



Temat numeru

Psychologia edukacji

Wywiad z Przemysławem Grzybowski

Wspólnota śmiechu

Monika Szczygieł

Teoria dla wszystkich?

Sławomir Iwasiów

Wyjątkowy rok

Beata Misiak

Wolność wyboru

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk

ARGI

Zdjęcia na okładce

pl.fotolia.com

Współpraca

Natalia Cybort-Zioło, Mieczysław Gałaś,
Anna Kondracka-Zielińska, Krystyna Milewska,
Sławomir Osiński, Wojciech Rusinek,
Jadwiga Szymaniak

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68, 70-236 Szczecin

Kontakt

tel. 91 435 06 34, e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

@refleksje.magazyn

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

1 czerwca 2020 roku

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

Od Redakcji

Badania z zakresu psychologii edukacji są historycznie powiązane z rozwojem pedagogiki jako dziedziny nauki, w którą na stałe uwikłana jest relacja między teorią akademicką a praktyką dydaktyczną. Dzisiaj, w czasach wielu kryzysów cywilizacyjnych, te dociekania wydają się wyjątkowo ważne.

Tym razem proponujemy zatem namysł nad psychologicznymi aspektami edukacji, choć oczywiście nie tylko z punktu widzenia związku tych dwóch dziedzin nauki (pedagogiki i psychologii), ale także wspomnianej dydaktyki. Z tekstów naszych Auterek i Autorów – do tego grona zaliczają się i specjaliści z obszaru badań psychologiczno-pedagogicznych, i praktykujący nauczyciele, dla których wiedza psychologiczna stanowi nierzadko istotne narzędzie pracy (choćby w szkołach specjalnych) – przebija następująca teza: w sytuacjach kryzysowych

potrzeba dbania o zdrowie, przede wszystkim w obszarze mentalnym, wydaje się bezdyskusyjna. Dlatego, zdaniem wielu naukowców, warto rozwijać takie umiejętności i kompetencje, które pozwalają zachować dobrą kondycję, niestety z reguły przepracowanego i przeciążonego nadmiernym stresem umysłu. Trudno przecież uprawiać pedagogikę (w teorii) i uczyć (w praktyce) z pominięciem znaczenia procesu edukacji dla psychicznego dobrostanu jednostki. I na odwrót: dobre samopoczucie – zarówno uczniów, jak i nauczycieli – ma znaczący wpływ na osiąganie wysokich wyników w edukacji.

Polecamy również lekturę stron specjalnych – są one poświęcone wydarzeniom, które przez miniony rok towarzyszyły obchodom 70-lecia ZCDN-u. Artykuł opatrzonego fotografiami stanowi swoiste podsumowanie i tym samym zamyka rok jubileuszowy.

W numerze znajdą Państwo także nową ofertę szkoleń Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Już teraz zachęcamy do zapoznania się z propozycjami form doskonalenia, które będą realizowane w roku szkolnym 2020/2021. Pełny opis i zakres tematyczny poszczególnych szkoleń znajdują się niebawem na stronie internetowej ZCDN-u.

Spis treści

70 LAT ZCDN-U

Sławomir Iwasiów
Wyjątkowy rok 4

OFERTA SZKOLEŃ 17

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Przemysławem Grzybowskiem
Wspólnota śmiechu 31

TEMAT NUMERU

Monika Szczygieł
Teoria dla wszystkich? 38

Maciej Paluch
Wychowawcze (nie)kompetencje 44

Magdalena Malik, Małgorzata Rybarska
Zachowuj się! 52

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

Beata Brzostek, Weronika Dwojakowska
Usuwanie barier 56

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Beata Misiak
Wolność wyboru 60

Ewa Zakrzewska
Mechaniczne posłuszeństwo 64

Aneta Popławska-Suś
Uczeń z dyktafonem 67

Aleksander Cywiński

Szukanie alternatywy

72

Louise van Wijgerden

Nuda w szkole

78

Elżbieta Małkiewicz

Jak spokojniej pracować w oświacie

81

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak

Zadanie domowe

88

WARTO PRZECZYTAĆ

Anna Godzińska

Hasło: uczeń trudny

98

FELIETON

Sławomir Osiński

Wołanie o psychologa

100

STREFA MUZEUM

Aleksandra Wilgocka

Sprawdź, co jest w muzeach!

102



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Wyjątkowy rok

Sławomir Iwasiów

Podsumowanie jubileuszu 70-lecia ZCDN-u

W roku szkolnym 2019/2020 Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli obchodziło okrągłą rocznicę powstania regionalnej placówki, której głównym zadaniem od 70 lat jest podnoszenie kompetencji dydaktyczno-metodycznych czynnych zawodowo nauczycieli. Mijający jubileuszowy rok był najlepszą okazją do tego, żeby z jednej strony zebrać dotychczasowe doświadczenia i przypomnieć najważniejsze przedsięwzięcia edukacyjne z przeszłości, a z drugiej – spojrzeć w przyszłość i zaplanować nowe działania. Obchody zostały zainaugurowane uroczystą galą, na której spotkali się zarówno obecni, jak i byli pracownicy ZCDN-u oraz przedsta-

wiciele wielu środowisk związanych z oświatą w regionie i w kraju. Ponadto w czasie trwania jubileuszowego roku odbyły się konferencje, warsztaty i inne formy doskonalenia nauczycieli, realizujące podstawowy zakres działalności Centrum. Ukazał się także specjalny numer „Refleksji”, zatytułowany *Doskonalenie nauczycieli*, w którym opublikowane zostały zarówno artykuły wspomnieniowe, jak i materiały popularnonaukowe oraz publicystyka. Warto wspomnieć, że Urszula Pańska, dyrektorka ZCDN-u, wyróżniła wybitnymi z okazji jubileuszu medalami siedemdziesiąt osób zasłużonych zarówno dla samej placówki, jak i dla całej oświaty w regionie.

Inauguracja roku jubileuszowego

Obchody 70-lecia funkcjonowania systemu doskonalenia nauczycieli na Pomorzu Zachodnim rozpoczęły się 16 września 2019 roku uroczystą galą zorganizowaną w szczecińskiej Operze na Zamku. Wśród gości można było spotkać eurodeputowanych, parlamentarzystów, przedstawicieli Sejmiku i Zarządu Województwa Zachodniopomorskiego, Kuratorium Oświaty, przedstawicieli lokalnych samorządów, a także władz zachodniopomorskich uczelni wyższych, dyrektorów placówek doskonalenia nauczycieli, instytucji kultury, bibliotek, związków zawodowych, szkół i innych podmiotów współpracujących z ZCDN-em.

Uroczystość otworzyły przemówienia Olgierda Geblewicza – Marszałka Województwa Zachodniopomorskiego, Małgorzaty Kidawy-Błońskiej – Wicemarszałek Sejmu RP, Magdaleny Kochan – posłanki na Sejm RP oraz Magdaleny Zarębskiej-Kuleszy – Zachodniopomorskiej Kurator Oświaty. Wszystkie wystąpienia, choć miały uroczysty charakter, niepozbawione były merytorycznego spojrzenia na stan edukacji nie tylko w wymiarze regionalnym, ale także ogólnopolskim. Trudno było nie odnieść wrażenia, że edukacja – na wszystkich etapach kształcenia – stanowi jedno z najistotniejszych współcześnie zagadnień społecznych.

Najważniejszymi uczestnikami byli licznie zgromadzeni nauczyciele – nierzadko wieloletni pracownicy i współpracownicy wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli. Na widowni znaleźli się zatem emerytowani nauczyciele konsultanci oraz kadra zarządzająca – w tym byli dyrektorzy wojewódzkiej placówki doskonalenia

nauczycieli. Oficjalna część jubileuszowej gali była w związku z tym przepełniona gratulacjami, wspomnieniami i specjalnymi nagrodami.

Większość zamieszczonych w niniejszym artykule zdjęć została wykonana właśnie tego dnia – stanowią one doskonałą pamiątkę niezapomnianych, podniosłych przeżyć.



Inauguracja obchodów 70-lecia ZCDN-u w Operze na Zamku w Szczecinie. Fot. P.N.

Okolicznościowe medale – wyrazy uznania dla wiedzy i profesjonalizmu

W związku z wyjątkową, siedemdziesiątą rocznicą funkcjonowania wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli na Pomorzu Zachodnim, ZCDN wydał okolicznościowe medale, które przez cały rok – przy różnych ważnych okazjach – były wręczane przez dyrektora Urszulę Pańkę tym osobom, których wkład w rozwój regionalnej i lokalnej oświaty jest trudny do przecenienia.

Medale otrzymali zatem nauczyciele, dyrektorzy szkół i inne osoby pełniące istotne funkcje



Wręczenie Odznak Honorowych Gryfa Zachodniopomorskiego. Od lewej: O. Geblewicz, R. Czekąła-Kil, A. Kondracka-Zielińska, K. Koroński. Fot. P.N.

kierownicze w oświacie, nauczyciele akademicy i naukowcy, przedstawiciele władz samorządowych oraz działacze społeczni i publicyści. Wśród nich znaleźli się między innymi: Olgierd Geblewicz, Maria Czerepaniak-Walczak, Sławomir Osiński, Elżbieta Kubera, Krystyna Milewska, Jadwiga Szymaniak, Alicja Kacprzak, Lilianna Janeczek, Iwona Kowalska, Teresa Lassota.

Nie zabrakło wśród wyróżnionych byłych dyrektorów ZCDN-u. Do tego grona należą: Cezary Pawłowski, Bogdan Jankowski, Zbigniew Pieczyński, Eugenia Mańkowska i Czesław Plewka. Należy wymienić także byłych i obecnych pracowników ZCDN-u. Są to: Maria Biegalska, Maria Biernacka, Barbara Bycka, Regina Czekąła-Kil, Agnieszka Gruszczyńska, Agnieszka Jankowska, Krzysztof Koroński, Janusz Korzeniowski, Grażyna Kowalewska, Mirosław Krężel, Liliana

Kruszczeńska, Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska, Piotr Lachowicz, Zdzisław Nowak, Urszula Pleskacz, Romualda Stefanowicz, Irena Stortz, Roman Szymański, Maria Twardowska, Mariola Wojciechowska i Waldemar Zaborski.

Medale zostały przyznane również instytucjom, które pełnią istotne role edukacyjne i kulturowe – w regionie i poza nim. Są to między innymi: Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie, Akademia Morska w Szczecinie, Uniwersytet Szczeciński, Akademia Sztuki w Szczecinie, Pomorski Uniwersytet Medyczny, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu,

Teatr Lalek „Pleciuga”, Pomorskie Towarzystwo Neurokognitywistyczne, V Liceum Ogólnokształcące im. Adama Asnyka w Szczecinie, Generator Myśli Humanistycznej oraz Muzeum Marii Skłodowskiej-Curie w Warszawie.

Specjalny numer „Refleksji”

Z okazji jubileuszu ZCDN wydał wyjątkowy numer Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje” o temacie przewodnim *Doskonalenie nauczycieli*. Redakcja, z jednej strony, miała na celu podkreślenie znaczenia jubileuszu w siedemdziesięcioletniej historii placówki doskonalenia nauczycieli na Pomorzu Zachodnim, a z drugiej strony, pamiętając o najnowszych wydarzeniach z obszaru szkolnictwa i regionalnej specyfice kulturowej, podjęła tematykę obejmującą wątki aktualne: edukacji, nauki i polityki oświatowej.

Duża część artykułów tego wydania „Refleksji” była napisana w stylu okolicznościowym, aczkolwiek nie mniej przez to obiektywnym – Autorzy i Autorzy podejmowali zarówno zagadnienia

związane z przeszłością, jak i teraźniejszością wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli. Jednocześnie redakcja nie zapomniała o ważnych i zasłużonych dla regionalnej edukacji osobach, które swoimi działaniami przyczyniły się do tworzenia, wzmacniania i reformowania szkolnictwa – były one wielokrotnie wspomniane w różnych opublikowanych w tym wydaniu tekstach. Jak zwykle w „Refleksjach” znalazło się dużo artykułów popularnonaukowych i publicystyki, przede wszystkim nauczycielskiej, która stanowi fundamenty profilu czasopisma.

Urszula Pańska tak pisała w artykule wstępnym do jubileuszowego numeru: „W tym miejscu chciałabym podziękować i obecnym, i byłym pracownikom Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nie wolno mi również pominąć nauczycieli, badaczy, profesjonalistów, którzy przez wiele lat z nami współpracowali, a często wciąż współpracują. Dziękuję Państwu za pomysły, pracę, zaangażowanie, a przy tym chciałabym wyrazić nadzieję, że będziecie wzorem do naśladowania dla kolejnych pokoleń nauczycieli”.

Konferencje, czyli doskonalenie 70 lat później

Opisana pokrótce gala stanowiła swego rodzaju inaugurację oferty form doskonalenia, które były realizowane w ZCDN-ie w roku szkolnym 2019/2020. Nie zabrakło wśród nich konferencji – największych przedsięwzięć doskonaleniowych, zbierających duże grono zainteresowanych podnoszeniem swoich kompetencji nauczycielek i nauczycieli z regionu Pomorza Zachodniego. Trudno byłoby wymienić tutaj wszystkie zaplanowane i przeprowadzone przez

te kilka miesięcy konferencje – poniższe, wybrane z szerokiej oferty przykłady obrazują jednak ich zakres i wartość merytoryczną. Nie można jednocześnie zapominać, że ofertę Centrum – tak jak i edukację w najszerszym tego słowa znaczeniu – zmieniła pandemia COVID-19. Wiele przedsięwzięć odwołano, a inne były realizowane w formie zdalnej.

„Jubileuszową jesień” rozpoczęła konferencja „Od nauczania do uczenia się. Kierunki rozwoju współczesnej szkoły”, która odbyła się 17 września. Gościem specjalnym tego wydarzenia była Margret Rasfeld – niemiecka pedagogożka, nauczycielka, przez wiele lat dyrektorka Ewangelickiej Szkoły Berlin-Centrum, twórczyni „Budzącej się Szkoły”, ruchu pedagogicznego, który zrzesza nauczycieli z całego świata i także w Polsce zdobył w ostatnich latach pokaźną liczbę zwolenników. Konferencję rozpoczął dwuczęściowy wykład Rasfeld. W części pierwszej prelegentka zaprezentowała teoretyczne



Wykład M. Rasfeld pod tytułem: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Zmiana paradygmatyczna.*
Fot. P.N.



Wręczenie medali przedstawicielom uczelni. Od lewej: T. Grodzki, J. Wróbel, J. Samochowiec, G. Maniak, A. Deja, A. Delecka-Bury, A. Murawska, U. Pańska. Fot. P.N.

podstawy swojej koncepcji edukacji, która opiera się na przekonaniu, że szkoła nie powinna podążać za ustalonymi odgórnie regułami społecznymi, ale zmieniać je zgodnie z aktualnymi potrzebami uczennic i uczniów. Część druga wykładu stanowiła swego rodzaju poradnik – Rasfeld opowiedziała o tym, jak przebiegało wcielanie w życie idei pedagogicznych „przebudzonej” Ewangelickiej Szkoły Berlin-Centrum. W program konferencji były włączone również zajęcia warsztatowe, które poprowadzili eksperci: Ewa Radanowicz – dyrektorka Szkoły Podstawowej w Radowie Małym, zarządzająca placówką według autorskiego programu; Magdalena Jurewicz – koordynatorka projektu „Myśląca klasa” ze Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego; Anna Graczyk – prezeska Stowarzyszenia POLITES, specjalistka ds. wolontariatu oraz stypendystka Fundacji Roberta Boscha

i Federalnej Centrali Kształcenia Politycznego „Kształtować Europę – kształcenie polityczne w akcji”; Szymon Osowski – prawnik, od 2007 roku związany z Siecią Obywatelską Watchdog Polska, od 2010 roku prezes stowarzyszenia. Po zamknięciu części warsztatowej odbyła się dyskusja redakcyjna Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje” z udziałem Margret Rasfeld.

Kolejne przedsięwzięcia konferencyjne miały zróżnicowany zakres tematyczny. Na przykład 16 listopada odbyła się, współorganizowana z Filmoteką Narodową – Instytutem Audiowizualnym, konferencja pod hasłem „Film

jako narzędzie rozwoju kreatywności i innowacyjności”, związana merytorycznie z piątym w tym roku szkolnym kierunkiem realizacji polityki oświatowej państwa („rozwijanie kreatywności, przedsiębiorczości i kompetencji cyfrowych uczniów”). Celem konferencji było ukazanie roli filmu w edukacji szkolnej. Konferencję rozpoczął wykład Kingi Dolatowskiej i dra Macieja Dowgieła *W świecie dziecięcej wyobraźni*, podczas którego prelegenci przedstawili nauczycielom pakiety Filmoteki Szkolnej, a także metody wykorzystania ich w dydaktyce. Pierwszą część konferencji zakończył pokaz filmu *Męska sprawa* Sławomira Fabickiego. W drugiej części Małgorzata Bazan wygłosiła wykład *Design Thinking i inne nowoczesne metody wykorzystywane w edukacji filmowej*. Na zakończenie Paulina Ratajczak w prezentacji *Filmowy plac zabaw* przedstawiła realizację filmowego projektu w galerii Tworzę Sie!

„Jak dyrektor szkoły może stać liderem?” – to tytuł konferencji skierowanej do kadry zarządzającej szkół i placówek oświatowych, która odbyła się 26 listopada 2019 roku. Całość popro-

wadziła Anna Brzosko – trenerka rozwoju osobistego, doradczyni, edukatorka, wykładowczyni Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie. Konferencja składała się z dwóch części: *Wszyscy się komunikują, niewielu potrafi się porozumieć*, w której prelegentka skoncentrowała się na związkach komunikacji i porozumienia. Podczas wykładu omówione zostały podstawowe zasady porozumiewania się – zarówno emocjonalne, jak i konwencjonalne. Zostały również zidentyfikowane podstawowe przeszkody komunikacyjne, które utrudniają osiągnięcie porozumienia – szczególnie w sytuacjach związanych z zarządzaniem szkołą. W części drugiej, zatytułowanej *Niezaprzeczalne prawa przywództwa w szkole*, prelegentka wskazywała na cechy dobrego przywódcy, dyrektora szkoły, który jest skuteczny i potrafi zjednywać sobie przychylność pracowników.

Ważny temat został poruszony 13 grudnia w ramach przedsięwzięcia „Prawa dziecka – prawa ucznia. Konferencja z okazji 30-lecia uchwalenia Konwencji o Prawach Dziecka i 100-lecia organizacji Save the Children”. Wykładowcy, między innymi prof. Maria Czerepaniak-Walczak z US oraz Janusz Korzeniowski z ZCDN-u, omówili najważniejsze zagadnienia związane z ewolucją praw dziecka i przeanalizowali ich wpływ na edukację. Często wspominano postać Eglantyny Jebb – brytyjskiej reformatorki społecznej, która w roku 1919 założyła w Londynie Save the Children. Dzisiaj, przy różnych okazjach, nierzadko wraca się do tej problematyki, przede wszystkim w obszarze edukacji i jej najważniejszych przemian (między innymi związanych z kształceniem obywatelskim). W konferencji wzięli udział nauczyciele konsultanci, naukow-

cy, a także nauczyciele i uczniowie. Wydarzeniu towarzyszyła dyskusja panelowa *Dlaczego potrzebujemy Karty Praw Ucznia?*, podczas której mogły zabrać głos wszystkie podmioty procesu edukacji.

Jeszcze przed zamknięciem szkół z powodu pandemii COVID-19 odbyły się dwie duże konferencje – pierwsza z nich, zatytułowana „Nauczanie doświadczalne. Rola centrów nauki w edukacji pozaformalnej”, została przeprowadzona 7 marca. Przedsięwzięcie zorganizowały dwie instytucje – Morskie Centrum Nauki im. Prof. Jerzego Stelmacha oraz ZCDN – pod patronatem Marszałka Województwa Zachodniopomorskiego Olgierda Geblewicza. Konferencja oraz towarzyszące jej warsztaty były skierowane do nauczycieli przedmiotów ścisłych, technicznych oraz artystycznych. Spotkanie miało na celu zaprezentowanie potencjału lokalnych centrów nauki oraz wypracowanie nowych metod pracy z uczniami w ramach edukacji nieformalnej. Warsztaty po-



Warsztaty „O czym uczniowie powinni decydować w szkole? Partycypacja uczniów w działaniach szkoły”. Prowadzący: A. Graczyk-Osowska, Sz. Osowski. Fot. P.N.



Wręczenie nagrody dla U. Pański. Od lewej: S. Wziątek, J. Rzepa, O. Geblewicz, J. Gromek, M. Ilnicka-Mądry, M. Przepióra. Fot. P.N.

prowadzili nauczyciele, naukowcy, konsultanci z ZCDN-u oraz lokalnych centrów nauki. Wśród prowadzących znaleźli się między innymi: Bartosz Klepacki, dr Marcin Królikowski, dr Adam Lepczyński, Małgorzata Majewska, Zdzisław Nowak, Halina Szczepaniec i Kinga Wełyczko.

Ostatnia konferencja zrealizowana w trybie stacjonarnym – „Rozwijanie kompetencji matematycznych u uczniów a matematyka” – odbyła się 10 marca. Podczas ponad sześciogodzinnych spotkań nauczyciele aktywnie rozwijali swój warsztat pracy. Najpierw odbył się wykład prowadzony przez gości: Piotra Nodzyńskiego i Tomasza Malickiego z Torunia. Prelegenci – doświadczeni nauczyciele praktycy, którzy doskonale znają realia polskiej edukacji – zabrali słuchaczy w podróż, która pokazała, jak można połączyć wiedzę matematyczną z historią sztuki. Prowadzący omawiali różne problemy matema-

tyczne, posługując się przykładami dzieł plastycznych (między innymi Albrechta Dürera). Poza tym, już po wykładzie, dla matematyków przygotowano przykłady zabaw dydaktycznych, a całość konferencji zwieńczyło pięć propozycji warsztatowych – od nauczania wczesnoszkolnego aż po maturę.

Inne formy doskonalenia (warsztaty, spotkania, seminaria)

Jak wspomniano wcześniej, najnowsza oferta ZCDN-u zawiera nie tylko duże przedsięwzięcia konferencyjne, ale także ma na celu doskonalenie nauczycieli poprzez warsztaty, spotkania i zajęcia o charakterze seminaryjnym, dzięki którym szkolący się nauczyciele mają aktywny kontakt z prowadzącymi. Taka forma doskonalenia ma swoje zalety – przede wszystkim umożliwia wspólne omawianie szczegółowych problemów i wypracowywanie skutecznych rozwiązań praktycznych, jakże potrzebnych w nie zawsze łatwej do przewidzenia pracy dydaktycznej.

Bardzo ważne w każdym roku szkolnym są stałe cykle szkoleń, w których nauczyciele chętnie uczestniczą ze względu na szeroką i różnicowaną ofertę, ale przede wszystkim dogodne terminy, niekolidujące z zajęciami dydaktycznymi w szkołach. W roku 2019/2020 odbyły się kolejne „Ferie w ZCDN-ie” (w dniach od 10 do 22 lutego), dzięki którym mogli szkolić się nauczyciele większości przedmiotów i etapów kształcenia.

Różnorodna oferta szkoleń ZCDN-u obejmuje wszystkie przedmioty i zagadnienia, które są ważne z punktu widzenia rozwijania nowoczesnych kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Trudno byłoby wymienić tutaj wszystkie formy

doskonalenia – zainteresowanych szczegółowymi informacjami i realizowaną przez nauczycieli konsultantów tematyką należy odesłać do *Oferty szkoleń* oraz Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń, dostępnych na stronie www.zcdn.edu.pl.

Kultura w ZCDN-ie

W związku z 200. rocznicą urodzin Stanisława Moniuszki rok 2019 został ogłoszony Uchwałą Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej Rokiem Moniuszki. Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli przyłączyło się do obchodów jubileuszu poprzez trzy wydarzenia, które były współorganizowane z Operą na Zamku w Szczecinie.

Pierwszym z nich była konferencja „(O)Graj Moniuszkę! Pomysły na ciekawe lekcje muzyki”, która odbyła się 27 września. Nauczycielki i nauczyciele brali udział w trzech wykładach interaktywnych. Urszula Orlińska-Frymus – główna specjalistka ds. organizacji obchodów Roku Moniuszkowskiego z Opery na Zamku – zaprezentowała grę „Śpiewnik domowy” (w wersji papierowej i interaktywnej); Magdalena Handke – emisionistka i chórmistrzyni – zapoznała z propozycjami aranżacji piosenek dla zespołów szkolnych inspirowanymi twórczością Stanisława Moniuszki, a Paulina Ratajczak – z Fundacji Las Sztuki – pokazała, jak stworzyć muzyczny plac zabaw.

Kolejnym wydarzeniem wpisującym się w obchody Roku Moniuszkowskiego był konkurs na słuchowisko radiowe pod hasłem: „Nadstaw uszko. To Moniuszko!”. Zadanie konkursowe było skierowane do uczniów szkół podstawowych, a nagrody ufundowały: Teatr Wielki – Opera Narodowa w Warszawie oraz Opera

na Zamku w Szczecinie. Najważniejszym celem konkursu było upowszechnienie wiedzy o życiu i twórczości Stanisława Moniuszki, a także zainteresowanie uczniów słuchowiskiem jako jedną z form twórczych. Wyłoniono dwa zwycięskie zespoły – uczniów ze Szkoły Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie i Szkoły Podstawowej im. Stefana Żeromskiego w Trzcińsku-Zdroju.

Podsumowanie obchodów Roku Moniuszki odbyło się 12 grudnia 2019 roku w sali konferencyjnej im. Anny Radziwiłł. Wydarzenie pod tytułem „Lekcje z muzyką. Twórczość Stanisława Moniuszki jako inspiracja do kształtowania postaw patriotycznych” otworzyła Urszula Pańska, zapowiadając występ Zespołu Pieśni i Tańca Szczecinianie, na który składały się utwory Stanisława Moniuszki. Następnie Jacek Jekiel, dyrektor Opery Zamku, opowiedział o wydarzeniach towarzyszących obchodom Roku Moniuszki na



Wręczenie medali dyrektorom ZCDN-u. Od lewej: E. Mańkowska, C. Pawłowski, B. Jankowski, C. Plewka, U. Pańska, J. Gromek, M. Przepióra. Fot. P.N.

Pomorzu Zachodnim. Po tym wprowadzeniu podsumowany został konkurs. Nagrodzeni uczniowie wraz z nauczycielkami opowiedzieli o pracy nad słuchowiskami i zaprezentowali ich fragmenty. Spotkaniu towarzyszyły warsztaty poprowadzone przez panią Magdalenę Handke „Moniuszko inspiruje”, podczas których uczestnicy tworzyli oryginalne partytury. Wydarzenia związane z obchodami Roku Moniuszkowskiego przyciągnęły nie tylko nauczycielki i nauczycieli muzyki, ale również osoby uczące innych przedmiotów. Ponadto, co podkreślali organizatorzy, stanowiły one prawdziwą inspirację do zainteresowania uczniów sylwetką i twórczością kompozytora.

Istotnym aspektem działalności kulturalnej ZCDN-u jest promowanie lokalnych artystów – przede wszystkim wywodzących się ze społeczności uczniów i nauczycieli.

Do 16 października 2019 roku można było oglądać wystawę prac plastycznych pod tytułem „Do lata”, będącą efektem cyklicznego konkursu

„Cztery pory roku”. Inicjatorkami tego przedsięwzięcia były pedagogki ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Szczecinie: Małgorzata Brzezińska, Jolanta Kiszkielis, Katarzyna Nowak-Stachera oraz Joanna Pluta. Konkurs został poprzedzony warsztatami z techniki czerpania papieru, którą uczniowie wykorzystali do wykonania prac plastycznych.

Ponadto 25 stycznia odbył się finał wystawy zorganizowanej z okazji 20-lecia pracowni plastycznych Pałacu Młodzieży w Szczecinie. Prezentowane prace zostały wykonane przez uczestników zajęć prowadzonych pod opieką artystyczną Bogumiły Kuźnickiej i Marioli Grochowskiej. Podsumowaniu wystawy towarzyszyły warsztaty plastyczne dla nauczycieli.

Natomiast w marcu odwiedzający ZCDN mogli podziwiać ekspozycję fotograficzną podopiecznych Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Trzebieży pod tytułem „Niepokonani”. Prace ukazywały walkę z piętnem,

którym dorastająca młodzież narażana jest w zderzeniu z problemami współczesnej cywilizacji (uzależnieniami, samotnością i przemocą). Jednak na przekór przeciwnościom losu, których doświadczają w swoim życiu, w obronie własnej godności dążą wytrwale do realizowania wartości i potencjałów twórczych na drodze do samorealizacji.

Warto także dodać, że wielu konferencjom i warsztatom odbywającym się w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli towarzyszą występy muzyczne, których wykonawcami są uczniowie i uczennice szczecińskich szkół artystycznych, między

innymi Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie.



M. Kopec odbiera z rąk U. Pańki medal dla Ministerstwa Edukacji Narodowej. Fot. G.S.

Współpraca z podmiotami zewnętrznymi

ZCDN, jako placówka o zasięgu wojewódzkim, szczególnie dba o dobre kontakty z podobnymi instytucjami – funkcjonującymi i w regionie, i w skali ogólnopolskiej, a także współpracuje ze wszystkimi podmiotami, których działalność jest związana z szeroko pojmowaną nowoczesną kulturą edukacji.

Do najważniejszych partnerów ZCDN-u należą między innymi: uczelnie wyższe i ośrodki naukowe (jak Akademia Sztuki w Szczecinie, Centrum Biologii Molekularnej i Biotechnologii Uniwersytetu Szczecińskiego, Centrum Nauki Kopernik, Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Literatury i Nowych Mediów oraz Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, Morskie Centrum Nauki im. Jerzego Stelmacha z siedzibą w Szczecinie, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu); instytucje kultury (Filmoteka Narodowa – Instytut Audiowizualny, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Muzeum Narodowe w Szczecinie, Oddział Instytutu Pamięci Narodowej w Szczecinie, Opera na Zamku w Szczecinie, Teatr Lalek „Pleciuga”, Teatr Współczesny w Szczecinie czy Pałac Młodzieży – Pomorskie Centrum Edukacji w Szczecinie); ważne w przestrzeni społecznej miasta fundacje i stowarzyszenia („Dbam o mój Z@sięg”, Stowarzyszenie POLITES, Generator Myśli Humanistycznej etc.).

Nie mniej ważne są inne, nie tak duże, ale istotne z punktu widzenia mieszkańców wszystkie podmioty edukacyjne i kulturalne, dzięki którym oferta szkoleń placówki zachowuje dynamiczny i oryginalny charakter.



Wręczenie okolicznościowego medalu dla Teatru Lalek „Pleciuga”. Od lewej: P. Krzystek, U. Pańka, Z. Niecikowski. Fot. G.S.

Strona internetowa i media społecznościowe

W czasie roku obchodów jubileuszu – co stało się swego rodzaju standardem nowoczesnej edukacji – ZCDN zintensyfikował działalność w strefie wirtualnej. Liczne materiały informacyjne i dydaktyczne publikowane są zarówno na stronie www.zcdn.edu.pl, jak i na profilach w mediach społecznościowych.

Strona internetowa to podstawowa platforma wymiany informacji i dzielenia się wiedzą, zarówno przez nauczycieli konsultantów pracujących w placówce, jak i poszczególne działy, które zajmują się merytorycznym wsparciem wszystkich nauczycieli, którzy potrzebują profesjonalnego wsparcia i sprawdzonej wiedzy. Dlatego za pośrednictwem strony ZCDN-u można poznać ofertę szkoleń na dany rok, szczegóły dotyczące bieżących warsztatów i innych przedsięwzięć edu-



Konferencja „Od nauczania do uczenia się. Kierunki rozwoju współczesnej szkoły”. Od lewej: M. Rasfeld, U. Pańka. Fot. P.N.

kacyjnych, czy po prostu znaleźć kontakt i umówić się na indywidualne spotkanie z poszczególnymi nauczycielami konsultantami. Ze strony internetowej można także przejść do innych narzędzi i podstron, które obrazują zakres działalności placówki. Są to między innymi: Internetowy System Obsługi Szkoleń, bardzo ważna dla informacyjno-naukowej funkcji ZCDN-u Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej czy wcześniej kilkakrotnie wspomniany Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje”.

Idąc z duchem czasu, ale nie zapominając o roli pedagogicznej Centrum, pracownicy Działu Rozwoju i Promocji dodają wpisy w mediach społecznościowych – przede wszystkim na Facebooku oraz Instagramie. Można się z nich dowiedzieć o najnowszych wydarzeniach, propozycjach szkoleń i innych działaniach o charakterze edukacyjnym. To ważna funkcja Centrum, dzięki której na bieżąco publikowane są aktualne informacje.

Biblioteka i promowanie czytelnictwa

Ważnym miejscem w strukturze organizacyjnej Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej, której zbiory od lat służą nauczycielom, badaczom i studentom do poszerzania wiedzy i prowadzenia prac naukowych. Trzeba wspomnieć, że zbiory Biblioteki są dostępne także dla czytelników w Oddziałach Zamiejscowych ZCDN-u: w Świnoujściu, Gryficach i Myśliborzu.

Jednym z istotniejszych zadań nauczycielek bibliotekarek jest opracowywanie różnego rodzaju zestawień bibliograficznych, które ułatwiają przeszukiwanie zbiorów i stanowią wsparcie dla prac badawczych i popularyzowania wiedzy naukowej – przede wszystkim w zakresie pedagogiki i dziedzin pokrewnych.

Poza tym Bibliotekę zwiedzają grupy uczniów pod opieką nauczycieli – dzieci mogą zobaczyć, jak magazynowane są zbiory książek i czasopism oraz na czym polega praca bibliotekarzy. Każda tego rodzaju wycieczka przebiega w atmosferze rozbudzania zainteresowania książką i czytaniem.

Należy jednocześnie wspomnieć, że Biblioteka podejmuje takie rodzaje aktywności, które mają na celu promowanie czytelnictwa i rozwijanie kultury książki. Są to między innymi okolicznościowe wystawy (na przykład z okazji Dnia Niepodległości lub obchodów roku Stanisława Moniuszki). Biblioteka włącza się również w akcje pozalokalne, jak Ogólnopolski Tydzień Bibliotek, Noc Bibliotek czy Wielka Liga Czytelników, które pokazują, że książka i czasopismo są niezbędnymi mediami w komunikacji społecznej. To ważne działania we współczesnej kulturze, która jest

zdominowana przez coraz powszechniejsze nowe media i komunikację cyfrową.

Doskonalenie w trybie zdalnym

W połowie marca 2020 roku system edukacji uległ gwałtownej przemianie. Pandemia COVID-19 zmieniła wiele dotychczasowych konwencji i przyzwyczajęń społecznych. Zmieniła także szkołę, która z dnia na dzień musiała przejść na zdalny tryb pracy, i – co było ważne dla ZCDN-u – uniemożliwiła zaplanowane zgromadzenia, w tym stacjonarne formy doskonalenia nauczycieli. Podczas zawieszenia zajęć i stanu izolacji społecznej nauczyciele korzystali z wielu zdalnych szkoleń, które zostały przygotowane przez pracowników ZCDN-u.

Jednym z pierwszych działań było możliwie jak najszersze udostępnianie informacji za pośrednictwem strony internetowej, na której zamieszczano nie tylko aktualne wiadomości i materiały potrzebne nauczycielom do codziennej pracy (i doskonalenia), ale także odnośniki do wcześniejszych publikacji, dotyczących zdalnego nauczania i edukacji cyfrowej.

Także nauczyciele konsultanci szybko przestawili tryb swojej pracy na narzędzia online, oferując szkolenia na platformach cyfrowych i zamieszczając na stronie internetowej materiały dydaktyczno-metodyczne. Jedną z takich form, dostępnych dla wszystkich zainteresowanych, były sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów, które można tworzyć bezkontaktowo. W ZCDN-ie funkcjonują między innymi sieci dla dyrektorów szkół podstawowych i szkół branżowych, dla nauczycieli: języka polskiego, edukacji wczesnoszkolnej, biologii, matematyki,

techniki, dla doradców zawodowych, pedagogów szkolnych, bibliotekarzy czy nauczycieli pracujących z dziećmi z niepełnosprawnościami.

Już w marcu można było rejestrować się na formę e-learningową „Szkoła i Przedszkole Promujące Zdrowie w praktyce szkolnej – koncepcja, standardy”. Szkolenie adresowano do nauczycieli oraz pedagogów szkolnych na każdym etapie edukacyjnym, chcących realizować lub realizujących program Szkoły/Przedszkola Promującego Zdrowia. Podczas szkolenia uczestnicy poznali zasady pracy takich placówek. Przybliżona została także obowiązująca dokumentacja oraz sposoby i warunki ubiegania się o Certyfikat Wojewódzki i Krajowy SzPiPPZ. Tego rodzaju przedsięwzięć, w trudnym dla nauczycieli okresie, ZCDN przygotował znacznie więcej.

Sami nauczyciele konsultanci aktywnie tworzyli, publikowali i przekazywali materiały dydaktyczne i publicystyczne z zakresu doskonalenia. Przede wszystkim zamieszczali na stronie internetowej prezentacje do poszczególnych dzie-



Odświeżenie tablicy z okazji obchodów jubileuszu ZCDN-u.
Od lewej: U. Pańka, S. Wziątek, T. Kalina. Fot. W.D.

dzin oraz wideowykłady – nagrywane wyjątkowo w warunkach izolacji społecznej. Między innymi dr Beata Brzostek, konsultantka ds. kształcenia specjalnego, wygłosiła 3 kwietnia wykład multimedialny pod tytułem *Edukacja włączająca. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.

Dr Anna Kondracka-Zielińska, zajmująca się w ZCDN-ie edukacją polonistyczną, pisała 7 kwietnia na stronie internetowej w tekście *Blogi dla polonistów (i nie tylko)*: „W czasach nauczania na odległość – w celu realizacji naszych codziennych zadań – wykorzystujemy wszelkie znane nam narzędzia, sięgając po maile i Messengera, a także po bardziej skomplikowane, jak blogi, vlogi, Skype’a, »chmury«. Łączy internetowe są przegrzane od aktywności nauczycieli – chcących zająć czymś swoich uczniów w tym trudnym dla wszystkich czasie. Co przydatnego mogą znaleźć w sieci poloniści? (...) Dzięki takim nauczycielom, kreatywnym, którym »się chce«, jak Irmina Żarska, Zyta Czechowska czy Bartosz Chyś, w dobie nauczania zdalnego mamy się od kogo uczyć, bowiem – jak zdążyłam sprawdzić na wymienionych stronach – nauczyciele to taka grupa zawodowa, która nieustannie uczy się czegoś nowego, ale jeszcze chętniej się tą wiedzą dzieli. Nawet jeśli nie od razu wychodzą nam dzięki temu superlekcje na platformach edukacyjnych – próbujemy i się nie poddajemy!”.

Szczególnie interesująca, z punktu widzenia dydaktyki i metodyki, okazała się wideoprezentacja Haliny Szczepaniec, konsultantki ds. nauczania chemii, zatytułowana *Chemia w szkole podstawowej: badanie właściwości cukrów (sacharydów)*. Można się było z niej dowiedzieć, jak w warunkach domowych – używając produktów codziennego użytku – przeprowadzić proste doświadczenia, takie jak: badanie właściwości glukozy, sacharozy, skrobi czy celulozy.

Ponadto wszyscy nauczyciele konsultanci w okresie zawieszenia zajęć szkolnych byli dostępni dla nauczycieli potrzebujących merytorycznego wsparcia i udzielali konsultacji za pośrednictwem

poczty elektronicznej oraz różnych internetowych komunikatorów.

