ciemniej. O! Zobaczcie to, mama z małymi niedźwiadkami! Ale nie zapolujemy na nią! Przecież nie możemy dzieciom odebrać mamy! Złowiliśmy trochę ryb, wystarczy na kilka dni. Nasze Indianki uprawiały kukurydzę, fasolę i dynię, może coś jeszcze zostało, to nam ugotują. Wracamy do naszych łodzi i do naszej wioski. Wrócimy tu za 3 dni. Nauczyciel i uczniowie wchodzą do łodzi, płyną. Mogą śpiewać jakąś radosną piosenkę lub wydawać indiański okrzyk. Po dopłynięciu do wioski, wódz żegna się z nimi.*

- N – *Ja wódz plemienia Manitu, chciałam wam bardzo podziękować za dzisiejszy polów. A teraz rozejdźmy się do naszych wigwamów na odpoczynek. Ahoj Indianie!*

B) Szkic II do tematu *Oświecenie dawniej i dziś* – kl. 1

Dawno, dawno temu ludzie mieszkali w jaskiniach i tam rozpalali ogniska. Ogień ogrzewał, dawał światło i chronił ludzi przed dzikimi zwierzętami. Minęło wiele lat i ludzie nauczyli się robić pochodnie. Potem zaczęli używać kaganków napełnionych oliwą. Kiedy Chińczycy wynaleźli świecę, zaczęto używać jej do oświetlania domów na całym świecie. Z czasem wynaleziono lampy gazowe. Paliły się one jasnym i równym płomieniem. Doskonale oświetlały mieszkania, a nawet ulice dużych miast. Pierwsza lampa naftowa została skonstruowana przez Polaka – Ignacego Łukasiewicza. Kolejnym wynalazkiem była żarówka. Skonstruował ją ponad sto lat temu amerykański naukowiec Tomasz Edison. Obecnie coraz częściej używa się żarówek energooszczędnych³⁰.

Po przeczytaniu tekstu z podręcznika nauczyciel wychodzi z dziećmi na środek klasy i prosi aby położyły się na podłodze i zamknęły oczy.

- N – *Ojej! Jak strasznie zimno! Cała się trzęsę! Słyszycie? To chyba wyją wilki! Musimy coś wymyślić! Macie jakiś pomysł? Nauczyciel pyta dzieci, ewentualnie podpowiada:*

Pójdźmy po drewno, spróbujemy rozpalić ognisko. Dzięki niemu ogrzejemy się, a i dzikie zwierzęta nas nie skrzywdzą. Co myślicie o tym? Dzieci z pewnością bardzo chętnie wyruszą po drewno i będą próbowały wzniecić ogień.

- N – *Ognisko już płonie. Możemy teraz spokojnie położyć się spać w naszej jaskini. Dobranoc!*

Słysząc głośnie chrapanie.

- N – *Hop, hop! Kochani! Przenieśliśmy się w czasie. Upłynęło już wiele lat. Słyszałam, że ludzie oświetlają noc pochodniami /inaczej luczywem!/ Czy ktoś z was wie, jak możemy taką pochodnię zrobić?*

- N – *Weźmy gruby kij, owińmy go materiałem i zamoczmy w tłuszczu lub oleju. Ustawcie się w kolejce. Każdy z was będzie podchodził do mnie i będzie zamaczał go w naczyniu, w którym mam tłuszcz. Wspaniale. Teraz przyłożymy naszą pochodnię do ognia, by dała nam bardzo jasne światło. Kierujemy pochodnie do ogniska, które wciąż się pali.*

- N – *Wejdźmy w głąb jaskini, by pochodnią rozświetlić jej wnętrze. Jestem już bardzo zmęczona, wy pewnie też. Połóżmy się i spróbujmy zasnąć. Wiemy już, jak*

³⁰ Podręcznika dla kl. I, *Gra w kolory*, 2017, cz. 2, s. 51–52.

- rozpalić ognisko, jak powstaje pochodnia, jutro dowiemy się, czym jest kaganek i jak go wykonać. Dobranoc! Wszyscy kładą się na podłodze i zasypiają głośno chrapiąc.*
- N – *Pobudka! Nastął już świt. Zejdźmy na dół na plażę, widzę tam mnóstwo pięknych i dużych muszli. Potrzebujemy rzeczy, która przez długi czas będzie dawała nam światło. Wiecie co to może być? A może pamiętacie z tekstu, który wam przed chwilą czytałam? Zrobimy dziś kaganek³¹! Nauczyciel wyjaśnia dzieciom co to jest kaganek.*
- N – *Ojej! Jaką piękną muszlę znalazłam! A tu popatrzcie, ile naczyń glinianych! A tam widzę jakieś metalowe! Zabierzcie je proszę i przynieście tu do mnie. Mam smalec i coś w rodzaju knota. Podejdźcie proszę do mnie, ale ustawcie się jeden za drugim. Każdy na pewno będzie mógł zapalić swój własny kaganek. Dzieci ustawiają się w kolejce, nauczyciel każdemu uczniowi pantomimicznie wkłada coś do naczynia, głośno mówiąc: „oto twój knot i tłuszcz”. Każde dziecko odkłada swój kaganek np. na parapet okienny.*
- N – *Teraz moi kochani położmy się spać, ale zanim to zrobimy przypomnijcie mi proszę, jak powstało pierwsze oświetlenie?*
- Dz (dzieci) – *Najpierw był ogień, potem pochodnia, potem kaganek.*
- N – *Wspaniale! Jutro poznamy kolejną rzecz, dzięki której także można było oświetlać domy. Dobranoc! Dzieci zasypiają. Głośno chrapią.*
- N – *Dzień dobry. Nastął nowy dzień! Zróbmy kilka przysiadów na dobre rozpoczęcie dnia.*
- Wspólnie robimy 10 przysiadów.
- N – *Świecę³² nie będzie nam łatwo zrobić, kiedyś wykonywano ją m.in. z łoju³³. Niech każdy z was weźmie teraz jakieś szklane naczynie i podejdzie do mnie. Do każdego naczynia dodam wam trochę łoju i knot. Zapalimy świecę,*

