

ISSN 1425-5383

Nr 4

25 lat  
**R**efleksje  
Lipiec/Sierpień 2016

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne



KOMPETENCJE MIĘKKIE



Jedną z bohaterów niniejszego numeru „Refleksji”, Jolanta Okuniewska – nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, która w 2016 roku była nominowana do prestiżowej nagrody Global Teacher Prize – mówi w wywiadzie udzielonym naszej redakcji, że kompetencje społeczne, takie jak: komunikatywność, chęć współpracy czy elastyczność, niekoniecznie słusznie nazywane są „miękkimi”. Dlaczego? Ponieważ często bywa tak, że są one przydatniejsze od „twardej” wiedzy – wykutej szybko na pamięć i równie szybko zapominanej.

Kompetencje „miękkie” – jednakowoż „twardsze”, a może po prostu trwalsze niż mogłoby się wydawać – powinny być zatem jednym z priorytetowych obszarów nauczania w nieustannie reformującej się edukacji. Umiejętności społeczne – takie jak powyżej wymienione, ale też inne, między innymi: pomysłowość, zarządzanie czasem, a nawet empatię – można kształtować na nowocześnie przygotowanych i przeprowadzonych lekcjach, podczas których uczeń nie tylko biernie siedzi w ławce, ale także ma okazję do czynnego – czyli doświadczalnego – poznawania świata.

Wybór prezentowanych w tym numerze „Refleksji” artykułów dotyczy w związku z tym sposobów włączania kompetencji „miękkich” do różnych obszarów nauczania. Oprócz przykładów dobrych praktyk – i garści porad – autorki i autorzy poszczególnych artykułów zwracają także uwagę na potrzebę kształcenia społecznych umiejętności w gronie nauczycieli. Od naszego wielokierunkowego przygotowania do pracy w edukacji zależy bowiem poziom wykształcenia przyszłych pokoleń.

*Urszula Pańska*

dyrektorka Zachodniopomorskiego  
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

<b>AKTUALNOŚCI</b>	<b>4</b>
Waldemar Zaborski	
<i>Zmiany (cyfrowej) edukacji</i>	4
<b>WYWIAD</b>	<b>5</b>
Sławomir Iwasiów	
<i>„Wysoko stawiam sobie poprzeczkę”</i>	
Rozmowa z Jolantą Okuniewską	5

Bardzo ważna jest komunikacja, przejawiająca się choćby w umiejętności rozmawiania ze sobą, wyjaśniania sobie wszelkich wątpliwości, dyskusowania. To jest trudne – nawet dla dorosłych. Dlatego uczę dzieci, że wyjściem z każdego konfliktu jest rozmowa. Nie mniej ważne, co zawsze podkreślam, jest mówienie o uczuciach, czyli umiejętne formułowanie swoich oczekiwań w stosunku do innej osoby, ale też wsłuchiwanie się w to, co inna osoba mówi.

<b>REFLEKSJE</b>	<b>8</b>
Karolina Appelt	
<i>Kompetencje społeczno-emocjonalne w procesie edukacji</i>	8

Jak wskazuje współczesna wiedza psychologiczna, dla sukcesów odnoszonych w trakcie nauki szkolnej, a szczególnie w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej, kluczowe znaczenie ma właśnie funkcjonowanie emocjonalno-społeczne. U dzieci charakteryzujących się wysokim poziomem umiejętności do nawiązywania interakcji z innymi, rozpoznawania i wyrażania emocji oraz regulowania własnych stanów emocjonalnych, obserwuje się wyższą gotowość uczenia się na sposób szkolny.

Agata Łukaszewska	
<i>Krucha bariera bierności</i>	12
Barbara Popiel	
<i>Edukacja i lęki komunikacyjne</i>	14

Kompetencje komunikacyjne to umiejętności, których uczymy się (i które weryfikujemy, sprawdzamy, ulepszamy) przez całe życie. Niektórzy radzą sobie z nimi lepiej, inni gorzej, to zrozumiałe, jednak potrzebujemy ich wszyscy; a edukacja jest przestrzenią, która bez dobrze opanowanych kompetencji komunikacyjnych nie zdoła zrealizować swoich zadań, zwłaszcza jednego z najważniejszych: przygotowania dzieci i młodzieży do dobrego, udanego i niosącego satysfakcję funkcjonowania w społeczeństwie.

Elżbieta Marek	
<i>Wspólny cel</i>	20
Janusz Korzeniowski	
<i>Zasady efektywnego współdziałania</i>	26
Katarzyna Bielawna	
<i>Grupowe wyzwanie</i>	30

Co można by doradzić nauczycielom chcącym nauczyć swoich uczniów pracy zespołowej? Wydaje mi się, że istotne jest to, aby dzieci miały szansę praktykować pracę w grupie jak najczęściej – w dorosłym życiu będzie to umiejętność wysoce potrzebna, niezależnie od wykonywanego zawodu. Z moich doświadczeń wynika też, że należy dać uczniom jak najwięcej swobody w ich pracy twórczej, nie

narzucać sztywnych ram współpracy, nie mówić, kto ma pełnić jaką rolę. Po jakimś czasie każdy sam odkryje, kim może być dla grupy – a o to także tu chodzi.

Elżbieta Stelmach	
<i>Umiejętności społeczne nauczycieli</i>	33
Ireneusz Statnik	
<i>Bez emotikonów</i>	36
Mirosław Krężel	
<i>Wizerunek dyrektora szkoły</i>	38
Paweł Juras	
<i>Zejść z piedestału</i>	40
Roksana Nowodworska	
<i>Myślmy kreatywnie</i>	42
Barbara Załóżyk	
<i>Edukacja na rozdrożu</i>	44
Karol Pietrzyk	
<i>Smartfonowi uczniowie</i>	45
Helena Czernikiewicz	
<i>Przewodnik po świecie (nie)wiedzy</i>	48
Nikoła Maligłowska	
<i>Przekraczanie barier</i>	50
Beata Ceglarz, Barbara Morawska	
<i>Zdrowie weszło im w krew</i>	52
Małgorzata Majewska	
<i>Wpływ stresu na organizm człowieka</i>	54
<b>WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH</b>	<b>56</b>
Zdzisława Kawka	
<i>(Re)wizja edukacji (po)nowoczesnej</i>	56
<b>EDUMARKETING</b>	<b>62</b>
Agnieszka Gruszczyńska	
<i>Sztuka występów publicznych</i>	62
<b>SZTUKA MIASTA</b>	<b>64</b>
Agnieszka Szewczyńska	
<i>Dyskusje i nie(po)rozumienia</i>	64
<b>STREFA MUZEUM</b>	<b>65</b>
Szymon Piotr Kubiak	
<i>Organizmy pionierskie</i>	65
<b>CIERNIE I GŁOGI</b>	<b>68</b>
<i>Stanowisko i obowiązki kierownika szkoły powszechnej</i>	68
<b>WARTO PRZECZYTAĆ</b>	<b>69</b>
Małgorzata Rydelek	
<i>Morze niemożliwych skojarzeń</i>	69
<b>FELIETON</b>	<b>71</b>
Sławomir Osiński	
<i>Dezyderata edukacyjna</i>	71
Janina Kruszyniewicz	
<i>Imiesłów przysłówkowy</i>	72
Grażyna Dokurno	
<i>Dystrybutor dobrego słowa</i>	74
<b>W IPN-ie</b>	<b>75</b>
Mateusz Lipko	
<i>Aktywność obywatelska</i>	75
<b>W ZCDN-ie</b>	<b>76</b>
Barbara Keller	
<i>Noc w bibliotece</i>	76
<b>ROZMAITOŚCI</b>	<b>78</b>
Urszula Olejarz	
<i>Warsztaty kulinarne</i>	78

# Zmiany (cyfrowej) edukacji

Waldemar Zaborski, nauczyciel konsultant ds. edukacji technicznej i wychowania komunikacyjnego, zajęć komputerowych i informatyki oraz edukacji dla bezpieczeństwa

W związku z zapowiedzią wprowadzenia nauczania programowania do edukacji formalnej – ogłoszoną wspólnie przez Ministra Edukacji Narodowej, Ministra Cyfryzacji oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego – Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli gościło 15 czerwca uczestników wojewódzkiej konferencji na temat pilotażowego wdrożenia od nowego roku szkolnego programowania w edukacji. Celem pilotażu jest testowanie rozwiązań wprowadzających nauczanie programowania do edukacji formalnej, poszukiwanie i testowanie najskuteczniejszych metod nauczania oraz technik kształcenia i samokształcenia uczniów i nauczycieli.

Celem konferencji było przedstawienie oczekiwań i zamierzeń w stosunku do dyrektorów, nauczycieli zajęć komputerowych i informatyki, a także edukacji wczesnoszkolnej, odnośnie nauczania programowania na wszystkich etapach kształcenia.

Nie jest to temat całkiem nowy – nauczyciele wielu placówek uczą programowania w oparciu o obowiązującą podstawę programową zajęć komputerowych i informatyki, ale od 1 września tego roku będą musieli spełnić warunek konieczny. Nauczyciele szkół niepublicznych będą mianowicie zobowiązani do przygotowania autorskich programów nauczania i przedłożenia ich do akceptacji dyrektora, natomiast nauczyciele szkół publicznych będą uczyć w oparciu o zgłoszone innowacje pedagogiczne.

Janusz Krupa – przedstawiciel Ministerstwa Edukacji Narodowej – zapoznał uczestników z filozofią wprowadzanego programu, a prof. Maciej Sysło – pracownik naukowy Uniwersytetu Wrocławskiego i Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz członek rady ds. Informatyzacji Edukacji przy MEN-ie – przedstawił propozycje zmian w tym zakresie. Obaj referenci zgodnie podkreślali, że umiejętność programowania jest uważana za jedną z podstawowych kompetencji XXI wieku. Kolejną prelegentką, Grażyna Koba, mówiła o nauczaniu programowania w kontekście zmian w zakresie informatyki na przestrzeni ostatnich 25 lat. Bohumir Soukup pokazał, jak uczyć programowania najmłodszych, minimalnie angażując w ten proces na-

uczycieli, a Krzysztof Jaworski przedstawił praktykę i sukcesy nauczycieli zajmujących się kodowaniem w edukacji wczesnoszkolnej oraz ideę startupów w praktyce szkolnej. Joanna Szczecińska, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej ze Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi w Stargardzie, omówiła i pokazała swoje doświadczenia, Anna Rakowska ze Szkoły Podstawowej nr 48 w Szczecinie pokazała swoje działania z uczniami w zakresie kodowania, a Marcin Wojciechowski z Gimnazjum nr 2 w Goleniowie zaprezentował dobre praktyki w zakresie programowania w ramach zajęć komputerowych i informatyki. Swoimi doświadczeniami w zakresie programowania pochwalili się też uczniowie Technikum Informatycznego Szczecińskiego Collegium Informatycznego.

Oprócz referatów i prezentacji przedstawiono również ofertę wspomaganie szkół i nauczycieli. Swoje wsparcie – w zakresie informatyki – zadeklarowały Wydział Informatyki Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego, Akademia Morska oraz firma ASSECO.

W drugiej części konferencji odbyły się warsztaty, podczas których nauczyciele zostali zapoznani ze sprawdzonymi rozwiązaniami metodycznymi: Grażyna Koba, autorka podręczników do informatyki na wszystkich poziomach nauczania, przedstawiła propozycje zadań w Baltie, zaś Bohumir Soukup, programista Baltie, pokazał, jak w prosty sposób zachęcić uczniów do nauki programowania za pomocą platformy testowej i konkursowej baltie.net.



# „Wysoko stawiam sobie poprzeczkę”

z Jolantą Okuniewską, nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 13 im. Komisji Edukacji Narodowej w Olsztynie, nominowaną w 2016 roku do Global Teacher Prize, rozmawia Sławomir Iwasiów

## *Jak kształtowała się Pani kariera zawodowa?*

W dzieciństwie nie przypuszczałam, że będę nauczycielką. Miałam pewnie – jak każde dziecko – różne pomysły. W szkołę też się chętnie bawiłam, ale te zabawy nie przeradzały się w dalekosiężne plany czy też marzenia o pracy pedagogicznej.

Dopiero pod koniec liceum przyszło mi na myśl, że mogłabym uczyć. Chodziłam do klasy biologiczno-chemicznej, a zatem naturalnym wyborem studiów wydawały mi się medycyna, farmacja lub ekologia, choć w tamtych czasach ta ostatnia dyscyplina nie była jeszcze rozpowszechniona. Miałam jednakowoż kreatywną nauczycielkę języka polskiego, Hannę Rudnicką, która była naszą wychowawczynią. Prowadziła wspaniałe lekcje! Używała pięknego języka i potrafiła interesująco opowiadać nie tylko o literaturze, ale także o filmach. Kończyłam szkołę w 1984 roku – to były szare czasy w Polsce. I w tych niesprzyjających okolicznościach Hanna Rudnicka potrafiła zajmująco mówić o wielu rzeczach, na przykład omawiać arcydzieła zachodniego kina. Wtedy pomyślałam, że jednak mogłabym być nauczycielką.

Jakiś czas później usiłowałam dostać się na Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Olsztynie. Niestety, nie udało mi się – nie zdałam egzaminów na tyle dobrze, żeby podjąć studia. Zaczęłam szukać innej uczelni.

Bardzo dobrą renomą cieszyło się wtedy Studium Nauczycielskie w Szczytnie, szkoła z wielkimi tradycjami. Już pierwsze hospitacje, podczas których miałam kontakt z małymi dziećmi, utwierdziły



Fot. Joanna Barchetto

mnie w przekonaniu, że dobrze wybrałam – mimo iż wybór ten był pewnym zrzędzeniem losu. Teraz nie wyobrażam sobie, że mogłabym pracować ze starszymi dziećmi, choć mam dobry kontakt z młodzieżą. Małe dzieci są wyjątkowe: szczerze, inspirujące, ciekawe świata.

## *Uczy Pani między innymi języka angielskiego. Dlaczego wybrała Pani ten przedmiot?*

Przede wszystkim jestem nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej, a język angielski to mój drugi przedmiot, którego mogę nauczać. Konieczność porozumiewania się po angielsku pojawiła się mo-

mencie, kiedy zaczęliśmy współpracę międzynarodową. Zapisałam się na kurs, ukończyłam studia podyplomowe z metodyki nauczania języka angielskiego w klasach młodszych, zdałam wszystkie egzaminy. Prowadzę kilka godzin lekcji angielskiego w tygodniu, nie jestem lektorką na cały etat.

***Na ile kompetencje językowe pomagają Pani w realizowaniu określonej wizji edukacji?***

Dzięki znajomości języka angielskiego mogłam samodoskonalić się w sensie zawodowym, czyli wymieniać doświadczenia z nauczycielami z zagranicy. I to jest, w dużej mierze, realizowanie konkretnej wizji edukacji, która polega na podejmowaniu współpracy międzynarodowej. Poza tym znajomość angielskiego otwiera wiele „drzwi” – i do specjalistycznej literatury, i do materiałów dostępnych w internecie.

***Zajmuje się Pani eTwinningiem. Jakie są główne założenia tego programu?***

Do społeczności nauczycieli europejskich, współpracujących ze sobą w ramach sieci eTwinning, dołączyłam osiem lat temu. Wcześniej zdobyłam dobre doświadczenia podczas realizacji programu Comenius/Erasmus+. Po ukończeniu kolejnej edycji Comeniusa odczuwałam deficyt kontaktów z nauczycielami z innych krajów. Dlatego zainteresowałam się eTwinningiem i szybko okazało się, że – podobnie jak decyzja o nauczaniu się języka angielskiego – był to bardzo dobry krok. Dzięki temu wciąż rozwijam współpracę z nauczycielami europejskimi. Cenię sobie na przykład partnerów z Rumunii.

***Jak przebiega współpraca w ramach eTwinningu?***

Najpierw wspólnie z partnerami wymyślamy temat projektu, najczęściej taki, który interesuje naszych małych uczniów – bywa, że oni sami podsuwają nam zagadnienia, którymi warto się zająć. Ustalamy plan pracy: co będziemy z uczniami robić, jakie cele chcemy osiągnąć, czego chcemy dzieci nauczyć, jakie kompetencje i umiejętności powinniśmy im przekazać. Realizujemy zwykle dwa projekty w ciągu roku – krótszy i dłuższy.

***Jakie jeszcze korzyści płyną z uczestnictwa w eTwinningu?***

Obecnie można realizować projekt w języku polskim, czym również się zajmuję. Jestem ambasadorem programu eTwinning w województwie warmińsko-mazurskim. Moją rolą jest szkolenie

nauczycieli, zachęcanie do dołączenia do naszej społeczności. Warto wspomnieć, że eTwinning to także doskonalenie zawodowe nauczycieli. Bezpłatne kursy online, wizyty studyjne w Brukseli, gdzie można kształcić umiejętności związane z nowymi technologiami w nowoczesnych laboratoriach.

***Jak postrzega Pani zmiany kulturowe, które zachodzą w Europie od początku XXI wieku? Mam na myśli cyfryzację, dostęp do mediów, mobilność ludzi, informacji, idei itp. W jakim zakresie te zjawiska wpływają na edukację w polskiej szkole?***

Przede wszystkim chciałabym, żeby nowe technologie znalazły szersze zastosowanie w polskiej szkole – to jest potężna moc przekazywania informacji. Dobrze by było, gdyby weszły na stałe do nauczania, choć trzeba także podkreślić, że powinny być implementowane w sposób, by tak rzec, nowoczesny. Jeśli szkoła będzie nadal XIX-wieczna, to wprowadzanie nowych technologii niewiele zmieni. Jeżeli metody pracy zostaną te same, a jedyną zmianą będą techniczne „nowinki”, to niewiele dobrego się wydarzy. Za technologią muszą iść zmodyfikowane metody pracy: na przykład trzeba oddać pole decyzyjne uczniom, skupić się na ich potrzebach, zdolnościach i deficytach. Do tego właśnie mogą nowe technologie służyć – do wspierania procesu uczenia się i nauczania. W tym zakresie jeszcze dużo pracy przed nami.

***Czy obecnie, w związku z przemianami w całej Europie, powinniśmy zaproponować nowe rozwiązania w zakresie uczenia dzieci i młodzieży otwartości i poszanowania dla odmiennych kultur? Co powinno się zmienić w edukacji?***

Najpierw należałoby się zastanowić, jak szkoła powinna wyglądać: jakich uczniów chce mieć, jakie kompetencje chce wykształcać, czego uczyć? Wobec tak postawionych pytań – których lista zapewne mogłaby być znacznie dłuższa – nowe technologie to przecież sprawa wtórna. Inne aspekty edukacji wydają mi się dzisiaj ważniejsze, jak choćby otwarcie na inne szkoły w skali europejskiej, a może nawet światowej.

W gruncie rzeczy współpraca międzynarodowa to nauka komunikowania, która może stać się przyczynkiem do poznawania wszelkich przejawów odmienności kulturowej. Tego możemy uczyć już małe dzieci w przedszkolach. Myślę, że w obecnych

czasach, gdy stajemy w obliczu kryzysu migracyjnego, to niezwykle ważne, aby nasi uczniowie byli otwarci na inne kultury.

**Jakie stosuje Pani metody dydaktyczne? Czy współcześnie – wobec dominacji mediów cyfrowych – wciąż mają zastosowanie tradycyjne metody nauczania, jak lektura czy rozmowa?**

Mają zastosowanie, choć z najmłodszymi dziećmi trzeba po prostu pracować aktywnie. To one same muszą doświadczać świata i badać go, najlepiej poprzez zabawę, ponieważ dzieci nie są w stanie w skupieniu siedzieć w ławce przez czterdzieści pięć minut.

W założeniu pracuję głównie metodą projektu. Zajmuję się zarówno projektami międzynarodowymi, jak i ogólnopolskimi czy regionalnymi. To jest działalność długofalowa, a poszczególne elementy projektowe są realizowane podczas zajęć. Czynnościowo natomiast stosuję dużo zabawy i przede wszystkim skupiam się na uczniu. Organizuję zajęcia tak, żeby dzieci jak najwięcej ze sobą rozmawiały, współpracowały w grupach i wspierały się nawzajem.

**Z tego, co Pani mówi, można wywnioskować, że najważniejszymi kompetencjami – zdobywanymi w procesie edukacji – są kompetencje społeczne, często nazywane „miękkimi”.**

Tak, choć zastanawia mnie jedna rzecz: czemu te kompetencje nazywa się właśnie miękkimi? To mylące określenie. Uważam, że kompetencje miękkie – czyli wszystko to, czego uczniowie uczą się, współpracując ze sobą na lekcjach – nie mogą być sztucznie odseparowane od kompetencji twardych. Nie można zdobyć twardej wiedzy bez udziału kompetencji miękkich, które lepiej chyba nazywać społecznymi. Weźmy taki przykład: pracodawcy poszukują pracowników z określonymi kompetencjami społecznymi, a nie zawsze oczekują konkretnych umiejętności. Jeżeli ktoś posiada pewien zakres kompetencji społecznych – uczenia się, pracy w zespole, komunikacji, właściwego rozwiązywania problemów, twórczego myślenia i tak dalej – to szybko zdobędzie wiedzę potrzebną do pracy na danym stanowisku. Oczywiście, są pewne ograniczenia – trudno byłoby w ten sposób zostać, na przykład, chirurgiem, choć i takie kompetencje,

nazwijmy je mimo wszystko „miękkimi”, są w pracy lekarza bardzo przydatne.

**Na ile warto skupić się na kształtowaniu kompetencji społecznych uczniów, a na ile potrzebne są one nauczycielom?**

Bardzo ważna jest komunikacja między uczniami, przejawiająca się choćby w umiejętności rozmawiania ze sobą, wyjaśniania sobie wszelkich wątpliwości, dyskusowania. To jest trudne – nawet dla dorosłych. Dlatego uczę dzieci, że wyjściem z każdego konfliktu jest rozmowa.

Nie mniej ważne, co zawsze podkreślam – również podczas zebrań z rodzicami, jest mówienie o uczuciach, czyli umiejętne formułowanie swoich oczekiwań w stosunku do innej osoby, ale też wsłuchiwanie się w to, co inna osoba mówi. Dotyczy to zarówno dzieci, jak i dorosłych, uczniów i nauczycieli. Czy potrafimy słuchać siebie nawzajem? Nie sądzę, żeby była to reguła współczesnej komunikacji międzyludzkiej...

**Otrzymała Pani nominację do Global Teacher Prize, prestiżowej nagrody dla najlepszych nauczycieli na świecie. Jak przyjęła Pani to wyróżnienie?**

To było przede wszystkim duże zaskoczenie i ogromna radość. Nie spodziewałam się, że mogę być doceniona w ten sposób. Powiem szczerze – nie pracuję na nagrody, a osiągnięcie sukcesu nie jest moim celem. Ta myśl nigdy mi nie przyświecała, natomiast wysoko stawiałam sobie poprzeczkę i nadal zamierzam to robić. Wiem, że jeśli będę dużo wymagała od siebie, to zyskają na tym moi uczniowie.

**Jakie ma Pani plany na przyszłość?**

Na pewno chciałabym poszerzyć współpracę międzynarodową. Podejmowałam już takie małe próby, między innymi z nauczycielami ze Stanów Zjednoczonych, i na tym chciałabym się skoncentrować. Pracuję teraz w zespole nad stroną internetową, która wkrótce będzie dostępna. Mam nadzieję, że zainspirujemy nauczycieli do działania.

**Dziękuję za rozmowę.**

SI

Współpraca przy transkrypcji: Jakub Bućko

# Kompetencje społeczno- -emocjonalne w procesie edukacji

Karolina Appelt, doktor, adiunkt w Zakładzie Psychologii Socjalizacji i Wspomagania Rozwoju, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

W ostatnich latach gwałtownie rośnie zainteresowanie praktyków i badaczy rozwijaniem kompetencji społeczno-emocjonalnych poprzez działania podejmowane w ramach edukacji przedszkolnej i szkolnej. Kompetencje te są również wymieniane wśród kluczowych celów edukacji XXI wieku. Analiza wielu badań dotyczących efektów programów profilaktycznych i interwencyjnych, nastawionych na wzmacnianie kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów, wskazuje na ich wysoką skuteczność w podnoszeniu wyników w nauce oraz obniżaniu absencji szkolnej.

Chociaż wyniki badań wskazują na możliwość podejmowania skutecznych działań w celu rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych, rzadkością jest realizowanie w procesie edukacji programów nastawionych wprost na ten cel. Brak ten jest zauważalny szczególnie w Polsce, ponieważ – jak wskazują wyniki badań – współczesnych Polaków cechują jedne z najniższych wskaźników kompetencji społeczno-emocjonalnych w porównaniu z mieszkańcami innych krajów.

## Czym są kompetencje społeczno-emocjonalne?

Kompetencje społeczno-emocjonalne związane są ze zdolnością do rozumienia i kontrolowania własnych uczuć i zachowań, do rozumienia uczuć innych osób oraz do nawiązywania harmonijnych, przyjaznych związków i relacji z innymi ludźmi<sup>1</sup>. Anna Matczak, w podręczniku do *Kwestionariusza Kompetencji Społecznych*, podaje następującą definicję: kompetencje społeczne to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego<sup>2</sup>.

Autorka wskazuje, iż efektywność tego treningu zależy od: 1) inteligencji społecznej i emocjonalnej; 2) cech temperamentu i osobowości; 3) kierowanych na jednostkę oddziaływań środowiskowych: zamierzonych i niezamierzonych wpływów wychowawczych, szkoleniowych i terapeutycznych.

W konstruowaniu programów diagnostycznych i profilaktyczno-interwencyjnych bierze się najczęściej pod uwagę pięć kategorii kompetencji społeczno-emocjonalnych, którym przyporządkowane są zbiory kompetencji składowych, elementarnych:

### 1. Samoświadomość:

- identyfikowanie i rozpoznawanie własnych emocji;
- postrzeganie siebie adekwatnie do rzeczywistości;
- adekwatne rozpoznawanie swoich cech (mocnych i słabych stron);
- zdolność do refleksji nad własnym zachowaniem.

### 2. Świadomość społeczną:

- zdolność do przyjmowania perspektywy (punktu widzenia) innych osób;
- empatia;
- akceptacja różnic pomiędzy ludźmi;
- szacunek do innych.



### 3. Odpowiedzialne podejmowanie decyzji:

- umiejętność analizowania sytuacji w celu identyfikacji głównego/najważniejszego problemu;
- umiejętność rozwiązywania problemów;
- zdolność do podejmowania odpowiedzialności.

### 4. Zarządzanie własnym zachowaniem:

- kontrola impulsów (hamowanie, modulowanie, akceptowana społecznie ekspresja);
- wewnętrzna motywacja do działania;
- autodyscyplina;
- umiejętność stawiania sobie celów i organizowania działania.

### 5. Zarządzanie relacjami z innymi:

- umiejętności komunikacyjne (przekazywania i odbierania/interpretowania informacji);
- zdolność do emocjonalnego angażowania się i budowania związków z innymi ludźmi;
- umiejętność negocjacji;
- umiejętność odmawiania w sposób akceptowany społecznie;
- umiejętność rozwiązywania konfliktów z innymi;
- zdolność do zwracania się po pomoc i udzielania pomocy<sup>3</sup>.

Warto podkreślić, iż każdą z tych umiejętności człowiek rozwija począwszy od narodzin, zgodnie z kolejnymi etapami rozwoju i w oparciu o poprzednie, ukształtowane we wcześniejszych fazach rozwojowych, kompetencje.

### **Dlaczego kompetencje społeczno-emocjonalne są tak ważne?**

Badania prowadzone w ramach neuronauki sugerują, że te same mechanizmy neuronalne leżą u podstaw regulacji emocji i procesów poznawczych – istnieją zatem wzajemne zależności pomiędzy rozwojem emocjonalnym a rozwojem poznawczym. W pierwszych latach życia większość procesów uczenia się wspieranych jest przez procesy emocjonalne – zarówno emocje, jak i procesy poznawcze biorą udział w przebiegu procesów uwagi, podejmowania decyzji i uczenia się. W związku z tym dzieci rozwijające się prawidłowo w obszarze społeczno-emocjonalnym w pierwszych latach życia osiągają zwykle później dobre wyniki w nauce szkolnej<sup>4</sup>.

Jak wskazuje współczesna wiedza psychologiczna, dla sukcesów odnoszonych w trakcie nauki szkolnej, a szczególnie w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej, kluczowe znaczenie ma właśnie funkcjonowanie emocjonalno-społeczne. U dzieci charakteryzujących się wysokim poziomem umie-

jętności do nawiązywania interakcji z innymi, rozpoznawania i wyrażania emocji oraz regulowania własnych stanów emocjonalnych, obserwuje się wyższą gotowość uczenia się na sposób szkolny. Podstawą osiągnięć w nauce w pierwszych latach uczęszczania do szkoły są kompetencje emocjonalne i społeczne, takie jak: zdolność do podejmowania wyzwań, koncentracja na zadaniu, postępowanie zgodnie z regułami, umiejętność nawiązywania kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami oraz kontrolowania negatywnych emocji. Można też wskazać na wyraźny związek kompetencji społecznych z pozycją socjometryczną uczniów w szkole, ale na ujemny związek tych kompetencji z trudnościami przystosowawczymi<sup>5</sup>. Praktycy i badacze pozostają zgodni co do tego, że wczesna identyfikacja trudności społeczno-emocjonalnych i potencjalnych problemów w funkcjonowaniu jest najbardziej efektywną strategią wspomagania rozwoju we wszystkich jego sferach, a analizując przebieg rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w pierwszych latach życia, można wnioskować o jego późniejszej zdolności do uczestniczenia w relacjach z innymi ludźmi i regulowania swoich stanów emocjonalnych oraz zdolności do nauki i realizowania potencjału intelektualnego<sup>6</sup>. Badania wskazują, iż interwencja dotycząca problemów emocjonalnych i behawioralnych podejmowana wobec dzieci przedszkolnych wymaga stosunkowo małych nakładów finansowych i przynosi wymierne rezultaty w późniejszym funkcjonowaniu uczniów w szkole. Analiza wielu badań dotyczących efektów programów profilaktycznych i interwencyjnych, nastawionych na wzmacnianie kompetencji społeczno-emocjonalnych u uczniów, wskazuje na ich wysoką skuteczność w podnoszeniu wyników w nauce oraz obniżaniu absencji szkolnej<sup>7</sup>.