Podsumowanie

Na zakończenie warto podkreślić, że działalność Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli nie zatrzymuje się na realizowaniu bardzo ważnych statutowych funkcji, ale wpisuje się w szerszy obraz nowoczesnej instytucji, której nieobce są zarówno zagadnienia związane z rozwojem lokalnej społeczności, jak i ogólnopolskie tendencje w zmieniającej się szybko przestrzeni edukacji i profesjonalnego świadczenia usług w zakresie skutecznego doskonalenia kompetencji w zawodzie nauczycielskim.

Jaka będzie przyszłość ZCDN-u? Z pewnością należy się przygotować – nie tylko ze względu na bieżące wydarzenia – do realizowania coraz większej liczby szkoleń i alternatywnych form doskonalenia w trybie zdalnym. Inne, jak można przypuszczać, będą przecież potrzeby „szkoły po pandemii” – zarówno uczniów, jak i nauczycieli, doświadczających nowych problemów dydaktycznych i wychowawczych. To jeden z kierunków rozwoju współczesnej edukacji – na wszystkich etapach i poziomach – która wymaga wprowadzania nowoczesnej i dostosowanej do wymagań współczesności dydaktyki.

Autorzy zdjęć: Piotr Nykowski, Grzegorz Sadłowski, Weronika Dwojakowska.

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Oferta szkoleń

na rok szkolny 2020/2021

Szkolenia zawarte w ofercie mogą być realizowane w trybie zdalnym.

Wszelkich informacji na temat oferowanych przez ZCDN
form doskonalenia udziela pracownik Organizacji Szkoleń.

tel. 91 435 06 30

e-mail: szkolenia@zcdn.edu.pl

WARSZTATY

Wychowanie i profilaktyka

- I/A/1 Metaumiejętności nauczyciela
- I/A/2 Mediacje i negocjacje w praktyce szkolnej
- I/A/3 Uczeń trudny – jak mu pomóc?
- I/A/4 Jestem wychowawcą, czyli kompetentny praktyk w działaniu
- I/A/5 Jak efektywnie współpracować z rodzicami?
- I/A/6 Stara czy nowa? – czyli szkoła w cieniu koronawirusa
- I/A/7 Profilaktyka uzależnień behawioralnych
- I/A/8 Techniki behawioralne w pracy z uczniami przejawiającymi trudne zachowania
- I/A/9 Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu
- I/A/10 Konstruowanie (modyfikacja) programu wychowawczo-profilaktycznego po okresie pandemii
- I/A/11 Zapobieganie agresji i przemocy w szkole. Profilaktyka uniwersalna (uprzedzająca)
- I/A/12 Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Profilaktyka selektywna
- I/A/13 Praca z ofiarą i sprawcą przemocy w szkole. Profilaktyka wskazująca
- I/A/14 Przeciwdziałanie agresji rówieśniczej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- I/A/15 Interwencja profilaktyczna wobec ucznia eksperymentującego ze środkami psychoaktywnymi
- I/A/16 Przewodnik prawny młodego obywatela
- I/A/17 Przewodnik młodego wychowawcy

Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna

- I/B/1 Przygotowanie dziecka w wieku przedszkolnym do nauki pisanie
- I/B/2 Koncepcja Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz
- I/B/3 Edukacja przyrodnicza w przedszkolu – formy i metody aktywne
- I/B/4 Zabawy matematyczne w przedszkolu z dziećmi 3- i 4-letnimi
- I/B/5 Zabawy matematyczne w przedszkolu z dziećmi 5- i 6-letnimi
- I/B/6 Metoda projektów w edukacji przedszkolnej
- I/B/7 Gry i zabawy z wykorzystaniem metod aktywizujących w przedszkolu
- I/B/8 Gry matematyczne konstruowane zgodnie z koncepcją Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej
- I/B/9 Zabawy ruchowe w przedszkolu
- I/B/10 Eksperymenty w przedszkolu – fizyka, chemia, biologia
- I/B/11 Gry i zabawy w edukacji przedszkolnej
- I/B/12 Elementy Radosnej Kinezylogii
- I/B/13 Czytanie ze zrozumieniem – rozwijanie umiejętności kluczowych
- I/B/14 Prowadzenie obserwacji pedagogicznej w młodszych klasach szkolnych
- I/B/15 Nauczyciel wspomagający w procesie nauczania
- I/B/16 Informacja zwrotna w ocenianiu kształtującym w edukacji wczesnoszkolnej
- I/B/17 Igraszki matematyczne
- I/B/18 Poznanie przez działanie – aktywizujące metody pracy wspierające rozwój poznawczy ucznia
- I/B/19 Kodowanie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Przedmioty humanistyczne i języki obce

- I/C/1 Rozważać, uzasadniać i oceniać problem... Praca z tekstem argumentacyjnym na języku polskim w szkole podstawowej
- I/C/2 Analiza wyników egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego
- I/C/3 Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach języka polskiego
- I/C/4 Jak twórczo omawiać lektury? Metody aktywizujące na lekcjach języka polskiego
- I/C/5 Szkic i esej – tworzenie wypowiedzi argumentacyjnej
- I/C/6 Zmiany w egzaminie maturalnym z języka polskiego od 2023 roku
- I/C/7 Kształcenie kompetencji kluczowych na lekcjach języka obcego
- I/C/8 Metody aktywizujące na lekcjach języka obcego
- I/C/9 Polubić gramatykę języka obcego, czyli jak uczyć (się) w sposób twórczy
- I/C/10 Skuteczne strategie uczenia się i nauczania historii w szkole podstawowej
- I/C/11 Realizacja podstawy programowej z historii w szkole ponadpodstawowej
- I/C/12 Od biernego słuchacza do aktywnego badacza – ciekawe lekcje historii
- I/C/13 Analiza i wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych z historii
- I/C/14 Skuteczne metody nauczania wiedzy o społeczeństwie

Przedmioty matematyczno-przyrodnicze

- I/D/1 Różne sposoby mnożenia i dzielenia
- I/D/2 Lustreczko, lustreczko... Odbicia lustrzane i przesunięcie
- I/D/3 Bryłki bez kleju
- I/D/4 Dobry starter – dlaczego ważne jest, aby odpowiednio rozpocząć lekcję?
- I/D/5 Porozumienie bez przemocy na lekcjach matematyki

- I/D/6 Zastosowanie metody myślącej klasy w szkole ponadpodstawowej
- I/D/7 Realizacja nowej podstawy programowej z fizyki w szkole podstawowej
- I/D/8 Realizacja nowej podstawy programowej z fizyki w szkole ponadpodstawowej
- I/D/9 Jak rozwijać kompetencje kluczowe na lekcjach fizyki
- I/D/10 Praca badawcza ucznia podczas realizacji zagadnień z chemii nieorganicznej
- I/D/11 Praca badawcza ucznia podczas realizacji zagadnień z chemii organicznej
- I/D/12 Cukier – interdyscyplinarny projekt badawczy
- I/D/13 Jak rozwijać kompetencje kluczowe na lekcjach biologii
- I/D/14 Przyrodnicze walory Puszczy Bukowej – oferta edukacyjna Szczecińskiego Centrum Edukacji Ekologicznej „Smaragdowe – Źródło”
- I/D/15 Metody i techniki aktywizujące w pracy nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych
- I/D/16 Scratch dla zaawansowanych

Przedmioty artystyczne i techniczne

- I/E/1 Wielomateriałowe konstrukcje latające – latawce płaskie, japońskie, skrzynkowe
- I/E/2 Wielomateriałowe konstrukcje latające – szybowiec Dedal II
- I/E/3 Tworzymy makietę szkolnego miasteczka ruchu drogowego – budujemy modele znaków drogowych
- I/E/4 Karta rowerowa w szkole – edycja 2021
- I/E/5 Informacja techniczna na lekcjach techniki
- I/E/6 Jak inspirować dzieci do działania poprzez prace artystyczne?
- I/E/7 Odkryj radość tworzenia – warsztaty plastyczne
- I/E/8 Dziecko i muzyka. Warsztaty z technik muzykoterapii

Wychowanie fizyczne

- I/F/1 Lekkoatletyka dla każdego
- I/F/2 Edukacja zdrowotna w reformowanej szkole
- I/F/3 Warsztat pracy młodego nauczyciela wychowania fizycznego
- I/F/4 Lekcja wychowania fizycznego w trudnych warunkach

Kształcenie i doradztwo zawodowe

- I/G/1 Dokumentacja doradcy zawodowego
- I/G/2 Metody i techniki pracy doradcy zawodowego
- I/G/3 Skuteczna komunikacja w pracy doradcy zawodowego
- I/G/4 Jak przygotować ucznia do wejścia na rynek pracy?
- I/G/5 Współpraca szkoły branżowej z pracodawcami
- I/G/6 Kompetencje kluczowe w kształceniu zawodowym

Kształcenie specjalne, wspomaganie rozwoju ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

- I/H/1 Współpraca z rodzicem dziecka z niepełnosprawnością
- I/H/2 Razem czy osobno, czyli współpraca nauczyciela wspomagającego z innymi nauczycielami
- I/H/3 Spektrum zaburzeń autystycznych (autyzm, zespół Aspergera)
- I/H/4 Metody i techniki pracy z uczniem ze spektrum zaburzeń autystycznych w szkole ogólnodostępnej

- I/H/5 Praca z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną
- I/H/6 Konstruowanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) i indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET)
- I/H/7 Logorytmika jako forma uzupełniająca terapię dziecka z deficytami mowy, ruchu oraz percepcji słuchowej i wzrokowej
- I/H/8 „Myślenie nie boli” – ciekawe zajęcia korekcyjno-kompensacyjne

Rozwój zawodowy

- I/I/1 Prawa i obowiązki nauczyciela
- I/I/2 Przewodnik prawny młodego nauczyciela
- I/I/3 Rola i zadania opiekuna stażu
- I/I/4 Awans zawodowy nauczyciela stażysty
- I/I/5 Awans zawodowy nauczyciela kontraktowego
- I/I/6 Awans zawodowy nauczyciela mianowanego
- I/I/7 Wypadek w szkole. Jak udzielić pierwszej pomocy?
- I/I/8 Praca nauczyciela w chmurze
- I/I/9 Arkusz kalkulacyjny w pracy nauczyciela
- I/I/10 Dokumenty tekstowe o złożonej strukturze
- I/I/11 Korespondencja seryjna
- I/I/12 Grafika komputerowa – projekty w CorelDRAW
- I/I/13 Word 2019 – praktyczne zastosowanie w pracy nauczycieli techniki i edukacji dla bezpieczeństwa
- I/I/14 Excel 2019 – praktyczne zastosowanie w pracy nauczycieli techniki i edukacji dla bezpieczeństwa

- I/I/15 Twoje dane – Twoja (i nasza) sprawa. Ochrona danych osobowych w szkole
- I/I/16 Programy, projekty i inicjatywy unijne – jak pozyskać środki na zagraniczne szkolenia i staże edukacyjne
- I/I/17 Edukacyjny język wizualny Scratch

Jakość pracy szkoły

- I/J/1 Autoewaluacja (ewaluacja własna) pracy nauczyciela
- I/J/2 Konstruowanie narzędzi do prowadzonej w szkole/placówce diagnozy lub ewaluacji wewnętrznej
- I/J/3 Koncepcja i zasady tworzenia Szkoły i Przedszkola Promujących Zdrowie
- I/J/4 Jak diagnozować i budować plan działań Szkoły i Przedszkola Promujących Zdrowie?
- I/J/5 Uzyskanie certyfikatu – Szkoła i Przedszkole Promujące Zdrowie (autoewaluacja)
- I/J/6 Aplikacje komputerowe, portale, witryny i platformy online wspomagające pracę nauczyciela i rozwój ucznia
- I/J/7 Uczniowskie projekty edukacyjne
- I/J/8 Opiekun samorządu uczniowskiego
- I/J/9 Kształcenie umiejętności twórczego myślenia, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji
- I/J/10 Innowacje pedagogiczne w świetle uregulowań prawnych
- I/J/11 Interaktywne gry i ćwiczenia dla uczniów
- I/J/12 Nowa psychologia sukcesu w pracy nauczyciela
- I/J/13 Praca zespołowa jednostkowa na lekcjach techniki – drewniany teatrzyk Kamishibai

Organizacja i zarządzanie placówką oświatową

- I/K/1 Nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły – analiza aktów prawnych
- I/K/2 Kierowanie czy zarządzanie?
- I/K/3 Kompetencje kluczowe a praca dyrektora szkoły
- I/K/4 Elektroniczne narzędzia wspomagające warsztat pracy dyrektora szkoły
- I/K/5 Wybrane aspekty nadzoru dyrektora nad realizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówce oświatowej
- I/K/6 Konwersatorium dla nowo powołanej kadry kierowniczej
- I/K/7 Dyrektor w roli lidera rady pedagogicznej
- I/K/8 Ocena pracy nauczyciela w świetle obowiązujących przepisów prawa oświatowego
- I/K/9 Program naprawczy w kształceniu zawodowym
- I/K/10 Przygotowanie szkoły do edukacji włączającej
- I/K/11 Tworzenie wewnętrznego prawa w szkole specjalnej i integracyjnej
- I/K/12 Dziecko z niepełnosprawnością jako wartość
- I/K/13 BHP w szkole/placówce
- I/K/14 Dyrektor jako pracodawca – procedura oceny pracy nauczyciela i pracownika samorządowego
- I/K/15 Dyrektor jako pracodawca – podstawy prawne zadań i obowiązków nauczycieli
- I/K/16 Zadania i obowiązki dyrektora szkoły a ocena pracy dyrektora
- I/K/17 Plan nadzoru pedagogicznego na rok szkolny 2020/2021
- I/K/18 Kalendarz dyrektora szkoły

- I/K/19 Dokumentacja dyrektora szkoły
- I/K/20 Analiza i wykorzystywanie przez dyrektora szkoły wyników egzaminów zewnętrznych w nadzorze pedagogicznym
- I/K/21 Ewaluacja wewnętrzna w świetle nowych uregulowań prawnych
- I/K/22 Komputeryzacja szkoły – planowanie działań
- I/K/23 Zabezpieczenie danych na dyskach przenośnych
- I/K/24 Platforma e-learningowa jako narzędzie wspierające zarządzanie szkołą
- I/K/25 Office 365 jako narzędzie wspierające pracę szkoły
- I/K/26 Infografika w pracy dyrektora i nauczyciela (szkolenie e-learningowe)

Biblioteka szkolna

- I/L/1 Wciąganie w czytanie. Zabawy z książką
- I/L/2 Nowe technologie w promocji czytelnictwa

KURSY

- II/1 Kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą
- II/2 Kurs dla kierowników i opiekunów wycieczek szkolnych
- II/3 Kurs biblioterapii

KONFERENCJE

- III/1 Słowa żyją. Najnowsze tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny
- III/2 Uczeń z zaburzeniami integracji sensorycznej
- III/3 Wypaleni uczniowie
- III/4 Egzamin maturalny z matematyki w świetle nowej podstawy programowej
- III/5 Egzaminacyjne doświadczenia chemiczne
- III/6 Obliczenia chemiczne – przygotowanie do egzaminu maturalnego
- III/7 Liczymy się z matematyką
- III/8 Przeciwdziałanie uzależnieniom – działania wychowawcy, nauczyciela i pedagoga szkolnego
- III/9 Obchody Światowego Dnia Zdrowia w 2021 roku, zarządzanie stresem i przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu
- III/10 Zaburzenia mowy u dzieci
- III/11 Środowiskowe zagrożenia zdrowia w edukacji szkolnej
- III/12 Jak tworzyć szkolne pracownie techniczne i uczyć techniki zgodnie z zapisami nowej podstawy programowej
- III/13 Szkoła po okresie pandemii
- III/14 Wychowanie do wartości w szkole i placówce
- III/15 Człowiek a dynamiczne zmiany na rynku pracy

SIECI

- IV/1 Sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej
- IV/2 Sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli języka polskiego – kreatywny polonista
- IV/3 Sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli biologii
- IV/4 Sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli fizyki
- IV/5 Sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli techniki
- IV/6 Sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa
- IV/7 Sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli wychowania fizycznego
- IV/8 Sieć współpracy i samokształcenia dla pedagogów szkolnych – młody pedagog na starcie
- IV/9 Sieć współpracy i samokształcenia dla pedagogów szkolnych
- IV/10 Sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli pracujących z dziećmi z niepełnosprawnościami
- IV/11 Sieć współpracy i samokształcenia dla bibliotekarzy szkolnych
- IV/12 Sieć współpracy i samokształcenia dla bibliotekarzy szkolnych (Myślibórz)
- IV/13 Sieć współpracy i samokształcenia dla bibliotekarzy szkolnych (Gryfice)
- IV/14 Sieć współpracy i samokształcenia dla bibliotekarzy szkolnych (Świnoujście)
- IV/15 Sieci współpracy i samokształcenia dla doradców zawodowych
- IV/16 Sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli zawodu
- IV/17 Sieć współpracy i samokształcenia dla dyrektorów szkół podstawowych
- IV/18 Sieć współpracy i samokształcenia dla dyrektorów szkół branżowych

RADY PEDAGOGICZNE

- R/1 Współpraca z rodzicem dziecka z niepełnosprawnością
- R/2 Razem czy osobno, czyli współpraca nauczyciela wspomagającego z innymi nauczycielami
- R/3 Metaumiejętności nauczyciela
- R/4 Mediacje i negocjacje w praktyce szkolnej
- R/5 Uczeń trudny – jak mu pomóc?
- R/6 Szkolna interwencja profilaktyczna. Program profilaktyczny rekomendowany przez MEN
- R/7 Konstruowanie (modyfikacja) programu wychowawczo-profilaktycznego po okresie pandemii
- R/8 Metoda projektów w edukacji przedszkolnej
- R/9 Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu
- R/10 Spektrum zaburzeń autystycznych (autyzm, zespół Aspergera)
- R/11 Metody i techniki pracy z uczniem ze spektrum zaburzeń autystycznych w szkole ogólnodostępnej
- R/12 Praca z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną
- R/13 Konstruowanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) i indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET)
- R/14 Tablica interaktywna w szkole
- R/15 Innowacje pedagogiczne w świetle uregulowań prawnych
- R/16 Jak efektywnie współpracować z rodzicami?
- R/17 Skuteczne metody uczenia się jako przesłanka zmian w programach nauczania
- R/18 Personalizacja nauczania w szkole, nauce zdalnej, e-learningu

DIAGNOZA

Na tym etapie, we współpracy z dyrektorem i nauczycielami, identyfikujemy obszary funkcjonowania placówki wymagające wsparcia, które będą stanowiły oś naszej współpracy



PLANOWANIE DZIAŁAŃ

Wspólnie z radą pedagogiczną tworzymy plan działań wspierających. W ich ramach możemy zaplanować szkolenia, konsultacje, obserwacje zajęć, treningi umiejętności oraz inne formy wsparcia zgodne z oczekiwaniami pracowników szkoły/placówki



REALIZACJA DZIAŁAŃ

W tym najintensywniejszym okresie współpracy realizujemy wszystkie zaplanowane działania wspomagające



WDRAŻANIE

Najważniejszym etapem procesu wspomagania pracy szkoły/placówki jest wdrażanie nowo wypracowanych rozwiązań i przydatnych umiejętności. To moment, w którym wiedza zaczyna wpływać na praktykę



OCENA EFEKTÓW

Ocena efektów stanowi finalny etap współpracy, choć ma w pewnych aspektach charakter ciągły, co pozwala nam doskonalić działania jeszcze w trakcie ich realizacji.

Wnioski wyciągnięte na etapie końcowym mogą być inspiracją do kontynuacji doskonalenia pracy szkoły/placówki



SZKOŁY/PLACÓWKI DOSKONALĄCE SIĘ

Szkoły/placówki zaangażowane we współpracę z ZCDN-em w ramach kompleksowego wspomagania wyróżniamy tytułem Szkoły/placówki doskonalącej się, potwierdzonym certyfikatem, którego nadanie dowodzi, że placówka realizuje działania mające na celu podnoszenie jakości pracy



KONTAKT

www.zcdn.edu.pl/wspomaganie
tel. 91 435 06 32
e-mail: wspomaganie@zcdn.edu.pl



Wspólnota śmiechu

z profesorem Przemysławem Grzybowskim
rozmawia Sławomir Iwasiów

Zacznijmy od zagadnienia chyba tylko pozornie oczywistego: dlaczego warto się śmiać? Jak śmiech na nas wpływa w sensie psychologicznym i społecznym?

Śmiech jest nie tylko reakcją na rozmaite, przede wszystkim komiczne bodźce, ale także czynnikiem poprawiania jakości życia. Popularne powiedzenie „śmiech to zdrowie” zawiera bardzo istotną wskazówkę. Osoby śmiejące się – zwłaszcza śmiejące się radośnie w towarzystwie innych – przeważnie charakteryzują się pogodnym podejściem do rzeczywistości. Dzięki temu mają lepsze samopoczucie od ponuraków, są mile widziane w grupach i dobrze postrzegane przez innych, a dzięki temu bywają częściej lubiane oraz zapraszane do współudziału w rozmaitych przedsięwzięciach. Klasycznym przykładem jest sytuacja, gdy bohaterowie filmu *Siedmiu samurajów* dyskutują, czy zaprosić do współpracy Goro-

bei Katayamę, czy szukać kogoś innego. W końcu o przyjęciu go do zespołu, mającego zmierzyć się z trudnym zadaniem, decyduje następujący argument: „Często się śmieje i jest dobrym kompanem. Nawet jeśli nie jest najlepszym fechtmistą, to byłoby dobrze mieć go obok siebie”. Potrafiący radośnie się śmiać człowiek nie tylko sam częściej odczuwa wysoką jakość życia, ale też przyczynia się do takiego poczucia u innych.

Jaka jest różnica pomiędzy śmiechem a uśmiechem? Jakie rodzaje śmiechu można wyróżnić?

Trudno odpowiedzieć na to pytanie w kilku zdaniach! Uśmiech to pełniący funkcję ekspresyjną i komunikacyjną wyraz twarzy, charakteryzujący się uniesieniem do góry kąców ust, czemu często towarzyszy odsłonięcie zębów. Jest zjawiskiem fizjologicznym i kulturowym, powszech-

nie występującym autonomicznie oraz jako jedna z faz śmiechu. Bardzo upraszczając, można powiedzieć, że szczery spontaniczny uśmiech, w okolicznościach przyjemnych dla wszystkich uczestników sytuacji, najczęściej bywa wyrazem dobrego samopoczucia. Natomiast uśmiech „wyreżyserowany”, mogący towarzyszyć niepewności, tajemniczości, złośliwości czy rezygnacji, może być wieloznaczną maską, którą trudno rozszyfrować bez dobrej znajomości tego, kto się uśmiecha. Ot, jak choćby słynny uśmiech Giocondy, od wieków budzący wielkie zainteresowanie.

Śmiech jest także reakcją społeczną, którą charakteryzuje wyjątkowa niejednoznaczność i nieregularność. Wszystko zależy bowiem od kultury śmiechu, w której dana osoba została wychowana i od okoliczności, w której ten ktoś się śmieje. Parafrazując twierdzenie profesora Tadeusza Tomaszewskiego: różni ludzie różnie się śmieją w różnych sytuacjach. Poszczególne typy śmiechu – radosny, złośliwy, okrutny, nerwowy, wisielczy, ponury, ignoranta, unikowy, usprawiedliwiający, wyładowania, przez łzy, satyryczny, sarkastyczny, gorzki i wiele innych – podobnie jak uśmiech, można rozpatrywać jako zjawisko fizjologiczne i/lub kulturowe. Czynnikiem wywołującym śmiech bywają zjawiska związane zarówno z własnym doświadczeniem, jak i z innymi ludźmi, światem rzeczy, idei, wartości. W śmiechu zawsze przejawia się stosunek do nich, a jego poszczególne aspekty – fizjologiczne, społeczne, emocjonalne, intelektualne – występują w różnym natężeniu i proporcjach. Aby zrozumieć drugiego człowieka, należy rozpatrywać jego śmiech w określonym kontekście. Uczestnicy i obserwatorzy danej sytuacji nadają śmiechowi znaczenia, nie tyle wyłącznie stwierdzając jego fizyczną obecność, co interpretując na różne sposoby, z uwzględnieniem „tu i teraz”.

Co w panu wywołuje śmiech? Ja na przykład nie mogę przestać się śmiać, kiedy czytam zabawne wpisy w mediach społecznościowych...

Moja kultura śmiechu ukształtowała się w wyjątkowych okolicznościach. Wzrastałem bowiem w rodzinie osób z niepełnosprawnościami, w której radosny śmiech towarzyszył często cierpieniu. Od dziecka uwielbiałem komiczne książki, komiksy, komedie, czasopisma i przedstawienia satyryczne, pasjonowało mnie uczestnictwo w działalności kabaretowej oraz wszelka zabawa słowem. Nieustannie śmieszę mnie więc karykatury, memy, dowcipy i żarty oparte na absurdalnym komizmie, a także tak zwany czarny humor i „humor obrzydliwy”, który zafascynował mnie dzięki kontaktowi z kulturą śmiechu Francji, wyjątkowo bogatą, poczynawszy od Gargantui i Pantagruela, na Galu Asteriksie kończąc. Bardzo lubię też komizm na zasadzie: „Znacie? To posłuchajcie!”. Mogę kilka razy oglądać tę samą komedię, a zawsze znajduję coś, co mnie śmieszy. Bywa to czasem zabawne także dla osób, które mi towarzyszą, lecz mają inne poczucie humoru.

Kiedyś na przykład pokazywałem studentkom na zajęciach komediodramat *Jabłka Adama*, w którym głęboka refleksja nad przemianami ludzkiej osobowości została oparta na wątkach z różnorodnością kulturową w tle. Mnie niektóre sceny doprowadzały do łez ze śmiechu i musiałem się powstrzymywać, by nie ryknąć śmiechem, gdy zbliżała się ich kulminacja. Na studentkach jednak sceny te nie robiły większego wrażenia i bardziej bawił je mój widok. Myślę, że z czasem poczucie humoru każdego z nas ewoluuje w zależności od doświadczeń. Ponieważ śmiech stanowi dla mnie istotną wartość od bardzo dawna, moje obecne poczucie humoru jest nieco wybujałe.

Przechodząc do rzeczy poważnych – chociaż wciąż związanych z prowadzonymi przez pana badaniami – chciałbym zapytać o tak zwaną biografię naukową. Dlaczego zaczął się pan zajmować śmiechem? Jak ta kategoria ma się do uprawianej przez pana dyscypliny naukowej nauk społecznych – pedagogiki?

Jak już wspomniałem, moja kultura śmiechu ukształtowała się między innymi dzięki kontaktom z dziełami francuskich humorystów. Przez ponad dwadzieścia lat, w czasie wakacji, pracowałem jako wykładowca języka esperanto i prelegent w Domu Kultury Francuskich Esperantystów „Zamek Grésillon”. Tamtejsze środowisko uczestników zajęć oraz twórców spotykających się podczas rozmaitych imprez kulturalnych współtworzyli liczni nauczyciele, akademicy, literaci, których fascynowała zabawa słowem, literatura komiczna oraz wszystko, co może poprawiać jakość życia studentów tak zwanych letnich uniwersytetów i uczniów w szkole. Bawiliśmy się więc klasycznymi opowiadaniem René Goscinnego o przygodach Mikołajka, anegdotami, wymienialiśmy się uczniowskimi dowcipami, oglądaliśmy filmy Rowana Atkinsona i Monty Pythona, poszukując w nich komicznych elementów, które rozśmieszają osoby z różnych kręgów kulturowych. W Paryżu w jednej z księgarni trafiłem na fascynujące książki Huguesa Lethierry’ego – filozofa, pedagoga, który jest autorem bardzo bliskiej mi dziś koncepcji wykorzystania śmiechu w edukacji. Po spotkaniu w „Zamku Grésillon” esperantysty zaprosili mnie do współpracy z organizacjami edukacyjnymi, które budują i prowadzą szkoły w brazylijskich fawelach. Podczas jednej z takich wypraw poznałem Patcha Adamsa – światowej sławy lekarza, będącego liderem ruchu doktorów klaunów, którzy poprawiają jakość życia chorych i cierpiących w szpitalach, domach opieki, więzieniach, dzielnicach nędzy.

Już jako „doktor klaun” dotarłem między innymi do szpitali dla psychicznie chorych w Brazylii i Peru, ośrodka dla dzieci z HIV/AIDS w Rumunii czy buddyjskiego klasztoru w Chinach, w którym prowadzi się terapię dzieci i młodzieży w depresji. Tam, obserwując doświadczonych doktorów klaunów i wolontariuszy, mogłem przekonać się o sile i wartości śmiechu w relacjach społecznych. Kiedy opowiadałem o swoich do-

świadczeniach w Polsce, podczas Letnich Szkół Młodych Pedagogów, będąca ich kierownikiem naukowym profesor Maria Dudzikowa z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu zachęciła mnie, bym zajął się tymi zagadnieniami nie tylko praktycznie, ale też zastanawiał się nad ich okolicznościami i dzielił się swą refleksją także w środowisku akademickim. Mogłem więc skorzystać ze wsparcia nie tylko pani profesor, ale także dorobku poznańskiej szkoły śmiechu kreowanej przez pedagogów. W przedmiocie zainteresowań pedagogiki jako dyscypliny naukowej jest bowiem mnóstwo obszarów związanych ze śmiechem, poczynając od śmiechu uczniów, nauczycieli i rodziców w środowisku szkoły, poprzez śmiech wykorzystywany przez dydaktyków, kończąc na wymiarze terapeutycznym śmiechu w przestrzeni publicznej. Bardzo mnie cieszy, że zagadnienia te są traktowane coraz poważniej i pojawia się na ich temat wiele interesujących publikacji.

Śmiech może mieć różne oblicza – od niekontrolowanej radości aż po nienawiść. Taki przykład przychodzi mi do głowy: śmiech Jokera, z najnowszej oscarowej filmu z Joaquinem Phoenixem, to wyraz pogłębiającego się szaleństwa głównego bohatera. W jakim zakresie śmiech nas definiuje? Czy można kogoś scharakteryzować „po śmiechu”?

Jak już wspomniałem, śmiech, czy (u)śmiech jest maską. Każdy z nas może więc być zakładającym maski Jokerem, który w pewnym momencie, dla niektórych osób, będzie zabawnym bohaterem chwili, dla innych zaś, kiedy indziej, niebezpiecznym prześmiewcą o nieprzewidywalnych zamiarach. Byłoby więc niezwykle trudno scharakteryzować kogoś „po śmiechu”, nie znając jego zamiarów i wyłącznie stosując pospolitą zasadę: pokaż mi, jak się śmiejesz, a powiem ci, kim lub jaki jesteś. Dlatego z dużym dystansem podchodzę do ilościowych badań na temat śmiechu oraz prób uogólnień zjawiska. Jest taka przepiękna

Śmiech powiązany z empatią, dobrym smakiem i wyczuciem chwili może być nieocenionym źródłem dobrostanu w czasach społecznych napięć, smutku, cierpienia i braku nadziei. Stąd tak wielka obfitość i popularność karykatur, memów i dowcipów związanych z pandemią oraz jej społecznymi konsekwencjami.

historyjka obrazkowa, w której zostały ukazane kolejne zdarzenia z życia doktora klauna: zabawianie uczestników przyjęcia urodzinowego, rozśmieszanie dzieci w cyrku, bawienie chorych w szpitalu. W końcu jednak klaun wraca do domu, „zdejmuje maskę”, zmywa z twarzy namalowany uśmiech i śmiertelnie zmęczony kończy dzień z butelką whisky, ukrywając przed światem własne cierpienie. W tym wypadku rozdawany publicznie śmiech jest świetnie przyjmowanym przez innych wyrazem profesjonalizmu, narzędziem pracy i pożądanym czynnikiem kontaktów społecznych. Mało kto jednak – a może nikt! – nie ma wstępu do życia klauna i tym bardziej nie byłby w stanie dokonać jego charakterystyki, bo go nie zna bez maski, to jest bez bagażu życiowych doświadczeń. Może właśnie dlatego śmiech jest tak fascynującym zjawiskiem, a badanie go pociąga tak wiele osób.

Przeglądając pana obszerne publikacje dotyczące śmiechu – przede wszystkim blisko siedmuset stronicową rozprawę pod tytułem *Śmiech w edukacji z 2015 roku* – można dojść wniosku,

że śmiech jest zjawiskiem z obszaru antropologii kultury, występuje we wszystkich obszarach życia, a przede wszystkim w: polityce, mediach, edukacji, literaturze, filmie. A jednocześnie, co jest paradoksalne, nie zawsze zwracamy uwagę na właściwości śmiechu: społeczne, pedagogiczne, terapeutyczne. Jak można się uczyć śmiechu i poprzez śmiech?

Uczenie się śmiechu i wykorzystanie go w praktyce edukacyjnej to dwa odrębne zagadnienia. Pierwsze wiąże się z uczestnictwem w kulturze śmiechu: rodzinnej, rówieśniczej, pracowniczej. Każda z nich jest inna i zależy od uwarunkowań rozwijania poczucia humoru poszczególnych osób, ich temperamentu, zainteresowań, możliwości, dostępnych bodźców komicznych. To w kontaktach z innymi człowiek poznaje schematy komizmu, uczy się na nie reagować i wykorzystywać je w odpowiednich sytuacjach. Zmiana środowiska każdorazowo wymaga wdrażania się od nowa do kolejnej kultury i wspólnoty śmiechu. Jest to szczególnie trudne – lecz jednocześnie pasjonujące – gdy na przykład podczas dalekiej podróży trafia się do miejsca, w którym ludzi śmieszy co innego, niż w kraju pochodzenia. Chociaż bywają powszechne schematy komizmu, wspólne dla ogromnej większości kultur. Proszę na przykład zauważyć, że właściwie nigdzie nie ma złośliwych dowcipów o matce, za to – poszukując skrajnie przeciwnego schematu – wszędzie ludzie śmieją się z puszczania bąków. Bardzo ważne jest kto i w jakich okolicznościach kształtuje naszą kulturę śmiechu, bo może ona w znacznym stopniu zaważyć na całym życiu.

Tymczasem uczenie ze śmiechem to sprawa odpowiedniej techniki i znajomości metodycznych „kruczków”. Jednym z pionierów wykorzystywania śmiechu podczas lekcji był nauczyciel języka esperanto, węgierski ksiądz Andreo Cseh. Jako uczeń nie cierpiał nudnych lekcji opartych na pamięciowym opanowywaniu materiału. Opracował więc metodę bezpośrednią nauczania języka, której pod-

stawą są zabawne rysunki i historyjki, a w kształceniu instruktorów tej metody zwraca się uwagę na ich pogodę ducha i umiejętności aktorskie. Zarówno podczas zajęć językowych prowadzonych metodą Cseh, jak i każdych innych, nawet ponurak czy agelasta, czyli przeciwnik śmiechu, daliby sobie radę pod warunkiem dobrego opanowania odpowiedniej techniki nauczania. Jednak mistrzem uwielbianym przez uczniów staje się dopiero ktoś, kto śmieje się i rozśmiesza szczerze, naturalnie – zwłaszcza jako równoprawny członek wspólnoty śmiechu. Nie każdemu jest dany taki dar.

W tej samej książce – *Śmiech w edukacji* – postrzega pan śmiech jako kategorię pozytywną, społecznotwórczą, scalającą wspólnotę. Pisz pan tak: „Zastępowanie radosnego śmiechu śmiechem z kogoś stanowi być może jeszcze jedną oznakę kryzysu społecznego”. Może dzisiaj jest tak, że za mało się śmiejemy? Albo nie potrafimy się śmiać?

Nie jestem w stanie określić, czy mamy do czynienia z jakimś trendem i jaki może być jego zasięg: tylko krajowy czy szerszy, wynikający z fali populizmu i radykalizmu obecnej w wielu krajach. Od kilku jednak lat, jako internauta, czytelnik prasy i telewizji, ze smutkiem stwierdzam coraz większą liczbę przykładów śmiechu z kogoś – szczególnie złośliwego i tryumfального rechotu z przeciwników politycznych. Śmiech stał się elementem hejtu i narzędziem pogardy. W Polsce upada kultura śmiechu budowana na literaturze – przestały się ukazywać tomiki Biblioteki Satyry, Biblioteki „Szpilek” wydawane przez Spółdzielnię Wydawniczą „Czytelnik” oraz Biblioteki Stańczyka pod szyldem Państwowego Wydawnictwa „Iskry”, czasopisma, takie jak „Szpilki” czy „Karuzela”, i wysokiej jakości emisje radiowo-telewizyjne, w rodzaju *Kabaretu starszych panów* czy *Właśnie leci kabarecik*, których kanony kształtowali mistrzowie słowa pięknego, subtelного i zabawnego.

W mediach coraz częściej króluje płytki, jarmarczny śmiech widowni kabaretów i tak zwanych standupowców, w wielu wypadkach prowokowany przy pomocy wulgaryzmów i prymitywnych skojarzeń. Język i formę dowcipów kształtuje dziś przede wszystkim internet. Przeróżające jest, że większość najważniejszych uczestników życia publicznego nie ma poczucia humoru i nie ujawnia potrzeby wspólnego radosnego śmiechu. Zwłaszcza politycy śmieją się w mediach złośliwie i tryumfalnie lub gorzko i z politowaniem, a towarzyszą im hejterzy. Ktoś kiedyś pięknie zauważył, że dyktatorzy nie mają poczucia humoru, a jeśli wybuchają śmiechem, to inni w tym czasie płaczą. Coś w tym jest! Stąd chyba wrażenie, że ludzie nie potrafią się śmiać radośnie, lecz przede wszystkim wyśmiewają kogoś lub coś.

Mam jednak nadzieję, z jednej strony, że radosny wspólnotowy śmiech zachował się jeszcze w sferach rodzinnej i przyjacielskiej, w których nie liczą się liczniki popularności i wizerunek kształtowany na potrzeby portali społecznościowych. Z drugiej strony ludziom trudno jest się śmiać, gdy widzą, że świat, który znali, właśnie ginie bezpowrotnie, a rzeczywistość nie dostarcza zbyt wielu radosnych perspektyw. Pewnie więc nasz śmiech będzie coraz bardziej intymny.

W innych książkach – jedną z nich jest *Morycek w szkole* – zajmuje się pan humorem na styku kultur polskiej i żydowskiej. W czym ta relacja się przejawia?

Od lat pasjonuje mnie edukacja międzykulturowa i poszukiwanie pretekstów do niej w oparciu o dziedzictwo kulturowe różnych narodów. Jedną z niepodważalnych wspólnych wartości, wokół których warto budować fundament wspólnoty mimo różnic, jest śmiech i postrzeganie jako komicznych tych samych elementów. To szczególnie interesujące, gdy śmiech pojawia się w zantagonizowanych społecznościach żyjących na tym samym obszarze. Abstrahuje od złośliwych

dowcipów o charakterze nacjonalistycznym, na przykład antysemitów czy antypolskich, które występują w każdym społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo, interesujące jest dziedzictwo wspólnego śmiechu związanego z biedą, sytuacją nauczycieli i uczniów, „od zawsze” wyśmiewanym skąpstwem, zdradami małżeńskimi czy fanatyzmem. Stosunkowo rzadko podejmowanym wątkiem w historii polsko-żydowskiej jest śmiech w okresie okupacji hitlerowskiej. Zachowane z tamtych lat przykłady twórczości komicznej i działalności „ludzi śmiechu”, którzy w skrajnie trudnych okolicznościach starali się rozśmieszać innych i siebie, by dodawać otuchy i siły, to wyjątkowe materiały o dużej wartości edukacyjnej, nawet bardziej wymowne niż klasyczne podręczniki. Byłem przyjemnie zaskoczony ich odbiorem przez czytelników książki *Śmiech życia i śmierci. Od osobistych historii po edukację do pamięci o okupacji, gettach i obozach koncentracyjnych*. Edukatorzy zajmujący się pracą z dziećmi i młodzieżą odwiedzającymi muzea na terenie dawnych obozów koncentracyjnych, między innymi przy okazji rocznic związanych z Holocaustem, znaleźli w niej nowe preteksty do rozmawiania o jakże trudnej przeszłości obu narodów.

