

# HEINAL OSWIATOWY

NR 11/187  
2019

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609

## Szkoła organizacją uczącą się



## Od redakcji

### Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

<b>Aleksandra Mikulska, Małgorzata Ostrowska</b> Co to jest spacer edukacyjny?.....	3
<b>Danuta Sterna</b> Nagrywanie własnych lekcji.....	6
<b>Tomasz Gąssowski</b> Od biurka władzy do biurka wiedzy – kształtowanie przestrzeni sali lekcyjnej	9
<b>Krzysztof Polak</b> Uczeń w konflikcie z nauczycielem.....	11
<b>Piotr Modzelewski</b> Nauczyciel w roli terapeuty wobec problemów dzieci i młodzieży. Podstawowe umiejętności terapeutyczne.....	13
<b>Renata Pater</b> Edukacja regionalna w przestrzeniach muzealnych .....	17
<b>Z naszych doświadczeń — przykłady dobrej praktyki</b>	
<b>Marzena Tadeusz</b> Jak uczyć się od innych – międzyszkolne sieci współpracy i samokształcenia	21
Polecamy sieci współpracy i samokształcenia .....	22
<b>Dariusz Mędrzak</b> „Szkoła nowych możliwości” czy „organizacja ucząca się”?.....	24
<b>Anetta Leszczyńska, Magdalena Jamka, Ewa Madej</b> Lekcje mądre, twórcze i oryginalne .....	25
<b>Danuta Gozdecka, Paulina Baj</b> Edukacja regionalna w praktyce pedagogicznej.....	27

### Konteksty i inspiracje

<b>Alicja Janiak</b> Nasza tożsamość – patron naszej szkoły .....	28
<b>Małgorzata Tomera</b> Tradycje – bawią, uczą, rozwijają .....	30
<b>Grzegorz Żurek, Kamila Czajka, Jacek Stodółka</b> Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży – międzynarodowy projekt KidMove	31

### Świat bliski edukacji

<b>Alicja Janiak</b> <i>Miś i anioł</i> – opowiadania o dobroci serca, cz. II.....	34
---	----

### Zdarzyło się

<b>Daria Grodzka</b> Kraków: XXV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej .....	35
Konferencja „80. rocznica wybuchu II wojny światowej. Jak uczyć o II wojnie światowej?” – fotogaleria.....	36

### Dodatek informacyjny dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych

<b>Małgorzata Dutka-Mucha, Izabela Suckiel</b> Podstawy prawne funkcjonowania przedszkoli, szkół i placówek oświatowych od 1 września 2019 roku. Analiza najważniejszych zmian .....	1-4
---	-----

**Okładka:** Szkolne Młodzieżowe Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe – warsztaty dla młodszych kolegów, fot. W. Mędrzak



#### Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

#### Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor MCDN), Małgorzata Dutka-Mucha, Barbara Ledwoń, Ewa Sojał

#### Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP w Krakowie, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. Ignatianum, dr Iwona Oetkiewicz – UP w Krakowie, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2/Akademia Ignatianum w Krakowie

#### Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJK, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Halina Wesołowska (wicedyrektor MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: dr Ilona Dudzik-Garstka, dr Małgorzata Jaśko, Mariola Kozak, Wojciech Papaj

#### Redaktor naczelna:

Daria Grodzka  
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41  
d.grodzka@mcdn.edu.pl

#### Adres redakcji:

Redakcja „Hejnału Oświatowego”  
ul. Lubelska 23 (MCDN)  
30-003 Kraków  
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41  
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl>

#### Opracowanie materiałów i korekta:

Justyna Domagała

#### Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: [d.grodzka@mcdn.edu.pl](mailto:d.grodzka@mcdn.edu.pl)  
Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Times New Roman; rozmiar czcionki 12; odstęp wiersza 1,5; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do redakcji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

Nakład 1000 egzemplarzy

**Skład i druk:** Firma Usługowo-Handlowa „SZMYDT”

ISSN 1233-7609

## Od redakcji

Szanowni  
Czytelnicy

Wszystkie organizacje, jeśli mają działać efektywnie, powinny być organizacjami uczącymi się, dyrektor powinien stać się przodującym uczniem. Jeśli dyrektorzy nie będą wzbogacać swojej wiedzy i umiejętności (w szkole i poza szkołą), to niezależnie od tego, jak funkcjonuje szkolny system, nie staną się dźwignią pozytywnych zmian” stwierdził kanadyjski ekspert, badacz systemów edukacyjnych w świecie, Michael Fullan.

Zapraszamy do lektury nowego numeru naszego czasopisma poświęconego temu zagadnieniu. W „Hejnał” podjęliśmy m.in. temat spaceru edukacyjnego jako metody rozwoju zawodowego nauczycieli, wykorzystywania nagrań własnych lekcji w celu doskonalenia swojej pracy oraz działalności międzyszkolnych sieci współpracy i samokształcenia. Prezentujemy także przykłady dobrych praktyk.



Na zakończenie polecam kolejny „Dodatek dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych”, tym razem poświęcony analizie najważniejszych zmian dotyczących podstaw prawnych funkcjonowania przedszkoli, szkół i placówek oświatowych od 1 września 2019 roku. Miłej lektury!

Daria Grodzka  
redaktor naczelna miesięcznika  
„Hejnał Oświatowy”

## Co to jest spacer edukacyjny?

Aleksandra Mikulska  
Małgorzata Ostrowska

**Spacer edukacyjny (SE) polega na ustaleniu wzorca uczenia się i nauczania w całej szkole, diagnozie jego skuteczności oraz wyznaczenia kierunku dalszego rozwoju. Dzieje się to poprzez obserwację lekcji lub ich fragmentów.**

Podczas spaceru edukacyjnego obserwacji podlegają przede wszystkim działania uczniów będące dowodami ich uczenia się, a także sposób, w jaki to, co robi nauczyciel, wpływa na tego uczenia się efektywność. SE ma wiele wariantów. W skład zespołów obserwujących mogą wchodzić nauczyciele ze szkoły lub z innych współpracujących placówek, a także uczniowie.

Spacer edukacyjny służy zdiagnozowaniu pewnych zjawisk i znalezieniu rozwiązań – nigdy ocenie pracy nauczycieli

Według materiałów Consortium for Policy Research in Education, które od dłuższego czasu zajmuje się wprowadzaniem spaceru do szkół w USA, to sposób doskonalenia, znany m.in. z pracy lekarzy w szpitalach, stosowany w najlepiej rozwiniętych systemach oświatowych na świecie.

- Służy doskonaleniu warsztatu pracy nauczycieli.
- Pomaga we wprowadzeniu w szkole zwyczaju rozmawiania wspólnym językiem o praktyce nauczania.
- Polega na koleżeńskej obserwacji pracy uczniów i nauczycieli w klasie. Najlepiej, gdy obserwatorami są nauczyciele z tej samej lub współpracującej szkoły, którzy mogą również skorzystać z odwiedzin w klasach – wyciągnąć z nich wnioski do przemyślenia i zastosowania podczas własnych lekcji.
- W wyniku spaceru nauczyciele wspólnie z obserwatorami wypracowują rozwiązania pojawiających się trudności, pracują nad ulepszeniem nauczania. Idea spaceru edukacyjnego zakłada, że uczą się wszyscy jego uczestnicy.
- **Spacer edukacyjny służy zdiagnozowaniu pewnych zjawisk i znalezieniu**

**satisfakcjonujących rozwiązań – nigdy ocenie pracy nauczycieli.**

## Czym różni się spacer edukacyjny od innych form obserwacji lekcji?

Nie jest to hospitacja. Celem obserwacji podczas SE jest uczenie się, nie ocenianie. Nie jest to wizyta na lekcji pokazowej. Podczas SE obserwuje się codzienną pracę w klasie i poszukuje praktycznych rozwiązań konkretnych kwestii.

## Spacer edukacyjny krok po kroku

## 1. Określenie problemu

Rada pedagogiczna wspólnie identyfikuje problem, nad którym chciałaby pracować. Ustala wzorzec, czyli jakich zachowań, interakcji na lekcji oczekujemy. Np. *Uczniowie na każdej lekcji uczą się we współpracy (pary, grupy) lub Uczeń pracuje w oparciu o cel/cele lekcji/ Działania ucznia odnoszą się do celu/celów lekcji.*

## 2. Wyznaczenie zespołu spacerującego i zaplanowanie spaceru

- Na tym etapie zapada decyzja, co do wariantu spaceru edukacyjnego.
- Kto będzie uczestniczył w obserwacji: nauczyciele ze szkoły, uczniowie, goście z innej placówki?
- Jaka będzie rola uczniów? Czy będą uczestniczyć w obserwacji? Czy będą mieli możliwość wypowiedzenia się na temat lekcji?
- Niektóre warianty spaceru edukacyjnego zakładają zadawanie uczniom uczestniczącym w lekcji pytań, np. *Czego nauczyles się na lekcji? Jak wykorzystasz to, czego się nauczyłeś?*

- Czy będą obserwowane całe lekcje, czy tylko ich fragmenty?
- Jakie są ramy czasowe spaceru? Czy ograniczy się do jednego dnia? (w tym wypadku można np. oglądać po 15 minut kilku kolejnych lekcji), czy obserwacje będą się odbywać przez tydzień? (to umożliwi obserwowanie całych lekcji). Które klasy będą obserwowane?
- Jakie są oczekiwania nauczycieli?

Po dokonaniu powyższych ustaleń zespół obserwatorów określa dowody, czyli możliwe do zaobserwowania działania uczniów na lekcji, świadczące o występowaniu oczekiwanego wzorca. Jeśli wzorcem jest *Uczniowie uczą się we współpracy*, szukamy odpowiedzi na pytanie *Po czym to poznamy podczas lekcji*. Działaniem uczniów potwierdzającym wzorec może być np. *Uczniowie w parze ustalają odpowiedź na pytanie zadane przez nauczyciela*.

Zespół opracowuje arkusz obserwacyjny, przy czym ważne jest, by wszyscy obserwujący tak samo rozumieli ustalone wskaźniki, zwłaszcza jeśli w obserwacji biorą udział uczniowie. Wskaźniki o wysokim stopniu ogólności lub trudne do jednoznacznego zaobserwowania nie sprawdzają się. Np. *Uczniowie są zainteresowani lekcją* – zainteresowanie lekcją może mieć różne przejawy. O wiele łatwiej jest zaobserwować, czy *Uczniowie zadają pytania dotyczące lekcji*.

### 3. Spacer i zebranie „wzorców”

Podczas obserwacji jej uczestnicy koncentrują się wyłącznie na ustalonych wcześniej wskaźnikach. Obserwują przede wszystkim uczniów – ich działania będące dowodami uczenia się. Robiąc notatki i omawiając spostrzeżenia, posługują się językiem faktów. W żaden sposób nie wartościują, nie oceniają ani nie interpretują tego, co widzą. Jeśli obserwują fragment lekcji, nie projektują, co by było ani też co wydarzy się za chwilę. Warto, aby obserwatorzy zbierali się na krótko zaraz po obserwacji i omawiali wspólnie swoje spostrzeżenia. Obserwując całą klasę, można zwrócić uwagę na różnych uczniów, elementy lekcji, obszary sali lekcyjnej. Wspólnie obserwacji pozwala na stwierdzenie, czy określone działania rzeczywiście miały miejsce podczas lekcji.

### 4. Wspólne omówienie wniosków i zaplanowanie dalszej pracy

Pierwszy krok to spotkanie całego zespołu obserwatorów, które ma celu zebranie faktów z obserwowanego obszaru, określenie mocnych stron i elementów do dalszej pracy oraz przygotowanie raportu.

Wyniki na spotkaniu rady pedagogicznej przedstawiane są absolutnie anonimowo, za pomocą danych liczbowych oraz opisowo, językiem faktów. Najważniejsze zasady wygłaszania uwag poobserwacyjnych to:

- Rozpoczynanie od przedstawienia mocnych stron.
- Mówienie tylko o faktach i dowodach.
- Nieużywanie nazwisk, tylko formy bezosobowej lub sformułowań ogólnych, np. nauczyciele.
- Odnoszenie się tylko do przedmiotu obserwacji.

- Przykładanie wagi do znalezienia zaobserwowanych wzorców poprzez używanie sformułowań typu: *Na ośmiu z dziesięciu obserwowanych fragmentów lekcji uczniowie pracowali w parach/grupach. Pięciu z dwunastu zapytanych uczniów odpowiedziało na pytanie jaki jest cel lekcji.*

- Schemat wypowiedzi: Co zaobserwowaliśmy w wyznaczonym obszarze, czego nie zaobserwowaliśmy, a powinniśmy (zgodnie z arkuszem), sugestia co do obszaru zmiany.

Dzięki temu spacer edukacyjny zapewnia nauczycielom bezpieczeństwo i pewność, że ani oni, ani ich praca nie będzie poddana ocenie, krytyce. Następnie rada pedagogiczna wspólnie opracowuje wnioski oraz planuje działania dotyczące poprawy lub rozwoju danego obszaru.

### Wskazówki dla praktyków

- Zaczynając praktykę spaceru edukacyjnego, jeśli w szkole nie ma jeszcze

zwyczaju „otwierania drzwi klas”, można wybrać spacer po pustych salach lekcyjnych, mający na celu obserwację środowiska, w którym uczą się uczniowie (pomoce, układ ławek, ekspozycje prac na ścianach itd.). W ten sposób łatwiej przezwyciężyć obawy nauczycieli przed oceną czy krytyką ich pracy.

- Ważne, aby po wdrożeniu wniosków wypracowanych przez radę pedagogiczną po jakimś czasie powtórzyć spacer edukacyjny po tym samym obszarze, aby sprawdzić skuteczność podjętych działań.
- Najważniejszą umiejętnością podczas wdrażania spaceru edukacyjnego jest przekazywanie informacji zwrotnej po obserwacji. Warto zadbać o język i sformułowania podczas omawiania i w raporcie – wolny od ocen, porad, nadinterpretacji.

Unikamy:

- ocen bez podania powodów, np. *Cele były zrozumiałe dla uczniów* (Skąd to wiemy? Na jakiej podstawie to oceniamy?);
- porad, np. *Cele lekcji nie zostały sprawdzone, można było zastosować zdania podsumowujące*;
- interpretacji i nieuzasadnionych usprawiedliwień, np. *Ponieważ plan lekcji był napięty, nie odwoływano się do tego, co już uczniowie na dany temat wiedzą*;
- oceny przez pryzmat własnego doświadczenia, np. *Cele nie były podane na początku lekcji, ja na swoich lekcjach drukuję i rozdaję na początku*.

Podczas spotkania praktyków spaceru edukacyjnego szkół Klubu SUS Centrum Edukacji Obywatelskiej wypracowano zestaw „raf”, czyli trudności mogących pojawić się przy wdrażaniu tej praktyki, wraz z radami, jak można je ominąć.



Rys. D. Sterna

**RAFA: Strach nauczycieli przed oceną**

Sposoby zaradzania:

- przygotowanie nauczycieli do spaceru, wyjaśnienie jego ideału – zwrócenie uwagi na „zjawisko” nie na „osobę”
- doskonalenie w udzielaniu informacji zwrotnej – eksponowanie mocnych stron (skupiamy się na dobrych rzeczach)
- podkreślanie jednego z celów SE – wzajemnego uczenia się
- podczas podsumowania SE każdy zabiera głos – nauczyciele prowadzący lekcje, nauczyciele spacerujący (należy zadbać, by były to choć w części te same osoby – i spacerują, i prowadzą lekcje)
- anonimowość wyników
- opieranie się tylko na faktach (odnoszenie się tylko do faktów i wskaźników, które są mierzalne)
- nielączenie w SE funkcji dyrektora z elementami nadzoru
- kształtowanie poczucia własnej wartości i umiejętności prezentacji u nauczycieli
- obserwacja koleżeńska jako preludium do SE

**RAFA: Opory przed otwarciem drzwi klasy**

Sposoby zaradzania:

- pierwsze drzwi otwiera dyrektor, liderzy spaceru
- na początek spacer po pustych klasach
- skupiamy się na dobrych stronach
- zacząć od chętnych nauczycieli
- wzmacnianie pionierów (poświęcać im uwagę, czas, ułatwiać organizację)
- docenienie tych, którzy otwierają drzwi swoich klas (np. mail, info na tablicy ogłoszeń)
- zróżnicowanie zespołu pod względem stażu, umiejętności
- dbałość o przedstawianie wyników ilościowych (np. na jednej lekcji..., na 5 z 10 lekcji)
- zacząć od lekcji otwartych, np. dla rodziców, koleżanek – przyzwyczajając się do obecności osób z zewnątrz
- ćwiczyć umiejętność przekazywania informacji zwrotnej

**RAFA: Zmiana postaw – „Uczymy się wszyscy” (stworzenie warunków do uczenia się dla wszystkich)**

Sposoby zaradzania:

- zapraszanie do takiego działania na każdej radzie (metody warsztatowe)
- powiększanie zespołu ds. spaceru (angażowanie jak największej liczby osób)
- rotacja zespołu ds. spaceru
- międzyprzedmiotowość i międzypoziomowość
- pokazywanie korzyści, dobrych stron, eksponowanie wzorców
- tworzenie „kultury błędu” (prawo do popełniania, wartość edukacyjna błędu)
- budowanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się nauczycieli
- tworzenie sieci szkół wspierających się/partnerstw, konsultacje i spacery międzyszkolne
- w czasie szkoleń/rad/spotkań – budowanie świadomości uczenia się nauczycieli (refleksje z metapoziomu)

**RAFA: Formułowanie wskaźników**

Sposoby zaradzania:

- dbanie o to, aby wskaźniki były mierzalne, łatwe do zaobserwowania
- precyzja i jednoznaczność sformułowań, aby nie trzeba było się domyślać, o co chodzi
- weryfikacja wskaźników podczas „wstępnej obserwacji”
- tworzenie wskaźników wspólnie przez nauczycieli różnych przedmiotów i różnych poziomów edukacyjnych
- na arkuszu obserwacji umieścić miejsce na notatkę, co jest przykładem wskaźnika
- uzgadniać stopień jednoznaczności wskaźników z całym zespołem
- podczas rozmowy obserwacyjnej rozmawiać też o wskaźnikach
- po utworzeniu wskaźników przedyskutować z osobami niezaangażowanymi w ich tworzenie, jak je rozumieją

**RAFA: Trudności organizacyjne**

Sposoby zaradzania:

- powołać zespół, który zajmie się samą organizacją spaceru
- wsparcie dyrektora – organizacja zastępstw
- dobre zaplanowanie merytoryczne spaceru (czas, termin, ile lekcji, u kogo – z dużym wyprzedzeniem czasowym)
- grafik wisł wcześniej w pokoju nauczycielskim (do ewentualnej korekty)
- rozesłanie grafiku mailem
- możliwość zamiany godzin w tym dniu
- organizacja spaceru tak, aby kolejne klasy były obok siebie
- znajomość wskaźników przez wszystkich nauczycieli
- dzień wolny od zajęć dydaktycznych dla liderów spaceru (przygotowanie wskaźników, opracowanie wyników, przedstawienie efektów)

**RAFA: Wybór celu spaceru, który będzie akceptowany, istotny dla wszystkich**

Sposoby zaradzania:

- wybór celu spaceru, który będzie powiązany z ewaluacją wewnętrzną lub planem pracy szkoły (celowość)
- cel w miarę uniwersalny, możliwy do realizacji na każdej lekcji
- stopniowanie celów – na pierwszy rzut cel uwzględniający dotychczasową pracę
- nauczyciele wypracowują cel, a nie jest on narzucony przez dyrektora
- w celu wyraźnie zaznaczyć, że koncentrujemy uwagę na uczniach, klasie, a nie na nauczycielu
- cel ściśle powiązany z obszarami, na których nam najbardziej zależy, są najistotniejsze dla uczenia się uczniów

**RAFA: Brak umiejętności obserwacyjnych „co” jest dowodem „na co”?**

Sposoby zaradzania:

- sformułować przykładowe wskaźniki w arkuszu obserwacji (uproszczenie arkusza)
- ćwiczyć umiejętności obserwacji (tworzenie przestrzeni do dyskusji)
- uzgodnić, opracować przykładową listę dowodów (grupa nauczycieli różnych poziomów edukacyjnych)

- utworzyć katalog (otwarty, do ciągłego uzupełniania i rozwoju) zachowań uczniów/ sytuacji świadczących o spełnieniu danego kryterium
- obejrzeć nagraną lekcję i wspólnie uzgodnić, co było dla nas dowodem na uczenie się uczniów

### RAFA: Szukanie błędów

Sposoby zaradzenia:

- ćwiczenia w formułowaniu informacji zwrotnej
- dobry arkusz – kierunkujący obserwacje (na początku zadbać o sukces nauczycieli – pokazanie mocnych stron
- zmiana słownictwa podczas omawiania SE
- podczas omawiania zaczynamy zawsze od mocnych stron

### RAFA: Brak umiejętności komunikacyjnych

Sposoby zaradzenia:

- ćwiczenia w rozróżnianiu: fakty – opinie
- treningi umiejętności komunikacyjnych
- spotkania i rozmowy o uczeniu się – stałą praktyką w szkole, przy każdej okazji
- nacisk na szczerść i otwartość, zapewnienie o tajności tego, co dzieje się w zespołach
- rozwijanie otwartości poprzez stwarzanie sytuacji, w której można „bezkarnie” wyrażać swoją opinię
- dawanie rzetelnej informacji zwrotnej (IZ) przez dyrektora, np. podczas omawiania obserwowanych lekcji (przykład idzie z góry)
- dbanie podczas rad pedagogicznych, spotkań zespołów o przestrzeganie pewnych zasad komunikacyjnych (np. nie mówimy o nieobecnych, nie oceniamy)
- stała troska o atmosferę w szkole wpisana w plan pracy

Co z wynikami spaceru edukacyjnego?

**Odstępstwa od wzorców** – wprowadzamy zmiany, ponownie spacerujemy, poszukując wzorców.

**Zgodnie z wzorcem** – uznajemy, że na stałe coś wrosło w kulturę szkoły i planujemy nowe działania.

Rola dyrektora podczas spaceru edukacyjnego: pierwszy otwiera swoje drzwi; prowadzi zajęcia w trakcie spaceru; nie uczestniczy w spacerze jako obserwator; nie uczestniczy w podsumowaniu spaceru; zapoznaje się z refleksjami nauczycieli po spacerze; wyniki spaceru wykorzystuje w nadzorze do wspomagania nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** spacer edukacyjny.

\* \* \*

**Aleksandra Mikulska** – dyrektor szkoły, nauczyciel języka polskiego, absolwentka Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty Centrum Edukacji Obywatelskiej. Ekspertka i trenerka szkoląca w ramach CEO. Certyfikowana trenerka Odysei Umysłu.

**Małgorzata Ostrowska** – współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej jako kierownik i mentor kursów internetowych. Jest trenerem Szkoły Uczącej Się.

## Nagrywanie własnych lekcji

Danuta Sterna

**Używanie kamery do obserwacji własnych lekcji może mieć ogromny wpływ na nauczanie i uczenie się.**

**T**ekst zawiera wnioski zebrane przez Jima Knighta z badań nad nagrywaniem lekcji uzupełnione o doświadczenia programu Szkoła Ucząca Się oraz jego wskazówki na temat tego, jak przy pomocy nagrywania lekcji organizować doskonalenie pracy nauczyciela.

### Wykorzystanie nagrywania lekcji

Bill Gates powiedział w jednym z wywiadów TED, że kamera powinna być w każdej klasie. Wiele osób uważa, że nagrywanie własnych lekcji może przynieść wiele korzyści nauczycielowi, ale wiele też uważa, że nagrywanie wykorzystywane do oceny pracy nauczyciela może przynieść więcej szkody niż pożytku. Obie strony mają rację.

Jim Knight w swoim artykule opisuje wnioski z pięcioletnich badań nad sposobami dobrego wykorzystania nagrań lekcji. W ramach projektu Kansas Coaching w University of Kansas (Bradley et al., 2013) przeprowadzono dwa projekty badawcze z udziałem

50 nauczycieli nagrywających codziennie swoje lekcje. W artykule opiszę sposoby wykorzystania nagrań z lekcji i zilustruję je działaniami podejmowanymi w programie Szkoła Ucząca Się.

### Wideo-coaching

Jednym ze sposobów wykorzystania nagrań lekcji jest ich analiza wspólnie z coachem skutkująca wprowadzeniem korzystnych zmian w nauczaniu. W przypadku opisywanym przez Jima Knight rolę coacha pełnił ekspert zewnętrzny, ale może ją pełnić inny nauczyciel.

W programie Szkoła Ucząca Się (SUS) propagujemy praktykę OKO, która polega na wzajemnym obserwowaniu lekcji



Rys. D. Sterna

przez parę nauczycieli i omawianie obserwacji. Omawianie obserwacji owocuje wprowadzeniem korzystnych zmian w nauczaniu nauczyciela.

## Wideo-ocena

Jeden z dyrektorów szkoły miał do oceny pracę 60 nauczycieli. Ocena wynikająca z rozmów nie przynosiła zamierzonych skutków, czyli nie owocowała dialogiem na temat nauczania. W sumie trudność polegała na tym, że zderzały się dwie perspektywy i każdy mógł mieć inne zdanie na ten sam temat. Dyrektor postanowił dołączyć do rozmowy nagranie wideo lekcji. Pracował z nauczycielką języka angielskiego. Najpierw ustalili wspólnie, co będzie przedmiotem oceny. Omówili pracę nauczycielki dwukrotnie, raz bez nagrania, drugi raz z nagraniem. Okazało się, że przy omawianiu bez wideo dyrektor nie miał za dużo do powiedzenia, oprócz „świetnie i wyróżniająco”. Po obejrzeniu filmu okazało się, że są tematy, które warto dokładniej omówić, że dzięki wideo można było analizować to, co widać na ekranie. Dzięki temu dialog o nauczaniu stawał się profesjonalny.