W czasach nam współczesnych, ze względu na powszechny i stosunkowo łatwy dostęp do wiedzy, najważniejszym zadaniem edukacji staje się nie tyle i nie tylko przekazywanie wiedzy, co rozwijanie umiejętności kierowania własnym rozwojem. Jak pisze Ewa Filipiak: „edukacja jak najszybciej powinna przyczynić się do wyposażenia każdej jednostki w swoisty »paszport do życia«, który pozwoli lepiej zrozumieć samego siebie, ale też zrozumieć innych i funkcjonować (w sensie uczestniczyć we wspólnym dziele i życiu społeczeństwa) w zmieniającym się świecie”<sup>8</sup>. Zgodnie z raportem Jacques’a Delorsa z 1996 roku pod znamiennym tytułem *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, cztery filary organizujące edukację, to:

1) „uczyć się, aby wiedzieć” (zdobywać narzędzia rozumienia), 2) „uczyć się, aby działać” (oddziaływać rozumnie na środowisko życia i rozwoju), 3) „uczyć się, aby żyć wspólnie” (zdobyć kompetencje do uczestniczenia i współpracy z innymi) oraz 4) „uczyć, aby być”. Jak wynika z raportu Delorsa, edukacji przypada specyficznie określona rola w urzeczywistnianiu zadania, jakim jest: „pomagać zrozumieć świat i zrozumieć innego, aby móc zrozumieć lepiej samego siebie”. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* wskazuje na następujące kluczowe kompetencje w procesie edukacyjnym:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach,
- umiejętność uczenia się,
- planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
- efektywne współdziałanie w zespole,
- rozwiązywanie problemów w twórczy sposób,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- aktywność, wychodzenie z inicjatywą i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Natomiast socjologowie, badając obszary najbardziej zaniedbane w programach kształcenia, wskazują przede wszystkim właśnie na kompetencje społeczno-emocjonalne: empatię, wrażliwość interpersonalną, zdolności komunikowania się, zdolność do współpracy, umiejętności rozwiązywania problemów w relacjach z innymi, zdolność do przyjęcia krytyki, respektowanie zasad, poczucie odpowiedzialności, poczucie własnej wartości<sup>9</sup>. Badacze wskazują na związek między niedostatkami rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych w okresie dzieciństwa i dorastania a trudnościami wejścia w okres dorosłości i podjęcia rozwojowych ról człowieka dorosłego<sup>10</sup>. Warto zwrócić też uwagę, iż również pracodawcy jako argument niesprzyjający zatrudnieniu młodych osób najczęściej podnoszą nie tyle ich niskie kompetencje profesjonalne, co często małe zasoby właśnie w zakresie tak zwanych miękkich kompetencji.

### **Jak rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne w procesie edukacji?**

Ewa Filipiak podkreśla, że w zasadzie szkoła powinna uwzględnić w swojej ofercie edukacyj-

nej trzy główne przedmioty: 1) naukę o tym, jak się uczyć, 2) uczenie myślenia oraz 3) jak stać się samodzielnym menedżerem własnego rozwoju (jak planować własną drogę rozwoju i świadomie współuczestniczyć w tym procesie)<sup>11</sup>. Oczywiście te przedmioty nie są wyodrębnione w planie nauczania, ale są „wplecione” w inne lekcje. W sposób naturalny wysuwa się tu na plan pierwszy odpowiedzialna rola nauczyciela, kreatora środowiska uczenia się ucznia. Przed edukacją spełniającą takie oczekiwania stoją dzisiaj nowe wyzwania. Skoro zgadzamy się co do tego, iż powodzenie życiowe, sukces życiowy, jakość życia w dorosłości nie zależy jedynie od zdobytej wiedzy, to zadaniem szkoły nie może być tylko jej przekazywanie, ale rozwijanie tych wszystkich umiejętności, które są ważne dla funkcjonowania w świecie. Współcześnie jednak wątpliwości nie budzi to, czy instytucje edukacyjne powinny zajmować się rozwijaniem kompetencji społeczno-emocjonalnych<sup>12</sup>, ale to, jak mają to robić najlepiej.

Można wskazać następujące możliwości wyboru drogi rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych:

#### Teoria a praktyka

Chcąc nauczyć uczniów komunikacji, rozwiązywania konfliktów, asertywności, umiejętności współpracy, podejmowania decyzji itd. możemy zorganizować na ten temat zajęcia teoretyczne w formie wykładu, pogadanki, ale powinniśmy mieć świadomość, że forma podająca jest w tym przypadku zdecydowanie niewystarczająca, iż umiejętności te wymagają ćwiczenia, praktykowania. Wiedza, na przykład, o możliwych sposobach rozwiązywania konfliktów nie gwarantuje tego, iż ten, kto ją posiadał, będzie potrafił ją zastosować. Koniecznym zatem dopełnieniem wydają się być zajęcia w formie ćwiczeniowej, warsztatowej, treningowej.

#### Specjalne zajęcia a kształcenie zintegrowane z tokiem innych zajęć

Gdy chcemy rozwinąć u uczniów umiejętność współpracy, to mamy do wyboru dwie ścieżki. Pierwsza z nich polega na opracowaniu i przeprowadzeniu cyklu zajęć dotyczących umiejętności współpracy<sup>13</sup>. Drugi, moim zdaniem o wiele efektywniejszy sposób, to stwarzanie okazji do rozwijania umiejętności współpracy podczas zajęć – zarówno lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych (w czasie przerw, organizacji imprez szkolnych, konkursów, zajęć kół zainteresowań, wycieczek, organizowania

pomocy rówieśniczej, wolontariatu itp.). Rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych to proces, którego nie da się zastąpić aktywnością. Ważne zatem, aby organizować proces edukacyjny, który sprzyja angażowaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych i stwarza okazje do ich rozwijania.

Warto w tym miejscu podkreślić również, iż w efektywnym rozwoju osobistego i społecznego kapitału ucznia bardzo istotną rolę odgrywają współpraca rodziców i nauczycieli oraz spójność między ich działaniami. Ważny jest również klimat panujący w instytucji, który tworzy dyrektor oraz wszyscy pracownicy. Wszystkie kompetencje, jakich chcemy dziecko nauczyć, najpierw muszą pojawić się u nas – w naszych działaniach i w naszym myśleniu. Dorosły jest dla dziecka wzorem, a najefektywniejszym sposobem nauki kompetencji społeczno-emocjonalnych jest ich modelowanie. Jeśli chcemy nauczyć uczniów na przykład umiejętności współpracy, to nie do przecenienia będzie obserwowanie zgodnej współpracy grona nauczycieli, pracowników pedagogicznych szkoły z pracownikami administracyjnymi, nauczycieli z rodzicami, szkoły z lokalnym środowiskiem itd. Dzieci i młodzież – rozwijając się w środowisku, w którym inni rówieśnicy, a przede wszystkim dorośli posiadają i wykorzystują kompetencje społeczno-emocjonalne ukształtowane na wysokim poziomie – będą te kompetencje rozwijać u siebie w naturalny sposób.

### Podsumowanie

Rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów to ważny obszar edukacji i duże wyzwanie dla współczesnych instytucji edukacyjnych. Od sposobu realizacji tego zadania zależy funkcjonowanie danego ucznia na kolejnych etapach edukacyjnych, ale także w dorosłym życiu. Od poziomu rozwoju tych kompetencji zależy nie tylko życie jednostek, ale też przyszłe funkcjonowanie społeczne. Objęcie zatem refleksją tego, jak my – dorośli, nauczyciele i osoby zarządzające placówkami oświatowymi – wywiązujemy się z tego zadania, stanowi wyzwanie, do którego chciałabym czytelników zaprosić.

### Przypisy

<sup>1</sup> M. Czub, *Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka*, w: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Warszawa 2014.

<sup>2</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2007.

<sup>3</sup> J. Zins, M. Bloodworth, R. Weissberg, H. Walberg, *The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success*, w: J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, H. J. Walberg (red.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?*, New York 2004, s. 1–22.

<sup>4</sup> M. Czub, *Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka*, w: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Warszawa 2014. Instytut Badań Edukacyjnych.

<sup>5</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa 2007.

<sup>6</sup> K. Appelt, *Kontekstowe uwarunkowania jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2015, nr 3 (20), s. 358–380; K. Appelt, *Wiek i płeć dziecka a społeczne środowisko rozwoju małych dzieci w Polsce*, „Psychologia Rozwojowa” 2015, nr 3 (21), s. 35–49.

<sup>7</sup> M. Czub, *Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka*, w: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Warszawa 2014.

<sup>8</sup> E. Filipiak, *Wprowadzenie*, w: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz 2008.

<sup>9</sup> K. Szafranec, *Młodzi 2011*. Warszawa 2011; A.I. Brzezińska, T. Czub, A. Nowotnik, M. Rękosiewicz, *Wspomaganie polskiej młodzieży we wkraczaniu w dorosłość. Dyskusja na marginesie Raportu Młodzi 2011*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 3 (89), s. 258–272.

<sup>10</sup> A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Piotrowski, M. Rękosiewicz, *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka” 2011, nr 4, s. 67–107; K. Appelt, J. Wojciechowska, *Zmiany społeczno-kulturowe jako kontekst wkraczania w dorosłość*, w: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*, Poznań 2016, s. 105–128.

<sup>11</sup> E. Filipiak, *Wprowadzenie*, w: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008.

<sup>12</sup> Najlepszym tego dowodem jest wymaganie stawiane obecnie programom kształcenia, w których należy wskazać efekty kształcenia, jakie uzyska uczestniczący w zajęciach w odniesieniu do wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

<sup>13</sup> Ta droga bliska jest też niestety wielu psychologom pracującym w instytucjach edukacyjnych, dla których podstawowym remedium na wszelkie pojawiające się problemy są warsztaty na każdy temat. W praktyce skuteczność tego rozwiązania bywa często mało satysfakcjonująca.

### Bibliografia

Appelt K.: *Kontekstowe uwarunkowania jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2015, nr 3 (20), s. 358–380.

Appelt K.: *Wiek i płeć dziecka a społeczne środowisko rozwoju małych dzieci w Polsce*, „Psychologia Rozwojowa” 2015, nr 3 (21), s. 35–49.

Appelt K., Wojciechowska J.: *Zmiany społeczno-kulturowe jako kontekst wkraczania w dorosłość*, w: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*, Poznań 2016, s. 105–128.

Brzezińska A.I., Czub T., Nowotnik A., Rękosiewicz M.: *Wspomaganie polskiej młodzieży we wkraczaniu w dorosłość. Dyskusja na marginesie Raportu „Młodzi 2011”*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 3 (89), s. 258–272.

Brzezińska A.I., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M.: *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka” 2011, nr 4, s. 67–107.

Czub M.: *Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka*, w: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Warszawa 2014.

Filipiak E.: *Wprowadzenie*, w: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz 2014.

Matczak A.: *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2007.

Szafranec K.: *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.

# Krucha bariera bierności

Agata Łukaszewska, nauczycielka języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie

Jednym z ważnych elementów pracy nauczyciela jest motywowanie uczniów – zarówno do pracy na lekcji, jak i zaangażowania w życie szkoły. Jest to zadanie, szczególnie jego drugi aspekt, bardzo trudne, a jednocześnie kluczowe, stanowiące jedno z największych wyzwań współczesnej szkoły. O ile stosunkowo łatwo zachęcić młodzież do pracy na zajęciach, o tyle znacznie trudniej zmotywować młodych ludzi do zaangażowania w działania dodatkowe (imprezy okolicznościowe, akcje społeczno-edukacyjne, działania charytatywne). Wynika to z faktu, że uczniowie funkcjonują w świecie nastawionym na rywalizację i konkretny cel, którym w tym przypadku jest dobry wynik na egzaminie maturalnym.

W szkole współtworzę zespół do spraw organizacji imprez szkolnych. Razem z innymi nauczycielkami od kilku lat przygotowuję obchody Dnia Niepodległości, Wielki Przegląd Małych Form Teatralnych, a także – po raz pierwszy w tym roku – akcję społeczno-edukacyjną „Żonkil” oraz Maraton Pisania Listów Amnesty International. Są to imprezy ogólnoszkolne, których organizacja jest czasochłonna i pracochłonna, zatem bez zaangażowania uczniów nie byłyby możliwe. Często, jeszcze przed rozpoczęciem pracy, spotykam się z dość sceptyczną postawą młodzieży. Uczniowie tłumaczą się najczęściej brakiem czasu, wieloma obowiązkami, a także, co szczególnie smutne – niechęcią do działania lub poczuciem braku jego celowości. Mimo tych początkowych trudności, z czasem chętnie się angażują, a efekty ich pracy nierzadko są imponujące. Zatem – jak zmotywować uczniów do działania?

## Głos ucznia

Z moich doświadczeń wynika, że młodzi ludzie chętniej angażują się w pracę, gdy mają poczucie realnego wpływu na kształt danego przedsięwzięcia. Jeżeli nauczyciel zaplanuje jakieś wydarzenie od początku do końca, a uczniowie będą mieli za zadanie wyłącznie wykonać powierzone obowiązki, nie może być mowy o motywowaniu. Oczywiście, taka relacja jest dla na-

uczyciela stresująca, pojawiają się bowiem obawy dotyczące jakości pomysłów, ale warto zaryzykować.

Jak stworzyć sytuację, w której uczeń ma poczucie współdecydowania o życiu szkoły? Odwołując się do własnego doświadczenia, przed przystąpieniem do organizacji apelu upamiętniającego odzyskanie niepodległości, najpierw wysłuchuję propozycji uczniów – dotyczących zarówno samej koncepcji imprezy, jak i konkretnych tekstów kultury. Dopiero później wspólnie ustalamy, co chcemy zrobić i w jaki sposób. W tym roku szkolnym po raz pierwszy przyłączyliśmy się do akcji „Żonkil”, której organizatorem jest Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Jej celem jest między innymi popularyzacja wiedzy o powstaniu w getcie warszawskim. Na jednej z lekcji przeprowadzaliśmy z uczniami „burzę mózgów”, próbując znaleźć odpowiedź na pytanie, jak w atrakcyjny sposób przypomnieć o tym wydarzeniu. W rezultacie powstała ciekawa gazetka, wspólnie wykonaliśmy ponad 300 żonkili (na lekcji i w domu), które zostały rozdane uczniom i nauczycielom. Uczniowie wykonali również interesujące, symboliczne plakaty.

Podobną metodę stosujemy w szkole podczas organizowania kolejnych Wielkich Przeglądów Małych Form Teatralnych. To impreza o długotrwałej tradycji – uczniowie już po raz 22 przedstawiali na deskach Teatru Współczesnego przygotowane przez siebie



spektakle. Prace związane z organizacją uroczystości na ogół rozpoczynają się w październiku, wtedy właśnie młodzież określa tematykę tegorocznej edycji i jej regulamin, a następnie (również samodzielnie) przygotowuje akcję promującą Przegląd – plakaty, bilety itp. Do ich zadań należy także znalezienie sponsorów i patronów medialnych. Oczywiście, wszystko odbywa się pod czujnym okiem nauczyciela, który koordynuje działania, jednak koncepcja i większość pomysłów pochodzi od uczniów.

Przełamanie bariery bierności jest rozstrzygającym momentem. Gdy uczniowie poczują, że są odpowiedzialni za dane wydarzenie, mogą o nim decydować, że jest naprawdę „ich” – chętnie się angażują. Jest to ciekawe doświadczenie, szczególnie dla nauczyciela, w którym często pokutuje przekonanie, że wie wszystko najlepiej, co skutkuje przejmowaniem inicjatywy, która powinna wychodzić od ucznia.

### Wprowadzenie do akcji

Zanim przygotujemy takie wydarzenie, warto wprowadzić uczniów do tematu. Może to być film lub jego fragment, artykuł, utwór muzyczny. Przed akcją „Żonkil” obejrzelśmy prezentację przedstawiającą wielokulturową Polskę sprzed II wojny światowej, a także krótki film o realiach życia w warszawskim getcie. Z kolei Maraton Pisania Listów Amnesty International poprzedziły dwie lekcje wychowawcze, których problematyka dotyczyła praw człowieka i ich łamania. Na kilka tygodni przez 11 listopada można porozmawiać o wyzwaniach związanych ze współczesnym modelem patriotyzmu. Warto zakończyć lekcje pytaniem, co możemy zrobić, aby zmienić tę sytuację lub jakie znaczenia mają te wydarzenia dla nas, w XXI wieku. Takie ćwiczenia budzą ciekawość, a jednocześnie zachęcają do działania.

### Uczenie się od siebie nawzajem

Bardzo dobrą tradycją, którą kultywujemy w naszej szkole, jest uczenie się uczniów od siebie nawzajem. W danym roku szkolnym za organizację imprezy odpowiada konkretna klasa (z reguły druga), a klasa pierwsza jej pomaga, obserwując działania i wykonując mniej odpowiedzialne zadania. W skład każdej grupy zadaniowej wchodzi przedstawiciel obydwu klas. Oprócz wymiaru praktycznego, założenie to uczy odpowiedzialności, pracy w grupie, koleżeństwa. Jest też czynnikiem motywującym: uczniowie otrzymują dobry przykład, pracują we własnym gronie i wspólnie podejmują decyzje. Przedstawiciele

klasy drugiej pełnią funkcję nauczycieli, czują się odpowiedzialni za młodszych kolegów, od nich w dużym stopniu zależy powodzenie imprezy. Powierzenie im takich obowiązków pozytywnie wpływa na samoocenę, a jednocześnie kształtuje wizerunek danego wydarzenia jako wspólnej inicjatywy, przygotowanej przez uczniów i dla uczniów.

### Przydział zadań i rola nauczyciela

Przy organizacji wszelkich imprez szkolnych należy podzielić uczniów na grupy zadaniowe i przydzielić im konkretne działania. Podobnie jak w przypadku wyboru koncepcji uroczystości – warto, aby uczniowie sami zadecydowali, co chcą robić i czym się zająć. Dobrą praktyką, którą stosujemy podczas organizacji Przeglądu Teatralnego, jest podzielenie uczniów na cztery grupy zadaniowe: medialną, sponsoringsową, artystyczną i techniczną. Każda odpowiada za określony aspekt przedsięwzięcia, a jej członkowie wiedzą, co należy do zakresu ich obowiązków. Na czele każdej z nich stoi lider, wybrany wspólnie przez uczniów i nauczyciela.

Rolą nauczyciela jest przydział konkretnych zadań i kontrolowanie stopnia ich realizacji. Nauczyciel funkcjonuje na zasadzie *supervisora*, doradcy. Dzięki temu młodzież może działać samodzielnie, jest odpowiedzialna, ale jednocześnie ma poczucie bezpieczeństwa i oparcia.

Zadaniem nauczyciela jest także ocenianie i wartościowanie pracy. Stanowi to jedno z najtrudniejszych aspektów pracy z uczniami; niełatwo przecież poinformować ucznia, że jego pomysły, do realizacji których sam się zgłosił, pozostawiają wiele do życzenia. Zgodnie z powszechnie przyjętą zasadą – krytykujemy podczas indywidualnego spotkania, chwylimy na forum. Szczególnie ważne są pochwały przed całą społecznością szkolną, a także podczas spotkań z rodzicami. Jednak, co bardzo budujące, większość uczniów działa bezinteresownie, nie dla nagrody.

Wszelkie tego typu działania, oparte na zaangażowaniu i samodzielności uczniów, są dużym wyzwaniem, wymagają ogromu pracy i czasu, a także – co najtrudniejsze – zaufania do uczniów. Jednak stanowią najlepszy sposób, aby młodych ludzi zmotywować i zachęcić do podejmowania inicjatywy. Jeżeli w szkole stworzy się atmosferę i miejsce do samodzielnego działania, często okazuje się, że młodzież chętnie włącza się w organizację różnych wydarzeń i nie jest wcale tak bierna lub roszczeniowa, jak mogłoby się wydawać.

# Edukacja i lęki komunikacyjne

Barbara Popiel, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, sekretarz literacka Teatru Lalek „Pleciuga”, wykładowczyni w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie

Od paru lat prowadzę przeznaczone dla dzieci, młodzieży i dorosłych zajęcia oraz warsztaty, których jednym z głównych tematów są kwestie komunikacyjne. Sięgam po takie metody, jak: wykłady (dotyczące na przykład mechanizmów rządzących relacją nadawcy i odbiorcy, efektywnego łączenia komunikacji werbalnej i niewerbalnej, sposobów opanowywania stresu), dyskusje, przede wszystkim zaś – ćwiczenia praktyczne. W zależności od grupy, sytuacji i częstotliwości niektóre spotkania wypadają lepiej, inne gorzej, zawsze jednak pozostawiają po sobie nową porcję doświadczeń oraz spraw do przemyślenia. Tym, co za każdym razem szczególnie zapada w pamięć, są dwa potężne „lęki komunikacyjne”: wystąpienia publiczne oraz porozumiewanie się w życiu codziennym.

## Współczesna „choroba komunikacyjna”

Każde kolejne prowadzone warsztaty udowadniają mi, że poważny problem związany z komunikacją interpersonalną, szczególnie w zakresie wystąpień publicznych oraz umiejętnego prowadzenia rozmowy (zarówno prywatnej, jak i zawodowej), mamy w zasadzie wszyscy – dzieci, dorośli, uczniowie, studenci, nauczyciele/wykładowcy. Banalność poprzedniego zdania traci trochę na sile, gdy weźmie się pod uwagę, że problem ten rzutuje na jakość naszego codziennego porozumiewania się (prywatnego i zawodowego), a do tego stanowi swoistą przewleklą chorobę, bo bez odpowiedniego „leczenia” wcale się z niej nie wyrasta, przeciwnie – „wrasta” się w nią coraz bardziej.

Lekiem na tę „chorobę komunikacyjną” jest edukacja z zakresu komunikacji interpersonalnej: rozbudowana, wielopoziomowa, dostosowana do wieku, charakteru, umiejętności i potrzeb odbiorcy. Jednym słowem, ideał. Ideałów wprawdzie nie da się osiągnąć, ale można się do nich zbliżać. Problem polega na tym, że we współczesnym zinstytucjonalizowanym szkolni-

ctwie polskim wraz z kolejnymi etapami edukacji przedmiotowej czas na edukację komunikacyjną wydaje się coraz bardziej kurczyć i ginąć na dal- szym planie.

## Pierwszy lęk komunikacyjny: wystąpienia, czyli „ja się zza tej ławki nie ruszę”

O ile większość dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym chętnie występuje – na forum klasy lub szkoły, przed rodzicami czy rówieśnikami – o tyle już parę lat później perspektywa publicznej prezentacji „na oczach wszystkich” staje się dla sporej części uczniów coraz większym koszmarem. W dużej mierze wiąże się to z wejściem w okres dojrzewania i konieczności zmagania się ze wszystkimi jego wątpliwymi urokami. Najgorszym momentem wydaje się gimnazjum; jak podsumowała to jedna z nastoletnich uczestniczek moich warsztatów: „W podstawówce po prostu wychodzisz i mówisz, i się za bardzo nie przejmujesz, a w liceum ludzie są już normalniejsi i się tak nie trzeba stresować, ale w gimnazjum jest masakra i wszyscy tylko czekają, kiedy coś ci się nie uda”. Nawet jeśli się uwzględni pewną prze-

sadę oraz zbyt czarno-białe rozdzielanie na dobrych i złych, wypowiedź ta każe zwrócić uwagę na dwie kwestie: po pierwsze, nastolatki są grupą wymagającą zarówno szczególnie intensywnego wsparcia w kształceniu komunikacyjnym, jak też szczególnej delikatności oraz wycucia podczas tego kształcenia; po drugie, utracona po drodze przyjemność albo przynajmniej łatwość publicznego występowania nie wynika jedynie z relacji między rówieśnikami. Wraz z kolejnymi latami edukacji uczeń zaczyna często odbierać od nauczyciela mniej życzliwe, surowsze (i niekiedy bardziej zniecierpliwione) uwagi, które najprościej można opisać w formie komunikatu „no jak ty stoisz/mówisz”. Te uwagi – z czasem wypierające inne, subtelniejsze zwroty – podważają (i tak osłabiają) pewność siebie, prowadzą też do zakotwiczenia (termin zapożyczony z programowania neurolingwistycznego)<sup>1</sup> negatywnych emocji i skojarzeń związanych z wypowiedaniem się na forum. Zarazem jest to sygnał błędów komunikacyjnych na linii uczeń – nauczyciel (z naciskiem na nauczyciela), do czego jeszcze wrócę.

W przeciwieństwie do innych kłopotów wieku dojrzewania, problemy w komunikacji nie przemijają wraz z okresem nastoletnim i szkołą średnią. O ile nie zostaną odpowiednio przepracowane i zastąpione pozytywnymi wzorcami, negatywne skojarzenia i czynniki blokujące umiejętność publicznego występowania pozostaną, a nawet będą się nasilać. Skutki tego dostrzegam wśród grup studenckich: wiele osób dwudziesto-, trzydziesto-, czterdziestoparoletnich i starszych odczuwa dyskomfort podczas publicznego przemawiania. Objawia się to w sposobie formułowania komunikatów (za cicho lub za głośno, za wolno lub za szybko, chaotycznie, szczególnie gdy pojawia się konieczność improwizowania lub mówienia bez materiałów pomocniczych, stosowanie wielu pauz werbalnych typu „hmm” czy „yyy”) oraz w mowie ciała (zła postawa, chaotyczna lub zbyt ograniczona gestykulacja, brak kontaktu wzrokowego, nadmierne wykorzystywanie adaptatorów, na przykład pstrykania długopisem czy gniecenia w rękach kartki, i autoadaptatorów, jak poprawianie włosów lub wyłamywanie palców<sup>2</sup>, w celu zapanowania nad nerwami). Stres i trema, negatywne skojarzenia i obawy doprowadzają czasem do całkowitego wycofania się z tego rodzaju aktów komunikacyjnych i odrzu-

cenia nawet prób przełamania własnego lęku: podczas pierwszych ćwiczeń „na forum” jedna ze studentek zapowiedziała stanowczo: „Ja się zza tej ławki nie ruszę”. Trudno o wyraźniejszy sygnał, że w którymś etapie kształcenia pojawił się poważny problem komunikacyjny, którego nie przepracowano i nie naprawiono w czasie dalszej edukacji.

### **Drugi lęk komunikacyjny: rozmowy, czyli w cztery oczy wcale nie jest łatwiej**

Przysłuchanie się sposobowi, w jaki rozmawiają uczniowie, studenci i dorośli (w tym niestety też nauczyciele), nierzadko udowadnia, że problem komunikacyjny dotyczy nie tylko wystąpień publicznych czy porozumiewania się na forum, lecz również zwykłego, codziennego i pozornie łatwego porozumiewania się między mniej czy bardziej bliskimi osobami. Uwagę zwraca szczególnie nieumiejętność oddzielenia faktów, o których się mówi, i emocji. Jeśli przywołać stwierdzenie buddyjskiego lamy Olega Nydahla: „Piekło i niebo wydarza się między uszami”<sup>3</sup>, to między uszami (czyli w umysłach) wielu rozmawiających wydarza się czasem dziewięć kręgów piekielnych. Jednocześnie.

Mimo wszystkich poświęconych udanej komunikacji książek, artykułów, wskazówek, nakazów i zakazów, które dotychczas powstały, codzienne porozumiewanie się nadal obciążone jest wieloma błędami i brakami, za które odpowiadamy my sami. Po części wynika to z często obecnego odczucia „rozmowa to coś normalnego i zwykłego, co każdy z nas umie robić, i nad czym tu dyskutować” – w efekcie różne porady z zakresu „jak ze sobą rozmawiać” odbierane są jako „poradnikowe mądrzenie się” lub niepotrzebne dorabianie ideologii i metodologii do tego, co umiemy „z natury” (bez względu na to, jak bardzo nasze komunikacyjne umiejętności „z natury” prowadzą na co dzień do konfliktów, pretensji i niezrozumienia). Wiąże się z tym nieumiejętność rozpoznania własnych wyniesionych z domu, szkoły i grupy rówieśniczej niewłaściwych wzorców komunikacyjnych. Jeśli dodać jeszcze ograniczone przyzwolenie na wyrażanie negatywnych emocji (szczególnie w przypadku układów hierarchicznych) oraz kiepską umiejętność ich konstruktywnego okazywania i wykorzystywania, przestaje dziwić, że zwykła rozmowa potrafi tak często zamienić się w bitwę, a nawet wojnę.