Od marca tego roku wszyscy nauczyciele – i w szkołach, i na uczelniach – zmagają się z konsekwencjami pandemii COVID-19, która zmieniła obraz oraz metody edukacji w Polsce i na świecie. Na ile śmiech, w sensie ściśle pedagogicznym, może nam pomóc w obliczu pandemii, ale też, szerzej patrząc, jak może nas w ogóle wspierać w sytuacjach kryzysowych?

Śmiech, zwłaszcza wspólnotowy, jest jednym z najistotniejszych czynników poprawiania jakości życia w czasach kryzysów. Pozwala odreagować napięcie i stres, walczyć z nudą, na przykład związaną z przymusową izolacją, sprowadzać do absurdu i wyśmiewać niezrozumiałą rzeczywistość, by oczyścić się z „czarnych myśli”, od-

wracać uwagę od zagrożenia. Technika śmiania się z tego, co niezrozumiałe i w związku z tym niebezpieczne, była wykorzystywana wielokrotnie do celów edukacyjnych. Na przykład pionierem literatury dla dzieci, w której z humorem porusza się poważne tematy, był Theodor Seuss Geisel (1905–1991) – znany jako Dr. Seuss, autor zabawnych, klasycznych czytanek, które sam ilustrował. Proponował swym czytelnikom wiele poważnych tematów, między innymi: wyścig zbrojeń, wojna, rasizm czy faszyzm, a ogromna popularność jego książek zaowocowała ich licznymi parafrazami, także w postaci zaangażowanych filmów rysunkowych. Wszystkie one bywają wykorzystywane przez nauczycieli i rodziców jako środki edukacji w wielu krajach. Także popularne baśnie braci Grimm, w których śmierć przeplata się ze śmiechem, czytuje się, by wprowadzić dzieci do dialogu o trudnych sprawach. Oczywiście nie chodzi tu o banalizację trudnych zagadnień i zastąpienie dramatu śmiechem, lecz o znalezienie formy materiału edukacyjnego, który z jednej strony byłby przyjazny dla dzieci, a z drugiej zawierał treści ułatwiające przede wszystkim zrozumienie tego, co się dzieje na świecie, choćby nawet nie były to wydarzenia przyjemne.

Śmiech powiązany z empatią, dobrym smakiem i wyczuciem chwili może być nieocenionym źródłem dobrostanu w czasach społecznych napięć, smutku, cierpienia i braku nadziei. Stąd tak wielka obfitość i popularność karykatur, memów i dowcipów związanych z pandemią oraz jej społecznymi konsekwencjami. Ich twórcy oraz udostępniający je w internecie doskonale zdają sobie sprawę z ich wartości i społecznego znaczenia dla przetrwania trudnego okresu. Zresztą sam też od początku pandemii doświadczyłem większego niż zwykle zainteresowania moimi publikacjami na temat śmiechu i uśmiechu udostępnianymi bezpłatnie na portalach społecznościowych, takich jak <http://strefa.academia.edu>. Najwyraźniej w trudnych czasach ludzie realizują

naturalną potrzebę śmiechu, by oderwać się od treści zatrważających i zasmucających, przeważających w mediach.

Jakie metody pracy(ze) śmiechem poleciłby pan nauczycielom? Jak śmiechem mogą wzbogacić swój warsztat dydaktyczno-metodyczny?

Tu wszystko zależy od temperamentu nauczyciela oraz usposobienia podopiecznych. Po pierwsze należy pamiętać, że szkoła i lekcja to nie cyrk, więc śmiech nie może przeważać nad ich podstawowymi funkcjami. Śmiech podczas zajęć, zarówno tych klasycznych, jak i zdalnych, może służyć jako wprowadzenie, środek rozluźnienia atmosfery, przerywnik, by rozdzielić poszczególne etapy lekcji i tematu, czynnik oczyszczający nastrój, na przykład gdy zdarzyło się coś przykrego i zapadło kłopotliwe milczenie, lub zakończenie – jako „przyjemny efekt na pożegnanie”. Niektórzy będą dobrze się czuć, opowiadając dowcip lub prosząc, by zrobił to ktoś bardziej kompetentny, na przykład „klasowy błazen”. Inni wykorzystają powszechnie dostępne karykatury, filmiki, żarty słowne. Ważne jest, by nic nie odbywało się na siłę, to znaczy aby osoby niepotrafiące i nie lubiące się śmiać, nie kompromitowały się przed uczniami, uciekając się do zabawnych środków, z których wcześniej nigdy nie korzystały. Czasem dobrze jest potrenować z bliskimi i przyjaciółmi, którzy wprost powiedzą o efektach przygotowań do takiej „operacji”. Nawet jeśli coś pójdzie nie tak, dobrze jest zachować dystans do siebie i potrafić śmiać się z innymi z własnych potknięć i gaf. Proponuję rozważyć wzbogacenie swej pedagogii o techniki zaproponowane przez Roberta K. Lewisa: rozpoczynaj lekcję z humorem; każdego dnia napisz na tablicy dowcip lub narysuj coś zabawnego; zachęcaj uczniów, by zawieszali na ścianach zabawne plakaty; dyktuj uczniom za-

bawne dowcipy i cytaty, a następnie wykorzystuj je podczas dyskusji; rozładuj poważną atmosferę na zebraniach kadry; zachęcaj uczniów, by gromadzili i przynosili do klasy nowe dowcipy.

Istnieje wiele wartościowych opracowań metodycznych dotyczących poszczególnych przedmiotów, w których doświadczeni nauczyciele wskazują środki i formy zabawnej pracy na lekcji. Zapraszam między innymi do lektury przewodnika bibliograficznego, który zamieściłem w *Śmiechu w edukacji*.

Przemysław Grzybowski

Doktor habilitowany, profesor UKW, wykładowca w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe: edukacja międzykulturowa, tanatopedagogika, edukacja w środowiskach defaworyzowanych, śmiech w edukacji. Koordynator „Międzyszkolnika” Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Opiekun Akademickiego Centrum Wolontariatu UKW. Esperantysta i wolontariusz ruchu doktorów klaunów. Autor publikacji: *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości* (2009); *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy* (2011); *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy* (2011); *Doktor klaun! Od terapii śmiechem po edukację międzykulturową* (2012); *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową* (2015); *Morycek w szkole. Żydowskie dowcipy o edukacji, w dialogu międzykulturowym* (2016); *Śmiech życia i śmierci. Od osobistych historii po edukację do pamięci o okupacji, gettach i obozach koncentracyjnych* (2019).

Teoria dla wszystkich?

Monika Szczygieł

Status naukowy koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera

Koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, od kiedy zagościła na gruncie pedagogiki w Polsce i na świecie, stanowi istotny wkład w dyskusję i działania mające na celu poprawę stanu edukacji w obszarze wyników kształcenia i efektów wychowania. Treść wydanej przez amerykańskiego psychologa w 1983 roku książki zatytułowanej *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* podważała dominujący sposób myślenia o inteligencji jako o homogenicznym konstrukcie poznawczym, mie-

rzonym w sposób psychometryczny. Zgodnie z podejściem psychometrycznym większość osób ma przeciętny poziom inteligencji, a tylko niewielki odsetek populacji ma bardzo wysoki lub bardzo niski poziom zdolności poznawczych. Gardner – w opozycji do tego podejścia – twierdzi, że inteligencja poznawcza w niewystarczającym stopniu opisuje funkcjonowanie człowieka i że przeciętny lub niski poziom inteligencji poznawczej może być rekompensowany przez wysoki poziom innej inteligencji.

Rewolucja w edukacji

Według Gardniera istnieje wiele różnych inteligencji. W pierwotnej wersji swojej koncepcji psycholog wyróżnił ich siedem: logiczno-matematyczną, językową, muzyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, interpersonalną i intrapersonalną¹. Koncepcja była rozwijana przez autora i uzupełniana o kolejne rodzaje inteligencji: inteligencję egzystencjalną i przyrodniczą², laserową i mentalną inteligencję rozpoznawczą³. Rozważania nad naturą poszczególnych rodzajów inteligencji zostały przez Gardniera przybliżone w jego książkach, w dyskusjach na łamach czasopism naukowych lub przedstawione podczas wystąpień publicznych. Autor zaznacza jednak, że struktura inteligencji może być inna. Jeśli pojawią się wystarczające dowody na istnienie innych rodzajów inteligencji, wówczas zostaną one uwzględnione w zrewidowanej teorii (na przykład inteligencja nauczycielsko-pedagogiczna).

Gardner twierdzi, że wyróżnione przez niego rodzaje inteligencji są uprawnione dowodami teoretycznymi i empirycznymi. W ustanawianiu kolejnych inteligencji psycholog kierował się założeniem, że inteligencja to zestaw umiejętności cenionych społecznie, które umożliwiają rozwiązywanie problemów. Gardner wytyczył również pewne kryteria funkcjonowania inteligencji. Są one następujące:

- inteligencja stanowi reakcję na bodźce wewnętrzne lub środowiskowe,
- inteligencja ma podstawy ewolucyjne,
- istnieją obwody neuronalne odpowiedzialne za przejawy danej inteligencji,
- istnieje zróżnicowanie w poziomie inteligencji w populacji przejawiające się występowaniem osób o bardzo wysokiej inteligencji,
- inteligencja rozwija się stadialnie,
- każda kolejna inteligencja jest autonomiczna i różni się od pozostałych inteligencji na poziomie behawioralnym i psychometrycznym⁴.

Przekonanie o istnieniu wielorakich inteligencji w znacznym stopniu zdeterminowało spojrzenie pedagogów na możliwości rozwojowe uczniów i stosowane przez nauczycieli metody nauczania. Mimo że autor koncepcji zachowywał ostrożność w formułowaniu implikacji edukacyjnych, z czasem zwolennicy jego podejścia zaczęli wyciągać kolejne wnioski płynące z teorii inteligencji wielorakich dla edukacji. To w znacznej mierze dzięki koncepcji Gardniera na popularności zyskały przekonania o konieczności dostosowania treści i metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów oraz wspierania rozwoju ich mocnych stron.

Niestety, popularyzatorzy koncepcji wielorakich inteligencji, tworząc zalecenia dla edukacji, czasami wykraczają poza treści formułowane przez autora koncepcji. W konsekwencji nauczyciele otrzymują informacje na temat teorii Gardniera, które są niezgodne z obecnym stanem wiedzy na temat inteligencji wielorakich. Nauczyciele podczas specjalistycznych szkoleń czy na podstawie lektury dostępnej w internecie oraz w czasopiśmie popularnonaukowym dowiadują się, że rodzaj dominującej inteligencji determinuje poziom wiedzy w różnych dziedzinach, zainteresowania, cele życiowe, wybór zawodu, styl poznawczy, a nawet cechy osobowości. Uczniowie opisywani są zestawem cech i zachowań towarzyszących wysokiemu poziomowi inteligencji w danej dziedzinie. Nauczyciele są informowani o konieczności dostosowania stylu nauczania do stylu uczenia się, typowego dla danego rodzaju inteligencji. Można się spotkać również z zaniepokojeniem wyrażanym przez nauczycieli w obszarze diagnozy psychologicznej i psychiatrycznej stawianej uczniom w związku z nieodpowiednią znajomością koncepcji Gardniera (na przykład, że wśród dzieci o wysokim poziomie inteligencji ruchowej może się pojawić błędna diagnoza ADHD i w konsekwencji nieuzasadnione dawkowanie środków farmakologicznych).

Większość z wymienionych powyżej implikacji dla edukacji nie ma jednak potwierdzenia w badaniach naukowych. Mimo że koncepcja wielorakich inteligencji została ciepło przyjęta przez środowisko pedagogów i nauczycieli, to zdecydowanie mniej entuzjastycznie prace Gardnera są oceniane przez środowisko naukowców, przede wszystkim psychologów.

Teoretyczne i metodologiczne zdziwienia

Wśród najczęściej kierowanych w stronę koncepcji Gardnera zarzutów przez naukowców wymieniany jest ten, że koncepcja wielorakich inteligencji nie jest naukowa. Istnieje niewiele badań empirycznych weryfikujących zasadność twierdzeń o istnieniu wielu inteligencji, ich podstaw neuropsychologicznych oraz skuteczności nauczania polegającego na rozwijaniu zdolności uczniów zgodnie z ich dominującym profilem inteligencji. Badania, które istnieją, nie potwierdzają rozwijanych przez Gardnera twierdzeń lub oceniane są przez środowisko naukowe jako niepoprawne metodologicznie. Najbardziej zagorzałą i systematyczną krytykę prac Gardnera przedstawili Daniel T. Willingham⁵ oraz Lynn Watherhouse⁶.

Gardner twierdzi, że jego koncepcja jest wyrazem buntu wobec podejścia psychometrycznego, gloryfikującego zdolności poznawcze i utożsamiającego inteligencję właśnie z nimi. U podłoża tej krytyki leży przekonanie Gardnera, że inteligencja poznawcza (językowa i logiczno-matematyczna) nie jest ważniejsza z punktu widzenia funkcjonowania człowieka niż inne rodzaje inteligencji. Wiele badaczy nie zgadza się jednak z tymi zarzutami, wskazując, że standardowe wyniki testów inteligencji mają dużą moc prognostyczną w zakresie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych⁷. Inteligencja poznawcza, rozumiana jako zdolność do rozwiązywania problemów, przejawia się w wielu różnych

obszarach aktywności człowieka, w tym również w tych, które Gardner nazywa innymi rodzajami inteligencji⁸.

Gardner od lat niezmiennie twierdzi, że istnieje wiele niezależnych od siebie inteligencji, wbrew temu, że badania psychologiczne od lat wykazują, że za poziom wykonania zadań w wielu obszarach odpowiedzialna jest jedna inteligencja⁹. Koncepcja wieloczynnikowej inteligencji pojawiała się na gruncie psychologii już wcześniej, ale wyniki badań podważały słuszność twierdzenia, że istnieje kilka jej rodzajów – niezależnych od siebie. Potwierdzona w badaniach struktura inteligencji jest jednoczynnikowa. Gardner nie wykazał empirycznie, że ma rację, a badania prowadzone nad jego koncepcją przez innych badaczy wykazały wręcz, że się myli¹⁰.

Gardner sceptycznie odniósł się do zarzutu o brak danych empirycznych potwierdzających zasadność jego twierdzeń na temat struktury inteligencji. Autor zauważył, że wyróżnione przez niego rodzaje inteligencji są nienamacalnymi konstruktami teoretycznymi, w związku z tym nie ma możliwości dostarczenia psychometrycznych dowodów na rzecz istnienia opisanej przez niego struktury inteligencji¹¹. Z jednej strony Gardner uważa, że próba psychometrycznego podejścia do jego koncepcji z założenia skazana jest na niepowodzenie – ze względu na brak odpowiednich narzędzi pomiarowych. Z drugiej strony sam autor i zwolennicy jego koncepcji twierdzą, że jest wiele wyników badań wskazujących na to, że mają rację. Niestety, wyniki te, jeśli istnieją, nie spełniają kryteriów rzetelności badawczej i nie są poważnie traktowane przez środowisko naukowe¹².

Gardner – poza postulowaniem niezależności różnych inteligencji na poziomie behawioralnym – twierdzi również, że istnieją dowody z zakresu neuronauki wskazujące na istnienie niezależnych od siebie inteligencji oraz że trwają intensywne badania, których celem jest potwierdzenie

słuszności jego twierdzeń¹³. Wbrew temu, co o podstawach neuropsychologicznych różnych rodzajów inteligencji twierdzi Gardner, dotychczas nie zebrano dowodów na rzecz słuszności jego przypuszczeń¹⁴.

Chwyt medialny?

Badacze zarzucają Gardnerowi, że świadomie i celowo wykorzystał pojęcie inteligencji, aby wzbudzić zainteresowanie swoją koncepcją¹⁵. Gdyby Gardner nazwał swoją teorię „koncepcją wielu umiejętności” lub „koncepcją wielu talentów”, to nie spadłby na niego deszcz krytyki formułowanej przez badaczy inteligencji, ale jednocześnie jego koncepcja nie wzbudziłaby szerokiego zainteresowania społecznego. To właśnie użycie pojęcia „inteligencji” sprawiło, że od wielu lat propozycja Gardniera jest najpopularniejszą koncepcją inteligencji na szeroko pojętym gruncie edukacji.

Mimo że zwolennicy koncepcji wielorakich inteligencji są przekonani, że nauczanie uwzględniające indywidualny profil inteligencji ucznia jest bardziej efektywne niż nauczanie tradycyjne, w którym dominują wymagania kierowane w stosunku do uczniów w zakresie wszystkich obszarów funkcjonowania szkolnego, to brakuje dowodów potwierdzających słuszność tego przekonania. Przegląd wyników badań, którego dokonał Piet van der Ploeg, wskazuje, że nauczanie oparte na koncepcji Gardniera nie jest bardziej skuteczne w porównaniu do nauczania tradycyjnego¹⁶. Niektórzy badacze zauważają, że podejście to może być w dłuższej perspektywie szkodliwe. Rozwijanie określonych inteligencji – a właściwie zainteresowań, przy jednoczesnym zaniedbywaniu innych obszarów rozwoju, może prowadzić do nadmiernej specjalizacji umiejętności życiowych. Okres dzieciństwa czy adolescencji to czas kluczowy dla testowania wielu różnych aktywności, z których tylko niektóre

Mimo że koncepcja wielorakich inteligencji została ciepło przyjęta przez środowisko pedagogów i nauczycieli, to zdecydowanie mniej entuzjastycznie prace Gardniera są oceniane przez środowisko naukowców, przede wszystkim psychologów.

są rozwijane w dorosłości. Może się okazać, że aktywność taneczna, która jest atrakcyjna dla dziecka dziesięcioletniego, nie jest interesująca dla adolescenta, który stoi przed wyborem szkoły wyższej i który jest przekonany o braku innych umiejętności poza tanecznymi. James Flynn¹⁷ zwraca również uwagę na pułapkę, w którą wpadają zwolennicy koncepcji Gardniera krytykujący podejście psychometryczne do inteligencji ze względu na chęć uniknięcia oceny i etykiety bycia nieinteligentnym. Zgodnie z koncepcją wielorakich inteligencji ludzie mogą być inteligentni w wielu obszarach. Ale czy bycie inteligentnym w jednym obszarze oraz bycie nieinteligentnym w pozostałych siedmiu, ośmiu czy dziewięciu nie jest równie przykre, jak bycie przeciętnie inteligentnym w ogóle?

Krytyka nie szkodzi

To, że podstawy teoretyczne koncepcji inteligencji wielorakich są szeroko krytykowane przez naukowców, jest objawem dobrze działającego systemu wzajemnej kontroli naukowej. Celem systematycznie i skrupulatnie przygotowujących przez środowisko naukowe recenzji, dyskusji i polemik jest zwrócenie uwagi autorowi i jego

współpracownikom na braki w jego koncepcji. Rozwój nauki nie byłby możliwy bez krytycznej refleksji nad ustaleniami badaczy. Efektem reakcji środowiska naukowego na publikowane przez Gardnera prace o naturze i strukturze inteligencji są wprowadzane przez niego i jego współpracowników modyfikacje do teorii. Z jednej strony to dobry sygnał, że takie modyfikacje się pojawiają, a z drugiej – nie stanowią one wystarczającej odpowiedzi na argumenty i postulaty formułowane przez badaczy przede wszystkim na temat „naukowej” wartości koncepcji.

Analizując dyskurs zachodni dotyczący postawy pedagogów i psychologów, naukowców i praktyków wobec koncepcji wielu inteligencji, można dostrzec różne stanowiska. Jedni są zadowolonymi zwolennikami koncepcji, inni ją zdecydowanie odrzucają. Jeszcze inni starają się wskazać te elementy koncepcji, które są rozsądne i warte rozważenia w praktyce edukacyjnej, zwracając jednak uwagę na niedociągnięcia teoretyczne. Ważne jest w tym dyskursie to, że praktycy mają możliwość zetknięcia się z krytyką koncepcji wielorakich inteligencji i rozważenia argumentów polemicznych dotyczących jej wartości.

Wydaje się również, że intensywność reakcji części badaczy na kontrowersyjne tezy formułowane przez Gardnera z czasem osłabła. Możliwe, że zaakceptowali fakt, że Gardner i oni reprezentują różne cele: celem badań naukowych jest weryfikacja hipotez; cel prac Gardnera to popularyzowanie własnych przemyśleń na temat struktury inteligencji i jej znaczenia dla funkcjonowania człowieka. Wprawdzie Gardner przedstawił kryteria oceny tego, czy dana cecha jest inteligencją, ale przedstawiając klasyfikację inteligencji, sam się tymi kryteriami nie kierował. Mimo że brak było dowodów na rzecz istnienia niezależnych od siebie inteligencji, to Gardner nie odrzucił swojej hipotezy i od wielu lat pod-

trzymuje sformułowane przez siebie stanowisko. Dlatego też koncepcja Gardnera jest pomijana w podręcznikach psychologicznych i klasyfikacjach koncepcji inteligencji publikowanych w periodykach naukowych.

Niewątpliwą zaletą dyskusji wokół koncepcji Gardnera jest to, że jego poglądy na inteligencję umożliwiły spojrzenie na ten konstrukt z perspektywy bardziej jakościowej w stosunku do dominującego poglądu psychometrycznego. Mimo to należy pamiętać, że koncepcja Gardnera posiada wątpliwe podstawy teoretyczne. Dotychczas nie udowodniono, że:

- istnieje wiele niezależnych od siebie inteligencji;
- u podłoża tych inteligencji leżą niezależne obwody neuronalne;
- nauczanie uwzględniające indywidualny profil inteligencji jest skuteczniejsze niż nauczanie ogólnorozwojowe;
- rodzaj inteligencji determinuje cechy osobowości.

Prawdą jest natomiast, że koncepcja Gardnera, aby została uznana przez środowisko naukowe, powinna być gruntownie przebadana i zrewidowana przez autora. Brak rzetelnych podstaw naukowych koncepcji wielorakich inteligencji sprawia, że w obecnej formie jest ona podobna do innych psychologicznych mitów: mitu konieczności dostosowania stylu nauczania nauczyciela do stylu uczenia się ucznia, mitu konieczności nauczania „prawopółkulowego”, mitu gimnastyki mózgu zgodnej z metodą kinezjologii edukacyjnej Dennisona, mitu piramidy uczenia się, czyli tak zwanego stożka Dale’a¹⁸.

Nawet jeśli praca dydaktyczna i wychowawcza zgodna z założeniami koncepcji wielorakich inteligencji przynosi pozytywne skutki, Gardner i popularyzatorzy jego koncepcji powinni dostarczyć dowodów, że tak jest.

Przypisy

- ¹ H. Gardner, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York 1983.
- ² H. Gardner, *Intelligence reframed*, New York 1999.
- ³ H. Gardner, *Audiences for the theory of multiple intelligences*, „Teachers College Record” 2004, nr 106, s. 212–220.
- ⁴ H. Gardner, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, op. cit.
- ⁵ D.T. Willingham, *Reframing the mind*, „Education Next” 2004, nr 4 (3), s. 19–24.
- ⁶ L. Watherhouse, *Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence. A critical review*, „Educational Psychologist” 2006, nr 41 (4), s. 207–225.
- ⁷ J.R. Flynn, *O inteligencji inaczej. Czy jesteśmy mądrzejsi od naszych przodków?*, przeł. A. Nowak, Sopot 2012.
- ⁸ D.T. Willingham, *Reframing the mind*, op. cit.; L.S. Almeida i in., *Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative*, „Learning and Individual Differences” 2010, nr 20, s. 225–230.
- ⁹ D.T. Willingham, *Reframing the mind*, op. cit.
- ¹⁰ L.S. Almeida i in., *Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative*, op. cit.
- ¹¹ H. Gardner, *Intelligence reframed*, op. cit.
- ¹² P. van der Ploeg, *Multiple intelligence and pseudo-science*, www.researchgate.net, data dostępu: 08.05.2020.
- ¹³ H. Gardner, *Audiences for the theory of multiple intelligences*, op. cit.
- ¹⁴ D.T. Willingham, *Reframing the mind*, op. cit.
- ¹⁵ J.R. Flynn, *O inteligencji inaczej. Czy jesteśmy mądrzejsi od naszych przodków?*, op. cit.
- ¹⁶ P. van der Ploeg, *Multiple intelligence and pseudo-science*, op. cit.
- ¹⁷ J.R. Flynn, *O inteligencji inaczej. Czy jesteśmy mądrzejsi od naszych przodków?*, op. cit.
- ¹⁸ Por. J. Geake, *Neuromythologies in education*, „Educational Research” 2008, nr 50 (2), s. 123–133; J.P. Lalley, R.H. Miller, *The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction?*, „Education” 2007, nr 128 (1), s. 64–79; M. Szczygieł, K. Cipora, *Falszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych, czyli neuromity i psychomity w edukacji*, „Edukacja” 2014, nr 2 (127), s. 53–66.

Abstract

A theory for everyone?

The theory of multiple intelligences, developed by Howard Gardner, an American psychologist and a professor at Harvard University, has become quite popular in didactics, and recently it has reached Poland and inspired many educators and teachers. The author of the article, having analysed research and discussions, poses a question to what extent Gardner's theory is scientifically based and therefore – to what extent its credibility should be recognised and used in practice. Are there multiple intelligences, or is this notion just a buzzword?

Monika Szczygieł

Psycholog, pedagog, doktor nauk społecznych w dyscyplinie psychologia, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Autorka artykułów naukowych i popularnonaukowych poświęconych zagadnieniom z zakresu psychologii: edukacji, poznawczej i emocji.

Wychowawcze (nie)kompetencje

Maciej Paluch

Czy współcześni rodzice mogą być dobrymi pedagogami?

Osoby pamiętające edukację z przeszłości, które żyły w wychowawczo „innych czasach”, z wielkim niesmakiem i zażenowaniem spoglądają na funkcjonowanie dzisiejszej młodzieży i dzieci, którzy zachowują się, jakby stracili aksjologiczny kompas w relacjach interpersonalnych, a w szczególności w kontaktach z osobami dorosłymi, w tym ze swoimi bliskimi, nawet z rodzicami. Współcześnie jest to problem dość istotny, nie tylko z powodu narastających trudności wychowawczych, które rejestrują pedagodzy szkolni, psycholodzy oraz osoby zajmujące się zawodowo wychowaniem,

profilaktyką czy szeroko pojętą pomocą dla nieletnich i ich rodziców. Postawy osób młodych zależą nie tylko od projektu danego otoczenia, środowiska, w którym żyją, czyli warunków i zasad stworzonych przez bliskich im dorosłych, ale przede wszystkim od systematycznie i progresywnie wpajanego, kontrolowanego programu funkcjonowania i zachowania się w sytuacjach interpersonalnych. W ogromnej liczbie wypadków ustanawianie zasad funkcjonowania młodego człowieka odbywa się w sposób mało refleksyjny, w oparciu o wiedzę potoczną i często niesprawdzone informacje.

Rodzic jako pedagog?

Nie można tu mówić o pedagogii, stylu działań wychowawczych, poznaniu dziecka jako osoby, planowaniu oddziaływań, które opierają się na kanwie naukowego dociekania prawideł funkcjonowania współczesnego człowieka. Działania te w wielu wypadkach przybierają bardziej formę wyrywkowej i mało skutecznej kontroli nad zachowaniem dziecka, niż działanie planowe, probabilistyczne, zorganizowane, oparte na refleksji, a tym bardziej na aktualnym stanie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Czy jednak należy oczekiwać od współczesnego rodzica posiadania wiedzy, która jest nieodzowna w pracy pedagoga, wychowawcy, osoby, która zawodowo parsię diagnozowaniem, korektą socjalizacji, planowaniem procesu wychowawczego i w sposób profesjonalny doradza i pomaga dziecku stawać się w pełni dojrzałym człowiekiem?

Trudno na to pytanie jednoznacznie odpowiedzieć i w sposób satysfakcjonujący określić rolę współczesnego rodzica, który „przytłoczony” podręcznikami i poradnikami dotyczącymi skutecznego, sformalizowanego wychowania i pracy nad dzieckiem czuje się dość mocno zagubiony w relacjach ze swoją pociechą. Czy jakkolwiek styl wychowania można współcześnie nazwać dominującym, pedagogicznie znaczącym? Czy w ogóle można dziś mówić o jakimkolwiek modelu wychowania? Czy w postmodernistycznej gmatwaninie wielu, istniejących paralelnie sposobów myślenia o wychowaniu można odnaleźć jakąkolwiek stabilność oddziaływań wychowawczych, kiedy brakuje uniwersalnego uzasadnienia dla epistemologicznych, moralnych i politycznych twierdzeń pedagogicznych?¹ Ten potok, moim zdaniem, istotnych pytań zakończy dylematem: czy nie warto wrócić do znanych modeli lub też próbować oprzeć obowiązujące systemy wychowania na sprawdzonych aksjomatach wychowawczych?

Zdaniem Blanki Poćwiardowskiej współcześnie rodzice nie zagłębiają się w potrzeby rozwojowe swoich dzieci, a ich relacje z nimi – choć bliskie – są bardzo powierzchowne. Badania przeprowadzone wśród rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wskazują na umiarkowanie niski poziom wiedzy wychowawczej i świadomości pedagogicznej. Rodzice są wobec dzieci restrykcyjni, ich wiedza na temat wychowania zaczerpnięta została z rodziny pochodzenia i nie zawiera elementów wiedzy naukowej. Uwidacznia się również zjawisko niedostrzegania związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy własnymi doświadczeniami, stosowanymi oddziaływaniami wychowawczymi a ich konsekwencjami. Wprowadzenie pojęcia kompetencji wychowawczych pozwala na przyjrzenie się, między innymi, rodzicielskiej wiedzy na temat wybranych uwarunkowań rozwoju dziecka, umiejętnościom, poczuciu sprawstwa².

Granice i emocje

Sytuacja wychowawcza dziecka, a także jego proces rozwojowy są nie tylko dynamiczne, ale również ulegają stopniowemu skomplikowaniu i osiągają stopień coraz większej złożoności – zarówno struktury, jak i funkcji – czego dowodem może być na przykład Eriksonowski „kryzys tożsamości”, kiedy młoda osoba nie ma już statusu nastolatka, a jeszcze nie osiągnęła w pełni dojrzałych możliwości osoby dorosłej, autonomicznej. Czas ten, zwany również adolescencją, Erik Erikson nazywa „moratorium psychospołecznym”, w którym wypróbowuje się różne role, aby uczynić je własnymi³.

Okres ten jest fazą rozwoju nie tylko skomplikowaną, trudną, co równie istotną dla osiągnięcia pełni rozwoju. Określając się poprzez wybór oraz zaangażowanie, dana osoba przyjmuje określony stan ego, poczucie tożsamości – dotyczące tego, kim jest, inaczej mówiąc: poczucie posiadania wewnętrznej treści, granicy pomiędzy własnymi

Często podstawą pojawienia się urazu emocjonalnego, będącego przyczyną zaburzeń zachowań u dzieci i młodzieży, jest sytuacja przemocy w rodzinie, odrzucenie przez rodziców, długotrwała demoralizacja i brak satysfakcjonujących relacji i więzi z osobami znaczącymi, a także brak wsparcia w trudnej sytuacji życiowej.

poglądami i normami a wartościami reprezentowanymi przez rodziców⁴. W tymże okresie realizowania siebie – próbowania, doświadczania zasadności swoich nowo nabytych cech oraz zindywidualizowanego oglądu świata i relacji z nim – wymaga się szczególnych kompetencji wychowawczych ze strony rodziców.

Jednak nie tylko w fazie wchodzenia młodego człowieka w dorosłość dostrzega się potrzebę realizowania oczywistych umiejętności wychowawczych przez osoby znaczące w życiu tegoż człowieka. Joanna Kata wskazuje, jak istotne jest nie tylko rozumienie sytuacji wychowawczej, psychologicznej, emocjonalnej i rozwojowej dziecka na każdym etapie jego rozwoju. Brak umiejętności rozumienia poszczególnych faz wzrastania dziecka i rządzących nimi prawideł somatycznych, fizjologicznych, neurologicznych i społecznych przyczynia się do wielu aberracji w rozwoju dziecka, które można określić między innymi jako zaburzenia zachowania.

Przyczynę zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży najczęściej stanowi uraz emocjonal-

ny. Natomiast podstawą zaistnienia, pojawienia się urazu emocjonalnego jest przede wszystkim sytuacja przemocy w rodzinie, odrzucenie przez rodziców, długotrwała demoralizacja i brak satysfakcjonujących relacji i więzi z osobami znaczącymi, a także brak wsparcia w rodzinie w trudnej sytuacji życiowej⁵.

Fakt, że dana osoba jest rodzicem lub opiekunem prawnym, nie jest tożsamy z faktem realnej i pozytywnej oceny etycznej postępowania danego człowieka. Ma to duży związek z równoczesnym wykazywaniem kompetencji wychowawczych. Tadeusz Kotarbiński pytał: „czy ci właśnie, z którymi byt mnie złączył, to najgodniejsi użytkownicy mojego opiekuństwa?”⁶. To zagadnienie okazuje się bardzo aktualne w świetle przytoczonych przeze mnie danych dotyczących sprawowania i realizowania nadzorów kuratorów sądowych nie tylko nad nieletnimi, ale przede wszystkim nad rodzinami, a w szczególności nad wykonywaniem władzy rodzicielskiej.

Ponowoczesny człowiek spolegliwy

Obraz, jaki się wyłania z form opieki i nadzoru nad tymi, którzy sami powinni sprawować odpowiedzialny nadzór i opiekę nad dziećmi, wyraża się nie tylko w liczbach instytucji i pracowników przeszkolonych do pomocy i wspierania współczesnych rodziców i opiekunów. Również szczegółowe opisy zdarzeń i sprawozdania kuratorów sądowych, pracowników socjalnych, asystentów rodzinnych powodują, iż powstaje – jak w przypadku słów Kotarbińskiego – namysł, że nie każdy opiekun czy osoba sprawująca nadzór, legitymująca się prawem i władzą rodzicielską, jest godna, spolegliwa, „odważna i wrażliwa na ból, cudze cierpienie, nieszczęście”⁷.

Zatem status bycia opiekunem, rodzicem, „nadzorantem” osoby młodej nie jest tożsamy z realnymi umiejętnościami i postawami, które prezentuje dany człowiek w relacji z podopiecz-

nym. Wskazanie na ocenę etyczną, która jest właściwie jednoznaczna z oceną kompetencji wychowawczych i pedagogicznych, jest jednym z istotniejszych problemów współczesnego, postmodernistycznego społeczeństwa.

Oczywiście, jak wskazuje Barbara Łagowska, bycie wrażliwym, odpowiedzialnym i odważnym człowiekiem dotyczy nie tylko relacji z najmłodszymi, ale w sumie z każdym, kto wymaga pomocy i wsparcia. Choć nie jest owa odwaga takiej samej wagi i konieczności poświęcania określonych wartości osobowych, jak: godność, sprawność, zdrowie, życie – w różnych sytuacjach. Inaczej jest, kiedy sprawujemy opiekę i staramy się rozwijać osobowość młodego człowieka, jak na przykład podczas zajęć przedszkolnych, a inaczej, kiedy decydujemy się towarzyszyć dziecku do ostatniego oddechu, jak to uczynił Janusz Korczak.

Jedną z propozycji współczesnego myślenia o wychowaniu jest model człowieka społecznego, który w pracy *Medytacje o życiu godziwym* nakreślił Kotarbiński⁸. Oczywiście, współcześnie znaczenie słowa „społeczny” nabrało całkowicie odmiennego znaczenia⁹. Dla mnie zawiera ono w sobie idee i wartości, które stanowią o działaniu człowieka wobec innej istoty ludzkiej w kwestiach opieki, wspomagania i wspierania. Również zakres cnót oraz umiejętności, wiedzy – jakimi powinien się wykazywać człowiek, aby zasługiwać na miano opiekuna społecznego – jest wyraźnie nakreślony i jednoznaczny, nierelatywny. Jak pisze Kotarbiński: nie sposób polegać na opieszalcu czy nałogowcu lub na kimś, kto łatwo zbacza z obranej wcześniej drogi¹⁰. Dlatego też społeczność – jako jeden z głównych atrybutów wychowawcy, osoby znaczącej w życiu dziecka – powinna być pielęgnowana i podkreślana w rozważaniach i analizie współczesnych kompetencji wychowawczych.

Można zarzucać postmodernistycznemu nurtowi dzisiejszego świata niejednorodność i brak przejrzystości w definiowaniu różnorodnych za-

gadnień związanych z modelami wychowania, celami, które powinno wychowanie realizować. Również znaczące jest to, iż brak jednej narracji teorii wychowania, nadrzędnego wskaźnika ukierunkowującego cały proces wychowania – powoduje dojście do głosu innych, całkiem nowatorskich form pedagogicznych. Realizowanie odmiennych form wychowania nie jest niczym nowym w świecie pedagogiki. Przecież szkoła Celestyna Freineta czy też model edukacji stworzony przez Johna Deweya wyrosły jako alternatywy wobec utartego szlaku edukacji.

Pedagogiki alternatywne

Ten stan przypomina idee postmodernistyczne przeniesione na kwestie wychowania – zawiera się w nich wiele sprzeciwu wobec tak zwanego tradycyjnego wychowania, opartego na niepodważalnym dotąd, nienaruszalnym autorytecie wychowawczym – zarówno rodzica w domu, jak i nauczyciela w szkole. Opór oraz jednocześnie współuczestnictwo są dziś bardzo wyraźne i zauważalne, chociażby poprzez udział i zaangażowanie rodziców w różnego rodzaju stowarzyszeniach i ciałach społecznych czy doradczych, obecnych we współczesnym systemie edukacyjnym i wychowawczym.

Owa tendencja rodzi we współczesnych naukach pedagogicznych i psychologicznych znaczne potrzeby poszukiwania i zgłębiania natury ludzkiej. Przykładem może być powstawanie nowych, wyspecjalizowanych nurtów nauki, jak na przykład: neuropsychologia czy też neurodydaktyka. Warto również wspomnieć, że nauki ogólne, pedagogiczne czy psychologiczne również ulegają dalszej profesjonalizacji. Duży postęp wiedzy o człowieku widać chociażby na przykładzie badań dotyczących rozwoju mowy u dzieci – na ich podstawie są tworzone autorskie, nowatorskie rozwiązania, programy i metody, jak na przykład metoda psychostymulacyjna kształtowania mowy

Badania skuteczności instytucji probacji rodzin i nieletnich wskazują, że tylko 2,9% podopiecznych ukończyło warsztaty umiejętności wychowawczych; 17,9% brało udział w samopomocowych grupach wsparcia czy psychoedukacyjnych; 12,6% współpracowało z asystentem rodzinnym; 2,9% brało udział w terapii rodzinnej.

i myślenia. Jak twierdzi Małgorzata Młynarska, to właśnie aktualna wiedza o człowieku i jego rozwoju jest konieczna i niezbędna do tworzenia oryginalnego rozwiązania, programu czy metod, takich jak metoda psychostymulacyjna¹¹.

Wraz z pojawianiem się głosów doradczych, kontrolnych lub opiniotwórczych powstaje pytanie o kompetencje pedagogiczne i dydaktyczne tychże osób – zarówno prywatnych, jak i zrzeszonych w różnorodnych organizacjach – których celem jest nie tylko doradzanie państwowo usankcjonowanym placówkom oświatowym, ale również pewna forma kontroli i nadzoru nad ich funkcjonowaniem. O ile stowarzyszenia czy organizacje pozarządowe – jak na przykład Europejskie Towarzystwo Dysleksji czy Polskie Towarzystwo Dysleksji, zrzeszające nie tylko rodziców, ale również praktyków, psychologów, logopedów czy pedagogów-terapeutów¹² – wspierane są przez inne wykwalifikowane instytucje, posiadające wysokie kompetencje pedagogiczne i naukowe, to

w przypadku osób prywatnych, rodziców lub opiekunów stan wiedzy pedagogicznej może budzić pewne wątpliwości. Szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę sytuacje wychowawcze, terapeutyczne, które wymagają wiedzy i właśnie kompetencji wysoko specjalistycznych, jak praca z osobami niedostosowanymi społecznie, zaburzonymi psychicznie, z dziećmi z autyzmem różnego typu, z zespołem Aspergera, z afazją czy odmiennego typu dysfunkcjami narządu ruchu.