W polskich szkołach często dyrektor obserwuje lekcje i na podstawie tej obserwacji ocenia nauczyciela. Tak wykonywana ocena nie podlega weryfikacji, gdyż oparta jest na „wspomnieniu” dyrektora, jeśli dyrektor przy omawianiu lekcji miałby możliwość pokazać nauczycielowi te fragmenty, które świadczą za jego opinią, to ocena mogłaby służyć rozwojowi nauczyciela.

## Grupowe wideo

W szkole podstawowej Red Hawk w Erie w Kolorado zaproponowano stworzenie ochotniczych zespołów nauczycieli do analizy nagrań z lekcji. Postanowiono nagrać 15 minut z każdej lekcji i rozesłać je do analizy pozostałym członkom zespołu. Każdy z oglądających filmy był zobowiązany do zrobienia notatek z filmu na temat: (1) aktywności podczas lekcji, (2) działań nauczyciela, (3) działań uczniów, (4) opinii, którą chcieli przekazać autorowi lekcji.

Wspólne omówienie lekcji spowodowało profesjonalny dialog nauczycieli. Prowadzący ten projekt Rychie Rhodes powiedział: „To zdumiewające, o ile bardziej obiektywny i bogatszy jest dialog po tym, jak nauczyciele mieli czas pomyśleć o filmie”. Rozmowę o filmie zwy-

kle rozpoczynał autor lekcji, tłumacząc, jakie aktywności planował z uczniami przeprowadzić. Następnie omawiano notatki obserwatorów, a autor notował wnioski dla siebie. Na koniec autor nagrana wideo podsumowywał, czego się nauczył. Cała rozmowa trwała zwykle nie dłużej niż godzinę. Rychie Rhodes zauważył, że nauczyciele zaczęli dzielić się praktykami pedagogicznymi, co nie miało miejsca wcześniej. Takie rozmowy zachęcały do myślenia o własnej praktyce nauczania oraz stanowiły okazję do uczenia i wdrażania nowych sposobów nauczania.

*W programie SUS wiele szkół omawia lekcje w grupie. Najczęściej bez nagrywania, ale wydaje się, że pomysł nagrania i wcześniejszego przygotowania notatek daje więcej możliwości i angażuje nauczycieli obserwujących do wnikliwej obserwacji.*

## Nauka na podstawie nagrania

Kimberly Nguyen, nauczycielka w Delton Kellogg Schools w stanie Michigan, postanowiła wykorzystać wideo ze swoich lekcji do analizy własnej praktyki nauczania. Porównywała lekcje w dwóch równoległych klasach, z których jedna była klasą bardziej zaangażowaną w naukę, a druga mniej. Była zdziwiona, widząc, że jest inną nauczycielką w każdej z tych klas. Po obejrzeniu dwóch nagrań zauważyła: „Z zaangażowaną klasą jestem o wiele bardziej ożywiona, a w drugiej klasie zmagam się z moim nastrojem, wolniej reaguję i jestem naprawdę nudna”. Wniosek, jaki wyciągnęła: „Dzieci w klasach 1-4 potrzebują dużo więcej aktywności. Moi uczniowie naprawdę dobrze radzą sobie z bezpośrednimi i jasnymi instrukcjami do zadań, ale potrzebują więcej wolności i ruchu. Wyzwanie dla mnie będzie polegało na zastanowieniu się, w jaki sposób połączyć te elementy i zacząć wykorzystywać bardziej pracę zespołową uczniów”.

W opisanym przypadku nauczycielka dzięki obserwacji lekcji w różnych klasach mogła zauważyć, jak zmienia się jej sposób nauczania w stosunku do uczniów z różnych klas. Prawdopodobnie nie wiedziałaby o tym bez autoobserwacji.

*W programie SUS proponujemy nauczycielom na początku nagrywania lekcji dla samych siebie. Takie nagranie oswaja nauczyciela z widokiem siebie na*

*filmie. Po kilku nagraniach nauczyciel zaczyna zwracać uwagę na uczniów, a nie tylko na to, jak sam wygląda.*

## Zobaczyć rzeczywistość i opracować cel zmiany

Robert Fritz w 1984 roku zauważył, że aby się rozwijać, potrzebujemy dwóch rzeczy: wyraźnego obrazu rzeczywistości i celu, do którego dążymy. Jeśli chodzi o praktykę zawodową nauczyciela, to ujrzenie jej w realnym świetle nie jest łatwe. Nauczyciel oglądający na wideo swoją praktykę nauczycielską przede wszystkim jest zaskoczony. Oglądanie siebie na wideo przypomina (w dziesięciokrotnie większym nasileniu) słuchanie własnego głosu na nagraniu audio.

Większość nauczycieli naprawdę nie wie, jak to wygląda, gdy nauczają. Jednocześnie nie jest możliwe nauczanie i obserwowanie siebie i uczniów, dopiero kamera naświetla rzeczywistą sytuację. Jeśli nauczyciel pozna rzeczywistość swego nauczania, może postawić sobie cel i zacząć go realizować.

*W programie SUS proponujemy nauczycielom pracę w cyklu:*

- Określenie przedmiotu obserwacji związanego z chęcią doskonalenia własnego warsztatu pracy;
- Obserwacja lekcji i jej omówienie;
- Kontynuowanie realizacji celu lub postawienie sobie nowego celu.

*Dzięki nagraniu lekcji ten cykl może nauczyciel przejść sam.*

## Pięć wskazówek pomocnych przy organizacji obserwacji lekcji

Nagrywanie lekcji jest proste technicznie, więc zalecenie obowiązkowego nagrywania lekcji przez nauczycieli kusi. Jednak narzucenie obowiązku nagrywania kończy się zwykle porażką. Dlatego warto zastanowić się nad wskazówkami.

### 1. Bezpieczeństwo

Ludzie, którzy decydują się na pracę nauczyciela, inwestują dużo w swoją pracę. Dla większości nauczycieli nauczanie jest ważną częścią ich tożsamości. Doświadczenie nagrywania i odtwarzania nagrania może być niepokojące. Po pierwsze, ludzie nigdy nie są usatysfakcjonowani swoim wyglądem. Po drugie, włącza się wewnętrzny krytyk i podważa własny profesjonalizm. Oglądanie

nagrania to zderzenie rzeczywistości z własnym o niej wyobrażeniem. Aby pokonać tę trudność, nauczyciel musi czuć się całkowicie bezpieczny. Czyli wierzyć, że jeśli popełni błąd, to nie zostanie za niego ukarany ani ośmieszony. Musi też mieć prawo do proszenia o pomoc. Konieczne jest wzajemne zaufanie i szacunek.

### 2. Wybór

Bez wątpienia zalecenie obowiązkowego nagrywania lekcji jest kuszące. Nie jest to jednak właściwa metoda. Po pierwsze, mówienie ludziom, że muszą coś zrobić prawie zawsze gwarantuje, że nie będą chcieli tego robić. Po drugie, wprowadzenie obowiązkowego wideo może zmniejszyć zaufanie pomiędzy nauczycielami. Prawie wszyscy nauczyciele odczuwają stres i niepokój, gdy po raz pierwszy proszeni są o nagranie lekcji i udostępnienie filmu innym osobom. Obowiązek nakręcenia wideo może doprowadzić do sytuacji urazowej, spowodować wrogość i opór. Po trzecie, brak wyboru owocuje zmniejszeniem profesjonalizmu nauczycieli. Zapewnienie nauczycielom wyboru nie oznacza zwolnienia ich z obowiązku doskonalenia, za to daje im możliwość wyboru jego drogi.

### 3. Wewnętrzna motywacja

Jeśli dyrektor uważa, że nauczyciele zmieniają się tylko wtedy, gdy są pod presją zewnętrznej motywacji lub gdy są zawstydzani, to może używać nagrywania lekcji jako narzędzia nacisku na nauczycieli, aby wymuszać zamiany. Jednak takie rozumienie motywacji prawdopodobnie tylko pogorszy sytuację. Te-

resa Amabile (Amabile i Kramer, 2011) oraz wielu innych badaczy (patrz Pink, 2009) odkryli, że w przypadku złożonej pracy, takiej jak nauczanie, motywacja zewnętrzna tylko zmniejsza skuteczność. Jedynie wewnętrzna chęć poprawy własnej pracy poprzez obserwowanie lekcji może doprowadzić do tej poprawy. Istnieje duża obawa nauczycieli co do tego, kto będzie film z lekcji oglądał. Dlatego powinno się przyjąć zasadę, że nagranie wideo należy do osoby, która jest nagrywana i tylko ta osoba powinna decydować, czy można nagranie udostępnić.

### 4. Omawianie

Najważniejsze jest korzystanie z nagrań w celu poprawy nauczania. Nauczyciel może sam analizować film z własnej lekcji, ale może też to robić z innym nauczycielem. Zachętą dla nauczycieli może być nagrywanie własnych lekcji przez dyrektorów szkół lub liderów szkolnych.

*W programie SUS promujemy praktykę OKO, czyli obserwacji lekcji z wykorzystaniem oceniania kształtującego. Polega ona na ustaleniu przed obserwacją, co będzie jej podlegało, obserwacji lekcji lub oglądania z niej filmu, omówieniu wspólnie tego, co zostało zaobserwowane. OKO może stosować dwóch nauczycieli mających do siebie zaufanie lub grupa nauczycieli, która się na taką obserwację zdecyduje.*

### 5. Powoli

Przy wprowadzaniu zmian jest pokusa, by jak najszybciej mieć efekty. W przypadku praktyki obserwacji war-

to postępować powoli, a porządnie. Pośpiech może zaowocować pozornymi zmianami i zniechęceniem nauczycieli. W szkole warto zacząć od kilku osób – wolontariuszy. Nie jest łatwo uczyć się z własnych filmów. Wskazane byłyby szkolenia na ten temat. Jednocześnie powinno zapewnić się wolontariuszy, że to co nagrywają i komu to pokazują, jest ich decyzją.

*W ocenianiu kształtującym, które leży u podstaw programu szkoły uczącej się rekomendujemy ppp, czyli powoli, pomagać i podlewać. Praktyka obserwacji lekcji (a jeszcze bardziej nagrywania lekcji) jest tak trudna, że tylko rozważnie z niej korzystanie, przy wsparciu dyrektora i innych nauczycieli, może zacząć przynosić efekty.*

To co warto dodać, bo może nie wybrzmiało wcześniej, to to, że nie trzeba nagrywać całej lekcji, może to być tylko jej fragment. Analiza fragmentu może być nawet korzystniejsza niż analiza całej lekcji.

*W programie SUS proponujemy szkołom jeszcze jedną praktykę wykorzystującą obserwację lekcji, jest to spacer edukacyjny. Polega ona na tym, że wybrana grupa nauczycieli ogląda kolejne fragmenty lekcji (spaceruje) i notuje zaobserwowane wzorce, na koniec następuje omówienie i wnioski – co już mamy, a nad czym powinniśmy jeszcze pracować. Wnioski dotyczą wzorców, a nie pojedynczych nauczycieli.*

W pracy wykorzystano artykuł Jima Knighta *What You Learn When You See Yourself Teach*, „Professional Learning: Reimagined” vol. 71, nr 8/2014. Źródło: asdc.org

**Słowa kluczowe:** dobre nauczanie i uczenie się, doskonalenie, ocenianie kształtujące, szkoła, współpraca.

\*\*\*



**Danuta Sterna** – matematyczka, pracownica naukowo-dydaktyczna Politechniki Warszawskiej (1974-1986), od 1990 roku nauczycielka matematyki w szkołach publicznych i niepubli-

licznych, autorka publikacji dla nauczycieli i materiałów metodycznych, trenerka programu Szkoła Ucząca Się, kierowniczką Akademii SUS, prowadzącej szkolenia dla nauczycieli, autorka książki *Ocenianie kształtujące w praktyce*.



Fot. E. Demczuk



# Od biurka władzy do biurka wiedzy – kształtowanie przestrzeni sali lekcyjnej

Tomasz Gąssowski

**Człowiek ma wrodzoną potrzebę tworzenia, porządkowania i osvajania. Dotyczy to także przestrzeni z jej wymiarem fizycznym, jak i niematerialnym – ogółem zjawisk społecznych, kulturowych itp. W tak rozumianej przestrzeni jej wymiar materialny jest „obudową” interakcji społecznych. Przestrzeń to „sieć murów, jak i miejsce zdarzeń”<sup>1</sup>.**

**K**ompetencje przestrzenne człowieka (a o nich traktuje ten artykuł) mogą być zdefiniowane jako: „a) posiadanie przez osobę zdolności do bycia świadomym jej otoczenia i wpływu tego otoczenia na nią oraz b) zdolność osoby do wykorzystywania i zmieniania otoczenia dla przybliżenia osiągnięcia własnych celów, bez niszczenia tego otoczenia czy pomniejszania poczucia efektywności działania zarówno własnego, jak i innych osób wokół tej osoby”<sup>2</sup>.

Każdy z nas posiada takie kompetencje, choć rozwinięte w różnym stopniu. Różnimy się także w skali świadomości ich istnienia, a są one szczególnie ważne w pracy nauczyciela, wychowawcy, pedagoga itp. Umiejętne kreowanie, organizowanie i manipulowanie przestrzenią może prowadzić do lepszych wyników osiąganych przez uczniów, ich większej aktywności, a w szerszej perspektywie może znacznie wspomóc budowanie wartościowych interakcji uczeń – nauczyciel. Dlatego jednym z zadań nauczycieli powinno być rozwijanie w sobie i wśród uczniów świadomości, czym jest przestrzeń, jak ją tworzyć, jak nią manipulować i zarządzać. Ciekawe scenariusze lekcji na ten temat można znaleźć na stronie internetowej *Edukacja medialna*<sup>3</sup>.

Bardzo ważne jest, aby nauczyciel jak najszybciej poznał preferencje swoich uczniów dotyczące wyborów miejsc. Często wybór ten nie jest przypadkowy – czasem jest to powód praktyczny (np. lepszy dostęp do światła), czasem związany jest z tym, co uczeń odczuwa w danym miejscu (np. komfort, bezpieczeństwo). Niektórzy badacze twierdzą, że to, jakie miejsce uczeń wybiera zależy od cech osobowości<sup>4</sup>. Dlatego warto dać uczniom większą swobodę przy

wyborze miejsca siedzącego, ustalając jednocześnie pewne warunki, np. w jakich okolicznościach uczeń może zostać poproszony o zmianę miejsca.

W każdej grupie są uczniowie, którzy wolą siedzieć sami. Z mojego doświadczenia wynika, że dobrym sposobem jest pozostawienie takiego ucznia samego, ale w ławce otoczonej przez stoliki już zajęte (np. z przodu). Nauczyciel powinien ostrożnie stosować wspomniane „przesadzanie” jako karę dyscyplinującą. Takie działania mogą prowadzić do dezorganizacji lekcji, niepotrzebnych utarceń słownych, a nawet reakcji agresywnych, gdyż uczeń może poczuć, że jego (i jednocześnie innych uczniów!) osobista przestrzeń jest naruszana, że nie osiąga odpowiedniego poziomu prywatności. Mamy wtedy do czynienia z tzw. zjawiskiem zatłoczenia.

**Niektórzy badacze twierdzą, że to, jakie miejsce w klasie uczeń wybiera zależy od cech osobowości**

Warto, aby nauczyciel na lekcji jak najbardziej poszerzał strefę swojej aktywności. W trakcie lekcji komunikacja między nauczycielem a uczniem jest często rozłożona nierównomiernie – niektórzy uczniowie częściej niż inni wchodzi w interakcję (słowną lub niewerbalną) z nauczycielem. Według J.C. Richardsa strefa aktywności nauczyciela jest wyznaczona przez: 1) uczniów, z którymi nauczyciel regularnie nawiązuje kontakt wzrokowy, 2) uczniów, do których nauczyciel kieruje pytania, 3) uczniów, którzy są wyznaczani do różnych czynności i aktywności w trakcie lekcji. To właśnie ci uczniowie znajdują się w strefie aktywności nauczyciela.

Tak określona strefa dotyczy konkretnego miejsca w sali lekcyjnej. Należy pamiętać, że może ona być wyznaczona również w inny sposób, gdyż na przykład nauczyciel może częściej kierować wzrok na lewą część sali lekcyjnej niż na prawą, częściej rozmawiać z dziewczętami niż z chłopcami, częściej nawiązywać kontakt z uczniami, których imiona są łatwiejsze do zapamiętania, którzy są inteligentniejsi itp.<sup>5</sup>

Poszerzając swoją strefę aktywności, uczący może nie tylko zaangażować większą grupę uczniów, ale także łatwiej radzić sobie z dyscypliną. Badania przeprowadzone w USA w latach 90. XX wieku pokazują, że aby uczeń mógł całkowicie zrozumieć mowę nauczyciela, dystans nie może być większy niż 183 cm<sup>6</sup>. Oczywiście jest niemożliwe, aby uczący utrzymywał odpowiedni dystans jednocześnie ze wszystkimi uczniami przez całą lekcję. Jednak przemieszczanie się prowadzącego zajęcia po całej klasie może bardzo pomóc młodzieży w zrozumieniu tego, co mówi.

To „wyjście zza biurka” rozumiem również w inny sposób. Biurko znajdujące się w sali lekcyjnej od zawsze kojarzy się z władzą, miejscem, do którego dostęp ma tylko uczący. Może warto podzielić się tym meblem z uczniem, chociaż na chwilę? Z pomocą może przyjść współczesna technologia. W mojej szkole prawie wszystkie sale dydaktyczne są wyposażone w laptopy i rzutniki. Często korzystam z komputerowego oprogramowania, którego ważnym komponentem są ćwiczenia interaktywne. Uczeń ma możliwość podejścia do biurka i rozwiązania zadania w nietypowym dla niego miejscu. Tym samym „biurko władzy” staje się „biurkiem wiedzy”. Ponadto jest to okazja, aby uczeń zobaczył twarz, a nie plecy kolegów.

Wskazane jest, choć jest to organizacyjnie trudne i czasochłonne, aby nauczyciel eksperymentował z układem ławek i krzeseł. Różne aranżacje, zwłaszcza odśrodkowe (np. podkowa), mogą polepszyć kontakt wzrokowy, usprawnić wzajemne komunikowanie się lub ułatwić nawiązywanie kontaktów interpersonalnych. Działania te muszą jednak być świadome. Jak zauważa A. Sączuk: „Zastanówmy się, po co chcemy dokonać zmiany i która z propozycji będzie najlepiej wspierała różne formy pracy uczniów: indywidualną, w parach, w grupach, z całą klasą”<sup>7</sup>. Zawsze powinien być to kompromis „pomiędzy poczuciem przestrzeni nauczyciela, uczniów i względami praktycznymi”<sup>8</sup>.

Do eksperymentowania nauczyciel powinien włączyć podopiecznych – choćby tylko wsłuchując się w ich propozycje. Wspólne i świadome kreowanie przestrzeni sali, oprócz oczywistych korzyści, takich jak nabieranie umiejętności współpracy w grupie, osiąganie kompromisu itd., ma jeszcze jeden ważny wymiar: młodzi ludzie uczą się współpracować z osobami starszymi, bardziej doświadczonymi i o innym statusie społecznych<sup>9</sup>. Takie umiejętności będą procentować w przyszłości, np. w życiu zawodowym.

Nauczyciele powinni być świadomi istnienia stref dystansu fizycznego<sup>10</sup> – dystans osobisty (45-75 cm) umożliwia nauczycielowi indywidualne działanie z uczniem (np. przekazywanie informacji zwrotnej), a dystans zbyt duży (od 2,1 m) prowadzi do zerwania kontaktu z osobami siedzącymi w tylnych ławkach<sup>11</sup>. Z kolei interakcja w sferze intymnej (do 45 cm) i osobistej (od 45 cm do 120 cm) prowadzi do wyższych wyników w nauce<sup>12</sup>.

Bardzo ważnym czynnikiem wspomagającym kontakty interpersonalne jest komunikacja niewerbalna. Pełni ona dwojaką funkcję: informuje i uzupełnia komunikat słowny. Nauczyciel powinien pamiętać, że mimika, ton głosu oraz pozycja ciała „odkrywają” go najbardziej. To właśnie one są elementami komunikacji niewerbalnej, na które uczniowie zwracają największą uwagę. Nauczyciel powinien być również świadomy roli kontaktu wzrokowego, który jest niezbędny w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów interpersonalnych.

W swojej niezwykle interesującej pracy A. Nalaskowski zauważa, że

„dydaktyka skupia swoją uwagę na metodach i środkach nauczania, na układzie treści, na egzekwowaniu wiedzy, na pomocach naukowych i podręcznikach. Niemal nie ma w niej śladu na temat stroju nauczyciela, teatralności lekcji, **a już zupełnie nie wspomina się o miejscu nauczania**. Jest ono (dla dydaktyki) niezauważalne, obojętne, jest, bo jakieś być musi”<sup>13</sup>. Pomimo tych (niewesołych) rozważań, autor cytowanych powyżej słów wyraża głębokie przekonanie, że „badania nad przestrzeniami edukacji staną się kiedyś ważne i powszechne”<sup>14</sup>.

Zagadnienia omówione w niniejszym artykule poruszają tylko kilka kwestii będących w kręgu zainteresowań proksemiki szkoły – nauki o przestrzennym aspekcie szkoły i procesach psychologiczno-społecznych związanych z wykorzystywaniem przestrzeni szkolnej.

Sala lekcyjna jest szczególnym miejscem w procesie dydaktycznym i wychowawczym, gdyż to przede wszystkim tu dochodzi do największej interakcji nauczyciel – uczeń. Warto, aby ważnym ich składnikiem stała się przestrzeń fizyczna, świadomie kreowana i umiejętnie wykorzystywana.

**Słowa kluczowe:** przestrzeń edukacyjna, dystans fizyczny, kompetencje przestrzenne.

### Przypisy:

<sup>1</sup> A. Hempel-Kutek, *Przestrzeń edukacyjna obiektu szkolnego a metody kształcenia*, niepublikowana praca doktorska napisana na Wydziale Architektury Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2010, s. 7, [http://pbc.gda.pl/Content/12835/phd\\_hempel-kutek\\_agnieszka.pdf](http://pbc.gda.pl/Content/12835/phd_hempel-kutek_agnieszka.pdf) (dostęp 19.08.2019).

<sup>2</sup> F.I. Steele, *Physical Settings and Organizational Development*, London 1973, cyt. za: R. Meighan, *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993, s. 94.

<sup>3</sup> <https://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/jak-przestrzen-na-nas-dziala> (dostęp 19.08.2019).

<sup>4</sup> Zob. W. Sikorski, *Proksemika klas szkolnej – ukryty wymiar edukacji*, „Edukacja” nr 3 (123)/2013, s. 93, <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/pl/archiwum/39-2013/nr-3-123-2013/265-13-3-6-sikorski> (dostęp 19.08.2019).

<sup>5</sup> J.C. Richards, Ch. Lockhart, *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge 2007, s. 139.

<sup>6</sup> Por. A. Szejnberg, *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*, Opole 2007, s. 34.

<sup>7</sup> A. Sączuk, *Przestrzeń edukacyjna na miarę*

*XXI wieku*, „Dyrektor Szkoły” nr 1(289)/2018, s. 69.

<sup>8</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 51.

<sup>9</sup> Por. A. Sączuk, dz. cyt., s. 72.

<sup>10</sup> Zob. E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa 2001, 145-165.

<sup>11</sup> Por. M. Swat-Pawlicka, *Wpływ przestrzeni na filozofię uczenia*, „Dyrektor Szkoły” nr 1(289)/2018, s. 77-78.

<sup>12</sup> Por. W. Sikorski, dz. cyt., s. 93.

<sup>13</sup> A. Nalaskowski, dz. cyt., 52 (wyróżnienie moje).

<sup>14</sup> Tamże, s. 81.

### Bibliografia:

- Hall E.T. *Ukryty wymiar*. Tłum. T. Hołówka. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, 2009.
- Hempel-Kutek A. *Przestrzeń edukacyjna obiektu szkolnego a metody kształcenia*, niepublikowana praca doktorska napisana na Wydziale Architektury Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2010, [http://pbc.gda.pl/Content/12835/phd\\_hempel-kutek\\_agnieszka.pdf](http://pbc.gda.pl/Content/12835/phd_hempel-kutek_agnieszka.pdf) (dostęp 19.08.2019).
- <https://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/jak-przestrzen-na-nas-dziala> (dostęp 19.08.2019).
- Nalaskowski A. *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Richards J.C., Lockhart. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 2007.
- Sączuk A. *Przestrzeń edukacyjna na miarę XXI wieku*. „Dyrektor Szkoły” nr 1(289)/2018.
- Sikorski W. *Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji*. „Edukacja” nr 3 (123)/2013, <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/pl/archiwum/39-2013/nr-3-123-2013/265-13-3-6-sikorski> (dostęp 19.08.2019).
- Steele F.I. *Physical Settings and Organizational Development*. London: Addison Wesley Longman Publishing Co., 1973.
- Swat-Pawlicka M. *Wpływ przestrzeni na filozofię uczenia*. „Dyrektor Szkoły” nr 1(289)/2018.
- Szejnberg A. *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2007.