³¹ Kaganek (lampka oliwna) – niewielkie naczynie gliniane lub metalowe, w kształcie miseczki z dzióbkiem, uchwytem i knotem, napelnione tłuszczem (np. olejem roślinnym lub zwierzęcym) albo olejem mineralnym, służące od starożytności do oświetlania, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kaganek> [dostęp 12.05.2022].

³² Świeca – źródło światła, zazwyczaj wykonane z paliwa stałego uformowanego w walec, wewnątrz którego, przez całą długość, umieszczony jest knot. Dawniej świece wykonywano głównie z wosku pszczelego, przez co w tej formie były dostępne dla wyższych sfer. Biedniejsi używali źródeł oświetlenia wykonanych z tańszego tłuszczu zwierzęcego. Obecnie świece najczęściej produkowane są z parafiny lub stearyny, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Swieca> [dostęp 12.05.2022].

³³ Łój – tłuszcz zwierzęcy o twardej konsystencji, uzyskiwany głównie z bydła (łój wołowy), rzadziej z owiec. Jest biały, nie ma swoistego zapachu, <https://pl.wikipedia.org/wiki/loj> [dostęp 12.05.2022].

która będzie długo nam się paliła. Brawo! Nauczyciel opowiada dzieciom o świecy i tłumaczy co to jest lój.

N – *Połóżcie świece obok kaganków na parapecie i przenieśmy się poprzez obrót wokół własnej osi w przyszłość prosto do Szkocji. Tam pewien pan, chcąc oświetlić swój dom, wymyślił lampę zasilaną gazem. Z czasem lapy gazowe spotkać można było na ulicach Londynu, Paryża i wielu innych miast. Lampami gazowymi oświetlano zakłady przemysłowe czy instytucje publiczne. Przejdźmy się wzdłuż tej ulicy. Zobaczcie, jak pięknie jest oświetlona lampą gazową!*

A teraz moi kochani przenieśmy się do Polski. Obróćmy się wokół własnej osi, ale w lewą stronę. Wspaniale! Wyobraźcie sobie, że pewien Polak Ignacy Łukasiewicz wynalazł lampę naftową! Naukowiec ten znalazł sposób na uzyskanie z ropy naftowej substancji idealnie nadającej się do palenia w lampach. Nafty. Nafta nie dymi i nie ma zapachu. Wiedzieliście o tym?

N – *Moi kochani, przed nami ostatni etap naszej podróży w czasie. Powiedzcie co świeci na suficie w naszej klasie Odpowiedzią dzieci będzie pewnie słowo – lampa!*

N – *Świetnie! A jak to się dzieje, że ona świeci?*

Dz – *Ma w środku żarówkę!*

N – *Wspaniale! To bardzo dobra odpowiedź. Kochani, żarówka powstała ponad 100 lat temu, a naukowiec, który ją skonstruował to Amerykanin Tomasz Edison. Świetnie poradziliście sobie podczas tej podróży. Usiądźmy w kole i spróbujmy odtworzyć sobie cichutko, samodzielnie w główce kolejne etapy powstawania oświetlenia. Co było pierwsze, drugie itd. Czy wszyscy razem możemy głośno wymienić po kolei?*

Dz – *Ogień, pochodnia, kaganeć, świeca, lampa gazowa, lampa naftowa, żarówka.*

Podsumowanie

Ken Robinson przekonywał, że „kreatywność jest wyjściem poza wyobrażenie, bo wymaga, żeby daną rzecz rzeczywiście wykonywać, a nie tylko myśleć o niej”³⁴ Metoda, która została opisana w niniejszym artykule w twórczy sposób otwiera umysły dzieci oraz pozwala być kreatywnym nauczycielem.

Teatralizacja powoduje, że zajęcia stają się ciekawsze, twórcze, aktywne, dynamiczne i – co najważniejsze – uczniowie więcej i szybciej zapamiętują. W kontekście stymulowania rozwoju, kształtowania postaw moralnych oraz edukacji emocjonalnej dziecka, teatralizacja jest metodą o ogromnym potencjale.

³⁴ <https://edukido.com.pl/szkoly-zabijaja-kreatywnosc/> [dostęp 21.05.2022].

Bibliografia

- Andrzejewski A., *Teatralizacja życia a estetyka codzienności*, „Przegląd Filozoficzny” 2017, nr 1, s. 185–201.
- Asyngier-Kozieł A., *Sztuka teatralna a wychowanie dziecka*, <https://9lib.org/document/y6e910e7-sztuka-teatralna-a-wychowanie-dziecka.html> [dostęp 23.05.2022].
- Braun K., *Teatralizacja życia. Praktyki i strategie*, Toruń 2020.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, [w:] A. Chalupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2005, s. 47–60.
- Guze J., *Teatralność i teatralizacja w sztuce XVIII i XIX wieku: próba porównania wybranych zagadnień*, „Recenzje i Omówienia” 1986, s. 192–198.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, [w:] L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2005, s. 143–162.
- Janik A., *Edukacja teatralna. O jej potrzebie i formalnych możliwościach edukacji wczesnoszkolnej, Dziecko w sytuacjach uczenia się*, Wrocław 2017.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, wyd. 2, Warszawa 1995.
- Kolankiewicz L., *Wstęp: Ku antropologii widowisk*, [w:] A. Chalupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2005, s. 9–31.
- Raszewski Z., *Krótką historia teatru polskiego*, Warszawa 1978.
- Rowid H., *Szkoła Twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Kraków 1929.
- Wojnar I., *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965.
- Wojnar I., Piejka A., Samoraj M., *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa 2008.