W przestrzeni szkolnej nie mniej istotna jest kwestia szacunku dla nauczyciela i nauczycielskiego autorytetu, zderzana z postulowanym obecnie podmiotowym myśleniem o uczniu. Znak równości, jaki wciąż jeszcze bywa stawiany między okazywaniem szacunku a niepodejmowaniem dyskusji (czyli tym samym niebronieniem własnego stanowiska, nietłumaczeniem się, rezygnowaniem z przedstawiania własnej wersji wydarzeń czy prostowaniem przedstawionych informacji), skutkuje utrzymywaniem komunikacyjnej bariery między nauczycielami a uczniami. Przy napięciach, jakie dziś towarzyszą dyskusjom o zmianach w podstawie programowej, w formule szkoły i sposobach pracy, porozumiewanie się osób stojących po przeciwnych stronach dziennika jest jeszcze bardziej wystawione na próbę.

Dotyczy to zresztą nie tylko „przeciwnych stron dziennika”. W komunikacji rówieśniczej uczniów doskonale można zaobserwować błędy, braki i negatywne wzorce, które zostały wyniesione z domu, a teraz są powielane i pogłębiane na własną rękę. Wyzwaniem jest jasne komunikowanie niezadowolenia, konkretne sygnalizowanie potrzeb i oczekiwań, przekazywanie krytycznych komentarzy, prowadzenie merytorycznie wartościowego sporu.

### **Edukacja jako lekarstwo na lęki komunikacyjne?**

Znak zapytania w powyższym podtytule postawiony został rozmyślnie. Na pytanie „Czy edukacja może zlikwidować lęki komunikacyjne?” w pierwszym odruchu odpowiedziałabym zdecydowanie: „Tak”. Bo i jak inaczej te lęki pokonać, jeśli nie poprzez uczenie właściwych sposobów wyrażania się, spierania, występowania? Jednak po chwili namysłu moja odpowiedź zaczęłaby się skłaniać bardziej ku „Nie”. W wielu wypadkach taka edukacja, jaka obecnie jest na poziomie szkolnym (i nie tylko szkolnym), nie zdoła sobie z tym poradzić. Nie taka edukacja, w której podstawa programowa wymusza pędzenie z na bieżąco omawianymi z tematami i w której wciąż obecne jest mocno hierarchiczne myślenie o sposobach komunikowania się, szczególnie na linii nauczyciel – uczeń.

Z pewnością szkoła dobrze zdaje sobie z tego sprawę. Świadczy o tym obecność grup gimnazjalnych i licealnych na różnorodnych warszta-

tach prowadzonych specjalnie dla młodzieży lub zapraszanie do szkół osób prowadzących takie warsztaty. Widać też zainteresowanie tym problemem ze strony przyszłych nauczycieli i nauczycielek podczas zajęć na studiach. Zainteresowanie to staje się szczególnie wyraźne na studiach podyplomowych, gdy osoby już uczące znają wyzwania komunikacyjne, jakie pojawiają się przed pedagogami. Z kolei poza przestrzenią szkolną młodsze i starsze nastolatki korzystają (z własnej woli lub z inicjatywy rodziców) z oferty edukacyjnej, która nastawiona jest na wzbogacanie kompetencji komunikacyjnych.

Rozwijanie umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej jest zdecydowanie łatwiejsze i skuteczniejsze poza terenem szkolnym, zarówno ze względu na mniejszą liczebność grup, z którymi się pracuje (umożliwia to lepsze przeprowadzenie ćwiczeń i skupienie uwagi na poszczególnych uczestnikach zajęć), jak i wskutek wyjęcia całego spotkania ze szkolnego kontekstu, zwłaszcza gdy uczeń znajduje się w grupie nowych dla siebie osób, może więc uwolnić się od pewnych etykietek, z którymi funkcjonuje w klasie, lub musi od podstaw nawiązać kontakt z innymi, sprawdzając przy tym swoje umiejętności komunikacyjne.

Jednak nawet na terenie szkolnym, w ramach lekcji lub podczas pozalekcyjnych kontaktów z uczniami, warto wykorzystać kilka ćwiczeń oraz zasad, które wzbogacą kompetencje komunikacyjne ucznia, a także usprawnią codzienne porozumiewanie się zarówno na linii uczeń – nauczyciel, jak i uczeń – grupa rówieśnicza.

Tym, na co przede wszystkim należałoby zwrócić uwagę, jest rozróżnienie między komunikatami „ty” i komunikatami „ja” oraz unikanie kwantyfikatorów ogólnych. Co najmniej większość z nas ma na sumieniu przynajmniej jedną wypowiedź w stylu „Ty zawsze coś robisz / Ty nigdy czegoś nie robisz”. Takie komunikaty dostajemy, do takich się przyzwyczajamy, takimi się posługujemy. Skutkiem jest zamienienie rozmowy w pole walki: ten, kto słyszy „ty zawsze/nigdy, wszędzie/nigdzie, każdemu/nikomu”, czuje się zaatakowany i zaczyna się bronić – albo odbiciem piłeczki („A ty to zawsze/nigdy”), albo zirytowanym przytaczaniem przykładów podważających owo „nigdy/zawsze”, albo kompletną blokadą komunikacyjną („Jak zawsze robię źle / nigdy



nie robię dobrze, to się wypchaj”). Komunikaty „ty” i kwantyfikatory ogólnie rozciągają jedną konkretną sytuację i jedną konkretną informację, którą chcemy przekazać, na całe życie, zachowanie, osobowość i sprawiają, że odbiorca czuje się nieszanowany, zmanipulowany lub niesprawiedliwie osądzony. Jeżeli uczeń słyszy uwagę zbudowaną w formule „Ty zawsze/nigdy”, nie dziwny się, że reaguje tak, jak my sami na to reagujemy.

Przeciwieństwem komunikatu „ty” jest komunikat „ja” – teoretycznie doskonale znany i wielokrotnie omawiany przez różnego rodzaju podręczniki, kursy i artykuły, w praktyce wciąż bardzo słabo obecny w przestrzeni szkolnej komunikacji. Komunikat „ja”, oparty na zasadzie „ja mówię – o tym, co ja czuję – gdy ktoś coś robi – w tej konkretnej sytuacji lub chwili”, pozwala nadawcy wyrazić wprost swoje potrzeby, niezadowolone lub złość, a odbiorcy – zachować własną godność. W końcu to moja sprawa i moje prawo czuć się złą i lekceważoną, gdy podczas lekcji uczeń rozmawiał z innym uczniem. Podczas tej jednej, konkretnej lekcji, w jakimś konkretnym momencie. To nie napaść ani przyczepianie etykietek – to wiadomość, co w czymś działaniu wywołała jakąś reakcję. Z taką wiadomością odbiorca może zrobić coś konkretnego: przeprosić, wyjaśnić, przedyskutować, poszukać rozwiązania, które będzie satysfakcjonujące dla obu stron. Komunikat „ja” z jednej strony umożliwia lepsze wyrażanie emocji (bo wskazuje i nazywa je wprost, a nie dookoła, jak to zwykle robi komunikat „ty”), z drugiej zaś – rozbraja te emocje z elementów prowokujących do kłótni (dzięki wyraźnemu wskazaniu: to moje uczucie – wywołane nie tym, jaka/jaki jesteś zawsze/nigdy, tylko tym, co akurat teraz zrobiłaś/zrobiłeś). Komunikat „ja” unika też kwantyfikatorów ogólnych – dlatego tak ważne jest konkretne pokazanie, o którą sytuację chodzi, i stosowanie komunikatów „ja” w sytuacjach bieżących. Zresztą komunikat „ja” sam rozbraja kolejny ładunek emocjonalny, jaki pojawia się, gdy wytykamy komuś coś należącego już do przeszłości – ponieważ na sygnał „wtedy, gdy ty zrobiłaś/zrobiłeś TO, ja się poczułam TAK” może paść proste pytanie: „To czemu wtedy o tym nie powiedziałaś/powiedziałeś?”. Dalsze wyjaśnianie, oparte na komunikacie „ja”, pozwala mniej czy bardziej oczyścić atmosferę. Komunikat „ty” uwielbia sięgać w przeszłość, tyle

że robi to w równie zawołany sposób, w jaki mówi o emocjach; te wszystkie „ty zawsze/nigdy” często odwołują się do jakiegoś przeszłego wydarzenia, które nie zostało w odpowiednim czasie omówione i przerobione, więc teraz powraca niczym bumerang za każdym razem, gdy znów się pojawi nerwowa sytuacja.

Komunikaty „ty” i „ja” powinny być jednym z tych elementów, które uczniowie poznają na lekcjach już na początku edukacji. To temat, którego właściwie nie da się wprowadzić za wcześnie, za to łatwo można go wprowadzić z opóźnieniem, gdy już utrwalają się negatywne nawyki komunikacji. Nie ma jednak takiego momentu w edukacji, gdy byłoby za późno – komunikowania w formie „ja” zamiast „ty” można się nauczyć w każdym wieku. Tyle że i uczniom, i nauczycielom będzie łatwiej, gdy obie strony zdobędą teoretyczną wiedzę o tych dwóch rodzajach komunikatów i praktycznie wyćwiczoną umiejętność używania formy sprzyjającej lepszemu porozumiewaniu się.

Przy komunikatach „ja” i „ty” warto byłoby jeszcze wprowadzić uczniów, choćby bardzo ogólnie, w zagadnienie komunikacji żeńskiej i męskiej. Prace nad porozumiewaniem się kobiet i mężczyzn, które w swoich książkach omawiała Deborah Tannen<sup>4</sup>, pozostają wciąż aktualne, bo płęć kulturowa nadal narzuca kobiecie i mężczyźnie pewne formy wypowiedzania się. Od czasów *Ty nic nie rozumiesz!* sporo się zmieniło w postrzeganiu kobiecości i męskości, w wychowywaniu dziewczynek i chłopców oraz w kształtowaniu ich językowych postaw, wciąż jednak pewne zasady i nawyki gdzieś w nas pozostały i są obecne w procesie wychowawczym, edukacyjnym, dydaktycznym oraz w przestrzeni komunikacji interpersonalnej. Uświadomienie (szczególnie nastolatkom), że różne sposoby komunikowania się obu płci nie wynikają z tego, że „tak jest i dziewczyny/chłopaki są głupie”, tylko z tego, że dziewczyny/chłopaki tak zostały nauczone jako dziewczyny/chłopaki właśnie.

#### **Metoda kanapki komunikacyjnej: pozytywne + negatywne + pozytywne**

Przydatne dla obu stron – nauczyciela i ucznia – byłoby również wprowadzenie do edukacji metody kanapki, i w teorii, i w praktyce; poprawiłoby to umiejętność formułowania krytyki, a jed-

nocześnie przyczyniłoby się do zupełnie innego odbioru informacji zwrotnych. Metoda kanapki, czyli w najprostszym ujęciu powiedzenie najpierw czegoś pozytywnego, potem negatywnego, a potem znów pozytywnego, zamienia rozumienie słowa „krytyka = zła ocena” na „krytyka = merytoryczny *feedback*”, ponieważ uwagi negatywnej nie przekazuje się na zasadzie „gdzie/co jest źle”, lecz w formie „gdzie/co/jak można ulepszyć, poprawić, zmienić”. Metoda kanapki komunikacyjnej nie polega więc na sprytnym wepchnięciu między kromki wielkiego kawałka czosnku (może dziecko nie zauważy i przełknie, zanim poczuje wstrętny smak?), lecz na pokrojeniu i przyprawieniu tego czosnku tak, aby kanapkę dało się zjeść – niekoniecznie z wielkim apetytem, lecz i bez wielkiego trudu.

Metoda kanapki bywa stosowana najczęściej w przedszkolu i nauczaniu wczesnoszkolnym – tam mniej czy bardziej świadomie pamięta się o uwzględnieniu wrażliwości dziecka i uważa się, by go nie zniechęcić. Gdy uczeń dorasta, musi mierzyć się z coraz liczniejszymi komunikatami nastawionymi na wskazywanie głównie (lub wyłącznie) tego, co wymaga poprawy. Brak elementu „łagodzącego” uwagi negatywne może prowadzić do upraszczającego skojarzenia „krytyka równa się mówienie, co znowu jest źle, czyli równa się czepianie, czyli równa się coś, czego należy unikać/odbijać”. Metoda kanapki umożliwia zmianę sposobu postrzegania informacji zwrotnych, a także nadawców tych informacji. Zasada ta działa w szkole, w domu, w pracy, w życiu towarzyskim, ułatwia przyjmowanie merytorycznej krytyki i ułatwia budowanie komunikatów o takim charakterze. Z pozoru „kanapka” wydaje się banalna, może nawet śmieszna, potrafi jednak zaskoczyć efektami. Jedna ze studentek pod koniec cyklu warsztatów z komunikacji powiedziała mi szczerze: „Na początku myślałam, że ta metoda kanapki to takie tam gadanie, ładnie wygląda, ale nic nie daje. Ale spróbowałam w pracy, raz, drugi, trzeci. No i daje”.

Poza metodą kanapki w skład zestawu podstawowych umiejętności w ramach rozwijania kompetencji komunikacyjnych, w jakie powinien zostać wyposażony uczeń, wchodzi jeszcze zakotwiczanie. To pojęcie, pochodzące z programowania neurolingwistycznego, polega, najprościej rzecz ujmując, na „uczepieniu się uczu-

cia” związanego z daną sytuacją. Zakotwiczenie zaczyna się bardzo wcześnie, już w dzieciństwie: przeżyta sytuacja łączy się z uczuciem, które jej towarzyszyło, do tego stopnia, że stają się jednością, którą trudno bez świadomej pracy rozrwać. Za każdym razem, gdy powtarza się dana sytuacja – powtarza się też tamto dawne uczucie; w pewnym momencie uczucie zaczyna wyprzedzać sytuację i warunkować jej emocjonalny odbiór jeszcze przed realnym przeżyciem. Skutkiem może być wielka trema, stres, a nawet paraliżujący lęk przed wystąpieniem publicznym (bo kiedyś raz, trzy lub pięć razy ktoś się roześmiał, ktoś skrytykował, coś nie wyszło – i uczucie wstydu, niechęci, złości na siebie pozostało). Zakotwiczenie nie musi koniecznie pochodzić z czasów dzieciństwa – zakotwiczyć się możemy w każdym wieku i w każdej sytuacji, co jest wielką pomocą, bo oznacza, że negatywne zakotwiczenie da się „przekotwiczyć”, choć wymaga to sporo świadomej pracy i zmagania się z własnymi przyzwyczajeniami myślowo-emocjonalnymi. Przede wszystkim – wymaga pokazania mechanizmów prowadzących do zakotwiczania się w pewnych emocjach, nastawieniach, przekonaniach oraz uświadomienia uczniom, że na przykład paraliżująca trema przed wystąpieniem publicznym nie jest niczym „naturalnym”, na co jest się skazanym, lecz czymś, co można rozpracować, zmienić, osłabić, a nawet usunąć na dobre. Pomocna jest przy tym metoda małych kroków. W przypadku wspomnianej wcześniej studentki, która „nie ruszy się z za tej ławki!”, metoda małych kroków wyglądała następująco: najpierw wypowiedź na miejscu – na siedząco lub na stojąco, lecz wciąż „z za tej ławki”; potem opuszczenie bezpiecznego punktu i wyjście na środek sali, jako milczące towarzystwo mówiących osób; wreszcie przyłączenie się do grupowego wystąpienia i zaprezentowanie własnej części wypowiedzi. Odpowiednio dobrane tempo, parę pozytywnych skojarzeń związanych z poprzednimi ćwiczeniami i świadomość, jaki proces zachodzi właśnie w głowie (oraz ciele), stały się dobrą kontrą dla zakotwiczonych negatywnych skojarzeń związanych z sytuacją przemawiania na forum. Nie było to jeszcze całkowite usunięcie komunikacyjnych blokad, ale stanowiło podstawę do dalszej pracy i coraz lepszego opanowywania umiejętności udanego występowania przed słuchaczami.

## Edukacja – konieczne lekarstwo na lęki komunikacyjne

Tym razem bez znaku zapytania. Odpowiedź zdecydowanie brzmi – powinna brzmieć – „Tak”. Przestrzeń edukacyjna, również szkolna – przede wszystkim szkolna – musi znajdować miejsce na wprowadzanie, rozwijanie i utrwalanie wiedzy oraz umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej, szczególnie sposobów udanego porozumiewania się i dobrego występowania publicznego. Z pewnych względów – liczebność klas, konieczność zrealizowania podstawy programowej, brak osobno wydzielonego czasu na podobne zajęcia – szkoła ma to zadanie utrudnione. Jednocześnie jednak utrudnienia mogą stanowić pewne zalety: wymuszają bowiem stałą, wielostronną komunikację, włączają ją w codzienny rytm obowiązków i rozmaitych sytuacji (zarówno dydaktycznych, jak i społecznych), pozwalają też wykorzystywać zdobyte umiejętności w różnych kontekstach, na lekcjach z przedmiotów typowo humanistycznych, ścisłych, przyrodniczych, jak też na gimnastyce czy (szczególnie?) podczas przerw i wchodzenia w interakcję z rówieśnikami.

Wiąże się z tym konieczność dobrego opanowania – teoretycznie i praktycznie – kompetencji komunikacyjnych przez edukatora (nauczyciela, pedagoga, instruktora); kompetencji, które wcale nie są tak oczywistym i podstawowym elementem wykształcenia pedagogicznego, zwłaszcza że i na wielu kierunkach studiów brakuje zajęć czy choćby bloków tematycznych poświęconych kwestiom komunikacyjnym (zwłaszcza w formie praktycznej, jak warsztaty). W efekcie wszyscy pozostają bezradni (komunikacyjnie i nie tylko): nauczyciele i uczniowie. Ale z tych dwóch grup to właśnie nauczyciele mają większe możliwości i predyspozycje (pomijam kwestię zawodowego zobowiązania), by uzupełnić te brakujące umiejętności – zarówno u siebie, jak i u uczniów.

Kompetencje komunikacyjne to umiejętności, których uczymy się (i które weryfikujemy, sprawdzamy, ulepszamy) przez całe życie. Niektórzy radzą sobie z nimi lepiej, inni gorzej, to zrozumiałe, jednak potrzebujemy ich wszyscy; a edukacja jest przestrzenią, która bez dobrze opanowanych kompetencji komunikacyjnych

nie zdoła zrealizować swoich zadań, zwłaszcza jednego z najważniejszych: przygotowania dzieci i młodzieży do dobrego, udanego i niosącego satysfakcję funkcjonowania w społeczeństwie. Stąd konieczność choćby wstępnego zasygnalizowania podstawowych kwestii dotyczących tak niezbędnych na co dzień zagadnień: komunikacji interpersonalnej i wystąpień publicznych.

### Podsumowanie

Długo się zastanawiałam, co z szerokiego obszaru kompetencji miękkich w edukacji wybrać na temat tego artykułu. Nawet skupienie się na kwestiach interesujących mnie najbardziej (komunikacja interpersonalna i wystąpienia publiczne) nie zawężyło dostatecznie materiału.

Ostatecznie zebrane w ciągu ostatnich lat doświadczenia i spostrzeżenia zachęciły mnie do próby podzielenia się kilkoma refleksjami oraz pomysłami. Pierwsze mogą służyć jako swoiste punkty bazowe, sygnalizujące, w którym miejscu i w jakim kierunku trzeba by podjąć pracę nad rozwojem umiejętności komunikacyjnych; drugie – jako podpowiedź, od czego i jak warto rozpocząć włączanie wiedzy o komunikacji do procesu edukacji. Bo wprawdzie „nie potrafimy się nie komunikować”<sup>5</sup> – ale komunikując się, często i tak nie potrafimy się komunikować, a ten brak umiejętności wcześniej czy później zaczyna przysparzać poważnych problemów, jeśli nie nam, to tym, którzy starają się z nami porozumieć. W przestrzeni szkolnej brak dobrej komunikacji może zniszczyć proces dydaktyczno-wychowawczy – czyli podważyć zasadność całej współczesnej edukacji.

Jeżeli więc zasadność i skuteczność edukacji ma być faktem, a nie postulatem – niezbędne jest uczenie i innych, i (przede wszystkim) siebie, w jaki sposób komunikować się z ludźmi.

### Przypisy

<sup>1</sup> Zob. J. O'Connor, J. Seymour, *NLP: wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, przeł. B. Mizia, Poznań 1996.

<sup>2</sup> Zob. D.G. Leathers, *Komunikacja niewerbalna*, przeł. M. Trzcińska, Warszawa 2007.

<sup>3</sup> Lama O. Nydahl, *Budda i miłość*, przeł. W. Tracewski, Warszawa 2007.

<sup>4</sup> D. Tannen, *Ty nic nie rozumiesz! Kobieta i mężczyzna w rozmowie*, przeł. A. Sylwanowicz, Poznań 1999.

<sup>5</sup> A. Grün, *Waga słów – siła milczenia, czyli nowa kultura rozmowy*, przeł. B. Grunwald-Hajdasz, Poznań 2016, s. 5.

# Wspólny cel

## Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów klas początkowych

Elżbieta Marek, doktor, Katedra Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Dziecka,  
Wydział Pedagogiczny Akademii Ignatianum w Krakowie

### Wprowadzenie

Udział rodziców w edukacji dziecka jest jednym z ważnych czynników rozwoju i sukcesów w nauce. To właśnie rodzina i szkoła są najistotniejszymi środowiskami wychowawczymi dziecka. Pomimo wielu badań dotyczących współdziałania<sup>1</sup>, współpracy<sup>2</sup> oraz partnerstwa<sup>3</sup> środowisk, rodzice w polskiej szkole są wciąż „niewidzialni”. Jak sądzi Bogusław Śliwerski: „Terytorium szkoły staje się niedostępną dla rodziców przestrzenią wpływów na ich dzieci, podobnie zresztą jak dom rodzinny jest zamknięty na potencjalnie przecież możliwą dostępność dla nauczycieli”<sup>4</sup>. Irena Dzierżgowska jest zdania, że „rodzice muszą się poczuć prawdziwymi partnerami dyrektora i nauczycieli. Więc nie pytaj, co rodzice mogą dać szkole, spytaj, co szkoła może zrobić dla rodziców, by pozyskać ich jako partnerów w edukacji szkolnej dziecka”<sup>5</sup>. Bogdan Jankowski uważa, że efektywność uczenia się dziecka w dużym stopniu zależy od zaangażowania rodziców. Dotyczy to w znacznej mierze ich współpracy z nauczycielami<sup>6</sup>. Powszechnie wiadomo, że rodzice coraz mniej angażują się we współpracę ze szkołą. Co więc ma zrobić nauczyciel, by zmienić tę sytuację – by rodzice stali się prawdziwymi partnerami nauczyciela? Poniższy tekst stanowi próbę odpowiedzi na to pytanie.

### Typy rodziców w szkole

Podstawą skutecznej pracy nauczyciela jest diagnoza – proces nieodłącznie towarzyszą-

cy dobrem nauczycielom. Warto pamiętać, że diagnoza dotyczy nie tylko uczniów. Nauczyciel powinien umieć rozpoznać również typ rodzica i w zależności od potrzeb – korzystać z jego pomocy lub sam taką pomoc oferować. Małgorzata Taraszkiewicz wyróżnia siedem typów rodziców – klientów szkoły. Typy pozytywne to: rodzic świadomy, analityczny, socjalny, praktyczny. Negatywne, utrudniające życie nauczycielowi oraz własnym dzieciom, to: rodzic podejrzliwy, obojętny, patologiczny. Oto krótka charakterystyka wymienionych typów: Świadomy – zna swoje prawa i obowiązki, ma duże oczekiwania wobec szkoły. Jest zainteresowany edukacją dziecka. Często bywa kompetentny merytorycznie w różnych dziedzinach, co można wykorzystać, projektując współpracę. Świadomy rodzic jest zainteresowany edukacją dziecka, może wspomóc nauczyciela zarówno w procesie dydaktycznym, jak i wychowawczym. Interesuje go, by szkoła stawała się coraz lepsza, jednakże nie chce zastąpić nauczyciela. Chce mu jedynie pomóc, chce być jego partnerem.

Analityczny – chce wiedzieć wszystko. Zadaje więc dużo pytań, wymaga od nauczyciela poświęcenia mu czasu i uwagi. Analitycznego rodzica interesują wszelkie dane, średnie, statystyki. W praktyce, na szczęście, analityczni rodzice pojawiają się rzadko. Niekiedy potrzebę nadmiernego analizowania posiada rodzic



świadomy, co powoduje, że staje się on „nadświadomy”, „nadkompetentny”. „Nadkompetencji” towarzyszą także nadmierne wymagania wobec własnego dziecka. Praca z takim rodzicem polega na cierpliwej zmianie oczekiwań zarówno wobec szkoły, jak i własnego dziecka.

Socjalny – nastawiony na pomaganie, lubi zazwyczaj bezpośrednie relacje z nauczycielem, chce poznać nauczyciela, wiedzieć, jaki jest prywatnie, jak przebiega jego życie osobiste. Lubi wchodzić z nauczycielem w relacje jak „człowiek z człowiekiem”, zdobyć jego przyjaźń, zaufanie. Wówczas staje się pomocnikiem nauczyciela w wielu obszarach życia szkolnego i pozaszkolnego. Pomaga: przeprowadzić, urządzić, przygotować, wesprzeć itd.

Praktyczny – rodzic „naszych czasów”, konkretny, nastawiony na widoczne korzyści, ale niekoniecznie materialne. Nie ma czasu na uczestniczenie w długich zebraniach, gdyż jest zapracowany. Jeżeli jednak zwrócimy się do niego wprost o pomoc, na przykład o zakup pomocy szkolnych, wykonanie kserokopii gazетки uczniowskiej, zorganizowanie autokaru na wycieczkę – nie odmówi. Ważne jest jednak wcześniejsze przygotowywanie listy potrzeb i przekazanie ich „praktycznym rodzicom” z odpowiednim wyprzedzeniem. Rodzic praktyczny ma świadomość, że bycie rodzicem wymaga uczestnictwa w życiu klasy i swoją nieobecność na zebraniach stara się „nadrobić” czymś konkretnym, wymiernym. Każde takie działanie ze strony rodzica należy docenić na zebraniu, podziękować w rozmowie telefonicznej lub wręczyć list podpisany przez dyrektora szkoły. Kontakt tego typu rodziców ze szkołą jest co prawda korespondencyjny, ale pozytywny.

Podejrzliwy – nastawiony na zagrożenie, jest typem rodzica albo ciężko doświadczonego w czasie własnej kariery szkolnej, albo z bagażem negatywnych doświadczeń wyniesionych z czasów edukacji swego starszego dziecka, albo jest to osoba o niskim poczuciu własnej wartości i postrzegająca świat jako wielkie zagrożenie. Rodzicem tym należy się zaopiekować ze względu na dobro dziecka, gdyż swoim lękiem i podejrzliwością „zaraża” dziecko, powoduje, że może ono być trudne, zahamowane lub agresywne. Rodzicom podejrzliwym należy zapewnić bezpieczeństwo, gdyż zaspokojenie potrze-

by bezpieczeństwa jest podstawą ich współpracy ze szkołą. Pewną odmianą tego typu rodzica jest podtyp uważający, że jego dziecko jest nieustannie prześladowane przez nauczycieli lub innych uczniów. W zachowaniu wobec takich rodziców niezbędny jest takt i dyplomacja, stanowczość, spokojne mówienie o faktach.

Obojętny – zaniedbuje, a więc jest najtrudniejszym typem rodzica, zarówno dla nauczyciela, jak i dziecka. Trudno się z nim komunikować, gdyż jest fizycznie nieobecny w życiu dziecka, zaś zainteresowanie nim występuje wówczas, gdy jakieś jego niezwykle zachowanie, czasem wręcz na granicy prawa, sprowadza rodzica do szkoły.

Patologiczny – to rodzic wchodzący w skład tej grupy, dla której podstawową (lub jedyną) formą wychowania jest bicie dziecka. Ewentualnie plasuje się w grupie innych poważnych patologii, które mogą mieć bardzo negatywny wpływ na rozwój dzieci (przemoc emocjonalna i seksualna, alkoholizm, narkotyki, choroba psychiczna itp.)<sup>7</sup>.

### **Spotkania z rodzicami**

Niezmiernie ważną rolę we współpracy odgrywają spotkania nauczycieli z rodzicami dzieci, podczas których uzyskują oni wiele istotnych informacji na temat realizacji programu nauczania, zajęć i edukacji dzieci, sposobów wspierania dzieci przez opiekunów w rozwijaniu umiejętności i zdolności. Ważne jest, aby pedagog właściwie przygotował się do takiego spotkania, aranżując odpowiednio salę szkolną i przekonując rodziców (lub prawnych opiekunów) do wspólnego działania dla dobra dzieci<sup>8</sup>. Na jednym z pierwszych spotkań warto zapoznać rodziców z *Kartą Praw i Obowiązków Rodziców w Europie*. Karta stanowi próbę określenia miejsca rodziców w procesie edukacji ich dzieci, określa też, jakie są oczekiwane relacje między nimi a szkołą i władzami ingerującymi w problemy oświaty. Obowiązki nałożone na siebie przez rodziców wskazują na oczekiwanie ścisłej, pożytecznej współpracy ze szkołą, także współuczestnictwa w procesie edukacji dzieci. W sformułowanych w *Karcie* prawach rodzice wyrażają pragnienia traktowania ich jak świadomych partnerów w prowadzeniu owego procesu.