Problemem jest również niewystarczająca wiedza nauczycieli i rodziców dzieci, które przejawiają w codziennym funkcjonowaniu w klasie szkolnej parcjalne zaburzenia rozwojowe. Tu właśnie powstaje pytanie o kompetencje współczesnych rodziców oraz opiekunów i liczne pułapki tkwiące w zróżnicowanym teoretycznie świecie pedagogicznym.

Dynamiczne zmiany

Współcześnie ogół społeczeństwa odczuwa natłok zdarzeń, zamęt wywołany nagromadzeniem odpowiedzialności, celów, zobowiązań, terminów i oczekiwań. Jak pisze Kenneth J. Gergen, w tym postmodernistycznym chaosie życie wymyka się spod kontroli. Nie ma sposobu, aby zrealizować ważne plany lub wywiązać się z wszystkich zobowiązań, ponieważ pragnienia i żądania rosną z każdym e-mailem, telefonem, faksem, nową stroną internetową, nową znajomością. Ludzie poświęcają sen, przedłużają godziny pracy, przechodzą na wielozadaniowość, zastępują czas spokoju czasem wysokiej wydajności. Nie nadążają, tracą autonomię, choć starają się narzucić chaosowi jakiś porządek¹³.

Pytanie, które się wyłania z tej analizy czasów współczesnych, dotyczy stabilności, wzorca, ideału wychowania, ale również zdolności człowieka do samokontroli. Czy osoba, której celem zawodowym i osobistym jest dokonywanie zmian i rozwój drugiego człowieka, sama będzie posia-

dać umiejętność nie tylko zdroworozsądkowego, ale naukowego i racjonalnego kreowania własnego bytu? Czy da się pochłoniąć wirowi postmodernistycznego doznawania świata, czy też zdoła ograniczyć i regulować swoje funkcjonowanie, filtrując informacje dochodzące z otoczenia? Ma to ogromne znaczenie, gdyż ta właśnie umiejętność jest niezbędna, aby uczyć i wychowywać współczesnego młodego człowieka.

Dlatego nie bez znaczenia dla rozwoju kompetencji wychowawczych rodzica jest również dynamika zmian społecznych. Mam tu na myśli nie tylko zmiany wynikające z badań naukowych, nowych odkryć, ale i przekształcenia, które są zauważalne na poziomie instytucji na co dzień zajmujących się kształtowaniem kompetencji wychowawczych i opiekuńczych rodzica.

Dobrym przykładem są wydziały sądów rejonowych do spraw rodzinnych i nieletnich. Obraz, jaki wyłania się z analizy spraw prowadzonych przez te instytucje, świadczy nie tylko o dynamice zmieniającego się otoczenia i środowiska społecznego, ale również o współczesnej kondycji i podejściu do wychowania.

Rodzina a instytucje nadzoru

Pozornie zmniejszająca się liczba nadzorów probacji sądowej nad osobami nieletnimi w naszym kraju jest wynikiem wielu zmian społecznych i demograficznych. Jednak przy głębszej analizie stanu faktycznego i próbie uchwycenia statystycznie ważnych uwarunkowań, będących powodem wszczęcia postępowania wobec osoby nieletniej, dochodzimy do wniosku, że nie wyglądają one na zanikające lub malejące.

Według danych Informatora Statystycznego Wymiaru Sprawiedliwości liczba orzeczeń w stosunku do nieletnich o czyny karalne w roku 2000 wynosiła 34 545, podczas gdy w 2018 roku liczba ta wyniosła już „tylko” 24 168. Apogeum tych zdarzeń, według statystyk Ministerstwa Sprawiedli-

wości, obejmują lata 2006–2008. Udział dziewcząt w orzecznictwie o sprawy karne nie tylko nie uległ zmniejszeniu. W 2000 roku wynosił on 4 635, podczas gdy w 2018 aż 7 022, przy czym w roku 2000 liczba dziewcząt biorących udział w zachowaniach czy działaniach przestępczych stanowiła około 1/7 całości zdarzeń o charakterze przestępczym czy też karnym w sprawach nieletnich, natomiast w roku 2018 liczba ta oscylowała już w granicach połowy liczby całkowitej zdarzeń¹⁴. Świadczy to nie tylko o postępującej demoralizacji i coraz większym kryminalizowaniu się zachowań dziewcząt, ale również o umiejętnościach wychowawczych, zdolnościach wpływu rodzicielskiego, instytucjonalnej możliwości oddziaływania na funkcjonowanie tej grupy społecznej. W szczególności mam tu na myśli instytucję, jaką jest szkoła.

Aby dopełnić obrazu sytuacji przemian w procesie wychowania, które obecnie obserwujemy, należy zaznaczyć, że liczba ingerencji sądów rodzinnych w stosunku do osób nieletnich, jak wspominałem, tylko pozornie się zmniejszyła. Jak wynika z danych statystycznych demograficznych liczba dzieci i młodzieży w populacji maleje sukcesywnie od lat dziewięćdziesiątych¹⁵. Przyczyną takiego stanu rzeczy są nie tylko zmiany demograficzne, ale również migracyjne. Z danych przedstawionych w publikacjach dotyczących stanu funkcjonowania instytucji zajmujących się ingerencją we władzę i opiekę rodzicielską – jak sądy rodzinne lub zespoły służby kuratorskiej przy sądach rejonowych – wynika, że dynamika zmian społecznych i gospodarczych jest znaczna, co bezpośrednio wpływa na jakość wychowania ze strony rodziców lub opiekunów prawnych. Dość widoczne jest odejście ingerencji sądu rodzinnego w sprawowanie władzy rodzicielskiej na rzecz innych rozwiązań instytucjonalnych, poszerzenie kompetencji i możliwości opieki społecznej, rozwój programów społecznych czy też starzenie się społeczeństwa¹⁶.

Również nie bez znaczenia jest liczba spraw, jakie wpływają oraz są realizowane przez kurato-

rów do spraw rodzinnych i nieletnich. W latach 2014–2017 było tych spraw blisko 320 tysięcy¹⁷. Obraz, jaki wyłania się z prób kształtowania kompetencji współczesnego rodzica ze strony instytucji – nie tylko o charakterze probacji czy też sądu rodzinnego, ale również systemu opieki społecznej – nie napawa optymizmem.

Badania skuteczności instytucji probacji rodzin i nieletnich wskazują, że prowadzone nadzory kuratorskie nie przynosiły efektów w 20,8%; tylko 2,9% podopiecznych ukończyło warsztaty umiejętności wychowawczych; 17,9% brało udział w samopomocowych grupach wsparcia czy psychoedukacyjnych; 12,6% współpracowało z asystentem rodzinnym; 2,9% brało udział w terapii rodzinnej. Podniesienie kompetencji wychowawczych odnotowano w 61,1% spraw prowadzonych przez kuratorów sądowych.

Należy jednocześnie podkreślić, że prowadzenie nadzoru kuratora sądowego doprowadzało do „ujawnienia” wielu problemów rodzinnych, osobowych i zdrowotnych, funkcjonalnych czy psychicznych, które dotąd były niezdiagnozowane¹⁸. Świadczy to nie tylko o konieczności ingerencji państwa, jako instytucji nadzorującej i wspierającej, ale również o złożoności trudności funkcjonowania rodzin niewydolnych wychowawczo i społecznie. Ma to znaczenie również w kwestii rozumienia mnogości problemów – nie tylko wychowawczych, ale również osobistych, które tak naprawdę ogniskują się w postaci dysfunkcyjności pojedynczego członka rodziny, która z kolei przekłada się na nieprawidłowy rozwój i dynamikę działania rodziny jako złożonego systemu powiązań osobowo-społecznych.

Aksjologiczny kompas

Podsumowując, należy stwierdzić, że wyposażenie konkretnego człowieka w wyraźne umiejętności wychowawcze, sprawcze, doradcze będzie bazo-

wało na pierwotnych umiejętnościach, możliwościach oraz predyspozycjach. Innymi słowy: osoba ludzka stanowi fundament „Ja – człowieka”, na którym wspiera się istota społeczna, a dopiero w następstwie obywatel¹⁹.

Nie można tym samym uciec od problemu osobowego rozwoju w zakresie kształtowania umiejętności pracy z dzieckiem, wywierania wpływu na niego, rozumienia mechanizmów jego rozwoju oraz rozwijania poszczególnych procesów poznawczych i motywacyjno-emocjonalnych u głównego decydenta granic działania dziecka, protagonisty zachowań społecznych i moderatora relacji interpersonalnych, jakim jest rodzic.

Jak pokazałem powyżej, na przykładzie pracy kuratora sądowego z rodzinami oraz nieletnimi, problematyka kształtowania kompetencji wychowawczych współcześnie jest o wiele bardziej złożona i trudniej w niej znaleźć elementy, które będą służyły każdemu rodzicowi jako kompas aksjologiczny działań wychowawczych. Przyczyną tego stanu rzeczy jest współczesna różnorodność wartości, które rodzice uznają za istotne w procesie rozwijania swojego dziecka. Czasem wartości te są nierealne do osiągnięcia z powodu braku predyspozycji poznawczych czy też sensorycznych u dziecka – nie każdy przecież może być na przykład dobrym skrzypkiem.

Niebezpieczeństwo związane z opieką nad dzieckiem ze strony niekompetentnych rodziców niesie również brak rzetelnej wiedzy na temat rozwoju somatycznego, nabywania odporności na choroby. Dowolny światopogląd, gdy nie jest skorelowany z rzetelną wiedzą o dziecku i jego zdrowiu, może doprowadzać do tragedii. Szukanie alternatywnych, czasem niezgodnych z aktualną wiedzą medyczną rozwiązań trudności zdrowotnych było już niejednokrotnie ukazywane w mediach. Kompetencje wychowawcze, a w szczególności ich komponenty, jakimi są postawy społeczne w zależności od ich prawidłowości i stabilności, wspomagają lub zaburzają rozwój dziecka²⁰.

Świadomość prawideł i zasad procesu rozwoju dziecka jest jednym z elementarnych założeń w kształtowaniu świadomości wychowawczej rodziców, a co się z tym wiąże – jest wysoce skorelowana z rozwijaniem własnych umiejętności wychowawczych.

Przypisy

- ¹ Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa 2005, s. 457.
- ² B. Poćwiardowska, *Diagnozowanie kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym*, w: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Diagnoza*, Warszawa 2009, s. 111.
- ³ W. Badura-Madej, *Psychologiczne problemy okresu adolescencji*, w: M. Orwid (red.), *Zaburzenia psychiczne u młodzieży*, Warszawa 1981, s. 63.
- ⁴ M. Sokolik, *Psychoanaliza i ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Warszawa, s. 30.
- ⁵ J. Kata, *Diagnoza socjoterapeutyczna młodzieży*, w: E. Grudzińska (red.), *Diagnoza w socjoterapii*, Warszawa 2017, s. 122.
- ⁶ T. Kotarbiński, *Istota oceny etycznej*, „Etyka” 1966, nr 1, s. 9.
- ⁷ B. Łagowska, *Koncepcja „opiekuna społecznego” w systemie etycznym Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 1992, nr 6, s. 50.
- ⁸ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1986, s. 59.
- ⁹ A. Markowski (red.), *Nowy Słownik Poprawnej Polszczyzny*, Warszawa 1999, s. 956.
- ¹⁰ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, op. cit., s. 60.
- ¹¹ M. Młynarska, T. Smereka, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, Warszawa 2000, s. 20.
- ¹² *Przewodnik dla rodziców dzieci z dysleksją*, Kraków 2013, s. 96.
- ¹³ K.J. Gergen, *Nasycone ja. Dylematy tożsamości w życiu społecznym*, przeł. M. Marody, Warszawa 2009, s. 21.
- ¹⁴ *Prawomocne orzeczenie wobec nieletnich według czynów karalnych i poci* – Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej, Departament Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości.
- ¹⁵ Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, *Dzieci w Polsce w 2014, Charakterystyka demograficzna*, Warszawa 2015, s. 2.
- ¹⁶ Ł. Kwadrans, *Metody pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej i profilaktycznej stosowane przez kuratorów sądowych wykonujących orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich*, Warszawa 2019, s. 146.
- ¹⁷ Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli. Wykonywanie obowiązków przez kuratorów sądowych*, Warszawa 2018, s. 10.
- ¹⁸ A. Prusinowska-Marek, *Skuteczność i celowość prowadzenia długoletnich (trwających od co najmniej 3 lat) nadzorów wykonywanych przez kuratorską służbę sądową w sprawach małoletnich – raport z badań aktowych*, Warszawa 2016, s. 97.
- ¹⁹ A.E. Szołtysek, *Filozoficzne podstawy programu: wychowanie do życia w rodzinie: rodzina, osoba, naród*, Katowice 2000, s. 17.
- ²⁰ P. Forma, *Antynomia postaw rodzicielskich wobec niepełnosprawnego dziecka – diagnoza i wskazania pedagogiczne*, Wrocław 2013, s. 364.

Abstract

Educational (in)competence

Bringing up children is no longer spontaneous, uncontrolled and left to the laws of natural growth. Industrial, technological, political and scientific changes have introduced new, both ethical and technical, problems which a modern man needs to manage. One of them is to consciously and purposefully bring up a generation who does not thoughtlessly follow authorities and narratives, but instead is an aware – and often creative – contesteer of our opinions. The author of this article shows that the basis for a successful educational process is its conscious leader and executor – a competent parent.

Maciej Paluch

Doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania.
Nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Jana Pawła II w Jaworznie.
Wykładowca Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Zachowuj się!

Magdalena Malik, Małgorzata Rybarska

Wpływ dialogu między matkami a córkami na relacje społeczne w szkole

Temat przewodni tego numeru „Refleksji” zachęcił nas do podzielenia się spostrzeżeniami i wnioskami z badania dotyczącego zagadnienia dialogu. Komunikacja między najbliższymi osobami jest przedmiotem zainteresowania specjalistów z różnych dziedzin. Często w przestrzeni publicznej można usłyszeć, że ludzie – choć mówią tym samym językiem – mają poważne trudności w porozumiewaniu się. Odnosząc powyższe stwierdzenia do rzeczywistości szkolnej, należy zaakcentować, że nauczyciele prowadzą dialog z uczniami i rodzicami, którzy pochodzą ze zróżnicowanych środowisk społecznych. To wymaga od nauczycieli nie tylko wyjątkowych umiejętności pedagogicznych, ale również szerokiej wiedzy z zakresu psychologii.

Poniższy tekst, oparty na badaniu przeprowadzonym w roku 2016, zwraca uwagę na relacje panujące w domach młodzieży – w centrum uwagi postawiłyśmy komunikację pomiędzy matką i córką. Skupiamy się na wzajemnych relacjach dwóch kobiet, dojrzałej oraz dorastającej, i pytamy, w jakim zakresie ich postawa wpływa na zachowanie córki w szkole. Posiadanie przy-

najmniej części informacji na temat wzajemnych stosunków panujących w domu rodzinnym wychowanka/wychowanki może znacznie pomóc w pracy wychowawczej.

Dialog w domu – dialog w szkole

Dziecko w pierwszych latach życia z reguły przebywa w otoczeniu rodzinnym. Dzięki bliskim osobom poznaje relacje społeczne oraz uczy się języka, który jest jednym z podstawowych elementów komunikacji. W relacjach z najbliższymi język odgrywa bardzo dużą rolę. Umiejętność prowadzenia komunikacji przekłada się wprost na relacje społeczne w dorosłym życiu. Należy dodać, że w wypadku relacji rodziców z dziećmi istotny jest także dotyk, czułość, ciepło wobec pociechy, która w ten sposób odczytuje nastroje mamy czy taty¹.

Z biegiem lat dostrzegamy, że tradycyjny model rodziny ulega znacznym przeobrażeniom. Inna jest jej liczebność, rozluźnieniu uległy więzi emocjonalne oraz zarysował się nowy podział ról i zadań społecznych. Te zmiany wpływają na

rozwój dziecka i kolejne etapy jego wchodzenia w dojrzałość².

Obserwując zachowanie rodziców oraz słuchając, w jaki sposób zwracają się do swoich pociech lub udzielają wskazówek, można określić następujące negatywne style wychowania:

- autorytarny – czyli dorosły ma zawsze rację, decyduje o wszystkich sprawach, sprawuje kontrolę wobec nieodpowiedzialnego, słabszego dziecka;
- pouczający – „młodszy”, bez dyskusji, dostaje komunikat, co ma robić i co czuć;
- obwiniający – rodzic, jak „wrózka”, przewidział wcześniej kłopoty, niestety nie został wysłuchany przez dziecko i stąd wynikają problemy wychowawcze;
- bagatelizujący – rodzic pociesza, ale robi to bez zastanowienia i nie słucha do końca przekazu dziecka³.

Trzeba zaznaczyć, że w dialogu między dzieckiem a rodzicem ważne jest, aby obie strony słuchały się wzajemnie. Niestety, często jest tak, że to dziecko bardziej się koncentruje na słowach dorosłego i zapamiętuje ich treść. W wielu wypadkach rodzice nieświadomie lekceważą to, co mówią dzieci, nie słuchają latorośli z uwagą. W niektórych placówkach oświatowych można zaobserwować analogiczne postępowanie nauczycieli wobec uczniów. Oczywiście istnieje wiele przyczyn, które są tego powodem – wśród nich można wymienić zawyżoną liczbę dzieci w klasie, brak czasu czy nadmiar obowiązków, ale czy to usprawiedliwia niewystarczające zaangażowanie nauczyciela? Na to pytanie powinien odpowiedzieć sobie indywidualnie każdy wychowawca⁴.

Uczeń, kiedy zwraca się do nauczyciela, nie oczekuje jedynie krytyki, pouczania czy wskazówek, co należy zrobić; czasami chciałby porozmawiać lub zostać wysłuchanym. Używanie słów „zachowuj się” czy „bądź grzeczny” w rozmowie z wychowankiem może być odebrane inaczej, niż sądzi nauczyciel. Nauczyciel jako osoba dorosła,

podobnie jak rodzic, chce ustalić granice, które powinny być przestrzegane przez dzieci – ważne jednak, żeby i dorośli je stosowali. Przykład ich zachowania więcej bowiem „uczy” niż potok słów. Ważne, aby dbać o to, by dziecko nie miało poczucia krzywdy lub że jest przedmiotowo traktowane⁵.

Dialog matki i córki⁶

Celem przeprowadzonej ankiety było wykazanie rodzaju barier komunikacyjnych, które pojawiają się w rozmowach matek z córkami, oraz ich przyczyn. Młodzi ludzie w wieku 14–15 lat często nie potrafią spokojnie prowadzić dyskusji ze swoimi rodzicami oraz wykazują sporą nieufność wobec wszystkich dorosłych.

W niniejszym badaniu przyjęto założenie, że matki nie potrafią się odpowiednio komunikować z córkami. Innymi słowy, że to dorośli mają kłopoty ze zrozumieniem dziecka. Statystycznie większość nastolatków, które wychowują się w pełnej rodzinie, wykazuje wyższy poziom problemów w komunikacji z matką, niż dziewczynki pochodzące z rodzin niepełnych. Postawiono następujące pytania badawcze:

- Dlaczego dzieci nie potrafią porozumieć się ze swoimi rodzicielkami?
- Czy matka jest dla swojej dorastającej córki wzorem do naśladowania?
- Gdzie dochodzi do częstszych konfliktów: w rodzinach pełnych czy niepełnych?
- Jaki wpływ ma ta zmienna na jakość kontaktów między matką a córką?

Ankieta została zrealizowana w gimnazjum na terenie województwa opolskiego. Grupa obejmowała 25 dziewcząt w przedziale wiekowym od 14 do 16 lat. W ankiecie zostały użyte zmienne określające ich wiek, miejsce zamieszkania oraz typ rodziny, w jakiej żyją (pełna lub niepełna). 84% badanych to dziewczęta w wieku 14 lat, 12% to nastolatki w wieku 15 lat. Najmniej dziewcząt, tylko 4%, miało 16 lat.

Z punktu widzenia córek (wyniki badania)

Na podstawie przeprowadzonej ankiety można wysnuć wniosek, że nastoletnie córki w większości nie potrafią porozumieć się z matkami. Przyczyn tych barier komunikacyjnych jest sporo. Typ rodziny (pełna/niepełna) nie ma wpływu na identyfikację córki z matką. Większość z nich chce posiadać tylko niektóre cechy matki: 70% w grupie dziewcząt z rodzin niepełnych, 60% w pełnej. Poglądy obu grup na ten temat są zbliżone. Córki, które wychowują się w pełnej rodzinie, częściej się kłócą z matkami (od 2 do 3 razy w tygodniu) – 46% wszystkich badanych w tej grupie; natomiast problem ten dotyczy 30% dziewcząt z rodzin niepełnych. One w większości kłócą się z matkami kilka razy w miesiącu – 70% tej grupy badawczej. W żadnej z grup badawczych nie ma dziewcząt, które kłócą się z matką każdego dnia.

W pełnych rodzinach większy procent nastolatek (53%) denerwuje się, kiedy matka ma inne zdanie na temat ich ubioru niż w rodzinach niepełnych (40%). Obydwie grupy w podobnym stopniu odczuwają złość do swych matek, gdy te je pouczają i się z nimi nie zgadzają. Jednak denerwują się i krzyczą w tej sytuacji w większej liczbie nastolatki z pełnej rodziny (40%); w niepełnej zaledwie 20%. Niski odsetek nastolatek, około 23% z obydwu grup, spełnia polecenia matek. W pełnych rodzinach większa liczba matek chce podejmować decyzje za córki (67%), a w rodzinach niepełnych jest to nieco mniejszy procent (60%). W obydwu grupach zaledwie 17% matek sprzeciwia się wyjściom córek na imprezy oraz wykazuje brak akceptacji chłopaka. Większa część nastolatek nie lubi, gdy matka odbiera je ze szkoły (w rodzinach pełnych – 73%, w rodzinach niepełnych – 40%). Taki sam odsetek nastolatek z obydwu grup lubi, gdy matka je ze szkoły (20%). Z tego wynika, że większa liczba nastolatek z rodzin niepełnych akceptuje pojawianie się matek w szkole niż z rodzin pełnych. Matki z rodzin pełnych zachowują się wobec swoich

córek nadopiekuńczo (46%) – to więcej, niż w rodzinach niepełnych (około 40%). Swoją władczość wykazuje tylko: 30% matek w pierwszej grupie, 26% w drugiej grupie. Więcej nastolatek (40%) w rodzinach pełnych zwierza się matce ze swoich kłopotów w szkole – jeżeli nie widzi innego wyjścia z sytuacji, niż w niepełnych rodzinach (20%). Podobny odsetek (po 40%) dziewcząt nie zwierza się wcale swoim matkom, a po 20% z obu grup chętnie opowiada im o swoich problemach. Reszta grupy nie potrafiła jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Tylko 20% nastolatek z obu grup uważa, że matka ma zbyt duże wymagania w stosunku do nich. Po 60% każdej z grup odpowiedziało, że matki nie stawiają im zbyt wygórowanych celów. Reszta grupy zaznaczyła, że tylko w pewnym stopniu mają za bardzo ambitne plany wobec swych córek.

Wnioski

W przeprowadzonych badaniach dziewczęta, które są wychowywane tylko przez matkę, wykazują mniejsze bariery w komunikacji z nimi niż nastolatki, które wychowują się w pełnej rodzinie. Nastolatki, które wychowuje wyłącznie matka, mają z nią silniejszą więź. Są w większym stopniu do niej zbliżone oraz łatwiej jest im z nimi rozmawiać, zwierzać się, korzystać z ich pomocy.

Według uczestniczek badania w rodzinach niepełnych większa liczba matek daje więcej swobody swoim dzieciom i nie poddaje ciągłej kontroli, tak jak w pełnych rodzinach. Dziewczęta z pełnych rodzin, które wzięły udział w badaniu, wykazują większe posłuszeństwo wobec swych matek niż córki z rodzin niepełnych. Ze względu na stały kontakt tylko z matką, dziewczęta z rodzin niepełnych rzadziej kłócą się z matkami, ponieważ wiedzą, że nie mogą liczyć na drugiego rodzica.

Z przeprowadzonych badań wynika, że częstość występowania barier komunikacyjnych i ich przyczyny w dużym stopniu zależą od tego, w jakich

rodzinach wychowują się nastolatki. Jednak mimo tej zmiennej w obydwu grupach są obecne problemy na poziomie komunikacji między matką oraz córką. Przeważnie powstają one z powodu nadopiekuńczości matek i traktowania córek „jak małych dziewczynek”, mimo ich młodzieńczego wieku. Większość z nich broni się poprzez krzyk i opór. Starają się sprzeciwić matkom, które chcą podporządkować ich życie swym marzeniom.

Należy pamiętać, że nie ma rodzin idealnych, a bariery będą występować zawsze. Patrząc w przyszłość, musimy korzystać z dostępnych metod, które pozwolą niwelować te bariery do możliwie najmniejszej liczby – wprowadzać szkolenia, warsztaty, grupy wsparcia dla rodziców i dzieci.

Podsumowanie

Poprawna i dobra komunikacja jest solidnym fundamentem każdej kochającej się rodziny. Wychowanie dziecka to niewątpliwie sprawa trudna oraz indywidualna, która wymaga od dorosłych wysiłku, zatrzymania się w szalonym pędzie za sukcesem zawodowym czy finansowym i skoncentrowania się na młodym człowieku, który bardziej niż rzeczy materialnych potrzebuje bliskości rodzica. Szkoła powinna być miejscem płynnej wymiany informacji na temat dziecka. Żeby wspierać dobry kontakt między nauczycielem a rodzicem, należałoby wprowadzić system zajęć psychoedukacyjnych dla rodziców i dzieci⁷. Wykorzystanie tego rodzaju wiedzy i umiejętności przez nauczyciela w kontaktach z rodzicem przełoży się na relacje z uczniem, a także na całą klasę.

Przypisy

- ¹ M. Malik, *Nowy kształt edukacji. Refleksje o wychowaniu we współczesnym świecie*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2017, nr 1, s. 36–37.
- ² K. Wałęcka-Matya, *Zachowania społeczne młodzieży a uwarunkowania rodzinne i osobowościowe*, Łódź 2009, s. 21.

³ A. Kolek, *Trening umiejętności wychowawczych*, www.zasoby-ip2.ore.edu.pl, data dostępu: 20.11.2015.

⁴ Zob. B. Zieba-Kołodziej, S. Badora, *Czy w szkole jest miejsce i czas na rozmowę?*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2018, nr 5, s. 20–22.

⁵ A. Celińska-Miszczak, L.A. Wiśniewska, *Komunikacja w rodzinie: od interakcji do osobowej relacji (perspektywa personalistyczna)*, „Pedagogia Christiana” 2013, nr 2 (23), Toruń 2013, s. 203–218.

⁶ Ankieta została przeprowadzona przez Małgorzatę Rybarską.

⁷ Por. J. Jastrząb, *Edukacja terapeutyczna*, Toruń 2002.

Abstract

Behave!

This article presents the results of a survey about communication relations between mothers and daughters. The authors of the article assume that the dialogue between mothers and daughters affects school experiences, daughters' school results and most importantly – how young women behave in school space (both in a social and communicative sense). The authors assume at the same time that this knowledge may be useful for teachers in their everyday education work and in creating a friendly atmosphere at school.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopismach naukowych.

Małgorzata Rybarska

Absolwentka socjologii w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego w Opolu oraz pracy socjalnej z rodziną w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Pracownik socjalny sekcji wsparcia rodziny Ośrodka Pomocy Społecznej w Nysie.

Usuwanie barier

Beata Brzostek, Weronika Dwojakowska

Podstawa programowa dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym

„Nie jest wychowawcą, kto się oburza, kto się dąsa, kto ma żal do dziecka, że jest takie, a nie inne, taki nie może być wychowawcą” – nieprzypadkowo wybrałyśmy przesłanie Janusza Korczaka jako wstęp do podzielenia się naszymi refleksjami po prawie trzech latach od momentu wejścia w życie podstawy programowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. To właśnie Janusz Korczak w swojej praktyce pedagogicznej, jak również w licznych pracach z tego zakresu, zawsze podkreślał podmiotowość każdego dziecka i zwracał uwagę na indywidualizm

w kształceniu i wychowaniu uczniów. W naszej opinii obowiązująca podstawa programowa opiera się właśnie na starych, ale niezmiennie aktualnych z punktu widzenia współczesnego szkolnictwa założeniach Doktora – wśród nich należy wymienić przede wszystkim dostosowanie wymagań do indywidualnych możliwości i umiejętności ucznia. Poniżej staramy się podsumować, jak odgórne zalecenia sprawdzają się w rzeczywistości i na ile założenia nowej podstawy programowej dają się przełożyć na codzienną pracę z uczniami wymagającymi specjalnej opieki pedagogicznej.

Kształtowanie wrażliwości

Głównym celem kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym jest wdrażanie ich do funkcjonowania w społeczeństwie adekwatnie do indywidualnego poziomu ich sprawności i umiejętności oraz kształtowanie rzeczywistego obrazu samego siebie w oparciu o pozytywne poczucie własnej wartości. Ważne jest też, aby uczniowie mogli się komunikować z otoczeniem w najpełniejszy sposób, werbalnie lub pozawerbalnie, z wykorzystaniem znanych sposobów porozumiewania się.

Zadania szkoły wynikające z podstawy programowej skupiają się na zapewnieniu warunków do realizacji celów edukacji i rewalidacji, wśród których można wymienić: nawiązanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego nauczyciela z uczniem oraz między uczniami; przygotowanie do pełnienia różnych ról społecznych, komunikowanie potrzeb lub stanów emocjonalnych, korzystanie z technologii informacyjnej i komunikacyjnej; rozwijanie wrażliwości i kreatywności artystycznej; poznawanie otoczenia i miejsc użyteczności publicznej; udział w wydarzeniach społecznych i kulturalnych; uprawianie różnych dyscyplin sportu; udział w zawodach, turystyce i krajoznawstwie.

Nauczyciele, realizując zadania szkoły, powinni wykorzystać naturalne sytuacje życia codziennego do rozwijania umiejętności czytania i pisania, jak również zdobywania elementarnych umiejętności matematycznych. Bardzo ważne jest też uczenie umiejętności radzenia sobie z lękiem, niepokojem i stresem.

Potrzeby rozwojowe

Nauczyciele i profesjonaliści pracujący z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – aby zrealizować powyższe cele – konstruują Wielospecjalistyczną Ocenę Poziomu Funkcjono-

nowania Ucznia (WOPFU) i na jej podstawie opracowują i modyfikują Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET).

WOPFU, najprościej rzecz ujmując, to suma wiedzy wszystkich nauczycieli pracujących z konkretnym uczniem na temat jego poziomu funkcjonowania, wiedzy i umiejętności, potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, zakresu możliwości psychofizycznych oraz trudności i barier edukacyjnych. Następnie – po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia – zespół opracowuje IPET, uwzględniając w nim diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie.

Nauczyciele i specjaliści prowadzą zajęcia w oparciu o IPET. Dobrze skonstruowany program pozwala na elastyczne planowanie zajęć, dostosowanych do stanu emocjonalnego ucznia oraz jego indywidualnych możliwości i potrzeb. To bardzo ważne, ponieważ specyficzny charakter edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym pokazuje, że każdy z nich ma bardzo indywidualne tempo nauki. Nauczyciele i specjaliści mają prawo doboru specjalistycznych metod i form pracy, które również zapisują w tym dokumencie.

Prawdziwe wyzwanie

Wszystkie działania edukacyjne mają na celu wspieranie rozwoju funkcjonowania osobistego i społecznego ucznia. Temu celowi służą wszystkie ściśle ze sobą powiązane rodzaje zajęć. W podstawie programowej wyodrębnia się: zajęcia edukacyjne (funkcjonowanie osobiste i społeczne; zajęcia rozwijające komunikowanie się; zajęcia rozwijające kreatywność; wychowanie fizyczne, etyka) oraz zajęcia rewalidacyjne.

Analizując podstawę programową, nie można pominąć bardzo ważnej zmiany – wprowadzenia przedmiotu kształtowanie komunikacji. Jest to przedmiot, naszym zdaniem, bardzo ważny, odgrywający ogromną rolę w edukacji

Szkola ma za zadanie usuwanie barier mentalnych, psychologicznych, edukacyjnych, organizacyjnych i architektonicznych. Istotnym zadaniem placówki jest również przygotowanie środowiska lokalnego na przyjęcie i zaakceptowanie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

dzieci z niepełnosprawnościami. Na tym przedmiocie każdy nauczyciel, niekoniecznie logopeda, pracuje z dzieckiem nad komunikacją. Praca z uczniem polega na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych – niezależnie od poziomu mowy. Zapisy w podstawie programowej zobowiązują nauczyciela do wprowadzenia komunikacji alternatywnej dla dzieci słabomówiących lub niemówiących. Nauczyciel jest także zobowiązany stworzyć zestaw do komunikacji, który ułatwi dziecku porozumiewanie się z otoczeniem. Dzięki takiemu zestawowi uczeń będzie mógł rozmawiać z kolegami i rodzicami. Jak do tej pory ten przedmiot pokazał, że większość nauczycieli sięga po alternatywne metody komunikacji. To dobra wiadomość i duża szansa na rozpropagowanie AAC.

Wszystkie badania użytkowników AAC dostępne na rynku (dotyczące dzieci z mózgowym porażeniem, zespołami genetycznymi, autyzmem) potwierdzają, że zapewnienie dziecku komunikacji wspomagającej prowadzi do wykształcenia i poszerzenia mowy czynnej. Badania nie wykazały

żadnego negatywnego wpływu na rozwój mowy u dziecka, a z kolei brak możliwości porozumienia się powoduje u dzieci rozwój zachowań trudnych, takich jak: płacz, krzyk, izolowanie się, wzmożona agresja i autoagresja.

Kolejną ważną zmianą w obecnej podstawie programowej jest pojawienie się przedmiotu kształtowanie kreatywności. Przedmiot ten zastępuje muzykę, plastykę, technikę. Praktyka pokazała, że pozwala to na lepsze dostosowanie przedmiotu do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. Dzięki temu uczeń z nadwrażliwością słuchową nie musi już zatykać uszu na lekcji muzyki i odwrotnie – nie ma konieczności, by uczeń z większą niepełnosprawnością tworzył prace plastyczne, bo w zamian może wziąć udział w zajęciach muzycznych. Nauczycielowi zadanie ułatwia fakt, że katalog zajęć jest otwarty. Pozwala to wybrać takie zajęcia, które pomogą uczniom radzić sobie w życiu. W ramach przedmiotu mogą być realizowane lekcje: rysunku, modelowania, kolażu, technologii informacyjno-komunikacyjnej, rytmiczne, muzyczne, ruchowe, teatralne, sportowe, a nawet kulinarne.

Istotną rolę w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym pełnią zajęcia rewalidacyjne, które mają charakter terapeutyczny, usprawniający i korekcyjny.

Jak wskazuje geneza słowa *re-validus* – „znów mocny, znów silny”, rewalidacja ma na celu usprawnianie zaburzonych funkcji rozwojowych i intelektualnych. Dlatego bardzo ważne jest planowanie zajęć rewalidacyjnych w oparciu o rzetelną diagnozę ucznia i dostosowanie rodzaju zajęć do zaburzeń wynikających z niepełnosprawności. Istotne jest, aby zajęcia rewalidacyjne odbywały się w jak najmniejszych grupach (do czterech osób), a w miarę możliwości – indywidualnie.

Rewalidacja jest jednym z najważniejszych elementów w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i powinna być prowa-

dzona przez wysoko wykwalifikowanych specjalistów – między innymi logopedów, terapeutów: SI, behawioralnych, Tomatisa, kinezylogii edukacyjnej, stymulacji bazalnej, Johansena.

Potrzeby edukacyjne

Treści nauczania w podstawie programowej zostały opracowane jako otwarty zestaw sytuacji i ról społecznych, w których może się znaleźć uczeń. Dzielą się one na obszary funkcjonowania ucznia:

- Ja – kształtowanie umiejętności samoobsługowych;
- Ja i otoczenie – wdrażanie do funkcjonowania w społeczeństwie;
- To, co mi pomaga – dbanie o zdrowie fizyczne, psychiczne i rozwój osobisty.

Treści nauczania mogą wykraczać poza wymienione obszary w zależności od potrzeb uczniów. W całej podstawie programowej dostrzegamy silniejszą rolę nauczyciela. Ma on większe możliwości wyboru treści nauczania korzystnych dla rozwoju ucznia.

Zarówno rozporządzenie, jak i podstawa programowa obliguje nauczycieli do dostosowania metod i form pracy do możliwości i umiejętności psychofizycznych uczniów. Konieczna jest w organizacji działalności szkoły likwidacja barier utrudniających funkcjonowanie ucznia z niepełnosprawnością. Szkoła ma za zadanie usuwanie barier mentalnych, psychologicznych, edukacyjnych, organizacyjnych i architektonicznych. Istotnym zadaniem placówki jest również przygotowanie środowiska lokalnego na przyjęcie i zaakceptowanie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Podsumowując, można stwierdzić, że podstawa programowa zobowiązuje do tworzenia warunków do nauki dzieci z niepełnosprawnościami w szkołach różnego typu. Oznacza to zupełną zmianę w postrzeganiu roli szkół – w taki sposób, żeby podchodziły do każdego dziecka w sposób możliwie jak najbardziej zindywidualizowany i elastyczny. I to jest, naszym zdaniem, najistotniejsze przesłanie wypływające z podstawy programowej.

Pamiętajmy jednak, że najważniejszy jest czynnik ludzki: uczeń z niepełnosprawnością ma szansę z powodzeniem – to znaczy na miarę swoich możliwości – uczyć się w szkole każdego typu tylko wówczas, jeżeli ta sytuacja zostanie zaakceptowana przez wszystkich nauczycieli.

Beata Brzostek

Doktor nauk o zdrowiu. Dyrektorka Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Tanowie. Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Weronika Dwojakowska

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego, lider edukacji włączającej na województwo zachodniopomorskie. Nauczycielka, terapeuta w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie. Pedagog specjalny, terapeuta behawioralny dzieci z autyzmem, trener umiejętności społecznych.

Wolność wyboru

Beata Misiak

Czy po pandemii będziemy „ludźmi zbędnymi” czy „ludźmi wiedzy”?

„Jaka jest przyszłość naszego społeczeństwa? Dlaczego będzie zupełnie inaczej? Czy gorzej?” – to pytania, jakie zadaje profesor Marcin Król, filozof polityki i historyk idei, w felietonie *Musimy nie dopuścić, by pojawili się ludzie zbędni*, ale również i wiele innych osób zamkniętych w domach, skazanych na pracę zdalną albo już pracy pozbawionych. To pytanie nurtuje też nauczycieli, którzy z dnia na dzień stanęli wobec wyzwań edukacji zdalnej i towarzyszących jej problemów technicznych,

organizacyjnych, emocjonalnych. Profesor Król przewiduje, że gdy gospodarka ruszy, część osób nie będzie miała szansy powrotu do pracy – będą oni „zbędni” w nowej strukturze gospodarczej i społecznej. Przyszłość – zdaniem autora – należeć będzie do „ludzi wiedzy”, czyli tych, którzy posiadają rzetelne i wartościowe informacje; którzy coś potrafią, jak dobrzy rzemieślnicy, fachowcy; którzy potrafią się odnaleźć w nowej sytuacji, są odważni, inteligentni i szybko się uczą.