Justyna Potempska

ORCID: 0000-0002-9631-2580

Uniwersytet Warszawski

SKUTECZNA NAUKA JĘZYKA OBCEGO NA ZAJĘCIACH ONLINE

Słowa kluczowe: lekcja języka obcego online, e-learning, nauczanie języków obcych, glottodydaktyka, nauczanie online

Keywords: foreign language learning online, e-learning, foreign language teaching, glottodidactics, online teaching

Streszczenie

Celem artykułu jest omówienie problematyki metodyczno-dydaktycznej związanej z przeprowadzaniem zajęć z języka obcego w formie zdalnej oraz ukazanie potencjału, który tkwi w wykorzystywaniu narzędzi internetowych w nauce języka obcego online. Podstawowe pytanie, jakie przyświeca podjętym tu rozważaniom, odnosi się do skuteczności nauki za pomocą platform i aplikacji internetowych. Autorka poddaje analizie specyfikę zajęć online i wskazuje, na co trzeba zwracać szczególną uwagę podczas ich przeprowadzania.

Summary

The aim of the article is to discuss methodological and didactic issues related to the foreign language classes conducted remotely and to show the potential that lies in the use of Internet tools in online foreign language teaching. The main question that guides the considerations here relates to the effectiveness of learning through online platforms and applications. The author analyses the specifics of online classes and points out what to pay special attention to while conducting them.

Nie ma sfery życia, której nie dotknęłyby skutki pandemii Covid-19. Na ostatnie dwa lata przenieśliśmy swoje życia w wirtualną przestrzeń. Z wielu pandemicznych rozwiązań zrezygnowaliśmy z uśmiechem na ustach, wiele jeszcze długo z nami pozostanie. Nauka online, która jeszcze wiosną 2020 roku była postrzegana jako zło konieczne, stała się codziennością i alternatywą dla tradycyjnego kształcenia. *E-learning* (e-nauka lub nauka online) to system nauczania lub szkolenia przy użyciu technologii informatycznych¹. Ta forma nauczania obejmuje zarówno kursy i zajęcia prowadzone za pomocą komunikatorów w czasie rzeczywistym, jak i kursy na platformach internetowych, szkolenia czy gamifikowane quizy.

Edukacja online odkrywa przed uczniem szereg zalet, największą jest niewątpliwie fakt, że udział w lekcji nie jest już uzależniony od miejsca pobytu. Jedyną granicę geograficzną w wirtualnej edukacji może stanowić dostęp do dobrej jakości połączenia internetowego czy trudności związane z udziałem w lekcji, która dopasowana jest do harmonogramu osób przebywających w odległej strefie czasowej. Będzie to dotyczyło jednak tylko kursów i zajęć odbywających się w czasie rzeczywistym. Z kursów online można korzystać w dogodnym dla siebie czasie i miejscu. Uczniowie w wieku szkolnym, studenci czy doksztalcający się dorośli mają wspólny problem, którego rozwiązanie oferuje edukacja online – trudności z dopasowaniem nauki do innych zajęć w szkole, na uczelni lub do obowiązków zawodowych. Drugą zaletą internetowych zajęć jest oszczędność czasu i pieniędzy, które trzeba inwestować za każdym razem, kiedy dojeżdża się na lekcje i z nich wraca. W 2019 roku w USA wydatki na szkolenia wyniosły 83 miliardy dolarów, aż 29,6 miliarda to koszty samych podróży i zakwaterowania². Wirtualna przestrzeń umożliwia znaczne ograniczenie takich kosztów. Ponadto, daje możliwość pracy we własnym tempie i samodzielnego powrotu do treści, które nie zostały opanowane w zadowalający sposób. Ostatnią, znaczącą zaletą kursów online, o której warto wspomnieć, jest natychmiastowa możliwość edycji treści i komunikacji z każdym uczestnikiem kursu. Aktualizacje, wskazówki czy nowe zadania będą widoczne dla wszystkich często już w chwili wprowadzenia tych informacji do systemu przez nauczyciela lub administratora kursu.

Nauka online nie jest jednak formą edukacji pozbawioną wad. Wymaga ona dużej samodyscypliny i samodzielności podczas zajęć i po ich zakończeniu.

¹ Główny Urząd Statystyczny, *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej: E-learning*, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1418,pojecie.html> [dostęp 30.05.2022].

² L. Freifeld, 2019 *Training Industry Report*, <https://trainingmag.com/2019-training-industry-report/> [dostęp 30.05.2022].