Lp.	Rodzice mają prawo	Rodzice mają obowiązek
1.	do wychowywania swoich dzieci w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych, bez dyskryminacji wynikającej z koloru skóry, rasy, narodowości, wyznania, płci oraz pozycji ekonomicznej;	wychowywać swoje dzieci w duchu odpowiedzialności za siebie i za cały ludzki świat;
2.	do uznania ich prymatu jako „pierwszych nauczycieli” swoich dzieci;	wychowywać swoje dzieci w sposób odpowiedzialny i nie zaniedbywać ich;
3.	do pełnego dostępu do formalnego systemu edukacji dla swoich dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości i osiągnięć;	zaangażowania się jako partnerzy w nauczaniu ich dzieci w szkole;
4.	dostępu do wszelkich informacji o instytucjach oświatowych, które mogą dotyczyć ich dzieci;	przekazywania wszelkich informacji szkołom, do których uczęszczają ich dzieci, dotyczących możliwości osiągnięcia wspólnych, (tj. domu i szkoły) celów edukacyjnych;
5.	wyboru takiej drogi edukacji dla swoich dzieci, która jest najbliższa ich przekonaniom i wartościom uznawanym za najważniejsze dla rozwoju ich dzieci;	dokonania świadomego wyboru drogi edukacyjnej, jaką ich dzieci powinny zmierzać;
6.	domagania się od formalnego systemu edukacji tego, aby ich dzieci osiągnęły wiedzę duchową i kulturową;	wychowywać swoje dzieci w poszanowaniu i akceptowaniu innych ludzi i ich przekonań.
7.	wpływać na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci;	osobiście włączać się w życie szkół ich dzieci i stanowić istotną część społeczności lokalnej;
8.	wydawania opinii i przeprowadzania konsultacji z władzami odpowiedzialnymi za edukację na wszystkich poziomach ich struktur;	tworzyć demokratyczne, reprezentatywne organizacje na wszystkich poziomach. Organizacje te będą reprezentowały rodziców i ich interesy;
9.	do pomocy materialnej ze strony władz publicznych, eliminującej wszelkie bariery finansowe, które mogłyby utrudnić dostęp ich dzieci do edukacji;	poświęcać swój czas i uwagę swoim dzieciom i ich szkołom, tak aby wzmocnić ich wysiłki skierowane na osiągnięcie określonych celów nauczania;
10.	żądać od odpowiedzialnych władz publicznych wysokiej jakości usługi edukacyjnej.	poznać siebie nawzajem, współpracować ze sobą i doskonalić swoje umiejętności „pierwszych nauczycieli” i partnerów w kontakcie: szkoła – dom.

Tabela 1. *Karta Praw i Obowiązków Rodziców w Europie*<sup>9</sup>

W treści zapisów daje się zauważyć niezmiernie głęboką potrzebę włączenia się w szkolną edukację dziecka.

Pamiętajmy, że do spotkania z rodzicami należy się rzetelnie przygotować. Zastanowić się nad jego charakterem, tematem, celem i efektami. Za Małgorzatą Taraszkiewicz proponuję następujące rady dla nauczycieli:

1. Na pierwszym zebraniu obowiązuje promienny uśmiech oraz prezentacja swojego przygotowania i kompetencji. Następnie przedstawienie pro-

gramu dydaktycznego i wychowawczego szkoły wraz z systemem oceniania.

2. Umożliwienie poznania się rodziców, każdy obecny może powiedzieć kilka słów o sobie i o swoim dziecku.
3. Ustalenie wraz z rodzicami programu dyscypliny w szkole oraz systemu nagród i kar.
4. Poinformowanie o możliwościach pomocy zarówno psychologiczno-pedagogicznej, jak i socjalnej dla uczniów w szkole.
5. Wspólne opracowanie zakresu współpracy na-

uczyciela z rodzicami, przyjęcie propozycji rodziców w zakresie tego, co oni mogą zrobić dla klasy, dla szkoły itp.

6. Pedagogizacja rodziców, czyli organizowanie zebrań szkoleniowych, poświęconych profilaktyce trudności wychowawczych czy trudności edukacyjnych, z odniesieniem do problemów występujących w klasie.
7. Organizowanie spotkań integracyjnych z nauczycielem, rodzicami i dziećmi, w celu zacieśniania więzi klasowych<sup>10</sup>.

### Zasady kontaktów i współpracy z rodzicami

Relacje nauczyciel – rodzic są rodzajem „transakcji”, w której nauczyciel musi przekonać rodziców, że warto, aby jemu powierzyli swoje dzieci. Najtrudniejsze zadanie, jakie stoi przed nauczycielem w kontaktach z rodzicami, dotyczy trudności wychowawczych i edukacyjnych wymagających kontaktów indywidualnych. Podczas tych spotkań należy zapewnić odosobnione miejsce z „przyjaznie” ustawionymi krzesłami oraz określone ramy czasowe spotkania – nie krócej niż 15 i nie dłużej niż 60 minut. Rozmowę dobrze jest rozpocząć od spostrzeżeń dotyczących dobrego funkcjonowania dziecka w szkole, a następnie przekazać konkretne uwagi o zaobserwowanych trudnościach dziecka, unikać etykietek i wrożeń na przyszłość („co z niego wyrośnie”). Podczas rozmowy warto zastanowić się nad przyczyną problemów dziecka, wykazać życzliwość i opanowanie, zadbać o komunikatywność języka, by był on zrozumiały dla rodzica, zaś kierowane zalecenia dały się zastosować w codziennym życiu. Rodzic musi zrozumieć trudności dziecka i wiedzieć, jak ważne jest jego zaangażowanie w niesienie pomocy. Niezmiernie istotne jest poznanie własnego nastawienia emocjonalnego do rodzica, postawienie sobie pytania, co nam przeszkadza w kontakcie z nim, odsunięcie (dla dobra dziecka) własnych uprzedzeń, co pozwoli na konstruktywne rozwiązywanie problemów dziecka<sup>11</sup>.

Odpowiedzialność za partnerskie relacje z rodzicami spoczywa przede wszystkim na nauczycielach, którzy są gospodarzami w szkole. W tym celu proponuje się:

- zapraszanie rodziców do tego, by zobaczyli swoje dziecko w szkole w sytuacjach stawianych przed nim zadań oraz w relacjach na tle innych dzieci;
- stwarzanie okazji do tego, by rodzice mieli możliwość zobaczyć, jak pracują nauczyciele oraz inni specjaliści;

- zaprezentowanie rodzicom szkoły, jej programu i wybranych metod pracy i wysłuchanie, co rodzice mają na ten temat do powiedzenia;
- stwarzanie okazji do tego, by rodzice nawiązywali kontakty z innymi rodzicami;
- zapraszanie rodziców do współorganizowania szkolnych i klasowych uroczystości i imprez<sup>12</sup>.

Warto przytoczyć poglądy Aleksandra Lewina, który sądzi, że nauczyciel powinien udzielić sobie odpowiedzi na następujące pytania:

- W jaki sposób chciałbym być traktowany, gdybym był rodzicem?
- Jakie działania szkoły i pedagoga wzbudziłyby moje zaufanie do systemu edukacji?
- W jaki sposób chciałbym być informowany o problemach i zachowaniach swojego dziecka?
- Jakie okoliczności i działania szkoły i/lub nauczyciela wzbudziłyby we mnie jako rodzicu nieufność czy reakcje obronne?<sup>13</sup>

### Udział rodziców w życiu szkoły

Włączenie rodziców w życie klasy może przynieść nieoczekiwane wręcz efekty. Ważne jest, by rozumieli oni sens działań i widzieli korzyści płynące ze współpracy. Bardzo dobre formy włączania rodziców w życie szkoły to na przykład:

- zorganizowanie Dnia Matki, Babci czy Dziadka jako spotkań z dorosłymi przy stolikach z ciekawymi zadaniami do wspólnego wykonania;
- wspólne pieczenie ciast, przygotowywanie potraw na uroczystość klasową w szkole;
- wspólne przygotowywanie dekoracji;
- wspólne przygotowywanie z rodzicami lub dziadkami przedstawienia teatralnego;
- zorganizowanie lekcji z udziałem rodziców, którzy będą prezentowali swoją wiedzę, doświadczenie zawodowe czy zainteresowania<sup>14</sup>.

Podstawą projektowania pracy nauczyciela jest diagnoza dziecka. Nie sposób tego uczynić bez współpracy z rodzicami. Ciekawą propozycją jest kwestionariusz wywiadu z rodzicami dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej. Są to stwierdzenia, co do których rodzice mają się ustosunkować, zaznaczając w tabeli odpowiedź „tak” lub „nie”. Oto przykładowe pytania (czy dziecko):

1. Potrafi samo zawiązać sznurowadła i zapiąć guziki?
2. Potrafi skakać na jednej nodze, na obu nogach, na przykład przez kałużę?
3. Chętnie bierze udział w zabawach ruchowych?
4. Potrafi lepić z plasteliny?<sup>15</sup>

Wielu nauczycieli wykorzystuje w codziennej pracy informacje na temat profilu inteligencji dziecka i jego modalności<sup>16</sup>. Rodzice – na podstawie odpowiednio przygotowanych kwestionariuszy – mogą dokonywać diagnozy, wymieniać z nauczycielem spostrzeżenia, pobudzać zainteresowania dziecka, organizować środowisko domowe sprzyjające rozwojowi, jak również pomagać w pokonywaniu trudności<sup>17</sup>.

Wiele ciekawych propozycji współpracy z rodzicami można znaleźć w książce Cindy J. Christopher *Nauczyciel – rodzic*, na przykład kwestionariusz wywiadu, który warto przeprowadzić z rodzicami, by lepiej poznać dziecko:

1. O jakich zdolnościach i potrzebach dziecka powinniśmy wiedzieć? (Można napisać na przykład o: motywacji, organizacji pracy, terminowym wypełnianiu zadań, umiejętności koncentracji uwagi itp.).

2. Jakie potrzeby emocjonalne i społeczne dziecka powinniśmy wziąć pod uwagę? (Na przykład: styl uczenia się, relacje z innymi uczniami).
3. Czy chcielibyście Państwo, żebyśmy wzięli pod uwagę jeszcze jakieś fakty?<sup>18</sup>

Bogdan Jankowski zwraca szczególną uwagę na udział rodziców w ocenianiu kształtującym, które polega między innymi na dostarczeniu uczniowi i rodzicowi informacji zwrotnej o postępach ucznia, tak aby włączyć rodzica w jak najszerszym zakresie w proces edukacji. W tym celu autor proponuje kontrakt zawierany między nauczycielem a rodzicem, który jest rodzajem umowy pomiędzy nimi. Dokument ten składa się z dwóch części: podstawowych zobowiązań i zadań nauczyciela i rodziców w trakcie nauki w szkole oraz zakresu zadań dotyczących danego dziecka ściśle powiązanych z jego potrzebami edukacyjnymi i uwarunkowaniami rozwojowymi. A oto przykład kontraktu edukacyjnego pomiędzy rodzicami a nauczycielami<sup>19</sup>:

Jako dorośli zamierzamy wspólnie działać na rzecz rozwoju i edukacji dziecka

.....  
(imię i nazwisko)

W ramach współpracy podejmiemy następujące zobowiązania:

1. Jako wychowawca klasy (nauczyciel prowadzący) zobowiązuję się do:

- pełnej akceptacji ucznia jako osoby,
- pomocy w rozwoju osobistym ucznia,
- zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa w szkole,
- systematycznego przekazywania rodzicom informacji o osiągnięciach i trudnościach dziecka,
- wspólnego planowania z rodzicami indywidualnych sposobów pracy z dzieckiem,
- przyczyniania się do rozwoju zdolności i zainteresowań dziecka,
- dokonywania wspólnie z rodzicami semestralnego podsumowania przebiegu edukacji dziecka,
- wspierania rodziców w pokonywaniu trudności zaistniałych w trakcie edukacji dziecka.

2. Jako rodzice (opiekunowie) dziecka zobowiązujemy się do:

- systematycznego utrzymywania kontaktów z nauczycielem,
- informowania wychowawcy klasy lub pedagoga szkolnego o ważnych wydarzeniach i problemach dziecka, mających znaczenie dla jego wychowania i rozwoju,
- udziału we wspólnym planowaniu z nauczycielem działań edukacyjnych wobec dziecka,
- udziału w spotkaniach podsumowujących semestralne osiągnięcia dziecka,
- wspomagania nauczyciela w szukaniu rozwiązań pojawiających się trudności dziecka,
- włączania się w życie społeczne klasy.

Uwzględniając potrzeby i możliwości indywidualne dziecka oraz problemy, jakimi ono żyje, planujemy realizować następujące zadania związane z edukacją dziecka:

1. Jako wychowawca (nauczyciel prowadzący):

- a) ..... b) .....
- c) .....

2. Jako rodzice:

- a) ..... b) .....
- c) .....

.....  
(podpisy stron)



## Podsumowanie

Na zakończenie kilka sugestii dla nauczycieli.

1. Staraj się poznać rodziców swoich uczniów. Pamiętaj, że będąc nauczycielem, pracujesz nie tylko z dziećmi, lecz także z ich rodzicami. Oni, podobnie jak uczniowie, oczekują indywidualizacji we wzajemnych kontaktach.
2. Poznaj oczekiwania rodziców wobec szkoły. To zwiększy Twoją szansę na dobrą z nimi współpracę.
3. Zapoznaj rodziców z *Kartą Praw i Obowiązków Rodziców w Europie*. Porozmawiaj z nimi na temat tego dokumentu. Ważne jest, by byli świadomi, że bycie rodzicem to ogromna odpowiedzialność.
4. Traktuj rodziców podmiotowo, z szacunkiem podobnym do tego, jakiego Ty oczekujesz od nich.
5. Nie okazuj im wyższości. Mów do nich tak, żeby Cię rozumieli. Zachęcaj do zadawania pytań. Nie prowadź monologów – wejdź w dialog.
6. Nie pozwól, by rodzice, przychodząc do szkoły, czuli się jak uczniowie. Ustaw ławki w taki sposób, by każdy z uczestników spotkania był ze sobą w kontakcie wzrokowym. To bardzo ważne. Pamiętaj o zasadzie skutecznego przekazu w kontakcie interpersonalnym: 10 x 30 x 60. 10% komunikacji interpersonalnej stanowi to, co mówimy, 30% – to, jak mówimy (ton głosu, sposób artykułowania, precyzja wypowiedzi), zaś 60% przekazu stanowi mowa ciała, a więc zachowania towarzyszące rozmowie, sygnalizujące nasze nastawienie do rozmówcy. Pozwól rodzicom rozmawiać ze sobą. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy będą patrzeć sobie w oczy.
7. Włącz rodziców w życie klasy. Pozwól im na obecność podczas zajęć, nie tylko w charakterze obserwatorów, lecz także prowadzących zajęcia. Pamiętaj, że wykonują oni ciekawe zawody, mają ciekawe zainteresowania i pasje i chętnie opowiedzą o tym koleżankom i kolegom swojego dziecka.
8. Daj możliwość rodzicom, by stali się diagnostami dzieci. Istnieje wiele narzędzi badawczych umożliwiających poznanie dojrzałości szkolnej, profilu inteligencji, zainteresowań, modalności. Udostępniaj te narzędzia rodzicom. Niech świadomie obserwują swoje dziecko, wymieniają z Tobą opinie, angażują się w rozwijanie zdolności lub pomagają w przezwyciężaniu trudności dziecka.

9. Zapoznaj rodziców z programem nauczania, wychowania i oceniania uczniów. Niech udzielają informacji zwrotnych o potrzebach dziecka, jego postępach w nauce, problemach wychowawczych. Zawieraj z rodzicami kontrakty edukacyjne.
10. Pamiętaj, że to Ty masz staranne i specjalistyczne wykształcenie. Bądź zatem w relacjach z rodzicami profesjonalistą, nie zapominaj jednak o elastyczności i kreatywności.

## Przypisy

- <sup>1</sup> K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997; M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985; M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa 1992.
- <sup>2</sup> M. Mendel (red.), *Rodzice w szkole. Rodzice i nauczyciele – płaszczyzny współpracy. Program budowania partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Warszawa 1998; M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007; M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń 1998.
- <sup>3</sup> S. Rogala, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, Wrocław–Opole–Kraków 1989.
- <sup>4</sup> B. Śliwerski, *Mity o współpracy szkoły z rodziną* (część 1), „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 2. <http://www.oswiata.abc.com.pl/dyrektor-szkoly/czytaj/-/artykul/mity-o-wspolpracy-szkoly-z-rodzina-czesc-1-boguslaw-sliwerski> (data dostępu: 25.05.2016).
- <sup>5</sup> I. Dzierzgowska, *Rodzice w szkole*, Warszawa 2000, s. 27.
- <sup>6</sup> B. Jankowski, *Rodzice – aktywni uczestnicy procesu edukacji*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 5, s. 46–48.
- <sup>7</sup> <http://www.edukacjajestfajna.pl/2016/04/typy-rodzicow-w-szkole.html> (data dostępu: 25.05.2016).
- <sup>8</sup> M. Kędra, *Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa 2014, s. 64.
- <sup>9</sup> <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/rady-rodzicow/prawa-rodzicow-2.html> (data dostępu: 25.05.2016).
- <sup>10</sup> M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1998.
- <sup>11</sup> A. Jagier, B. Szurawska, *Moje ćwiczenia. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014, s. 38–39.
- <sup>12</sup> M. Skura, M. Lisiecki, *Mniej mówcie – więcej działajcie. Działam – rozumiem – opisuję. Program edukacji wczesnoszkolnej w działaniu*, Warszawa 2014, s. 20.
- <sup>13</sup> A. Lewin, *Źródła, podstawy i główne elementy koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta*, w: W. Frankiewicz (red.), *Pedagogika Celestyna Freineta – Dzieło i inspiracja*, Gdańsk 1993, s. 21.
- <sup>14</sup> B. Jankowski, *Rodzice – aktywni uczestnicy procesu edukacji*, „Dyrektor szkoły” 2014, nr 5, s. 46–48.
- <sup>15</sup> K. Mucha, A. Stalmach-Tkacz, J. Wosianek, *Oto ja. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem procesów indywidualizacji w kształceniu*, Kielce 2011, s. 158–159.
- <sup>16</sup> R. Porzak, G. Kata, A. Kopik, *Diagnoza i wspomaganie rozwoju dzieci uzdolnionych. Test uzdolnień wielorakich i materiały diagnostyczne*, Warszawa 2014.
- <sup>17</sup> M. Zatorska, *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014, s. 9.
- <sup>18</sup> C.J. Christopher, *Nauczyciel – rodzic*, Gdańsk 2009, s. 53.
- <sup>19</sup> B. Jankowski, *Rodzice – aktywni uczestnicy procesu edukacji*. „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 5, [http://www.oswiata.abc.com.pl/c/document\\_library/get\\_file?uuid=cb1742f8-26d4-4f31-aeb3-8fda1e994bd4&groupId=5138430](http://www.oswiata.abc.com.pl/c/document_library/get_file?uuid=cb1742f8-26d4-4f31-aeb3-8fda1e994bd4&groupId=5138430) (data dostępu: 25.05.2016).

# Zasady efektywnego współdziałania

*Nie wystarczy umieć pracować, trzeba jeszcze pracować.*

Gabriel Laub

Janusz Korzeniowski, nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej  
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Zapewne każdy pragnie spełniać się w działalności zawodowej i społecznej, pracując w przedsiębiorstwie, instytucji czy organizacji, która jest sprawnie zarządzana, nowoczesnie zorganizowana, a w konsekwencji skutecznie urzeczywistnia swoje cele i zadania statutowe. Należy jednak być świadomym i przygotowanym na to, że funkcjonowanie współczesnych firm oparte jest w znacznej mierze na różnych formach pracy zespołowej. Jak z tego rodzaju wyzwaniami radzi sobie polska szkoła?

Ważnym wyznacznikiem założeń, jakie szkoła musi uwzględniać w aspekcie kształcenia kompetencji uczniów, są oczekiwania pracodawców. Katalog pożądanych postaw i umiejętności (tzw. miękkich cech), obejmuje między innymi: zarządzanie ludźmi, współpracę w zespole, podejmowanie decyzji, wywieranie wpływu na innych, asertywność, skuteczne komunikowanie się, wysoką samodyscyplinę, odpowiedzialność, wytrwałość, sumienność, innowacyjność, kreatywne rozwiązywanie problemów, profesjonalizm, punktualność, wysoką motywację, nastawienie na permanentny rozwój, odporność na stres, postawy przedsiębiorcze, etykę zawodową, postawy prospołeczne i obywatelskie, a także preferowanie zdrowego stylu życia.

Pracownicy natomiast oczekują od pracodawców, że ci stworzą im przyjazne i bezpieczne środowisko oraz właściwą atmosferę pracy, będą budować zaufanie i dobre relacje w zespole, wprowadzać zasady współpracy i co ważne, zaoferują do wykonania wartościową pracę. Pracownicy do realizacji swoich zadań powinni mieć stworzone jak najlepsze warunki,

aby mieli możliwość zaprezentowania i efektywnego wykorzystania swoich umiejętności, a co za tym idzie szansę na pełną samorealizację zawodową.

## **Grupa sprawnego działania**

Praca w grupach jest niewątpliwie skuteczniejsza – zapewnia wyższy poziom wykonania zadań w porównaniu do efektów działań tych samych osób w pojedynkę. Funkcjonowanie w grupie zagrzewa uczestników do wytrwałości i podejmowania wysiłków, zarówno dzięki wzajemnemu naśladownictwu, jak i „duchowi grupy” podwyższającemu jej morale. Działanie w zespole pozwala na wykorzystanie różnych umiejętności oraz zasobów wiedzy i informacji, ważnych dla wykonania zadania. Członkowie grupy mogą wzajemnie stymulować się intelektualnie, a tym samym skutecznie tworzyć nową, lepszą jakość.

Miarą społecznego znaczenia grupy jest stopień urzeczywistniania pełnionych przez nią funkcji, ról i zadań. Na drodze poszukiwań klucza do sprawnego i efektywnego działania grupy – jej uczestnicy

powinni znać i respektować określone zasady pracy zespołowej, wynikające z socjologicznego modelu uniwersalnych cech grup społecznych, do których zaliczają się:

1. Względna długotrwałość istnienia zespołu/grupy.  
Grupa istnieje wystarczająco długo, by mogły zostać ukształtowane trwale i dobre relacje, umożliwiające wykorzystanie potencjału wszystkich jej uczestników.
  2. Wspólne cele działania i względnie spójny system wartości.  
Wszyscy uczestnicy mają wpływ na kształtowanie wartości i celów grupy, a poprzez ich urzeczywistnianie realizują także swoje własne potrzeby. Ważne jest, aby cele były wartościowe i realne do osiągnięcia. Akceptując cele grupowe, uczestnik widzi sens działania, a tym samym jest bardziej zmotywowany do aktywnego uczestnictwa w grupie. Wspólnota wartości i celów znakomicie integruje zespół i daje poczucie świadomej identyfikacji z grupą (solidaryzm).
  3. Określona struktura, przywództwo oraz hierarchia (zależność i podporządkowanie).  
Zdolności kierownicze przywódcy grupy, zarówno formalnego, jak i nieformalnego, powinny być dla wszystkich oczywiste. Przywódca grupy ponosi pełną odpowiedzialność za właściwe funkcjonowanie grupy oraz za łączność między grupą a pozostałą częścią organizacji. Lider adekwatnie reprezentuje na szerszym forum poglądy, cele, wartości i decyzje swojej grupy. Przywódca jednocześnie uświadamia uczestnikom nowe możliwości i potrzebę dążenia do realizacji kolejnych celów.
  4. Funkcjonowanie wspólnych norm (zasad).  
Źródłem reguł postępowania (regulaminu, statutu, kodeksu, umowy itp.), jakie powinni znać i respektować uczestnicy, jest uniwersalny katalog demokratycznych procedur i procesów zarządzania oraz zasad dobrego wychowania.
  5. Pełnienie określonych ról grupowych.  
Członkowie grupy zadaniowej powinni dobrze się poznać. Grupa powinna stworzyć każdemu uczestnikowi warunki do jego rozwoju i wykazania się swoimi możliwościami. Zadania są przystosowane do talentów, zainteresowań oraz możliwości wykonawczych poszczególnych uczestników.
  - 5.1. Role społeczne<sup>1</sup>.
    - 5.1.1. Role zadaniowe – ważne ze względu na realizację zadania:
      - Pomysłodawca – częściej niż inni proponuje nowe rozwiązania problemu, podsuwa pomysły dotyczące realizowanego zadania albo organizacji pracy w grupie.
      - Modyfikator – rozszerza już podjęte inicjatywy, pomaga twórczo kontynuować pracę.
      - Echo – kontynuuje pracę zaproponowaną przez innych.
      - Nawigator – zwraca uwagę na czas lub stopień zaawansowania działań.
      - Koordinator – rozdziela zadania, dba o sprawny przebieg pracy.
      - Poszukiwacz – zadaje pozytywne pytania, ustala, czego grupa nie wie.
      - Ekspert – wie więcej niż inni, udziela odpowiedzi na różne pytania.
      - Oceniający – podsumowuje efekty pracy innych członków grupy, ocenia osiągnięcia i metody pracy.
      - Pomocnik – wykonuje prace pomocnicze, sekretarzuje, referuje.
  - 5.1.2. Role ważne dla współzycia i rozwoju grupy:
    - Motywator – dobry duch grupy, pobudza do działania, stymuluje do pracy, zachęca, okazuje zainteresowanie, wyraża uznanie.
    - Słuchacz – potrafi uważnie słuchać.
    - Opoka – daje oparcie osobom, które tego potrzebują, jest ciepły i serdeczny, cieszy się zaufaniem i sympatią.
    - Harmonizator – namawia do współpracy, dąży do kompromisów, stara się rozwiązywać konflikty, zażegnawać spory.
    - Rozładowujący napięcia – w trudnych chwilach żartuje, pogodny, lubi się śmiać.
    - Strażnik zasad – pilnuje reguł współdziałania, porozumiewania się, pracy w grupie.
    - Sprawiedliwy – pilnuje równomiernego podziału obowiązków.
6. Wzajemne oddziaływanie jednostek na siebie – interakcje międzyludzkie.  
Wszystkie osoby w danej grupie powinny się solidaryzować, udzielać sobie wsparcia i pomocy, wymieniać się cennymi informacjami i radami, spełniać prośby, stawiać ważne pytania i udzielać na nie odpowiedzi, wspólnie analizować problemy, wyrażać swoje poglądy, opinie i przekonania. Członkowie grupy powinni starać się unikać antagonizmów i nieporozumień. Problemy dotyczące całego zespołu nie mogą być omawiane i rozwiązywane poza nim, ani też oddzielnie, z poszczególnymi jego uczestnikami, a tylko na wspólnym forum.

7. Różnorodne formy aktywności i współdziałania. Zadania oraz szczegółowo zaplanowane w procesie decyzyjnym formy ich realizacji powinny być wyrazem konsensusu wszystkich uczestników. Poszczególne zakresy obowiązków (czynności i działań) należy dobierać adekwatnie do posiadanych przez członków zespołu umiejętności. Warto zgodnie współdziałać, wykorzystując wzajemną inspirację, dzielić się pomysłami, by wspólnie je rozwijać lub modyfikować. Ważną aktywnością jest też promowanie i upowszechnianie rezultatów podjętych działań jako przykładów dobrej praktyki.

8. Istnienie wewnętrznego systemu kontroli i sankcji. Należy monitorować etapy realizacji zadań, aby móc wprowadzać stosowne modyfikacje i uzupełnienia. Podsumowując efekty wykonanej pracy należy ocenić jakość jej wykonania oraz sformułować zalecenia do wykorzystania ich w przyszłości. Formami oceny poziomu konsekwencji, odpowiedzialności i zaangażowania w wykonanie zadania mogą być przyznawane nagrody i wyróżnienia lub udzielane kary.

### Uczenie się we współpracy

O uczeniu się we współpracy mówimy wówczas, gdy działalność grupy uczniów (4–5 osób), wykonujących wspólne zadanie, jest tak zorganizowana, żeby każdy uczeń wykonywał czynności wspomagające uczenie się innych członków grupy. Uczniowie zyskują wtedy poczucie bezpieczeństwa, a jednocześnie poczuwają się do odpowiedzialności za wyniki pracy całej grupy.

Strategia pracy grupowej sprzyja osiągnięciu podstawowych celów edukacyjnych: podwyższeniu efektów kształcenia, kształceniu u uczniów umiejętności współpracy i działania zespołowego, poczuciu większej tolerancji, akceptacji i wzajemnego szacunku.

Uczenie się we współpracy przynosi różnorodne korzyści związane z podwyższaniem poziomu wiedzy, kształcenia umiejętności i kształtowania postaw uczniów. Należą do nich między innymi:

- uczenie się planowania i osiągnięcia celów;
- określanie i podporządkowywanie się zasadom i normom społecznym (grupowym);
- wyzwalanie kreatywności i aktywności;
- doskonalenie komunikowania się;
- dzielenie się wiedzą i doświadczeniem;
- osiągnięcie większej efektywności pracy (synergia);

- wzajemne inspirowanie i motywowanie;
- akceptowanie odmiennych poglądów;
- kształcenie umiejętności poszukiwania konsensusu;
- kształcenie umiejętności wspólnego podejmowania decyzji;
- doskonalenie argumentacji;
- przygotowanie do publicznych wystąpień;
- uczenie aktywnego słuchania;
- uczenie się zadawania pytań;
- uczenie odpowiedzialności za efekt pracy grupy;
- uczenie się współdziałania w grupie i organizacji pracy;
- przyjmowanie i pełnienie różnych ról w grupie;
- uczenie się rozwiązywania problemów;
- konfrontowanie umiejętności i postaw;
- uczenie się procedur demokratycznych.