\*\*\*



**Tomasz Gąssowski** – absolwent filologii angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim, nauczyciel języka angielskiego w IX Liceum Ogólnokształcącym im. Zygmunta Wróblewskiego w Krakowie.

# Uczeń w konflikcie z nauczycielem

dr Krzysztof Polak

**Szkoła to środowisko życia z bogatą kolorystyką ludzkich charakterów i gęstą siecią zdarzeń. Przy takiej wielości ludzi i sytuacji konflikty muszą się pojawić.**

Pojęcie „konflikt” ma łacińskie pochodzenie, oznacza zderzenie, antagonizm, niezgodę, spór, dyskusję. Konflikty w ogóle, a konflikty szkolne w szczególności są zawsze zjawiskiem wielowymiarowym. Ta wielowymiarowość sprawia, że można na nie spojrzeć z wielu perspektyw.

Uczniowie mogą wchodzić w konflikt z nauczycielami czy innymi pracownikami szkoły, mogą pozostawać w konflikcie z innymi uczniami, podobnie jak ich rodzice mogą toczyć spór z nauczycielem, dyrekcją szkoły czy z innymi rodzicami. Wszyscy oni współtworzą swoistość środowiska szkolnego. Wnoszą większy lub mniejszy wkład w tworzenie się lokalnej kultury szkoły, z jej obyczajowością, systemem wartości stanowiących podstawę norm i dominujących wzorców zachowań. Z takiej perspektywy szkoła nie wygląda jedynie jak miejsce systematycznej **na-**uki jednych (uczniów) i **pracy** innych (nauczycieli), lecz jak środowisko **życia** z bogatą kolorystyką ludzkich charakterów, siecią zdarzeń, w których uobecniają się ich emocje, sympatie i animozje, wiedza i doświadczenie, poglądy i przekonania, stereotypy i uprzedzenia. Przy takiej mnogości ludzi i sytuacji konflikty muszą się pojawić.

W krótkim tekście nie sposób opisać wszystkich możliwych rodzajów konfliktów szkolnych. Skupmy więc swą uwagę na tych, które pojawiają się w relacji uczeń – nauczyciel. Powstają one zazwyczaj w następujących sytuacjach:

- **konflikty w związku z ocenianiem osiągnięć ucznia przez nauczyciela:** mamy tu do czynienia z subtelną materią wrażliwą na błędy i nieporozumienia Kryteria ocen, normy ocen, procedury oceniania – wszystko to może być przedmiotem konfliktu. Jest to przy tym konflikt dość swoisty: pozycje stron nigdy nie są w nim równe. Uczeń rzadko ma możliwość ustalania tego, co będzie oceniane, w jaki sposób i jak wysoko.

Zazwyczaj ma „przyjąć do wiadomości” decyzje podjęte w tych sprawach przez nauczyciela. W sporadycznych przypadkach jest to przedmiotem negocjacji – zdarza się w alternatywnych systemach oceniania, czasem próbują tak pracować nietuzinkowi nauczyciele-nowatorzy.

Pamiętajmy, że ocenianiu zawsze towarzyszą emocje. W procedurze, o której mówimy, są one nieporównanie większe po stronie ocenianego ucznia niż ocenającego nauczyciela. Wiele tu miejsca na rozczarowania, poczucie skrzywdzenia czy manipulację. Zwłaszcza gdy kryterium oceny stanowią wyłącznie końcowe efekty pracy ucznia, bez szacowania punktu wyjścia, barier, które musiał przezwyciężyć i trudu, jaki musiał włożyć, by wykonać postawione zadanie. W takiej sytuacji głównym motywem nauczycielskiego oceniania jest uchwycenie stopnia zgodności wymagań programowych z zaprezentowanymi przez ucznia kompetencjami. Pomijana jest wtedy kwestia jego rozwoju usytuowanego na kontinuum działań edukacyjnych, z ich kierunkiem, dynamiką, uwarunkowaniami inter- i intrapersonalnymi.

Ale w szkole jest też miejsce na uczniowskie uczucia pozytywne, na satysfakcję, na radość z uzyskanych wyników i poczucie kontroli nad rezultatami swej pracy. Jak to osiągnąć? Przy odrobinie dobrej woli i życzliwości ze strony nauczyciela jest to realne, choć przez malkontentów może być postrzegane jako następny przykład edukacyjnej iluzji.

W szkole, w której system oceniania jest przedmiotem społecznej debaty z udziałem uczniów, gdzie kryteria oceniania są jasne i znane wszystkim (nauczycielom, uczniom, rodzicom), możliwe jest rozwiązywanie, a nie tłumienie czy kamuflowanie konfliktów rodzących się na tym tle. Tworzy się wtedy rodzaj wspólnoty wartości obecnych w kryteriach oceniania, przybierających następnie postać konkretnych procedur.

Procedury te, jeśli wciąż są czytelne, jeśli mają oparcie na wypracowanych wspólnie kryteriach, jeśli są dostosowane do warunków pracy uczniów, do ich możliwości percepcyjnych, do stopnia złożoności treści kształcenia, mogą stanowić ważny instrument wychowawczy. Wtedy też powstaje szansa, by uczniowie nabywali umiejętności autokontrolnych.

**Część konfliktów szkolnych między uczniem i nauczycielem ma swoje źródło w odmienności cech osobowościowych**

W innym przypadku pojawia się rytualizacja zachowań kontrolno-oceniających, która rolę ucznia sprowadza wyłącznie do poziomu wykonawczego, odbierając mu poczucie kontroli nad rezultatami swej pracy i niwecząc potencjał osobotwórczy tkwiący w procesie (samo)kontroli i (samo)oceny jego osiągnięć. Relacje nauczyciel – uczeń obfitują w obustronne pretensje, trwa stan permanentnego braku zaufania, przypisywanie sobie nawzajem złych intencji. Ujawnia się wiele powodów do konfliktu: niesprawiedliwe, zdaniem uczniów, stopnie wystawiane przez nauczyciela, przeciążenie zadaniami domowymi, zbyt dużo sprawdzianów, testów, klasówek, dyktand, lektur do przeczytania, narzucanie przez nauczyciela własnego zdania i nieuwzględnianie potrzeb i oczekiwań uczniów. Z kolei nauczyciel ma pretensje do uczniów o brak należnego mu szacunku, niewykonywanie jego poleceń, szukanie wszelkich możliwych sposobów na unikanie lekcji, podpowiadanie i odpisywanie prac itd.

- **konflikty powstające na tle zachowań uczniowskich:** przedmiotem konfliktu są zachowania uczniowskie nieakceptowane przez nauczyciela. Mogą to być zachowania agresywne, niszczenie mienia i urządzeń szkolnych,

nieusprawiedliwiona absencja na zajęciach, niewłaściwe zachowanie w czasie lekcji itp. Ocena takich zachowań przez nauczycieli jest na ogół jednoznaczna, gdyż zachowania takie są wyraziste. Nauczyciele nie tolerują tego typu zachowań i zazwyczaj wszelkimi możliwymi sposobami starają się je wyeliminować.

Ale w życiu szkolnym zdarzają się też sytuacje, gdy trudno o taką jednoznaczność, a zachowania uczniów nie poddają się łatwemu osądowi według wzorca „dobre – złe”. Mają one dla nauczyciela charakter kontrowersyjny, nie wynikają ze złej woli ucznia czy z niedostatków edukacji instytucjonalnej. Są rezultatem wychowania domowego, przejawem świata wartości rodzinnych, które pozostają w niezgodności z wymaganiami i normami lokalnej kultury szkoły. Takie konflikty są szczególnie głębokie i stanowią prawdziwe wyzwanie dla nauczyciela. Stroną konfliktu nie jest bowiem dla niego sam uczeń, lecz cała jego rodzina, z endemicznym systemem wychowania rodzinnego, rodzinną obyczajowością i wzorcami zachowań odmiennymi niż te realizowane w szkole.

Łatwo o konflikt wtedy, gdy nauczyciele i rodzice odmiennie interpretują wzajemne powinności wobec uczniów, gdy ich oczekiwania się rozmiągają, a niezbędna współpraca ustępuje miejsca walce o własną rację. Racjonalność argumentacji zamienia się w upartą obronę siebie i rejestrowanie błędów drugiej strony. Odwołując się do teorii atrybucji, można by powiedzieć, że w sytuacji konfliktowej każda ze stron stosuje wobec siebie zazwyczaj atrybucję zewnętrzną (tzn. jej zachowanie zostało wymuszone spłotem zdarzeń od niej niezależnych – inaczej nie mogła postąpić), natomiast wobec drugiej strony stosuje atrybucję wewnętrzną (negatywne zachowanie drugiej strony to wynik jej negatywnych cech osobowych).

Rodzicom może nie odpowiadać zakres wymagań stawianych ich dzieciom przez nauczyciela, mogą się nie zgadzać na taki rodzaj misji, który stał się priorytetem szkoły (np. w misję szkoły wpisany jest wielostronny rozwój dziecka i budowanie wspólnoty szkolnej, a rodzicom chodzi o rzetelne przygotowanie do egzaminów). Nauczyciele z kolei mogą mieć pretensje do uczniów, że ci ich nie szanują, jawnie manifestują oznaki lekceważenia, do rodziców zaś o to, że ci zaniedbują swoje rodzicielskie

powinności. Mamy tu do czynienia z konfliktem o podłożu aksjologicznym, z odmiennością interpretacji działań swoich i innych osób, z bardziej lub mniej ukrytym sporem światopoglądowym, który znajduje swoje przełożenie na uczniowskie zachowania o charakterze kontestacyjnym. Uruchamiają się wtedy rozmaite mechanizmy oporu wobec zasad organizacji życia szkolnego, poleceń stawianych przez nauczyciela i norm, których przestrzeganie się od uczniów wymaga.

- **konflikty na tle cech osobowościowych:** nie należy tych naturalnych różnic bagatelizować

Część konfliktów szkolnych między uczniem i nauczycielem ma swoje źródło właśnie w odmienności cech osobowościowych. Tu nie chodzi już o efekty wychowania rodzinnego, lecz o różnice temperamentalne, reaktywność emocjonalną, swoiste cechy charakteru, poziom inteligencji wielorakich, zdolności specjalne, motywacje uczenia się, rodzaj i poziom aspiracji. Na to nakładają się jeszcze różnice w rozwoju fizycznym.

W każdym z tych obszarów i uczeń, i nauczyciel funkcjonuje w sposób sobie właściwy. One wszystkie razem i każdy z osobna w sposób zasadniczy determinują kierunek ich działań, poziom zaangażowania w działanie, wytrwałość w dążeniu do celu, implikują przebieg działania i determinują zdolność szacowania rezultatów. Wpływają na stosunek do obowiązków szkolnych i sposób ich wypełniania. Od nich zależy tempo pracy, staranność wykonywania zadań, rodzaj komunikowania się, sposoby doświadczenia i poziom rozumienia zdarzeń, w których uczestniczą uczniowie i nauczyciele.

Nauczyciel zazwyczaj dostosowuje swoją pracę do cech o przeciętnym poziomie nasilenia, bo w populacji największej jest takich właśnie uczniów. Klasę szkolną traktuje jako grupę jednorodną w sytuacji, gdy ta nią nie jest. Taki sposób działania, nieuwzględniający różnic indywidualnych między uczniami, może prowadzić do sytuacji konfliktowych. Wtedy dobrym sposobem, by je skutecznie rozwiązywać jest, po pierwsze, poznawanie przez nauczyciela cech uczniowskich, które determinują ich działanie, ale nie poddają się (lub poddają się niełatwo) jego ingerencji (poziom inteligencji, zdolności, cechy organiczne). Po drugie, warunkiem pomyślnego

rozwiązywania konfliktów jest rozpoznawanie takich cech ucznia, które z powodzeniem mogą być kształtowane w toku nauki szkolnej (motywy, aspiracje, zainteresowania). Po trzecie wreszcie, nauczycielowi musi towarzyszyć realna woła wspierania ucznia w jego rozwoju, co miałyby się przekładać na codzienną troskę o własny warsztat pracy.

Konflikty są wpisane w codzienność szkolną. Stanowią powszechny element życia szkolnego, mają zazwyczaj destrukcyjny charakter. Mogą niszczyć, osłabiać siły witalne, zamykać w przestrzeni zamętu i niejasności, ograniczać zdolność skutecznego działania.

### Konflikty są wpisane w codzienność szkolną

Ale nie oznacza to, że konflikty są źródłem wszelkich szkolnych porażek nauczycieli i główną przyczyną uczniowskich dramatów. W złożonej sieci potencjalnych i realnych konfliktów, w jakich nauczyciele i uczniowie mogą się znaleźć są i takie, których nie tylko nie powinni unikać, lecz które są im do pewnego stopnia niezbędne. Co więcej, są życiodajne, bo pomagają im zerwać z balastem szkodliwej rutyny, każą zmierzyć się z wyzwaniem, zmuszają do działania, rozszerzają poznanie i rozbudowują świat ich emocji. A to są warunki ludzkiego rozwoju, czego przekonująco dowodził K. Dąbrowski w swej koncepcji dezintegracji pozytywnej<sup>1</sup>. Konflikt niejedno ma więc imię: może sprzyjać rozszerzaniu przestrzeni nauczycielskiej i uczniowskiej autonomiczności i kreatywności, może pomagać zmierzyć się z nieznanymi dotąd wyzwaniami, poznawać granice własnych możliwości, zaznać smaku zwycięstwa nad słabościami. Krótko mówiąc, **uczniowie i nauczyciele są skazani na konflikty w szkolnym życiu, lecz nie musi to wcale oznaczać, że muszą to życie przegrać**. Ratunek przechodzi ze strony umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Oczywiście ich zachowanie w sytuacji konfliktowej, ich sposób reakcji na konflikt, za każdym razem jest uwarunkowany wielorako: rodzajem (źródłem) konfliktu, jego siłą, sposobem definiowania przez nich sytuacji konfliktowej, doświadczeniem w wyjaśnianiu nieporozumień, zdolnościami negocjacyjnymi,

umiejętnościami opanowywania emocji itp. Czasem w tym działaniu jest więcej chłodnej kalkulacji i technicznej racjonalności, czasem górę biorą emocje. Nauczyciele i uczniowie rzadko mają dostateczną wiedzę o podłożu konfliktu, by od razu wiedzieć, jak się zachować. Zazwyczaj zaledwie przeczuwają, co się stało i zupełnie nie potrafią przewidzieć, jaki obrót sprawy przybiorą w przyszłości. Sytuacja nabiera znamion równania z wieloma niewiadomymi.

To okoliczności trudne dla każdego, w szczególności zaś dla dzieci i młodzieży. Młodzi ludzie nie dysponują

dostatecznymi środkami pozwalającymi im zabezpieczyć się przed destrukcyjnym wpływem konfliktów i umożliwiającymi ich przekształcenie w źródło pozytywnego doświadczenia i osobistą korzyść. Duża rola do spełnienia przypada wtedy dorosłym (nauczycielom). To właśnie oni mają do wykonania to ważne zadanie: nauczyć dzieci i młodzieży sposobów rozwiązywania konfliktów. Podkreślmy – rozwiązywania, a nie unikania.

**Słowa kluczowe:** uczeń, nauczyciel, konflikt.

#### Przypisy:

<sup>1</sup> K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.

\*\*\*



**Dr Krzysztof Polak** jest starszym wykładowcą w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od wielu lat zajmuje się problematyką społecznych uwarunkowań procesów edukacyjnych i zagadnieniami zawodu nauczycielskiego. Autor kilku książek i ponad 60 artykułów naukowych na ten temat. Pomyślny inicjator utworzenia Jagiellońskiego Forum Oświatowego.

# Nauczyciel w roli terapeuty wobec problemów dzieci i młodzieży. Podstawowe umiejętności terapeutyczne

Piotr Modzelewski

**Dzieci i młodzież potrzebujący pomocy niejednokrotnie chętniej otworzą się przed nauczycielem-wychowawcą, którego znają i któremu ufają niż przed osobą specjalistycznie wykształconą, z którą nie mają kontaktu.**

Często to nauczyciel-wychowawca jest pierwszą osobą, której młody człowiek zgłasza swoje kłopoty, a dzięki umiejętnej pierwszej interwencji problem zostaje rozwiązany już na początku lub uczeń-wychowanek szybko otrzymuje adekwatną pomoc specjalistyczną. Umiejętności terapeutyczne nauczyciela wydają się koniecznością wobec problemów emocjonalnych i trudności wychowawczych, jakich doświadczają uczniowie<sup>1</sup>.

Nauczyciele-wychowawcy chcący rozwijać umiejętności terapeutyczne mogą zadawać sobie pytanie: „Czy nie powinniśmy zostawić tego pedagogom albo psychologom szkolnym?”. Odpowiadając na to pytanie, należy stwierdzić, że nie chodzi tu o zastąpienie pedagogów lub psychologów, a jedynie stanowienie dodatkowego i wczesnego wsparcia, pierwszej linii interwencji, nauczyciele-wychowawcy i inny personel często bowiem właśnie jako pierwsi zauważają problemy albo to uczniowie

z problemami sami przychodzą do nich porozmawiać. Niestety wielu nauczycieli nie ma żadnych umiejętności terapeutycznych, co prowadzi do unikania takich sytuacji. Niniejszy artykuł stawia przed sobą następujące cele:

1. nauczyć nauczycieli identyfikowania uczniów wymagających dodatkowego wsparcia;
2. przekazać nauczycielom podstawowe umiejętności terapeutyczne, aby umieli lepiej odpowiadać na uczniowskie potrzeby psychologiczne, emocjonalne, rozwojowe.

Efektywne użycie umiejętności terapeutycznych przez nauczyciela może znacząco poprawić relacje interpersonalne z uczniami i wychowanekami, ocenić ryzyko (pogorszenia problemu, zagrożenia), pomóc dzieciom i młodzieży rozwinąć strategie radzenia sobie ze stresem, przełożyć się na okazanie wsparcia emocjonalnego i społecznego, rozwiązać problem, jeśli uczeń-wychowanek tego oczekuje, zrozumieć problem,

myśli, uczucia i sytuację, w jakiej uczeń aktualnie się znajduje.

W języku angielskim umiejętności terapeutyczne nauczycieli określane są słowem *counselling*, co w tłumaczeniu na język polski oznacza *doradztwo*, jednakże nie chodzi tu wcale o udzielanie uczniom konkretnych rad, a bardziej nabycie elementarnych umiejętności pomagania polegających na słuchaniu, umiejętnym zadawaniu pytań czy okazywaniu empatii<sup>2</sup>. Umiejętności terapeutyczne nauczyciela można zdefiniować jako: „Pomaganie ludziom rozwiązać ich własne problemy poprzez dostarczenie zachęty, wsparcia, przestrzeni na » otwarcie się «. Pomagając ludziom, zamiast zakładać, że znamy uczucia i myśli podopiecznych, raczej dążymy do zrozumienia ich subiektywnego świata”<sup>3</sup>. Definicja ta wskazuje, że nauczyciel w roli terapeuty powinien przede wszystkim pozwolić uczniowi-wychowanekowi na mówienie, aktywnie słuchać, okazywać zachętę oraz wsparcie emocjonalne,

a jednocześnie być zainteresowany jego myślami i uczuciami.

### Typy problemów, z jakimi przychodzą do nas uczniowie i sygnały ostrzegawcze dystresu

Uczniowie zgłaszają nauczycielom i wychowawcom, których lubią i którym ufają, różne rodzaje problemów. Do częstych należą: mobbing szkolny, ducanie, stalking, myśli samobójcze, samookaleczanie, smutek po śmierci bliskiej osoby, problemy rodzinne, takie jak rozwód rodziców, różne nadużycia, choroby w rodzinie, problemy międzypokoleniowe czy przemoc domowa. Inne problemy, z jakimi mogą spotkać się nauczyciele-wychowawcy, to uzależnienia, cięższe nieletnich, bycie osobą pokrzywdzoną lub świadkiem przestępstwa i zachowań antyspołecznych, doświadczanie znęcania, a także niepewność dotycząca orientacji seksualnej. Lista problemów nie jest oczywiście wyczerpana. Zdarza się również, że problemy ucznia mogą zostać rozpoznane poprzez zaobserwowanie sygnałów ostrzegawczych ujawniających się w jego zachowaniu. Typowymi sygnałami ostrzegawczymi wskazującymi, że nasz podopieczny przeżywa dużo negatywnego stresu (dystresu) są:

1. **Zmiana w zachowaniu** – alarmująca, jeśli trwa długo, parę tygodni.
2. **Zamartwianie się** – jeśli uczeń-wychowanek wygląda na zamartwionego i wykazuje lęk dotyczący różnych sytuacji częściej niż zwykle, to może to wskazywać, że coś go gryzie.
3. **Okazywanie agresji** – może być objawem nie tylko złości, ale i stresu, smutku, nastroju depresyjnego.
4. **Bycie wycofanym** – czasami silne napięcie emocjonalne sprawia, że dzieci i młodzież unikają interakcji

społecznych. Dzisiaj wycofanie to także bycie online. Jeśli uczeń spędza więcej czasu niż zwykle w mediach społecznościowych, w Internecie, to może to być także symptom stresu. Przy okazji warto zwracać uwagę na posty, które dziecko publikuje na portalach społecznościowych, forach internetowych, np. negatywne komentarze o sobie.

5. **Komunikaty niewerbalne** – zmiany dotyczące głosu, postury, kontaktu wzrokowego.
6. **Regresja** – poważna zmiana w życiu dziecka, np. pojawienie się nowego członka rodziny lub rozstanie rodziców może spowodować, że dziecko cofnie się do wcześniejszych zachowań.
7. **Ból w ciele** – stres emocjonalny może przejawiać się w formie fizycznej, np. bólu szyi, ramion, głowy.
8. **Problemy ze snem** – bezsenność i nadsenność.
9. **Zmiany w jedzeniu** – brak apetytu, zjadanie stresu, jedzenie po kryjomu. Jedzenie może być dla niektórych osób techniką samouspokojania<sup>4</sup>.

Niektóre z tych sygnałów ostrzegawczych mogą zostać łatwo rozpoznane, gdyż nauczyciele i wychowawcy znają swoich podopiecznych i spędzają z nimi sporo czasu. Inne sygnały mogą wychwycić także w trakcie rozmowy, korzystając ze swoich umiejętności terapeutycznych nauczyciela.

### Podstawowe umiejętności terapeutyczne nauczyciela

Punktem wyjścia do zastosowania umiejętności terapeutycznych nauczyciela powinna być odpowiednia postawa pomagającego. Ważne jest stworzenie atmosfery otwartości, zaufania i równości w trakcie rozmowy prowadzonej z uczniem. Istotna jest szczerść, uczciwość, szacunek, okazywanie troski, ciepła, bycie przyjaznym oraz przejawianie empatii, inni bowiem nie zapomną uczuć, jakie w nich wzbudziliśmy. Są to warunki konieczne do prowadzenia rozmów z uczniami, bo tylko w takiej atmosferze możliwe jest otwarcie się osoby, która przychodzi do nas ze swoimi problemami.

W trakcie wykorzystywania umiejętności terapeutycznych niezbędna jest odpowiednia postawa ciała przyjmowana przez pomagającego. Nauczyciel-wychowawca nie powinien krzyżować rąk ani nóg, powinien siedzieć prosto, a jednocześnie pochylać się ku rozmówcy, czym będzie sygnalizował zainteresowanie. Istotny jest adekwatny kontakt wzrokowy (nie za mało, nie za dużo), bycie zrelaksowanym, unikanie kamiennej twarzy, ale jednocześnie nieziewienie się bez względu na to, co zostanie powiedziane. Niewerbalną zachętą do dalszego mówienia może być potakiwanie głową, które jednocześnie sugeruje drugiej osobie, że słuchamy<sup>5</sup>.

Ludzie, którzy dobrze się dogadują lub przyjaźnią zwykle nieświadomie przyjmują w trakcie rozmowy podobną pozycję ciała. Tę technikę, nazywaną **budowaniem raportu**, można wykorzystać również świadomie, pod warunkiem że nie będzie to nachalne papugowanie. Przyjmowanie pozycji ciała rozmówcy może ulepszyć kontakt, sprzyja otwartości, wzbudzaniu zaufania, sympatii<sup>6</sup>.

W trakcie rozmowy należy unikać twarzy pokerzysty (kamiennej twarzy, z której trudno odgadnąć myśli, uczucia), okazywania przerażenia, osądzania, przejmowania się wraz z uczniem, używania „motywuujących” cytatów, aforizmów i złotych myśli oraz dawania rad nieadekwatnych do problemu, np. gdy ktoś cierpi po rozstaniu, mówienie „tego kwiatu to pół świata”. Podopieczny nie poczuje się wtedy zrozumiany, nie poczuje się lepiej. **Najważniejsze, nie osądzajmy, kiedy uczeń się nam zwierza**<sup>7</sup>. Początkowo nie jest to oczywiście łatwe, znaczna część pracy nauczyciela polega bowiem na ocenianiu, a w pracy wychowawczej stosowana jest też przecież perswazja polegająca na wyjaśnianiu odpowiednich i nieodpowiednich zachowań<sup>8</sup>.