Edukacja zdalna może przyczynić się do pogłębienia różnic między uczniami – szczególnie dotyczy to najmłodszych uczestników zajęć online. Ci, którzy mogą liczyć na wsparcie najbliższych, czy ci będący w lepszej sytuacji ekonomicznej, mają dostęp do nowoczesnego sprzętu i do dobrej jakości połączenia internetowego. Idzie za tym szansa na osiągnięcie lepszych wyników. Ten i wiele innych problemów, które mogą stanąć na drodze skutecznej edukacji online, wymienia w swoim raporcie Polski Instytut Ekonomiczny. Raport *Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją* opublikowany jesienią 2020 roku przybliży problemy, z którymi musieli mierzyć się uczestnicy zajęć online i ich rodzice. Wyniki raportu wskazują na to, że nauka zdalna okazała się szczególnym wyzwaniem dla słabszych uczniów, którzy nie są samodzielni. Spadek motywacji, a przez to znaczne obniżenie wyników w nauce, zaobserwowano u tych, których wyniki już przed pandemią były znacznie gorsze niż u rówieśników³. Opisane zjawisko często było spowodowane przez wspomniane już wykluczenie cyfrowe – co trzeci nauczyciel i co czwarty rodzic musiał zakupić nowy sprzęt umożliwiający naukę online. W wielu domostwach dzielono nie tylko urządzenia, lecz także łącze internetowe, co skutkowało słabszą jakością połączenia na zajęciach. 39% rodziców zadeklarowało, że musiało poświęcać na pomoc dziecku przynajmniej cztery godziny dziennie⁴.

Pandemia ujawniła również brak kompetencji nauczycieli w zakresie korzystania z najnowszych technologii i narzędzi podczas zajęć online w czasie rzeczywistym i po ich zakończeniu. Ponad 85% nauczycieli zadeklarowało, że na początku pandemii brakowało im doświadczenia w korzystaniu z narzędzi informatycznych, co prowadziło do tego, że nie wiedzieli, jak mają wyglądać lekcje online. Tylko 5% uznało swoje przygotowanie do zajęć zdalnych jako bardzo dobre, a 40% określiło je jako zbyt małe lub średnie⁵. Skutkowało to oczywiście gorszą jakością zajęć, a przez to słabszymi wynikami w określonej grupie uczniów nauczanych przez mniej doświadczonego nauczyciela. W czasie, w którym lekcje odbywały się wyłącznie w formie zdalnej, połowa uczniów spędzała więcej niż sześć godzin dziennie przed ekranem – co więcej, nawet w weekendy robiło to ponad 28% badanych⁶. Spędzanie takiej liczby godzin przed monitorem prowadziło do przebodźcowania, a przez to do problemów z koncentracją

³ T. Gajderowicz, M. Jakubowski, *Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją*, „Policy Paper” 6/2020, Warszawa 2020, https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/02/Raport-PIE-Cyfrowe_wyzwania.pdf [dostęp 6.09.2022].

⁴ *Ibidem*, s. 5.

⁵ *Ibidem*, s. 8.

⁶ *Ibidem*, s. 11–18.

i snem czy do pogorszenia nastroju oraz przewlekłego zmęczenia. To właśnie zaburzenia koncentracji uznaje się za jedne z największych zagrożeń związanych z nauką online, ponieważ prowadzą one do spadku motywacji i braku zaangażowania w zajęcia. Uczucie przytłoczenia i przygnębienia przekłada się na gorsze przetwarzanie i zapamiętywanie informacji⁷. 47% przebadanych uczniów przyznało, że lekcje online nudzą ich na tyle, że w ich trakcie sięgają po telefon lub przeglądają strony internetowe w innej karcie przeglądarki⁸. Kolejną dyskusyjną kwestią w procesie nauczania online jest system zapewniania wyników. Testy przeprowadzane online trudno uznać za miarodajne i sprawiedliwe.

Nauka online nie jest rozwiązaniem idealnym i z pewnością nie może całkowicie zastąpić edukacji odbywającej się stacjonarnie. Sprawdza się ona jednak na wielu płaszczyznach – podczas kształcenia dzieci, młodzieży czy aktywnych zawodowo studentów i dorosłych. Nie istnieje prosta odpowiedź na pytanie o to, jaka powinna być skuteczna edukacja online, ponieważ za odpowiedzią na nie kryje się złożony problem – określenie jakości, przygotowanie i zaplanowanie edukacji⁹.

W niniejszym artykule spróbuję odpowiedzieć na pytanie, jaka powinna być skuteczna lekcja języka obcego online, która odbywa się w czasie rzeczywistym. Niemiecki pedagog – Hilbert Meyer – sformułował dziesięć reguł udanej edukacji, które przeniosę do wirtualnej rzeczywistości. Według Meyera dobrą lekcję cechują przede wszystkim:

- jasna struktura;
- wysoki udział czasu rzeczywistej nauki;
- atmosfera sprzyjająca nauce;
- klarowność treści;
- komunikowanie, które nadaje sens;
- wielość metod;
- indywidualne wspieranie;
- inteligentne ćwiczenie;
- jasne oczekiwania co do osiągnięć;
- przygotowane otoczenie¹⁰.

Proces edukacyjny zorientowany na spełnienie tych dziesięciu kryteriów umożliwia ujednolicenie, skrócenie i zwiększenie efektywności procesów uczenia się¹¹.

⁷ *Ibidem*, s. 21–23.

⁸ *Ibidem*.

⁹ W. Schwendemann, *Systematyczne planowanie edukacji ukierunkowanej na kompetencje – Co oznacza ukierunkowanie na kompetencje w edukacji*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. VII, nr 2(15), s. 27.

¹⁰ *Ibidem*, s. 27–28.

¹¹ *Ibidem*, s. 28.