Dodatkowo ujawniają się korzyści o charakterze psychologicznym. Należą do nich między innymi: poczucie przynależności, bezpieczeństwa i komfortu psychicznego, budowanie atmosfery wzajemnego zaufania, integrowanie zespołu uczniowskiego, rozpoznawanie i radzenie sobie z własnymi emocjami, zwiększanie poczucia własnej wartości, a tym samym odwagi i wiary we własne możliwości.

Praca w grupach zapewnia możliwość realizacji wielu zadań wynikających z *Podstawy programowej* i jest ważnym sposobem organizacji pracy w metodach aktywizujących. Zachęcam do skorzystania z zaprezentowanych poniżej propozycji form pracy z uczniami, sprzyjających kształceniu i rozwijaniu umiejętności współpracy w zespole.

### Metody kształcące umiejętność wymiany poglądów

Uczniowie, przygotowując się do ról, jakie będą pełnić w życiu, powinni jak najczęściej uczestniczyć w różnych formach dyskusji. Dyskutowanie sprzyja bowiem doskonaleniu umiejętności wymiany poglądów i prezentowania odmiennych argumentów oraz wypracowywaniu wspólnego stanowiska z zachowaniem szacunku dla przekonań innych jej uczestników. Dyskusja jest również metodą rozwiązywania problemów i konfliktów, jakie w naturalny sposób ujawniają się w pluralistycznym społeczeństwie; pokazuje także możliwości przyjęcia różnych rozwiązań problemu, ułatwiając podjęcie wspólnej decyzji. Dyskutowanie jest jedną z najbardziej przydatnych umiejętności w różnych obszarach dorosłego życia. Zalecanymi



rodzajami dyskusji są: debata „za” i „przeciw”, dyskusja panelowa, dyskusja plenarna.

### **Metody kształcące umiejętność twórczego myślenia**

Umiejętność twórczego myślenia pozwala w nowy sposób spojrzeć na znane zagadnienie, wyjść poza utarte schematy myślowe, znaleźć nowe, niekonwencjonalne rozwiązania trudnych problemów. Dzięki tej umiejętności można generować oryginalne, innowacyjne pomysły i podejmować skuteczne działania. Do metod sprzyjających kształceniu tej umiejętności należą burza mózgów i kapelusze myślowe.

### **Metody kształcące umiejętność podejmowania decyzji**

Umiejętności dokonywania wyboru i podejmowania decyzji są kluczem do sukcesu w wielu sytuacjach życiowych. Aby podjąć właściwą decyzję, należy zacząć od zdefiniowania problemu i oceny sytuacji oraz poszukiwania alternatywnych rozwiązań. Kolejnym krokiem jest dokonanie odpowiedniego wyboru uwzględniającego konsekwencje podjętej decyzji i aktualne możliwości danej osoby lub grupy społecznej. W pracy z uczniami metody te mają zastosowanie między innymi przy określaniu hierarchii przyczyn i znaczenia procesów społecznych, politycznych i gospodarczych, wartościowaniu ważnych społecznie zjawisk, oraz ocenie osób publicznych. Należą do nich: ranking diamentowy, poker kryterialny, drzewo decyzyjne.

### **Metody kształcące umiejętność rozwiązywania problemów**

Umiejętność rozwiązywania problemów jest jedną z najważniejszych, kluczowych kompetencji współczesnego człowieka. Szkoła nie jest w stanie przekazać uczniowi wszystkich wiadomości i umiejętności potrzebnych w dorosłym życiu, ale może przygotować do skutecznego poszukiwania możliwości osiągnięcia celu, za pomocą takich metod, jak: metaplan, analiza SWOT, analiza przypadku (studium przypadku).

### **Metody kształcące umiejętności społeczne**

W trakcie edukacji szkolnej uczniowie powinni rozwijać umiejętności związane z wykorzystywaniem zdobytej wiedzy oraz funkcjonowaniem

w społeczeństwie. Metody dramowe, symulacje i gry dydaktyczne pozwalają ćwiczyć zachowania i umiejętności społeczne w bezpiecznych warunkach i bez ponoszenia konsekwencji, jakie powstają w realnych sytuacjach życiowych. Rozwijają one wrażliwość i wyobraźnię uczniów, pozwalają im wczuć się w określone sytuacje oraz lepiej rozumieć motywy postępowania innych ludzi, ich emocje i przeżycia. Jednocześnie metody te dają możliwość zdobycia doświadczeń, pozwalają na pogłębianie samoświadomości uczniów oraz rozwijają umiejętność ekspresji własnych uczuć bez urażania uczuć innych. Aby były one inspirujące dydaktycznie, powinny zostać sformułowane w atrakcyjny dla uczniów sposób. Spośród wielu technik dramowych, najłatwiejsze do zastosowania są: symulacje i odgrywanie ról, wywiad, pisanie listów (petycji, skargi).

### **Metody integrujące wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin**

Ważnym zadaniem współczesnej szkoły jest integrowanie wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. Konieczność konfrontowania treści przedmiotów nauczania z rzeczywistością społeczną, w której funkcjonują na co dzień uczniowie, stwarza wiele możliwości badania czy rozwiązywania ciekawych i aktualnych problemów, w tym również wykraczających poza obowiązkową tematykę lekcji. Szczególne miejsce w zakresie integrowania wiedzy i umiejętności zajmują projekt edukacyjny i *webquest* (rodzaj metody projektów).

### **Podsumowanie**

Do udanej wspólnej pracy w zespole potrzeba nie tylko odpowiedniej wiedzy i umiejętności społecznych, ale także wiary w siebie, w dobre intencje innych ludzi i w możliwość osiągnięcia sukcesu. Sztuką jest podejmowanie właściwych działań w odpowiednim czasie i miejscu. Aby znacząco wpłynąć na poprawę jakości naszego życia, trzeba po prostu zaplanować i podjąć użyteczną pracę oraz rzetelnie ją wykonywać.

### **Bibliografia**

- Goodman N.: *Wstęp do socjologii*, przeł. Jędrzej Polak, Janusz Ruskowski, Urszula Zielińska, Poznań 1997.  
 Hamer H.: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994.  
 Korzeniowski J., Machałek M.: *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.  
 Wojciszke B.: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2009.

# Grupowe wyzwanie

## Czyli krótka opowieść o tym, jak uczniowie zachowują się, gdy trzeba coś zrobić wspólnie

Katarzyna Bielawna, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, lektorka języka angielskiego

Wejdźmy na moment w skórę przeciętnego obywatela, który nie para się na co dzień edukacją i którego kontakt z dziećmi i młodzieżą jest raczej przypadkowy i sporadyczny. W jaki sposób ów przeciętny obywatel widzi najmłodsze pokolenia? Przede wszystkim zauważa, że dzieciaki *non stop* podłączone są do smartfonów, tabletów i laptopów, permanentnie zatopione w internecie, w stałym kontakcie z innymi, im podobnymi młodymi ludźmi, komunikują się nader sprawnie przez konta na Facebooku, Twitterze, Instagramie i Snapchacie, wysyłają setki SMS-ów do znajomych. Widzi dzieciaki, których podstawowym celem jest utworzenie jak najgęstszej sieci kontaktów, które cały czas się komunikują, lajkują, podają dalej i dzielą się obrazkami, informacjami, zdjęciami...

Warto dodać, że przeciętny człowiek wyciągnie z tego wnioski bądź to pesymistyczne, skupione na oderwaniu od życia „dzisiejszej młodzieży”, bądź optymistyczne, podkreślające, jak znakomity kontakt z rówieśnikami mają dzieciaki, zważywszy że tradycyjna komunikacja oparta na wspólnym przesiadywaniu na podwórku wyraźnie zanikła. A skoro tak jest, przeciętny człowieku, to czemu doświadczenia osób, które z młodszymi rocznikami mają kontakt codzienny i szeroki, są zdecydowanie odmienne?

### **(Nie)umiejętność komunikacji**

Podstawowa rzecz, jaką można zauważyć u dzieci i nastolatków, to paradoksalnie ich nieumiejętność komunikacji. Najbardziej rzucającym się w oczy przejawem tej niezdolności jest

brak techniki przełączania kodu komunikacji, nieświadomość, że do dorosłego, na przykład nauczyciela, mówi się inaczej i o innych rzeczach niż do kolegów i koleżanek. Jak gdyby zanikła w nich umiejętność stratyfikacji, a komunikacja była wyłącznie jednopoziomowa, zglajszachtowana przez to, że w internecie wszyscy są sobie równi.

Kolejną sprawą jest to, że komunikacja – nawet w obrębie własnej grupy rówieśniczej – ograniczona jest do wąskiego grona, najbliższych kolegów, ewentualnie osób, z którymi łączą ich wspólne zainteresowania, na przykład gry komputerowe. Nie ludźmy się, że dwunastolatki poznają na Facebooku mnóstwo nowych ludzi z odmiennych grup społecznych – pomijając fakt, że taki nieograniczony kontakt ze wszystkimi brzmi jak spełnienie najgorszych snów rodziców.

Jakimś cudem zatem, umożliwiając dzieciom nieograniczony kontakt z rzeczywistością i dostęp do każdego niemal człowieka na świecie, wyhodowaliśmy pokolenie skrajnych indywidualistów. Praca z indywidualistami nie jest zadaniem łatwym, bo przeważnie są oni skupieni znacznie bardziej na sobie, na swojej roli w komunikowaniu się, na przekazywaniu własnych emocji niż na słuchaniu innych.

A tymczasem jednym z zadań szkoły było i wciąż musi być nauczenie dzieci współpracy i umiejętności pracy w grupie. Szkolna praca zespołowa jest oczywiście specyficzna, bo cele grupy jasno wyznacza nauczyciel (przygotowanie plakatu dotyczącego ochrony środowiska, zrobienie krzyżówki, napisanie opowiadania itp.) i nie ma tu miejsca na swobodę decyzji. Z kolei uczniowie mają pełną wolność w decydowaniu, kto jaką pełni rolę w zespole (czyli kto myśli, kto pisze, kto nakleja, a kto przedstawia).

Moje doświadczenia pokazują, że młodzi, niby wychowani poprzez nastawiony na komunikację internet, nie potrafią ze sobą skutecznie współpracować i nie rozumieją podstawowych celów pracy zespołowej (integracja grupy, rozwijanie odpowiedzialności za innych, uczenie się od siebie nawzajem, umiejętność rozwiązywania konfliktów itp.). Tej nieumiejętności współpracy jest kilka rodzajów i na potrzeby niniejszego artykułu postaram się wypunktować kilka typów uczniów nieumiejących nawiązać kooperacji. Celowo pomijam w tej – jakże wciąż niekompletnej – enumeracji znaczący procent uczniów, którzy współpracować w zespole potrafią, ale decydują, by tej umiejętności nie wykorzystać i z siebie tylko wiadomych powodów demolować pracę pozostałych.

### **„Ja mam inną odpowiedź”, czyli jedynak-indywidualista**

Jedynak jest tu oczywiście symbolicznym i ironicznym określeniem kogoś, kto zdaje się całe życie był pozbawiony towarzystwa i zajęcia w szkole są dla niego jedyną okazją do kontaktu z innymi ludźmi. Traktuje ich z dużą dozą nieufności, nie wierzy w mądrość tłumu, woli sam rozwiązywać zadania. Niechętnie również dzieli się swoimi przemyśleniami, sądząc być może, że uda mu się zabłysnąć na tle grupy: gdy oni podadzą niewłaściwą odpowiedź, on wyciągnie

z zanadru swoją wersję, pokazując, że nie dał się wkręcić pozostałym i wie lepiej. Jedynak-indywidualista najczęściej dezorganizuje całą grupę, siejąc ziarno braku zaufania, a przynajmniej pozbawia ich potencjalnie cennego ogniwa.

Co ma zrobić nauczyciel? Próbować go nakłonić do pokazania swoich dzieł, zainteresować grupę tym, co robi, a jego zainteresować dokonaniem reszty. Przyjrzenie się wzajemnie swoim dziełom może przełamać barierę nieufności.

### **„Po co my to w ogóle robimy”, czyli znudzony**

Znudzony wychodzi z założenia, że praca w grupie oznacza dla niego wolne. Skoro jest grupa, to ten magiczny zespół – który w jego mniemaniu jego samego nie obejmuje – wszystko załatwi. Nie bierze udziału w dyskusjach, nie wnosi żadnych pomysłów, najczęściej siedzi i patrzy, co robią inni. Nie należy jednak takiej osobie zawsze przypisywać cynizmu lub braku zaangażowania – za znudzoną postawą może kryć się nieśmiałość, brak przekonania do wartości własnych pomysłów lub lęk przed wyśmianiem. Czasami zaś jest to subtelne, ale dla ucznia czytelne odrzucenie przez grupę (zdarza się, gdy to nauczyciel wyznacza grupy, a nie sami uczniowie).

Rola nauczyciela? Próba włączenia ucznia w działanie grupy, próba znalezienia mu jakiegoś miejsca wewnątrz grupy. Często taki znudzony może być „echem”, które potrafi kontynuować zaczęta przez innych ideę albo po prostu słuchaczem, gdyż każdy pomysł wymaga wysłuchania i przemyślenia.

### **„Ja robię parzyste, ty nieparzyste”, czyli miłośnik sprawiedliwości**

Tym, co powoduje, że istnieje zapotrzebowanie na pracę w grupie, jest zasada synergii. Dzięki tej tajemniczej sile osoby, których indywidualne prace byłyby co najwyżej dostateczne, mogą stworzyć znakomity zespół, wykraczający ponad przeciętność. Do tego potrzeba jednak pewnej świadomości o własnych umiejętnościach. Młodszy uczeń nie umieją dzielić się pracą na podstawie tego, w czym są dobrzy, i bardzo często nie rozumieją też, że sprawiedliwy podział zadań nie oznacza, że każdy robi dokładnie to samo i tyle samo (zdarzały się grupy, w których dzieci liczyły, ile linijek tekstu kto przeczyta).

Najprostszą rzeczą, jaką może zrobić nauczyciel, jest zaproponowanie członkom grupy wspólnego lub wzajemnego sprawdzenia swoich prac/pomysłów. Wtedy sami dojdą do wniosku, kto jest z czego dobry – z gramatyki, słownictwa, ortografii...

### **„No, w końcu można pogadać”, czyli towarzyski gaduła**

Nawet jeśli nauczyciel bardzo jasno określi, co jest celem działania grupy i co ma być jej wymiernym efektem, to gaduła i tak wie, że liczy się przede wszystkim dobry nastrój w grupie. Czyli najpierw należy omówić najpilniejsze sprawy, czyli kwestie zielonej szkoły, teledysk Justina Biebera, czy Julita chodzi z Krystianem albo kto idzie na dyskotekę szkolną. Gaduła nie ma zupełnie świadomości celu pracy zespołowej, ale również byłabym ostrożna w przypisywaniu mu tym przesadnej złośliwości czy cynizmu. Bardzo wielu dzieciom pozwolenie na rozmowę w czasie lekcji wydaje się przede wszystkim pozwoleniem na plotki.

A nauczyciel? Stara się nakierować energię ucznia na właściwy temat. Gaduły często bywają kreatywne, trzeba tylko ich dopilnować.

### **„Ty wymyśl, ja będę pisać”, czyli sekretarz**

Bezspornie każda grupa wypracowuje podział ról i szybko okazuje się, kto nadaje się na lidera, a kto przejmuje kontrolę nad wykonaniem. Ważne jest jednak to, żeby w twórczym procesie uczestniczyli wszyscy, a każdy pomysł został oceniony wspólnie. Tymczasem sekretarz często wymiguje się od prawdziwej kreatywnej pracy, oddelegowując się do jakichś prostych zadań, na przykład do notowania pomysłów. Krytykę tego, że nic nie robi (co dla większości jest raczej oczywiste) próbuje zakrzyczeć: „Przecież ja wszystko notuję!”. Takie osoby też wpływają destrukcyjnie na pracę grupy, ponieważ *de facto* w niej nie uczestniczą.

Podstawowym zadaniem nauczyciela jest tu jak najszybsza identyfikacja sekretarza i zaprzęgnięcie go do pracy.

### **„To przez niego”, czyli pupilek pani**

Powszechnie wiadomo, że sukces ma wielu ojców, a porażka jest sierotą. Czasami jest oczywiście tak, że to, co grupa robi, zostanie wykonane

źle, zadanie nie będzie zrobione na czas, detale niedopracowane, a efekt niezadowolający. Wtedy najłatwiej o konflikt wewnątrz grupy, mało kto bowiem potrafi przyjąć krytykę z godnością w wieku lat, na przykład, dziesięciu. Zawsze znajdzie się więc ktoś, kto postanowi ugrać coś nawet w takiej sytuacji i kto z radością wskaże winnego porażki. Dość często będzie to tylko winny domniemany, wybrany na ofiarę ze względu na słabą pozycję w grupie, i taki, któremu trudno się będzie obronić.

Nauczyciel powinien w takim przypadku konsekwentnie powtarzać, że projekt wykonany przez grupę jest efektem wspólnej pracy i nie można rozliczać uczniów indywidualnie. Za wszelką cenę należy unikać faworyzowania krzykaczy. A nauką na przyszłość dla pozostałych niech będzie zdolność rozstrzygnięcia, z kim dobrze się współpracuje, a kogo należy unikać.

### **„To ja wymyśliłem”, czyli krytyk-krzykacz**

Przeciwnieństwem typu powyższego jest dziecko, które postanawia sukces grupy przekuć we własny sukces, na każdym kroku podkreślając swoje zasługi. Taki mały narcyz bywa równie szkodliwy, co każdy inny członek grupy, który nie pojął reguł współpracy. Jego postępowanie może być bardzo demotywuujące dla pozostałych, ponieważ udowadnia, że nie liczy się włożona w projekt praca, tylko jak najgłośniejsze obwieszczanie swoich osiągnięć.

Nauczyciel, tak jak w przypadku krytykanta z punktu powyżej, powinien konsekwentnie podkreślać, że cała grupa odpowiada za wspólnymi siłami stworzony projekt.

### **Podsumowanie**

Co zatem, reasumując, można by doradzić nauczycielom chcącym nauczyć swoich uczniów pracy zespołowej? Wydaje mi się, że istotne jest to, aby dzieci miały szansę praktykować pracę w grupie jak najczęściej – w dorosłym życiu będzie to umiejętność wysoce potrzebna, niezależnie od wykonywanego zawodu. Z moich doświadczeń wynika też, że należy dać uczniom jak najwięcej swobody w ich pracy twórczej, nie narzucać sztywnych ram współpracy, nie mówić, kto ma pełnić jaką rolę. Po jakimś czasie każdy sam odkryje, kim może być dla grupy – a o to także tu chodzi.



# Umiejętności społeczne nauczycieli

## Moda czy konieczność w dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej?

Elżbieta Stelmach, certyfikowana trenerka FRIS, dyplomowana coach i doradczyni zawodowa, trenerka biznesu, socjoterapeutka

Organizatorem procesu nauczania-uczenia się na kolejnych poziomach systemu edukacji jest nauczyciel. Jego rola polega, między innymi, na określeniu wykonywanych przez ucznia zadań, warunków i środków ich realizacji. Od osobowości ucznia zależy jednak, w jaki sposób będzie korzystał ze stworzonych mu możliwości, jakie będą efekty wkładanego w wykonanie zadania wysiłku. Jakie zatem umiejętności powinien posiadać nauczyciel, który zarządza zespołem uczniów? Czy można przenieść sprawdzone w biznesie wzorce do systemu edukacji i wyposażyć nauczyciela w wiedzę i umiejętności prowadzące do lepszej komunikacji z partnerami – w tym wypadku: uczniami, rodzicami i współpracownikami?

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie użyteczności nowej, polskiej metody, która od czerwca ubiegłego roku wspiera osoby na różnych stanowiskach, w rozmaitych zawodach, w codziennej rzeczywistości zawodowej. Jest to metoda psychometryczna stworzona przez dr Annę Samborską-Owczarek z Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego, znana pod nazwą FRIS.

### Czego brakuje?

Część kadry pedagogicznej osiąga fantastyczne wyniki – ich uczniowie biorą udział w różnorodnych konkursach i olimpiadach, mają świetne wyniki w nauce oraz chętnie współorganizują życie szkoły.

Zdarza się jednak i tak, że zdobyta wiedza, posiadane tytuły i dyplomy stają się niewystarczające do tego, aby pobudzać młode umysły do kreatywności, rozwijania naturalnych predyspozycji inte-

lektualnych, a czasami nawet do zapanowania nad temperamentem podopiecznych. W konsekwencji nauczyciel – pomimo dużych możliwości poznawczych ucznia oraz wszelkich posiadanych predyspozycji – nie jest w stanie zachęcić go do większej aktywności czy też poprawienia złych ocen. Okazuje się, że próby nawiązania relacji z uczniem, zmierzające do osiągnięcia planowanych celów – korzystnych dla każdej ze stron zarówno pod względem emocjonalnym, jak i merytorycznym – są niestety nieskuteczne.

Z jakiego powodu tak się dzieje? Czego brakuje w systemie kształcenia i doskonalenia, co pomogłoby nauczycielom i ich podopiecznym uzyskiwać bardziej satysfakcjonujące efekty? Co sprawia, że dobrze zapowiadający się uczeń nagle przestaje się uczyć, ma coraz gorsze wyniki i pokazuje nauczycielom emocjonalną barierę? Jak wówczas trafić

do takiego dziecka? Jak sprawić, aby korzystało ze swoich naturalnych predyspozycji? Co może zrobić nauczyciel, aby dziecko – na miarę swoich indywidualnych możliwości – korzystało w pełni z tego, co oferuje mu system edukacji?

### **Dlaczego nauczyciele się czepiają?**

Sekret tkwi w kompetencjach społecznych – poniżej kilka przykładów, które wskazują, dlaczego są one tak ważnym elementem edukacji.

Mateusz – ma 8 lat. Bardzo szybko nauczył się czytać i pisać. W pierwszej klasie na lekcjach często przeszkadzał, kiedy Pani uczyła dzieci czytania. Nudził się i nie rozumiał, dlaczego inni nie potrafią tego, co on. Podsuwał Pani pomysły, co może zrobić, aby uczniowie szybciej nauczyli się tego, co on już w przedszkolu potrafił zrobić. Kiedy jeden pomysł nie spotykał się z przychylnością ze strony Pani, Mateusz podsuwał kolejny. Upominany i proszony o ciszę, nie rozumiał, dlaczego Pani go nie słucha. Gdy mówi mamie, w jaki sposób najszybciej uczy się, na przykład tabliczki mnożenia, to jest wysłuchany, a nawet pochwalony. W szkole – za to samo – karcony. A ma przecież tyle pomysłów i chętnie się nimi dzieli.

Zosia – jest bardzo wrażliwą dziewczynką. Ma 10 lat. Pamięta o wszystkich urodzinach w klasie. Zapytała też uczących ją nauczycieli, kiedy mają urodziny. Chętnie dzieli się z innymi dziećmi swoimi szkolnymi przyborami, śniadaniem lub owocem, jeśli ktoś zapomni. Nie lubi, kiedy nauczyciele krzyczą na dzieci. Jest wrażliwa na uwagi pod swoim adresem. Jeśli ktoś w klasie się kłóci, próbuje natychmiast pogodzić zwaśnione strony. Jej życzliwość i chęć pomocy rozładowało już niejedną „burzę” w klasie. Wychowawca jednak uważa, że Zosia jest czasami nadwrażliwa. Za bardzo bierze do siebie niektóre uwagi. Oczekuje od niej bardziej dojrzałych zachowań, kiedy nieraz podniesionym tonem każe jej usiąść grzecznie w ławce.

Julia – ma 15 lat. Jest uczennicą drugiej klasy gimnazjum. Już w podstawówce nauczyciele uważali ją za pyską i, delikatnie mówiąc, zbyt bezpośrednio pokazującą, co myśli. Zarówno w klasie, jak i podczas indywidualnych rozmów, Monika demonstrowała swoją akceptację bądź jej brak. Jest uzdolnioną uczennicą, jednak często wzbudza niechęć nauczycieli sposobem bycia. Upominana, stwierdza: „Ja tylko wyraziłam swoją opinię. A czy fakty są inne niż mówię?”. Efektem takich zachowań Moniki jest

często obniżona ocena z zachowania oraz niechęć niektórych nauczycieli, którym trudno z nią znaleźć wspólny język. Od ucznia oczekują większej samodyscypliny w prezentowaniu własnego zdania, nawet od tak zdolnej uczennicy jaką jest Monika. A ona uważa, że się czepiają, kompletnie nie rozumie, dlaczego prawda „boli”. Ma dobre relacje z tymi nauczycielami, którzy są bardzo konkretni, tak jak ona.

Janek – jest uczniem pierwszej klasy liceum. Od początku edukacji, jeszcze w przedszkolu, lubił dopypywać, kiedy czegoś nie rozumiał lub jeśli czymś się interesował. Wówczas zadawał dużo więcej pytań niż inne dzieci. Najpierw dokładnie oglądał instrukcję układania klocków Lego, porządkował poszczególne elementy, a dopiero później budował. Nie lubił, jeśli inne dzieci przeszkadzały mu w tym lub burzyły jego pracę. Był i jest nadal dokładny w swoich działaniach. Zanim zabierze się do nauki, przemyśli z jakich pomocy skorzystać. Niekiedy etap gromadzenia wiedzy wydłuża się tak, że brakuje mu czasu na wprowadzenie ich w życie w postaci prezentacji czy referatu. Później jest niezadowolony z uzyskanych efektów, bo gdyby miał jeszcze jeden dzień, na pewno wyglądałoby to dużo lepiej.

We wszystkich opisanych sytuacjach nauczyciele nie uwzględniają wiedzy o predyspozycjach uczniów do rozwoju ich potencjału. Świadczy to o braku lub niewystarczających kompetencjach społecznych pedagogów, a to może powodować u uczniów poczucie bycia niezrozumianym, a nawet lekceważonym, co bezpośrednio przekłada się na obniżenie motywacji do nauki.

Jak twierdzi Mihály Csíkszentmihályi: „Stan uskrzydlenia (ang. *flow*) jest dostępny dla każdego człowieka, jeżeli we właściwych warunkach podejmuje ambitne wyzwania angażujące jego najsilniejsze umiejętności. Przepływ stanowi optymalne doświadczenie życiowe, które sprawia, że aktywnie i efektywnie pokonujemy trudności i osiągamy cele. Daje przy tym niewyobrażalnie dużo satysfakcji z samego działania”.

### **Jaki styl myślenia preferujesz?**

Jakie umiejętności może rozwijać nauczyciel, co powinien zmienić w swojej codziennej pracy, aby jak najczęściej przeżywać stan *flow*? Odpowiedzi możemy szukać w nowej polskiej metodzie FRIS, której autorka, dr Anna Samborska-Owczarek, przekonuje, że: „Nikt nie rodzi się po to, żeby stawać

się kimś innym”. Każdy człowiek, już od najmłodszych lat, ma swoje upodobania i preferencje. Aby spełniać się zawodowo i prywatnie, warto uświadomić sobie odmienność jednostek i wspierać, a nie starać się na siłę zmieniać swojej, czy tym bardziej innych, osobowości. Model FRIS podpowiada, jakie posiadamy naturalne uzdolnienia oraz predyspozycje, na czym się skupiamy, na przykład w procesie komunikowania się z innymi, rozwiązywania sytuacji konfliktowych czy przygotowywania się do wystąpień na forum. Każdy człowiek reprezentuje jeden z czterech Stylów Myślenia.

### 1. Wizja

Bywa, że ludzie są skoncentrowani na wymyślaniu, kreowaniu, przedstawianiu pomysłów, jak nasz uczeń – Mateusz, reprezentujący Styl Myślenia – Wizjoner. Nauczyciel, dając mu szansę na pokazanie rozwiązań, wzmacnia jego poczucie własnej wartości, pomaga w rozwijaniu kreatywności i niezależności. Skupianie się tylko na systemie kar i nagród wobec takiego ucznia „zabija” jego pomysłowość, wkłada w szufladki, w których jest mu zbyt ciasno – dlatego na lekcjach przeszkadza. Traktowanie takiego ucznia jak przemądrzalcę, który podważa autorytet nauczyciela, bo ma więcej trafniejszych pomysłów, jest krzywdzące dla każdej ze stron.

Nauczyciel wspierający naturalne predyspozycje takiego ucznia daje mu przestrzeń i czas do wypowiedzi, jednocześnie dbając o ogólnie panującą zasadę w klasie. Najbardziej należy uaktywnić Mateusza na etapie inicjowania, kreowania pracy, na przykład uroczystości klasowej, szukania nowych rozwiązań w trudnych sytuacjach lub w zadaniach przedmiotowych. Wówczas jego wizjonerskie spojrzenie będzie właściwie wykorzystane i rozwijane.

### 2. Partner

Dla innych ludzi najważniejsza jest perspektywa Relacji, ponieważ są oni bardzo wrażliwi na zależności międzyludzkie, emocje, które towarzyszą codziennym kontaktom. Przedstawicielem tej grupy jest Zosia. Pomocna, dbająca o innych, niestety uważana też czasami za zbyt wrażliwą, przejmującą się szczegółami, na które inne dzieci nawet nie zwracają uwagi. Zosia przejmując się na przykład, że kiedy wychowawczyni oddała sprawdzian, nie pochwaliła jej za bardzo dobrą ocenę. Ocenianie takich dzieci jako mazgai, niepewnych, nieradzących sobie z emocjami jest błędem popełnianym przez nauczyciela.