Wiedza o nastawieniu (postawie), mowie ciała oraz zachowaniach, których należy unikać stanowi fundamentalną bazę do adekwatnego słuchania i mówienia w trakcie pełnienia roli terapeuty przez nauczyciela-wychowawcę. Jak zatem dobrze słuchać o problemach dzieci i młodzieży? Trzeba pamiętać, że słuchamy po to, aby zrozumieć naszego ucznia, a nie po to, aby uzyskać informacje z chęci zaspokojenia własnej ciekawości. Konieczne jest powstrzymanie się od przerywania wypowiedzi ucznia (słuchanie cierpliwie i empatycznie)



oraz gdy uczeń zamilknie, korzystanie z ciszy, pozwolenie na ciszę. Takie krótkie przerwy nie są niczym złym, pozwalają bowiem osobie przeżywającej stres i negatywne uczucia uporządkować myśli. Podsumowując, odpowiednie słuchanie jest uważne i empatyczne, dzięki czemu przyjmowana jest perspektywa drugiej osoby.

Choć słuchanie stanowi znaczną część roli terapeuty, niezbędne jest również korzystanie z technik wspierających rozmowę z uczniem, dzięki którym dowiemy się więcej o przeżywanej trudności, zachęcimy do dalszego mówienia i okażemy zrozumienie. Co mówić do uczniów zgłaszających trudności? Poniżej prezentuję kilkanaście technik, które wspierają rozmowę:

- **Potwierdzenie cierpienia**, np. poprzez stwierdzenie „To rzeczywiście trudna sytuacja”.
- **Normalizacja** – „To zupełnie naturalne być zestresowanym, kiedy ma się tyle zadań na głowie”. „To normalne. Większość uczniów, którzy chodzą do liceum jest podenerwowanych. Twoje uczucia są absolutnie normalne”. Dzięki normalizacji problem traktujemy jako naturalny element ludzkiej egzystencji.
- **Okazywanie uwagi** – zwroty „aha, yhy” sugerują, że słuchamy i stanowią zachętę do mówienia. Oczywiście powinny być połączone z autentycznym aktywnym słuchaniem i kontaktem wzrokowym.
- **Użycie własnych słów uczniów** – wskazuje, że dobrze słuchamy, budzi sympatię uczniów; może polegać na użyciu stosowanych przez nich fraz, powiedzonek czy uczniowskiego slangu.
- **Parafrazowanie** – zastosowanie tej techniki podkreśla, że słuchamy i rozumiemy. Przykładowo, uczennica mówi: „Mój tata jest bardzo chory i martwię się tym”. Pomagający: „Rozumiem, że bardzo troszczysz się o zdrowie swojego taty”.
- **Zachęcanie i dawanie nadziei** – za pomocą stwierdzeń wskazujących, że są sojusznicy, którzy pomogą rozwiązać trudności, np. psycholog, lekarz, dietetyk, szkoleniowiec od metod szybkiej nauki.
- **Pytania otwarte** – zachęcają do bogatszych wypowiedzi, np. pytanie otwarte „Jak się dzisiaj czujesz?” vs pytanie zamknięte „Czujesz się dzisiaj smutny?”.
- **Odzwierciedlanie myśli, uczuć, perspektywy drugiej osoby za pomocą słów**. Przykładowo, uczeń stwierdza: „Nie rozumiem, dlaczego moi rodzice postanowili się rozstać (ściskając pięści), a pomagający odpowiada: „Wygładasz na zdenerwowanego z powodu rozvodu rodziców”.
- **Podsumowanie** – ta umiejętność jest dłuższą parafrazą i pojawia się zazwyczaj na końcu spotkania. Jest potrzebna, aby przekazać najważniejsze punkty przed ostatecznym zakończeniem rozmowy. Przykładowo, „...więc zobaczyłeś, jak oni się śmieją i zrobiło ci się przykro. Ponieważ naśmiewano się w twojej poprzedniej szkole. Dzisiaj ustaliliśmy, że czasami myślimy o czymś, „nakręcamy się” swoimi myślami, ale nie zawsze to prawda. Ponadto możesz zrobić - ... Jeśli będziesz chciał jeszcze porozmawiać...”.
- **Klaryfikacja** – jest dopytaniem, aby wyjaśnić niejasności, np. „Co masz na myśli, mówiąc, że wszystko jest do kitu?”.
- **Koncentracja na temacie** – jest użyteczna, jeśli uczeń przynosi na spotkanie z nauczycielem wiele problemów. Warto wtedy zapytać, który problem jest najpilniejszy. Dobrze jest ustalić, nad czym będą aktualnie pracować zarówno pomagający, jak i wspomagany.
- **Użycie samo-ujawniania** – opowiedzenie przez nauczyciela, jak sam poradził sobie z takim samym lub podobnym problemem, np. zorganizował sobie czas nauki w okresie przytłoczenia zadaniami lub jakie techniki zapamiętywania stosował, gdy sam był uczniem itd. Należy stosować ostrożnie, ponieważ uczeń przychodzi mówić o sobie, a nie słuchać o nas, naszych problemach i naszej dawnej zaradności.
- **Minimalne zachęty**, np. „Powiedz o tym coś więcej”.
- **Używanie uczniowskich metafor**, aby poprawić komunikację z uczniem.
- **Dopytanie dotyczące zrozumienia** – gdy mamy wątpliwości, powiedzmy uczniowi, jak rozumiemy jego problem i spytajmy, czy dobrze rozumiemy, np. „Chciałbym dopytać, czy dobrze cię rozumiem... (opis naszego zrozumienia problemu)... Czy o to ci chodziło?”. Jeśli coś nie do końca zostało przez nas zrozumiane, po zastosowaniu tej techniki

uczeń nam to wyjaśni. W trakcie pogłębiania naszego rozumienia problemu warto prosić także o opisy uczuć i myśli, które towarzyszyły uczniom w omawianych sytuacjach, np. „Co wtedy czułeś?”, „Jak silny był ten niepokój?”, „Jakie miałeś wtedy myśli?”<sup>10</sup>

Tabela 1. Autorefleksja przed rozpoczęciem pomagania uczniom-wychowankom<sup>11</sup>.

Pytania, jakie sobie trzeba zadać, jeśli chce się korzystać z umiejętności terapeutycznych
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dlaczego zgodziłeś się pomagać tej osobie?</li> <li>2. Jakie sprawy, trudności są dla ciebie niekomfortowe?</li> <li>3. Jakie emocje są dla ciebie niekomfortowe?</li> <li>4. Jak poradzisz sobie z uczniowskimi uczuciami względem ciebie?</li> <li>5. Jak poradzisz sobie z uczuciami względem uczniów?</li> <li>6. Czy potrafisz być akceptujący, łagodny, elastycznie przejść do nowej roli osoby korzystającej z umiejętności terapeutycznych?</li> <li>7. Do jakiego momentu jesteś w stanie spotykać się z uczniem na wspierające rozmowy?</li> </ol>

### Przeszkody w pomaganiu. Kiedy odesłać naszego ucznia-wychowanka do specjalisty?

Nauczyciele-wychowawcy wykorzystujący w swojej pracy umiejętności terapeutyczne mogą napotkać parę przeszkód, które utrudniają pełnienie roli terapeuty. Pierwszym rodzajem takich trudności są przeszkody tkwiące w nastawieniu, negatywnej postawie, której elementami są przekonania nauczyciela, np. „nie mam na to czasu”, „on tylko poszukuje uwagi”, „to nie moja rola”, „to zbyt osobiste”, „mogę dać złą radę”, „pomoc może sprawić, że uczeń stanie się zależny ode mnie”, „martwię się wypaleniem (jestem wypalony)”<sup>12</sup>. Kolejne przeszkody tkwiące w myśleniu nauczyciela to:

- traktowanie korzystania z umiejętności terapeutycznych jako okazji do dawania rad (w rzeczywistości wcale nie trzeba radzić, a często lepiej unikać radzenia; wystarczy wysłuchać, pozwolić na emocjonalne otwarcie się ucznia, okazać zrozumienie, wspólnie z uczniem rozważyć różne możliwości postępowania, skierować do specjalisty);

- zadawanie zbyt wielu pytań (wiara, że uzyskamy więcej informacji dzięki liczny pytań; nieumiejętność korzystania z ciszy);
- złe rozumienie empatii – zgadzanie się z kimś i sympatia do kogoś nie jest empatią;
- namawianie do pozytywnego myślenia – np. „musisz uwierzyć w siebie”<sup>13</sup>.

Nauczyciel-wychowawca pomagający dzieciom i młodzieży jest w stanie wspólnym wysiłkiem (swoimi i ucznia) rozwiązać niektóre problemy, jednakże należy mieć świadomość pewnych sygnałów, które wskazują na konieczność odesłania podopiecznego do specjalisty. Kiedy konieczne jest odesłanie ucznia do kogoś innego? Najczęściej należy odesłać ucznia na przykład gdy pojawia się: zależność/uzależnianie się od nauczyciela, brak poszanowania granic psychologicznych, za duże otwieranie się którejś ze stron, nieodpowiedzialne prośby ucznia (nadmierna liczba spotkań, trudność w kończeniu rozmów), myśli samobójcze, myśli o zabójstwie, ekstremalne zmiany nastroju, irracjonalne zachowania, samookaleczenia, dziwne zachowanie i sposób mówienia, trudności w zakresie utrzymania higieny osobistej, ekstremalne zmiany dotyczące snu, apetytu, wagi, poważne zmniejszenie koncentracji, motywacji i zainteresowań, a także korzystanie ze szkodliwych substancji, Internetu i hazardu.

Skierowanie do kogoś innego jest także konieczne w przypadku poważnych problemów rodzinnych, przewlekłej izolacji społecznej, traumy po stracie czy stałych złych osiągnięć szkolnych<sup>14</sup>. Wiele z tych sygnałów ostrzegawczych może wskazywać na konieczność odesłania do pedagoga, psychologa, lekarza psychiatry lub innych specjalistów czy instytucji pomocowych. Nauczyciel pełniący rolę terapeuty powinien jak najszybciej pokierować ucznia do odpowiedniej osoby i/lub instytucji.

Na koniec warto wspomnieć o granicach, które powinny być ustalone w trakcie pełnienia roli terapeuty przez nauczyciela-wychowawcę. Wskazane jest tutaj kierowanie się paroma dyrektywami:

1. **Pamiętaj o swojej roli nauczyciela-wychowawcy**, która jest twoją główną rolą. Wykorzystujesz umiejętności terapeutyczne nauczyciela, aby ocenić ryzyko, pomóc uczniowi poradzić sobie ze dystresem, okazać wsparcie

emocjonalne i społeczne, zrozumieć problem ucznia, jeśli jest to możliwe, rozwiązać problem.

2. **Bądź świadomy sygnałów ostrzegawczych zaprezentowanych powyżej**, które zalecają odesłanie ucznia-wychowanka do innego specjalisty lub instytucji pomocowej.

3. **Naucz się odpowiadać na uczniowskie nierozsądne prośby**, np. dotyczące chęci częstych spotkań.

4. **Bądź świadomy swoich reakcji na to, co mówi uczeń** – jeśli jakieś trudności ucznia lub emocje, jakie wzbudza w tobie uczeń są dla ciebie niekomfortowe, skieruj ucznia gdzie indziej. Podobnie postąp, gdy zaczniesz odczuwać wypalenie lub przytłoczenie. W ten sposób dbamy o własny dobrostan psychologiczny. Jednocześnie powinniśmy także zawsze kończyć pomaganie uczniowi, jeśli z jego strony pojawia się zainteresowanie nami, co zdarza się w relacjach pomagający-wspomagany<sup>15</sup>.

Od dawna wiadomo, że nauczyciele w swojej pracy pełnią wiele ról i jedną z nich jest rola terapeuty, niejednokrotnie bowiem są w stanie rozpoznać uczniów z trudnościami bądź uczniowie sami zgłaszają im swoje problemy. Dla nauczycieli ważne jest nie tylko nauczanie i wychowanie, ale także bardziej ogólna dbałość o dobrostan uczniów. Od pewnego czasu zaleca się, aby każdy nauczyciel-wychowawca miał pewne podstawowe umiejętności terapeutyczne, dzięki którym będzie w stanie ocenić ryzyko, okazać wsparcie, zrozumieć lepiej ucznia-wychowanka, zmniejszyć jego stres i wspólnymi wysiłkami rozwiązać niektóre z doświadczanych problemów jeszcze w zarodku<sup>16</sup>.

Nauczyciel dzięki wykorzystaniu umiejętności terapeutycznych może poprawić relacje interpersonalne z uczniami mającymi trudności, a także z całym zespołem klasowym czy grupą wychowanków, gdyż umiejętności terapeutyczne nauczyciela są umiejętnościami w dużej mierze komunikacyjnymi, dzięki którym lepiej słuchamy, zadajemy skuteczniejsze pytania oraz mamy postawę sprzyjającą lepszym relacjom z innymi.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, problemy dzieci i młodzieży, podstawowe umiejętności terapeutyczne.

### Przypisy:

<sup>1</sup> G. Hornby, E. Hall, C. Hall, *Nauczyciel wy-*

*chowawca*, Gdańsk 2004.

<sup>2</sup> G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2004.

<sup>3</sup> Z. Jessa-Greig, *Basic Counselling Skills for Teachers*, Palliser Teacher's Convention, 2015, [https://www.pdtca.org/uploads/2/6/5/6/26566833/id\\_90\\_basic\\_counselling\\_skills\\_for\\_teachers2.pdf](https://www.pdtca.org/uploads/2/6/5/6/26566833/id_90_basic_counselling_skills_for_teachers2.pdf) (dostęp: 22.08.2019).

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> A. Suchańska, *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*, Warszawa 2007.

<sup>7</sup> Z. Jessa-Greig, dz. cyt.

<sup>8</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004.

<sup>9</sup> Z. Jessa-Greig, dz. cyt.

<sup>10</sup> D. Guiffrida, *Counseling Skills for Faculty, Staff, and Administrators*, [https://www.geneseo.edu/sites/default/files/sites/tlc/Listening\\_skills\\_geneseo.pdf](https://www.geneseo.edu/sites/default/files/sites/tlc/Listening_skills_geneseo.pdf) (dostęp 22.08.2019).

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Z. Jessa-Greig, dz. cyt.

<sup>13</sup> D. Guiffrida, dz. cyt.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> G. King, dz. cyt.

### Bibliografia:

- Guiffrida D. *Counseling Skills for Faculty, Staff, and Administrators*, [https://www.geneseo.edu/sites/default/files/sites/tlc/Listening\\_skills\\_geneseo.pdf](https://www.geneseo.edu/sites/default/files/sites/tlc/Listening_skills_geneseo.pdf) (dostęp 22.08.2019).
- Hornby G., Hall E., Hall C. *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Jessa-Greig Z. *Basic Counselling Skills for Teachers*, Palliser Teacher's Convention, 2015, [https://www.pdtca.org/uploads/2/6/5/6/26566833/id\\_90\\_basic\\_counselling\\_skills\\_for\\_teachers2.pdf](https://www.pdtca.org/uploads/2/6/5/6/26566833/id_90_basic_counselling_skills_for_teachers2.pdf) (dostęp 22.08.2019).
- King G. *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Łobocki M. *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.
- Suchańska A. *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2007.

\* \* \*



**Piotr Modzelewski** – psycholog, pedagog. Ukończył podyplomowe studia z zakresu psychodietetyki oraz z dietoterapii. Autor książek pt. *Wstań. Stres, lęk i depresja a styl życia; Prokrastynacja. Odlóż odkładanie na zawsze oraz Pokonaj odwlekanie – rozwiń wytrwałość*. Pracuje naukowo w Akademii Pomorskiej w Słupsku i klinicznie z osobami dorosłymi i młodzieżą jako psycholog w stowarzyszeniu Pomorskie Centrum Terapeutyczno-Prawne „Interios” prowadzącym Ośrodek Pomocy Pokrzywdzonym Prześiępstwem w Słupsku. Strona autorska: [www.piotrmodzelewski.com](http://www.piotrmodzelewski.com)



# Edukacja regionalna w przestrzeniach muzealnych

dr Renata Pater

**Celem artykułu jest przedstawienie atrakcyjnej przestrzeni działań edukacyjnych we współczesnych muzeach kulturowych (historycznych, biograficznych, etnograficznych, archeologicznych itp.), regionalnych i wielooddziałowych.**

W muzeum nauczyciel, wychowawca wspólnie z pedagogiem-educatorem muzealnym może przygotować angażujące i atrakcyjne zajęcia dla dzieci i młodzieży z edukacji regionalnej, dotyczące poznania społeczności lokalnej, jej historii, historii miejsc, architektury, zwyczajów, tradycji panujących w najbliższym środowisku życia dziecka czy młodego człowieka, jego miejsca zamieszkania, przebywania, kultury, języka, zwyczajów zarówno tych dotyczących okresów świątecznych, jak i codziennego życia. Żeby poznać i rozumieć świat wartości i aktualnych zjawisk o charakterze kulturowym.

Mała Ojczyzna jest rzeczywistym środowiskiem życia człowieka, ale w dzisiejszych czasach nowych technologii i internetowej – cyfrowej komunikacji często ten bezpośredni kontakt, wielozmysłowe poznanie, nawiązanie bezpośrednich relacji z kulturą, sztuką jest utrudnione lub spychane na plan dalszy. Z tego powodu w wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży szczególnie ważne wydaje się być dzisiaj tworzenie sytuacji, organizowanie czasu i przestrzeni dla angażującego i aktywnego wprowadzania w kulturę, aby przygotować młodego człowieka do aktywnego w niej uczestnictwa i partycypacji w życiu społecznym<sup>1</sup>.

Dlatego wykorzystanie estetycznie aranżowanych przestrzeni do zapoznawania się z kulturą, sztuką, historią jest dzisiaj nie tylko wyzwaniem, ale również dużą satysfakcją dla uczących się podmiotów, zarówno uczniów, ja i nauczycieli i muzealników, wszystkich, którzy we wspólnym spotkaniu odnajdą nowe ciekawe doświadczenia, nawiążą dialog otwierający się na nowe, dotąd nieznanne, obalający również, niejako przy okazji, funkcjonujące stereotypy. Nawiązanie dialogowej relacji z obiektem,

pedagogiem muzealnym, z kontekstami budującymi ekspozycję powinno być celem dydaktycznym każdej wizyty w muzeum. Również relacje budowane z kolegą czy koleżanką w przestrzeni wystawy muzealnej niosą nowe doświadczenia, a przestrzeń wystawy, konkretne obiekty inspirują do rozmowy o ich funkcjonowaniu, stawiania pytań, niosąc również radość ze wspólnego odkrywania świata przedmiotów. Dlatego ważne miejsce w edukacji muzealnej zajmuje zarówno przestrzeń ekspozycji zbiorów, ich aranżacja, jak i sposób poruszania się po niej publiczności.

Konstruując różne ścieżki zwiedzania, muzealnicy, edukatorzy muzealni uwzględniają w nich coraz częściej zróżnicowane potrzeby odbiorców. Tym samym **muzeum stopniowo staje się miejscem wspólnym, miejscem spotkań i prowadzenia dialogu – centrum kulturotwórczym**. Spotkanie z drugim człowiekiem poprzez obiekty muzealne w estetycznie zaaranżowanej przestrzeni muzealnej może nieść ze sobą niepowtarzalne doświadczenie spełnienia, zaspokojenia potrzeb intelektualnych, estetycznych, ale również towarzyskich.

Wnioski te wyłaniają się na podstawie wieloletnich doświadczeń i obserwacji działań edukacyjnych prowadzonych we współpracy szkoły i muzeum, gdzie aktywne zaangażowanie uczniów i nauczycieli było normą, a nie wyjątkiem. Nowe spojrzenie na nowe muzeum jest dzisiaj potrzebne wszystkim, którzy chcą uczyć się aktywnie przez całe życie. Współczesne muzeum przynosi często swoim odbiorcom poczucie satysfakcji z nowej wiedzy, odkrywania i rozumienia zjawisk, wydarzeń, niesie przyjemność doznawania pozytywnych emocji, estetycznych przeżyć. Jest przestrzenią refleksji, niesie myśl krytyczną, często trudną i kłopotliwą historię, pozwala przemysleć

działania, wydarzenia, zachowania ludzi w różnych okresach historycznych.

Muzea poprzez swoje liczne propozycje działań edukacyjnych (lekcji muzealnych, warsztatów artystycznych, spacerów, gier terenowych czy projektów społecznych zachęcają do tego, aby twórczo i kreatywnie przeżywać otaczającą nas rzeczywistość, angażując się w działania środowiskowe na różnych etapach życia. Edukacja muzealna powinna przygotowywać do tego od najwcześniejszych lat życia, również w szkole.

## Edukacja muzealna – nowe wyzwania w uczeniu się przez całe życie

Edukacja jest dzisiaj tematem rozmów i zainteresowań osób w każdym wieku, trudno się z tym nie zgodzić, gdy mówi się otwarcie w przekazach naukowych, ale również medialnych, że współczesne czasy wymagają od każdego z nas podjęcia wysiłku uczenia się przez całe życie, aby sprostać wyzwaniom coraz bardziej komplikującej się rzeczywistości, nowym formom komunikacji, jak również wyzwaniom, które stoją przed cywilizacją, kulturami i coraz bardziej „kurcząca” się globalną wioską, zagrożoną szybko zmieniającym się środowiskiem naturalnym i zmianami wywołanymi działalnością człowieka. Spojrzenie na lokalne środowisko w globalnej perspektywie każe uświadomić sobie, że wspólna planeta, którą zamieszkujemy, wymaga od każdego z nas odpowiedzialnego postępowania.

Poznając świat, jego zjawiska, innych ludzi i ich kultury, każdy człowiek zaczyna przeważnie od najbliższego otoczenia. Dobrze poznając siebie i środowisko, które nas kształtuje, możemy otwierać się stopniowo na nowe i nieznanne,

powiększać obszar doznań i doświadczeń. W spotkaniu z innym, nieznanym, mamy możliwość rozpoznawać podobieństwa i różnice w sferze egzystencjalnej, w kulturze codzienności, w tradycji, zwyczajach, obyczajach przekazywanych w rodzinach, wspólnotach z pokolenia na pokolenie.

Przestrzeniami, które nas informują o obyczajach, tradycjach i historii naszych przodków są niewątpliwie wystawy muzealne. Wśród licznych typów muzeów wyróżnianych przez badaczy dużą część stanowią muzea kulturowe, regionalne, które poprzez swoje zbiory tematyzują szerokie aspekty życia środowisk lokalnych, grup etnicznych, mieszkańców określonych terytoriów. Muzea kulturowe prezentują się poprzez charakterystyczne dla nich zbiory, kolekcje sztuki, rzemiosła artystycznego, mebli, różnych wytworów związanych z kulturą danego regionu, strojów, sztuki użytkowej, przedmiotów codziennego użytku, artefaktów, zdjęć i dokumentów, które zostały ofiarowane muzeom lub trafiły do nich w ramach gromadzenia kolekcji.

W przestrzeniach muzealnych mamy do dyspozycji obiekty, które przenoszą nas w zamierzchłe czasy, są świadkami ludzkich przeżyć, wzruszeń, wiedzy, umiejętności, talentu, pomysłowości i równocześnie są dowodem naszego materialnego i niematerialnego dziedzictwa kulturowego. Dlatego nowoczesna edukacja muzealna, według amerykańskiego badacza Georga E. Heina, budowana w oparciu o teoretyczne założenia konstruktywizmu, wykorzystuje muzealne przestrzenie dla konstruowania procesów edukacyjnych i prowadzenia działań społeczno-kulturowych, a współczesne muzea podejmują między innymi misje edukacyjne, estetyczne i społeczne<sup>2</sup>.

### Dlaczego edukacja muzealna jest ważna?

W świecie dominujących „gadżetów” przenoszących nas w środowisko interaktywnych mediów i aplikacji elektronicznych wyjście do muzeum staje się „nowym” doświadczeniem interakcji z przedmiotami w rzeczywistej przestrzeni oraz interakcji między jej uczestnikami. Aranżowane współcześnie przez muzealników: kustoszy, kuratorów i edukatorów, plastyków i grafików przestrzenie wystaw muzealnych coraz

intensywniej skupiają się na odbiorcy, który stawiany jest w centrum zainteresowania<sup>3</sup>. Do niego skierowana jest edukacja poprzez interakcję z prezentowanymi obiektami, edukacja poprzez określona narrację i estetyczną przestrzeń ekspozycji.

Współczesne muzea czekają na swoich nowych odbiorców, są coraz bardziej przyjazne i gościnne. Nie tylko kolekcja i ekspozycja zbiorów, jej jakość i niepowtarzalność są ważne. Potrzeby i zainteresowania publiczności są współcześnie wyzwaniem dla codziennych starń edukatorów-pedagogów muzealnych, osób szczególnie odpowiedzialnych za bezpośredni kontakt z każdym odwiedzającym muzea, z szeroką publicznością. Edukatorzy-pedagodzy muzealni przygotowują i opracowują programy dla różnych grup docelowych, są tymi osobami, które w szczególny sposób angażują się w działalność muzeów, wypełniając misję edukacji i stawiając czoła wyzwaniom współczesności. Edukacja muzealna, edukacja w muzeum i przez muzeum jest ważnym i bardzo aktualnym wyzwaniem dla każdego „uczącego się przez całe życie”. Powinna być też wyzwaniem dla każdego odpowiedzialnego za edukację dzieci i młodzieży nauczyciela, wychowawcy, rodzica czy opiekuna<sup>4</sup>.