Jasna struktura

Jako jasną strukturę lekcji Meyer definiuje taką, w której zarówno uczniowie, jak i nauczyciel rozpoznają połączenia między celami, treściami i metodami wykorzystywanymi na zajęciach¹². Podczas planowania lekcji należy zwracać uwagę na to, żeby uczniowie wiedzieli, jak przebiegają zajęcia, co mają robić w danej ich fazie oraz jakich reguł i zasad powinni przestrzegać zarówno na nich, jak i po ich zakończeniu¹³. Czynności wykonywane podczas spotkań w czasie rzeczywistym powinny prowadzić do wypełnienia celów lekcji – właśnie to sprawia, że zajęcia możemy określić jako skuteczne. Uczeń powinien wiedzieć, po co wykonuje kolejne ćwiczenia i zadania oraz czego może spodziewać się w danej fazie lekcji. Formułując cele zajęć, obiecujemy mu osiągnięcie danego efektu. Dobrą strukturę lekcji cechuje jasny podział ról i obowiązków. Jeśli powierzamy uczniowi rolę inną od tradycyjnej, musi on wiedzieć, jak wykonać powierzone mu zadanie¹⁴.

Jak odnieść wspomniane kwestie do wirtualnej rzeczywistości? Online znacznie trudniej jest zachować porządek. Technologia zawodzi, mogą pojawić się problemy ze sprzętem, oprogramowaniem lub połączeniem internetowym, które przeszkadzają w komunikacji na zajęciach. Nauczyciel musi być niezwykle uważny, szybko reagować, możliwie jasno formułować polecenia i upewniać się, że informacje dotarły do każdego. Przykładowo, jeśli na lekcji online odbywa się praca w parach lub w grupach, nie będzie możliwa kontrola pracy wszystkich grup jednocześnie. Właśnie dlatego ważne jest, by możliwie jasno formułować polecenia. Uczniowie powinni wiedzieć, jak mogą komunikować nauczycielowi, że potrzebują pomocy. Można do tego wykorzystać narzędzia takie jak przycisk *poproś o pomoc* (w komunikatorze Zoom), reakcje czy czat, które są dostępne na większości platform wykorzystywanych do prowadzenia lekcji w formie online. Znacznym ułatwieniem (dla ucznia i nauczyciela) jest udostępnianie uczącym się slajdu, karty pracy, pliku lub aplikacji, do których uczniowie mogą sięgnąć, by znaleźć dokładnie sformułowane polecenie. Uczniowie będą mieć do niego dostęp podczas wykonywania zadań bez asysty nauczyciela. Nauczyciel powinien ustalić z grupą, w jaki sposób można się z nim kontaktować na zajęciach i po nich. Jasne reguły pozwolą na oszczędność czasu.

¹² Por. H. Meyer, *Was ist guter Unterricht*, Berlin 2013, s. 26 (tłum. własne).

¹³ Por. *ibidem*, s. 28–29.

¹⁴ *Ibidem*.

Wysoki udział czasu rzeczywistej nauki

Meyer wskazuje również na potrzebę dążenia do jak najwyższej liczby minut spędzonych na aktywnej nauce podczas zajęć. Czas rzeczywistej nauki to czas, który wykorzystuje się na osiągnięcie wyznaczonych celów¹⁵. 90, 60 czy 45 minut nie można przyrównać do czasu naprawdę wykorzystanego na aktywną naukę.

Nauczyciel powinien dążyć do maksymalnej aktywizacji uczestników zajęć. W celu zwiększenia czasu ich aktywnej pracy, może on przekazywać im swoje zadania. Na zajęciach języka obcego to kursant (ze wsparciem pedagoga) może wytłumaczyć grupie znaczenie nowego słowa, przybliżyć regułę gramatyczną lub wyjaśnić, jak działa jakaś aplikacja czy narzędzie, którego wcześniej używał, a które jest nowe dla innych uczestników zajęć.

Wysokiemu udziałowi czasu rzeczywistej nauki sprzyja solidne przygotowanie do zajęć oraz wypracowanie rutyn. W przypadku zajęć online nauczyciel powinien sprawdzić, czy wszystkie narzędzia poprawnie działają oraz mieć w pogotowiu prezentacje, slajdy, podręcznik i potrzebne linki lub pliki.

Atmosfera sprzyjająca nauce

Atmosfera sprzyjająca nauce to atmosfera panująca na zajęciach, którą cechuje wzajemny szacunek, dotrzymywanie ustalonych reguł, wzajemna odpowiedzialność, sprawiedliwość i troska nauczyciela względem uczniów (oraz uczniów względem siebie)¹⁶. Uczeń nie powinien bać się zadawać pytań i popełniać błędów. Bez bezpiecznego i przyjaznego miejsca do nauki żadna nauka nie może się odbyć. Przestrzeganie reguł pracy i motywowanie uczniów do terminowego wykonywania zadań i prac domowych skutkuje lepszymi wynikami w nauce. Nie powinniśmy jednak zawsze sztywno trzymać się zasad, żeby uczniowie nie mieli poczucia, że są niewolnikami. Dobry nauczyciel powinien wiedzieć, kiedy i jak może nagiąć reguły¹⁷. To uczeń jest odpowiedzialny za swoją naukę, nauczyciel powinien go wspierać, przypominając o obowiązkach, nawiązując do omówionych już treści. Każdego wspieramy i traktujemy tak samo, każdy powinien mieć takie samo prawo głosu i grać na zajęciach według

¹⁵ *Ibidem*, s. 39.

¹⁶ *Ibidem*, s. 47.

¹⁷ *Ibidem*, s. 47–48.

tych samych reguł. Nauczyciel to również opiekun. Kiedy uczeń czuje się swobodnie, chętniej dyskutuje, zadaje pytania i zgłasza wątpliwości. Dbłość o relacje jest ważna w perspektywie zajęć online, gdzie nie ma bezpośredniego kontaktu nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą. Stawiając na częste prace w grupach, organizując dyskusje i wprowadzając elementy gamifikacji, możemy przyczynić się do zwiększenia interakcji między uczestnikami kursu.