Kreatywność – teraz!

To wizja ponura – dla niektórych wręcz beznadziejna, ale można jej zapobiec. Warunkiem powodzenia jest szeroko rozumiana edukacja oraz działania, które „ludzi zbędnych” włączą do grona „ludzi wiedzy”. Podstawą programów edukacyjnych musi zatem być oświeceniowa wiara w zdolności każdego człowieka do uczenia się.

Co charakteryzuje osoby, o których możemy powiedzieć, że są „ludźmi wiedzy”? Jakich określeń najczęściej byśmy użyli? Odważni, przedsiębiorczy, inteligentni, wykształceni, zmotywowani, obyci, świadomi, zainteresowani światem, inwestujący w swój rozwój... Modną od lat kompetencją jest „kreatywność”, a ostatnio coraz częściej mówi się o „uważności”.

Jak zdefiniować kreatywność? Agnieszka Biela, w książce *Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie* (2015), określa kreatywność jako trwałą postawę takiego reagowania na wyzwania otoczenia, w wyniku którego powstają nowe i wartościowe rozwiązania. Jest to dosyć stała cecha – można jednak kształtować i rozwijać ją niezależnie od zdolności intelektualnych. Składają się na nią umiejętności: poznawcze (zwłaszcza dostrzeganie i rozwiązywanie problemów dywergencyjnych), społeczne (między innymi współpraca, komunikowanie, prezentacja, ale i rywalizacja) i emocjonalne (na przykład radzenie sobie z porażkami, motywacja wewnętrzna). Poziom twórczej postawy człowieka można oceniać w czterech wymiarach:

- 1) płynności, to znaczy łatwości tworzenia pomysłów,
- 2) giętkości, czyli gotowości do zmiany kierunku myślenia,
- 3) oryginalności,
- 4) oraz staranności, czyli zaangażowania w proces tworzenia.

Osoby kreatywne mają łatwość abstrahowania, kojarzenia, rozumowania dedukcyjnego i indukcyjnego, metaforyzowania i transformo-

wania, wytwarzania obrazów mentalnych. Umiejętności te przejawiają się nie tylko w myśleniu twórczym, mają także zastosowanie w technikach pamięciowych bazujących na wyobraźni. Oznacza to, że na przykład rozwijanie mnemotechniki stymuluje też potencjalne możliwości twórcze. Nawyki sprzyjające twórczości można w sobie wypracować, minimalizując cechy, które kreatywność ograniczają, jak egocentryzm, negatywne przekonania co do własnych możliwości, niecierpliwość. Znaczącą rolę w rozwoju kreatywności mają też czynniki zewnętrzne, zwłaszcza środowisko społeczne. Atmosfera otwartości, brak ocen i kar, relacje oparte na współpracy, ale i przyzwolenie na dużą samodzielność – to cechy stymulujące postawy twórcze. Najistotniejsze dla rozwoju kreatywności jest – co podkreśla Agnieszka Biela – uświadomienie sobie, że realna zmiana wymaga poświęcenia czasu, zaangażowania, treningu i pracy w zdobywaniu wiedzy, umiejętności czy kształtowaniu cech osobowościowych.

Uważni mają łatwiej

Edward Nęcka w *Psychologii twórczości* (2001) wyróżnia jej cztery poziomy:

- 1) płynną (wytwarzanie pomysłów),
- 2) skryzalizowaną (wykorzystywanie twórczości w określonym celu),
- 3) dojrzałą (twórczość w celu wartościowym dla społeczeństwa),
- 4) wybitną (twórczość rewolucyjna, prowadząca do zmian).

Osiągnięcie poziomu twórczości dojrzałej zajmuje około 10 lat, a zatem rozwijanie kreatywności to długotrwały proces wymagający konsekwentnego wysiłku.

Podobnie przebiega każdy proces uczenia się. Na początku lat 70. ubiegłego wieku Noel Burch zaobserwował i nazwał cztery stopnie tego procesu. Są to:

*Osoby nastawione na rozwój
kochają wyzwania, a największą
przyjemność czerpią
z pokonywania trudności.
Wierzą, że wszystkie cechy można
rozwijać przez pracę, a każdy
człowiek może się zmienić oraz
doskonalić, jeżeli wytrwale pracuje
i nie poddaje się problemom.*

- 1) nieświadoma niekompetencja,
- 2) świadoma niekompetencja,
- 3) świadoma kompetencja,
- 4) nieświadoma kompetencja.

Przejście od stanu „nie wiem, że nie wiem”, przez „wiem, że nie wiem” i dalej „wiem, że wiem” aż do „nie wiem, że wiem” wymaga czasu i wysiłku. Po drodze konieczne okazuje się pokonanie wielu przeszkód, które – hamując proces uczenia się – stają się źródłem niepowodzeń edukacyjnych. W książce *Ucz się i myśl* (2012) Andrzej Bubrowiecki stworzył listę 13 czynników, które negatywnie wpływają na stosunek do szkoły i blokują postępy w nauce. Na liście znalazły się między innymi: brak wiary we własne możliwości, niezajomość własnej strategii nauki, lenistwo i brak motywacji do nauki, zniechęcający wpływ otoczenia, przykre doświadczenia z przedmiotem lub nauczycielem, brak kreatywności. Autor podaje również sposoby przeciwdziałania wymienionym problemom i znajdziemy tu na przykład terapie poznawczo-behawioralne, afirmację, rozpoznanie stylów myślenia, „technikę dźwigni”, ale również przejmowanie odpowiedzialności za własne myślenie i uczenie się sztuki argumentowania.

Przejmowanie odpowiedzialności za własne myślenie nie jest łatwym procesem – i w tym wypadku znowu potrzebny jest nakład czasu, wysiłku i zaangażowania. Pomocą na tej drodze może się okazać trening uważności. Uważność, którą można zdefiniować jako „dyscyplinę umysłową”, to sposób angażowania umysłu „tu i teraz”, dbanie o samokontrolę, ale też otwartość na doznania i skłonność do akceptacji. Trening skupiania uwagi pozwala unikać jej rozproszenia w trakcie procesu uczenia się, swoistego „wędrowania myśli”, zamiast stałego utrzymywania uwagi. Uważność to też dbałość o nastawienie – pełne zainteresowania, otwartości i afirmacji. Być uważnym to dostrzegać, nie osądzać i nie reagować na niechciane myśli i odczucia.

Trwałość vs. rozwój

Trzeba powiedzieć więcej: uważność okazuje się być najistotniejszym elementem osobowości, który decyduje o podziale na „ludzi wiedzy” i „ludzi zbędnych”. Carol Dweck, amerykańska psycholożka, poświęciła 20 lat na badania na temat i ich wpływu na psychikę, a co za tym idzie – na życie. *Nowa psychologia sukcesu* (2008) to książka podsumowująca te badania i wskazująca, jak wyznawane przekonanie na własny temat decyduje o rozwoju posiadanego potencjału. Carol Dweck wyróżnia dwa nastawienia: na trwałość i na rozwój.

W nastawieniu na trwałość fundamentem jest przekonanie, że posiadane cechy, charakter i zdolności są niezmiennie. Osoba nastawiona na trwałość całe życie udowadnia własną wartość, wyższość intelektualną, pozytywne cechy charakteru; obawia się krytyki, braku akceptacji. Uczeń nastawiony na trwałość zaciekawiony jest danym przedmiotem do czasu – jeśli odnosi sukcesy. W obliczu trudności traci zainteresowanie i entuzjazm, zaczyna w sobie wątpić, unika wysiłku, szuka wymówek, obwinia o swoje niepowodze-

nie innych. Nauczyciel nastawiony na trwałość tworzy atmosferę osądzania, dzieli uczniów na „mądrych i głupich”, nie wierzy w możliwość poprawy i nie zachęca uczniów do podejmowania wysiłku pokonania trudności. Swoją rolę sprowadza do przekazywania i egzekwowania wiedzy. Rodzic nastawiony na trwałość systematycznie wpaja swoje nastawienie dziecku, będąc przekonanym albo o jego wyjątkowości i geniuszu, albo przeciwnie – o jego mierności i nieporadności życiowej. Autorka analizuje też różne zachowania nastawionych na trwałość trenerów, menedżerów, a nawet zakochanych.

Osoby nastawione na rozwój kochają wyzwania, a największą przyjemność czerpią z pokonywania trudności; wierzą, że wszystkie cechy można rozwijać przez pracę, a każdy człowiek może się zmienić oraz doskonalić, jeżeli wytrwale pracuje i nie poddaje się problemom.

Uczeń nastawiony na rozwój czerpie przyjemność ze zdobywania wiedzy i jest otwarty na różne metody jej przyswajania, przyznaje się do porażek, a błędy traktuje jako okazję do samodoskonalenia, nie tracąc zainteresowania i motywacji do pracy. Rodzic nastawiony na rozwój uczy swoje dziecko kochać wyzwania, nie bać się porażki, analizować swoje błędy i wytrwale pracować; daje dziecku przestrzeń do rozwijania swojego potencjału i kształtowania własnych ideałów. Najlepsi nauczyciele wymagają wiele od wszystkich swoich uczniów, bez względu na osiągnięte wyniki, ale pokazują też, jak sprostać tym wymaganiom; tworzą atmosferę akceptacji i zaufania, nie krytyki; nie pocieszają, lecz mówią prawdę, dając równocześnie narzędzia do pokonania trudności. Nauczyciel nastawiony na rozwój wykorzystuje swoją pracę, aby samemu się rozwijać i zdobywać wiedzę, zachowując dzięki temu stały entuzjazm.

Carol Dweck zajmuje się też wybitnymi sportowcami, menedżerami, liderami – ci, którzy osiągnęli trwałe sukcesy w swoich dziedzinach, okazywali się ludźmi nastawionymi na rozwój: realizowali swoje cele wytrwale, nie interesowali się udowadnianiem swojej wielkości, z energią i entuzjazmem robili to, co kochali.

Nowa rzeczywistość?

Nastawienie na rozwój daje wolność wyboru, pozwala opisywać rzeczywistość bez osądzania siebie i innych, sprzyja kształtowaniu pozytywnego i realistycznego obrazu siebie. Ludzie z takim nastawieniem nie pozwolą się wykluczyć ze sfery spraw publicznych i zepchnąć do statusu „nowego niewolnika”, nie pozwolą odebrać sobie szansy na doskonalenie i realizację swoich marzeń.

Jeżeli nastawienie wspomożemy rzetelną edukacją, absolwenci szkół przestaną zasilać rzeszę „ludzi zbędnych” i staną się „ludźmi wiedzy”, którzy w niedalekiej przyszłości budować będą nową demokrację i kształtować nowy ład społeczny w cywilizacji po pandemii. Oby nie było to społeczeństwo nastawione na trwałość, ale na rozwój.

Beata Misiak

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania matematyki w szkołach ponadpodstawowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Mechaniczne posłuszeństwo

Ewa Zakrzewska

Wychowanie a monitoring w szkole

Szkoły od wielu lat mogą wykorzystywać monitoring do zapewnienia uczniom bezpieczeństwa. Zgodnie z założeniami rządowego programu z 2007 roku, pod nazwą „Monitoring wizyjny w szkołach i placówkach”, zainstalowanie kamer ma na celu wyeliminowanie w środowisku uczniowskim zjawisk i czynów nagannych, takich jak: agresja, przemoc, wandalizm, kradzieże, palenie papierosów. Kamery mają pomóc w ustaleniu sprawców patologicznych zachowań i ochronić wychowanków przed osobami z zewnątrz. Wykorzystywanie monitoringu w szkole budziło i nadal budzi wątpliwości. Kontrola

za pomocą kamer może naruszać dobra osobiste obserwowanych i ich prawo do wolności, negatywnie wpływać na psychikę i zachowania dzieci i młodzieży. Poza tym nie rozwiązuje problemów wychowawczych.

Do niedawna wykorzystanie monitoringu wizyjnego nie było uregulowane przepisami ustawy – taka ustawa (RODO) pojawiła się dopiero 25 maja 2018 roku. Zostały w niej określone zasady instalowania i funkcjonowania szkolnego systemu monitoringu, a także przepisy dotyczące rozmieszczenia kamer, ochrony nagrań, jak również czasu ich przechowywania.

Młodzi czują się bezpiecznie

Mimo że RODO ma na celu przede wszystkim niedopuszczenie do przekraczania przepisów w zakresie ochrony danych osobowych i ochronę prawa do prywatności, to monitoring zawsze w jakimś stopniu ingeruje w sferę życia prywatnego osób obserwowanych. Dlatego należy co pewien czas weryfikować skuteczność oddziaływania takiej formy nadzorowania wychowanków na ich poczucie bezpieczeństwa w szkole. Warto też poznać opinie uczniów w tym względzie – służyć temu może dobrze przygotowana ankieta, w której uczennice i uczniowie odpowiedzą na pytania dotyczące funkcjonowania monitoringu wizyjnego w ich placówce.

W szkole, w której pracuję, takie pytania zostały zadane młodzieży klas 6, 7 i 8. Odpowiedzi uczniów przekonały dyrekcję i nauczycieli o tym, że w szkole młodzi ludzie czują się bezpiecznie (tak odpowiedziało 93% ankietowanych). Na poczucie ich bezpieczeństwa mają wpływ: dyżury nauczycieli na korytarzach i w szatni, przyjazna atmosfera, a także monitoring. Dla większości ankietowanych kamery nie mają wpływu na zachowanie, chociaż wiedzą, w których miejscach są one zainstalowane. Połowa respondentów nie chciałaby uczestniczyć w podejmowaniu decyzji o rozmieszczeniu kamer w szkole, ponieważ uważają, że są zainstalowane we właściwych miejscach; nie interesuje ich monitoring, ufają w tym względzie dyrekcji i nauczycielom. Uczniowie mają różny stosunek do monitoringu wizyjnego. Niektórzy z nich uważają, że kamery chronią przed zagrożeniami ze strony kolegów i osób z zewnątrz, a także ułatwiają ustalenie sprawców czynów nagannych. Inni są przekonani, że bez kamer i tak czuliby się bezpiecznie, ponieważ obserwują ich nauczyciele. Są wreszcie i tacy, którzy sądzą, iż potrzebna jest kontrola prowadzona zarówno bezpośrednio przez nauczycieli, jak i zdalnie – okiem kamer.

Kamery wymuszają mechaniczne posłuszeństwo, co skutkuje zanikiem samokontroli i poczucia odpowiedzialności za swoje czyny. Ograniczają zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji, bowiem powodem powstrzymywania się od zachowań nagannych jest głównie obawa przed „wpadką” i karą.

Kamera nie rozwiąże problemu

Monitoring z pewnością przyczynia się do poprawy poczucia bezpieczeństwa w placówkach, ale nie może być panaceum na szkolne patologie – nie jest w stanie zastąpić bezpośredniego kontaktu nauczyciela i ucznia, kiedy pojawi się problem wychowawczy. Świadomość, że jest się ciągle obserwowanym, może destrukcyjnie wpływać na zachowanie i psychikę młodych ludzi.

Negatywnym skutkiem monitoringu wizyjnego w procesie wychowawczym przeciwdziałają przepisy wspomnianej wcześniej ustawy. Istotny w tym względzie jest zapis mówiący, że szczególnie nadzór w postaci środków technicznych umożliwiających rejestrację obrazu, czyli monitoring, dyrektor może wprowadzić „jeżeli jest to niezbędne do zapewnienia bezpieczeństwa uczniów i pracowników szkoły lub ochrony mienia”. Użycie w tym zapisie słów „może” oraz „jeżeli” zawiera nie tylko sugestię, ale przede wszystkim obowiązek poszukiwania przez dyrektora innych działań zmierzających do eliminacji ze środowiska

szkolnego zachowań nagannych. Przepisy zawarte w tej ustawie w znacznym stopniu ograniczają negatywny wpływ kamer na psychikę młodych ludzi oraz podkreślają znaczenie oddziaływań wychowawczych dla poczucia bezpieczeństwa uczniów.

Do zadań szkoły, oprócz nauczania, należy wychowywanie dzieci i młodzieży oraz przygotowanie ich do życia w społeczeństwie. To szkoła, obok rodziny, powinna wskazywać zachowania zgodne z oczekiwaniami społecznymi i zasadami moralnymi oraz uczyć współdziałania z innymi w oparciu o wzajemne zaufanie. Do realizacji tych zadań nie mogą służyć kamery zainstalowane w wielu pomieszczeniach szkoły – bez sensownego uzasadnienia ich potrzeby. Świadomość, że jest się obserwowanym przez kilka godzin każdego dnia, może doprowadzić do wytworzenia wśród uczniów niebezpiecznej społecznie postawy oportunistu. Wyraża się ona w tym, że młody człowiek zachowuje się właściwie tylko wówczas, gdy jest pilnowany, natomiast poza kontrolą dopuszcza się czynów nagannych, ponieważ nie czuje obawy przed karą. Przesadnie monitorowana szkoła może się jawić wychowankom jako instytucja opresyjna, a nauczyciel jako wróg stojący po drugiej stronie barykady. W takiej atmosferze nie można budować wzajemnego zaufania i więzi międzyludzkiej, które są podstawą skutecznego oddziaływania wychowawczego.

Nie ograniczać swobody

Monitoring jest najprostszym sposobem zapewnienia uczniom potrzeby bezpieczeństwa, natomiast procesy wychowawcze, choć są często długotrwałe, nie mają destrukcyjnego wpływu na zachowania i psychikę uczniów, a także sprzyjają ich społecznemu rozwojowi oraz wychowaniu do autonomii i wolności. Kamery są antywychowawcze, ponieważ wymuszają mechaniczne posłuszeństwo, co skutkuje zanikiem samokontroli i poczucia odpowiedzialności za swoje czyny.

Kamery ograniczają też zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji, stąd często jedynym powodem powstrzymywania się od zachowań nagannych jest uniknięcie „wpadki” i kary. Mechaniczne posłuszeństwo w konsekwencji prowadzi do przyjmowania postaw konformistycznych, a nawet kunktatorskich, w imię doraźnej korzyści albo ze strachu przed negatywnymi skutkami postępowania.

Monitoring powinien być tylko uzupełnieniem monitoringu wychowawczego, zwanego też nieformalnym. Taki monitoring ma na celu uwrażliwienie młodych ludzi na wszelkie przejawy zła. Pozwala zastosować elementy dyscyplinujące, zgodne z zasadą: „zero tolerancji dla przemocy, ale przecież nie zero zaufania” (*Zero tolerancji dla przemocy, ale przecież nie zero zaufania*, rozm. P. Sztompka, E. Jurkiewicz, „Gazeta Szkolna” 2007, nr 9, s. 14). Zaufanie i wzajemna troska o wspólne dobro są najważniejsze w procesie wychowania. Skutecznymi metodami zwalczania nagannych zachowań jest dobry przykład i rozmowa profilaktyczna.

Wychowanie w szkole ma istotny wpływ na późniejszy stosunek człowieka do życia i do samego siebie, na jego umiejętności nawiązywania kontaktów opartych na lojalności i wzajemnym zaufaniu, na potrzebę odpowiedzialności za własne czyny.

Monitoring wizyjny w szkole powinien zatem tylko wspomagać działania profilaktyczno-wychowawcze służące zapewnieniu uczniom poczucia bezpieczeństwa. Kontrola za pomocą kamer ogranicza, mniej lub bardziej, sferę prywatności, a także nie służy jednemu z najważniejszych zadań współczesnej szkoły – wychowaniu do autonomii, wolności i demokracji.

Ewa Zakrzewska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie.

Uczeń z dyktafonem

Aneta Popławska-Suś

O wartości historii mówionej w edukacji szkolnej

Definicja historii mówionej przez długi czas pozostawała bez ostatecznego uściślenia. Rozwój tego pojęcia widoczny był w dokumentach standaryzujących praktykę pod tytułem *Wytyczne historii mówionej*, gdzie można odnaleźć zapis, w którym pod pojęciem historii mówionej rozumie się rejestrowany wywiad narracyjny (nagrywany na nośniku audio bądź wideo), skupiający się na indywidualnych doświadczeniach z przeszłości. Umożliwia on rozmówcy jak najpełniejsze przekazanie indywidualnych doświadczeń oraz dzielenie się swoimi przemyśleniami. Wywiad taki nie ma ograniczeń czasowych, a ten, kto mówi, posiada do niego pełnię autorskich praw¹.

Historia mówiona jako źródło historyczne

Na miejsce historii mówionej wśród źródeł historycznych w swojej klasyfikacji wskazał Jerzy Topolski. Dla niego źródłem jest wszystko to, co może posłużyć do tworzenia obrazu przeszłości,

czyli zarówno przekazy duchowe, przedmioty materialne, jak i ludzkie zachowania. Relacje świadków historii zaliczył do źródeł niepisanych jako przekazy ustne. Inny historyk, Edward A. Mierzwa², wyszczególniając kryteria podziału źródeł historycznych, historię mówioną określił jako nośnik informacji oraz jako źródła powstałe na użytek historyka.

Wyczerpującego, moim zdaniem, sklasyfikowania historii mówionej jako źródła historycznego dokonała Izabela Lewandowska³, która metodę tę uznała za źródła bezpośrednie (informacje na temat rozmówcy, zachowanie podczas wywiadu, używane słowa, gestykulacja, emocje; informacje ważne podczas analizy biografii rozmówcy – jego psychika, osobowość) i pośrednie (treści przekazywane przez świadka-przekaznika – subiektywne), adresowane (wcześniejsze umówienie na wywiad, przekazanie jego celu i tematyki) i nieadresowane (wywiady ukryte), pisane (spisany wywiad) i niepisane (nagranie) oraz zastane (przemówienia

przywódców państw, mowy sejmowe, przemówienia wyborcze) i wywołane (relacje ustne użyte następnie do przygotowania tekstu naukowego lub publicystycznego).

Historię mówioną, jako jedną z metod nauczania historii, możemy śmiało wprowadzić już na poziomie klasy 4 szkoły podstawowej, gdzie w podstawie programowej znalazły się tematy związane z klasyfikacją źródeł historycznych, historią rodziny oraz historią lokalną. Tutaj uczniowie mogą – po wcześniejszym stworzeniu przez nauczyciela kwestionariusza z kilkoma bazowymi pytaniami – przeprowadzić podstawowy wywiad ze swoimi dziadkami lub nawet pradziadkami. Zadanie to pokaże uczniom, że sami mogą się stać detektywami i badaczami przeszłości. Zadanie takie będzie również kształtowało postawy i wartości ucznia, o których poniżej.

Historia mówiona w edukacji

Rozważając wykorzystanie historii mówionej w edukacji, warto zapoznać się z Manifestem Historii Mówionej, czyli sześcioma prawdami, z których najważniejszy, w mojej ocenie, jest punkt ostatni.

1. Historia każdego człowieka jest ważna.
2. Masz prawo zostawić swoją opowieść następnym pokoleniom.
3. Twoja historia jest nierozdzielną częścią historii miejscowości, w której żyjesz. To osobiste losy ludzi tworzą najbardziej żywą i emocjonalną historię każdego miejsca.
4. Miejsce, w którym żyjesz (miasto, miasteczko, wieś), powinno być odpowiedzialne za ocalenie i zachowanie Twojej opowieści.
5. Wszystkie zarejestrowane opowieści powinny być dostępne do wysłuchiwania w miejscu, w którym są przechowywane, oraz za pośrednictwem internetu.
6. Najbardziej naturalnym opiekunem programu Historii Mówionej powinna być Szkoła⁴.

Znaczącym dydaktykiem, który pochylił się nad zastosowaniem historii mówionej w edukacji szkolnej, był Jerzy Maternicki. W pierwszym ze swoich tekstów na ten temat – *Szkoła wobec historii oralnej* – zwrócił uwagę na pomocniczy charakter historii mówionej w pracy nauczyciela oraz w nawiązywaniu relacji z uczniami⁵. W kolejnym tekście, będącym hasłem encyklopedycznym⁶, zawarł propozycje wykorzystania historii mówionej w nauczaniu historii. Dla niego metoda ta posiada liczne walory dydaktyczne – mogą ją tworzyć uczniowie poprzez nagrywanie wywiadów i słuchanie wspomnień starszych ludzi. Metoda ta aktywizuje uczniów, rozwija ich dociekliwość oraz krytycyzm, przybliża i pomaga zrozumieć przeszłość.

W edukacji szkolnej wyróżnia się dwa sposoby pracy ze źródłami mówionymi: analizę materiałów zebranych przez inne osoby (dziennikarzy, historyków, autorów przekazów znajdujących się w Archiwum Historii Mówionej itp.) oraz samodzielne nagrywanie relacji ustnych.

W sytuacji, gdy chcemy wykorzystać wywiad do celów edukacyjnych, możemy sięgnąć po przepisaną relację ustną (tekst transkrybowany) bądź nagranie audio czy wideo. W wypadku drugiego rozwiązania należy właściwie przygotować uczniów do pracy z takim materiałem. Nauczyciel musi przybliżyć uczniom metodę historii mówionej, przedstawić okoliczności historyczne wydarzeń, które porusza rozmówca w wywiadzie, wybrać właściwy fragment nagrania (moim zdaniem nie dłuższy niż 15 minut). Kolejne kroki to zaakcentowanie ważnych spraw, na które uczniowie powinni zwrócić uwagę podczas słuchania fragmentu relacji, zaproponowanie karty pracy bądź listy pytań do wykorzystania po wysłuchaniu nagrania.

Czasamiabrany fragment wywiadu trzeba wysłuchać kilka razy, aby wychwycić interesujące nas daty, nazwiska, wydarzenia, emocje. Należy pamiętać, że zastosowanie na lekcji historii mówionej może początkowo nie przynieść pozytywnych efektów – uczniom pracującym z takim źródłem

historycznym zdarzają się problemy z koncentracją i w rezultacie niewiele zapamiętają. Nauczyciel musi być świadomy tego, że nauka analizy wywiadów jest czasochłonna, jednak w przyszłości przyniesie oczekiwane i wymierne efekty merytoryczne oraz wychowawcze.

Relacje świadków mogą być użyte przez nauczyciela podczas różnych części lekcji – na początku mogą służyć do zbudowania napięcia, wywołania emocji, czy pobudzenia do dyskusji. Do każdego wywiadu ze świadkiem historii należy przygotować kartę pracy dla uczniów – do uzupełnienia po wspólnym wysłuchaniu/obejrzeniu materiału. Po zaprezentowaniu efektów pracy warto omówić te zadania, które sprawiły największy problem (w razie kłopotów z ich wykonaniem można ponownie odtworzyć fragmenty relacji). Warte podkreślenia jest to, że użycie dłuższego fragmentu wywiadu (na przykład godzinnego) może posłużyć do samodzielnej pracy ucznia zainteresowanego poruszonym tematem lub chcącego poprawić ocenę. Napisanie pracy pisemnej na podstawie długiego wywiadu może stanowić projekt semestralny bądź całoroczny albo zadanie na dodatkową ocenę.

Wspomnę jeszcze, że historię mówioną w szkole można wykorzystywać również na lekcjach języka polskiego (rozmowa z poetą czy pisarzem), wiedzy o kulturze, plastyce, muzyce (rozmowa z malarzem, muzykiem, lokalnym twórcą) czy przyrody (rozmowa z leśniczym, ornitologiem czy ekologiem).

Kształtowanie postaw i wartości

Spotkania ze świadkami historii mają trzy wyraźnie określone cele. Pierwszy z nich – poznawczy – dotyczy odtwarzania oraz spisywania historii ludzi, którzy uczestniczyli w jakimś wydarzeniu historycznym w skali lokalnej, regionalnej czy ogólnopolskiej. Ma on również rozbudzić wśród uczniów zainteresowanie historią oraz kulturą własnego regionu.

Drugi cel to kształtowanie postaw. W tym wypadku mówimy o wychowaniu uczniów w duchu tolerancji oraz szacunku do innych, a także konieczności przestrzegania praw człowieka poprzez ukazanie różnych postaw. Istotne jest tu również kształtowanie postaw etycznych przez odkrywanie zachowań bohaterskich i szlachetnych oraz budowanie więzi międzypokoleniowej.

Ostatni cel dotyczy kształtowania konkretnych umiejętności ucznia. Ma on, w założeniu, nauczyć się współdziałania, odpowiedzialności oraz komunikowania się z innymi ludźmi, przeprowadzania wywiadu, a także krytycznej analizy zgromadzonego materiału.

Warto postawić w tym miejscu pytanie: dlaczego powinno się wykorzystywać historię mówioną w edukacji szkolnej? Po pierwsze, uczeń poznaje wartości, które ważne były dla pokolenia świadka, a które nabył poprzez proces socjalizacji pierwotnej i wtórnej. Uczeń dostrzega, że najważniejszy jest człowiek, zarówno jako twórca źródła i jego bohater. Poznaje jego emocje, uczucia, kanon wartości. Drugim ważnym argumentem przemawiającym za sięgnięciem przez nauczyciela do tej metody jest możliwość spotkań międzypokoleniowych, podczas których uczeń ma możliwość usłyszenia o rzeczach, jakich nie znajdzie w podręczniku. Trzeci powód to kształcenie ważnych umiejętności, jakimi są: słuchanie drugiej osoby, nawiązanie przyjaźni, poczucie odpowiedzialności, chęć pomocy osobom starszym. Niemniej ważne jest tworzenie więzi między uczniem a świadkiem historii – oparte na zaufaniu, empatii, szacunku, otwartości i szczerości. Uczeń dzięki tej metodzie poznaje, czym jest patriotyzm – polityczny, społeczny, a także pielęgnuje kulturę. Podczas pracy ze świadkiem historii uczeń nabywa umiejętności i kompetencje społeczne (uprzejmość, uważne słuchanie, życzliwość), a podczas nagrywania i spisywania wywiadu uczy się cierpliwości i dokładności. Podczas analizy wywiadu młody człowiek zdobywa umiejętności: oceniania wiarygodności prezento-

wanych informacji, wyciągania wniosków, uogólniania, porównywania, a także syntetyzowania.

Projekt edukacyjny z wykorzystaniem wywiadu

Nauczycielom chcącym wykorzystać historię mówioną w projekcie edukacyjnym polecam anglojęzyczny *Przewodnik po historii mówionej – krok po kroku (Step-by-Step Guide to Oral History)*⁷. Dowiemy się z niego, jaki porządek prowadzenia badań należy zachować, jakiego rodzaju pytania zadawać świadkowi historii, jak przygotować sprzęt do wywiadu, czy i w jakiej formie sporządzać notatki w czasie wywiadu, a także jak – pod względem formalnym – postępować z wywiadem oraz danymi osobowymi, które znalazły się w naszym posiadaniu. Wreszcie, dowiemy się, z jakiego rodzaju trudnościami możemy się spotkać w trakcie przeprowadzania wywiadów ze świadkami historii, których może doświadczyć zarówno osoba udzielająca wywiadu, jak i przeprowadzająca go.

Planując projekt edukacyjny z wykorzystaniem historii mówionej, należy określić cele – dydaktyczne i wychowawcze. W projekcie możemy umieścić takie punkty, jak zainteresowanie młodzieży najnowszą historią Polski; zachęcenie uczniów do poszukiwania w najbliższym otoczeniu świadków ważnych wydarzeń historycznych; rozwijanie aktywnego i świadomego udziału uczniów w życiu wspólnoty lokalnej; pogłębienie rozumienia „historii mówionej” i przyjrzenie się jej specyfice zarówno w charakterze źródła, jak i narzędzia badawczego; inspirowanie młodzieży do podejmowania samodzielnych prac badawczych; wzbudzenie w młodzieży poczucia więzi ze starszym pokoleniem; wskazanie uczniom, że ważne sprawy dla przyszłości Polski działy się niedawno, także w ich mieście, a uczestnikami były osoby, które mogą mijać na ulicy lub być ich sąsiadami; wzbudzenie w uczniach poczucia więzi z poprzednimi pokoleniami rodaków oraz potrzeby dbania o wspólne

dobro, jakim jest nasza ojczyzna; nauka podstaw dziennikarstwa z zakresu przeprowadzania wywiadów oraz przygotowywania tekstów do publikacji; kształtowanie umiejętności analizy krytycznej.

Lokalni bohaterowie

Zatrzymam się na projekcie edukacyjnym Muzeum Narodowego w Szczecinie – Centrum Dialogu Przełomy realizowanym wspólnie z uczniami, uczennicami i nauczycielkami z Zespołu Szkół nr 4 im. Armii Krajowej w Szczecinie. Miał on być niespodzianką dla żołnierzy Armii Krajowej, z okazji XXXV Zjazdu AK w Międzyzdrojach w październiku 2016 roku.

Wspólnie z pracownikiem MNS – CDP odwiedziliśmy domy i mieszkania żołnierzy AK, którzy opowiadali nam swoje życiorysy, dzieląc się swoimi wspomnieniami i emocjami, czego efektem jest 6-minutowy dokument *Armia Krajowa*⁸. Relacje pięciu AK-owców nagrywane były kamerą oraz smartfonami. Pytania zadawali uczniowie, po wcześniejszych konsultacjach z pracownikiem MNS – CDP. Początkowo dość „sztywna” postawa ze strony uczniów szybko przeobraziła się w swobodną rozmowę dwóch pokoleń o doświadczeniach życiowych, honorze, ojczyźnie, niepodległości, wychowaniu i najważniejszych w życiu wartościach. Do nagrania zostały zaproszone następujące osoby: Zbigniew Piasecki ps. „Czekolada”, harcerz Szarych Szeregów w latach 1939–1944, członek AK, uczestnik powstania warszawskiego, skierowany na roboty przymusowe do III Rzeszy do obozu Rosenberg – uciekł z transportu; Helena Rosińska ps. „Halina”, w latach 1944–1945 łączniczka 5. Brygady Wileńskiej AK dowodzonej przez mjr. Zygmunta Szendzielarza „Łupaszkę”, ukrywała się przed NKWD w Białymstoku; Stanisław Pietrzychowski ps. „Lis”, od 1942 goniec i żołnierz AK, żołnierz LWP, w latach 1994–2009 prezes 27. WDP AK w Szczecinie, następnie prezes honorowy; Danuta Szyksznian-Os-

sowska ps. „Szarotka” – łączniczka Związku Walki Zbrojnej, ps. „Sarenka” – członkini grupy łączniczek „Kozy”, od 1942 w AK na Wileńszczyźnie, brała udział w operacji „Ostra Brama”, przesłuchiwana i więziona w wileńskich Łukiszkach, skazana na 10 lat pobytu w łagrach; Ryszard Ochwat ps. „Płotka”, żołnierz AK w okręgu Nowogródzkim, uczestnik operacji „Ostra Brama”. Szczególne wrażenie wywarła na uczniach już nieżyjąca, 96-letnia wówczas, Helena Rosińska, która miała styczność z często obecnym w mediach majorem Zygmuntem Szendzielarzem „Łupaszka”.

Projekt ten pokazał, że warto wyjść z uczniami do ludzi starszych – świadków historii, że mają oni do opowiedzenia historię swojego często barwnego życia, że te chwile poświęcone tylko im posiadają wymiar terapeutyczny. Młodych natomiast mogą skłonić do refleksji i zadania sobie pytania: czy ja bym się zdobył/zdobyła na takie poświęcenie?

Podsumowanie

Współcześni uczniowie wychowują się w wolnym kraju – i tylko taki znają. Nie wiedzą, że ponad 80 lat temu ich rówieśnicy musieli stać się, z dnia na dzień, żołnierzami, a ponad 30 lat temu nie można było otwarcie wyrażać swoich opinii, zaś dostęp do informacji był utrudniony.

Pokazywanie uczniom, jak wyglądała niedawna przeszłość, umożliwia właśnie historia mówiona; świadkiem historii może być każdy: rodzic, dziadek, babcia, dalszy krewny, sąsiad czy przyjaciel rodziny. Ich wspomnienia mogą się okazać pomocne w edukacji historycznej zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych.

Uczniowie dzięki tej metodzie będą mogli lepiej zrozumieć, dlaczego współczesna Polska jest „taka, a nie inna”. Rozmowa ze starszymi ludźmi, którzy na przykład brali udział w walkach w czasie II wojny światowej, może pokazać historię, jakiej brakuje w podręcznikach szkolnych, bowiem będzie to historia osobista i niepowta-

rzalna. Uczniowie mogą się dowiedzieć, jak się żyło w okupowanej Polsce czy w ustroju socjalistycznym, kiedy wolność słowa bądź podróże za granicę były jedynie marzeniem. Dzięki historii mówionej bardzo dobrze, moim zdaniem, można wytłumaczyć uczniom, czym były tak zwane polskie miesiące – październik ’56, marzec ’68, grudzień ’70, czerwiec ’76, sierpień ’80, grudzień ’81 czy sierpień ’88. Pamiętamy przecież słowa Cyce-rona: *historia magistra vitae est*.

Przypisy

- ¹ *Principles and Practices. Principles for Oral History and Best Practices for Oral History*, www.oralhistory.org, data dostępu: 17.03.2020.
- ² E.A. Mierzwa, *Historyka*, Kielce 1997, s. 168–169.
- ³ I. Lewandowska, *Źródła oralne w warsztacie badawczym historyka dziejów najnowszych i w edukacji historycznej*, izabela-lewandowska.pl, data dostępu: 17.03.2020.
- ⁴ *Historia Mówiona*, teatrnn.pl, data dostępu: 17.03.2020.
- ⁵ J. Maternicki, *Szkola wobec historii oralnej*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 2, s. 83–88; J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchońska (red.), *Historia oralna*, w: *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994, s. 77–81.
- ⁶ J. Maternicki, *Historia oralna*, w: J. Maternicki (red.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, Warszawa 2004, s. 105–107.
- ⁷ J. Moyer, *Step-by-Step Guide to Oral History*, 1993, <http://dohistory.org>, data dostępu: 17.03.2020.
- ⁸ Można go zobaczyć na kanale YouTube pod linkiem: <https://www.youtube.com/watch?v=kbIVPCpJWe0>.

Aneta Popławska-Suś

Historyk, etnolog, muzealnik. Doktorantka w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej na Uniwersytecie Warszawskim. Nauczycielka historii w Szkole Podstawowej nr 59 im. Bolesława Chrobrego w Szczecinie. Nauczycielka historii, historii i społeczeństwa, wiedzy o społeczeństwie w Centrum Nauki i Biznesu „Żak” Sp. z o.o. Autorka scenariuszy lekcji związanych z Grudniem 1970 roku.

Szukanie alternatywy

Aleksander Cywiński

Przykład rodziny stosującej edukację domową

Na początku izolacji, ogłoszonej w Polsce ze względu na pandemię COVID-19, 12 marca 2020 roku Dorota Kawecka zamieściła na popularnym portalu społecznościowym post o następującej treści: „Witajcie w świecie edukacji domowej. Przez najbliższe dwa tygodnie wszystkie szkoły zawiesiły swoją działalność dydaktyczną. Nie jest to jednak czas wakacji ani ferii (...). Nasze dzieci muszą w domu »przerobić« materiał, który »przerobiłyby« w tym czasie w szkole. W związku z tym postanowiłam się z Wami podzielić moimi doświadczeniami. Od ośmiu lat uczę swoje dzieci (...); mój 16-letni syn od 2 klasy szkoły

podstawowej uczy się domu, a 14-letnia córka dopiero w tym roku zaczęła naukę w szkole. Wszystkie poprzednie lata również uczyła się w domu. Od lat korzystamy ze strony pl.khanacademy.org do nauki wielu przedmiotów, przede wszystkim ścisłych: matematyki, chemii, fizyki, ale także historii i sztuki na różnych poziomach. Zachęcam Was do »pochylenia« się nad tematem. Po założeniu konta rodzic może ustalić z dzieckiem, co jest do przerobienia w ciągu dnia, a potem, po wejściu na konto, dowiedzieć się, jak dziecku »idzie« nauka, (...) na stronie Khan Academy wszystko jest bardzo prosto wytłumaczone”.