Szukając odpowiedzi na pytanie, dlaczego edukacja w muzeum i przez muzeum jest dzisiaj ważna, należy wcześniej poszukać odpowiedzi na szereg pytań dotyczących okoliczności, celów i potrzeb odwiedzania tej instytucji kultury. Kilka przykładowych pytań może nas zachęcić do przemyśleń: kiedy, z kim i w jakim celu udajemy się najczęściej do muzeum? Czego od muzeum oczekujemy? Jakich doznań się spodziewamy? Jak jawi się nam „obraz” – przestrzeń przeciętnego muzeum? Skąd dowiadujemy się o muzeum, o wystawie? Co nas przekonuje do tego, aby pójść do konkretnego, wybranego muzeum? Jakimi obiektami nas interesują? Co o muzeum już wiemy? Czego o muzeach nie wiemy? Czy muzeum jest miejscem przyjaznym? Z czym kojarzy się muzeum? Czy z emocjami, estetyką, nowością, nieznanym, zaskoczeniem, zdziwieniem, czy może z zachwytem, przyjemnym doznaniem, uczuciami, z przeżyciem estetycznym, a może z lękiem, rozterką, niewiadomością, trudnością, pytaniem, a może jest nieoczywistym wyzwaniem?

Ważne jest w tym miejscu postawienie tych pytań i osobista refleksja, bo jeżeli odpowiemy sobie na te pytania, będziemy mogli następnie poszukiwać sensu i atrakcyjności edukacji muzealnej.

### Współpraca muzeów ze środowiskiem lokalnym

Współcześnie podejmowane są coraz częściej badania publiczności instytucji kultury po to, aby lepiej poznać współczesnego odbiorcę, poznać jego potrzeby. Również współczesne muzea coraz częściej prowadzą badania publiczności na własny użytek po to, aby lepiej odpowiadać na potrzeby zarówno środowisk lokalnych, jak i przybywających do muzeów turystów, wycieczek szkolnych czy grup seniorów, studentów, osób w każdym wieku<sup>5</sup>.

Współczesne muzea czekają na swoich nowych odbiorców, są coraz bardziej przyjazne i gościnne

W kontekście interesującej nas tematyki edukacji regionalnej przestrzenie muzealne mogą stać się doskonałym polem doświadczeń dla dziecka i młodego człowieka. Tym samym podejmowanie w muzeach przez nauczycieli, wychowawców czy rodziców działań (odnoszących się do programów nauczania przedszkolnego i szkolnego na różnych jego etapach) związanych z poznawaniem najbliższego otoczenia jest uzasadnione.

Współczesne muzea wyposażone zazwyczaj w sale edukacyjne, konferencyjno-kinowe, w infrastrukturę sprzyjającą odpoczynkowi, ale również towarzyskim spotkaniom, jak kawiarnie, restauracje, sklepiki, miejsca dla rodzin i dzieci są przestrzeniami, które już nie tylko „zmuszają” do poznawania wybitnych dzieł sztuki, historii regionu w sposób czysto intelektualny, wymagający wiedzy i dobrego merytorycznego przygotowania, ale właśnie w formie otwartej rekreacji pozwalają na uczenie się poprzez bezpośrednią relację z obiektem, poprzez jego wielopoziomowy i wielozmysłowy odbiór. Dostępność obiektów dla różnorodnych zwiedzających jest możliwa dzięki zastosowaniu wielopoziomowej siatki kontekstów zbiorów

pokazywanych w atrakcyjnej często aranżacji, zrozumiałych tekstów narracji oraz skojarzeń.

Oddziaływanie na emocje i wywołanie emocji jest istotnym elementem wystaw narracyjnych, które wprowadzając widza w historyczną tematykę, ukazują za pomocą wybranych obiektów i przygotowanych materiałów i aranżacji, zawiłe i trudne relacje międzyludzkie czy fakty historyczne, które często wymagają dodatkowych wyjaśnień czy odniesień. Współczesne wystawy stają się dla odbiorcy przestrzenią doznań intelektualnych i polisensorycznych, doświadczeń, które wymagają niejednokrotnie zaangażowania zmysłów, działań w grupie czy rozwiązywania zagadek stawianych w formie pytań na wystawie.

Widz w muzeum nie nudzi się, gdyż może współdziałać, doświadczać obiektów poprzez ich interaktywne poznanie. Na wystawach coraz częściej dostępne są rekwizyty, przygotowane kopie obiektów, które można dotykać, sprawdzać ich działanie, wykonać w kontekście prezentowanych treści zadanie w przygotowanym programie komputerowym czy specjalnie opracowanej dla potrzeb wystawy aplikacji. Dlatego we współczesnym muzeum nie jest nudno i być nie powinno, a o to dbają edukatorzy muzealni, podejmując współpracę ze środowiskiem lokalnym, z nauczycielami, z osobami odgrywającymi w nim ważne role, prowadzącymi działalność społeczno-kulturową, kulturalną czy edukacyjną.

### Współpraca muzeów ze szkołami

Muzea współczesne podejmują ścisłą współpracę ze szkołą, z nauczycielami, proponują kursy, wspólne projekty czy konsultacje dla opracowywanych tematów lekcji muzealnych lub działań edukacyjno-rekreacyjnych. Edukatorzy-pedagodzy muzealni w ten sposób wychodzą naprzeciw potrzebom edukacyjnym uczniów w realizacji szkolnego curriculum, włączając w muzealne działania wymagania szkolnej podstawy programowej, proponując działania uzupełniające, poszerzające czy strukturyzujące wiedzę. Nauczyciele i uczniowie są dzisiaj mile zaskakiwani propozycjami muzeów, które realizują różne cele edukacyjne w sposób atrakcyjny, angażujący i wymagający, a przede wszystkim przyjazny.

W podstawie programowej możemy dopasować treści proponowane przez muzea i realizować wspólnie z edukatorami muzealnymi własne autorskie działania dydaktyczne, stawiając wyzwania, które będą nie tylko ciekawe, ale również angażujące i rozwijające zainteresowania i potrzeby dzieci i młodzieży. Dla przykładu, podstawa programowa uwzględnia w ramach lekcji plastyki w klasach 4-7 działania ukierunkowane na poznanie i ochronę dóbr kultury, kształtowanie postawy szacunku dla narodowego i ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego, i tu muzea stanowią właściwego i dobrego partnera do realizacji tak ogólnie sformułowanych celów edukacji. Do zadań nauczyciela i edukatora muzealnego należy wprowadzanie uczniów w kulturę, w poznanie praw własności intelektualnej.

**W podstawie programowej zaleca się, aby lekcje w miarę możliwości były uzupełniane innymi formami zajęć, realizowanymi przez wszystkie lata nauki.** Ich celem jest m.in. upowszechnianie kultury i współpraca z instytucjami i osobami działającymi na rzecz rozwoju kultury i sztuki. Do takich form należą między innymi lekcje w: galeriach, muzeach, obiektach sakralnych, pracowniach twórców; wycieczki, a w tym zajęcia plenerowe; tworzenie wystaw prac własnych, klasowych i szkolnych; zwiedzanie wystaw; spotkania z artystami; poznanie zabytków i twórców regionu oraz, w miarę możliwości, współtworzenie kultury regionalnej w powiązaniu z instytucjami zajmującymi się, upowszechnianiem kultury i sztuki; udział w konkursach plastycznych. Nie tylko nauczyciel plastyki może i powinien współpracować ze środowiskiem lokalnym, z muzeum, ale również nauczyciele przedmiotów humanistycznych i ścisłych mogą wykorzystywać przestrzenie muzealne i ich kolekcje do swoich celów edukacyjnych, uatrakcyjniając zajęcia i dając swoim uczniom i sobie możliwość interesującego spotkania z przedmiotem i bezpośredni, rzeczywisty kontakt.

Poznając historię, twórczość innych ludzi zamieszkujących nasze środowiska lokalne, regiony czy kraj, możemy kształtować postawy szacunku wobec innego, postawy tolerancji dla innych poglądów, wyznań, tradycji poprzez zrozumienie potrzeb, uwarunkowań każdego okresu historycznych, ukazywać znaczenie odpowiedzialności

za podejmowane decyzje, rozwiązania, a przede wszystkim uczyć się szacunku dla każdego człowieka. Humanistyczny wymiar edukacji regionalnej w przestrzeniach muzealnych powinien nas przekonywać do podejmowania wysiłku w celu realizacji atrakcyjnej edukacji skierowanej przede wszystkim do dzieci i młodzieży.

Przykładowymi przestrzeniami dla działań edukacyjnych w kontekście edukacji regionalnej, skierowanych do szkół i przedszkoli, jak również do nauczycieli, różnych środowisk społecznych i osób ze zróżnicowanymi potrzebami, mogą być krakowskie muzea. Kraków „miasto muzeum” jest również miastem licznych muzeów, gdzie historia lokalna ściśle wiąże się z historią regionalną i ogólnonarodową, również w wymiarze globalnym (Kraków jest miastem wpisanym na listę UNESCO). Już sama specyfika miasta i muzeów jest niewątpliwa, jednak działania edukacyjne podejmowane przez edukatorów, animatorów i pedagogów muzealnych mogą stać się znakomitym przykładem i inspiracją dla edukacji regionalnej.

Metodyka działań edukacji muzealnej jest bogata i możliwa do zastosowania w różnych przestrzeniach o charakterze muzealnym, również w szkolnych muzeach czy izbach pamięci, gdzie prowadzona jest edukacja środowiskowa, edukacja przybliżająca postać patrona szkoły, ważne osoby społeczności lokalnej, informacje historyczne o działalności społeczności lokalnej czy zmianach w kształtowaniu się środowiska naturalnego regionu. Analiza stron internetowych propozycji działań edukacyjnych muzeów może pomóc w wyborze konkretnych programów do realizacji własnych potrzeb i przedsięwzięć edukacyjnych. Wyjście do muzeum, działania podejmowane w przestrzeniach muzealnych przynoszą wielowymiarowe doświadczenia i przeżycia, co pokazują coroczne Noce Muzeów cieszące się nieustającym zainteresowaniem i rosnącą z roku na rok frekwencją zwiedzających. Spotkania w przestrzeniach muzeów są wówczas okazją do nawiązywania nowych relacji – towarzysko, rekreacyjnie i poznawczo.

Przyjazna człowiekowi edukacja muzealna niesie wiele przyjemności, ale jest też niełatwym wyzwaniem. W dużej mierze od wysiłku i wspólnego zaangażowania środowisk lokalnych, muzealników

i nauczycieli, wychowawców i rodziców zależy, czy i jak będzie rozwijana dla ogólnego pożytku i dobra wspólnego nie tylko dzieci i młodzieży. Może warto zrewidować „kulturę szkolną” i wcielić w praktykę działań wyniki badań dotyczące uczenia się człowieka, jak proponował to Jerome Bruner. Uczenia się, które największą skuteczność osiąga, gdy jest proaktywne, partycypacyjne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci. Nowa „kultura edukacji” nawet nauk przyrodniczych, matematyki i języków obcych jest efektywniejsza niż tradycyjna, a jej efekty mają nową jakość. O jej aktualności świadczą rozwijające się intensywnie na całym świecie muzea dla dzieci, muzea kulturowe, ich nowoczesne przestrzenie i wysoka frekwencja odwiedzin. Również w Polsce w nowoczesnie działających instytucjach kultury, w centrach nauki, jak na przykład Centrum Nauki Kopernik czy wielu atrakcyjnych muzeach o charakterze regionalnym, jak np. Muzeum Stalowej Woli, w Muzeach Narodowych, między innymi w Krakowie, Wrocławiu, w Poznaniu, Warszawie czy Szczecinie, edukacja jest stawiana w centrum działań równoległe z wysoką dbałością o eksponat, obiekt muzealny i jego zabezpieczenia.

Jednak bez koniecznego wysiłku i zaangażowania edukatorów, animatorów, pedagogów muzealnych, jak również

nauczycieli, wychowawców, rodziców i opiekunów zmiana w kulturze uczenia się nie jest możliwa. Nie nastąpi również bez współdziałania wszystkich odpowiedzialnych za jej kształtowanie na różnych poziomach działalności w zakresie infrastruktury, organizacji, ekonomii, podejmowania decyzji strukturalnych, personalnych dla osiągania wspólnych dobrych efektów. Edukacja w przestrzeniach muzealnych w takim rozumieniu jawi się jako szansa i wyzwanie dla wszystkich decydentów życia społecznego i dla ogólnego rozwoju dobra wspólnego.

**Słowa kluczowe:** edukacja regionalna, edukacja muzealna.

### Przypisy:

<sup>1</sup> Więcej na ten temat piszę w artykule: R. Pater, *Wychowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze*, „Parezia” nr 1/2017; <https://www.parezia.uwb.edu.pl/wp-content/uploads/2017/07/05-Pater.pdf> / <http://www.ore.edu.pl/2017/12/ppko> (dostęp 3.07.2019).

<sup>2</sup> G.H. Hein, *Edukacja muzealna* [w:] Szelał M., Skutnik J. [red.] *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, Poznań 2010, s. 63-69.

<sup>3</sup> Szczególnym przykładem takich muzeów są muzea dla dzieci i młodzieży, które realizują w wyjątkowy sposób założenia edukacji regionalnej. Wywodzą się ze Stanów Zjednoczonych i aktualnie cieszą się wysoką frekwencją i zainteresowaniem odbiorców, o czym świadczy również liczba nowo powstających przedsięwzięć i instytucji tego

typu na całym świecie. Więcej na ten temat piszę w monografii: R. Pater, *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*, Kraków 2016.

<sup>4</sup> R. Pater, *Uczyć się przez całe życie w muzeum, z muzeum i poprzez muzeum* [w:] P. Majewski [red.] *Muzea i uczenie się przez całe życie. Podręcznik europejski* [wprowadzenie do wydania polskiego] Warszawa 2013, s. 10-15.

<sup>5</sup> Ł. Gawęł, F. Skowron, A. Szostak [red.] *Raport z projektu badawczego. Krakowski odbiorca kultury*, Kraków 2019; M. Szelał [red.] *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, konteksty, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, Biblioteka Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Muzeum Pałac w Wilanowie, Warszawa 2012. Więcej o stanie edukacji muzealnej można przeczytać w relacji z I Kongresu Muzealników Polskich w Łodzi (2015), na którym w wyodrębnionej sekcji dyskutowano o stanie i przyszłości edukacji muzealnej w Polsce.

### Bibliografia:

- Gawęł Ł., Skowron F., Szostak A. [red.] *Raport z projektu badawczego. Krakowski odbiorca kultury*. Kraków: Attyka, 2019.
- Hein G.H. *Edukacja muzealna* [w:] Szelał M., Skutnik J. [red.] *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*. Poznań: Muzeum Narodowe w Poznaniu, 2010.
- Pater R. *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2016.
- Pater R. *Uczyć się przez całe życie w muzeum, z muzeum i poprzez muzeum* [w:] Majewski P. [red.] *Muzea i uczenie się przez całe życie. Podręcznik europejski*. Warszawa: Biblioteka Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, 2013.
- Pater R. *Wychowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze*. „Parezia” nr 1/2017, <https://www.parezia.uwb.edu.pl/wp-content/uploads/2017/07/05-Pater.pdf> / <http://www.ore.edu.pl/2017/12/ppko> (dostęp 3.07.2019).
- Szelał M. [red.] *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, konteksty, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*. Warszawa: Biblioteka Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Muzeum Pałac w Wilanowie, 2012.

\* \* \*

**Dr Renata Pater** – adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania naukowe: pedagogika kultury, pedagogia muzealnictwa, edukacja kulturalna i kulturowa w aspekcie samokształcenia i uczenia się przez całe życie (Bildung); edukacja muzealna w teorii i praktyce – aspekty nowej muzeologii; edukacja artystyczna (wychowanie estetyczne, wychowanie przez sztukę) w edukacji nieformalnej i równoległej (partnerstwo edukacyjne); edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego w edukacji regionalnej i turystyce dzieci i młodzieży.



Zajęcia edukacji muzealnej pt. „Emocje” na wystawie sztuki współczesnej „Sytuacja się zmieniła”, MNK, fot. R. Pater

# Jak uczyć się od innych – międzyszkolne sieci współpracy i samokształcenia

Marzena Tadeusz

**Sieci współpracy i samokształcenia powstające w placówkach oświatowych od 2013 roku są jedną z form dzielenia się przez nauczycieli dobrymi praktykami, wiedzą i doświadczeniem.**

**S**ieci współpracy i samokształcenia obejmują działania realizowane w międzyszkolnych przedmiotowych lub problemowych zespołach nauczycieli współpracujących ze sobą w celu wspólnego rozwiązywania problemów oraz dzielenia się pomysłami i wzajemnego uczenia się od siebie.

Przykładem takiego zespołu jest *Sieć współpracy i samokształcenia nauczycieli bibliotekarzy szkół powiatu oświęcimskiego*, która powstała w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie (PBW) – Filia w Oświęcimiu w marcu 2013 roku. Od roku szkolnego 2013/2014 jest prowadzona we współpracy z Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Oświęcimiu (MCDN ODN w Oświęcimiu). W jej pracach co roku bierze udział ponad 20 bibliotekarek z różnych szkół z terenu powiatu. Uczestniczki *Sieci* spotykają się zarówno w siedzibie Biblioteki, jak i ODN-u, ale odwiedzają także biblioteki szkolne, poznają ich zbiory i specyfikę pracy. Organizowane są również wybieżki szkoleniowe do bibliotek, np. publicznych, naukowych czy muzealnych. Wszystkie te działania pomagają zdobywać nową wiedzę i doświadczenia w pracy nauczyciela bibliotekarza.

## Działania Sieci współpracy i samokształcenia oświęcimskiej Filii PBW w roku szkolnym 2018/2019

W ubiegłym roku szkolnym tematem przewodnim *Sieci* było – jako nawiązanie do jednego z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa – rozwijanie kompetencji cyfrowych nauczycieli oraz bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci.

Spotkania prowadziły koordynatorzy: Marzena Tadeusz – nauczyciel bibliotekarz z PBW Filii w Oświęcimiu i Bogusława Bebak – nauczyciel konsultant z MCDN ODN w Oświęcimiu. Do udziału w pracach *Sieci* zapisało się 27 bibliotekarek szkolnych. Zorganizowano pięć spotkań (cztery stacjonarne i jedno wyjazdowe), które obejmowały 13 godzin lekcyjnych i 19 godzin warsztatów komputerowych. Na pierwszym spotkaniu, odbywającym się w siedzibie Biblioteki Pedagogicznej, ustalono zasady działania, organizację współpracy i tematykę kolejnych spotkań oraz omówiono wpływ czynnego udziału w *Sieci* na awans zawodowy i ocenę pracy nauczyciela. Przeprowadzono również diagnozę nauczycieli bibliotekarzy, dotyczącą potrzeb w zakresie szkoleń z technologii informacyjno-komunikacyjnej. Przedstawiono także najnowszą ofertę edukacyjną PBW Filii w Oświęcimiu i zachęcano do korzystania z niej.

Kolejne seminarium odbyło się w Kętach, dokąd uczestniczki *Sieci* zostały zaproszone przez jedną ze szkół podstawowych i zapoznały się tam ze specyfiką pracy jej biblioteki. W ramach dzielenia się dobrymi praktykami obejrzały i wysłuchały także prezentacji dotyczących: projektu prowadzonego w ramach zajęć o filmie z uczniami gimnazjum oraz zajęć z zakresu wiedzy o kulturze w szkole ponadpodstawowej.

Trzecie spotkanie miało miejsce w siedzibie MCDN ODN w Oświęcimiu, a zaproszonym gościem był Piotr Rychły – pedagog resocjalizacyjny, absolwent Instytutu Pedagogiki UJ, specjalista w zakresie pedagogiki resocjalizacyjnej z elementami profilaktyki, który mówił o zagrożeniach, na jakie dzieci i młodzież mogą natknąć się w Internecie, m.in. cyberprzestępczości i cyberpornografii. Podczas spotkania bibliotekarki zapoznały się z popularnymi grami

komputerowymi oraz tzw. challenge'ami, czyli powszechnie pojawiającymi się wśród młodzieży wyzwaniami, a także programami ochrony rodzicielskiej.

Podczas czwartego seminarium, w Bibliotece Pedagogicznej, uczestniczki *Sieci* dzieliły się wiedzą i doświadczeniami. Wysłuchały relacji z Wielkiej Ligi Czytelników – ogólnopolskiego konkursu czytelniczego dla uczniów klas I-VIII szkół podstawowych – z perspektywy koordynatorów: powiatowego i szkolno-bibliotecznego. Obejrzały i wysłuchały też prezentacji, które dotyczyły: zajęć prowadzonych w bibliotece szkolnej z uczniami klas pierwszych szkoły podstawowej oraz kompetencji kluczowych w bibliotekach szkolnych. Wymieniały się także pomysłami na przeprowadzenie odbywającego się w maju Tygodnia Bibliotek.

Pomiędzy spotkaniami stacjonarnymi bibliotekarki pracowały też zdalnie na platformie e-learningowej MCDN ODN w Oświęcimiu, były bardzo aktywne na platformie Moodle – informowały się o nadchodzących wydarzeniach, zapisywały się na kolejne spotkania i warsztaty komputerowe, których celem było zapoznanie z bezpłatnymi programami, doskonalenie umiejętności w posługiwaniu się technologią informacyjno-komunikacyjną oraz wspomaganie kreatywności nauczycieli. Największym zainteresowaniem cieszyły się następujące warsztaty:

- „Tworzenie książeczek-opowieści w programie Storybird” – program zawiera gotową, kolorową i różnorodną grafikę, do której należy tylko wymyślić teksty, dzięki czemu powstają krótkie opowiadania. Można w nim pracować z uczniami klas I-III szkoły podstawowej;
- „Plakaty w programie Easel.ly” – po poznaniu zasad tworzenia infografiki można tworzyć w nim plakaty, promujące różne wydarzenia z życia biblioteki i szkoły;

- „Tworzenie strony WWW biblioteki w programie Wordpress” – nowoczesna i przejrzysta strona biblioteki szkolnej może zachęcić młodych czytelników do korzystania z jej zasobów;
- „Książeczki internetowe w programie FlipSnack” – program służy do tworzenia dokumentów otwierających się online w formie książeczki. Można w nim tworzyć materiały promujące bibliotekę lub szkołę, a także dokumentować projekty uczniów.

Bibliotekarki dokumentowały efekty swojej pracy i zamieszczały je na platformie. Wypracowały na warsztatach wiele ciekawych materiałów, które mogą stać się inspiracją dla współuczestniczek *Sieci*.

Ostatnie spotkanie w *Sieci* stanowiło podsumowanie rocznej pracy. Panie podkreślały dużą przydatność organizowanych seminariów, w tym możliwość wymiany doświadczeń, która przyczyniła się do wzbogacenia warsztatu pracy nauczycieli bibliotekarzy, oraz szczególne znaczenie zajęć warsztatowych, podczas których bibliotekarki rozwijały kompetencje cyfrowe. Przebieg wszystkich zajęć został oceniony bardzo dobrze, uczestniczki *Sieci* stwierdziły, że wiadomości zdobyte podczas spotkań wpłynęły na pogłębienie ich wiedzy i zostaną wykorzystane w codziennej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

Korzyści pracy w *Sieci* były obopólne. Dzięki współpracy z bibliotekarkami szkolnymi Bibliotece Pedagogicznej

w Oświęcimiu udało się zrealizować także wiele zajęć edukacyjnych dla uczniów oraz warsztatów dla nauczycieli. Przykładem mogą być jesienne zajęcia literacko-plastyczne dla uczniów klas I-III szkół podstawowych, zatytułowane „Sowa mądra głowa”, podczas których uczniowie zapoznawali się z sowami – bohaterami z utworów dla dzieci, zachęceni byli do czytania książek oraz rozwijali swoją kreatywność plastyczną. Zajęcia organizowane były w październiku w ramach Międzynarodowego Miesiąca Bibliotek Szkolnych. Wzięło w nich udział 228 uczniów.

Nauczyciele mieli natomiast okazję uczestniczyć w różnych warsztatach. Jesienią biblioteka prowadziła warsztaty plastyczne pt. „Biało-czerwone kwiatowe kule niepodległościowe”, które miały na celu wsparcie kreatywności nauczycieli bibliotekarzy, nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, poprzez nabycie/pogłębienie umiejętności z zakresu sztuki origami. Biało-czerwone kule będące efektem warsztatów stały się ozdobą szkolnych sal i bibliotek, a także elementem dekoracji w czasie szkolnych obchodów 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Na wiosnę Biblioteka zorganizowała warsztaty z papieroplastyki pt. „Latające książeczki”, dzięki którym nauczyciele nabyli umiejętność tworzenia ozdobnych girland składających się z papierowych książeczek. Natomiast na warsztatach „Programowanie w edukacji”, prowadzonych przez bibliotekarkę

z PBW w Krakowie, uczestnicy zajęć poznali podstawowe wiadomości z zakresu programowania i kodowania, a następnie wykorzystali tę wiedzę w praktyce, kodując różne czynności i przy okazji doskonale się bawiąc. We wszystkich tych warsztatach wzięło udział 75 nauczycieli.

Spotkania w ramach sieci współpracy i samokształcenia są bardzo dobrą formą doskonalenia nauczycieli bibliotekarzy, sprzyjają wymianie wiedzy i doświadczeń, promowaniu innowacyjnych rozwiązań, służą też integracji uczestników i rozwijaniu współpracy między bibliotekami szkolnymi. Działania w ramach *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli bibliotekarzy szkół powiatu oświęcimskiego* są więc kontynuowane w roku szkolnym 2019/2020. Tematem przewodnim jest rozwijanie kompetencji cyfrowych, w tym bezpieczne i celowe wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnej.