Klarowność treści

Na klarowność treści składa się klarowność zadań, przebiegu nauki oraz jasny i wiążący system zapewniania wyników. Nauczyciel powinien przeanalizować, jakich czynności musi podjąć się uczeń, żeby wykonać zadanie lub osiągnąć dany cel¹⁸. Podczas formułowania zadań należy brać pod uwagę możliwości ucznia. Kolejną kwestią jest zachowanie racjonalności ciągu tematycznego¹⁹. Uczeń, wykonując kolejne ćwiczenia i zadania, powinien wykorzystywać umiejętności i wiedzę zdobytą na zajęciach. Odnosi się to do każdego zadania z osobna i do całych zajęć. Nowe treści wprowadzamy na tle znanego materiału. Nie mamy prawa wymagać od ucznia, że będzie używał nowej, właśnie poznanej konstrukcji gramatycznej, ćwicząc na nieznanach słowach. Tematy powinny być dopasowane do wieku i zainteresowań ucznia, a także możliwie aktualne. Jeśli podręcznik narzuca nam zrealizowanie jakiegoś tematu, który może być dla ucznia nudny, należy pomyśleć, jak można go ciekawiej przedstawić i odnieść go do osobistych doświadczeń uczestników zajęć. Może być on punktem wyjściowym do dyskusji o jego (nie)aktualności. Na zajęciach językowych warto udostępnić kursantom gotowe zwroty, które ułatwią formułowanie wypowiedzi, będzie to szczególnie pomocne na niższych poziomach kształcenia językowego.

Klarowność i wiążący charakter wyników zapewniamy, jeśli wszystkie niejasne kwestie i pytania pozostaną skomentowane, a cele spełnione. Nauczyciel powinien wskazywać, do których kwestii wróci na kolejnych zajęciach, a nad którymi uczeń będzie jeszcze musiał popracować sam. Uczeń musi wiedzieć, co ma zrobić po lekcji, a co zrealizuje na kolejnym spotkaniu razem z grupą.

Zajęcia online umożliwiają nauczycielowi różnorodną formę odniesienia się do błędów, pytań i wątpliwości kursantów. Zapisy z tablicy czy z czatu powinny być czytelne i dostępne po zajęciach. Oczywistym jest, że

¹⁸ *Ibidem*, s. 55.

¹⁹ *Ibidem*, s. 57.

nauczycielowi zabraknie czasu na szczegółowe rozwiązanie i omówienie każdego przykładu, dlatego powinien on udostępniać rozwiązania, do których kursant może wrócić po zajęciach, a potem w razie potrzeby zadać pytanie.

Komunikowanie nadające sens

Komunikowanie nadające sens to proces, podczas którego wymiana między grupą uczniów a nauczycielem staje się istotą procesu nauczania. Uczniowie często zastanawiają się, w jakim celu uczą się danej rzeczy lub do czego mają wykorzystać daną umiejętność²⁰. Odpowiednio formułując cele lekcji można podsunąć uczniowi odpowiedzi na te pytania. Takie nadanie sensu nie zawsze następuje na początku lekcji, kiedy prezentowane są jej cele. Jeśli uczeń zauważa pod koniec zajęć, że nabył nową umiejętność, buduje zaufanie względem nauczyciela i chętniej podejmuje się nowych zadań na kolejnych godzinach – ma on poczucie, że do czegoś one będą prowadziły²¹.

Elementem komunikacji nadającej sens będzie również włączenie w proces nauki doświadczenia ucznia. Jeśli pytamy go, co chce robić i co mu się podobało – zyskuje on poczucie, że ma wpływ na proces nauczania, a przede wszystkim na to, czego się nauczy²². Uczestnicy zajęć uczą się języka, żeby być w stanie używać go w określonych sytuacjach – każdy uczeń w nieco innych. Dlatego podczas planowania aktywności, zadań i ćwiczeń oraz prac domowych należy brać pod uwagę zainteresowania i indywidualne cele uczniów. Powinni oni mieć wpływ na treści pojawiające się na zajęciach języka obcego. Zajęcia online znacznie upraszczają ankietowanie i pytanie uczestników zajęć o zdanie. Mają oni szansę rzeczywiście pozostać anonimowi, nie martwiąc się, że nauczyciel rozpozna ich charakter pisma czy zapamięta, która z kartek do kogo należała.

Różnorodność metod

Lekcja staje się ciekawa i różnorodna, jeśli stosujemy różne metody. Na wielość metod składa się różnorodność wzorców działania, zmienność form pracy podczas zajęć i wyważenie między dużymi formami metodycznymi oraz dbałość

²⁰ *Ibidem*, s. 67.

²¹ *Ibidem*, s. 67–70.

²² *Ibidem*, s. 69.

o zachowanie faz lekcji²³. Różne formy pracy dają możliwość skupienia się na rozwijaniu rozmaitych sprawności, które przybliżają do osiągnięcia wyznaczonych celów.

Możliwość samodzielnej pracy pozwoli uczniom poświęcić chwilę na refleksję nad danym zagadnieniem. Praca w grupach i parach to na lekcji języka obcego okazja do autentycznej komunikacji. Zajęcia online dają szansę pracy w grupach lub w parach, która nie jest możliwa na zajęciach stacjonarnych – chodzi tu o to, że grupy, przebywając w innych wirtualnych pokojach, są od siebie rzeczywiście odizolowane. Nie można podsłuchać ani podejrzec, co robią inni i trzeba samemu się z nimi porozumieć i kreatywnie rozwiązać zadanie. Wadą takiej pracy będzie natomiast fakt, że nie da się uzyskać błyskawicznej pomocy nauczyciela lub zadać krótkiego pytania. Trzeba poczekać, aż „wezwany” pojawi się w wirtualnym pokoju. Żeby uniknąć trudności związanych ze zrozumieniem treści polecenia, należy upewnić się, czy uczniowie rozumieją na czym polega wyznaczone im zadanie zanim wyślemy ich do osobnych grup.