Rozmowa z Dorotą i Tomaszem Kaweckimi

Zapytałem Dorotę Kawecką, czy zechciałaby udzielić wraz z mężem oraz dziećmi wywiadu. Zgodzili się. Niestety, ze względu na COVID-19 nie mogliśmy się spotkać osobiście. Rozmowę przeprowadziliśmy przy użyciu komunikatora internetowego. Być może z tego względu (sztuczność sytuacji) dzieci państwa Kaweckich nie chciały w niej uczestniczyć. A może szkoda im było czasu, który wołały przeznaczyć na realizację swoich pasji.

Aleksander Cywiński: To szczególny czas. Szkoły zostały zamknięte. Chciałbym zapytać o Wasze doświadczenia. Dlaczego edukacja domowa?

Dorota Kawecka: W momencie, gdy syn poszedł do zerówki, a córka była w przedszkolu, nasze życie zaczęło się komplikować. Nagle staliśmy się fabryką, taką strukturą: zawieź – przywieź – zrób lekcje. Zawoziliśmy dzieci do szkoły, jechaliliśmy do pracy, potem je odbieraliśmy, a każde z innej części miasta. Wracaliśmy zatem do domu około 18.00. Trzeba było coś zjeść, potem szybko usiąść do odrabiania lekcji. Syn chodził dwa lata do szkoły. Ciągłe miał zadawane jakieś prace domowe. Trzeba było na to poświęcać dużo czasu, przy czym wszystkie zadania były bardzo schematyczne. Nie dostrzegaliśmy w tym trybie nauki żadnego poznawania świata. To była szkoła, jaką zapamiętałam z przeszłości: idziesz do klasy, siedzisz w ławce, nauczyciel/ka „podaje” ci wiedzę, potem jest odpytywanie, wracasz do domu, odrabiasz zadanie domowe... Przeraziło nas to, że mimo wejścia w XXI wiek nic się nie zmieniło w systemie edukacji. Zrozumieliśmy, że przez najbliższe kilka lat będziemy tak funkcjonującą rodziną. Postanowiliśmy coś z tym zrobić i zaczęliśmy zgłębiać temat. Czarę goryczy przepełniły nasze negatywne doświadczenia z wcześniejszego etapu. Nasze dzieci chodziły do przedszkola

integracyjnego – oczekiwaliśmy, że to przedszkole nauczy ich empatii w stosunku do osób z niepełnosprawnościami. Tymczasem to była całkowita porażka. Podsumowując, gdy Gustaw był w już szkole, a Hela jeszcze w przedszkolu, zaczęliśmy szukać alternatywy. Pomyśleliśmy, że może jest inne rozwiązanie.

Tomasz Kawecki: Nie pamiętam, skąd się wziął pomysł na edukację domową...

Dorota Kawecka: O takiej możliwości dowiedzieliśmy się z prasy.

Tomasz Kawecki: Chyba tak.

Dorota Kawecka: Padło na dobry grunt, bo już od jakiegoś czasu działaliśmy w tym kierunku, aby coś zmienić. Przenieśliśmy Helenkę z przedszkola integracyjnego do Montessori. Tam upewniliśmy się, że edukacja wcale nie musi wyglądać tak, jakby świat stanął w miejscu. Postanowiliśmy stworzyć dla naszych dzieci inne warunki. Gdy natknęliśmy się na termin „edukacja domowa”, zaczęliśmy dużo czytać na ten temat, ponieważ mieliśmy świadomość znaczenia takiej decyzji. Zwłaszcza że 8 lat temu to była nowość. W tym myśleniu o zmianie ważne też było to, że nasza rodzina dała nam wsparcie.

Tomasz Kawecki: Choć też musieliśmy się mierzyć z krytyką. Może nie ze strony najbliższej rodziny, chociaż trochę też. Mówili nam: co wy robicie, co z socjalizacją i innymi kwestiami społecznymi?

Dorota Kawecka: Pojawiły się klasyczne obawy, po prostu. Ale zaczęliśmy jeździć do Warszawy i poznawać się z rodzinami, które już od roku lub dwóch stosowały edukację domową. Rozmawialiśmy z wieloma osobami. Przełomem było poznanie małżeństw, które wspólnie założyły szkołę umożliwiającą taką formę edukacji. Zdecydowaliśmy się, ponieważ byliśmy przekonani, że każdy następny rok typowej edukacji szkolnej to strata dla naszych dzieci. Oczywiście mieliśmy wtedy dość wyidealizowany pogląd na edukację domową. Teraz już wiemy, że ta forma nie jest

jedyną słuszną. Natomiast żyjąc w Polsce, dzisiaj, ani bym tej decyzji nie cofnęła, ani nie zmieniała.

Aleksander Cywiński: Czyli kierowały wami, być może to za mocne słowa – niechęć i strach przed edukacją formalną?

Tomasz Kawecki: Tak, zdecydowana niechęć do pruskiego modelu polskiej szkoły.

Dorota Kawecka: Ja mam jeszcze takie przekonanie, że edukacja formalna uczy jedynie, jak sobie poradzić w życiu w danej sytuacji, aby było nam wygodnie. Jak dopasować się do środowiska, w którym funkcjonujemy, nie zmieniając go. W kontekście szkoły, jak na przykład odrobić lekcje najmniejszym kosztem. Takie mam poczucie. Nasze oczekiwania były inne. Chcieliśmy wyjść poza schemat, dokonywać zmian.

Tomasz Kawecki: Klasyczny model, polegający na nauczaniu się i zaliczeniu danej partii materiału, jest mało rozwojowy. Nie uczy samodzielnego myślenia, tylko przygotowuje do zdawania kolejnych testów.

Dorota Kawecka: I jednocześnie zabiera, mimo wszystko, bardzo dużo czasu i jest mało efektywny. Podam przykład. Gdy Gustaw był w pierwszej klasie i ważyło się, w jakim kierunku pójdziemy, na miesiąc zabrałam dzieci do Warszawy. Wymagało to zgody szkoły. Nie było z tym problemu, ale otrzymaliśmy zakres materiału, który należało przyswoić. Podeszliśmy do tego bez presji. Przeznaczaliśmy na naukę może godzinę dziennie. Gdy wróciliśmy, okazało się, że Gustaw nauczył się więcej niż jego koleżanki i koledzy, siedzący w ławkach po kilka godzin dziennie. Wnioskuje z tego, że w szkole traci się dużo czasu. Ten sam program w domu można zrobić znacznie szybciej. Pozostały czas warto przeznaczyć na rozwój zainteresowań.

Aleksander Cywiński: Jak wygląda u was dzień nauki?

Tomasz Kawecki: Gustaw jest już w pierwszej klasie liceum i teraz wygląda to zupełnie

inaczej, niż wtedy, gdy był mniej samodzielnym dzieckiem. Obecnie potrzebuje niewiele wsparcia z naszej strony. Natomiast kiedyś to wyglądało inaczej.

Dorota Kawecka: Nie jestem pedagogiem z wykształcenia, więc po podjęciu decyzji, że to ja będę odpowiedzialna za edukację naszych dzieci, poszłam na roczny kurs edukacji wczesnoszkolnej Montessori, a następnie skończyłam kurs dla klas 4–6. Dzięki tym szkoleniom zdobyłam konkretne umiejętności i poznałam narzędzia dydaktyczne. Zakochałam się w tym systemie. W czasie wakacji opracowałam szczegółowy plan, rozpisany na tygodnie, umożliwiający zrealizowanie podstawy programowej. Przekładałam podstawę na „język” Montessori. Wypracowaliśmy sobie następujący schemat dnia: każde z nich miało swój zeszyt planowania, w którym czasem razem, czasem tylko ja, pisałam, co jest do zrobienia, z podziałem na pracę indywidualną, wspólną i tylko ze mną. Robiłam dla nich, mimo różnicy wieku, wiele wspólnych lekcji. Jak omawialiśmy literaturę Astrid Lindgren, to ja się przebieierałam za Pippi, robiłam sobie warkocze, malowałam piegi. Nie unikaliśmy oczywiście totalnie nudnych zajęć, na przykład gdy trzeba było zrobić dyktando. Różnie to wyglądało. Ale stałym elementem są zeszyty planowania. Czyli wstajemy rano, jemy śniadanie. Komfortowo, bez napięcia czasowego. Otwieramy zeszyty, z których wynika, co każdy musi zrobić w określonym czasie. Jeżeli dzieci nie chcą czegoś zrobić danego dnia, mogą to odłożyć na dzień następny lub nawet następny tydzień. Najważniejsze jest to, że podchodzą do tego odpowiedzialnie. Czują, że mają moc sprawczą.

Aleksander Cywiński: Tak było zawsze? Gdy byli mniejsi, też tak do tego podchodzili?

Dorota Kawecka: Gdy byli mniejsi, cała sytuacja wymagała pasji z mojej strony – edukację organizowałam w formie zabawy. Zauważyłam, że im bardziej ja się angażuję, tym bardziej ich

pochłania nauka. Jeżeli mi to sprawiało radość, to im też. I w drugą stronę. Ja na przykład nie lubię uczyć języka polskiego. Uwielbiam czytać książki, ale nauka gramatyki jest dla mnie nudna. Mówiliśmy sobie z dziećmi, że trzeba się czegoś po prostu nauczyć na egzamin i tak robiliśmy. Do tej pory im pozostała ta niechęć. Ale za to bardzo lubię matematykę i przekazałam im tę „słabość” do królowej nauk. W edukacji domowej tak jest, że rodzic przekazuje dzieciom własne sympatie bądź antypatie do poszczególnych przedmiotów.

Tomasz Kawecki: Specyfika domowej edukacji wynika też z braku takiego ścisłego podziału, że każdego dnia masz po jednej lekcji z trzech czy pięciu przedmiotów. My w danym okresie kładziemy nacisk na jeden przedmiot i tylko na tym się skupiamy. Dorota na przykład jeździła z nimi na zajęcia chemiczne. Jeżeli w danym momencie dziecko wykazuje duże zainteresowanie jakimś przedmiotem, to maksymalnie to wykorzystujemy, kosztem czegoś innego, wychodząc z założenia, że potem się tym zajmujemy.

Aleksander Cywiński: To znaczy, że wykorzystacie z pomocy jakichś instytucji czy osób?

Dorota Kawecka: Wyjechaliśmy raz na tydzień na warsztaty chemiczne do Torunia. Codziennie przez cztery godziny Gustaw i Hela zapoznawali się nie tylko z teorią, ale też uczestniczyli w eksperymentach, których nie mieliśmy możliwości zrobić w domu. Bardzo często jeździliśmy do Centrum Nauki Kopernik.

Tomasz Kawecki: Dużo zależy od środowiska, miejscowości, w jakiej mieszkasz. Tu, w Szczecinie, to się dopiero rozwija. W Warszawie rodzice ze sobą współpracują, razem organizują zajęcia, wspólne wyjścia do muzeów, zapraszają gości, którzy robią prezentacje. Taka kooperacja bardzo wszystko ułatwia.

Aleksander Cywiński: Wspominaliście o egzaminach. Dzieci muszą zdawać egzaminy?

Tomasz Kawecki: Tak, formalnie każde dziecko w Polsce musi być zapisane do szkoły. Nasze dzieci też są zapisane do szkoły, która zajmuje się edukacją domową, i raz do roku, z każdego przedmiotu organizowane są egzaminy. Zaczynają się na początku roku kalendarzowego, od stycznia. Gustaw ma już połowę egzaminów za sobą. Kolejne najprawdopodobniej będzie zdawał zdalnie.

Aleksander Cywiński: Egzaminy odbywają się w Szczecinie?

Tomasz Kawecki: Egzaminy przeprowadzane są w szkole, do której zapisane jest dziecko. Teoretycznie Gustaw i Hela mogliby przynależeć do szkoły rejonowej, dyrektor musiałby po prostu wyrazić zgodę na edukację domową. Ale ponieważ różnie to wychodzi, wybraliśmy szkołę, którą prowadzą znajomi w Warszawie. Tam wszystko jest poukładane w tym kierunku.

Dorota Kawecka: Dziecko, ucząc się w domu, spełnia obowiązek szkolny. To reguluje art. 37 Ustawy prawo oświatowe. Rodzice muszą zabezpieczyć materiały, podpisują zobowiązanie, że dzieci będą miały dostęp do wszystkich książek, internetu i że zapewnią im możliwość zdawania egzaminów. Dziecko co jakiś czas, na przykład przechodząc z podstawówki do liceum, jest opiniowane w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wracając do egzaminów: zdaje się je w formie pisemnej, a następnie ustnej. Wybór szkoły, gdy decydujesz się na edukację domową, jest bardzo ważny, właściwie kluczowy. Słyszeliśmy, że zdarzały się takie egzaminy, podczas których dziecko musiało napisać 40 klaskówek, ponieważ akurat tyle miały dzieci w tej szkole. Obawialiśmy się, że trafimy do takiej placówki. Stąd wybór szkoły, która skupia dzieci uczące się w domu. Ta szkoła koncentruje się na tworzeniu możliwości pracy online, pomaga rodzicom przy realizacji programu, organizuje zjazdy rodzin. Dzieci ze szkoły są wtedy razem – mogą się wspólnie uczyć, bawić, mają okazję do

integracji. Jest to również ważne spotkanie dla rodziców, którzy mogą się wymieniać pomysłami i swoimi doświadczeniami. Pewnie łatwiej byłoby zdawać egzaminy w Szczecinie, ale ta warszawska szkoła spełniła nasze oczekiwania.

Aleksander Cywiński: Co jest najważniejsze w edukacji domowej? Czym trzeba dysponować, by w tym kierunku pójść?

Dorota Kawecka: Pierwsze, co mi przychodzi do głowy, to czas. A drugie – to odwaga wobec świata w kwestii dokonanych wyborów. Nauczyłam się nie wychodzić przed orkiestrę z informacją, że dzieci uczą się w ten sposób. Często jestem wciągana w dyskusję, naciskana w kierunku opowiedzenia się, która forma edukacji jest lepsza. Albo spotykam się z zarzutami: jak mogłam to zrobić dzieciom. A my nie mamy ochoty wikłać się w kłótnie o tradycyjną szkołę. Dla mnie optymalne byłoby, gdyby dzieci mogły chodzić do profesjonalnej szkoły Montessori. Mieliśmy nadzieję, że Gustaw pójdzie do takiego liceum. Ale tak się nie stało. Gustaw realizuje pierwszą klasę liceum nadal w trybie edukacji domowej, a Helenka od 7 klasy uczy się w szkole formalnej. Taką decyzję podjęła. Brakowało jej chyba towarzystwa. Ma też inną naturę niż Gustaw, który z zamiłowania jest sportowcem i ma swoje hobby. Gra w golfa i wiąże z tym swoją przyszłość, a tylko edukacja domowa mu na to pozwala. Ten sport wymaga bardzo dużo czasu. Gdyby poszedł do typowego liceum, musiałby z tego zrezygnować.

Tomasz Kawecki: Nie dałby rady pogodzić edukacji formalnej i uprawiania sportu na poziomie profesjonalnym.

Dorota Kawecka: Ucząc się w domu, może kontynuować grę w golfa, nie odpuszczając przy tym nauki. Trenowanie przez kilka godzin dziennie i nauka w dobrym liceum wykluczają się. Zauważyliśmy to u naszych przyjaciół. Niejeden młody człowiek musiał podjąć decyzję i zrezygnować z czegoś.

Tomasz Kawecki: Wróć jeszcze do kwestii czasu. Gdy oboje rodzice muszą pracować na etacie od 7.00 do 15.00, to jest to trudne. Ale jeżeli ma się bardziej elastyczne zajęcia, spokojnie można to zorganizować.

Dorota Kawecka: Poruszę jeszcze jeden wątek. Niektóre dzieci potrzebują bardzo dużo ruchu. Gdy powstawał model współczesnej szkoły, nie uwzględniono tego. Dziecko ma siedzieć prosto i patrząc na nauczyciela, „przyswajając wiedzę”, cokolwiek to znaczy.

Aleksander Cywiński: Albo udawać, że przyswaja.

Dorota Kawecka: Tak, oczywiście. Chodzi mi o to, że taki tradycyjny kształt szkoły nie odpowiada realnym potrzebom uczniów. To jest dla mnie wielkim minusem szkoły. Dzieci potrzebują ruchu, sportu, fizycznego zmęczenia. Jak dzieciak, który jest w szkole 8 godzin, ma po powrocie do domu jeszcze kilka godzin siedzieć nad lekcjami? Jak ma poradzić sobie z tkwiącą w nim energią? Dziecko powinno się bardzo dużo ruszać, a zamiast tego po „koszmarze” prac domowych siada do gry komputerowej, które dodatkowo przeszkadzają w zdrowym spędzaniu czasu.

Aleksander Cywiński: Mówicie sporo o plusach, a jakie są – o ile w ogóle takie istnieją – największe minusy edukacji domowej?

Dorota Kawecka: Oczywiście, że są, jak zawsze. Wydaje mi się, że pomimo najlepszych chęci rodzica może czegoś zabraknąć. Że może on nie być wystarczająco inteligentny w stosunku do poziomu swoich dzieci. Ja czasami odnoszę takie wrażenie. Tak jak wspomniałam o mojej niechęci do języka polskiego – ja tego nie czuję i siłą rzeczy im to przekazuję. A może w nich jest ukryty talent w tym obszarze? Ale czy w przeciętnej szkole nauczyciel potrafi wychwycić zdolności dziecka i konsekwentnie je rozwijać? Oto jest pytanie!

Tomasz Kawecki: Ale w edukacji domowej też są takie możliwości. Jeżeli dziecko wykazuje predyspozycję w jakimś kierunku, można mu takie zajęcia zorganizować. To jest dużo łatwiejsze, ponieważ jest więcej czasu.

Dorota Kawecka: Gustaw ma teraz nauczycieli z zewnątrz, na przykład z języka polskiego czy matematyki. Wynika to z tego, że w zeszłym roku pomyślałam, iż tej wiedzy z mojej strony jest za mało. To chyba jest jedyny konkretny minus. Wróć jeszcze do socjalizacji, bo to jest najcięższej poruszana kwestia. Mnie się wydaje, że jeżeli dzieci chodzą do klasy, nie mają więcej niż dwóch, trzech przyjaciół. A tyłu przyjaciół mają również moje dzieci. Jeszcze tak na koniec: edukacja domowa wymaga dobrej organizacji, tu się nic samo nie dzieje. Montessori pokazuje, że trzeba się przygotować do opowieści o świecie. Jako rodzice również wiele dzięki temu się uczymy.

Komentarz do rozmowy

O komentarz do przeprowadzonej rozmowy poprosiłem ekspertkę, dr Magdalenę Giercarz-Borkowską – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkta w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, autorkę książki *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*.

Doktor Giercarz-Borkowska podkreśla: „Liczba dzieci uczących się w Polsce w trybie edukacji domowej w bieżącym roku szkolnym to około 11,5 tysiąca. Trzeba bardzo wyraźnie zaznaczyć, że sytuacja spowodowana pandemią wirusa COVID-19 (zamknięcie szkół, przeniesienie nauki w sferę wirtualną), opisywana często w mediach określeniem »wszystkie dzieci są teraz w edukacji domowej«, nie ma nic wspólnego z rzeczywistą edukacją domową. Rodzice, którzy w marcu nagle stanęli wobec konieczności wspomagania nauki własnych dzieci, nie życzyli sobie takiej sytuacji. Nie mieli też żadnej szansy na to, by poznać szkolne

wymagania i ciekawe sposoby ich realizacji, które mogliby zastosować w domu. Stąd niektórzy edukatorzy domowi – podobnie, jak zrobiła to Dorota Kawecka – pośpieszyli z pomocą, dzieląc się w mediach społecznościowych ciekawymi materiałami i linkami do stron z przydatnymi zasobami.

W czasie wymuszonej izolacji działania edukacyjne w rodzinach odbywają się pod dyktando szkół, w formach i tempie podanym przez nauczycieli. Powinność codziennego zrealizowania danej partii materiału, wykonania wskazanych zadań, czy konieczność »odsiedzenia« określonej liczby godzin przy komputerze w rytmie »lekcja – przerwa – lekcja« nie ma żadnych cech wspólnych z edukacją domową poza tą, że dziecko nie uczęszcza do szkoły. A to zdecydowanie za mało, by tym mianem określać sytuację izolacji społecznej.

Zaistniały stan rzeczy przypomina ową »fabrykę«, którą bohaterka wywiadu opisuje sekwencją »zawieź – przywieź – zrób lekcje«. To właśnie to (pod)porządkowanie życia przez szkołę jest jedną z uwierających cech edukacji zinstytucjonalizowanej i skłania do poszukiwania innych rozwiązań. Podobnie jak »bankowa« koncepcja edukacji (określenie Paolo Freirego), która w szkole ciągle bardzo dobrze się ma, choć w żaden sposób nie przystaje już do świata, w którym żyjemy. Pani Dorota mówi o niej: »nauczyciel ci podaje wiedzę, potem jest odpytywanie«. To między innymi te cechy edukacji szkolnej sprawiają, że coraz więcej rodziców w Polsce myśli o edukacyjnej alternatywie dla swoich dzieci”.

Aleksander Cywiński

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, prawnik, pedagog. Starszy kurator sądowy do spraw dorosłych w Sądzie Rejonowym Szczecin – Centrum w Szczecinie. Zajmuje się problematyką praw człowieka, prawa rodzinnego, funkcjonowania kuratorskiej służby sądowej.

Nuda w szkole

Louise van Wijgerden

Lekcje wszystkiego, czyli zorganizowana strata czasu

Powszechność tytułowego zjawiska trudno zakwestionować. Każdy z nas doświadcza nudy w swoim życiu. Nudzimy się: czekając w kolejce, stojąc na przystanku tramwajowym, słuchając monotonnego wykładu czy przemówienia, ale również wtedy, kiedy nie wiemy, jak swój wolny czas zagospodarować. Nudy doświadczamy w związku z uczuciem spowolnienia czasu: gdy odczuwamy przygnębienie lub bezcelowość, albo gdy dopada nas bezrad-

ność. Taki rodzaj nudy w literaturze przedmiotu opisywany jest jako nuda sytuacyjna. Jedną z takich sytuacji dla większości z nas była – a dla wielu młodych ludzi wciąż jest – lekcja szkolna. Często podczas zajęć zamiast trenować swój umysł, podziwialiśmy drzewa za oknem lub rysowaliśmy w zeszytach. Po powrocie do domu na pytanie rodziców: „Jak było w szkole?” odpowiadaliśmy: „A nic, nuda”. Teraz wielu z nas słyszy to samo od swoich dzieci.

Element życia szkolnego

Należy przy tym stwierdzić, że środowisko szkolne jest takim miejscem, w którym nuda stanowi niezbywalny element codzienności. Badacze twierdzą, że jest ona „zjawiskiem charakteryzującym kulturę organizacyjną szkoły”¹, czy też „koniecznym i nieuniknionym elementem szkoły”². Inni naukowcy, z reguły kojarzeni z nurtem pedagogiki krytycznej, postrzegają szkołę jako zorganizowaną stratę czasu³. Jest to niezwykle niepokojące, ponieważ to właśnie szkoła jest miejscem, gdzie dzieci spędzają dużą część dnia. Aby tego czasu nie uznać za zmarnowany, uczniowie powinni rozwijać swoją kreatywność, aktywnie uczestniczyć w lekcjach, a zajęciom powinna towarzyszyć ciekawość i chęć zdobycia wiedzy, a nie nuda.

Z własnych doświadczeń, oraz z obserwacji zajęć prowadzonych przez nauczycieli podczas praktyk pedagogicznych, wyciągnęłam ponury wniosek, iż nauczyciele czasem nie zauważają panującej na swoich lekcjach nudy. Być może wynika to, po pierwsze, z tego, że jest to emocja cicha i niepozorna – często znudzeni uczniowie znajdują sobie jakieś zajęcie i nie przeszkadzają nauczycielowi w prowadzeniu lekcji, lub, po drugie, z tego, iż nauczyciele mają mnóstwo innych obowiązków i są po prostu zmęczeni. Bywa również tak, że zauważają problem, ale nie czują potrzeby zmiany sposobów prowadzenia lekcji. Przyczyn może być wiele, ale pewne jest jedno: nauczyciele nie poświęcają nudzie zbyt wiele uwagi. Często łączą ją z lenistwem, cechami charakteru swoich uczniów, bądź stanami lękowymi⁴.

Poważne zagrożenie

Nauczyciele powinni jednak zainteresować się znudzonymi uczniami, ponieważ nuda w szkole może nieść za sobą szereg negatywnych skutków. Przede wszystkim poziom uwagi jest niższy, informacje nie są przetwarzane w sposób głęboki,

spada motywacja do nauki, a to wszystko skutkuje zniechęceniem, niższymi ocenami oraz biernością ucznia, a w konsekwencji niezadowolającym przyrostem wiedzy. Ponadto może się pojawić uczucie wrogości wobec szkoły – objawiające się między innymi lekceważeniem szkolnych reguł. Wskazuje się również na poważniejsze skutki nudy, takie jak: nieprzychodzenie do szkoły, notoryczne wagary, porzucenie szkoły, zażywanie narkotyków, zachowania dewiacyjne czy przestępczość⁵.

Wiadomo, że nie każda lekcja będzie ciekawa dla wszystkich, i że zawsze znajdzie się ten jeden uczeń, którego nie zainteresuje temat, lub który będzie miał gorszy dzień i nie zaangażuje się w proponowane przez nauczyciela zadania. Można jednak poprowadzić lekcję tak, aby nuda nią nie zawładnęła.

Poczucie sensu

Jedną z przyczyn nudy jest niedobór bodźców, które mogłyby zainteresować i zmotywować ucznia do działania. Nuda pojawia się także wtedy, gdy nauczyciel zadaje ćwiczenia mało ambitne lub oparte na powtarzalności, a uczeń rozwiązuje je w sposób rutynowy, nie będąc pobudzonym do aktywności poznawczej.

Kolejną przyczyną może być zadawanie zadań, które są postrzegane przez ucznia jako zbyt trudne lub monotonne. Dostosowanie zadań do poziomu, umiejętności i zainteresowań ucznia jest bardzo istotne podczas zwalczania nudy na lekcji. Ważne jest również, aby zadanie miało pewną wartość w oczach uczniów. W klasie często można usłyszeć: „to zadanie jest bez sensu”. Może faktycznie tak jest? Jeśli nie, to należy wyjaśnić wartość owego zadania, żeby uczniowie czuli, że to – co robią – przyniesie jakiś skutek. Czasami jednak żadne z wymienionych działań, które może podjąć nauczyciel, nie przynoszą skutku. Przyczyna może tkwić w tak zwanej nudzie głębokiej, która tworzy jedno ze zjawisk o charakterze psy-

chopatologicznym we współczesnym społeczeństwie. Polega ona na tym, że żadne bodźce aktywizujące nie uwalniają *de facto* od nudy. Możliwe są więc sytuacje, w których uczeń jest „bodźcowany” na różne sposoby, a mimo to jego główne psychiczne możliwości pozostają nieporuszone.

Przyczyna nudy może więc tkwić w samych uczniach. Wskazuje się na to, że ci, którzy mają problem ze skupieniem uwagi oraz uświadczeniem sobie tego faktu, są bardziej podatni na nudę. Ponadto uczniowie, którzy nie potrafią wyrażać swoich emocji, rozmawiać o nich i poddać ich refleksji, częściej na lekcjach popadają w ten stan. Warto więc zwrócić uwagę na takie osoby i spróbować im pomóc.

Wymienionych zostało jedynie kilka wybranych przyczyn zjawiska nudy – z pewnością jest ich o wiele więcej, jak chociażby transmisyjny model nauczania. Temat jest obszerny, a niniejszy artykuł stanowi jedynie próbę zwrócenia uwagi na występujący powszechnie problem, którego prawdopodobnie nie jesteśmy w stanie całkowicie wyeliminować. Warto, mimo to, przynajmniej spróbować.

Bibliografia

Breidenstein G.: *The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form*, w: „Ethnology and Education” 2007, nr 2 (1), s. 93–108.

Finkielsztein M.: *Istotność nudy w szkole: interdyscyplinarny przegląd badań*, w: V. Tanoś, W. Welskop (red.), *Edukacja w zglobalizowanym świecie*, Łódź 2016, s. 83–94.

Finkielsztein M.: *Nuda a lenistwo, gnuśność i acedia*, w: „Maska” 2018, nr 1 (37), s. 35–48.

Kruk M., Zawodniak J.: *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego*, w: „Neofilolog” 2017, nr 49/1, s. 115–131.

Kruk M., Zawodniak J.: *Porównawcze studium doświadczenia nudy w nauce języków drugiego i trzeciego*, „Applied Linguistics Papers”, nr 25/3, s. 149–163.

Schmidt K.J.: *Nuda jako problem pedagogiczny*, w: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (63), s. 55–69.

Stańczyk P.: *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*, w: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 3 (59), s. 35–56.

Przypisy

¹ P. Stańczyk, *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*, w: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 3 (59), s. 35.

² G. Breidenstein, *The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form*, w: „Ethnology and Education” 2007, nr 2 (1), s. 103.

³ M. Finkielsztein, *Istotność nudy w szkole*, w: V. Tanoś, W. Welskop (red.), *Edukacja w zglobalizowanym świecie*, Łódź 2016, s. 83.

⁴ M. Kruk, J. Zawodniak, *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego*, w: „Neofilolog” 2017, nr 49/1, s. 116.

⁵ M. Finkielsztein, *Istotność nudy w szkole*, op. cit., s. 84.

Louise van Wijgerden

Studentka filologii germańskiej i pedagogiki w ramach Interdyscyplinarnych Studiów Zaawansowanych na Uniwersytecie Szczecińskim. Realizuje projekt badawczy o nudzie w szkole.

Jak spokojniej pracować w oświacie

Elżbieta Małkiewicz

Techniki oddechowe, relaksacyjne i wizualizacje

Jestem doktorem psychologii, praktykiem i nauczycielem akademickim. Techniki relaksacyjne i wizualizacje uprawiam od 35 lat – uczę i sama ćwiczę, początkowo pod opieką mojego nauczyciela, Andrzeja Kasprzaka, a potem samodzielnie. W ramach Wrocławskiej Pracowni Psychoedukacji i Terapii „Plus” bardzo często prowadzę grupy stacjonarne i warsztaty dla osób pracujących w oświacie: nauczycieli, pedagogów, psychologów, czasem pracowników administracyjnych. To, o czym chcę napisać, dotyczy ostatnich 3 lat mojej pracy i obejmuje grupę około 70 kobiet w różnym wieku – od bardzo młodych, dopiero rozpoczynających pracę, do tych tuż przed

emeryturą. Największą grupę stanowiły kobiety w wieku 35–45 lat i to one mają największą potrzebę relaksu i wypoczynku. Wszystkie panie uczestniczyły w zajęciach dobrowolnie (nie przytaczam szczegółowych danych, ponieważ moim celem jest nie statystyka, ale przedstawienie problemu i sformułowanie środków zaradczych). Nie jest to pierwszy w mojej praktyce przypadek, kiedy prowadzę relaksację dla pracowników oświaty, ale zauważyłam kilka istotnych zmian w porównaniu z tym, co obserwowałam w latach osiemdziesiątych, dziewięćdziesiątych i dwutysięcznych. Poniżej postaram się opisać zaobserwowane zmiany i scharakteryzować grupę.

Charakterystyka uczestniczek zajęć

Na początku zajęć zawsze pytam uczestniczki o ich oczekiwania. Wcześniej prosiły one najczęściej o przedstawienie technik pomocnych w pracy z uczniami, czasem z własnymi dziećmi. Obecnie w oczekiwaniach na pierwszy plan wysuwają się prośby o techniki dla nich samych – umożliwiające im poradzenie sobie ze stresem. Zapoznając grupę z odpowiednimi technikami, zawsze zwracam uwagę na dodatkową korzyść, jaką jest możliwość ich zastosowania w pracy z uczniami.

Pojęcie stresu jest bardzo szerokie, pytam więc uczestniczki o obszary ich życia, w których pojawia się stres. Kobiety najczęściej w pracy odczuwają niespecyficzne napięcie fizyczne i psychiczne. Dodatkowo występują u nich objawy psychosomatyczne: ból pleców, żołądka, zasychanie w gardle oraz – jak powtarzający się motyw – bóle głowy, mniej lub bardziej nasilone. Te bóle są czasem tak mocne, że wymagają równoczesnej interwencji fizjoterapeuty.

Innym niepokojącym objawem jest wysoki poziom zmęczenia uczestniczek. W rundce poprzedzającej ćwiczenia, kiedy o to pytam, poziom ten bardzo często jest określany na poziomie 1–3, co w użytej przez nas skali od 1 do 10 oznacza bardzo duże zmęczenie (1 na skali oznacza zmęczenie, 10 – wysoki poziom energii).

Silnemu zmęczeniu towarzyszy natłok myśli dotyczący bieżących spraw do załatwienia, zwłaszcza związanych z pracą lub koniecznością pogodzenia obowiązków domowych z życiem zawodowym. Myśli te trudno uczestniczkom na początku wyeliminować lub choćby uspokoić na czas ćwiczenia. Z czasem jest to możliwe, ale wymaga cierpliwości i treningu.

Kolejnym objawem jest bardzo silny stres przeżywany w sytuacjach ekspozycji społecznej. Nie chodzi tutaj o zajęcia z uczniami, ale o kontakt z przełożonymi, wizytacje, wystąpienia publiczne. Część uczestniczek wskazuje na silne przeżywanie

sytuacji konfliktowych i niewystarczające umiejętności ich rozwiązania. Problem ten głównie dotyczy kontaktów z rodzicami oraz przełożonymi.

Uczestniczki nie skarżą się na uczniów, mają do nich pozytywny stosunek, starają się być dobrymi pedagogami. Mają też dużą motywację do ćwiczeń, generalnie większą niż grupy sprzed kilku lat.

Nauczycielki nie mówią zbyt wiele o nadmiernie rozbudowanej biurokracji, przyjmują ją jako element swojej pracy, którą muszą wykonać. Tego rodzaju powściągliwość jest niezbyt częsta wśród nauczycieli, ponieważ wielu z nich wskazuje na biurokrację jako główną przyczynę codziennych trudności w pracy.

Uczestniczki w większości wypracowały sobie własne sposoby radzenia sobie ze stresem zalegającym po pracy. Nie znają natomiast technik pozwalających na spokojniejsze radzenie sobie z sytuacjami stresowymi „tu i teraz”.

Zasady pracy na zajęciach

Ponieważ trudności uczestniczek grup są różnicowane, oprócz zajęć grupowych potrzebne są „rundki”, podczas których omawiamy przebieg ćwiczeń, oraz indywidualna opieka nad najbardziej zestresowanymi osobami. Ponadto bardzo ważne są samodzielne ćwiczenia w domu, ponieważ pozwalają na przenoszenie doświadczeń relaksacyjnych na sytuacje spoza zajęć. Służą temu nagrania ćwiczeń w czasie sesji oraz prezentacje szczegółowo opisujące przebieg zajęć.

Czas trwania warsztatów/kursów jest bardzo różny – od 3 godzin lekcyjnych do 3-godzinnych zajęć stacjonarnych odbywających się co 2 tygodnie. Te ostatnie są najbardziej efektywne, ale nie zawsze możliwe. Po 15-godzinnym kursie można kontynuować ćwiczenia na kursie 2 stopnia.

Ważne są warunki, w których prowadzone są zajęcia: przyjazna sala, spokój, wygodne krzesła i/lub materace do leżenia, możliwość wietrzenia sali, dostępność rzutnika multimedialnego.

Podczas zajęć posługuję jest koncepcją autorską wypracowaną we Wrocławiu przez ostatnie 40 lat przez psychologa Andrzeja Kasprzaka. Prowadził on podstawowe i zaawansowane kursy technik relaksacyjno-wyobrażeńiowych oraz kursy bajek relaksacyjnych dla nauczycieli. Obecnie pracuje on z osobami ciężko chorymi.

Główną zasadą pracy jest uczenie się poprzez doświadczenie – polega ona na wykonywaniu ćwiczeń własnych, radzenie sobie z trudnościami, rozbudzenie wyobraźni. Niezbędne są tu komentarze prowadzącego pozwalające na najbardziej korzystne dla danej osoby wykonywanie ćwiczeń.

Zajęcia rozpoczynamy od określenia swojego stanu fizycznego i psychicznego, żeby dostosować do niego przebieg ćwiczeń. Na przykład jeśli jesteśmy zmęczeni, nie powinniśmy wymagać od siebie złożonych wizualizacji, zrobimy po prostu jedno z ćwiczeń na rozluźnienie.

Posługujemy się dziesięciostopniową skalą:

- poziom zmęczenia – energii (1 – największe zmęczenie);
- poziom rozproszenia – koncentracji (1 – największe rozproszenie);
- poziom motywacji/zainteresowania (1 – najmniejsze zainteresowanie).

Główne zasady pracy to bezpieczne i swobodne ćwiczenie.

Zasada bezpieczeństwa oznacza, że:

- nie należy wchodzić w negatywne, nieprzyjemne stany i uczucia (dotyczy to zwłaszcza osób początkujących);
- jeśli takie stany się pojawiają, należy pomyśleć o czymś pozytywnym, policzyć w myślach od 10 do 1 i otworzyć oczy lub po prostu przerwać ćwiczenie; na początku wywołujemy w sobie tylko pozytywne lub neutralne stany i uczucia; postępowania z negatywnymi uczuciami; w dalszej części zajęć;
- zawsze należy ostrożnie ćwiczyć, ale dotyczy to przede wszystkim osób z lękiem i depresją;

- osoby z niskim ciśnieniem i skłonnością do migren oraz kobiety w ciąży także powinny ostrożnie wykonywać ćwiczenia.

Zasada swobodnego ćwiczenia oznacza, że:

- nie należy wykonywać niechcianych instrukcji;
- należy wykonywać tylko te ćwiczenia, co do których czujemy, że są dla nas w danym momencie odpowiednie;
- intuicja ćwiczącego jest ważniejsza niż instrukcja prowadzącego.

Napięcie i rozluźnienie to podstawowe kategorie w radzeniu sobie ze stresem. Im elastyczniej człowiek panuje nad stanami napięcia i rozluźnienia mięśni, tym lepiej radzi sobie ze stresem/przeżywanym napięciem fizycznym i psychicznym. Założenie „rozluźnienie mięśni oznacza rozluźnienie psychiki” czasem się nie sprawdza – wówczas osoba ćwicząca trenuje przede wszystkim uspokojenie myśli.

Umiejętności relaksacyjne zdobywa się stopniowo. Na początku mogą się pojawiać trudności – są one czymś normalnym, należy powiedzieć o nich przy omówieniach, prowadzący podsunie sposób poradenia sobie z nimi. Nie należy wchodzić zbyt głęboko w ćwiczenia, zwłaszcza dotyczy to osób wrażliwych, trudniej przystosowujących się do nowych sytuacji. Nie wywoływać pożądanego efektu siłą woli. Czekamy aż efekt pojawi się sam, jesteśmy cały czas w kontakcie z własnym ciałem i psychiką.

Ćwiczenia nie muszą być długie, zaczynamy od 3–5 minut, potem można ćwiczyć dłużej. Każda sesja relaksacyjna kończy się wybudzeniem, czyli liczeniem od 10 do 1 albo od 5 do 1 lub głębokim oddechem i otwarciem oczu. Wybudzenie to możemy wykorzystać w każdej chwili, w trakcie ćwiczenia, jeśli z jakichś powodów chcemy je wcześniej zakończyć. Ćwiczeniom relaksacyjno-wizualizacyjnym towarzyszą zawsze proste ćwiczenia rozciągające, pogłębiające stan rozluźnienia lub poziom energii – pozwalają one lepiej poczuć swoje ciało.