Kluczem do właściwego traktowania dzieci podobnych do Zosi jest odpowiedni ton głosu, kontakt

wzrokowy, udzielenie pochwały, włączanie takiego ucznia do organizowania uroczystości klasowych, struktur organizacyjnych w klasie czy szkolnych imprez. W ten sposób nauczyciel mądrze wspiera naturalne możliwości dziecka – Partnera. Dbanie o poprawne, dobre relacje w klasie będzie fundamentalne w rozwoju emocjonalnym i intelektualnym przedstawicieli tego Stylu Myślenia.

### 3. Zawodnik

Kolejnym Stylem Myślenia jest Zawodnik. Jego reprezentanci są nastawieni na osiąganie celu i szybkie wdrażanie pomysłów w praktykę. Zawodnik – jak Julia – widzi, nadaje priorytety i odważnie przedstawia swój wybór, swoje zdanie na forum klasy. Jeśli nauczyciel odbiera takie zachowania jako bezczelne, czasami agresywne, i daje temu wyraz, wchodzi w destrukcyjne transakcje z uczniem. Nie skupia się na merytoryce w wypowiedzi ucznia, lecz na emocjach. Jak zatem reagować na zachowanie takiego ucznia? Trzeba przedstawić argumenty merytoryczne – uznać bądź zanegować proponowane przez Zawodnika rozwiązanie w kontekście faktów. Ominąć sferę tonu głosu, mimiki czy buńczucznej postawy. Fakty – rozmowa oparta na nich to jedyna słuszna droga do takich uczniów, jak Julka.

### 4. Badacz

Przedstawicielem ostatniego ze Stylów Myślenia FRIS jest Janek. Poukładany, nie lubiący zmian i kłótni. Ceniący struktury w codziennej rzeczywistości, czyli sytuacje, w których „coś wynika z czegoś”. Dla Badacza zawsze jest przyczyna i skutek. Jeśli nauczyciel będzie traktował takiego ucznia jako męczącego, zadającego zbyt wiele pytań, przeszkadzającego w prowadzeniu lekcji, spowoduje jego ogromny dyskomfort. Reprezentanci tego Stylu Myślenia, aby dobrze, dokładnie wykonać polecenie nauczyciela, potrzebują wystarczającej dla siebie ilości informacji. Nie rozumieją, jak można zabierać się do działania, nie mając do tego potrzebnych danych, nie planując w czasie. Rzucanie się w wir aktywności innych uczniów w klasie, po usłyszeniu prośby nauczyciela, jest dla nich brakiem odpowiedzialności. Nauczyciel – odpowiadając na pytania Badacza – daje mu poczucie bezpieczeństwa oraz podstawę do stawiania kolejnych, pewnych kroków. Aby ograniczyć poziom szczegółowości, w jaki mają tendencje wchodzić Badacze, nauczyciel powinien wcześniej przygotować i podać kryteria, czas, źródła, związane z zadaniem poleceniem.

# Bez emotikonów

Ireneusz Statnik, nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie, publicysta

Matura z języka polskiego, obowiązująca od roku 2015, przyniosła w stosunku do poprzedniej wiele zmian na lepsze i to o zasadniczym charakterze. Egzamin w nowej formule opiera się na założeniach oczywistych, zgodnych z wiedzą filologiczną, być może nawet – ze zdrowym rozsądkiem. Wiadomo, że sens całości nie jest sumą znaczeń użytych zdań, dlatego też wypracowanie musi być oceniane jako całość również w aspekcie merytorycznym. Jest konieczne, by szkoła uczyła myślenia, którego istotną częścią jest argumentacja i wyrażanie opinii. Poczyniono krok również w tym kierunku. Nie może wreszcie być tak, że ktoś uznaje *Pana Tadeusza* za dzieło starożytne – i zdaje. Matura to nie błazenada.

Warto jednakże przyrzeć się części ustnej egzaminu. Rzuca się w oczy niewspółmierny poziom trudności poleceń oraz zakres możliwości doboru materiału przez zdającego. Podam przykłady. „Jak artyści ukazują emocje swoich bohaterów? Rozważ zagadnienie, odwołując się do obrazu Anny Orbachzewskiej-Niedzielskiej *Emocje prawdziwe* oraz wybranych tekstów literackich”. Dla kontrastu: „Za pomocą jakich środków językowych autorzy stylizują tekst? Omów zagadnienie, odwołując się do fragmentu *Rozmów na Wielkanoc 1620 roku* Czesława Miłosa oraz wybranych tekstów kultury”. Inny przykład: „Czego poszukuje człowiek w swoim życiu? Omów zagadnienie, odwołując się do załączonego fragmentu *Wyspy niesłychanej* Eduardo Mendozy oraz wybranych tekstów kultury” – a przy tym pytanie o motywy Syberii, który w podstawie programowej obecny jest zupełnie szczątkowo (reprodukcje i teksty zdający ma do dyspozycji).

Utworów literackich ani innych tekstów, obecnych w części, w której maturzysta ma napisać wypracowanie, szerzej komentować nie będę. Ogólnie – jest dobrze. „Czy warto kochać, jeśli miłość może być źródłem cierpienia?” W ten sposób sformuło-

wany problem pozwala na samookreślenie w kwestiach tak podstawowych, jak miłość i cierpienie, zachęca do refleksji nad tym, co znaczy „warto” i ze względu na co „warto”. Do tego klasyczny fragment IV części *Dziadów*, znakomicie dopasowany. Maturzyści mogli też wybrać drugi z tematów, którym była interpretacja wiersza Zbigniewa Herberta *Dałem słowo*. Wielki autor, dobry wiersz... Jest o czym pisać. Na poziomie rozszerzonym – świetny fragment *Alchemii słowa* Parandowskiego dotyczący literackiego tworzywa. Jakież tu pole do przemyśleń! Wszak nasze narodowe arcydzieła, III część *Dziadów* i *Wesele*, wyrastają z konkretnych swoich czasów, w znacznej mierze o charakterze politycznym. Trzeba było Mickiewicza, by w tym konkretnie dojrzeć metafizykę, walkę wolności z tyranią, Boga – z szatanem. Potrzebny był Wyspiański, by pokazać zjawy bardziej rzeczywiste niż ludzkie, zupełnie widmowi... Czemu to o tym pisać nie chcecie, panowie? Brawo za dobór tekstu! Jako druga możliwość – interpretacja porównawcza, o tyle nietypowa, że obejmująca prozę. Czy wiersze nie byłyby jednak lepszym rozwiązaniem?

Podzielię się jeszcze kilkoma refleksjami w związku z częścią testową. Nieraz bowiem



miałem w głowie myśl o wyjściu w materiałach maturalnych, obejmujących publicystykę, poza triadę: „Polityka” – „Tygodnik Powszechny” – „Gazeta Wyborcza”. Myślałem o tym mniej więcej tak – trudno znaleźć porównanie – jak o niespodziewanym spotkaniu królowej brytyjskiej w Biedronce, czy też sam na sam z wielorybem na bałtyckiej plaży. No i... Jest! „Niezbędnik Inteligenta”, dodatek do „Polityki”...

Widzicie? Aż tak daleko to wszystko nie zaszło... Młody, wchodzący w życie człowiek musi wiedzieć, co czytają ludzie inteligentni i na poziomie. Zresztą zadawane młodzieży teksty są przecież zupełnie neutralne... No cóż, nie jestem inteligentny i na poziomie, więc pozwolę sobie na zdanie odmienne.

Na przykład, zasadniczo, jeśli w tych materiałach jest mowa o jakimś nowym zjawisku, to w sposób życzliwy, aprobatywnie, a jeśli przedstawia się głosy krytyczne, to kontrując je w taki sposób, by ostatnie słowo należało do kontrującego. Czyżby więc „nowe” znaczyło automatycznie „lepsze”, a co najmniej „niegroźne”? Jeśli tak, to mamy do czynienia nie z żadną neutralnością, a z bardzo wyrazistym światopoglądem. Inne zagadnienia wizji świata i człowieka oraz aksjologii rzeczonych publikacji pomijam, zajmę się jednak tekstem danym maturzystom do opracowania w tym roku. Zaczyna się tak: „Językoznawcy, nauczyciele, pisarze zwykli najgłośniej krytykować poziom językowy wirtualnego dyskursu (...)”. Nie mam wrażenia, by owa krytyka była tak częsta, że aż zwyczajowa, a już o błędnych rycerzach, toczących krwawe boje z językową praktyką internetu, nic mi zgoła nie wiadomo. Tak czy owak, oczy-

wiście, nie ma się czym martwić. Nie zamyka się zdań odpowiednim znakiem interpunkcyjnym? Nie otwiera wielką literą? Lekceważy się wymogi gramatyki i stylu? Nie szkodzi! Po prostu mamy do czynienia z językiem mówionym, tyle że... pisanym. Pada nawet koronny argument: „(...) liczy się zasadniczo przekaz, a nie jego forma”. Zadam pytanie: czy te konkluzje dotyczą również

**Na poziomie rozszerzonym –  
świetny fragment *Alchemii słowa*  
Parandowskiego dotyczący  
literackiego tworzywa. Jakież  
tu pole do przemyśleń! Wszak  
nasze narodowe arcydzieła,  
III część *Dziadów* i *Wesele*,  
wyrastają z konkretnych  
czasów, w znacznej mierze  
o charakterze politycznym. Trzeba  
było Mickiewicza, by w tym  
konkretnym dojrzeć metafizykę,  
walkę wolności z tyranią, Boga  
– z szatanem. Potrzebny był  
Wyspiański, by pokazać zjawy  
bardziej rzeczywiste niż ludzie,  
zupełnie widmowi... Brawo za  
dobór tekstu!**

wspomnianego w tekście „przeładowania gwary sieciowej wulgaryzmacji”? Autor uspokaja nas: „W końcu ekspansja fast foodów nie przeszkadza rozkwitowi sztuki kulinarnej”. I kończy tekst emotikonem. Sam stosuję często porównania kulinarne, o czym moi uczniowie mogą zaświadczyć. Traktujmy je jednak z dozą humoru i dystansem, mówimy bowiem o materii mimo wszystko odmiennej. Język to część ludzkiego doświadczenia o randze niezwyklej, wyjątkowo delikatna, wrażliwa i wymagająca wielkiej troski. Poza tym sztuka kulinarna, istotnie, ma się

współcześnie nieźle. A sztuka pisania – nie tylko listów?

W zadaniach do zajmującego mnie tekstu znalazło się i takie (podaję część): „Do jakiego związku frazeologicznego autor (...) nawiązał we fragmencie: *Aż samo ciśnię się na klawiaturę (...)*” (zakończono kropką). Cóż, starzy mistrzowie mowy na pewno by wiedzieli...

Nie kończę emotikonem. Uśmiechnąłbym się do Czytelników, gdyby papier mógł się uśmiechać, podałbym dłoń, której palce biją w klawiaturę... Ale że podać nie mogę – zapisuję wszystkim najlepsze życzenia. Nie bójcie się! Nowe nie musi być gorsze.

IS

# Wizerunek dyrektora szkoły

Mirosław Krężel, nauczyciel konsultant ds. diagnozy pedagogicznej i ewaluacji w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

To, że dyrektor szkoły powinien posiadać wiedzę i umiejętności niezbędne do kierowania zespołem nauczycieli i pracowników niepedagogicznych, jak i zarządzania placówką, jest oczywiste. Jednak o tym, czy uda mu się w szkole stworzyć atmosferę służącą rozwojowi całej społeczności szkolnej, w której jej członkowie czują się bezpiecznie i wzajemnie się wspierają, decydują często – poza posiadanymi kwalifikacjami – kompetencje miękkie. Można wśród nich wyróżnić wiedzę i umiejętności dotyczące budowania wizerunku własnej osoby.

Jeśli sięgniemy pamięcią do swoich lat szkolnych, być może przypomnimy sobie Dyrektora naszej „podstawówki” czy liceum, posiadającego charakterystyczny, niepowtarzalny styl, wyrażający się oryginalnym sposobem bycia – a czasem i wyglądem. Najczęściej wynikał on z wrodzonych predyspozycji, czasem był efektem podjęcia wielu działań służących wypracowaniu wizerunku własnej osoby.

Kreowanie wizerunku powinniśmy rozpocząć od rozpoznania posiadanych cech – zarówno fizycznych, jak i osobowościowych – oraz określenia swoich mocnych i słabych stron. W pracy nad tworzeniem własnego wizerunku przydatne mogą być poniższe wskazówki, inspirowane rozważaniami Lechosława Gawreckiego z artykułu *Public relations, czyli jak promować placówkę edukacyjną i jej szefa* (w: Cz. Plewka, H. Bednarczyk, *Vademecum menedżera oświaty*, Radom 2000).

## Nie okazuj słabości

Każdemu zdarzają się gorsze chwile, choroby, problemy rodzinne. Dyrektor szkoły – mimo przeżywanych trudności – powinien być (lub przynajmniej sprawiać takie wrażenie) „człowiekiem sukcesu”. „Zarażać” innych (nauczycieli, uczniów) swoim optymizmem, wiarą w ludzi i powodzenie podjętych działań. Sfrustrowany, niezadowolony ze świata, współpracowników i siebie, wiecznie narzekający dyrektor nie stanowi dobrego przykładu dla innych, a atmosfera, którą kreuje, zniechęca do podejmowania jakiegokolwiek wysiłku.

## Bądź zrównoważony

Zdarzają się dyrektorzy, do gabinetu których żaden nauczyciel czy uczeń nie wejdzie bez uzyskania wcześniej informacji od pani sekretarki – „w jakim humorze dzisiaj jest szef”? Bywają bowiem dni, kiedy dyrektor jest miły, życzliwy, stara się pomóc w rozwiązaniu problemu. Ale zdarzają się też takie, kiedy o byle co się wścieka, nie słucha żadnych argumentów. Wówczas najprostsze sprawy są nie do załatwienia.

Oczywiście, dyrektor może przeżywać chwile słabości, może też być osobą impulsywną. Powinien jednak starać się zapanować nad swoimi emocjami, a kiedy już da im upust, powinien jak najszybciej wyjaśnić przyczynę swojego zachowania, przeprosić za uniesienie lub rozładować napiętą atmosferę (uśmiechem, dowcipem).

## Bądź pogodny

Pewnie każdy z nas oglądał jakiś film przedstawiający szkołę zachodnią, zwłaszcza amerykańską. Szalejący uczniowie, z trudem radzący sobie z rzeczywistością szkolną nauczyciele i – nastawiony pozytywnie do świata i ludzi, „wyluzowany”, pogodny, tryskający humorem dyrektor. W naszej rzeczywistości bywa inaczej – wiecznie niezadowolony, rozdrażniony, zdenerwowany lub znużony, czasem wręcz znękaną pełnią funkcją, nastawiony pesymistycznie dyrektor kreuje atmosferę zniechęcenia. Tego rodzaju atmosfera nie zachęca do aktywnego, twórczego działania, zarówno

nauczycieli, pracowników niepedagogicznych, a przede wszystkim uczniów i ich rodziców.

### **Bądź kulturalny**

Czasami słyży się o dyrektorach „wzywających” do swojego gabinetu nauczycieli (a niekiedy też uczniów i rodziców), którzy na stojąco wysłuchują tyrad wygłaszanych podniesionym głosem, a nawet z użyciem niecenzuralnych słów. Lub też „wpadających” do pokoju nauczycielskiego i z krzykiem „załatwiających” problemy szkoły. Kulturalny dyrektor nigdy nie pozwala sobie na takie zachowanie. Po pierwsze – tak zwane „trudne rozmowy” prowadzi na osobności. Po drugie – stwarza odpowiednie warunki i atmosferę takiej rozmowy, a przekazując trudny komunikat, stara się to czynić w sposób nienaruszający godności drugiej osoby.

### **Troszcz się o swoich podwładnych**

A może by tak na koniec roku (kalendarzowego, szkolnego), wręczyć każdemu pracownikowi szkoły podziękowanie, ale nie „za pracę i wysiłek na rzecz...”, lecz za bardzo zindywidualizowane, konkretne działania (działania) służące szkole – uczniom, nauczycielom, rodzicom? Wymaga od dyrektora pogłębionej refleksji, przypomnienia sobie tego rodzaju sytuacji lub zdarzeń, lub wręcz dostrzeżenia czegoś, co umknęło uwadze zarówno dyrektora, jak i być może koleżanek i kolegów. Nauczyciele i pracownicy niepedagogiczni szkoły powinni widzieć, że dyrektor dba o warunki ich pracy, wspiera poszerzanie i podnoszenie kwalifikacji. Przy czym niewystarczające środki na doskonalenie zewnętrzne nie przekreślają możliwości tworzenia w szkole warunków do uczenia się wzajemnie od siebie (lekcje koleżeńskie, partnerskie, obserwacja wzajemna zajęć edukacyjnych, w tym na przykład spotkań z rodzicami).

Ciekawym pomysłem są rozpowszechnione w Danii „rozmowy kreatywne”. Polegają one na tym, iż przynajmniej raz w roku, w okolicach imienin pracownika, dyrektor spotyka się z nim (z reguły poza szkołą – na przykład w pubie) i w dość luźnej rozmowie omawiają ważniejsze wydarzenia z minionego roku – co się udało, a co nie wyszło i dlaczego. Jakie ma oczekiwania na kolejny rok dyrektor wobec pracownika i pracownik wobec dyrektora. Szef nie może przy tym zapomnieć o pytaniu: „Jak mógłbym ci pomóc, żebyś mógł zrealizować swoje plany?”. Podsumowaniem takiej rozmowy jest krótka notatka, która stanowi punkt wyjścia do kolejnego (niekoniecznie za rok) spotkania.

Nauczyciele powinni też dostrzegać autentyczne zainteresowanie dyrektora każdą z zatrudnionych

w szkole osób, również w aspekcie prywatnym, a nie tylko służbowym. Warto, by dyrektor zwrócił uwagę na przykład na nową fryzurę czy zagadnął pracownika o zdrowie, wakacje, dzieci.

### **Podkreślaj swoje sukcesy**

Spółeczność szkolna powinna być dumna ze swojego dyrektora – warto więc czasem wspomnieć nie tylko o sukcesach szkoły, ale i własnych, jak na przykład nagroda prezydenta, burmistrza, ukończenie studiów podyplomowych. Nieocenione jest podkreślenie przez dyrektora udziału innych nauczycieli w osiągnięciu tych sukcesów. Ważne jest też, aby czynić to w sposób, który zmotywuje innych do podjęcia takich działań.

### **Zadbaj o wygląd zewnętrzny**

Wytarte dżinsy, wypłowiała kurtka i podniszczone buty mogą być elementem image'u „szalonego Profesora”. Tak samo jak luźny dres – nauczyciela wychowania fizycznego. Dyrektor szkoły natomiast musi dbać o swój wygląd. Przyjście do szkoły w wymiętym garniturze, luźnym swetrze, niedoprasowanej koszuli, przygniecionych butach, czy jaskrawych skarpetkach jest wykluczone. Dyrektora (płci dowolnej) powinno się od razu dostrzec na korytarzu szkolnym, i to nie koniecznie dzięki świecącej z daleka „bogatej” biżuterii.

### **Szanuj siebie**

Niejednokrotnie bywa tak, że dyrektor był wcześniej jednym z nauczycieli pracujących w szkole, którą obecnie kieruje. Rzecz jasna nadal może być w koleżeńskich relacjach z podległymi mu pracownikami. Jest jednak dyrektorem. Nie wypada mu zachowywać się rubasznie lub wulgarnie, opowiadać niewybrednych kawałów, wypić choćby jeden kieliszek rozweselającego trunku za dużo. Wieść o pijanym dyrektorze (często niezgodnie zresztą ze stanem faktycznym) pójdzie w środowisko i może nieodwracalnie zniszczyć jego autorytet.

### **Na zakończenie**

Czy zatem dyrektor szkoły powinien być niedoścignionym ideałem, pozbawionym ludzkich cech i słabości? Nikt tego od niego nie oczekuje. Wróćmy jednak raz jeszcze pamięcią do tych Dyrektorów, których nazwiska przez lata są wspomniane przez nauczycieli, uczniów i rodziców. Też mieli swoje słabe strony, które jednak nie przeszkadzały im w budowaniu swojego wizerunku – przywódcy, przyjaciela, kolegi, życzliwego człowieka, ale i Dyrektora, któremu ustępowało się miejsca, kiedy szedł po korytarzu szkoły.

# Ześć z piedestału

## O skutecznym budowaniu relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami

Paweł Juras, nauczyciel języka polskiego w Szkole Podstawowej w Gogolicach

Kiedy niespełna dwa lata temu rozpoczynałem pracę w szkole, obciążony bezdyskusyjnymi uwarunkowaniami genetycznymi (jak tu bowiem nie zostać „belfrem”, skoro rodzice, dziadkowie i większość krewnych związani byli lub są z edukacją?), zadawałem sobie pytanie: jakim nauczycielem powinienem być, aby moje oddziaływania na uczniów były widoczne już po kilku miesiącach nauczania? W jaki sposób kształtować i rozwijać w nastolatkach cenione w dzisiejszym świecie umiejętności?

Z pewnością wielu nauczycieli przybiera we własnej postawie odpowiedni dla siebie wzorzec, który gwarantuje nie tylko osiągnięcie pożądanego efektu pracy, ale również dobry, prawidłowy kontakt z uczniami. O tym, w jaki sposób „sprzedajemy się” uczniom w codziennej pracy szkolnej, decydują różnorodne czynniki. Moim zdaniem istotne są tutaj przede wszystkim indywidualne predyspozycje psychofizyczne nauczyciela oraz jego umiejętności interpersonalne. Przystępując do pracy w wieku 24 lat – zdecydowanie odstając od statystycznego, stereotypowego profilu nauczyciela polskiej szkoły podstawowej – miałem przed sobą nie lada dylemat: być otwartym i pełnym swobody, młodym „panem od polaka”, czy też dać się poznać jako zdystansowany, zdyscyplinowany i poważny nauczyciel? Każda z tych dwóch strategii niesie za sobą określone zachowanie ucznia: w pierwszym przypadku niezwykle łatwo o utratę nauczycielskiego autorytetu, dyscypliny podczas lekcji. Wybierając opcję drugą – wydaje mi się, że wciąż popularniejszą z uwagi na wspomnianą wcześniej statystykę wieku polskiego nauczyciela – z większym prawdopodobieństwem uzyskamy przewidywalność zachowań uczniowskich oraz zagwarantujemy stabilność dyscypliny podczas lekcji. Gdzie jednak pozosta-

je miejsce na rozwój między innymi kreatywności czy dynamizmu? W jaki sposób odnaleźć „złoty środek”?

### Lekcja to taki film

W moim przypadku odpowiedź przyszła sama już po kilku tygodniach. Nie była ona jednak tak prosta, by można było ją ująć jednym zdaniem. W dalszym ciągu w tle pozostało mi pytanie: kim powinienem być jako nauczyciel? Mając za sobą półtora roku praktyki zawodowej już wiem, że nie można udzielić tylko jednej odpowiedzi! Cóż, być może takie rozwiązanie nie satysfakcjonuje, ale sama świadomość tego jest wyjątkowo budująca na przyszłość.

Moje poprzednie doświadczenia zawodowe – wieloletnia praca w roli sędziego piłkarskiego – okazały się niezmiernie przydatne w nauczycielstwie. Dostrzegłem bowiem, że dziś pedagog powinien być przede wszystkim niezwykle uważnym obserwatorem, oceniającym nie tylko podopiecznych, lecz również samego siebie. Każde wypowiedziane słowo czy określona mimika twarzy znajduje swoje odbicie w zachowaniu dziecka, niezwykle często z opóźnieniem, o czym nie wolno zapominać. Uczniowie posiadają (o czym dowiedziałem się niejednokrotnie) niesamowicie dokładną pamięć selektywną: zapamię-



tują to, co dla nas wydaje się nieistotne lub co chcielibyśmy pominąć. Na każdej lekcji serwujemy naszym zespołom klasowym „film” – łączymy bowiem słowo z obrazem i ruchem – poprzez swoją obecność, gesty i mowę. Nastolatek, otoczony ze wszystkich stron ruchomymi obrazami, jest przyzwyczajony do kodowania i dekodowania tego typu komunikatów. Rola nauczyciela polega zatem na uważnej obserwacji, które z jego zdań, zachowań ułatwiają przekaz i umożliwiają dotarcie do ucznia w największym stopniu. Trzeba więc być niezmiernie elastycznym podczas dobierania metod i środków pracy.

### Wcale nie taki obcy

Rola w kontekście nauczycielstwa to właściwie słowo kluczowe: odważę się stwierdzić, że nauczyciel powinien być przede wszystkim aktorem, grającym przed uczniami rozmaite role. Mnogość zagadnień merytorycznych, niepowtarzalność wielu treści i sytuacji śródlekcyjnych wymaga odpowiedniej „oprawy”, która pozwoli uczniom na łączenie i porządkowanie wiadomości w wygodne dla nich struktury myślowe. Wcielając się w rolę porzuconego, pełnego smutku i targanego przez emocje bohatera – podczas lekcji poświęconej bohaterowi lektury *Ten obcy* – udało mi się wytworzyć w klasie niepowtarzalną atmosferę, umożliwiającą przybliżenie wartości ukazywanych w utworze literackim. Nawet jeśli moja mowa ciała, mimika, gestykulacja i intonacja trafiła „jedynie” do połowy klasy, to druga połowa odkryła fakt odmienności w zachowaniu nauczyciela kilka lekcji później!

Wielokrotnie stosowaną przeze mnie strategią jest również odgrywanie przez siebie wielu ról podczas jednej lekcji. Często, wchodząc w tę swoistą „grę” aktorską, odkrywam ten fakt dopiero w momencie jej podjęcia przez uczniów. Skoro bowiem podczas lekcji nauczyciel przeżywa wzruszenie bohatera literackiego całym sobą (skacząc, przewracając się ze śmiechu), to ostatecznie omawiany utwór staje się niemal rzeczywistością.

### Nauczyciel jak aktor

Moje „odstawianie” od profilu statystycznego polskiego nauczyciela stało się już po kilku tygodniach pracy bezdyskusyjnym atutem. Niewymownej satysfakcji dostarczyły mi odkrycia uczniów, którzy zauważyli, że ich polonista też zna tytuły ich ulubionych gier komputerowych! Wtedy samoczynnie nasunęła mi się odpowiedź na pytanie, w jaki sposób rozwijać u uczniów komunikatywność. Rozpo-

czynając dyskusję od znanych i bliskich im spraw (gier komputerowych), w sposób niezauważalny dla nich rozbudziłem burzliwą dyskusję na temat rozrywek bohaterów *Chłopców z Placu Broni*. Wymowne w tym wypadku staje się powiedzenie o celu, który przecież uświęca środki.

Moje wiekowe i interpersonalne atrybuty pozwoliły mi w pracy nauczycielskiej na jeszcze jeden istotny, i według mnie skuteczny, zabieg wychowawczy. Potrzeba łagodzenia konfliktów wewnątrz klasy pojawia się niestety bardzo często, zatem postanowiłem na tę okoliczność stać się jednym z członków zespołu klasowego (neutralnego w kontekście konfliktu, rzecz jasna). Uczniowie, początkowo skupieni na rosnącym napięciu pomiędzy nimi, z czasem zaczęli skupiać uwagę na odmiennym zachowaniu nauczyciela. Stopniowe włączanie się do dyskusji, używanie argumentów z własnego, niedawnego przecież (często wyimaginowanego na potrzeby sytuacji) doświadczenia uczniowskiego pozwoliło nie tylko na rozładowanie negatywnego napięcia, ale także na nieoczekiwane osiągnięcie porozumienia. Gra aktorska po raz kolejny okazała się skuteczna.

### Wszystko jest możliwe

Współcześnie istotnym aspektem (współ)życia społecznego jest umiejętność współpracy w grupie. Odpowiedź na pytanie, jak ją kształtować, po raz kolejny przyniosła codzienność pracy nauczycielskiej, choć tym razem niezupełnie typowo „szkolnej”. Ile razy w ciągu roku szkolnego mamy szansę uczestniczenia wraz z uczniami w wycieczkach, ogniskach, spacerach – sytuacjach umożliwiających obserwację i tworzenie pomiędzy uczniami więzi, od których rozpoczyna się współpraca w grupie? Uważam, że czasem warto od roli opiekuna przejść do bardziej rozbudowanej i wymagającej większego zaangażowania roli opiekuna-uczestnika. Przenikamy wtedy do specyficznej siatki kontaktów pomiędzy uczniami, stajemy się nie tylko ich partnerami w zabawie, ale również żywym przykładem, że wszystko w życiu jest możliwe – dla każdego.

Wystarczy tylko przekroczyć barierę poważnego, „dorosłego” nauczyciela i choćby na chwilę przemieścić się w świat dziecka czy nastolatka – zejść z piedestału. Efekty widoczne w naszej relacji z każdym z uczniów dostrzeżemy niejednokrotnie dopiero po pewnym czasie, ale choćby minimalna zmiana w sposobie myślenia i zachowania wychowanka to zawsze proces żmudny i długotrwały.