Nadrzędną zasadą, którą należy kierować się przy wyborze gier, aplikacji i narzędzi internetowych stosowanych na zajęciach online jest wyselekcjonowanie takich, które pracę usprawnią, a nie utrudnią. Wybierane media mają przyspieszyć pracę i ułatwić zapamiętywanie. Wprowadzając coś po raz pierwszy, upewniamy się, że każdy wie, jak tego używać. Objasnić może to osoba, która pracowała już z daną aplikacją. Język służy do komunikacji, a nauczyciel języka obcego stara się wykorzystać każdą okazję, żeby zachęcić ucznia do mówienia.

Indywidualne wspieranie

Indywidualne wspieranie polega na dawaniu każdemu uczniowi szansy na rozwój jego potencjału. To przede wszystkim dbałość o różne potrzeby osób, które spotykają się w jednej grupie. Zróżnicowanie materiału daje możliwość rozwijania zdolności czy zainteresowań każdej nich²⁴.

Indywidualnego wsparcia potrzebują szczególnie dwie grupy uczniów – ci najlepsi i ci najslabsi. Jedni pracują szybko, drudzy nie poradzą sobie bez odpowiedniej pomocy²⁵. Na zajęcia online możemy przygotować zróżnicowane ćwiczenia, które mogą być wykorzystane podczas faz pracy własnej. Z kolei pracując w grupach warto mieć gotowe dodatkowe zadania dla grup, które wcześniej skończą pracę. Ma to dwie znaczące zalety – grupy pracujące szybko nie nudzą

²³ W. Schwendemann, *op. cit.*, s. 28.

²⁴ H. Meyer, *op. cit.*, s. 97.

²⁵ *Ibidem*, s. 100–101.

się i zwiększają ilość czasu poświęconego na aktywną naukę, a grupy, które nie uporały się z zadaniem, mają szansę je dokończyć. Inną formą dostosowania treści do potrzeb ucznia będzie zadanie dodatkowych prac domowych – dla tych, którzy przygotowują się do egzaminu językowego, mają rozmowę o pracę lub muszą napisać ważny mail w języku obcym.

Inteligentne ćwiczenie

Ćwiczymy inteligentnie wtedy, kiedy dostosowujemy ćwiczenia do potrzeb uczniów i stosujemy różnorodne materiały. Ponadto, ćwiczenia powinny mieć jak najmocniejsze odniesienia do rzeczywistości. To nieprawda, że trening czyni mistrza, kluczowy jest właściwy trening²⁶. Poszczególne fazy ćwiczeń są inteligentne, gdy ćwiczymy wystarczająco często i w odpowiednim tempie, ćwiczenia i zadania muszą być dopasowane do danej fazy lekcji, a nauczyciel powinien zapewniać pomoce podczas ich wykonywania²⁷.

Dobre fazy ćwiczeń są krótkie, ale wystarczająco długie, by każdy mógł wykonać ćwiczenia²⁸. Warto mieć w zanadru coś dodatkowego dla tych, którzy uporają się z przewidzianymi ćwiczeniami szybciej niż oczekujemy. Dobre ćwiczenia nie są monotonne, pozwalają uczniowi na samodzielne działanie i dają feedback²⁹. Powinny być różnorodne, aby nie nudzić. Warto umożliwić samodzielną kontrolę wyników, a po zakończeniu fazy ćwiczeń zostawić chwilę na omówienie wątpliwości lub zadanie pytań. Meyer wskazuje na zalety takich ćwiczeń – uczniowie porządkują i utrwalają wiedzę, widzą postęp w nauce i rozwijają własne strategie uczenia się³⁰.

Jasne oczekiwania co do wyników

Zapewnienie jasności oczekiwań co do wyników polega na zagwarantowaniu uczniom oferty edukacyjnej, która będzie dopasowana do ich poziomu i programu nauczania. To także troska o to, by kursanci otrzymywali jasne informacje zwrotne³¹. Transparentność w zapewnianiu wyników wspiera podawanie

²⁶ *Ibidem*, s. 104.

²⁷ *Ibidem*, s. 104–105.

²⁸ *Ibidem*, s. 106.

²⁹ *Ibidem*, s. 105.

³⁰ *Ibidem*, s. 107.

³¹ *Ibidem*, s. 114.

celów i wskazywanie – po co robimy określone ćwiczenia i zadania. Uczeń powinien wiedzieć, czego się od niego wymaga i jakie ma obowiązki³².

Wyniki można kontrolować w różny sposób. Indywidualny feedback motywuje, a zajęcia online to świetna okazja, żeby zróżnicować formy jego dawania. Nauczyciel języka obcego może poprawić wypowiedź ucznia, zapisując błędy w czacie lub w pliku tekstowym, który będzie udostępniony uczniowi w formie pracy domowej do poprawy. Feedback mogą dawać również inni uczestnicy zajęć. Aplikacje internetowe umożliwiają zostawienie anonimowych ocen. Osoby, które nie odważą się wyrazić swoje zdanie ustnie, mają możliwość przelania go na wirtualny papier.