Przytaczane przeze mnie teksty ćwiczeń są albo ułożone samodzielnie przeze mnie, albo inspirowane przez ćwiczenia opisywane w literaturze – w tych ostatnich przypadkach zawsze podaję źródło inspiracji (spis literatury, z której korzystałam, znajduje się na końcu artykułu).

Ćwiczenia do wykonywania w domu lub w pracy

Oddychanie przeponą:

- kładziemy się, siadamy lub stoimy;
- kładziemy rękę na brzuchu;
- oddychamy spokojnie w taki sposób, aby przy wdechu brzuch się unosił (napełniał powietrzem), a przy wydechu opadał;
- wydech powinien być nieco dłuższy niż wdech.

Powtarzamy cykl 3 razy. Nie oddychamy zbyt głęboko, aby uniknąć efektu hiperwentylacji (ból głowy). Można to ćwiczenie wykonywać na stojąco, na przykład przy oknie w klasie lub na korytarzu. Ćwiczenie to można wykonywać w wielu sytuacjach: w przerwie zajęć, aby uwolnić się od napięcia, które pojawia się w czasie ich prowadzenia; przed trudną sytuacją, aby się uspokoić; po zakończeniu trudnej sytuacji, aby uwolnić się od napięcia z nią związanego; zawsze wtedy, kiedy czujemy napięcie, zwłaszcza w ciele.

(Inspiracja: liczne ćwiczenia oddechowe opisywane w literaturze, Lederer, 2015, s. 27–28).

Oddychanie przeponą w pozycji siedzącej (relaks w 90 sekund):

- usiądź, wstań lub połóż się;
- oddychaj powoli tak, jakby twój oddech był spokojnym strumieniem;
- połóż ręce na brzuchu i pozwól, aby się unosiły i opadały zgodnie z rytmem twoich oddechów.

(Inspiracja: Herker, 1993, s. 77).

Rozluźnienie mięśni w pozycji siedzącej:

- usiądź wygodnie na krześle;
- zacznij powoli przesuwac łokcie do tyłu;
- nieznacznie wysuń do góry podbródek;

- otwórz dłonie i skieruj je ku podłodze;
- cały niepokój i napięcie wypływają z ciebie poprzez dłonie;
- wybierz jakiś obiekt na ścianie i patrz na niego przez kilka sekund;
- uczucie rozluźnienia staje się coraz silniejsze, ogarnia twoje ciało od głowy do stóp.
- Jesteś spokojna/y i rozluźniona/y.

(Inspiracja: Lederer, 2015, s. 38–39).

Rozluźnienie mięśni całego ciała

Jest to nasza wersja bardzo znanego ćwiczenia używanego w wielu systemach relaksacji, między innymi w jodze. Ćwiczenie to pozwala na usunięcie zmęczenia i napięcia, rozluźnienie wszystkich grup mięśni i przywołanie uczucia spokoju i rozluźnienia, na przykład po męczącym dniu. Z czasem może prowadzić do pojawienia się uczucia spokoju i rozluźnienia automatycznie, po przyjęciu pozycji, w której wykonywane są zwykle ćwiczenia.

Siadasz lub kładziesz się wygodnie, oczy możesz mieć zamknięte lub otwarte. Przenosisz uwagę na stopy i kolejno rozluźniasz: stopy, łydki, uda, pośladki, podbrzusze i brzuch, plecy, klatkę piersiową, dłonie, przedramiona, ramiona i barki, szyję i krtań, szczękę, język, policzki, powieki, czoło i skronie, skórę na głowie. Już całe ciało jest przyjemnie rozluźnione.

Trudności pojawiające się w czasie ćwiczeń:

- senność – normalne, zwłaszcza jeśli jesteśmy zmęczeni;
- przeszkadzające dźwięki – przez chwilę spokojnie skupiamy na nich uwagę;
- przeszkadzające myśli – tak samo jak wyżej, zniecierpliwienie – ćwiczenie za długie;
- niezbyt przyjemne doznania z ciała, na przykład zawrót głowy – należy otworzyć oczy, przerwać ćwiczenia, a potem ćwiczyć z otwartymi oczami;
- wzmożone napięcie, niepokój – należy przerwać ćwiczenia, jeśli potem próbujemy jeszcze raz, to krótko (do 3 minut) i z otwartymi oczami.

Radzenie sobie z przeszkadzającymi dźwiękami

Wiele osób pracujących w szkole skarży się na nadwrażliwość na dźwięki. Poniższe ćwiczenie pozwala na złagodzenie tej trudności.

- Teraz przenieśmy uwagę na otaczające nas dźwięki. Słuchajmy wszystkich dźwięków: dalekich i bliskich, wysokich i niskich, cichych i głośniejszych, dźwięków z korytarza, pokoju i zza okna. Słuchajmy świata dźwięków jako jednej całości, jak pięknej muzyki.

(*Inspiracje: de Mello, 1984, s. 39–41*).

Uspokojenie myśli

W tym ćwiczeniu może się zdarzyć, że myśli znikną. Jest to dobry efekt, ale nie zawsze występuje. Jeśli ktoś ma natłok myśli, efektem jest raczej spowolnienie myśli i ich większe uporządkowanie. Nie starajmy się uporządkować myśli siłą woli. Jeśli myśli są zbyt przykre, przerwijmy ćwiczenie.

- Teraz przenosimy uwagę na myśli. Obserwujemy każdą myśl, jaka się pojawi: jak powstaje, rozwija się, znika, na jej miejscu pojawia się następna i następna.
- Obserwujemy myśli w stanie spokoju i rozluźnienia.
- Jeśli uświadamiamy sobie, że uciekła nam uwaga, wracamy spokojnie do ćwiczenia.

(*Inspiracja: de Mello, 1984, s. 16–18*).

Jednym ze sposobów radzenia sobie z przeszkadzającymi myślami jest „Zamazywanie myśli”.

- Wyobraź sobie ścianę, na której są napisane Twoje myśli.
- Nie widzisz ich treści, ale wiesz, że one tam są.
- A teraz wyobraź sobie wiadro z farbą i pędzel.
- Zanurz pędzel w farbie i zamaluj ścianę.
- Rób to tak długo, jak będziesz miał ochotę.
- Odetchnij głębiej i zakończ ćwiczenie.

(*Pomysł własny*).

Ćwiczenia te dla wielu osób mogą być bardzo trudne. Uczą się ich stopniowo, w efekcie uzyskując wewnętrzny spokój i gotowość do dalszych ćwiczeń.

Ćwiczenia uważności

W dzisiejszym świecie wszyscy miewamy problemy z koncentracją. Ćwiczenie uważności pozwala na poprawę koncentracji, wyciszenie emocji i wspiera radzenie sobie ze stresem.

„Chmury”

Usiądź wygodnie przy oknie i popatrz na niebo pokryte chmurami. Skup całą swoją uwagę na chmurach, kontempluj ich zmienne kształty, ruch i barwę. Nie dopuszczaj do siebie żadnych innych myśli, nie kieruj też wzroku na żadne inne obiekty.

Jeśli Twoja uwaga ulegnie chwilowemu rozproszeniu, świadomie skieruj ją ponownie na chmury, spoglądając na nie i myśląc o nich. Przerwij ćwiczenie dopiero wtedy, gdy Twoja uwaga całkiem osłabnie.

(*Inspiracja: Huel, 2006, s. 53*).

„Zza okna”

Usiądź przy oknie i popatrz na krajobraz na zewnątrz. Posłuchaj dźwięków dochodzących zza okna, popatrz na niebo, chmury, zobacz, jak wygląda zieleń za oknem. Na chwilę otwórz okno, wystaw rękę i poczuj dotyk kropli deszczu, powiew wiatru. Odetchnij głębiej, uświadom sobie, jakie jest powietrze za oknem. Zauważ zmianę temperatury swojego ciała, kiedy okno jest otwarte i kiedy zamknięte. Wypij łyk ciepłego płynu i poczuj jego smak i temperaturę.

W czasie ćwiczenia zachowaj stan rozluźnienia, nie musisz starać się zapamiętać wszystkich szczegółów, najważniejsze jest rozluźnienie i kontakt z przyrodą. Czas trwania ćwiczenia jest dowolny: możesz go sobie ustalić z góry lub zakończyć ćwiczenie w momencie, kiedy poczujesz, że tyle ci wystarczy. Najlepszy czas: od 3 do 5 minut.

(*Tekst własny*).

Wizualizacje – głęboki odpoczynek po wysiłku fizycznym, zwłaszcza psychicznym

„Morze” – ulubiona wizualizacja uczestniczek

Jesteś nad morzem. Jest przyjemnie – ciepły słoneczny dzień, cały krajobraz emanuje spokojem, bezpieczeństwem i rozluźnieniem. Idziesz

brzegiem morza, pod stopami czujesz miękkiej, ciepły piasek i delikatny chłód wody. Oddychasz powoli, z przyjemnością, powietrze pachnie morzem, solą. Na skórze czujesz dotyk słońca i morskiej bryzy. Idąc, patrzysz na morze, które mieni się różnymi odcieniami zieleni, błękitu i srebra. Widzisz taflę wody z drobnymi falami, linię horyzontu z płynącym statkiem, ciemnozieloną linię morskich wydm. Plaża jest rozległa, ale przyjazna i bezpieczna. W pewnej chwili zauważasz drewnianą łódź przewróconą do góry dnem. Siadasz na nagrzanym przez słońce piasku, opierasz się o łódź, patrzysz na otaczający cię krajobraz. Znajdujesz w piasku muszelkę i patrzysz na jej kształt, kolor. Czujesz się spokojna, rozluźniona, bezpieczna i w dobrym nastroju.

Powoli będziemy kończyć. Na zakończenie policz w myślach od 10 do 1, a potem porusz rękami, odetchnij głębiej i otwórz oczy.

„Łąka”

Część uczestniczek czuje napięcie w obecności morza; dla nich łagodniejsza jest ta wizualizacja.

Stoisz na brzegu rozległej łąki. Jest letni dzień, świeci słońce, wieje lekki wietrzyk. Przed sobą widzisz łąkę, otaczającą ją ciemnozieloną linię lasu, jasnobłękitne niebo. Ścieżka prowadzi Cię w głąb łąki. Pod stopami czujesz miękką ziemię, wysoka trawa dotyka nóg, czujesz, jak pachną kwiaty i rozgrzana słońcem ziemia. Jest przyjemnie, cicho i bardzo bezpiecznie. Stopniowo dociera do Ciebie delikatny dźwięk – szmer płynącej wody. Odkrywasz, że przez łąkę płynie strumień, idziesz w górę strumienia i docierasz do niewielkiego wodospadu. Przez chwilę podziwiasz jego piękno, patrzysz na kaskady wody i odbijające się w nich promienie słońca. Widzisz czyste piaszczyste dno, woda jest przezroczysta i niezbyt głęboka.

Siadasz na brzegu, rozluźniasz się i podziwiasz piękno płynącej wody. Towarzyszą temu bardzo przyjemne uczucia: spokoju, bezpieczeństwa, rozluźnienia i dobrego nastroju.

Powoli będziemy kończyć. Na zakończenie policz w myślach od 10 do 1, a potem porusz rękami, odetchnij głębiej i otwórz oczy.

(*Inspiracja: Paul-Cavallier, 2009*).

Wyciszenie emocji w miarę potrzeby lub przed trudnym zadaniem

Wyobraź sobie, że twój umysł jest chłodnym, błękitnym oceanem, a twoje emocje związane ze stresem są falami. Wyobraź sobie, jak fale rosną, aż na ich szczycie pojawiają się grzywy, a potem fale się załamują i rozbijają białą pianę, stając się coraz słabsze i spokojniejsze.

Obserwuj, jak fale się wznoszą i opadają. Powierzchnia oceanu staje się gładka i spokojna, a Ciebie powoli ogarnia głęboki spokój, rozluźnienie i wewnętrzna cisza. Odetchnij głębiej i otwórz oczy.

(*Inspiracje: Greenberg, 2018, s. 112*).

Trudności pojawiające się w czasie wizualizacji:

- Obraz nie pojawia się – normalne na początku.
- Pojawiają się wspomnienia znanych krajobrazów – normalne.
- Pojawia się kilka obrazów kolejno, zmieniają się – normalne.
- Obrazy są ciemne, nieprzyjemne – próbujemy to zmienić, przerywamy ćwiczenie.
- Obrazy bardzo wciągają, nie dają się kontrolować – przerywamy ćwiczenie, w kolejnych wizualizacjach ćwiczymy po 3 minuty, wyobrażając sobie znane i przyjemne krajobrazy.

Dobry stan umysłu

Jest to technika pozwalająca przygotować się do trudniejszych zadań, na przykład do wystąpień publicznych. Technikę tę wykonujemy przez kilka dni przed wyznaczonym zadaniem, na przykład codziennie wieczorem. Nie naciskamy na siebie, spokojnie czytamy lub wypowiadamy w myśli tekst instrukcji. Można ją też sobie nagrać i słuchać. Niczego nie oczekujemy, koncentrujemy się na tekście. Możemy z niego wybrać tylko te fragmenty, które nam się podobają.

A oto tekst ćwiczenia:

Wyobraź sobie, że idziesz ścieżką w przyjemnym i bezpiecznym lesie. Otacza Cię przyjemny krajobraz, słyszysz rozluźniające dźwięki lasu. Dochodzisz do polany ze strumieniem i drzewem. Dotykasz drzewa, czujesz, jak pod korą pulsuje energia, napełniasz nią poprzez dłonie całe ciało.

Procesy te rozpoczną się za chwilę, ale w pełni rozwiną się w czasie, w którym będziesz tego szczególnie potrzebowała (tu można dokładnie ustalić miejsce i czas wykonywania zadania).

Policzę teraz od 5 do 1, a kiedy powiem 1, instrukcje zaczną działać w odpowiednim momencie.

(*Inspiracje: Siek, 1985; Lazarus, 2002; Gawain, 1996*).

A oto kolejne ćwiczenie, które można wykonywać przez kilka dni, przygotowując się do wykonania ważnego zadania:

- Rozluźnienie.
 - Wyobrażam sobie sytuację, w której chcę zachować się trochę inaczej niż zwykle.
 - Wyobrażam sobie otoczenie, siebie w nim, osoby uczestniczące.
 - Czuję spokój, rozluźnienie, pewność siebie.
 - Spokojnie wykonuję to, co zamierzam.
 - Czuję spokój, satysfakcję i zadowolenie z siebie.
- (*Inspiracje: Siek, 1985; Lazarus, 2002; Gawain, 1996*).

Zakończenie

Podzieliłam się z Państwem swoimi doświadczeniami w zakresie ćwiczeń relaksacyjnych z kobietami pracującymi w oświacie. Z zebranych informacji zwrotnych wynika, że uczestniczki były zadowolone z udziału w zajęciach. W czasie ich trwania mogły wypocząć, a także nauczyć się nowych technik radzenia sobie ze stresem, które większość z nich zaczęła stosować w codziennych sytuacjach. Dużo zyskiwały też przez rundki, wymianę doświadczeń między sobą oraz indywidualne komentarze prowadzącego. Starłam się,

aby każda z uczestniczek odkryła własną ścieżkę ćwiczeń i nauczyła się ją stosować w życiu codziennym w pracy i w domu.

Artykuł dedykuję mojemu Nauczycielowi – ze szczerym podziękowaniem za to wszystko, czego mnie nauczył.

Bibliografia

- De Mello A.: *Sadhana. Ścieżka do Pana Boga*, przeł. A. Wiśniewska-Walczyk, Warszawa 1989.
- Epstein G.: *Uzdrowienie przez wizualizację*, przeł. U. Zielińska, Poznań 1989.
- Gawain S.: *Twórcza wizualizacja*, przeł. W. Grajkowska, Warszawa 1996.
- Gerhardt S.: *Znaczenie miłości*, przeł. B. Radwan, Kraków 2016.
- Greenberg M.: *Mózg odporny na stres*, Poznań 2018.
- Herkert R.: *Relaks w 90 sekund*, przeł. C. Urbański, Katowice 1993.
- Heuel E.: *Trening koncentracji*, przeł. M. Dutkiewicz, Warszawa 2006.
- Lazarus A.A.: *Wyobraźnia w psychoterapii*, przeł. M. Przyłipiak, Gdańsk 2002.
- Lederer D., Hall M.: *Wrzuć na luz! Relaksacja w siedmiu krokach*, przeł. G. Litwińczuk, Sopot 2015.
- Paul-Cavallier F.J.: *Wizualizacja*, przeł. A. Suchańska, Poznań 2009.
- Eshelman Robbins E. i inni: *Jak zwalczyć stres i osiągnąć pełen relaks*, przeł. M. Kowalczyk, Gliwice 2007.
- Siek S.: *Autopsychoterapia*. Warszawa 1985.

Elżbieta Małkiewicz

Doktor psychologii. Starszy wykładowca w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Prowadzi zajęcia w Pracowni Psychoedukacji i Terapii „Plus” Polskiego Towarzystwa Psychologicznego we Wrocławiu.

Zadanie domowe

Jadwiga Szymaniak

Praca ucznia poza szkołą jako szansa na zmianę modelu edukacji

Do napisania tych rozważań skłonił mnie interesujący tekst opublikowany w „Głosie Nauczycielskim”, poświęcony zasadom dotyczącym wykonywania prac domowych przez uczniów. Wynika z niego, między innymi, że Ministerstwo Edukacji Narodowej zleci Ośrodkowi Rozwoju Edukacji w Warszawie przygotowanie i udostępnienie poradnika dla nauczycieli na ten temat¹. Rzecznik Praw Obywatelskich, dr Adam Bodnar, już w grudniu ubiegłego roku zaproponował debatę nad obciążeniami, jakie ewentualnie mogą stwarzać zlecane nadmiernie przez na-

uczycieli prace domowe. W wielu miastach rodzą się kampanie społeczne popierające eksperymentalne programy ograniczające liczbę zadawanych prac. Podsekretarz stanu w MEN-ie Maciej Kopeć poinformował, że resort nie będzie tej sprawy regulować przepisami, jednak proponuje merytoryczną debatę². Postanowiłam zabrać głos na ten temat, pragnę jednak zwrócić uwagę, że aktualne tragiczne wydarzenia związane z pandemią być może wymagają innego, znacznie poszerzonego spojrzenia na pracę dzieci i młodzieży w domu.

Czas poza szkołą

Badanie przeprowadzone przez Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie pod hasłem *Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19* – w którym wzięło udział online 1768 uczniów szkół średnich – wskazuje, że podaną w kwestionariuszu wypowiedź „siedzę w domu i nic nie robię” wybrało prawie 55% dziewcząt i 51% chłopców³. Wyniki te wymagają refleksji, bowiem być może świadczą o braku nawyku samodzielnej pracy. Dodam na marginesie, że oglądałam lekcje z różnych przedmiotów emitowane w telewizji, przeznaczone dla uczniów szkół podstawowych, i jako nauczycielka, która spędziła przy tablicy całe swoje zawodowe życie na różnych etapach edukacji, doszłam do budujących wniosków.

Sprawa ta wymaga jednak szczegółowej analizy, której być może się doczekamy. Miejmy nadzieję, że nauczanie zdalne – choćby najlepiej przygotowane, to jednak rodzące problemy – nie będzie konieczne i szkoły zaczną funkcjonować w postaci nam bliższej i znanej, choć zdecydowanie wzbogaconej o nowe doświadczenia. Pierwsze refleksje już się pojawiają. Wiele z nich wskazuje, że szkoła nie rozwija dostatecznie kompetencji kluczowych, jak choćby umiejętności poprawnego wypowiadania się na piśmie – konstatuje Marcin Zaród, Nauczyciel Roku 2013⁴. Kolejna odnosi się do problemu braku empatii wobec uczniów.

Z historii problemu

Znawcy zagadnień dydaktycznych od lat zastanawiali się nad efektywnością pracy uczniów w domu. Krystyna Kuligowska, autorka licznych prac pedagogicznych, marzyła o tym, aby „głównym zadaniem pracy domowej ucznia było wspomaganie i uzupełnianie oraz pogłębianie tych zmian w uczniu, jakie zapoczątkowała jego praca w czasie lekcji”⁵. W latach 70. i 80. ubiegłego wieku przeprowadziła na ten temat eksperymentalne

badania w postaci 37 prac magisterskich. Objęły one 1000 uczniów z klas V–VIII, z różnych regionów Polski. Wśród uczniów górowało wówczas przekonanie, że „tylko niektóre prace domowe są potrzebne” (57%), ale zdecydowanie niechętny do nich stosunek deklarowało 11,2% badanych. Około 73% uczniów nie rozumiało tematów zadań⁶.

Co do funkcji, które praca uczniów w domu miałyby spełniać, raczej nie było i nie ma sprzeczności w poglądach różnych autorów w Polsce⁷. Choć, co chcę podkreślić, nie wszystkie podręczniki dydaktyki zajmują się pracą uczniów w domu. Najczęściej postuluje się utrwalenie wiedzy poznanej na lekcji, rozwijanie samodzielnego myślenia i zainteresowań, a także kształcenie właściwego stosunku do pracy i obowiązków. Chodzi o umiejętne rozłożenie tych akcentów, a także o możliwość przeżycia przez uczniów satysfakcji z dobrze wykonanej pożytecznej pracy. Kuligowska proponowała też wdrażanie do samokształcenia i rozwijanie twórczości (dziś mówimy o kreatywności). Spróbujmy prześledzić, co zmieniało się na przestrzeni lat.

Profesor Wincenty Okoń silnie akcentował rolę wychowawczą pracy wykonanej w domu. Postrzegał ją jako formę mobilizacji uczniów do podejmowania codziennych obowiązków, kształcenia charakteru (pojęcie rzadko obecnie używane) i wzmacniania wiary we własne siły. Zadania domowe, jak podkreślał, nie były i nie są stosowane we wszystkich systemach szkolnych, szczególnie w USA. W Polsce również były podejmowane próby ich likwidowania, szczególnie w latach 30. XX wieku, ale zawsze wiązało się to z koniecznością zwiększenia godzin pracy w szkole. Okoń podkreślał też ważną rolę podręczników w nabywaniu wiedzy, co obecnie wydaje się zaniedbane, chyba niesłusznie. Akcentował funkcję samodzielnego streszczenia, pamięciowe opanowywanie wybranych fragmentów z lekcji literatury. Jego zdaniem, praca dzieci i młodzieży w domu może i powinna umożliwiać im też przeżywanie

Badania empiryczne wskazują, że 50–70% zadań domowych to prace poświęcone powtórkom i mechaniczne ćwiczenia. Tylko około 5% prac zadawanych do domu dotyczy produktywnych zastosowań i naprowadza w kierunku nowego materiału – piszą niemieccy autorzy słownika głównych pojęć pedagogiki szkolnej.

piękna, przyzwyczajając do obcowania z literaturą i sztuką. Postulat ten rzadko niestety był potem wysuwany. Natomiast stopniowo coraz bardziej podkreślano zasadę indywidualizacji w zadawaniu prac domowych. Postulowano również, aby możliwie każda praca była sprawdzona, poprawiona i oceniona. Nie wystarczą bowiem testy, chodzi o działalność profilaktyczną, wdrażanie do samopomocy i samokontroli⁸. Zaznaczali to także dydaktycy literatury⁹. Ćwiczenia ustne wymagają również precyzyjnego określenia, są bowiem często za mało konkretne. Zrozumiałe na przykład będzie polecenie: „nauczyć się pięknie czytać wybrany fragment tekstu”.

Wielokrotnie sugerowano wdrażanie do systematyczności w zakresie poznawania w domu obszerniejszych pozycji lekturowych. Janina Dembowska i Zofia Jakubowska zalecały wcześniejsze sygnalizowanie kilku zagadnień do śledzenia w toku czytania, zaznaczanie ich w tekście czy nawet notowanie. Podkreślały też rolę „dzienniczka lektur ucznia”, w którym można

zapisywać wrażenia i uczucia towarzyszące czytaniu, umieszczać ilustracje. W moich nauczycielskich wspomnieniach zachowały się obrazy takich dzienniczków, czasem przypominały one małe dzieła sztuki... Dzienniczek lektur mógł być dobrowolny i daleki od schematów – twórczy, kreatywny. Takie notowanie wrażeń z lektury może stać się nawykiem na całe życie. W szkole średniej dłuższe prace pisemne służyć mają zwłaszcza ekspresji językowej i stylistycznej, nie powinny być mechaniczną reprodukcją wiadomości z lekcji. Chodzi w nich o wspomniany element twórczy – od wielu lat podkreślają znawcy¹⁰.

Problem w ujęciu porównawczym (wyniki badań)

Współczesna pedagogika szkolna w pracy domowej kładzie nacisk przede wszystkim na samodzielność dzieci. Obok postulowanych w Polsce i za granicą zadań, takich jak powtórzenie i pogłębienie, akcentuje praktyczne stosowanie zdobywanej wiedzy¹¹. Badania empiryczne na nowo pokazują jednak, że 50–70% zadań domowych to prace poświęcone powtórkom i mechaniczne ćwiczenia. Tylko około 5% prac dotyczy produktywnych zastosowań i naprowadza w kierunku nowego materiału – piszą niemieccy autorzy słownika głównych pojęć pedagogiki szkolnej. Ci sami autorzy, jako argumenty przemawiające za pracą uczniów w domu, przytaczają wspieranie samodzielności w uczeniu się i rozwijanie wspomnianych już postaw sprzyjających świadomości obowiązku. Każda praca domowa może być więc przede wszystkim traktowana jako szansa i jako sensowna oferta spędzania wolnego czasu. Natomiast argumenty przeciwników wskazują między innymi na: niebezpieczeństwo wspomnianego nadmiaru mechanicznych ćwiczeń, nie zawsze przekładających się na poprawę stanu wiedzy, trwonienie czasu i obarczanie rodziców, którzy muszą udzielać dzieciom pomocy.

Niedawno ukazała się obszerna monografia poświęcona roli pracy uczniów w domu, także w aspekcie porównawczym, w obszarze niemiecko- i anglojęzycznym¹². Jej autorka, profesor Britta Kohler z Uniwersytetu w Tübingen, stara się rozstrzygnąć wiele wątpliwości, opierając się na literaturze, relacjach z badań, także własnych, i na doświadczeniu z 25 lat praktyki.

Badania przeprowadzone na rzecz tej monografii przypadły na lata 2013–2015. Oddano w nich głos nie tylko nauczycielom, ale też uczniom i rodzicom. Autorka wychodzi od zrelacjonowania studiów, które także od niedawna podkreślają rolę zadań domowych dla rozwoju etosu pracy. Zaznaczał to na przykład H. Schneider (1985) i wielu innych badaczy. Wyników badań empirycznych jest jednak stosunkowo niewiele i są rozbieżne. Niektóre badania przeprowadzone w Niemczech, na przykład przez Bernharda Wittmanna (1970, 1983), nie dowiodły większego dydaktycznego efektu pracy domowej. Inne wyniki uzyskano natomiast w latach 80. w USA. Na przykład Herbert J. Walberg wykazał wysoką wartość prac domowych właśnie w sferze podniesienia efektów w nauce¹³.

Metaanalizy – podsumowujące, streszczające poszczególne studia w danym temacie, również z uwzględnieniem studiów międzynarodowych – wskazały natomiast na istotne efekty zadań domowych. Na przykład anglojęzyczne metaanalizy H. Coopera z lat 1987–2003 wykazały w 65% pozytywne efekty prac domowych na konkretne osiągi szkolne, a w 35% efekt ten był bez znaczenia lub negatywny – podaje Britta Kohler. Istotniejsze są efekty zadań domowych w klasach wyższych.

Obszerna, bardzo znana praca Johna Hattiego, profesora nauk o wychowaniu na Uniwersytecie w Melbourne, tak zwana *Hattie-Studie* z roku 2009 także poruszała sprawę zadań domowych. Zawierała ona około 800 metaanaliz, poświęconych różnym aspektom życia szkolnego. Badacz ten raczej ostrożnie opowiedział się za sądem o pozytywnym wpływie prac domowych na po-

stępy w nauce. Potwierdziła się u niego zależność efektów pracy wykonanej w domu od wieku – w wyższych klasach zależność ta była bardziej widoczna. Ogólnie siłę efektu prac domowych ocenił Hattie jako 0,29, ale to i tak więcej niż efekty korepetycji (0,15)¹⁴. Czy można wyłonić model działań, który doprowadziłby do udoskonalenia czynników składających się na efekty prac wykonywanych w domu? Model taki zaproponowała profesor Kohler w swojej monografii.

Dobre zadanie domowe – próba modelu

Model, który zaprezentuję, integruje przemyslenia z dziedziny oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych. Pokazuje, jak wiele jest tu elementów i ogniw, które należy przemyśleć. Zakłada jednak, że prace wykonywane w domu będą przez uczniów realizowane w miarę dogłębnie. Nie pomija kontekstu rodziny, ale też nie wysuwa go na pierwszy plan. Podstawę teoretyczną stanowią ustalenia profesora Helmuta Fenda, austriackiego pedagoga i psychologa, oraz Andreasa Helmke, niemieckiego badacza z zakresu nauk o wychowaniu i kształceniu. Model uwzględnia osobę nauczyciela, osobę ucznia, kontekst rodzinny oraz szkolny. W uproszczeniu można go przedstawić następująco:

- 1) osoba nauczyciela: cechy osobowości, kompetencje i oferty (możliwość wyboru zadań, ich walory kognitywne, czas na przydzielenie, kontrola i metody oceny, „kultura błędu”);
- 2) uczeń: wiek, płeć, inteligencja, kompetencje, cechy osobowościowe;
- 3) kontekst rodzinny: czas poświęcony na wykonywanie prac, warunki socjalne i zasoby materialne, poziom wymagań środowiska, kontrola ze strony rodziców i ich wsparcie;
- 4) kontekst szkolny: klimat wychowawczy w klasie i w szkole¹⁵.

Pewną bazę dla przemyśleń, oprócz teorii przywołanych już autorów, dać może mniej

znana w Polsce „pedagogika rezonansu” – twórcą tego pojęcia jest profesor Hartmut Rosa z Friedrich Schiller Universität w Jenie¹⁶. Profesor Rosa akcentuje „trójkąt rezonansowy”, obejmujący nauczyciela, uczniów i treści dydaktyczne. Nauczyciele i uczniowie mówią, czy starają się mówić, jednym głosem. Zdaniem Rosy zdarza się to tam, gdzie wybrzmiewają silne wartości, mówi się otwarcie. Ta interesująca koncepcja, dająca się streścić w zdaniu: „Ludzie są jak instrumenty muzyczne: ich rezonans zależy od tego, kto ich porusza” – pozwala mieć nadzieję, że i praca ucznia w domu, zależna od tak wielu czynników, może stanowić podniecie dla wystąpienia rezonansu. Wyważenie odpowiednich proporcji między zajęciami domowymi, szczególnie dla uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne, wymagających dodatkowych ćwiczeń, a zadaniami rozwijającymi ich również w innych dziedzinach – jest z pewnością niełatwe i oznacza wyzwanie dla pedagogicznej odpowiedzialności nauczyciela.

Podbudowę teoretyczną dla przemyśleń z zakresu znaczenia zadań domowych stanowi też taksonomia, czyli naukowo uzasadniona hierarchiczna klasyfikacja pojęć, spraw, tematów, najczęściej celów uczenia się. Klasyczna już taksonomia celów nauczania Benjamina S. Blooma ujmuje 6 poziomów: wiedzę, jej rozumienie, zastosowanie, analizę, syntezę oraz ocenę¹⁷. Mimo licznych zastrzeżeń, między innymi dotyczących nieostrych granic między poszczególnymi poziomami, funkcjonuje ona nadal w dydaktyce. W odniesieniu do zadań domowych podkreślić trzeba, że nie zawsze uwzględniają one zrozumienie i zastosowanie wiedzy, o czym już wspomniano.

Postuluje się też, aby zadania domowe miały w pewnym stopniu charakter wyzwania, powodowały pewien wysiłek. Na poziomie klas młodszych poziom trudności jest szczególnie istotny. Zdarza się, że zadanie, którego dziecko nie może rozwiązać, przyprawia je o rozpacz – podkreśla Kohler.

W młodszych klasach szczególnie sprawdzają się dłuższe trwające zadania obserwacyjne czy polegające na zbieraniu materiałów. Na przykład obserwowanie wschodzących nasion, z notowaniem temperatury pomieszczenia i ewentualnym sporządzaniem zdjęć. Dzieci chętnie zbierają też różne przedmioty, segregują liście, suszą je. Zadania te wymagają systematyczności i nakładu czasu.

Uczniowie potrzebujący ćwiczeń kompensujących pewne braki, jak codzienne czytanie czy pisanie, choćby tylko 10 minut, mogą i powinni otrzymać precyzyjne propozycje tych zajęć; zaleca się prowadzenie dzienników ćwiczeń pisemnych, a także sporządzanie przez rodziców notatek mogących służyć późniejszej diagnozie¹⁸.

Dzieci starsze szybko rozwijają strategie „omijania” zadań domowych. Grozi to niepowodzeniem, szczególnie w opanowaniu języków obcych, bo ich nauka wymaga systematyczności. Dzieci w starszych klasach nierzadko też „tuszuja” swoje kłopoty, zwłaszcza z czytaniem dłuższych pozycji. Sięgają wtedy do skrótowych opracowań. Sensowne jest, aby obowiązkowe dłuższe teksty sprawdzać takimi testami, które nie dadzą się rozwiązać bez dokładnej znajomości treści¹⁹.

Dyskurs o różnicach socjokulturowych (problemy otwarte)

Istnieje pogląd, że zadania domowe mogą się przyczynić do dyskryminacji uczniów ze środowisk zaniedbanych, „cementować” nierówności społeczne. Decydują tu nie tylko względy materialne, ale także bariery związane z używaniem właściwego języka, posługiwanie się tak zwanym kodem ograniczonym. Wyniki badań dają tu obraz niejednorodności²⁰. Nie należy jednak na ten problem przysmykać oczu. Szczególnie istotne wydaje się też zagadnienie nadmiernej konsumpcji mediów w czasie wolnym, w różnych zresztą środowiskach.

Broni się idea przydzielania zadań zróżnicowanych. Sami nauczyciele są jej zwolennikami, re-

alizują ją jednak raczej na lekcjach, rzadziej w postaci prac domowych. W badaniach okazało się, że przydzielanie zróżnicowanych zadań nierzadko wydaje się uczniom niesprawiedliwe. Dzieci z klas młodszych uważają, że otrzymywanie większej liczby prac przy trudnościach jest „nie fair” (3,44 p. na skali 5-punktowej). Jeszcze bardziej skrzywdzeni uważają się uczniowie gimnazjum w takich przypadkach (3,83 p. na skali 5-punktowej). Uczniowie czują się niekomfortowo poprzez takie „wyróżnienie”, nie chcą być nazywani „słabymi”.

Także umiejętności diagnostyczne nauczycieli nie okazały się w tym zakresie wystarczające. Różnice mogą dotyczyć nie tylko liczby zadań, ale także ich treści. Szczególnie ważne jest to wtedy, gdy odkrywa się deficyty z młodszych klas (na przykład uczniowie w wyższych klasach nie znają dobrze tabliczki mnożenia). Wtedy podejście kompensacyjne jest konieczne. Także uczniom ze spektrum autyzmu dajemy mniej zadań, ale ze szczególnie jasną strukturą, z literami drukowanymi, zamiast pisanymi²¹.

Sądzę, że warto przytoczyć niektóre wskazania zawarte w monografii tak często przytaczanej tu autorki:

- dawać zadania do wyboru;
- oferować zróżnicowaną pomoc;
- motywować, aby ćwiczyć to, co jeszcze nie jest opanowane;
- zachęcać do powtarzania treści ważnych;
- po diagnozie kompensować indywidualne braki;
- zachęcać uczniów silniejszych, aby ćwiczyli z innymi kolegami;
- dawać swobodę w dokumentowaniu swojej pracy (na przykład album, zielnik, zeszyt obserwacji, portfolio);
- uczniowie sami wysuwają propozycje zadań domowych, wspólnie je korygują, sporządzają podsumowanie z ostatniego tygodnia²².

W literaturze podkreśla się chęć – szczególnie młodszych dzieci – do kreatywnego wykony-

wania zadań, ich wewnętrzną motywację i dumę z dobrze wykonanej pracy. Zaznaczają to także psychologowie, zwłaszcza Edward L. Deci i Richard M. Ryan (1993), mówiąc o roli autonomii dla motywacji i o wrodzonej tendencji ludzi do bliskiego związku z inną osobą. Wskazane jest, aby dzieci i dorastający mogli się wypowiedzieć na temat swoich prac, podzielić wrażeniami. Wiele zależy też od wspomnianej już atmosfery pracy w szkole.

Jak pokazują badania, samodzielne poprawianie prac klasowych czy innych zadań, opatrzonych uwagami uczącego i włączanie starannej poprawy do oceny, szczególnie w klasach wyższych, przynosi efekty bardzo pozytywne²³.

Jak wynika z obserwacji przywoływanej Sibille Meissner, nauczycielki gimnazjalnej uczestniczącej w projekcie badawczym na Uniwersytecie w Tübingen, 1/3 uczniów przyjmuje taką ofertę (zaleca się ją dla uczniów starszych – od 9 roku nauki – nie tylko w zakresie języka ojczystego, ale i historii, języków obcych, religii, sztuki). Rola rodziców w tym procesie może być bardzo istotna, zwłaszcza w zakresie motywowania dzieci, aby doskonalili swoje kompetencje kluczowe w zakresie wypowiadania się na piśmie. Dokonana w domu poprawa pracy (czasem trzeba przeredagować całe zadanie), wcześniej starannie skomentowanej przez nauczyciela, może przyczynić się do poprawy oceny – proponuje Meissner. Termin na korektę nie musi być krótki, może wynosić nawet 10–14 dni, a poprawy można dokonać także wygodną w użyciu drogą elektroniczną.

Badacze zagadnienia, a jest ich już sporo, stwierdzają, że sensowna praca nad zadaniem obszerniejszym wymaga poleceń o wysokiej jakości. Postuluje się, aby tematy i zadania:

- aktywizowały kognitywnie;
- były – w ramach przedmiotu – urozmaicone;
- posiadały wyważony stopień trudności;
- zawierały też zagadnienia dobrowolne, dodatkowe.

Jeśli chodzi o czas pracy uczniów w domu, obserwuje się różne tendencje. Czas pracy piętnastolatków w Niemczech, według badań PISA z roku 2003, wynosił wtedy 6,3 godzin tygodniowo; w 2012 roku – według tych samych międzynarodowych badań – spadł do 4,9 godzin. Spadek zanotowano też w Szwajcarii, natomiast w Austrii nastąpił niewielki wzrost. Więcej czasu na odrabianie prac domowych poświęcają uczniowie gimnazjów. Góruje czas inwestowany w matematykę i język angielski. Między poszczególnymi uczniami występują duże różnice. Niektórzy prawie wcale nie poświęcają czasu na zadania domowe, inni codziennie siedzą nad nimi do późna, około 20 godzin tygodniowo – podaje prof. Britta Kohler.

Pomoc rodziców

Dawniej zalecano, aby dzieci uczyły się w domu w godzinach między 13.00 a 15.00. Chodziło o zapewnienie im odpoczynku po nauce, czasu na ruch, a potem odpowiedniej ilości snu. Dziś trzymanie się tych sztywnych reguł nie wydaje się już realne.

Poszukiwania badaczy w niemieckojęzycznym obszarze językowym wskazywały, że rodzice na ogół angażują się w pomoc swoim dzieciom (w niektórych badaniach przyznawali, że systematycznie kontrolują zadania domowe i wskaźnik ten był wysoki – 73% i jeszcze wzrastał okresowo przed sprawdzianami i egzaminami)²⁴. Międzynarodowe badania PISA z roku 2000 wskazały na matkę jako osobę szczególnie zaangażowaną. Ojciec włącza się raczej dopiero wtedy, gdy status materialny rodziny jest zadowalający. Niektóre wyniki badań pozwalają jednak przypuszczać, że aktywność rodziców w tej dziedzinie maleje, co już zresztą zaznaczano. Pomijam oczywiście okresy nadzwyczajne, jak ostatnie miesiące naznaczone walką z pandemią, które pokazały duże zaangażowanie rodziców w edukację domową.