# Myślmy kreatywnie

Roksana Nowodworska, psycholog w Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie

Pracę psychologa w szkole ludzie postrzegają bardzo różnie. Osobiście rolę psychologa szkolnego rozumiem w sposób kompleksowy, wieloaspektowy. Moim zdaniem nie powinna się ona ograniczać jedynie do stereotypowego pocieszania ucznia w trudnej sytuacji. Myślę, że psychologiem powinna być osoba, która nie boi się różnorodnych form aktywności i współpracy z młodym człowiekiem. Również tak nietypowych, jak ćwiczenia z kolorowymi balonami.

Wszystkie (standardowe i niestandardowe) formy pracy z uczniem mają na celu głównie przygotowanie go do życia w społeczeństwie, pracy zawodowej i samodzielnego, dorosłego funkcjonowania. Chcąc podjąć się realizacji tego odpowiedzialnego zadania w gimnazjum, postanowiłam przygotować się wszechstronnie do pracy z młodzieżą. Zrobiłam więc mały wywiad wśród znajomych psychologów, którzy zajmują się rekrutacją i zarządzaniem zasobami ludzkimi. Zadałam im następujące pytanie: „Jakie cechy, ważne na rynku pracy, oceniasz jako najsłabiej rozwinięte u aktualnych kandydatów do pracy?”. Okazało się, że większość rekruterów udzielała zaskakująco podobnych odpowiedzi.

Współczesne pokolenie młodych ludzi często cechuje duży zasób wiedzy teoretycznej, umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji, swoboda w korzystaniu z nowoczesnych technologii czy potrzeba rywalizacji z innymi. Jednak brakuje im tak zwanych kompetencji miękkich. Nie potrafią współpracować i komunikować się z innymi, słuchać się nawzajem, asertywnie odmawiać. Najmłodsze pokolenie pracowników nie wie, jak zaprezentować swoje mocne strony, nie rozumie różnych sytuacji społecznych, zachowań innych ludzi. Wyciągając wnioski z mojego wywiadu, postanowiłam wspieranie rozwoju umiejętności miękkich uczynić jednym z najważniejszych zadań w pracy szkolnego psychologa.

## Najważniejsza jest rozmowa

Pracując na co dzień z gimnazjalistami, zadaję sobie pytanie, jak najlepiej realizować to zadanie. Z teorii i praktyki wiem, że sama prezentacja czy pogadanka to średnio skuteczne narzędzia psychoedukacji. Z tego powodu warsztat swojej pracy poszerzyłam o ćwiczenia praktyczne i uczenie oparte na tak zwanym modelowaniu. To ostatnie powoduje, że młodzież, podobnie jak dzieci, skutecznie i szybko uczy się, obserwując dorosłych. Z jednej strony – to niewymagająca od nas zbyt wiele taktyka, bo zachowując się w odpowiedni sposób, po prostu „zarażamy” nastolatków takim zachowaniem. Z drugiej jednak strony – świadomość tego zobowiązuje nas to zachowania, jakiego następnie oczekujemy od młodzieży, przykładowo: trudno uczyć młodzież aktywnego słuchania, jednocześnie ignorując to, co mają nam do powiedzenia. Właśnie dlatego każdego dnia w szkole staram się swoim zachowaniem pokazywać uczniom, jak rozmawiać z innymi, jak być osobą empatyczną, czy jak pokojowo rozwiązywać konflikty.

Ważnym elementem mojej pracy są spotkania indywidualne, podczas których, między innymi, omawiam z uczniami różne sytuacje społeczne (realne i hipotetyczne). Te rozmowy również są elementem wspierania rozwoju umiejętności miękkich u gimnazjalistów. Wspólnie dyskutujemy na temat popełnianych przez nich błędów oraz alternatywnego, odpowiedniego zachowania. Następnie zadaję uczniom tak zwaną pracę własną (nie mylić z zadaniem domo-

wym!) i zachęcam ich do samodzielnego ćwiczenia omawianych umiejętności społecznych na co dzień (generalizacja). Oprócz tego podczas spotkań indywidualnych ćwiczymy autoprezentację, rozmawiamy o mocnych i słabych stronach, doskonalimy radzenie sobie ze stresem, asertywność czy zarządzanie czasem.

### Zgrana grupa

W Gimnazjum nr 20 prowadzę również dodatkowe zajęcia grupowe w wąskim gronie uczniów z różnych klas (także tych z orzeczeniem o niepełnosprawności). Spotkania te są idealną sposobnością, by przećwiczyć kompetencje miękkie w bezpiecznym miejscu i pod nadzorem psychologa. Dla mnie to także okazja, by obserwować, jak gimnazjaliści radzą sobie w zakresie umiejętności społecznych, komunikacji i współpracy w grupie oraz jakie robią postępy.

Na początku roku szkolnego niektórzy uczniowie przekrzykiwali się, nie czekali na swoją kolej, nie potrafili komunikować swoich potrzeb i byli nastawieni rywalizacyjnie. Dzięki wspólnej, kilkumiesięcznej pracy, dziś spotykam się ze zgraną grupą znajomych, którzy mogą liczyć na siebie – także na co dzień – i którzy razem wymyślają scenki teatralne czy niespodzianki urodzinowe. Ta „metamorfoza” jest dla mnie dowodem na to, że efektywną metodą nauki kompetencji miękkich może być ćwiczenie ich w bezpiecznym środowisku, a następnym krokiem jest ich stopniowa generalizacja na inne sytuacje. Mam cichą nadzieję, że ci uczniowie wykorzystają swoje umiejętności także w przyszłości – chociażby w miejscu pracy.

### „Mój balon cały i jego też”

Grupową i praktyczną naukę kompetencji miękkich realizuję również podczas warsztatów psychoedukacyjnych na lekcjach wychowawczych. Niestety, ze względów organizacyjnych, oraz ze względu na liczbę zadań psychologa szkolnego, zajęcia te są krótkie i ograniczone treściowo. Mam do dyspozycji kilkadziesiąt minut, dlatego staram się przygotować dla uczniów kilka ćwiczeń, ale takich, których efekty będą długotrwałe.

Tak było w przypadku zajęć dotyczących asertywności, w ramach których przeprowadzałam między innymi ćwiczenie z balonami. Polegało ono na tym, że prosiłam ochotnika z klasy i wspólnie demonstrowaliśmy trzy rodzaje zachowań: agresywne, uległe i asertywne. Każde z nas swój balon miało przywiązany do nogi. Kolejno: atakowaliśmy oboje balon drugiej osoby (agresja), jedno z nas pokornie dawało przebić swój

balon (uległość) i oboje broniliśmy swoich balonów, jednocześnie nie atakując drugiej osoby (asertywność).

Po warsztatach obawiałam się pobłażliwych spojrzeń kolegów pedagogów (od kiedy psycholog bawi się z gimnazjalistami balonami?) oraz reakcji na uczniów, którzy walczyli „powarsztatowymi” balonami na przerwach. Jednak przede wszystkim zastanawiałam się, czy uczniowie wyniosą z tych zajęć coś jeszcze.

Po jakimś czasie, niespodziewanie, podczas jednego ze spotkań indywidualnych, zobaczyłam pierwszy plon moich miniwarsztatów. Uczeń trzeciej klasy opowiadał mi o konflikcie z kolegą. Chłopiec był przygnębiony, ponieważ zachował się agresywnie i czuł, że dużo na tym stracił. Podsumowując swoją opowieść, powiedział: „I wie pani, chciałem, żeby było tak, jak pani kiedyś pokazywała – mój balon cały i jego też. A zostaliśmy z dwoma flakami przez te moje nerwy”. Odnosząc się do tej konkretnej sytuacji, omówiliśmy alternatywne, asertywne zachowanie. Po dwóch tygodniach chłopiec ponownie przyszedł do mojego gabinetu. Wręczając mi balon, powiedział podekscytowany: „Pani psycholog, udało się! Oba balony są całe”. Następnie opowiedział, jak udało mu się asertywnie odmówić koleżdze i dojść z nim do kompromisu.

### Podsumowanie

Jako psycholog staram się uczyć gimnazjalistów kompetencji miękkich (i nie tylko) na różne sposoby. Myślę, że oprócz wymienionych przeze mnie, jest jeszcze wiele innych. W miarę możliwości będę starała się wprowadzać do swojej pracy nowości, nawet jeśli z pozoru wydają się śmieszne i niepasujące do takiego miejsca, jakim jest szkoła. Odnoszę bowiem wrażenie, że jeśli chcemy skutecznie rozwijać kompetencje miękkie u nastolatków, sami musimy się wykazać jedną z tych umiejętności – kreatywnością. Tak, aby krótkie, proste zadania uczyły i rozwijały. Kałambury na lekcji wychowawczej? Może i banalne, a taka zabawa integruje klasę i uczy pokonywać strach przed wystąpieniem publicznym. Wymyślanie zagadek na długiej przerwie? Nie wymaga żadnego przygotowania, a ćwiczy zdrową rywalizację i kreatywność. Opowiadanie sobie śmiesznych historyjek przed sprawdzianem? Krótkie, a rozładowuje stres i zachęca umysł do elastycznego myślenia.

Nie zapominajmy też o zjawisku modelowania i bądźmy dobrym przykładem dla młodzieży: słuchając się nawzajem, przyznając się do słabości, skromnie pokazując swoje mocne strony i... myśląc kreatywnie. W końcu nawet balony mogą wiele nauczyć.

# Edukacja na rozdrożu

Barbara Załozyk, wicedyrektorka Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Naturą świata są takie zjawiska, jak rozwój i wzrost, zmiana i ruch. Szkoła również staje przed nowymi wyzwaniem – w istocie nie chodzi jednak o to, by zmieniać ją dla samej potrzeby zmiany, tylko o to, żeby wyjść naprzeciw rzeczywistości XXI wieku. W jakim miejscu jesteśmy? Czy i jak dokonują się zmiany w edukacji szkolnej? Jakie są zadania, wyzwania i problemy współczesnych uczniów, nauczycieli? Na takie tematy dyskutowano podczas Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej „Edukacja na rozdrożu? Współczesne wyzwania wobec edukacji i profilaktyki”, która odbyła się 14–15 kwietnia w Opolu.

Program konferencji został podzielony na cztery części. W pierwszej, zatytułowanej „Nauczyciel – uczeń – edukacja”, poruszane były kwestie dotyczące relacji nauczycieli z uczniami i rodzicami, a także problemy zdrowotne, z jakimi spotykają się nauczyciele – zarówno te związane z wypaleniem zawodowym, jak i te typowo fizyczne.

Część druga poświęcona została uczniom. Rozważania dotyczyły metod aktywizujących, wielozadaniowości współczesnych uczniów, a także zachowań ryzykownych i przemocy stosowanej wobec dzieci. Zwrócono również uwagę na plagiat – niezwykle istotne zagadnienie w czasach cyfrowej szkoły.

Kolejna część, „Edukacja – wyzwania i problemy współczesnej szkoły”, skupiała się na edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Tu pojawiły się tematy związane z działaniami profilaktycznymi podejmowanymi w szkole oraz edukacją dorosłych zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Ostatnia część, „Nowoczesna edukacja w tradycyjnej szkole”, dotyczyła nowoczesnych metod nauczania. Poruszono, między innymi, kwestie edukacji medialnej, wykorzystywania technologii informacyjnych w procesie kształcenia, a także roli i znaczenia internetu w edukacji.

Prelegenci podkreślali konieczność bezustannego analizowania zmian zachodzących w rzeczywistości społecznej i, przede wszystkim, w edukacji. Szkoła powinna być miejscem zaszczepiania w uczniach moty-

wacji i chęci do ciągłego i systematycznego rozwoju oraz podnoszenia własnych umiejętności przez całe życie. Od dobrego nauczyciela wymaga się zatem, aby podążał za nowoczesnymi rozwiązaniami, potrafił zainteresować młode pokolenie nauką i co najważniejsze – wykorzystując swoją kreatywność i elastyczność – pokazywał, że nauka wcale nie musi być nudna. Obecnie bardzo wyraźnie akcentuje się wartość edukacji wykorzystującej nowe trendy technologiczne, ale warto sięgać po metody znane nam sprzed kilkudziesięciu lat. Niestety, czasami odnosiłam wrażenie, szczególnie podczas dyskusji, że akademickie myślenie o szkole, a szczególnie o szkole podstawowej, jest przestarzałe. Bo przecież są szkoły, w których te zmiany się dokonują: ocenianie kształtujące, umiejętność efektywnego uczenia się, relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem, motywacyjna funkcja oceny, odpowiedzialność uczniów za własną naukę, ciągłe samodoskonalenie oraz podążanie za zmieniającymi się trendami w edukacji nauczycieli (czego przykładem jest chociażby udział w tej konferencji).

Moja szkoła właśnie taka jest – poszukująca. I warto było jechać aż do Opolu, aby sobie jeszcze bardziej uzmysłowić, że jesteśmy na dobrej drodze. Na koniec cytuję z wystąpienia M. Havlinoej, uczoney ze Słowacji, który może stanowić podsumowanie: „Zmiana jest drogą / Dzięki zmianie uczymy się. / Zmiana wynika z naszych lęków i obaw. / Problemy zmiany są naszymi przyjaciółmi. / Zmianę musimy stale karmić. / Zmiana wymaga naszej siły”.



# Smartfonowi uczniowie

Karol Pietrzyk, nauczyciel języka angielskiego w XII Liceum Ogólnokształcącym w ZSS w Szczecinie

Jest godzina 7.45, wchodzę do szkoły. Za chwilę zaczynam dyżur, a potem pierwszą lekcję. Po drodze do pokoju nauczycielskiego, kątem oka, dostrzegam największego wroga procesu dydaktycznego. Odbijające się na twarzach moich uczniów światła ekranów urządzeń mobilnych nie pozostawiają żadnych złudzeń, co do tego, gdzie oni teraz naprawdę są i gdzie z chęcią zostaliby przez cały dzień. Tubylcy cyfrowi. Po wejściu do szkoły zdążyli jeszcze trochę pograć, sprawdzili konto na Facebooku albo Instagramie, przeczytali komentarze albo sami coś zdążyli napisać, pośmiali się z jakichś memów, obejrzelili jakiś krótki filmik.

Część z nich w nocy spała o wiele za krótko. Za krótko na to, żeby ich mózgi zdążyły odpowiednio wypocząć i zrobić to, co potrzebne do uporządkowania informacji uzyskanych poprzedniego dnia. Jeśli ktoś dał im na Fejsie negatywny komentarz, to właśnie to będą mieli z tyłu głowy przez sporą część dnia. Na lekcji będą myśleć, co odpisać w czasie przerwy albo nawet zrobią to ukradkiem na zajęciach.

## „Zgadnijcie, co widziałem na Fejsie”

Jest godzina 8.00, wchodzimy do klasy. Smartfony lądują w torbie, wyciszone albo wyłączone, ale i to nie zawsze. Kilka minut na czynności administracyjne i zabieramy się do pracy. Ale oni tak naprawdę nie są gotowi. Po ich twarzach, oczach w szczególności, widzę, że stan skupienia uczniów nie ułatwi mi przekazania im wszystkiego, co na dziś zaplanowałem. Oni jeszcze żyją tym, co zobaczyli kilka minut wcześniej na ekranie. O pełnej koncentracji nie ma mowy. Trzeba przygotować przedpole. Żeby przykuć ich uwagę, a następnie ją utrzymać przez dłuższy czas, muszę na początku zrobić coś naprawdę wstrząsającego. Więc zaczynam: *Hello everyone! Guess what I saw on Facebook the other night...*

## Sformatowane mózgi

Trzeba to wyartykułować wprost: wpływ urządzeń mobilnych na funkcjonowanie uczniów na zajęciach, i w ogóle na całe życie „tubylców cyfrowych”, to jeden z głównych problemów współczesnej szkoły. Zapomnijmy o komputerach – one przecież zostają w domu. Chodzi o te mniejsze zabawki, które uczniowie zawsze mają przy sobie. Urządzenia te rządzą umysłami do tego stopnia, że młodzi ludzie na długie chwile wyłączają się z uczestnictwa w rzeczywistości, a gdy już do niej wracają, są rozdrażnieni i rozkojarzeni. Kilkugodzinna nieobecność w sieci może sprawić, że coś ważnego ich ominie.

Wzrasta liczba młodych osób zupełnie uzależnionych od swoich elektronicznych gadżetów. Ilość informacji, którą młody mózg przetworzy obcując ze smartfonem choćby tylko na długiej przerwie, jest tak przytłaczająca, że przez sporą część czasu jest po prostu „przestymulowany”. A to, niestety, oznacza niezdolność do głębszej koncentracji w czasie zajęć lekcyjnych. Uczniowie siedzą na tych lekcjach, nie przeszkadzają w zajęciach, coś tam robią, praca jakoś idzie do przodu, ale nie o taką koncentrację i stopień zaangażowania mi chodzi. Wracają do domu, mają czegoś konkretnego się nauczyć, ale biorą do ręki

materiał i są bezradni. Nie znają sposobu, żeby go sobie przyswoić. Przebiegają więc bardzo szybko oczami po tekście, infografikach, tabelkach i myślą, że się uczą.

Następnego dnia, na początku lekcji, wracamy do poprzednich zajęć, ale gdy pierwsze pytanie zawiśnie w powietrzu, zapada krępująca cisza. Czasem mam wrażenie, jakby poprzednich lekcji wcale nie było. Jakby na ich twardych dyskach nie było w ogóle funkcji „zapisz”. A przecież wiem, na co ich stać, gdy są wypoczęci, gdy jakieś zagadnienie powoduje, że zapalają im się lampki w oczach, gdy pracują z zaangażowaniem, gdy w czasie zajęć osiągamy kolejne cele i idziemy jak burza dalej.

Wiem również, że koniec końców jakoś damy radę, że przyzwoicie napiszą ten egzamin gimnazjalny lub maturę. Wiem to, bo w nich wierzę. Ale ile czasu i kreatywnej energii to będzie kosztować? A wszystko przez te zabaweczki z coraz większymi święcącymi ekranami.

### Cyfrowi tubylcy

Jeśli chodzi o przygotowanie umysłu uczniów do procesu dydaktycznego, jestem – jako nauczyciel i wychowawca – zupełnie pozbawiony złudzeń. Nawet gdy tysiące razy przypominam o tym, jak ważny jest sen, pożywne śniadanie i jakie znaczenie ma zrównoważone podejście do korzystania z urządzeń mobilnych, nadzieję straciłem już dawno. Nie jestem w stanie – tak naprawdę, w znaczący sposób – wpłynąć na to, aby uczniowie spali dłużej, nie zarywali nocek przed kompem, bo właśnie wyszła nowa część *Wiedźmina*. Jak długo mogę dowodzić, że sprawdzanie, czy istnieje dno Facabooka, nie ma sensu? Nie jestem w stanie odciąć negatywnej stymulacji mózgu, jakiej dostarczają długie godziny spędzone na korzystaniu z urządzeń mobilnych. Mogę tylko prowadzić nierówną walkę, przekonywać pokazując negatywne strony, zachęcać do zachowywania równowagi i zdrowego rozsądku. Koncentruję się więc na tym, na co realnie mam wpływ. A największy wpływ mam na to, co się

dzieje w mojej klasie. Przez 45 minut będą gośćmi w moim programie.

W czasach, w których niejedynemu nauczycielu przebąkuje o bezcelowości zadań domowych (bo nie ma takiego zadania, którego nie znajdziemy w necie), a uczniowie wprost mówią, że w domu się „prawie nie uczą”, najważniejsze rzeczy w procesie dydaktycznym muszą dziać się w sali lekcyjnej. Czas poświęcony na lekcję, to czas bezcenny. To w czterech ścianach klasy okaże się, czy odniesiemy edukacyjny sukces, czy poniesiemy spektakularną porażkę.

Jako refleksyjni nauczyciele mamy na pewno różne sposoby, żeby zrealizować cele zajęć ze „smartfonowymi uczniami”. Ja ze swej strony chciałbym przedstawić kilka postulatów, które, mam nadzieję, rozpoczną dyskusję o tym, jak skutecznie pracować z „tubylcami cyfrowymi”. Główne hasła to: uwaga, emocje, koncentracja, dynamika, i powtarzalność.

### Przestymulowani

Początek lekcji jest momentem absolutnie kluczowym dla jej dalszego przebiegu. Mój główny cel to przykuć uwagę, a następnie wprowadzić uczniów w stan koncentracji na zajęciach. Jeśli w danej sali mam taką możliwość, skracam od-

ległość, która mnie dzieli od uczniów. W swojej klasie mam krzesła ustawione w podkowę, co sprzyja koncentracji uczniów na przebiegu zajęć i daje mi sposobność szybkiego reagowania na to, co się dzieje w klasie. Początkowa faza zajęć to najczęściej kilka minut, w czasie których dzielę się

**Większość czynności związanych z przekazywaniem wiedzy uczniom w klasie musi być wykonywana z dużym zaangażowaniem, tak aby wiedza zyskała atrakcyjną oprawę i by wzbudzić w uczniach przekonanie, że dowiadują się czegoś dla nich naprawdę istotnego.**

jakimś spostrzeżeniem, które ich bezpośrednio dotyczy albo wywołuje jakiś emocjonalny rezonans w grupie. Czasami używam jakiegoś cytatu, pokazuję jakiś obraz, zdjęcie lub krótki klip filmowy lub po prostu zadaję pytanie. Wszystkie te sposoby mają jednak wspólny mianownik: muszą mówić o tym, co jest im bliskie, o tym, czym oni żyją.

Samo rozbudzenie ciekawości, wyrwanie z „postsmartfonowego letargu” jest sporym wyzwaniem, ale jeszcze trudniejsze jest jego pod-

trzymanie przez znaczną część zajęć. Przez lata przetestowałem mnóstwo technik, mających służyć temu celowi, ale tylko niektóre okazały się uniwersalnie skuteczne. Wspólnym mianownikiem dla wszystkich tych działań jest ich dynamika. Przetymulowane mózgi uczniów mają tendencję do szybkiego rozpraszania się, dlatego też większość aktywności na moich lekcjach zamyka się w czasie od 5 do 7 minut. Kolejne zdarzenia następują po sobie w szybkim tempie, co nie pozostawia uczniom czasu na wyłączanie się lub błędzenie myślami. Dodatkowy efekt uzyskuję angażując w wykonanie zadania na forum grupy jak największą liczbę osób, na przykład stosując zasadę rundki, w której uczniowie dynamicznie, jeden po drugim, podają swoje odpowiedzi do kolejnych przykładów, na przykład w zadaniu z gramatyki.

### Wzmocnienie przekazu

Czy to możliwe, żeby przy tak szybkim tempie lekcji dużo z przekazanego materiału zostało w głowie? Wszystko zależy od jakości powtórek i ich częstotliwości. W nauce języka *input* stanowi głównie słownictwo, funkcje językowe i zagadnienia gramatyczne. Oszczędzając czas na dynamice zdarzeń w klasie, mamy go więcej na powtórki, których rola na zajęciach wzrasta, ponieważ uczniowie coraz mniej czasu poświęcają na pracę w domu.

Z powodu problemu z funkcją „zapisz” w mózgach „cyfrowych tubylców”, żeby uzyskać efekt, trzeba po wielokroć ponawiać próby powtarzania materiału. Dwie powtórki, na początku i na końcu zajęć, to w zasadzie rzecz konieczna – warto też powtarzać progresywnie w trakcie zajęć. W tygodniowym cyklu zajęć nie popełnimy

błędu, gdy na powtórki poświęcimy nawet jedną czwartą całego czasu. Smartfonowi uczniowie oczekują silnych wrażeń, mocnych i klarownych komunikatów oraz częstych wzmocnień, aby to, co najistotniejsze, wbiło im się w głowę niczym slogan z setki razy słyszanej reklamy albo refren hiphopowego numeru.

Większość czynności związanych z przekazywaniem wiedzy uczniom w klasie musi być wykonywana z dużym zaangażowaniem, tak aby wiedza zyskała atrakcyjną

oprawę i by wzbudzić w uczniach przekonanie, że dowiadują się czegoś dla nich naprawdę istotnego. Odpowiedzią na atrakcyjność wirtualnego świata, do którego młodzie dostają się przez smartfon, jest rozbudzanie z pasją ciekawości rzeczywistego świata. Takie pełne zaangażowanie ma jednak jeden minus: po czterech lekcjach nauczyciel jest zupełnie wypompowany.

### Nie tylko złe strony?

To, o czym piszę w tym artykule, to zaledwie próba opisanego problemu – jaki wynika z wpływu urządzeń mobilnych na naszych uczniów, ich sposób myślenia i postrzegania świata – dokonana z perspektywy jednego nauczyciela i jednej szkoły. Zapraszam wszystkich do podzielenia się swoimi spostrzeżeniami i refleksjami, i próbami działań, bowiem dyskusji o procesie dydaktycznym we współczesnej szkole nie można prowadzić pomijając to zagadnienie.

Oczywiście, nie można też prowadzić dyskusji o urządzeniach mobilnych w szkole, koncentrując się głównie na ich negatywnym oddziaływaniu, bowiem odpowiednio i z rozwagą używane mogą być cenną pomocą na zajęciach. Ale to już materiał na inną wypowiedź.

KP

**Odpowiedzią na atrakcyjność wirtualnego świata, do którego młodzie dostają się przez smartfon, jest rozbudzanie z pasją ciekawości rzeczywistego świata. Takie pełne zaangażowanie ma jednak jeden minus: po czterech lekcjach nauczyciel jest zupełnie wypompowany.**

# Przewodnik po świecie (nie)wiedzy

Helena Czernikiewicz, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 im. Wojsk Ochrony Pogranicza w Szczecinie

Jeszcze kilkadziesiąt lat temu, kiedy niewielki procent społeczeństwa posiadał wyższe wykształcenie, nauczyciela uznawano za mistrza. Wyznaczał drogę, a jego uczniowie podążali utartymi przez niego ścieżkami. Nikt nie podważał decyzji mistrza. Bez słowa sprzeciwu wykonywano wszelkie polecenia. Nauczyciel był autorytetem dla swoich uczniów, niekiedy większym niż rodzice. Ponadto wówczas szkoła stanowiła podstawowe źródło wiedzy – nie było tak łatwego dostępu do informacji jak dzisiaj. Nauczyciel nie musiał konkurować z mediami: prasą, telewizją, internetem, które stanowią alternatywne i ciekawsze źródła wiadomości niż przekaz podczas lekcji – nawet jeśli jest oparty o atrakcyjne metody nauczania.

Ponadto młodzi ludzie nie zawsze potrafili sami przyswoić wiadomości z książek naukowych i podręczników. Musieli skorzystać z pomocy „mistrza”, a ten mógł popisać się swą inteligencją, umiejętnościami pedagogicznymi, elokwencją. Ale nawet wtedy nauczanie i wychowanie nie było łatwym zadaniem. Wszak wszyscy znamy powiedzenie: „Bodajbyś cudze dzieci uczył”.

## **Mów dziecku, że potrafi**

We współczesnym świecie niesienie kaganca oświaty stało się szczególnie trudne. Uległa zmianie pozycja nauczyciela, który nie znajduje się już wśród elit, ale w klasie średniej. Poza tym funkcjonuje stereotyp źle nauczającego, bo nisko opłacanego pedagoga. Dla niewielu młodych ludzi nauczyciel stanowi jeszcze autorytet. Tym bardziej że w domu ciągle słyszą niepocholebne opinie na temat osób pracujących w szkole, wynikające często ze złych doświadczeń. Konformizm i nonkonformizm rzutują na życie współczesnych ludzi. Wbrew ogólnym złym opi-

niom nauczyciele w dalszym ciągu traktują swój zawód nie jak rzemiosło, lecz powołanie. Zdają sobie sprawę, że dzięki kontaktom z dorosłymi młodzież uczy się funkcjonowania w społeczeństwie, określa swoją hierarchię wartości. Utrzymanie odpowiednich relacji nauczyciel – uczeń ma ogromne znaczenie w procesie nauczania i wychowania. Pedagodzy realizują wszelkie formalnie przyjęte w szkole programy, plany pracy, ale przede wszystkim starają się kierować ideą Janusza Korczaka: „Mów dziecku, że jest dobre, że może, że potrafi”.

Nauczyciel, który z sympatią i szacunkiem odnosi się do uczniów – interesuje się ich sprawami, ma dla nich zawsze czas, traktuje poważnie, nie bagatelizuje najmniejszego problemu – cieszy się znacznie większym uznaniem niż „formalista”. Wzajemna życzliwość i zaufanie stanowią właściwą platformę, a więc i punkt wyjścia pracy edukacyjnej i najważniejszy warunek jej powodzenia. Drobne, niegroźne wybryki młodzieży mogą jej ująć na sucho (zgodnie z przysłowiem: „Młodość musi się wyszumieć”). Nauczyciel bu-



dujący dobre relacje z uczniami będzie o tym pamiętał. Nigdy nie zażąda ślepego posłuszeństwa, nie okaże swej wyższości uczniom. Nie będzie dążyć do bycia dyktatorem, lecz partnerem. Zmniejszeniu dystansu między dziećmi a pedagogiem sprzyja ukazanie nauczyciela jako osoby, „rozluźnienie” często sztywnego toku zajęć. Niekiedy potrzebna jest na lekcji odrobina szaleństwa. Postępowanie oparte na nieformalnych regułach, akceptowanych przez obie strony, wzmacnia dobre relacje.