Przygotowane otoczenie

Przygotowane otoczenie w systemie online zyskuje zupełnie nowe znaczenie. W standardowej klasie będzie to porządek, zadowalające wyposażenie miejsca pracy i odpowiednie narzędzia do nauki oraz inteligentne zagospodarowanie przestrzeni. Porządek powinniśmy rozumieć nie tylko dosłownie, porządkiem będzie również dbałość o zachowanie jasnych reguł i rytuałów³³.

Jakie jest odpowiednie miejsce do pracy online? To odpowiedni komunikator i odpowiednia platforma, na której będą dostępne materiały z zajęć. Będąc nauczycielem musimy zadbać o to, aby każdy wiedział, jak poruszać się w komunikatorze i na platformie. Warto wytłumaczyć to na pierwszych zajęciach. Należy to robić z każdą nową aplikacją, grą czy formą aktywności wprowadzanej na zajęciach. Pracując online, nauczyciel często nie jest w stanie zauważyć trudności poszczególnych uczestników, szczególnie, jeśli ktoś kryje się za awatarem i rezygnuje z włączenia kamery. Platformy i komunikatory powinny być dla kursantów bezpiecznym miejscem, w którym czują się pewnie – nawet jeśli technologia chwilowo zawiedzie.

Materiały z zajęć, prace domowe lub inne treści udostępniane uczniom powinny być odpowiednio posegregowane. Kursant musi umieć je znaleźć, wiedzieć, jak z nich korzystać oraz gdzie szukać pomocy. Chaos w materiałach mnoży pytania i wątpliwości oraz demotywuje. Warto stworzyć jedno miejsce, w którym po każdych zajęciach dodamy materiały, cele zajęć i prace domowe. Może to być e-dziennik, platforma typu *classroom* lub dysk internetowy.

O porządek i możliwie największą przejrzystość oraz jakość materiałów dbamy już w trakcie zajęć online. Na wyświetlanych materiałach można,

³² *Ibidem*, s. 116–117.

³³ *Ibidem*, s. 121.

zawsze w tym samym miejscu, oznaczyć czas potrzebny na wykonanie zadania, stronę w podręczniku, a symbolem – formę pracę. Przed zadaniami dla grup udostępniamy materiały do pracy wraz z poleceniem. W ten sposób oszczędzamy czas i zostawiamy przestrzeń na inne, ważniejsze pytania.

Podsumowanie

Przeprowadzenie skutecznych zajęć online to wyzwanie dla nauczyciela. Wymaga to od niego odpowiedniego przygotowania merytorycznego, dużego nakładu pracy przed zajęciami i po nich oraz skupienia i intensywnej pracy podczas zajęć. Zajęcia online mają długą listę wad i zalet. Jeśli są poprawnie prowadzone, pozwalają rozwinąć umiejętności i wypełnić założone cele bez wychodzenia z domu. Rynek e-learningowy stale się rozwija i w wielu aspektach zastępuje tradycyjną naukę w sali lekcyjnej. Kluczowymi kwestiami przy nauczaniu online są niewątpliwie utrzymanie motywacji i zaangażowania uczniów oraz dbałość o to, żeby relacja między uczestnikami zajęć a nauczycielem nie pogorszyła się z tego powodu, że być może nigdy nie spotkają się poza wirtualną rzeczywistością. Pozytywny i indywidualny feedback jest ważnym źródłem motywacji – szczególnie dla osób, których nie cechuje duży poziom motywacji wewnętrznej. Wielość narzędzi, które można wykorzystać na zajęciach online, stanowi błogosławieństwo i zmorę każdego ucznia i nauczyciela. Skuteczna nauka online to przede wszystkim nauka dobrze zaplanowana.

Bibliografia

- Freifeld L., 2019 *Training Industry Report*, <https://trainingmag.com/2019-training-industry-report/> [dostęp 30.05.2022].
- Gajderowicz T., Jakubowski M., *Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją*, „Policy Paper” 6/2020, Warszawa 2020, s. 21.
- Główny Urząd Statystyczny, *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej: E-learning*, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1418,pojecie.html> [dostęp 30.05.2022].
- Meyer H., *Was ist guter Unterricht*, Berlin 2013.
- Schwendemann W., *Systematyczne planowanie edukacji ukierunkowanej na kompetencje – Co oznacza ukierunkowanie na kompetencje w edukacji*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. VII, nr 2(15), s. 25–34.

Monografia jest przede wszystkim zapisem innowacyjnych praktyk edukacyjnych, eksperymentów i propozycji rozwiązań szkolnych w zwykłej, codziennej praktyce, mogących stanowić o sile tej książki. Nie tyle bowiem chodzi dziś o budowanie teoretycznych podstaw, które na nic się zdają w szkolnej rzeczywistości, ile o umiejętność wejścia w ponowoczesną oraz nowomiedialną rzeczywistość, dotyczącą wszystkich przestrzeni życia codziennego (w tym edukacji) i odnalezienie się w niej. Publikacja z pewnością dowodzi tego, że to nie systemowe rozwiązania, ale oddolne poszukiwania poszczególnych praktyków są ratunkiem dla współczesnej edukacji [...]. Dzięki nauczycielom, którzy poszukują przestrzeni porozumienia z młodymi ludźmi, zachodzi zmiana. Na razie jest ona niewidoczna, bo dokonuje się po cichu, pokątnie, niesystemowo, w cieniu zwyczajnych lekcji, ale obejmuje coraz większą rzeszę nauczycieli i pedagogów, którym zależy, którym się chce.

Z recenzji prof. dr. hab. Adama Regiewicza



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

 wydawnictwo.uni.lodz.pl
 ksiegarnia@uni.lodz.pl
 (42) 665 58 63



Książka dostępna również
jako e-book

ISBN 978-83-8331-096-1