**Słowa kluczowe:** sieci współpracy i samokształcenia.

\*\*\*



**Marzena Tadeusz** – nauczyciel bibliotekarz dyplomowany w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie Filia w Oświęcimiu, od 2018 roku koordynator *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli bibliotekarzy szkół powiatu oświęcimskiego*.

## Polecamy sieci współpracy i samokształcenia

**W roku szkolnym 2019/2020 Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli zaprasza do udziału w następujących sieciach współpracy i samokształcenia:**

### Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie

Sieć edukacji plastycznej „Inspirowanie ekspresji twórczej”  
Koordynator: Jolanta Czuchnowska  
Kontakt: j.czuchnowska@krakow.mcdn.edu.pl

Sieć „Inspirowanie kreatywności uczniów na zajęciach z matematyki”  
Koordynator: Halina Pulchny  
Kontakt: h.pulchny@mcdn.edu.pl

Sieć opiekunów stażu  
Koordynator: Małgorzata Wojnarowska-Grzebień  
Kontakt: m.wojnarowska@krakow.mcdn.edu.pl

Sieć przyrodnicza „Odkrywamy tajemnice przyrody”  
Koordynator: Jolanta Czuchnowska  
Kontakt: j.czuchnowska@krakow.mcdn.edu.pl

Sieć „Doskonalenie umiejętności wychowawczych nauczyciela”

Koordynator: Mariola Kozak  
Kontakt: m.kozak@krakow.mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli – realizatorów „Golden Five”  
Koordynator: Mariola Kozak  
Kontakt: m.kozak@krakow.mcdn.edu.pl

Sieć „Edukacja regionalna”  
Koordynator: Robert Kulpa  
Kontakt: r.kulpa@mcdn.edu.pl

Sieć pedagogów szkolnych  
Koordynator: Marta Szałach  
Kontakt: m.szalach@krakow.mcdn.edu.pl

Sieć dyrektorów przedszkoli  
Koordynator: Halina Pulchny  
Kontakt: h.pulchny@mcdn.edu.pl

Sieć „Nauczyciel na starcie”  
Koordynator: Mariusz Stinia  
Kontakt: m.stinia@mcdn.edu.pl

### Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Nowym Sączu

Sieć nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej  
Koordynator: Alicja Kolbusz  
Kontakt: a.kolbusz@nowysacz.mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli wychowania przedszkolnego  
Koordynator: Alicja Kolbusz  
Kontakt: a.kolbusz@nowysacz.mcdn.edu.pl

„Warsztat kreatywnego wychowawcy świetlicy”  
Koordynator: Iwona Nowak  
Kontakt: i.nowak@nowysacz.mcdn.edu.pl

Sieć współpracy i samokształcenia nauczycieli bibliotekarzy  
Koordynator: Iwona Nowak  
Kontakt: i.nowak@nowysacz.mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli klas IV-VIII wykorzystujących TIK w swojej pracy  
Koordynator: Witosław Sala  
Kontakt: w.sala@nowysacz.mcdn.edu.pl

„Elementy retoryki na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej”  
Koordynator: Wojciech Papaj  
Kontakt: w.papaj@nowysacz.mcdn.edu.pl

„Programowanie w szkole podstawowej”  
Koordynator: Magdalena Bubula  
Kontakt: m.bubula@nowysacz.mcdn.edu.pl

### Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Oświęcimiu

Sieć nauczycieli „na starcie”  
Koordynator: Bogusława Bebak  
Kontakt: b.bebak@mcdn.edu.pl

Sieć dyrektorów „na starcie”  
Koordynator: Bogusława Bebak  
Kontakt: b.bebak@mcdn.edu.pl

Sieć bibliotekarzy  
Koordynator: Bogusława Bebak  
Kontakt: b.bebak@mcdn.edu.pl

Sieć „Wychowanie i profilaktyka”  
Koordynator: Ilona Dudzik-Garstka  
Kontakt: i.garstka@oswiecim.mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli – realizatorów „Golden Five”  
Koordynator: Ilona Dudzik-Garstka  
Kontakt: i.garstka@oswiecim.mcdn.edu.pl

Sieć kreatywnego wychowawcy świetlicy  
Koordynator: Grażyna Polak  
Kontakt: g.polak@oswiecim.mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli historii  
Koordynator: Grażyna Polak  
Kontakt: g.polak@oswiecim.mcdn.edu.pl

### Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie

Sieć dyrektorów szkół i przedszkoli  
Koordynator: Małgorzata Jaśko  
Kontakt: m.jasko@tarnow.mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli geografii  
Koordynator: Anita Stinia  
Kontakt: a.stinia@mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli historii  
Koordynator: Arkadiusz Nalepka  
Kontakt: a.nalepka@tarnow.mcdn.edu.pl

Sieć pedagogów szkolnych  
Koordynator: Małgorzata Goryczka  
Kontakt: m.goryczka@mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej  
Koordynator: Jerzy Marek  
Kontakt: j.marek@mcdn.edu.pl

Sieć doradców edukacyjno-zawodowych  
Koordynator: Jerzy Marek  
Kontakt: j.marek@mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli WOS i przedsiębiorczości  
Koordynator: Janusz Żak  
Kontakt: j.zak@mcdn.edu.pl

Sieć „Nauczyciel na ścieżkach awansu”  
Koordynator: Małgorzata Goryczka  
Kontakt: m.goryczka@mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli edukacji międzykulturowej  
Koordynator: Janusz Żak  
Kontakt: j.zak@mcdn.edu.pl

Sieć nauczycieli wspomagających  
Koordynator: Mariola Komorowska  
Kontakt: m.komorowska@mcdn.edu.pl

# „Szkoła nowych możliwości” czy „organizacja ucząca się”?

Dariusz Mędrzak

**Szkoła nie musi być nudna! Czas na szkołę doskonalszą, poszukującą, innowacyjną, w której aktywność nauczycieli przejmą uczniowie.**

**P**rowadząc coroczny nadzór pedagogiczny i systematyczne planowanie środowiska edukacyjnego, ukierunkowanych na poprawę działań i jakość pracy placówki, dostrzegam konieczność planowania działań szkoły w kierunku „organizacji uczącej się”. Priorytetami w kontekście podejścia do placówek oświatowych jako „organizacji uczących się” są: współpraca, skuteczna komunikacja, zmiana perspektywy z nauczania na uczenie się, wymaganie ciągłego doskonalenia i uczenia się od wszystkich jej członków<sup>1</sup>. Moim założeniem jest budowanie szkoły, w której dominuje rzeczowy dialog i przełamywane są stereotypy myślowe. Szkoły, w której ważny jest świat, liczą się ludzie, przekonania i pomysły, w której wszyscy uczą się na własnych błędach i sukcesach, gdzie procesy nauczania są nieustannie modyfikowane i doskonalone, a problemy traktowane naturalnie, natomiast sytuacje trudne rozwiązywane wspólnie i mądrze. Szkoły, w której panuje dobra atmosfera i niepowtarzalny klimat. Budowanie takiej szkoły – „szkoły nowych możliwości” – jest trudne, ale jest możliwe.

## Szkoła refleksyjna

Współczesna rzeczywistość zmienia się tak szybko, że trudno na stałe zaadaptować się i przygotować do przyszłości. Na nic zatem zdaje się tworzenie gotowych wzorców, dokumentów i planów edukacyjnych. Bezużyteczne wydaje się uporczywe powielanie co rok tych samych pomysłów i przedsięwzięć. Szkoła potrzebuje świeżości i ciągle nowych wyzwań, uczniowie oczekują atrakcji w realizacji swojego potencjału, a nauczyciele liczą na satysfakcję.

W dążeniu do budowania „szkoły nowych możliwości” nieuniknione jest „przeformatowanie” myślenia nauczy-

cieli oraz „przeorganizowanie” działań dyrektora w zakresie organizacji pracy szkoły i wspomagania nauczycieli, by wszyscy czuli potrzebę zmiany. Po to aby pociągnąć wszystkich do działania, by założenie „organizacji uczącej się” było dążeniem wspólnym, wynikającym z potrzeby zbiorowego doskonalenia się. Konieczna jest więc refleksja nad sensownym i skutecznym projektowaniem działań zmierzających do tworzenia szkoły odpowiedzialnie zmieniającej świat, w której najważniejszymi postaciami są uczniowie. Istotne jest zwerifikowanie nauczycielskich nawyków i przyzwyczajzeń, a zarazem zmiana podejścia do oceniania. Warunkiem tworzenia „szkoły nowych możliwości” jest systematyczne analizowanie i monitorowanie działań, refleksyjna ewaluacja oraz formułowanie i skuteczne wdrażanie do pracy działań wynikających z wyciągniętych wniosków.

## Szkoła kreująca własną przyszłość

Przekształcanie szkoły w organizację uczącą się jest jej własnym dążeniem, a stwarzanie do tego możliwości należy przede wszystkim do dyrektora szkoły<sup>2</sup>. Według Petera Senge umożliwianie szkołom kreowania własnej przyszłości to przede wszystkim: wspieranie samodoskonalenia zamiast dyrektyw; propagowanie przykładów dobrej praktyki zamiast gotowych rozwiązań; organizowanie wymiany doświadczeń między dyrektorami i nauczycielami, zamiast organizowania szkoleń, które są tylko transmisją wiedzy; promowanie wdrażania innowacji zamiast świadectw, dyplomów; sprzyjanie poszukiwaniu coraz lepszych rozwiązań, kwestionowanie istniejącego stanu rzeczy; poważne traktowanie głosów płynących z dołu organizacji, wyciąganie z nich wniosków;

uczenie się, jak lepiej wspomagać szkołę w dążeniu do samorozwoju, zmieniając przy tym własne modele myślowe<sup>3</sup>.

Zadaniem dyrektora jest więc rozpoznawanie potrzeb nauczycieli, słuchanie sugestii, motywowanie, wzmacnianie i wspomaganie. Jako dyrektor inicjuję działania ukierunkowane na twórczą aktywność edukacyjną, która często wykracza poza szkolne stereotypy. Do swojej praktyki włączyłem osobiste uczestnictwo we wszystkich podejmowanych przez uczniów, nauczycieli i rodziców inicjatywach. Wspólnie planujemy pracę i doskonalenie, wspólnie przeżywamy sukcesy i porażki. Co rok projektuję optymalne wykorzystanie czasu i przestrzeni edukacyjnej, buduję atrakcyjną ofertę zajęć oraz zapewniam wysoki poziom infrastruktury i warunków sprzyjających rozwojowi szkoły. Niezwykle ważna jest dla mnie dbałość o relacje interpersonalne i budowanie pozytywnych interakcji. Wspólnie z nauczycielami, uczniami i rodzicami poszukujemy twórczych rozwiązań, wdrażamy i modyfikujemy pomysły, analizujemy i wyciągamy wnioski. Wspólnie wypracowane narzędzia powodują, że każdy z osobna identyfikuje się z pomysłami, traktując je jako „coś ważnego” do zrealizowania i czuje się odpowiedzialny za efekt. Zapisy planów stają się impulsem porównującym do działania dla jednostek i zespołów. Co rok wprowadzamy nowe przedsięwzięcia, nowe rozwiązania, innowacje i programy.

W oparciu o dokładną znajomość indywidualnych możliwości i potrzeb psychologiczno-pedagogicznych każdego z nauczycieli proponuję odpowiadające im zadania i tworzę możliwości do działania tak, by wypełniali je samodzielnie bądź zespołowo. W wyniku takich starań na terenie szkoły corocznie realizowane są koleżeńskie lekcje otwarte, liczne programy, projekty edukacyjne, in-



nowacje, podczas których uczą się wszyscy. Efektem podejmowanych przedsięwzięć są happeningi, imprezy środowiskowe, szerokie akcje wolontariackie. Na terenie szkoły działają liczne koła zainteresowań oraz Młodzieżowe Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe.

Wspólnemu uczeniu się sprzyjają: nocne zajęcia w szkole, spacer edukacyjne, warsztaty naukowe, weekendowe wyjazdy do opery, filharmonii, teatru, wyprawy górskie. Obecnie wprowadzamy bookcrossing. Szkoła integruje całe środowisko lokalne, współpracuje z licznymi organizacjami działającymi na rzecz szkoły i stanowi centrum kulturalne dla społeczności. Uczniowie traktowani są partnersko, biorą aktywny udział w życiu szkoły, osiągają sukcesy, są kreatywni, a najważniejsze, że czują się odpowiedzialni za własne uczenie się. Wyniki egzaminów zewnętrznych systematycznie się podnoszą (ostatnie mieściły się na poziomie 6-7 staninów).

Rodzice są partnerami szkoły, mają rzeczywisty wpływ na życie szkoły i chętnie angażują się we wszystkie przedsięwzięcia. Nauczyciele popularyzują nowatorskie formy pracy, rozwijają swoje kompetencje i zainteresowania, realizują własne pomysły edukacyjne. Stosujemy ocenianie kształtujące, wdrożyliśmy program motywacyjny dla uczniów „Klucz do sukcesu”, a od nie-

dawna wprowadzamy metody coachingu. Szkoła współpracuje z Uniwersytem Rolniczym w Krakowie, nauczyciele wymieniają się doświadczeniami, pracując w sieci i publikując wypracowane materiały.

Dyrektor umożliwia i wspiera wprowadzanie zmian, dbając o ciągły rozwój szkoły. Jednak **proces tworzenia szkoły jako organizacji uczącej się** jest żmudny i długotrwały, wymaga pokory i cierpliwości. Zmian nie da się wprowadzić z dnia na dzień. Praca nauczycieli często wykracza poza obowiązkowe godziny lekcyjne. Trzeba nastawić się na krytykę i przygotować się na niepowodzenia. Niemożliwe bowiem jest błyskawiczne, udane przekształcenie szkoły, dokonanie zmian mentalnych, wdrożenie działań i zweryfikowanie efektów. Potrzeba czasu – ale warto! W naszej szkole w przeciągu ośmiu lat wypracowaliśmy szereg dobrych praktyk, lecz nadal podążamy w kierunku zmian – inaczej już chyba nie potrafimy.

„Ucząca się organizacja kładzie nacisk nie tylko na tworzenie i zdobywanie wiedzy, ale także wdrażanie konkretnych zmian”<sup>4</sup>, dlatego obecnie, gdy zmienia się struktura szkół, zachęca, a poniekąd wymusza twórczą refleksję nad formą planowania i realizowania procesu edukacyjnego. Jest też szansą na budowanie „szkół nowych możliwości”.

**Słowa kluczowe:** szkoła, organizacja, ucząca się.

#### Przypisy:

<sup>1</sup> I. Ocetkiewicz, *Szkoła jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, Kraków 2017, s. 9.

<sup>2</sup> B. Fura, *Szkoła jako ucząca się organizacja*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H, Oeconomia 41, Lublin 2007, s. 221.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Tamże, s. 226.

#### Bibliografia:

- Fura B. *Szkoła jako ucząca się organizacja*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H, Oeconomia 41/2007.
- Mazurkiewicz G. *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2015.
- Ocetkiewicz I. *Szkoła jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2017.

\*\*\*



**Dariusz Mędrzak** – dyrektor Szkoły Podstawowej im. Tadeusza Kościuszki w Bielanach, nauczyciel informatyki, trener, szkoleniowiec, były wizytator MKO oraz konsultant w MCDN ODN Oświęcim.

## Lekcje mądre, twórcze i oryginalne

Anetta Leszczyńska

Magdalena Jamka

Ewa Madej

**Jednym z najistotniejszych faktów z życia człowieka jest to, że on się rozwija, że się staje, że jest nieustannie w drodze, że można go pojmować jedynie dynamicznie (M. Grzywak-Kaczyńska).**

Uczeń, rozwijając w szkole swoje uzdolnienia, kształtując własną osobowość, tworzy siebie, by w sposób oryginalny postrzegać świat. Warto wobec tego zwrócić uwagę, że dydaktycy dość często obawiają się twórczości. Artykuł ten ma zatem na celu zachęcić nauczycieli do przekraczania własnych ograniczeń. Należy bowiem uświadomić sobie, że w procesie nauczania trzeba stawiać na niebanalne

metody i dążyć do tego, aby uczeń mógł sam odkrywać to, co powinien poznać.

W tym artykule zaprezentujemy scenariusz lekcji, która pomaga uczniom zdobywać wiedzę, pokonuje przeciętność, a co istotne, dąży do odkryć i występuje przeciw bierności ze strony młodych ludzi. W toku całego procesu nauczania najważniejsze jest odkrycie pomysłu na mądrą, twórczą lekcję. Jak tego dokonać? Należy zobaczyć temat lekcji,

uwzględnić zainteresowania i skłonności uczniów w danym zespole klasowym, a następnie zaprojektować (uszczegółowić) działania uczniowskie. Żelazna zasada brzmi, że w czasie lekcji młodzi ludzie muszą pracować! Uczenie się przecież powinno przebiegać w procesach myślenia i działania.

Uczeń nie może polegać wyłącznie na zapamiętanej wiedzy. Powinien przede wszystkim uczyć się znajdować i selek-

cjonować wiadomości. Jaką wobec tego rolę ma spełnić nauczyciel w szkole? Wi-nien pamiętać, że nauczanie to dialog, wymiana myśli. Dobre chwyt, i do dzia-łania! Język polski i matematyka na jed-nej lekcji? To możliwe. Taka lekcja odby-ła się w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 11 w Krakowie.

### Lekcja koleżeńska „Historyjki tangramowe”

Lekcja stanowi podsumowanie pracy uczniów na lekcjach matematyki i ję-zyka polskiego w klasie VI. Nauczycielki wykorzystały chęć dzieci do za-bawy i tworzenia. Przeprowadzone za-jęcia były zgodne z zapisami podstawy programowej.

Uczniowie pracowali w grupach. Pod opieką nauczyciela matematyki układa-li obrazki z tanów i przygotowywali pre-zentacje, na języku polskim redagowali opowiadanie, dbając o poprawność ję-zykową, stylistyczną, ortograficzną i in-terpunkcyjną. Na ostatnie zajęcia, pod-czas których mogli pochwalić się efekta-mi pracy, zostali zaproszeni goście: pani dyrektor, pani wicedyrektorki, nauczyciele, uczniowie klas IV-VI interesują-cy się matematyką/językiem polskim i ci, którzy osiągają sukcesy w obu przed-miotach. Poproszono zgromadzonych o przyjęcie roli arbitrów w celu wyłoni-enia najlepiej przygotowanej historii. Po każdej prezentacji na specjalnie przygo-towanych kartach, sędziowie notowa-li przyznane punkty. Na ławkach rozło-żone były ułożone przez grupy tangramy oraz dokumentacja fotograficzna.

#### Scenariusz lekcji

**Temat projektu:** „Historyjki tangramowe”

**Cele projektu:** pobudzenie wyobraź-ni i fantazji; wyrobienie wytrwałości oraz umiejętności radzenia sobie w sy-tuacjach problemowych; integracja gru-py, nabywanie umiejętności współpra-cy w zespole; układanie z tanów figur, postaci, wzorów; tworzenie history-jek z wykorzystaniem figur ułożonych z tangramów.

#### Harmonogram działań:

- Własnoręczne wykonanie tangramów.
- Układanie z własnych tangramów różnych wzorów.
- Tworzenie historyjki i dopasowanie do niej figur tangramowych.

- Każde zadanie wykonywane było w grupie, w której każdy miał przy-dzielone funkcje.
- Czas ustalamy w zależności od liczb-y prezentacji.

**Uwaga!** Jeśli obawiamy się, że czasu może sporo pozostać, sięgnijmy po kre-atywne zagadki dostępne na stronach in-ternetowych i poprośmy o ich rozwiązy-wanie wszystkich zgromadzonych. My takie zagadki przygotowaliśmy, w za-bawę włączyli się uczniowie (znają wiele sztuczek z zapalkami, więc trzeba się na taki rozszerzony wariant przygotować). Zabawa bardzo się podobała i mimo sporych emocji i śmiechu na lekcji pa-nowała duża dyscyplina (jak zawsze, gdy uczniom podobają się zajęcia).

#### Przebieg lekcji

Uczniowie: *Witamy panią dyrektor, pa-nie wicedyrektorki, nauczycieli oraz ko-leżanki i kolegów z klas IV-VI. Za-prezentujemy dzisiaj efekt naszej pra-cy metodą projektu, który realizowali-śmy pod kierunkiem pań Anetty Leszczyńskiej i Magdaleny Jamki na języ-ku polskim oraz matematyce. Przedsta-wimy teraz krótką informację o tangra-mie. Tangram pochodzi z Chin, jednak dokładnie nie wiadomo, kiedy powstał. Legenda mówi, że wymyślił go pewien człowiek o imieniu Tan. Do dziś każda z siedmiu części tangramu nazywana jest tanem. Do Europy układanka ta trafiła w XVIII wieku i zyskała dużą popularność, ponieważ z tych siedmiu prostych tanów można zbudować tysiące wzorów. Wyko-nane przez nas tangramy rozłożone są na stolikach, ich prezentacja oraz układanie figur udokumentowane są zdjęciami.*

#### Rozpoczynamy prezentację historyjek

*Prosimy, aby państwo i uczniowie ocenili nasze historie, przyznając za poszczegól-ne kategorie, które wypisane są na kartce, punkty od 0-3.*

Prezentacje omawiali liderzy grup.

#### Przykład:

*„Przygoda Króla” to tytuł pierwszej pre-zentacji, wykonali ją...*

Po wystąpieniu lidera grupy zaproszeni goście przyznawali punkty. Najlep-sze zespoły uzyskały oceny celujące, po-zostali uczniowie także zostali ocenieni, a ponieważ bardzo się starali, oceny były wysokie.

#### Zakończenie zajęć

*Mamy nadzieję, że podobały się państwu przedstawione historyjki. Prosimy pa-*

*nią dyrektor, pani wicedyrektorki o wy-rażenie opinii na temat przedstawionych prezentacji.*

**Ocena projektu** – przydzielamy 0-3 pkt Przykładowa karta oceny (dla każdego gościa)

#### 1. „Przygoda Króla”

Lp	Kryteria	Punkcja
1.	Estetyka, wykonanie	
2.	Odpowiednio dopasowana figura tangramowa	
3.	Opowiadanie: dokładne, ciekawe, bezbłędne w zapisie	
	Razem	

#### Wnioski

Uczniowie pracowali z wielkim zaangażowaniem. Powstało bardzo wiele po-mysłów. Nie było uczniów, którzy odmawiali współpracy z kolegami, bo lek-cje, bardzo twórcze i swobodne, podo-bały im się. Podczas zajęć powstały tak-że inne niż prezentowana historie, np.: „Koń Rafał”, „Pierwszy wyścig w ży-ciu królika”, „Przygoda Małpki”, „Stefan, prawdziwa historia”, „Królik w kosmo-sie”, „Przygody Kota”.

Podczas lekcji przygotowawczych uczniowie przejęli stery, nauczyciel po-magał tylko w niektórych sytuacjach, także na języku polskim uczniowie oglądali swoje prezentacje i udzielali kole-gom porad dotyczących poprawy błę-dów (była świetna okazja do powtórze-nia zasad ortograficznych i interpunk-cyjnych). Polonista nie poprawiał błę-dów w historyjkach, to było zadanie grupy.

Czy warto poświęcać cenny czas na wymyślanie i projektowanie takich za-jęć? Odpowiedź jest twierdząca. Warto. Zachęcamy do przekraczania własnych ograniczeń. W procesie nauczania war-to stawiać na niebanalne metody i dążyć do tego, aby uczeń mógł sam odkrywać to, co powinien poznać.

**Słowa kluczowe:** lekcja koleżeńska, tan-gram.

\*\*\*

Anetta Leszczyńska, Magdalena Jamka i Ewa Madej są nauczycielkami w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 11 w Krakowie.

# Edukacja regionalna w praktyce pedagogicznej

Danuta Gozdecka  
Paulina Baj

**Pielęgnując tradycje naszego regionu, sięgamy po nowe inspiracje przybliżające dzieciom kulturę i obyczaje w atrakcyjny sposób. W dobie komputerów i dostępu do Internetu trzeba sporej kreatywności ze strony nauczyciela, aby pokazać różnorodność i bogactwo historyczne naszego regionu.**

Wyrastając w poczuciu przynależności do regionu małopolskiego, kształtujemy u dzieci poczucie własnej tożsamości i przekonanie, że są nierozdzielalną częścią większej struktury – ciekawej, niepowtarzalnej i niepoznanej, aczkolwiek bliskiej i swojej. Edukacja regionalna w przedszkolu warunkuje świadomość dzieci w zakresie przynależności do określonej grupy społecznej na ograniczonym obszarze, z jej tradycjami i obyczajami, ucząc szacunku do starszych pokoleń. Świadomość ta zbliża nas do siebie, bez względu na wiek i różnice, które tak łatwo dostrzegamy, poznając najodleglejsze zakątki naszego województwa.

Przemierzając najdalsze miejsca dawnego województwa tarnowskiego, stworzyliśmy album najstarszych zabytków architektury drewnianej – sakralnej i zabytkowych dworców, które przecież łączą wspólne cechy już niespotykane w dzisiejszym budownictwie. Fotografie i grafiki (autor: D. Gozdecka) uwiarygodniające słuszną podróż w namacalny sposób dają dzieciom możliwość odkrywania bogactwa naszego dziedzictwa kulturowego.