Jednocześnie poszukiwania psychologów prowadzących badania wśród uczniów z klas VI–VIII doprowadziły do wniosku, że przez większość czasu młodzi pracują w domu sami²⁵.

Problemem staje się mała ilość snu u dzieci i młodzieży. Powodem jest często to, że młode osoby pozbawione kontroli za późno zabierają się do nauki. W czasie wolnym robią to, co chcą. Pewne wyjaśnienie dać tu może teoria konfliktów motywacji. Zakłada ona, że uczniowie – jako dzieci współczesnego społeczeństwa – z jednej strony dążą do szkolnego sukcesu, ale z drugiej podkreślają, że chcą mieć dobre samopoczucie. Istnieją więc dla nich dwie konkurujące ze sobą wartości: rezultaty nauki oraz możliwość korzystania z wielu atrakcji²⁶.

W niektórych krajach istnieją uregulowania prawne w zakresie czasu pracy ucznia nad zadaniami zleconymi w szkole. Z tabeli podanej w przywoływanej monografii wynika, że zgodnie z zaleceniami pedagogicznymi i medycznymi, dzieci z klas I–III powinny spędzać przy odrabianiu lekcji do jednej godziny dziennie, starsze, do klasy VI – do dwóch godzin, a w klasach wyższych, przed zakończeniem nauki szkolnej, obciążenie to nie powinno przekraczać trzech godzin dziennie.

Rodzimi znawcy tematu, także z zakresu edukacji domowej, jak pedagog dr Andrzej Mazan, podkreślają wagę budowania w czasie wolnym relacji między dziećmi i rodzicami, pojawia się też ważna kwestia czytania²⁷.

Niemożliwa jest chyba jednoznaczna odpowiedź na pytanie, czy rodzice powinni pomagać dzieciom przy wykonywaniu prac domowych, czy nie. Decyduje tu jakość tej pomocy. Wyniki badań pokrywają się tylko częściowo. Istnieją prace badawcze ukazujące negatywny wpływ ofert pomocy ze strony rodziców i ich kontroli na rozwój osiągnięć u dzieci²⁸. Badacze akcentują, że pomoc w dużym wymiarze czasu może podkopać samodzielność dorastających i mieć nega-

tywny wpływ na procesy uczenia się. Natomiast uczący się, którzy korzystali ze swojej autonomii, ale jednocześnie z rodzicielskiego wsparcia, byli w szkole skuteczniejsi. Zwłaszcza zachowania i słowa matek, skierowane na samodzielność dziecka i jego dążenie do rozumienia („czy umiesz to rozwiązać?”, „czy potrafisz to rozwinąć?”) miały dobry i motywujący wpływ.

Odpisywanie pod lupą

Wielu uczniów uważa, że odpisywanie zadań domowych nie jest oszustwem. Znamcy utrzymują, że jest to zjawisko złożone, nie ma jednak teorii, która zajmowałaby się nim bliżej. Myślę, że w pewnej mierze objaśnia je tak zwana teoria reaktancji (*Reaktanztheorie*). Jej autorka, Gisela Steins, podkreśla, że człowiek chce utrzymać swoją wolność i jeśli ona jest ograniczana, to wywołuje to różne reakcje²⁹. Są też odniesienia do przemyśleń przywoływanego tu profesora socjologii, Hartmuta Rosy, który zwraca uwagę na przyspieszone tempo naszego życia. Chcemy robić więcej mniejszym nakładem czasu. Patrząc w ten sposób, zjawisko odpisywania staje się bardziej zrozumiałe. Jak jednak praca szkolna ma się udać, jeśli uczestnicy procesu uczą się powierzchownie i, co gorsza, zadowala ich to?

Niektórzy uczniowie, jak już wspomniano, czują się pod presją. Skarżą się na to zwłaszcza dziewczęta, ponieważ chłopcy proszą je o przesyłanie prac *per foto*. Amerykańskie raporty badawcze wskazują również na tę bolączkę. Zapytano o tę kwestię 23 000 tysięcy uczniów i uczennic (9–12 roku nauki) i okazało się, że 51% z nich przyznało się do odpisywania, zaś 25% deklaroowało, że pracuje bez tego proceduru³⁰.

Jak wynika z badań autorki i jej współpracowników, w gimnazjach 8–37% uczniów odpisuje często lub zawsze, szczególnie zadania z matematyki i języków obcych³¹. Zależy to jednak od konkretnej placówki. Autorki nie stwierdziły

cech, które charakteryzowałyby „typowego odpisywacza”, wygląda to różnie w poszczególnych przedmiotach.

Wśród studentów, co warto tu przywołać, problem korzystania z wyników cudzej pracy określa się w tej chwili jako „epidemię”. Dlatego kilka słów na ten temat – szkoła przecież wychowuje przyszłych studiujących.

Badanie studentów ostatniego roku studiów magisterskich (na kierunku pedagogika) przeprowadzone na jednej ze szczecińskich uczelni wyższych publicznych, w którym wzięły udział 162 osoby, przyniosło efekt niesklaniający do optymizmu. Przeważa bowiem pozorowanie studiowania. Z jednej strony niejasne są kryteria oceny, a studenci dopuszczający się niedozwolonych strategii pozostają często bezkarni, co może powodować utrwalanie negatywnych zjawisk. Choć z drugiej strony zanotowano też wypowiedzi wskazujące na rozczarowanie kształceniem akademickim, akademickim etosem i cechujące się niezadowoleniem z pozoranek zachowań koleżanek i kolegów³².

Inne badania, też przeprowadzone w Szczecinie, zakończono stwierdzeniem, że „(...) ściąganie i plagiaryzm to zjawiska powszechne w polskiej rzeczywistości akademickiej. Ich etiologia sięga pierwszych dni spędzonych przez dziecko w szkole. Niestety nasuwa się wniosek, że to nie uczeń i student oszukują system szkolny, ale to system oszukuje ich. Już w szkole podstawowej premiowana jest wiedza encyklopedyczna (...), którą potem uczeń musi zaprezentować podczas kolejnego testu kompetencji”³³. Można jednak mieć nadzieję, że ostatnie zmiany w polityce oświatowej w Polsce, które idą w kierunku ograniczenia „testomanii”, przyczynić się mogą do poprawy tego stanu. Pomóc mogą z pewnością dobre zadania domowe, aby uczniowie widzieli w nich sens i aby mieli możliwość ich wyboru. Oczekują bowiem uznania za swój trud, choć też niełatwo się im uwolnić od pewnych zobowią-

zań w grupach rówieśniczych. Skuteczne wydają się pochwały typu: „To jest mądre rozwiązanie!”, „Super, jesteś kreatywny!”. A więc jeszcze kilka słów o wyrażaniu uznania.

Kontrola, uznanie i omówienie

Autorka przywoływanej tu najczęściej obszernej monografii łączy kontrolę wykonania prac domowych raczej z ich funkcją wychowawczą, a ich omówienie – z funkcją dydaktyczną. O wyrażeniu uznania mówi się rzadziej, a jednak jest ono istotne. Pojęcie kontroli bowiem czasem kojarzy się negatywnie, jest łączone z brakiem zaufania do poczucia odpowiedzialności podopiecznych. Nie wydaje się jednak celowe rezygnowanie z kontroli. Ma ona, między innymi, ustalić, kto wykonał zadanie kompletnie i starannie, a kto nie. Warto też pytać, co przeszkadzało w wykonaniu pracy.

Uznanie, jak podkreśla się w literaturze, to natomiast „druga strona medalu”; przy nim pojęcie kontroli może tracić negatywne konotacje. Widząc uznanie i zainteresowanie nauczyciela, uczniowie doznają przyjemnych uczuć, przeżywają zainteresowanie nauczyciela swoimi postęпами i swoją osobą. Aspekt uznania wysuwa się na czoło, jeśli zadanie było dobrowolne. Kontrole prac uczniów klas młodszych są częstsze, prace są bowiem mniej obszerne. Zapoznavanie się z treścią dłuższych prac, na przykład rozprawek czy opowiadań, jest oczywiście bardzo czasochłonne. Jak wykazały badania, szkoły różnią się znacznie pod względem stosowania sankcji za brak wykonania pracy w domu. Młodsze dzieci przeżywają te sankcje nieraz bardzo boleśnie, popadają w panikę, codziennie wieczorem, czy przed wyjściem do szkoły kontrolują swoje plecaki, czy czegoś nie zapomniały. Niektóre dzieci irytują się, gdy niewykonanie pracy pozostaje bez żadnych wyraźnych konsekwencji.

Okazało się też, że tylko kontrola formalna nie daje dobrych efektów. Natomiast im silniejsze było przekonanie uczniów, że ich nauczyciel interesuje się drogami poszczególnych poszukiwań i rozwiązań, tym lepsze były osiągane przez nich bieżące wyniki³⁴.

Istotną sprawą jest obchodzenie się z błędami. Mówi się tu o wglądzie kryterialnym (jak wykonano zadanie) i indywidualnym (czy dany uczeń zrobił postępy)³⁵. Wybitny pedagog niemiecki Andreas Helmke podkreśla, że idealne byłoby, gdyby kontrola zadań domowych na lekcji zajmowała mało czasu, a jednak w miarę wnikała w ich treść, obejmowała wielu uczniów i stanowiła długotrwałą zachętę i wsparcie. Radzi, między innymi, metodę prób, czyli wybierania systematycznie do przejrzenia poza lekcją kilku prac, aby lepiej poznać słabe i mocne strony podopiecznych. Z pomocą przychodzą tu zresztą nowe media – wielu nauczycieli zresztą tak pracuje od lat³⁶.

Podsumowanie

Myszę, że mimo zmian, które niesie życie i postęp technologiczny, problem pracy uczniów nad zadaniami dydaktycznymi w domu pozostaje aktualny. Czas przeznaczony na indywidualną pracę trzeba wykorzystać racjonalnie. Ofert konkurencyjnych jest zbyt wiele, aby nie dostrzegać zagrożeń z ich strony.

Jak usiłowałam pokazać, nie ma teorii, które wyjaśniłyby rodzicom i nauczycielom wszystkie nurtujące ich problemy. Naświetlają one tylko niektóre zjawiska. Broni się, jak wynika z badań, troska o samodzielność i autonomię dorastających, ale także emocjonalne wsparcie rodziców i nauczycieli, a zwłaszcza, jak sądzę na podstawie własnych doświadczeń, dobry klimat do skutecznego prowadzenia działań wychowawczych w klasie i w szkole.

Przypisy

- ¹ J. Karpiński, *A Ty jak zadajesz?*, „Głos Nauczycielski” 2020, nr 7, s. 12.
- ² Ibidem, s. 12.
- ³ K. Piotrowiak, *Nic nie zastąpi lekcji*, „Głos Nauczycielski” 2020, nr 16–17, s. 18.
- ⁴ M. Zaród, *Szkło powiększające*, „Głos Nauczycielski” 2020, nr 20–21, s. 9 (cykl „Szkoła po pandemii”).
- ⁵ K. Kuligowska, *Doskonalenie lekcji*, Warszawa 1984, s. 114.
- ⁶ Ibidem, s. 117.
- ⁷ Do takich wniosków prowadzi przegląd rozdziałów dotyczących organizacji pracy uczniów w domu w podręcznikach dydaktyki ogólnej i innych opracowaniach. Na przykład: W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 360–366; J. Zborowski, *Praca domowa ucznia*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, pod red. W. Pomykały, Warszawa 1993, s. 615–617 oraz opracowania metodyczne z poszczególnych przedmiotów.
- ⁸ J. Zborowski, *Praca domowa ucznia*, op. cit., s. 615–617.
- ⁹ J. Dembowska, Z. Jakubowska, *Nauczanie języka polskiego w klasach V–VII szkoły podstawowej*, Warszawa 1968, s. 42–46.
- ¹⁰ *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, praca zbiorowa pod red. W. Szyszkowskiego i Z. Libery, Warszawa 1968, s. 240–251.
- ¹¹ J. Rekus, Th. Mikhail (red.), *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, Weinheim–Basel 2013, s. 144–147.
- ¹² B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, Weinheim–Basel 2017.
- ¹³ H.J. Walberg, *Improving the Productivity of America's Schools*, „Educational Leadership” 1984, nr 5 (41), s. 19–27 (cyt. za: B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, op. cit., s. 23).
- ¹⁴ J.A.C. Hattie, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York 2009.
- ¹⁵ B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, op. cit., s. 29 (dokonano pewnych uproszczeń).
- ¹⁶ H. Rosa, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin 2016.
- ¹⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, op. cit., s. 82–84.
- ¹⁸ B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, op. cit., s. 46.
- ¹⁹ Ibidem, s. 49.
- ²⁰ Ibidem, s. 51.
- ²¹ Ibidem, s. 63.
- ²² Ibidem, s. 64.
- ²³ S. Meissner, *Individuelle Hausaufgaben im Aufsatzunterricht*, „Pädagogik” 2013, nr 3, s. 14–15.
- ²⁴ D. Killus, K.J. Tillmann (red.), *Eltern zwischen Erwartungen*, Münster 2014.
- ²⁵ P. Wagner, B. Schober, C. Spiel, *Wer hilft beim Lernen für die Schule?*, „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie” 2005, nr 2 (37), s. 101–109 (cyt. za: B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, op. cit., s. 90).
- ²⁶ B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, op. cit., s. 93.
- ²⁷ J. Sądej, *Czas na budowanie relacji. Rozmowa z dr. Andrzejem Mazanem, pedagogiem*, „Nasz Dziennik”, 18–19.04.2020, s. 6.
- ²⁸ C. Trudewind, J. Wegge, *Anregung – Instruktion – Kontrolle*, „Unterrichtswissenschaft” 1989, nr 2 (17), s. 133–155 (cyt. za: B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, op. cit., s. 133).
- ²⁹ G. Steins, *Sozialpsychologie des Schulalltags*, Stuttgart 2005 (cyt. za: B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, op. cit., s. 103–104).
- ³⁰ Cyt. za: B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, op. cit., s. 107.
- ³¹ B. Kohler, S. Merk, I. Zengerle, *Hausaufgaben abschreiben*, „Pädagogik” 2013, nr 13, s. 18–21.
- ³² M. Mikut, *Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 1, s. 105–121.
- ³³ M. Łozińska, *Studenci oszukują system, czy system oszukuje studentów? Perspektywy uczciwości wśród studentów na przykładzie zjawiska plagiatyzmu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 1, s. 121.
- ³⁴ B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, op. cit., s. 122.
- ³⁵ Ibidem, s. 123.
- ³⁶ A. Helmke, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*, Seelze 2012 (cyt. za: B. Kohler, *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen*, op. cit., s. 124).

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka wielu książek, między innymi *Pedagogika szkolnej* (2013).

Hasło: uczeń trudny

Anna Godzińska

Polecamy nową publikację Wydawnictwa Mamania

Tytułowe hasło wielokrotnie się pojawia w ankietach ewaluacyjnych, w których – jako pracownicy ZCDN-u – prosimy Państwa o wskazanie swoich potrzeb szkoleniowych. „Praca z uczniem trudnym” oraz „dyscyplina” to dwa często wymieniane obszary, w których chcą się doskonalić nauczyciele. Przez ponad piętnaście lat, pracując w szkole, często się zastanawiałam (i wciąż się zastanawiam!) nad tym, jakiego ucznia określamy mianem trudnego. Trudny – ale dla kogo? Dla nauczycieli, innych uczniów, rodziców? Dla siebie samego? I co to w ogóle znaczy „trudny”? Taki, który nieustannie kręci się na lekcji? Przeszkadza podczas zajęć? Głośno artykułuje swój brak aprobaty dla słów nauczyciela? Czy taki, który (na pewno złośliwie!) ignoruje prośby o właściwe zachowanie? Dr Ross W. Greene, autor książki *Zagubieni w szkole. Jak odkryć źródła szkolnych trudności dziecka i pomóc mu je przezwyciężyć* stawia w tym kontekście interesującą tezę: „Dzieci zachowują się dobrze, jeśli potrafią”.

Pomóc dzieciom z trudnościami

Teza ta wydaje się przeciwieństwem przekonania, że dzieci zachowują się dobrze, jeśli tylko tego

chcą. Uczeń więc – w powszechnym rozumieniu – nie zachowuje się dobrze, ponieważ tak chce. Chce sprawiać trudności, mimo że doskonale wie, co oznacza i na czym polega dobre zachowanie. Przekonanie takie – według Greene’a – budzi szereg frustracji i nieporozumień u całej szkolnej triady: ucznia – nauczyciela – rodzica.

Autor wskazuje błędne metody radzenia sobie z „trudnym uczniem”, mając na myśli choćby wszystkim znane „naklejki” czy nagrody za dobre sprawowanie. Píše bez przekonania o skuteczności motywowania do dobrego zachowania, ale podkreśla brak pewnych umiejętności u niektórych dzieci czy nastolatków. Koncepcję taką potwierdzają wyniki badań neurologicznych, które przeprowadzono nie tylko na dzieciach nieradzących sobie z agresją czy relacjami z innymi, ale także na dzieciach ze zdiagnozowanym ADHD, zaburzeniami nastroju, zachowania itp.

Greene jest daleki od stawiania diagnoz – twierdzi, że nic one nie mówią o konkretnej osobie, nie przydają się w zrozumieniu i udzielaniu pomocy dzieciom z trudnościami w zachowaniu. Proponuje jednak coś w zamian – *Ocenę Opóźnionych Umiejętności i Nierozwiązanych Prob-*

lemów (OOUNP). Formularz, który znajdziemy w książce, pomaga się skoncentrować na problemach czy umiejętnościach, a nie zachowaniu, które one powodują. Greene „oprowadza” czytelników po formularzu, tłumaczy każdy jego element, dzieli się wskazówkami i pokazuje konkretne (zróżnicowane pod względem problemowym) sytuacje, które następnie rozpisuje w formularzu. Rozdział, w którym autor dzieli się informacjami dotyczącymi OOUNP, tak jak każdy kolejny, kończy się serią pytań i odpowiedzi, które jeszcze dokładniej objaśniają zagadnienia poruszane w danej części.

Narracje z życia wzięte

Wskazanie braku umiejętności czy problemów ucznia, które powodują jego trudności w zachowaniu, to oczywiście pierwszy etap pracy. Kolejnym są *Proaktywne rozwiązania oparte na współpracy* (PRW) – stanowiące model pomocy dla ucznia oparty na współdziałaniu i budowaniu relacji, daleki od antagonizmów i kar.

Greene rozpisuje działanie tego modelu na kilka rozdziałów – nie tylko analizuje podejmowane w jego ramach kroki, pokazuje zalety, porównuje efekt jego działania z efektami innych sposobów rozwiązywania problemów uczniów z trudnościami w zachowaniu, ale także osadza go na tle pewnej historii „z życia wziętej”.

To narracja o uczniu, który zachował się agresywnie wobec nauczyciela, groził koleżance, a następnie wybiegł z budynku szkoły. Śledzimy tę sytuację przez całą książkę. Autor wyjaśnia ją z perspektywy ucznia, nauczycieli, dyrektorki, psychologa i rodzica oraz pokazuje, jak może przebiegać rozmowa z dzieckiem, jeśli naprawdę je rozumiemy i chcemy mu pomóc, a także – dla porównania – przy wykorzystaniu błędnych metod. Niezwykle ważne jest, że porady i wskazówki zawarte w *Zagubionych w szkole* wykraczają poza relację dziecko – dorosły (nauczyciel, rodzic).

Green pokazuje, w jaki sposób stosować PRW w klasie, w której jest uczeń z trudnościami w zachowaniu, a także jak korzystać z programu, gdy problem dotyczy całej grupy. Poświęca też podrozdział klasom specjalnym. Zwraca uwagę, że przy próbie wdrożenia tego modelu należy wziąć po uwagę brak schematu – jak będzie to wyglądać, zależy od wielu czynników: administracji, nauczycieli, uczniów, rodziców. „Celem tej książki jest wprawić sprawę w ruch. Reszta zależy od was” – pisze autor (s. 357).

Pozytywne rozwiązania

Książka *Zagubieni w szkole* nie jest zwykłym poradnikiem, który da nam gotowe lekarstwo na bolączki wychowawcze. Jest przede wszystkim niezwykle mądrą odpowiedzią na problemy dzieci, z którymi w konsekwencji borykają się nauczyciele. Dr Ross W. Greene redefiniuje takie pojęcia, jak niegrzeczny/trudny uczeń czy dyscyplina. Autor z wielkim zrozumieniem i empatią patrzy na wszystkich uczestników szkolnej codzienności, a wartości te czyni podstawą programu *Pozytywnych rozwiązań opartych na współpracy*.

Dr Ross W. Greene, *Zagubieni w szkole. Jak odkryć źródła szkolnych trudności dziecka i pomóc mu je przezwyciężyć*, przeł. J. Maksymowicz-Hamann, Warszawa: Wydawnictwo Mamania 2019, s. 379.

Anna Godzińska

Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Starsza referentka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Wołanie o psychologa

Sławomir Osiński

O niezbędności higieny psychicznej w szkole

Przypomniało mi się krążące wśród społeczeństwa powiedzonko – będące reakcją trzeźwo i rozsądnie myślącego obywatela na skargę współplemieńca najczęściej płci pięknej – o migrenie: „Migrenę to może mieć angielska królowa, ciebie to po prostu łeb...”. Tu pada dobitne, acz niepiękne określenie inkryminowanego cierpienia. Podobnie, zwłaszcza przez osobniki bardziej wiekowe oraz intensywnie obciążone ciężką pracą fizyczną, traktowane są skargi na dręczący stres czy objawy depresji, a także kwitowana jest chęć udania się do psychologa (utożsamianego z psychiatrą). Kiedy zaczynałem mieć do czynienia z edukacją, wysła-

nie ucznia do psychologa dyskwalifikowało go towarzysko i zapewniało na stałe łatkę „notorycznego idioty”, „debila nieuleczalnego” lub „zwykłego czubka”. Przeważnie nieszczęśnik taki nie mógł też liczyć na oceny wyższe od dostatecznej, „no bo przecież był u psychologa”. Zmiana ustroju i powiew Zachodu początkowo niewiele zmieniły. Mimo że w 1993 roku dotychczasowe dziarsko funkcjonujące od końca lat pięćdziesiątych poradnie wychowawczo-zawodowe przekształciły się w poradnie psychologiczno-pedagogiczne, nadal budziły nieufność, a spora liczba rodziców nie pozwalała na badanie w nich swoich pociech.

Dopiero za sprawą ukazywanej i często obśmiewanej w filmach i literaturze – uznanej dziś za pseudonaukę – psychoanalizy, czy równie hochsztaplerskich a efektownych testów Rorschacha, psychologia zaczęła być traktowana łagodniej. Leżanka, na której delikwent sięga w mroki dzieciństwa, by rozwiązać kompleksy i zestaw kleksów przeważnie kojarzących się jednoznacznie, oraz oparta na przeróżnych „prawdach objawionych”, przypuszczeniach lub przekonaniach bazujących na zdrowym, chłopskim rozumie psychologia potoczna – otworzyły w końcu dostęp do psychologii naukowej. Oczywiście pseudonaukowe kurioza w rodzaju NLP („programowanie neurolingwistyczne”) przetrwały i mają się dobrze, pozwalając żerującym na nich szarlatanom oraz psychoterapeutom bez fachowego przygotowania żyć godnie i dostatnio.

Powstanie gimnazjów i tragiczna „sprawa Ani z Gdańska” w 2006 roku tak naprawdę pokazały niezbędną rolę dobrego psychologa w szkole, którego najważniejszym zadaniem jest wsparcie ucznia, rodzica oraz nauczyciela. Musi to być jednak fachowiec, albowiem często bywa tak, że problemy, z jakimi borykają się dzieci lub rodzice, nie są łatwe do rozwiązania. Czasem trzeba porozmawiać z uczniem o skomplikowanych, wymagających delikatności, wyczucia i wprawy sprawach osobistych, nawet bardzo intymnych. Znaleźć klucz do depresji i wiążących się z nią zachowań ryzykownych lub myśli samobójczych.

Pedagog dzisiaj częściej jest organizatorem opartej na niepraktycznym, biurokratyzowanym rozporządzeniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, bywa „żandarmem” w wypadku zachowań nieakceptowanych w szkole i często brakuje mu czasu na głębsze relacje z uczniami. Dlatego potrzebny jest psycholog postrzegany jako pomocnik w zmaganiu się młodego człowieka ze sobą, dojrzewaniem i wszystkim problemami egzystencjalnymi. Psycholog także pomaga na-

uczycielom w zrozumieniu sytuacji ucznia, podsuwając pewne rozwiązania ułatwiające pracę. Gotowy musi być także na wsparcie bardzo często potrzebujących tego rodziców.

Brzmi to pięknie, ale rzeczywistość jak zwykle plugawa jest i szkodna, jak mawiali starożytni kmieciowie. Nie udało się ocalić wszystkich etatów psychologów przy likwidacji gimnazjów, a w ośmioklasowej hybrydzie jest on przecież równie potrzebny.

Degrengolada finansowa szkolnictwa wzmocniona kryzysem wynikającym z zawirusowania kraju raczej nie napawa optymistycznie. Według serwisu wynagrodzenia.pl zarobki psychologa mieszczą się w przedziale od 3100 PLN do 4410 PLN, a więc szkoła jest miejscem pracy, które takie może zapewnić. Jednak zapotrzebowanie na porady psychologiczne w dużo lepiej płaćcych instytucjach wzrasta intensywnie, więc najpewniej niedługo trudno będzie o dobrego specjalistę, nawet gdy organy prowadzące dostrzegą wreszcie konieczność postulatu: „dobry psycholog w każdej szkole”. Oby nie stało się to dopiero po kolejnej tragedii.

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia.

Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Sprawdź, co jest w muzeach!

Aleksandra Wilgocka

Cyfrowe zbiory pięciu muzeów dostępne w jednym miejscu

Muzeum Narodowe w Szczecinie w 2019 roku zaprezentowało na wystawach stałych i czasowych ponad 10 tysięcy zabytków i dzieł sztuki z własnych kolekcji oraz wypożyczonych od innych instytucji polskich i zagranicznych. Na jednej wystawie można zobaczyć od kilku do kilkuset, a nawet kilku tysięcy obiektów. Nic dziwnego, że zapamiętanie części tego, co widzieliśmy, może być trudne. Szczegóły interesujących nas obiektów ważne są zwłaszcza dla koneserów sztuki czy miłośników pamiątek po minionych epokach, studenci i uczniowie często przychodzą w poszukiwaniu konkretnych obiektów związanych z kierunkiem studiów lub zadaniem tematem prac semestralnych i dyplomowych, zainteresowań turystów natomiast nie sposób przewidzieć do końca. Nie należy zapominać o naukowcach i muzealnikach szukających rzetelnych informacji o zbiorach. Jako osoba należąca do ostatniej grupy mam świadomość, jak duża część naszych kolekcji ukryta jest przed gośćmi w magazynach, a co więcej – jak wiele informacji, trudnych lub

niemożliwych do wplecenia w narrację wystaw, znajduje się niekiedy w dokumentacji pojedynczego przedmiotu.

Cyfrowa przestrzeń obejmie więcej

Choć szczecińskie muzeum mieści się obecnie w pięciu gmachach o przestronnych salach ekspozycyjnych, nadal dla wielu eksponatów brakuje miejsca, czy to na tradycyjnych, czy też nowoczesnych wystawach. Mimo że od ponad 20 lat zajmujemy się przenoszeniem dokumentacji papierowej do cyfrowej bazy, nie wszystkie dane gromadzone były w sposób umożliwiający dziś szybkie ich przetwarzanie i wyszukiwanie. Co więcej, zmieniające się potrzeby użytkowników muzealnych baz danych oraz różnorodne zainteresowania naszych gości – coraz częściej szukających pierwszego kontaktu z zabytkiem lub dziełem sztuki w cyfrowym świecie – sprawiają, że wirtualne muzealnictwo jest dziś już nie tylko dodatkową atrakcją, ale koniecznością.

Aby sprostać oczekiwaniom publiczności, Muzeum Narodowe w Szczecinie od ponad dwóch lat współpracuje z Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie oraz czterema innymi polskimi instytucjami muzealnymi¹, realizując projekty iArt oraz www.muzeach. Celem projektu iArt jest stworzenie efektywnego narzędzia pracy muzealnika, mającego ułatwić i ujednolicić system gromadzenia i zarządzania informacjami o zbiorach. Realizowany jest wspólnie przez wszystkie sześć wymienionych instytucji oraz firmę Andreas Rubachello, zajmującą się kompleksowo programistyczną stroną zadania.

Na podstawie doświadczeń naszych instytucji, różnorodności posiadanych kolekcji oraz standardu zarządzania zbiorami Spectrum 4.0² stworzony został szeroki wachlarz potrzeb różnych grup użytkowników bazy danych wewnątrz muzeum. Dzięki temu opiekunowie zbiorów, kuratorzy, magazynierzy, konserwatorzy czy inwentaryzatorzy dostaną zestandaryzowane narzędzie do realizowania niezbędnych procesów, którym podlegają obiekty w i poza muzeami, na przykład gdy są wypożyczone. Czy więc poddamy zabytek konserwacji, czy weźmie on udział w wystawie, czy zmieni tylko miejsce przechowywania, czy w końcu, gdy pojawi się w muzeum kolejny nabytek – każde działanie zostanie odnotowane, tworząc, niekiedy całkiem pasjonującą, historię życia zabytku w muzeum, nie wspominając o możliwości odnotowania podstawowych informacji związanych z powstaniem i społecznym funkcjonowaniem przedmiotu zanim stał się obiektem muzealnym.

Co szczególnie ważne dla Muzeum Narodowego w Szczecinie, zestaw gromadzonych informacji został opracowany z uwzględnieniem specyfiki zbiorów poszczególnych partnerów. Oprócz danych podstawowych dla każdego obiektu muzealnego baza danych umożliwić będzie odrębne gromadzenie informacji charakterystycznych dla zupełnie różnych dziedzin, takich jak: archeologia, etnografia, przyroda czy technika.

Ulubione zabytki w kieszeni

Projekt www.muzeach będzie natomiast pewnego rodzaju uzupełnieniem systemu iArt. Realizowany jest w ramach Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014–2020, oś Priorytetowa nr 2 „E-administracja i otwarty rząd”, działanie nr 2.3 „Cyfrowa dostępność i użyteczność informacji sektora publicznego”, poddziałanie nr 2.3.2 „Cyfrowe udostępnienie zasobów kultury”. Służyć ma zdigitalizowaniu muzealnych zbiorów, a więc odpowiedniemu, zestandaryzowanemu procesowi tworzenia cyfrowej dokumentacji wizualnej poszczególnych przedmiotów – dotyczy to między innymi spójnych zasad zarządzania kolorem, oświetleniem czy kompozycją w trakcie wykonywania dokumentacji fotograficznej oraz ujednoliconej terminologii w obszarach opisu hasłowego zabytków.

Dodatkowym aspektem projektu jest wykorzystanie technologii, obejmujących między innymi wprowadzenie zaawansowanych technik dokumentacji 2D, takich jak obrazy gigapixel czy pliki RTI, oraz zastosowanie różnorodnych technik pomiarowej dokumentacji 3D, w tym fotogrametrii i metody skanowania z oświetleniem strukturalnym³ – tę część projektu MNS rozpocznie w 2021 roku dla wybranej grupy zabytków. Pozytskane w ten sposób zobrazowania będą dostępne nie tylko dla pracowników muzeum w wewnętrznej bazie danych, ale również dla użytkowników zewnętrznych, poprzez nową wirtualną galerię oraz specjalną multiwyszukiwarę, umożliwiającą przeszukiwanie kolekcji pięciu, biorących udział w projekcie, muzeów⁴.

Uruchomienie galerii i multiwyszukiwar-ki internetowej planowane jest jeszcze w tym roku, a publikowane tam informacje powinny zaspokoić potrzeby zarówno tych gości, którzy wizytę w muzeum zaczynają od wirtualnej wycieczki, jak i uczniów czy badaczy kwerendujących zbiory MNS pod kątem konkretnego zagad-

nienia. Multiwyszukiwarka ma być narzędziem prostym i otwartym, choć jednocześnie umożliwiającym nawet zaawansowane wyszukiwanie. Będzie ułatwiać także odbiór treści wizualnych osobom niewidzącym lub treści audio osobom niesłyszącym. Bezpośrednio stamtąd będzie można pobrać materiały wizualne w wysokiej rozdzielczości lub zapisywać ulubione obiekty na swoim profilu.

Co tak naprawdę jest w muzeum?

Każde z pięciu muzeów prezentować będzie swoje zasoby w ramach gotowych albumów tematycznych. Muzeum Narodowe w Szczecinie przygotowuje 43 takie albumy z zakresu archeologii, historii, historii sztuki i etnografii Pomorza. Część z nich zawierać będzie także wybitne dzieła sztuki europejskiej i współczesnej, a także przedmioty użytkowe i rękodzieło kultur z dalekich zakątków świata. W sumie MNS zdigitalizuje i udostępni 1575 zabytków spośród 7137 planowanych do digitalizacji i udostępnienia przez wszystkich partnerów w ramach projektu www.muzeach.

Doliczając dotychczas zdigitalizowane przez niektórych partnerów zabytki, całość dostępnych bezpłatnie online w jednym miejscu muzealiów przekroczy liczbę 14 tysięcy. Nie będą to tylko zobrazowania zabytków, ale również szeroki zestaw informacji o każdym z nich, wraz z opisami i krótkimi opracowaniami kontekstowymi w formie tekstów popularnonaukowych. W multiwyszukiwarce znajdują się także przygotowane przez specjalistów ćwiczenia edukacyjne, pomagające zapoznać się z historią, motywami i tematami łączącymi poszczególne zbiory i albumy.

W dzisiejszych czasach – nieważne kim jesteśmy i jaką pracę wykonujemy, czy się uczymy, czy odpoczywamy – lubimy mieć wszystko pod ręką, nawet encyklopedyczne informacje. Chcemy mieć możliwość wielokrotnego powrotu do przeżytych sytuacji, napotkanych przedmiotów

czy danych. Z jednej strony cenimy wygodę rozszerzenia własnej pamięci za pomocą telefonu, tabletu, komputera – nigdy nie wiadomo, kiedy przyda się wiedza o tym, co kiedyś zobaczyliśmy na wycieczce w muzeum. Z drugiej strony może po prostu dobrze wiedzieć, czy warto się gdzieś wybrać. Dzięki zaprezentowanym nowoczesnym rozwiązaniom niebawem sami będziemy mogli sprawdzić, co tak właściwie jest w muzeach.

Przypisy

- ¹ Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, Muzeum Łazienki Królewskie w Warszawie, Muzeum Lubelskie w Lublinie oraz Muzeum – Zamek w Łańcucie.
- ² Jednolity zestaw reguł opracowany na podstawie dobrych praktyk brytyjskich muzeów, zalecany do wdrażania w polskich instytucjach muzealnych przez Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.
- ³ Gigapixel – obraz przedmiotu wykonany na podstawie serii kilkuset lub kilku tysięcy zdjęć o rozdzielczości wielokrotnie większej niż pojedyncze zdjęcie, umożliwiające duże przybliżanie. Płynność działania zapewniona jest dzięki kafelkowaniu i funkcji piramidy obrazów; RTI (ang. Reflectance Transformation Imaging) – metoda dokumentacji dwuwymiarowej dająca końcowemu użytkownikowi możliwość swobodnego operowania oświetleniem oglądanego obiektu, sprawiająca wrażenie trójwymiarowości; techniki fotogrametryczne – pozwalają na pomiar trójwymiarowych obiektów, integrując fotografie cyfrowe oraz skanowanie laserowe; skanowanie z oświetleniem strukturalnym – metoda precyzyjnego (od 100 do 10000 punktów pomiarowych na mm²) pomiaru trójwymiarowego powierzchni obiektów zabytkowych – rozwijana w Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie we współpracy z Wydziałem Mechatroniki Politechniki Warszawskiej (w ramach projektów, takich jak Wieloletni Program Rządowy Kultura+).
- ⁴ Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Muzeum POLIN, Muzeum Lubelskie w Lublinie, Muzeum – Zamek w Łańcucie.

Aleksandra Wilgocka

Adiunkt w Muzeum Narodowym w Szczecinie.

Piszą dla nas

Brzostek Beata

Doktor nauk o zdrowiu. Dyrektorka Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Tanowie. Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Cywiński Aleksander

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, prawnik, pedagog. Starszy kurator sądowy do spraw dorosłych w Sądzie Rejonowym Szczecin – Centrum w Szczecinie. Zajmuje się problematyką praw człowieka, prawa rodzinnego, funkcjonowania kuratorskiej służby sądowej.

Dwojakowska Weronika

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego, lider edukacji włączającej na województwo zachodniopomorskie. Nauczycielka, terapeuta w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie. Pedagog specjalny, terapeuta behawioralny dzieci z autyzmem, trener umiejętności społecznych.

Godzińska Anna

Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Starsza referentka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Grzybowski Przemysław

Doktor habilitowany, profesor UKW, wykładowca w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe: edukacja międzykulturowa, tanatopedagogika, edukacja w środowiskach defaworyzowanych, śmiech w edukacji. Koordynator „Międzyszkolnika” Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Opiekun Akademickiego Centrum Wolontariatu UKW. Esperantysta i wolontariusz ruchu doktorów klaunów. Autor publikacji: *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości* (2009); *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy* (2011); *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy* (2011); *Doktor klaun! Od terapii śmiechem po edukację*

międzykulturową (2012); *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową* (2015); *Morycek w szkole. Żydowskie dowcipy o edukacji, w dialogu międzykulturowym* (2016); *Śmiech życia i śmierci. Od osobistych historii po edukację do pamięci o okupacji, gettach i obozach koncentracyjnych* (2019).

Iwasiów Sławomir

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Malik Magdalena

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopismach naukowych.

Małkiewicz Elżbieta

Doktor psychologii. Starszy wykładowca w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Prowadzi zajęcia w Pracowni Psychoedukacji i Terapii „Plus” Polskiego Towarzystwa Psychologicznego we Wrocławiu.

Misiak Beata

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania matematyki w szkołach ponadpodstawowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Osiński Sławomir

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Paluch Maciej

Doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania. Nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Jana Pawła II w Jaworznie. Wykładowca Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Popławska-Suś Aneta

Historyk, etnolog, muzealnik. Doktorantka w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej na Uniwersytecie Warszawskim. Nauczycielka historii w Szkole Podstawowej nr 59 im. Bolesława Chrobrego w Szczecinie. Nauczycielka historii, historii i społeczeństwa, wiedzy o społeczeństwie w Centrum Nauki i Biznesu „Żak” Sp. z o.o. Autorka scenariuszy lekcji związanych z Grudniem 1970 roku.

Rybarska Małgorzata

Absolwentka socjologii w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego w Opolu oraz pracy socjalnej z rodziną w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Pracownik socjalny sekcji wsparcia rodziny Ośrodka Pomocy Społecznej w Nysie.

Szczygieł Monika

Psycholog, pedagog, doktor nauk społecznych w dyscyplinie psychologia, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Autorka artykułów naukowych i popularnonaukowych poświęconych zagadnieniom z zakresu psychologii: edukacji, poznawczej i emocji.

Szymaniak Jadwiga

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

van Wijgerden Louise

Studentka filologii germańskiej i pedagogiki w ramach Interdyscyplinarnych Studiów Zaawansowanych na Uniwersytecie Szczecińskim. Realizuje projekt badawczy o nudzcie w szkole.

Wilgocka Aleksandra

Adiunkt w Muzeum Narodowym w Szczecinie.

Zakrzewska Ewa

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



**Numer 5/2020
już we wrześniu**

Temat numeru

**Nowa kultura
szkoły**