Organizując przedszkolakom zajęcia artystyczne w terenie z zakresu rysunku, rozwijamy ich spostrzegawczość, wyobraźnię, umiejętność patrzenia i kadrowania obiektu wybranego do szkicowania węglem. Uwrażliwiamy dzieci na malowniczość naszego otoczenia, różnorodność formy i wartości estetyczne, kształtując u wychowanków poczucie piękna i smaku. Rozbudzając ciekawość u naszych najmłodszych, kierujemy ich spostrzeżenia na najpiękniejsze zabytki naszego regionu.

Kraków to nasza ostoja i historia, z całym swoim bogactwem jest kompendium naszych dziejów i skarbnicą wiedzy. Nie sposób przybliżyć przedszkolakom całego dorobku tak wielu pokoleń, wybieramy zatem to, co można przedstawić w sposób atrakcyjny, zachęcając do aktywnego uczestnictwa w zabawach i zajęciach wszystkie dzieci. Zabawami w Lajkonika zapoznujemy dzieci z legendą konika zwierzyńskiego, przywołując wydarzenia z 1287 roku. Historia łączy się z pochwałą odwagi fliśaków, którzy są ważnym elementem naszego regionu. Dzieci mają możliwość wspólnie przygotować rekwizyty i przebrać się w charakterystyczny strój ze spiczastą czapką i buławą w ręku. Uczestnicząc w zabawie i przygrywając na instrumentach perkusyjnych, nawiązujemy do corocznego pochodu Lajkonika. Dodatkowo, tańcząc krakowiaka, przeżywamy radosne chwile i z pewnością integrujemy nasze najmłodsze, tarnowskie pokolenie z ważnym przecież regionem – dawną stolicą Polski.

Jednak należy pamiętać, że poznawanie kultury własnego regionu zaczynamy od uświadomienia wychowankowi przynależności do jego naturalnego środowiska – czyli rodziny, potem do społeczności naszego osiedla i miasta. Biorąc pod uwagę to, że niektóre z naszych przedszkolaków pochodzą z różnych obszarów świata, takich jak Anglia, Szwajcaria czy Włochy, razem z nimi odkrywamy tradycje płynące z ich rodzimego kraju, uwrażliwiając tym samym pozostałe dzieci na różnorodność kulturową.

Organizujemy zajęcia mające na celu połączenie tradycji polskich, regionalnych z zagranicznymi, obrazując na-

szym dzieciom najbliższe wydarzenia, symbole, historię, życie danego kręgu kulturowego. Łącząc wszystkie te elementy: tradycję, kulturę, język (angielski), zabawę pozwalamy dzieciom odkrywać oraz poszerzać wiedzę i świadomość europejską.

**Edukacja regionalna w przedszkolu odbywa się przez cały rok szkolny**

Przykładem tego mogą być zajęcia prowadzone w języku angielskim, dotyczące poznawania dziedzictwa narodowego obszarów anglojęzycznych. Dzięki tej integracji czujemy się niezastąpioną częścią naszego przedszkola i naszej grupy, wzmacniamy więź emocjonalną z tymi podmiotami, co daje przekonanie najmłodszemu pokoleniu, że wspólnota łączy, potrafi się porozumieć, ma podobne cele i dążenia. We wspólnocie czujemy się silni i możemy budować „coś” nowego dla siebie i przyszłych pokoleń.

Za pomocą literatury sięgamy wciąż dalej, ukazując naszym wychowankom coraz dalsze zakątki naszych miast i wsi, ważkich z punktu widzenia wartości historycznych i kulturowych. Wycieczki do Krakowa, kopalni w Bochni, Zalipia, Wierzchosławic, Pilzna, Szczucina, Pacanowa, Ciężkowic, Dębna i wielu innych mają charakter edukacyjny i w sposób niezwykły, a przecież zwyczajny otwierają dzieciom możliwość poznania tego co najwartościowsze w naszym regionie. Podkreślając wyjątkowy wkład mieszkańców wielu miejscowości w rozwój naszego regionu, uświadamiamy dzieciom naszą wartość kulturo-

wą dla nas, obecnie żyjących, i dla przyszłych pokoleń. To w rodzinnym domu dziecko poznaje pierwsze obyczaje i tradycje i pielęgnuje je przez całe późniejsze życie. Z domu dziecko wynosi umiejętność otwierania się na otaczający nas świat – najpierw najbliższe otoczenie, a później i dalsze.

Zachęcanie dzieci do odkrywania najpiękniejszych zakątków naszego regionu nie zawsze przynosi skutek. Przyjmując zatem postawę odpowiedzialności za wychowanie i nauczanie, stajemy się często jedynymi autorytetami i przewodnikami dla dzieci w poznawaniu swoich korzeni. Współpracując z instytucjami środowiska lokalnego, przybliżamy dzieciom tę część historii, tradycji i obyczajów, które są bliżej nas. Dzieci z łatwością przyswajają sobie wiedzę popartą eksponatami, które mogą wziąć do rąk, ocenić ich przydatność, określić i scharakteryzować, a potem podzielić się swoimi wnioskami z kolegami.

Wykonując ozdoby wielkanocne w Muzeum Etnograficznym w Tarnowie, każde dziecko w sposób naturalny poznaje historię naszego regionu, która przenika do naszych domów przy okazji świąt religijnych i obyczajów folklorystycznych. Słuchając przewodnika muzealnego opowiadającego o dawnych zwyczajach świątecznych i jednocześnie wykonując tradycyjne ozdoby, podziwiamy kreatywność i wielobarwność regionalną i utożsamiamy się z przeszłością.

Wykorzystując okazję do dzielenia się doświadczeniami, dajemy dzieciom

możliwość opowiedzenia i zanurzenia się w tradycjach każdego z nas bez względu na kraj pochodzenia. Easter Egg Hunt – poszukiwanie jajeczek – ciekawa zabawa wielkanocna pozwala zjednoczyć i połączyć tradycje polskie i krajów anglojęzycznych. I w tym przypadku przedszkolaki mają możliwość pogłębienia swojej wiedzy europejskiej.

Edukacja regionalna w przedszkolu odbywa się przez cały rok szkolny. Wiele przedsięwzięć odbywa się we współpracy między oddziałami, gdzie jedna grupa przygotowuje zabawy, dbając o stronę merytoryczną zajęć i sposób ich organizacji, a inna staje się odbiorcą, widzem, jednocześnie biorąc aktywny udział w zabawach integracyjnych. Zapraszamy do udziału szczególnie dzieci młodszego (4 i 5-latków), które bardzo chętnie uczestniczą w takich zajęciach.

Cyklicznie organizowany konkurs plastyczny w naszym przedszkolu pt. „Moje miasto Tarnów” zmusza dzieci i rodziców do zgłębienia wiedzy o historii naszego miasta. Dzieci uczestniczące w tym konkursie wraz z rodzicami przemierzają zakątki naszego miasta. Rodzice odkrywają je na nowo i rozbudzają zainteresowanie jego historią u swoich dzieci. Muzeum Okręgowe oferuje stałą ekspozycję, a interesujący sposób przekazu zaciekawi każde dziecko: gdy bierze do rąk miecz lub zbroję – widać ciekawość w oczach, gdy odciskuje pieczęć w wosku albo przemierza ciasne schody na wieżę ratusza – zauważamy skupienie i podziw dla minionych czasów.

Tradycja to fundamenty naszej społeczności, a dbanie o jej przetrwanie to przepis na trwałe społeczeństwo o silnych korzeniach. Kultuwując nasze tradycje i obyczaje wraz z dziećmi, dajemy szansę i nadzieję sobie i przyszłym pokoleniom na dostrzeganie piękna naszego regionu, rozwijanie poczucia wrażliwości i umiejętności spostrzegania naszego otoczenia.

**Słowa kluczowe:** edukacja regionalna, tradycja, kultura.

### Bibliografia:

- Gozdecka D. *Zabytki urbanistyki dawnego województwa tarnowskiego*. Tarnów, 2002.

\* \* \*



**Danuta Gozdecka** – nauczyciel dyplomowany z 35-letnim stażem pedagogicznym, nauczyciel wychowania przedszkolnego, plastyki, pedagog opiekuńczo-wychowawczy. Ukończyła Studium Wychowania Przedszkolnego, Akademię Pedagogiczną w Krakowie, kierunek wychowanie plastyczne, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, studia podyplomowe – pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, zarządzanie w oświacie. Pracuje w Przedszkolu Publicznym nr 34 w Tarnowie.



**Paulina Baj** – nauczyciel języka angielskiego z 4-letnim stażem pedagogicznym. Ukończyła PWSZ w Tarnowie, specjalność filologia angielska z dodatkowym językiem – język francuski; WSE w Krakowie, specjalność lingwistyka stosowana – przekład ustny i piśmenny, TSW w Tarnowie, kierunek edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Pracuje w Przedszkolu Publicznym nr 34 w Tarnowie.

# Nasza tożsamość – patron naszej szkoły

dr Alicja Janiak

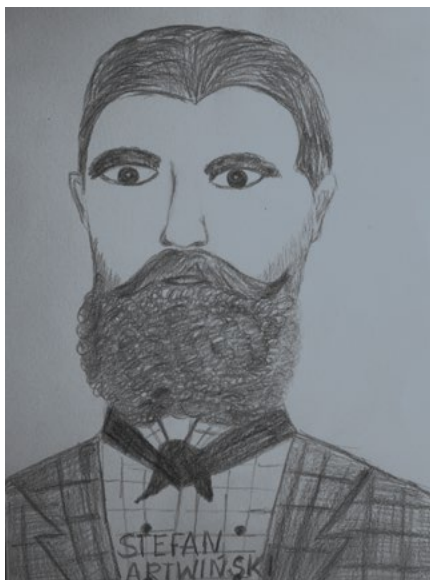
**W tym roku mija 80. rocznica wybuchu II wojny światowej. Jest to też 80. rocznica śmierci patrona naszej szkoły Stefana Artwińskiego. To doskonała okazja, żeby bliżej poznać istotę patronowania, dowiedzieć się, kim jest patron i podkreślić, że szkoła ma zaszczyt posiadania takiego patrona.**

**W** rozmowie na ten temat wzięli udział uczniowie klasy Vc. Zadałam pytania, a odpowiedzi były niezwykle dojrzałe, mądre. Na pytanie: *Kto to jest patron?* padły następujące odpowiedzi:

– To taki ktoś, kto jest nam bardzo potrzebny!  
– Człowiek, od którego można się nauczyć czegoś dobrego!  
– To taka osoba w szkole, która pilnuje jej i uczniów...tak duchowo. To znaczy,

że chociaż on nie żyje, bo zmarł, to żyje w pamięci ducha. Jakby w innej postaci. Ale on cały czas jest!

*A czy patron jest potrzebny szkole?*  
– spytałam dalej ośmielona trafnością i mądrością wypowiedzi rozmówców.



Portret S. Artwińskiego, rys. N. Piwnik, kl. Va

– Tak! Bo on tak naprawdę to nie pilnuje samego budynku, ale ludzi którzy tam są.

– A najbardziej uczniów, czyli dzieci i młodzieży. No bo oni się tu uczą, a patron to dla nich wzór.

*A dorośli nie potrzebują takiej pomocy?*

– Potrzebują, tylko inaczej. Bo dorośli, to znaczy nauczyciele, pracownicy w szkole są już mądrzy. Więc może potrzebują tylko tak, żeby im się przypominał, gdy mają jakiś problem. Taki jakby przyjaciel... No ktoś taki!

*I dlaczego jeszcze patron jest potrzebny?*

– Żeby brać z niego przykład, jak być dobrym człowiekiem.

– Pokazuje, na czym polega honor.

– Żeby się od niego uczyć tego, co w życiu jest najważniejsze.

– Żeby Polska była wolna.

– Żeby było dobrze w naszym kraju i żeby ludzie żyli w spokoju.

– Żeby chronili nas duchowo, byli dla nas oparciem.

– Żeby budowali (kształtowali) w ludziach mądrość, więc też i w dzieciach.

*A kto jest patronem naszej szkoły?*

– Stefan Artwiński!

I zobaczyłam las rąk w górze, czyli ręce wszystkich dzieci. Uczniowie opowiedzieli cały życiorys patrona naszej szkoły. Znają jego postać bardzo dobrze. Jego osoba żyje w szkole dzięki temu, że pamięć o nim jest utrwalana na różne sposoby, między innymi przez konkursy polonistyczne, historyczne, plastyczne.

Stefan Artwiński (1863-1939) był prezydentem Kielc w latach 1934-1939. Z wykształcenia był farmaceutą i pro-

wadził własną aptekę. W ocenie współczesnych dobrze zasłużył się miastu. We wrześniu, gdy wybuchła wojna nie ewakuował się z Kielc, tylko organizował życie miasta i zaangażował się w działalność konspiracyjną w organizacji Orła Białego. Podczas pierwszych dni wojny kierował niszczeniem dokumentów wojskowych, dzięki czemu wiele osób uniknęło represji. Pieniężmi z kasy miejskiej wspierał najbardziej potrzebujących. Organizował opiekę medyczną, dystrybucję leków i kartek żywnościowych. Na przełomie października i listopada 1939 roku zginął zamordowany w niewyjaśnionych okolicznościach. Był lubiany i popularny wśród kielczan właśnie dlatego, że nie opuścił miasta i jego mieszkańców. Był z nimi i ich chronił. W szczególny sposób zasłużył się troską o potrzebujących. Walczył z bezrobociem i biedą, prowadził budowę szkół powszechnych, otworzył schronisko dla psychicznie chorych. Za jego prezydentury prowadzono wiele inwestycji, wśród nich budowę jednej z najnowocześniejszych wówczas w Polsce oczyszczalni ścieków. W życiu kierował się zasadą dobra wspólnego, jakim jest miasto i ojczyzna. Prezydent RP Lech Kaczyński odznaczył pośmiertnie Stefana Artwińskiego Krzyżem Komandorskim z Gwiazdą Orderu Odrodzenia Polski.

Po wypowiedziach zapytałam uczniów: *Dlaczego więc Stefan Artwiński został wybrany na patrona naszej szkoły? Co zdecydowało o jego wyborze?* Odpowiedzi dzieci były poruszające i trafne.

– Dlatego, że był odważny, wierny, oddany naszemu miastu, bronił swojego miasta i jego mieszkańców.

– Był odważny i walczył o wolność. A na pewno się bał. Bo każdy człowiek się boi. Tylko że dla niego miasto i ojczyzna były ważniejsze niż swój strach i lęk o życie.

– I był niezłomnym człowiekiem. I kierował się miłością. Dlatego miał tyle sił, żeby stanąć w obronie miasta i nie zostawić ludzi.

– Dla mnie zasługuje na patrona naszej szkoły dlatego, że kochał ludzi i miasto. Nie zostawił. A przecież była wojna. Wiedział, że za to może zginąć, ale jednak był wierny no i odpowiedzialny.

Uczniów rozmawiających ze mną najbardziej ujmują cechy charakteru Stefana Artwińskiego: odpowiedzialność, gotowość do pomocy, wrażliwość na ludz-

ką krzywdę i biedę, zdolność dostrzegania potrzeb i problemów ludzkich, kierowanie się zasadą miłości społecznej, patriotyzm lokalny i narodowy. Ta rozmowa uświadomiła mi, że dobry przykład jako moralny wzór zawsze pociąga ludzi ku dobremu, wzbudza sobą zainteresowanie, zachwyt i umacnia pamięć niezależnie od tego, kiedy dana osoba żyła. Bo tak jak powiedział jeden z uczniów:

– To znaczy, że chociaż on nie żyje, bo zmarł, to żyje w pamięci ducha. Jakby w innej postaci. Ale on cały czas jest!

**Słowa kluczowe:** Stefan Artwiński, patron szkoły.

\*\*\*



**Dr Alicja Janiak** – pedagog, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel w Szkole Podstawowej im. St. Artwińskiego nr 5 w Kielcach.

### Całodobowa bezpłatna infolinia dla dzieci, młodzieży, rodziców i pedagogów

Od 1 października 2019 roku działa nowa całodobowa, bezpłatna, ogólnopolska infolinia dla dzieci, młodzieży i ich opiekunów. Pod numerem telefonu **800 080 222** dzieci, młodzież, ale także rodzice, nauczyciele i pedagodzy mogą uzyskać profesjonalną pomoc doświadczonych psychologów, pedagogów i prawników.

Pod bezpłatny numer telefonu będzie mogła zadzwonić każda młoda osoba mająca problemy w domu, w szkole czy też w relacjach rówieśniczych. W ramach działań infolinii pracownicy Fundacji ITAKA świadczą również wsparcie osobom dorosłym, opiekunom i nauczycielom, którzy mają problemy z dorastającymi dziećmi. Wszystkie działania są realizowane bezpłatnie i anonimowo. Specjaliści Fundacji ITAKA to doświadczeni psychologowie, pedagodzy i prawnicy, którzy udzielają porad zarówno przez telefon, czat, jak i e-mail. Pełen wykaz dyżurów można znaleźć na oficjalnej stronie projektu: [www.liniadzieciom.pl](http://www.liniadzieciom.pl) Nowy numer telefonu został uruchomiony na zlecenie MEN ze środków z Narodowego Programu Zdrowia.

Departament Informacji i Promocji  
Ministerstwo Edukacji Narodowej

# Tradycje – bawią, uczą, rozwijają

Małgorzata Tomera

**Tradycje i obyczaje przekazywane z pokolenia na pokolenie można symbolicznie potraktować jako mosty łączące historię i współczesność, ludzi młodych i starszych.**

To piękne, że gdy wszystko wokół się zmienia, a czas pędzi nieubłaganie, jest coś, co towarzyszy nam niezmiennie od lat, na co możemy czekać z utęsknieniem i radosną ekscytacją. I choć ważne w naszej kulturze zwyczaje także z czasem się zmieniają, to stojące za nimi wartości i idee pozostają niezmiennie. Dzieci poznają tradycje i obyczaje w swoich domach, ale też uczą się o nich w szkole. Czy poza wymiarem kulturowym mogą one wzbogacić także rozwój społeczno-emocjonalny uczniów?

## Tradycje łączą ludzi

Obchody różnych tradycji w pewien naturalny sposób wymuszają na nas wchodzenie w relacje z innymi ludźmi, by razem celebrować ważne wydarzenia wpisane w naszą kulturę i obyczajowość. Zazwyczaj też przy takich okazjach staramy się odsuwać na bok to, co nas różni, a podkreślać to, co łączy. Wspólne przygotowywanie obchodów różnych tradycji i świąt w szkole może stać się dla uczniów celem, który ich zjednoczy i zbliży do siebie. Takie poczucie wspólnoty i przynależności do grupy jest bardzo ważne dla rozwoju społeczno-emocjonalnego. Również świadomość tego, skąd wywodzą się nasze tradycje i obyczaje jest ważna dla rozwoju tożsamości dzieci. Dziś wiele dawnych pięknych zwyczajów nabrało bardzo komercyjnego wyrazu. Jednak nasi dziadkowie i babcie mogą przypomnieć nam, jak świętowano, gdy oni byli jeszcze dziećmi. Obchody różnych świąt i tradycji w szkole mogą być okazją do tego, by nauczyciela na lekcji zastąpili zaproszeni na tę okazję goście – dziadek lub babcia któregoś z uczniów – i opowiedzieli, jak to dawniej wyglądało. Taka nietypowa lekcja to nie tylko porcja nowej wiedzy, to również wzmacnianie w uczniach szacunku wobec tradycji oraz osób, które nam te tradycje przekazują.

## Zabawa i rozwój poprzez spotkania z tradycją

W naszej kulturze istnieją nie tylko tradycje, które skłaniają nas do ważnych przemyśleń i zachowania powagi, ale też takie, które wiążą się głównie z radością i zabawą. Kopalnia Soli Bochnia proponuje dzieciom radosne świętowanie podczas zabaw okolicznościowych. Andrzejkki, mikołajki i bale karnawałowe to wydarzenia, które organizowane są tak, aby zagwarantować znakomitą zabawę najmłodszym uczestnikom, nie zapominając o tradycjach, z których się wywodzą. Choć zabawa jest tym, co wysuwa się na pierwszy plan, to udział w takich wydarzeniach nie jest pozbawiony ważnych i korzystnych dla rozwoju dzieci „efektów ubocznych”.

Andrzejkowy wieczór wróżb, czarów i magii to znakomita okazja do zaangażowania i rozwoju dziecięcej wyobraźni. Uczniowie, którzy myślą w sposób mniej schematyczny i być może na co dzień mają trudności, by „wpasować się” w wytyczone im ramy, mogą przy

tej okazji uwolnić wodze swojej fantazji i zaistnieć jako współgospodarze wieczoru lub na chwilę wcielić się w rolę wróżek i wróżbitów, którzy umilą czas kolegom i koleżankom. Aura tajemniczości, jaka wpisana jest w klimat podziemnych sal kopalni, z pewnością sprawi, że wieczór ten będzie jeszcze bardziej magiczny. W naszej kulturze andrzejkki to także ostatnia szansa na zabawę przed adwentem. Wychowawca może to wykorzystać, by porozmawiać z dziećmi o tym, że istnieje czas zabawy i czas spokoju, a podział taki dotyczy nie tylko roku kalendarzowego, ale też na przykład dnia w szkole czy czasu na lekcji. Tak więc ciekawym „efektem ubocznym” andrzejkowej zabawy może być większe zrozumienie i poszanowanie wobec obowiązujących w szkole i w klasie zasad.

Czy Kopalnia Soli Bochnia może mieć coś wspólnego z mikołajkami? Bo 6 grudnia to dziś dla dzieci przede wszystkim dzień, w którym otrzymują prezenty. Warto jednak przypomnieć sobie, że tradycja ta związana jest z po-



Zabawa okolicznościowa – Mikołajki, Kopalnia Soli Bochnia, fot. arch. kopalni

stacją biskupa Mikołaja z Miry oraz ideą bezinteresownego pomagania i obdarowywania innych. Przy okazji tego miłego święta można więc nawiązać z dziećmi rozmowę na temat bezinteresowności, dzielenia się, wzajemnego pomagania sobie. Dzieci uwielbiają być obdarowywane przez Świętego Mikołaja. Ale przecież na co dzień również dostajemy wiele nie tylko od ludzi, także otaczająca nas natura dzieli się z nami swoimi dobrami. Kopalnia Soli Bochnia stała się wielkim skarbem bocheńskiego dzięki złożom soli, którą od lat obdarowywała mieszkańców tego regionu. Również wśród pracujących w kopalni górników ważną była zasada wzajemnej, bezinteresownej pomocy. W dzień Świętego Mikołaja warto więc zastanowić się, czy i my potrafimy dzielić się z innymi i bezinteresownie im pomagać oraz czy doceniamy to, co dostajemy od innych.

Po takich ważnych przemyśleniach na pewno miło będzie zawitać do bocheńskiej kopalni, by spotkać się z Mikołajem i razem z nim spędzić czas na bez-

troskiej zabawie pełnej niespodzianek i konkursów.

Zabawy taneczne i dyskoteki towarzyszą dzieciom przy różnych okazjach, jednak czar i urok bali karnawałowych wydaje się być niepowtarzalny, zwłaszcza gdy odbywają się w tak magicznej scenerii, jaką tworzą wnętrza podziemnych kopalni. Bal przebierańców i bal maskowy mogą być ciekawą okazją szczególnie dla dzieci nieśmiałych, które nie czują się dobrze w centrum uwagi i często pozostają na uboczu grupy. Chwilowe utożsamienie się z ulubioną postacią, bohaterem pomoże im poczuć się pewniej, odważniej. Ponadto przebranie i maska pozwalają wtopić się w tłum kolorowych przebierańców, a jednocześnie pomagają nieśmiałym uczniom zaistnieć wśród rówieśników i doświadczyć razem z nimi swobodnej, radosnej zabawy. Kto wie, może i oni będą mieli okazję dostąpić zaszczytu, jakim jest tytuł Króla i Królowej Balu?

Spotkania dzieci z tradycją to z jednej strony lekcja historii i faktów, z drugiej

natomiast możliwość poznania pewnych wartości i idei, które za tymi tradycjami stoją. Nie bez znaczenia jest też miejsce świętowania. Kopalnia Soli Bochnia łączy w sobie historię z nowoczesnością, to miejsce związane od wielu lat z regionem i zamieszkującymi go ludźmi, ich życiem i pracą. Jej podziemna sceneria łączy w sobie nowoczesny klimat z aurą tajemniczości i magii, co z pewnością pozytywnie oddziałuje na dziecięcą wyobraźnię.

Zapoznając dzieci z tradycjami warto więc zadbać nie tylko o wzbogacenie ich wiedzy, ale też o rozwój społeczno-emojonalny, a taką ciekawą naukę zwieńczyć przyjemną zabawą w niepowtarzalnym klimacie. **Kontakt: +48 14 692 67 52, +48 14 692 67 54, [biuro@kopalnia-bochnia.pl](mailto:biuro@kopalnia-bochnia.pl), [www.kopalnia-bochnia.pl](http://www.kopalnia-bochnia.pl)**

**Słowa kluczowe:** Kopalnia Soli Bochnia, tradycje.

\*\*\*

Małgorzata Tomera – Kopalnia Soli Bochnia.

Tekst sponsorowany

## Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży – międzynarodowy projekt KidMove

dr hab. prof. AWF Grzegorz Żurek

dr Kamila Czajka

dr hab. Jacek Stodółka

**Promowanie aktywności fizycznej wśród Europejczyków w celu zmiany niezdrowych nawyków oraz zwiększenia stanu wiedzy dotyczącej jej korzyści dla zdrowia jest jednym ze szczególnie ważnych celów polityki krajów Unii Europejskiej (Komisja Wspólnot Europejskich 2007).**

**N**ajnowsze wyniki badań populacji europejskiej przedstawione w raporcie Special Eurobarometr (2018) wskazują na niepokojąco niski poziom aktywności fizycznej ludności państw członkowskich Unii Europejskiej. Odsetek Europejczyków, którzy nigdy nie uprawiali sportu (w wymiarze rekreacyjnym lub zawodowym) wzrósł z 39% w roku 2009 do 42% w roku 2013 i 46% w 2017 przy równoległym obserwowanym zwiększaniu czasu przeznaczanego na siedzący tryb życia.

Jednocześnie obserwuje się różnice społeczno-demograficzne w zakre-

sie podejmowania aktywności fizycznej. Na przykład w młodszych grupach wiekowych kobiety są znacznie mniej aktywne fizycznie niż mężczyźni, natomiast wśród starszych Europejczyków niższy poziom aktywności fizycznej obserwuje się u płci męskiej. Zaobserwowano także niższy poziom zaangażowania w aktywność fizyczną i sport w grupie osób z niskimi dochodami, co tłumaczone jest brakiem wolnego czasu wynikającym z potrzeby wykonywania pracy zarobkowej. Wyniki badań wskazują także na duże zróżnicowanie poziomu aktywności fizycznej Europejczy-

ków mieszkających w różnych krajach. Państwa odznaczające się wyższym poziomem aktywności fizycznej obywateli skupione są głównie w północnej części Europy; należą do nich w szczególności kraje nordyckie.

Obserwowane różnice mogą wskazywać, że pomimo rosnącego zaangażowania społecznego w podejmowanie wielu działań promujących aktywność fizyczną, przesłania dotyczące znaczenia sportu i aktywności fizycznej dla zdrowia i dobrego samopoczucia nie docierają skutecznie do znacznej części ludności Unii Europejskiej.



Aktywność fizyczna to jeden z najważniejszych czynników powiązanych ze zdrowiem i prawidłowym rozwojem człowieka. Jej zasięg oddziaływania na organizm wykazuje szerokie spektrum obejmujące sfery somatyczną, intelektualną/poznawczą, emocjonalną, społeczną. Aktywność fizyczna uznawana jest za istotny czynnik zapobiegający tzw. chorobom cywilizacyjnym, wśród których powszechnie wymienia się cukrzycę, nowotwory, nadwagę i otyłość, choroby sercowo-naczyniowe, depresję. Regularnie podejmowany oraz właściwie dawkowany wysiłek fizyczny przyczynia się także do opóźnienia procesów ogólnego starzenia się organizmu.

Aktywność fizyczna w okresie dzieciństwa i młodości jest niezwykle ważnym czynnikiem warunkującym aktywność fizyczną w wieku dorosłym, a szczególną uwagę zwraca się na podejmowanie przez młodych ludzi zróżnicowanych jej form. Naturalnym miejscem, gdzie spontaniczna aktywność fizyczna dzieci i młodzieży może rozwijać się pod kierunkiem specjalistów, są kluby sportowe. Z uwagi na to, że zapewniają one specjalistyczną bazę sportową, wysoce wyspecjalizowaną kadrę oraz szeroki zakres różnych form aktywności fizycznej są często wybierane przez rodziców jako miejsce, w którym ich dzieci mogą bezpiecznie rozwijać się ruchowo. Pozwala to z jednej strony na zagwarantowanie odpowiedniej dawki ruchu dostosowanej do wieku, a z drugiej jest skutecznym sposobem budowania trwałych nawyków ruchowych.

Obserwacja uczestnictwa dziecka w zorganizowanych formach ruchu pozwala jednak zauważyć pewne prawidłowości, dostrzegalne w różnych krajach Europy. Wyniki badań naukowych wskazują, że znaczna część młodych Europejczyków nie jest wystarczająco aktywna fizycznie, a jako jedną z przyczyn wskazuje się przedwczesną rezygnację z uczestnictwa w zajęciach sportowych, zwłaszcza w grupie 11-15 lat.

Przyczyny rezygnacji z zajęć, które oferują kluby sportowe są zróżnicowane i obejmują trzy grupy, do których należą (Witt & Dangi 2018):

1. Ograniczenia osobowe uczestnika zajęć, takie jak brak umiejętności dobrej zabawy, niepokój albo zdenerwowanie z powodu nadmiernej krytyki lub brak umiejętności radzenia sobie z presją ze strony trenerów lub instruktorów oraz nieumiejętność porozumiewania się z nimi.

2. Ograniczenia międzyosobowe pod postacią presji rodzicielskiej prowadzącej do obniżenia osobistego zaangażowania w uczestnictwo w zajęciach czy też niewystarczająco dużo czasu na podejmowanie różnorodnych form aktywności fizycznej.

3. Ograniczenia strukturalne dotyczące stanu morfofunkcjonalnego organizmu związane z urazami sportowymi, zespołem przetrenowania, a także poczucie, że zajęcia są zbyt schematyczne i nie ma w nich czasu na spontaniczną zabawę.

Ważnymi grupami docelowymi w polityce prozdrowotnej ukierunkowanej na zwiększenie poziomu aktywności fizycznej dzieci i młodzieży są kluby i instytucje sportowe, trenerzy, instruktorzy, pasjonaci sportu, a także środowisko rodzinne.

### Aktywność fizyczna uznawana jest za istotny czynnik zapobiegający tzw. chorobom cywilizacyjnym

Trener lub instruktor poza wiedzą umożliwiającą zaplanowanie i przeprowadzenie treningu, powinien także umieć komunikować się z podopiecznym. Zwiększenie wewnętrznej motywacji do aktywności fizycznej, budowanie więzi emocjonalnej poprzez słuchanie i okazywanie szacunku młodym sportowcom są istotne w ograniczaniu

ni przedwczesnej rezygnacji ze sportu (Bailey, Cope & Pearce 2013). Kluczowym elementem dla podtrzymania uczestnictwa dzieci w sporcie jest także stosowanie w strukturze treningu form zabawowych oraz zmniejszenie presji na wygraną, a nadrzędnym celem winno być sterowanie rozwojem motorycznym dziecka adekwatnie do potrzeb rozwojowych (Bailey, Cope & Pearce 2013).

Kolejnym niezwykle ważnym ogniwem wspierającym uczestnictwo dziecka w sporcie jest najbliższa rodzina, tj. rodzice i rodzeństwo. Cele i wyobrażenia rodziców o sporcie powinny być jasno sformułowane i zweryfikowane z celami, które stawia trener, a komunikacja między dzieckiem, trenerem a rodzicem powinna w każdym kierunku przebiegać płynnie. Nadmierne wymagania stawiane przez rodziców trenerom, a także własnym dzieciom nie sprzyjają budowaniu właściwych relacji i często osłabiają determinację dzieci i trenerów w zaangażowanie w sport (Kolayış, Sari & Celik 2017, Bailey, Cope & Pearce 2013, Light & Lemonie 2010).

Ponadto niekiedy wysoko postawione przez rodziców cele oraz nacisk na zaciętą rywalizację o jak najlepsze wyniki w sporcie sprzyjają występowaniu kontuzji lub generują zespół przetrenowania, co stanowi kolejny powód rezygnacji dzieci ze sportu. Środowisko rodzinne, w którym sport nie jest postrzegany zbyt poważnie (tj. w kontekście generowania wysokich osiągnięć sportowych i wytężonej pracy na treningach), najlepiej motywuje dziecko do udziału w nim (Allender, Cowburn, & Foster, 2006).

Ponieważ zwiększa się liczba dzieci rezygnujących z różnych powodów ze zorganizowanej aktywności fizycznej w przedziale wiekowym 11-15 lat, w któ-

**Projekt międzynarodowy**  
Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży

Partnerzy

- Metropolia
- HUMI FACULTY OF SPORTS STUDIES
- BULLDOGS
- Stichting Special Heroes Nederland
- Windesheim
- Stichting Special Heroes Nederland
- SPORT UNION
- AZS AWF WROCŁAW





Fot. K. Czajka

rym jest ona szczególnie istotna, z inicjatywy kilku krajów europejskich przygotowany został projekt pn. KidMove, realizowany w ramach programu Erasmus+; w Polsce jest on prowadzony w Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu ([www.awf.wroc.pl](http://www.awf.wroc.pl)). W projekt zaangażowały się uczelnie i kluby sportowe z Finlandii, Polski, Czech, Holandii i Austrii. Są to: Metropolia University, Helsinki (lider projektu) oraz klub sportowy Icehearts Helsinki (Finlandia), Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu oraz klub sportowy AZS-AWF Wrocław (Polska), Uniwersytet Masaryka, Brno oraz klub sportowy Bulldogs Brno (Czechy), Windesheim University, Zwolle oraz klub sportowy Special Heroes (Holandia), a także organizacja sportowa Sportunion-Steiermark (Austria).

**Niezwykle ważnym ogniwem wspierającym uczestnictwo dziecka w sporcie jest najbliższa rodzina**

Celem projektu KidMove jest zapobieganie rezygnacji z aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w wieku 11-15 lat uczestniczących w zajęciach w klubach sportowych. Ma temu służyć szczegółowa diagnoza czynników mogących mieć znaczenie dla rezygnacji młodych sportowców ze zorgani-

zowanej aktywności sportowej. Uwaga skoncentrowana jest głównie na czynnikach związanych z rodzicami, trenerem i samym dzieckiem, bezpieczeństwem podczas zajęć sportowych, a także innych czynnikach społecznych i środowiskowych, które mogą mieć istotne znaczenie dla odchodzenia młodej populacji od uczestnictwa w sporcie. Dodatkowym istotnym aspektem projektu jest jego wartość międzykulturowa, która ujawniła się już na etapie przygotowywania wniosku, widoczna w szczególności w odmiennym kulturowo podejściu w różnych krajach do roli rodziców czy trenera w podejmowaniu odpowiedzialności za realizację zajęć sportowych.

Ostatecznie istotą projektu jest eliminowanie tych zjawisk, które zmniejszają zainteresowanie uczestnictwem dzieci i młodzieży w sporcie w krytycznym momencie ich rozwoju osobniczego, mającym kluczowe znaczenie dla ich dalszego dobrego rozwoju i wysokiej jakości życia w przyszłości. Wyniki pracy zespołu zostaną opracowane w postaci książki, artykułów w czasopiśmie oraz informacji zawartych w dedykowanych projektowi KidMove mediach społecznościowych, takich jak: Facebook, Twitter, Instagram, kanał YouTube. W przygotowaniu są także poradniki w formie blogu [www.Kidmove.eu](http://www.Kidmove.eu) oraz materiały video w postaci filmów dydaktyczno-szkoleniowych.

**Słowa kluczowe:** aktywność fizyczna dzieci i młodzieży, projekt KidMove.

#### Bibliografia:

- Allender S., Cowburn G., Foster C. *Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies*. „Health Education Research” nr 21(6)/2006.
- Bailey R., Cope E.J., Pearce G. *Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches*. „International Journal of Coaching Science” nr 7(1)/2013.
- Komisja Wspólnot Europejskich. *Biała księga na temat sportu*. Bruksela 2007, [https://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2018/12/BIA%C5%81A\\_KSIEGA\\_SPORTU.pdf](https://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2018/12/BIA%C5%81A_KSIEGA_SPORTU.pdf) (dostęp 7.10.2019).
- Kolayış H., Sari I., Celik N. *Parent-initiated motivational climate and self-determined motivation in youth sport. How should parents behave to keep their child in sport?* „Kinesiology” nr 49(2)/2017.
- Light R., Lemonie Y. *A case study on children's reasons for joining and remaining in a French swimming club*. „Asian Journal of Exercise and Sports Science” nr 7(1)/2010.
- *Special Eurobarometr 472 Sport and physical activity*. European Union 2018, <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/survey/getsurveydetail/instruments/special/surveyky/2164> (dostęp 7.07.2019).
- Witt P.A., Dangi T.B. *Why Children/Youth Drop Out of Sports*. „Journal of Park and Recreation Administration” nr 36/2018.

\*\*\*



**Dr hab. Grzegorz Żurek** prof. AWF, **dr Kamila Czajka**, **dr hab. Jacek Stodółka** – pracownicy naukowcy Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.

*Z przyjemnością informujemy, że „Hejnał Oświatowy” objął patronatem medialnym Tydzień Kultury Etiopii, organizowany od 25 do 29 listopada 2019 roku przez Szkołę Podstawową nr 114 im. Arkadego Fiedlera w Krakowie*

# Miś i anioł – opowiadania o dobroci serca, cz. II

dr Alicja Janiak

**Cały proces edukacji, rozwój dziecka, wzrastanie, kontakt, dialog z nauczycielem, wychowawcą opiera się najważniejszej zasadzie, jaką jest życzliwość i miłość.**

**K**ilka odcinków krótkich opowiadań *Miś i anioł* przybliży temat miłości i życzliwości w relacjach międzyludzkich. Trzy pierwsze (zamieszczone w „Hejnał Oświatowym” nr 5/183/2019): *Miś, anioł i dobra Zuzia*; *Miś, anioł i dobre serce*; *Miś, anioł i co to są oczy serca* wskazywały na dobroć jako zewnętrzny przejaw miłości. Kolejne: *Dobre serce, dobre oczy serca kochają, czyli miłość daje radość i szczęście* dobrze dopełni ten temat.

Opowiadania można wykorzystać na zajęciach z dziećmi poprzez sformułowanie problemu w postaci pytań. Proponuję następujące pytania: Czy lubisz jak ktoś jest dla ciebie dobry? Dlaczego? Co wtedy czujesz? (odwołanie się do doświadczeń emocjonalnych dziecka); Co robić, żeby być dobrym? Czy można rozwiązywać trudne problemy, będąc dobrym? Co chciałbyś zrobić dobrego dla najbliższych, których najbardziej kochasz?

## **Dobre serce, dobre oczy serca kochają, czyli miłość daje radość i szczęście**

Miś, ukochany przyjaciel Zuzi, przetarł oczy, ziewnął jeszcze raz i spojrzął na swojego sąsiada. Zobaczył, jak aniołek rozpościera skrzydełka. Duże i białe! Wygląda tak jakoś dostojnie, poważnie. Puchatek zawołał – Ojej, jak ty ładnie wyglądasz! Na te słowa anioł uśmiechnął się, a miś pomachał mu łapką i powiedział:

– Dzień dobry aniołku!

– Dzień dobry Puchatku! – odpowiedział przyjaciel i po chwili dodał: – Ale dzisiaj słoneczny dzień, no i wygląda na to, że jest ciepło, przyjemnie, bo Zuzia idzie do szkoły w sukience i w sweterku. Miś spojrzął w okno i zobaczył właśnie Zuzię idącą z mamą. Miała sukienkę w czerwone maki i beżowy sweterek

z kołnierzykiem. A do tego włosy splecione w dwa warkoczki związane czerwonymi kokardkami.

– Ślicznie wygląda nasza Zuzia! – zawołała obaj naraz i aż podskoczyli na półce z radości.

– Jak już się zrobiło ciepło, to może Zuzia weźmie nas któregoś dnia na dwór, do swojego ogródka. Wtedy będzie można popatrzeć z bliska na wiosenną kolorową przyrodę, dotknąć kwiatków, pozachwytać się zapachem kwitnącego bzu, ogrzać się wesołymi promykami słońca – rozmarzył się miś, bo bardzo lubił takie spacerować z Zuzią. – Może coś wymyślimy, żeby sobie o tym przypomnieć i nas zabrała do ogrodu? Bo jesteśmy jej przyjaciółmi...

– Powiedziałeś coś bardzo ważnego... że jesteśmy przyjaciółmi Zuzi – odezwał się aniołek. – Ma taką życzliwość dla nas, bo w sercu myśli o nas dobrze – mówił dalej, może bardziej do siebie w tej chwili niż do misia. Wiele razy zastanawiał się nad pytaniem misia: co to znaczy mieć dobre serce i dobre oczy serca? Odezwał się do misia: jakoś mi nie daje spokoju to twoje pytanie o dobre serce.

– Hm... ja też często o tym myślę, ale dalej nie wiem... – odpowiedział puchaty przyjaciel.

W pokoju zrobiło się cicho i spokojnie. W takim miejscu myśli się łatwiej. Może uda się coś wymyślić. No bo jak ktoś szuka czegoś dobrego naprawdę, to znajdzie, to znaczy... przyjdzie do głowy taka myśl, która jest dobra. Miś wziął głowę w swoje łapki i poważnie się zadumał, a aniołek schował się w swoje skrzydełka, żeby mu było jeszcze ciszej i żeby mógł spokojnie pomyśleć. Tymczasem do okna przyfrunął rudy paż królowej. Motylek na chwilę zatrzymał się tuż przy samej szybie, jakby coś zobaczył, albo przyglądał się samemu sobie w szybie, albo czegoś szukał, albo cieszył się słoneczną przyjemną pogo-

dą. Zauważył to aniołek i zawołał: – Ale śliczny ten motylek! Przez te kolory, które ma na sobie, zrobiło mi się weselej – znowu zawołał i wrócił do swojego myślenia i... za chwilę wykrzyknął tryumfalnie – Znalazłem, znalazłem! Motylek przyniósł mi odpowiedź, to znaczy, jak na niego popatrzyłem, to zrozumiałem, że ktoś, kto ma dobre serce i dobre oczy serca, to takie oczy, które dobrze patrzą i widzą, że ktoś lub coś jest dobre, piękne. I wtedy takie serce staje się coraz lepsze i chce być coraz lepsze, i chce się dzielić tym, co ma najlepsze, i to się nazywa, że ktoś kogoś kocha...

– Kocha? Co to za słowo? – niespodziewanie aniołkowe rozważanie przerwał miś.

– Tak! To znaczy, to znaczy, że ten, kto ma takie serce, takie oczy serca, jest zdolny do dobrego myślenia o człowieku, do okazywania mu życzliwości, pomagania mu. To jest częścią człowieka, człowiek bez tego nie może żyć, cieszyć się i robić czegoś dobrego. I to „coś” co jest w człowieku, tam w jego środku serca, nazywa się miłością. I wszystkie dobre rzeczy, które dzieją się dookoła nas, pojawiają się właśnie z miłości, czyli z bezinteresownego dobrego myślenia o drugim człowieku, z potrzeby robienia czegoś dobrego dla niego, dla ludzi. O, choćby to okno, przez które widzimy, że na dworze jest słońce i kolorowa wiosna.

– Czyli, czyli mówimy o kimś, że ktoś kocha, gdy dobrze myśli o drugim i gdy coś dobrego robi dla niego, dla innych. Ciekawe, co powiedziałeś o tym oknie... Nigdy tak nie myślałem ani nie zwróciłem na nie uwagi. No takie okno, coś zwykłego, pospolitego, nic szczególnego. Ale ty masz rację, jakby nikt nie chciał wymyślić tego okna, to wszyscy byliby nieszczęśliwi, bo w domach byłoby ciemno i smutno. Bardzo, bardzo to ciekawe, co powiedziałeś. Takie to proste

i zwyczajne a jednak tak naprawdę to niezwykłe, a nadzwyczajne i wspinał się. No bo dzięki oknu widać świat, można się cieszyć światem, pogodą – zawołał miś, a po chwili jeszcze powiedział, kończąc swoją myśl:

– Aha, czyli miłość znaczy, że się kocha kogoś drugiego i że dla niego wymyśla się dobre rzeczy, żeby mu było lepiej. No to można powiedzieć, że ludzie i świat są dobrzy i piękni, dzięki miło-

ści, to znaczy... dzięki temu, że kochają i są kochani.

– Yhy! – przytaknął anioł.

Miś aż podskoczył z odkrycia i z radości, że z aniołkiem znaleźli wreszcie odpowiedź... i... wrócił do swojego ulubionego zajęcia, do smakowania pysznego miodu. Aniołek nie chciał dziś miodu, ale z przyjemnością obserwował przyjaciela zjadającego się pysznym, zdrowym przysmakiem (cdn.).

**Słowa kluczowe:** życzliwość, miłość, proces edukacji.

\*\*\*



**Dr Alicja Janiak** – pedagog, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel w Szkole Podstawowej im. St. Artwińskiego nr 5 w Kielcach.

## Kraków: XXV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej

Daria Grodzka

**O znaczeniu diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia rozmawiali w Krakowie uczestnicy jubileuszowej XXV Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej. „Hejnał Oświatowy” objął wydarzenie patronatem medialnym.**

W spotkaniu wzięło udział 126 nauczycieli, dyrektorów szkół i placówek oświatowych, nauczycieli konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli, pracowników uczelni wyższych i przedstawicieli samorządów. W trakcie konferencji miały miejsce trzy sesje plenarne, obrady w sekcjach, warsztaty i panele dyskusyjne. Konferencja odbyła się w roku jubileuszu XX-lecia systemu egzaminów zewnętrznych w Polsce i XV-lecia Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej. Zasadniczy nurt wystąpień dotyczył wymiany doświadczeń dotyczących wykorzystania diagnostyki edukacyjnej na różnych etapach edukacji. Uczestnicy otrzymali publikację zawierającą referaty wygłaszane podczas konferencji.

Konferencje otworzył Lech Gawryłow, dyrektor Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie, przewodniczący Komitetu Organizacyjnego KDE. Następnie zabrali głos: dr hab. Przemysław Bąbel, prof. UJ, zastępca dyrektora Instytutu Psychologii UJ oraz dr Marcin Smolik, dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Podczas sesji plenarnej, w pierwszym dniu konferencji, została poruszona problematyka zmian systemowych w edukacji. Sesja druga nosiła tytuł *Diagnozy edukacyjnej*, a warsztaty dotyczyły m.in. wykorzystania wyników egzaminów ósmoklasistów w pracy szkół ponadpodstawowych.

W drugim dniu konferencji obrady w sekcjach odbywały się pod następującymi tytułami: *Uczniowie; Nauczyciele; Przedmioty humanistyczne; Przedmioty ścisłe*. Natomiast w trakcie paneli dyskusyjnych rozmawiano o wpływie rewolu-

cji cyfrowej na oczekiwania i umiejętności poznawcze uczniów oraz o znaczeniu diagnoz edukacyjnych. Dzień zakończyły warsztaty *Indywidualizacja – wymagania i wyzwania. Co każdy z nauczycieli o uczniu wiedzieć powinien?*, a następnie odbyło się walne zgromadzenie członków i sympatyków PTDE.

Trzeciego dnia konferencji miała miejsce sesja plenarna, a także obrady w sekcjach (*Przedmioty humanistyczne; Przedmioty ścisłe*). Spotkanie zakończyło podsumowanie konferencji poprowadzone przez prof. dr. hab. Bolesława Niemierkę, przewodniczącego Komitetu Naukowego konferencji (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Sopocie, PTDE), Lecha Gawryłowa, przewodniczącego Komitetu Organizacyjnego konferencji (dyrektora OKE w Krakowie) oraz dr. Henryka Szaleńca, przewodniczącego ZG PTDE.

Konferencji towarzyszyła wystawa „Wiedzieć jak było i jest” przygotowana przez PTDE i OKE w Krakowie, wspólnie z Pedagogiczną Biblioteką Wojewódzką w Krakowie. Zaprezentowane historyczne dokumenty związane były z organizacją egzaminów w okresie ostatnich 100 lat, a współczesne źródła dotyczyły diagnostyki edukacyjnej i podkreślały trzy jubileusze: XXV Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej, XX-lecie systemu egzaminów zewnętrznych w Polsce oraz XV-lecie Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej.

Na uroczystość zakończenia konferencji zostali zaproszeni laureaci konkursu plastycznego dla młodzieży pod tytułem: ZACHWYT – ZAINTERESOWANIA

– NAUKA organizowanego przez PTDE wspólnie z Katedrą Edukacji Artystycznej Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie. Wyniki konkursu podano na stronie [www.ptde.org](http://www.ptde.org).

Organizatorami konferencji byli: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Instytut Psychologii i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego i Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie. Współorganizatorami: Muzeum Narodowe w Krakowie i Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Krakowie. Konferencja objęta została honorowym patronatem: Ministra Edukacji Narodowej, Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Marszałka Województwa Małopolskiego, Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, Rektora Uniwersytetu Pedagogicznego i Prezydenta Miasta Krakowa.

Konferencja odbyła się w Krakowie w dniach 19-21 września 2019 roku w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Organizatorzy zapraszają na kolejne spotkanie, które odbędzie się w przyszłym roku w Warszawie.

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej na stronie [www.ptde.org](http://www.ptde.org) udostępnia teksty wystąpień, które zostały opublikowane w towarzyszącej konferencji monografii „Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia” oraz fotograficzną relację z przebiegu konferencji.

**Słowa kluczowe:** XXV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej.

\*\*\*

**Daria Grodzka** jest nauczycielem konsultantem MCDN, redaktor naczelna „Hejnału Oświatowego”.

# Konferencja „80. rocznica wybuchu II wojny światowej. Jak uczyć o II wojnie światowej?”

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli ODN w Krakowie

30 września 2019 roku



dr Łukasz Cieślak, dyrektor MCDN



dr hab. Filip Musiał, dyrektor Oddziału IPN w Krakowie



Krzysztof Pięciak, Oddział IPN w Krakowie



Monika Bednarek, Fabryka Emalia Oskara Schindlera –  
Muzeum Krakowa



Michał Masłowski, Oddział IPN w Krakowie



Nauczyciele – uczestnicy konferencji

Wszystkie fotografie, arch. redakcji