Dobry pedagog widzi potrzebę obserwowania uczniów. Dostrzegając niepokojące zmiany w zachowaniu, taktownie i dyskretnie stara się znaleźć przyczynę i w miarę możliwości pomaga rozwiązać problem. Wcześniej sprawi, że dziecko otworzy się przed nim lub chociaż da znak, że potrzebuje pomocy, wsparcia. Aby lepiej poznać swych uczniów i ich środowisko, dobry pedagog powinien organizować różnego rodzaju imprezy integracyjne z dziećmi i ich rodzicami (biwaki, ogniska, wycieczki). Korzystając z nowoczesnych komunikatorów, może utrzymywać kontakt ze swoimi uczniami, przysyłać prace, informacje, wskazówki, ciekawe linki.

### **Dobry nauczyciel nie wie wszystkiego**

Niezmiernie ważna jest również indywidualizacja procesu edukacyjnego. Nauczyciel powinien znać swoich uczniów, pamiętać, że każdy ma własne doświadczenia i umiejętności. Dobrać odpowiednie metody pracy (zwłaszcza te uczące samodzielności myślenia, kreatywności), ale przede wszystkim nauczyć współodpowiedzialności za edukację. Wyniki pracy nie zależą bowiem tylko od nauczyciela czy ucznia, to efekt współpracy i współdziałania. Współczesny nauczyciel to nie instruktor, który jedynie przekazuje wiedzę. To osoba ułatwiająca uczenie się, bardzo bliska pojęciu przewodnika, które wprowadził Zygmunt Bauman: „Przewodnik nie

narzuca praw, nie jest pracodawcą, nie narzuca celów. On oferuje, przeprowadza, wprowadza, mobilizuje do samodzielności, przekazuje i wzmacnia ambicje poprzez przykład własnego znanstwa, sprawności i zaangażowania”. Dobry nauczyciel nie udaje, że wie wszystko, lecz rzetelnie podaje wiadomości na odpowiednim poziomie, rozwija bądź wzmacnia motywacje uczniów. Uczy kreatywności, samodzielności, w razie potrzeby służy pomocą i wsparciem. Podkreśla mocne strony swoich uczniów. W ten sposób zapewnia wszechstronny rozwój uczniów. Zaspokaja naturalną ciekawość świata i pragnienia wie-

dzy. Nauczyciel jako przewodnik powinien ciągle się rozwijać, doskonalić, nadążać za postępem technicznym, aby nadążyć za młodzieżą, która bardzo dobrze posługuje się różnymi urządzeniami telekomunikacyjnymi i informatycznymi.

Stworzenie pogodnej atmosfery w klasie, dialog, współpraca na pewno ułatwiają proces edukacyjny. Nauczyciel nie może jednak zrezygnować z wymagań i egzekwowania wiedzy od swoich uczniów. Powinien rzetelnie, sprawiedliwie – ale w sposób wspierający – oceniać młodzież. Podnosić poprzeczkę, ale odpowiednio argumentując swoje działania. Uświadamiać uczniom, że w ten sposób uczy ich, jak urzeczywistnić małe i wielkie cele, jak sprostać wyzwaniom, jak nie ulegać trudnościom. Pedagog musi przypominać, że wzajemna życzliwość bez wymagań przekształca się w jałowe życie „na luzie”, nie sprzyja wszechstronnemu rozwojowi.

Nauczyciel, dbający o dobre relacje z uczniami, powinien pamiętać jeszcze jedno przysłowie: „Konia można doprowadzić do wodopoju, ale nie można go zmusić do picia”. Dzięki właściwej postawie pedagog jest w stanie sprawić, że uczeń bez końca będzie pił ze wskazanego źródła wiedzy.

Współczesny nauczyciel nie musi starać się o miano mistrza, wystarczy, że będzie przewodnikiem dla swoich uczniów.

HC

**Praca nauczyciela, traktowana jako powołanie, trwa praktycznie dwadzieścia cztery godziny na dobę. Nie kończy się, gdy dzwonek sygnalizuje ostatnią lekcję.**

# Przekraczanie barier

## Rola kompetencji miękkich w rozwoju człowieka

Nikola Maligłówa, nauczycielka wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego

W ciągu całego swojego życia człowiek zdobywa wiedzę, umiejętności, a także rozwija zdolności interpersonalne, które są niezbędne do codziennego funkcjonowania w społeczeństwie. Ważnym elementem do poznania otaczającego świata jest rozmowa, a w szerszym zakresie – komunikacja w różnych jej przejawach i wymiarach. Kompetencje komunikacyjne są zatem podstawą swobodnego funkcjonowania w nowoczesnym świecie i powinny być przedmiotem nauczania na każdym etapie edukacji.

Komunikacja (z łac. *communicatio* – wymiana, łączność, rozmowa) – „w odniesieniu do ludzi oznacza porozumiewanie się. Przez komunikowanie się rozumieć będziemy rozmowę prowadzoną z innym człowiekiem w sytuacji twarzą w twarz<sup>1</sup>”.

- Podjęcie komunikacji z innymi pozwala:
- wyrazić swoje opinie, myśli i poglądy na dany temat;
  - zdobyć nową wiedzę i doświadczenie w komunikacji;
  - nabyć nowych zdolności interpersonalnych (umiejętność słuchania);
  - porównać i uzgodnić wiarygodność zgromadzonych informacji na dany temat;
  - wpłynąć na zachowanie drugiej osoby.

### Etapy rozwoju zdolności komunikacyjnych

Warto zwrócić uwagę na rozwój psychologiczno-biologiczny dziecka w aspekcie nabywania zdolności komunikacyjnych. Komunikacja towarzyszy człowiekowi od momentu narodzin; niemowlę zaczyna nawiązywać kontakt z najbliższymi poprzez śmiech, gaworzenie, krzyk lub płacz. Dzięki temu osoba dorosła jest w stanie

odpowiednio zareagować na pojawiający się sygnał ze strony dziecka.

Na dalszym etapie rozwoju zasób słownictwa dziecka znacznie się zwiększa i już samo potrafi zasygnalizować swoje potrzeby<sup>2</sup>. Na etapie przedszkolnym dziecko zaczyna nawiązywać relacje z rówieśnikami – dzięki temu uczy się szacunku i tolerancji wobec drugiej osoby oraz umiejętności wchodzenia w szereg ról społecznych.

Po przekroczeniu progu szkolnego dziecko zyskuje status ucznia – tym samym musi dostosować się do nowego otoczenia i panujących w szkole zasad. Okres szkolny to czas, w którym uczeń rozwija swoje zdolności dotyczące współpracy w grupie, zarządzania czasem, a także radzenia sobie w sytuacjach stresujących. Zarówno środowisko rodzinne, jak i rówieśnicze znacznie wpływają na rozwój kompetencji interpersonalnych, gdyż uczeń zdobywa nowe doświadczenia, kształtuje swoją osobowość oraz poglądy wobec otaczającego świata.

Zdobycie podstawowych kompetencji komunikacyjnych stwarza podstawę do podejmowania interesującej rozmowy z odbiorcą oraz umożliwia przekroczenie barier komunikacyj-

nych, które mogą pojawić się podczas rozmowy. Nabywane przez człowieka umiejętności stanowią również podstawę do profesjonalnego ubiegania się o pracę. W dzisiejszych czasach o wartości pracownika decydują zarówno kompetencje twarde, jak i miękkie. Warto w związku z tym wyjaśnić znaczenie pojęć – kompetencje i kompetencje behawioralne.

### Czym są kompetencje?

Kompetencje to nic innego jak „skuteczność w działaniu, która jest rozpatrywana w aspekcie jakościowym, jak i wynikowym”, zaś kompetencje behawioralne odnoszą się do sposobu zachowania się człowieka<sup>3</sup>.

Kompetencje miękkie „głównie dotyczą cech psychofizycznych i umiejętności społecznych. Koncentrują się wokół zachowania, postaw oraz sposobu bytowania człowieka. Dotyczą również zarządzania własną osobą, motywacji oraz umiejętności interpersonalnych, zaś kompetencje twarde będą się skupiać wokół konkretnych i wymaganych przez pracodawcę kwalifikacji”<sup>4</sup>.

Przykłady kompetencji miękkich to między innymi: umiejętność współpracy w grupie i radzenia sobie ze stresem, kreatywność, umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji, jak i zarządzania czasem, cechy osobowościowe. W kompetencjach twardych można wyróżnić: znajomość języka, dyplomy, szkolenia, prawo jazdy, znajomość obsługi komputera.

Porównując oba rodzaje kompetencji uważam, że posiadanie kompetencji miękkich jest bardziej pożądane na rynku pracy, gdyż pracodawca częściej zwraca uwagę na cechy osobowościowe przyszłego pracownika oraz jego umiejętność przystosowania się do danej sytuacji. Wszystko również zależy od wykonywanego zawodu. Szczególnie w obszarze edukacji preferuje się osoby wszechstronnie uzdolnione, posiadające dużą wyobraźnię, przyjaźnie nastawione do uczniów, empatyczne, sprawiedliwe oraz potrafiące radzić sobie ze stresem.

Oprócz zalet osobowości, można również wyodrębnić cechy negatywne, które mogą przeszkodzić w realizacji zleconych zadań. Dlatego jedną z możliwości jest podjęcie działań mających na celu zmianę dotychczasowych nawyków, co wiąże się z walką z własnymi słabościami<sup>5</sup>. Dobrym rozwiązaniem jest również uczestnictwo w szkoleniach doskonalących komunikację interpersonalną; dzięki temu możemy zwiększyć swoją szansę na osiągnięcie sukcesu nie tylko zawodowego, ale i również w relacjach z innymi ludźmi. Uważam, że istotnym miejscem rozwijania kompetencji miękkich są wszelkiego rodzaju placówki oświatowe, a przede wszystkim uczel-

nie wyższe. Odnosząc się do szkolnictwa, myślę, że program nauczania powinien być tak skonstruowany, aby studenci mieli możliwość poznania zagadnień z obszaru komunikacji interpersonalnej oraz rozwijania zdolności w komunikacji międzyludzkiej.

### Podsumowanie

Jak już wspomniałam, komunikacja jest istotnym elementem porozumiewania się, dlatego

niezbędne jest posiadanie zarówno tych cech, jak i umiejętności, które pozwalają człowiekowi dopasować się do różnych warunków. Pomocne mogą być zarówno środowisko rodzinne, rówieśnicze, jak i szereg specjalistów. Dzięki życzliwości otoczenia i wielostronnemu wsparciu jesteśmy w stanie podołać wyzwaniom, jakie stawiane nam są przez obowiązujące wymagania pracodawców.

### Przypisy

<sup>1</sup> B. Jamrożek, J. Sobczak, *Komunikacja interpersonalna*, Poznań 2000, s. 21.

<sup>2</sup> A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 43.

<sup>3</sup> P. Smółka, *Wdrożenie systemu zarządzania kompetencjami w firmie*, materiał pobrany ze strony [http://nowoczesnafi.rma.wp.pl/artykuly/artykuld\\_5757.htm](http://nowoczesnafi.rma.wp.pl/artykuly/artykuld_5757.htm).

<sup>4</sup> <http://www.nieparzekawy.pl/baza-wiedzy/kompetencje-twarde-i-miekkie---co-to-jest.html>

<sup>5</sup> R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2011, s. 161.

**Okres szkolny to czas, w którym uczeń rozwija swoje zdolności dotyczące współpracy w grupie, zarządzania czasem, a także radzenia sobie w sytuacjach stresujących. Zarówno środowisko rodzinne, jak i rówieśnicze znacznie wpływają na rozwój kompetencji interpersonalnych, gdyż uczeń zdobywa nowe doświadczenia, kształtuje swoją osobowość oraz poglądy wobec otaczającego świata.**

# Zdrowie weszło im w krew

Beata Ceglarsz, dyrektorka Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy w Szczecinku,  
nauczycielka chemii

Barbara Morawska, nauczycielka chemii w Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy  
w Szczecinku

W pracy każdego pedagoga zdarzają się takie klasy, z którymi można osiągnąć nie tylko fantastyczny wynik z egzaminu gimnazjalnego, ale także podjąć wyzwanie zorganizowania dużego wydarzenia edukacyjno-społecznego gwarantującego nie tylko dobrą zabawę, ale również splendor i promocję szkoły. Taką właśnie klasę miałyśmy przyjemność prowadzić przez ostatnie trzy lata.

Po raz pierwszy galę „Żyj smacznie i zdrowo”, przeznaczoną dla uczniów dziewięciu klas szóstych ze szczecińskich szkół podstawowych, swoich kolegów ze szkoły oraz rodziców, młodzież ówczesnej klasy 3e zorganizowała w 2013 roku. W wydarzeniu uczestniczyło około 600 osób. Głównym celem było przedstawienie 10 zasad racjonalnego odżywiania się i zdrowego stylu życia. Aby przekazywane treści na dłużej zostały w pamięci uczestników gali, każda zasada została zaprezentowana w formie zabawnej scenki. Ciekawa scenografia i pomysłowe rekwizyty wzbudzały zachwyt, a czasami salwy śmiechu zaproszonych gości. Występom towarzyszyły pokazy sztuk walki, tańca towarzyskiego, ćwiczeń na stepach i wspinaczka na ściance.

Zaproszenie uczniów na galę przyjęli producenci ekologicznej żywności z okolic Szczecinka – wytwarzający sery, twarogi, jogurty, miody, chleb, owoce i warzywa – którzy przekazali produkty do przygotowania niektórych przekąsek. Podczas imprezy wygłoszona została prelekcja na temat ekologicznej uprawy warzyw i hodowli zwierząt, po której uczestnicy zostali zaproszeni do wspólnej degustacji zdrowych potraw. Nasi uczniowie, przygotowując się do gali, przeprowadzili ankiety w dwóch klasach pierwszych i na podstawie uzyskanych wyników omówili zasady zdrowego odżywiania się. W tygodniu poprzedzającym imprezę gimnazjaliści prowadzili

w czasie przerw akcję: „Przynies jogurt naturalny, a my nasypimy Ci coś pysznego z błonnikiem”. Wydarzenie to odbiło się szerokim echem wśród lokalnej społeczności. Dyrektor jednej ze szkół podstawowych serdecznie pogratulował nam inicjatywy i wzorując się na nas, przeprowadził podobną akcję wśród młodszych uczniów.

Kontynuacją gali „Żyj smacznie i zdrowo” była Wielka Gala Ruchu, w której wzięli udział wszyscy chętni uczniowie ze Szczecinka. Uczestnicy przez trzy godziny bawili się, ćwicząc Zumbę, wykonując układy step-aerobiku. Chłopcom zaproponowano sztuki walki.

W ciągu całego roku podejmujemy wiele działań mających na celu zachęcenie uczniów do uprawiania sportu, a zarazem zniechęcenie do przynoszenia zwolnień lekarskich z zajęć wychowania fizycznego. Uczniowie naszej szkoły mogą na przykład korzystać z darmowych zajęć na basenie miejskim. Jednym z ciekawszych pomysłów promujących aktywny tryb życia jest wykorzystanie na zajęciach pozalekcyjnych ścianki wspinaczkowej, znajdującej się na terenie szkoły. Uczennice naszej szkoły bardzo sobie cenią również zajęcia fitness, prowadzone przez nauczycielkę wychowania fizycznego.

Ogromne zainteresowanie uczniów projektem oraz promocją zdrowego stylu życia spowodowało, iż w roku szkolnym 2015/2016 jedna z klas trzecich



– wraz z opiekunką Barbarą Morawską – przystąpiła do kolejnej, szóstej już edycji programu „Żyj smacznie i zdrowo”.

Tym razem główny nacisk został położony na przygotowanie posiłków według przepisów zamieszczonych w książkach kulinarnych, dołączonych do zestawu edukacyjnego. Wszystko rozpoczęło się od wycieczki rowerowej zakończonej wspólnym ogniskiem i grillem. Na ruszcie znalazły się: pieczone jabłka, banany oraz kolorowe szaszłyki z warzywami i chudym mięsem.

Przy ścisłej współpracy z lokalną telewizją Gawex zostały przygotowane trzy programy – każdy z nich prezentuje, w jaki sposób młodzież i dzieci mogą przygotować smaczne, szybkie, zdrowe pierwsze i drugie śniadania oraz podwieczorek. Posiłki przygotowane podczas nagrywania drugiego programu (kolorowe kanapki, jogurty z owocami i musli oraz owoce) zostały przeznaczone dla uczestników międzyszkolnego konkursu „Mistrz pięknego czytania”. Trzeci program dotyczył przygotowania podwieczorków, czyli posiłku, z którego tak łatwo rezygnujemy. Uczniowie z wielkim zapałem przystąpili do pracy, a przygotowanymi potrawami (kolorowymi galaretkami, smacznymi goframi z pełnoziarnistej mąki i owocowymi szaszłykami) częstowali mieszkańców Szczecinka.

Gala podsumowująca projekt odbyła się 10 marca 2015 roku. Podczas uroczystości wystawiono przedstawienie pod tytułem „Żyj pięknie, mądrze i zdrowo”. Sztuka opowiadała o metamorfozie głównej bohaterki – Oli, która zmienia się pod wpływem obejrzanych programów promujących zdrowy styl życia. Z zaniebanej, otyłej młodej dziewczyny staje się propagatorką zdrowego stylu życia, prezentując piękną, wysportowaną figurę.

Podobnie jak w roku poprzednim na galę zaproszeni zostali uczniowie klas szóstych szkół podstawowych oraz najmłodsi mieszkańcy Szczecinka – dzieci z przedszkola „Miś”. Impreza zakończona była zdrowym poczęstunkiem.

Po każdym rocznym projekcie kręciliśmy krótkie filmy, które zostały przesłane do organizatora konkursu „Żyj smacznie i zdrowo”. Na werdykt jury trzeba było czekać do końca kwietnia 2015 roku. Jakże niezmiernie było nasze szczęście, kiedy dowiedzieliśmy się, że jesteśmy w gronie zwycięzców. Wszyscy z wielką niecierpliwością oczekiwaliśmy 10 czerwca 2015 – dnia wręczenia nagrody. Szkoła otrzymała tablicę multimedialną z rzutnikiem. Specjalnym go-

ciem wydarzenia była finalistka programu You Can Dance, która poprowadziła warsztaty taneczne dla uczniów. W tym roku za swoje działania wygraliśmy nagrodę główną – warsztaty kulinarne oraz sprzęt kuchenny. Gościem specjalnym był Blow – młody chłopak, który zdobył wielką popularność wśród młodzieży, publikując filmiki kulinarne na portalu YouTube.

Organizowanie takich imprez, a potem sięgnięcie po laur zwycięzcy, nie byłoby możliwe, gdyby nie pomoc sponsorów. Przygotowując się do tych



wydarzeń, nawiązaliśmy współpracę z wieloma firmami produkującymi zdrową żywność. Na nasz apel pozytywnie odpowiedziały: Bonduelle, Wasa, Barilla i Sante, ale także wiele lokalnych przedsiębiorstw. Po zakończeniu projektu wszyscy nasi darczyńcy otrzymali podziękowania wraz z bogatą dokumentacją fotograficzną i filmową.

Propagowanie zdrowego stylu życia weszło w krew naszym uczniom. Na korytarzach szkoły można zauważyć zmiany w nawykach żywieniowych młodzieży. Zamiast słodkich bułek i pączków zaczęły się pojawiać kolorowe kanapki z warzywami. Uczniowie coraz częściej sięgają po jogurty naturalne z owocami i musli. Zwłaszcza chłopcy zaczęli przynosić w pojemnikach przygotowane przez siebie posiłki z ryżu lub kaszy, chudego mięsa i warzyw. Zamiast sięgać po słodkie napoje, coraz częściej uczniowie korzystają z dystrybutorów wody zamontowanych w szkole. W czasie przerw młodzież chętnie tańczy, gra w piłkarzyki, piłkę plażową i kręci hula-hoop. Młodsze klasy nie mogą się doczekać następnych edycji programu – chcą brać w nich udział i znów zdobyć główną nagrodę.

Cyklicznie organizowane gale kształtują nawyk sięgania po zdrowe przekąski.

# Wpływ stresu na organizm człowieka

## Scenariusz dwugodzinnej lekcji biologii w gimnazjum

Małgorzata Majewska, nauczycielka biologii w XII Liceum Ogólnokształcącym w ZSS im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej

Cele ogólne: określenie zasad i sposobu radzenia sobie ze zjawiskiem stresu, realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego, przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego.

### Cele szczegółowe:

Wiadomości

Uczeń:

- przedstawia definicje: zdrowia, stresu, sytuacji trudnej;
- podaje zasady zachowania zdrowia i profilaktyki zjawiska stresu;
- podaje przykłady pozytywnego i negatywnego stresu;
- wymienia rodzaje współczesnych zagrożeń zdrowotnych u ludzi młodych i pozostałej ludności Polski;
- określa znaczenie stosowania zasad profilaktyki i badań medycznych w zachowaniu zdrowia;
- omawia przykłady badań profilaktycznych w celu utrzymania zdrowia;
- określa wpływ czynników wewnętrznych i zewnętrznych na stan zdrowia człowieka;
- określa zasady profilaktyki, zapobieganie chorobom wywołanym przez stres.

Umiejętności

Uczeń:

- omawia i prezentuje procesy składające się na zdrowie współczesnego człowieka;
- charakteryzuje i opisuje zjawisko stresu i jego wpływ na organizm człowieka;
- wykazuje, jaki jest związek pomiędzy działaniami profilaktycznymi a zachowaniem zdrowia współczesnego człowieka;
- opisuje choroby i higienę układu nerwowego;
- przewiduje i prognozuje zachowanie zdrowia ludzi w różnym wieku i w zależności od płci;
- analizuje sposoby radzenia sobie ze stresem;
- redaguje wnioski wynikające z analizy zjawiska stresu na podstawie przeprowadzonej ankiety wśród młodzieży gimnazjalnej.

Postawy:

- dbałości o stan zdrowia człowieka w różnym wieku w kontekście walki ze stresem;
- rozwijanie zainteresowania naukami przyrodniczymi i przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego z biologii.

Metody:

- metaplan,
- mapa mentalna,
- wykład,
- pokaz prac uczniowskich,
- pokaz zadań egzaminacyjnych,

- burza mózgów,
- dyskusja,
- fakultatywnie prezentacja uczniowskiego projektu edukacyjnego.

**Forma:** grupowa, indywidualna.

#### **Środki dydaktyczne:**

- komputer,
- rzutnik komputerowy,
- wizualizer,
- fakultatywnie: rzutnik pisma,
- podręcznik ucznia,
- prezentacja multimedialna „nie mam czasu na stres” lub „charakterystyka zjawiska stresu i jego wpływ na organizm”,
- plakaty wykonane przez uczniów – metaplan, mapa mentalna,
- prezentacja wyników ankiety przeprowadzonej wśród uczniów.

#### **Przebieg zajęć**

Faza wprowadzająca:

1. Czynności organizacyjne.
2. Nauczyciel dokonuje podziału uczniów na siedem zespołów 4-osobowych.
3. Nauczyciel podaje zasady organizacji pracy uczniów i cele lekcji.
4. Uczniowie asystenci rozdają materiały biurowe: papier pakowy, pisaki, papiery kolorowe, zdjęcia.

Faza realizacyjna:

1. Nauczyciel sprawdza u uczniów znajomość podstawowych pojęć: zdrowie, stres, sytuacje trudne.
2. Uczniowie pracujący w zespołach 1–4 otrzymują zadanie stworzenia metaplanu pt. „Jaki jest stan zdrowia współczesnych gimnazjalistów w związku ze zjawiskiem stresu?”
3. Uczniowie pracujący w zespołach 5–7 otrzymują zadanie stworzenia mapy mentalnej z wykorzystaniem słowa: stres.
4. Uczniowie tworzą plakaty.

5. Nauczyciel kontroluje tempo pracy uczniów i efekty pracy.
6. Zespoły uczniowskie 1–7 prezentują plakaty, wykonany metaplan i mapy mentalne; formułują i prezentują wnioski z własnej pracy.
7. Nauczyciel przedstawia prezentację multimedialną „Nie mam czasu na stres” lub „Charakterystyka zjawiska stresu i jego wpływ na organizm”.
8. Nauczyciel omawia wybrane zadania typu egzaminacyjnego z biologii w gimnazjum przy pomocy komputera, rzutnika multimedialnego oraz wizualizera.
9. Uczniowie asystenci prezentują wyniki ankiety przeprowadzonej wśród społeczności uczniowskiej szkoły na temat stresu (przyczyn, skutków zdrowotnych i sposobów radzenia sobie ze stresem). Przedstawiają analizę ilościową i jakościową oraz wnioski z przeprowadzonych badań.

Faza podsumowująca:

1. Nauczyciel podsumowuje zajęcia i razem z uczniami podaje zasady radzenia sobie ze stresem.
2. Nauczyciel podsumowuje stopień realizacji celów, prowadzonych działań przez uczniów, stopień zaangażowania uczniów w wykonanie zadań.
3. Nauczyciel prezentuje wywiad z Leszkiem Blanikiem – Mistrzem Olimpijskim w gimnastyce sportowej ze względu na profil sportowy szkoły.
4. Zakończenie zajęć – uczniowie piszą list do nauczyciela (zamiast ankiety ewaluacyjnej).

#### **Bibliografia**

- Jefimow M.: *Puls życia. Podręcznik do biologii dla gimnazjum*, Warszawa 2007.
- Campbell N.A. i in.: *Biologia*, Poznań 2013.
- Janicki K.: *Zdrowie i jego uwarunkowania*, w: K. Janicki (red.), *Domowy poradnik medyczny*, Warszawa 1992.
- Encyklopedia szkolna. Biologia*, Warszawa 1999.
- Michajlik A., Ramotowski W.: *Anatomia i fizjologia człowieka*, Warszawa 1994.
- Traczyk W.Z.: *Fizjologia człowieka w zarysie*, Warszawa 1992.
- Halastra-Petryna G., Mazurek E.: *Zbiór zadań zamkniętych z biologii dla gimnazjalistów. Powtórka przed egzaminem gimnazjalnym od roku 2012*, Gdańsk 2012.

MM

# (Re)wizja edukacji (po)nowoczesnej

Zdzisława Kawka, doktor habilitowana, Uczelnia Nauk Społecznych

Cechą społeczeństw ponowoczesnych jest duża dynamika zmian i wynikające z nich nieprzejrzystości struktur i procesów – powiększają się obszary ryzyka osobistego, społecznego i publicznego. Jak zatem edukować w społeczeństwach, których istnienie i rozwój zależą w ogromnym stopniu od zasobów wiedzy, zarówno jednostkowej – subiektywnej, jak i zobiektywizowanej w postaci twierdzeń, uporządkowanych i poddających się intersubiektywnej weryfikacji?

## Uwagi wstępne

We współczesnym świecie koncepcja wykształcenia jednorazowego – charakterystyczna dla czasów o małej zmienności w nauce, technologii czy kulturze, gdzie wiedza i umiejętności nabywane w młodości wystarczyły człowiekowi na całe życie – to przeszłość. Zmiany oraz ich tempo powodują, że dzisiejsze społeczeństwa muszą nieustannie podejmować działania, które pozwolą nadażyć za rzeczywistością. Podstawą tych działań i aktywności są informacja i wiedza. Jak twierdzi Daniel Bell, o ile praca człowieka przednowoczesnego była rodzajem gry z przyrodą, człowieka nowoczesnego – grą z naturą nieożywioną, o tyle praca człowieka żyjącego w społeczeństwach informacyjnych jest grą między ludźmi. Stawką w tej grze jest zdobycie informacji i wiedzy umożliwiającej konkurowanie z innymi. Już dziś sektor usług związanych z tzw. 3P, czyli przechowywaniem, przesyłaniem i przetwarzaniem informacji, dominuje w strukturze zatrudnienia w wielu krajach.

Żyjemy dziś w społeczeństwach nazywanych informacyjnymi<sup>1</sup> lub ponowoczesnymi<sup>2</sup>. Ponowoczesność/postmodernizm – w ujęciu teoretycznym – stanowi rodzaj nowego paradygmatu w postrzeganiu rzeczywistości społecznej. Główne tezy tego sposobu myślenia można sprowadzić do następujących założeń:

- Świat charakteryzuje bardziej chaos, a nie porządek. Natura rzeczywistości jest niejednorodna

i nie da się stworzyć całościowego obrazu rzeczywistości.

- Świat dzisiejszy jest światem, w którym brakuje trwałych wartości, dominuje sceptycyzm, tymczasowość i prowizoryczność.
- Wszystkie sposoby badania w nauce są uprawione, dopuszcza się więc programowy eklektyzm i pluralizm metod.
- Odrzucenie mitu postępu, emancypacji rozumu, wyzwolenia, wzrostu bogactwa.
- Pochwała różnorodności, marginalności, heterogeniczności, gry.

Powyższe założenia mają wieloraki charakter: ontologiczny (chaos jest cechą bytu społecznego); aksjologiczny (wartości są relatywne); epistemologiczny (nie można poznać rzeczywistości społecznej i praw uniwersalnych); metodologiczny (wyraża się w tezie, że wszystkie metody badania są równoważne); ideologiczny (nie istnieje linearna koncepcja postępu). Postmodernizm proponuje zatem pewną wizję postrzegania współczesnego świata. Jest, można powiedzieć, matrycą postrzegania współczesnych rozwiniętych społeczeństw, określanych mianem ponowoczesnych.

Zmienność świata, jego rosnąca złożoność rodzą niepewność i ryzyko<sup>3</sup>. Jak więc edukować współczesnych ludzi, żyjących w takiej rzeczywistości? W jakim stopniu powierzyć kształcenie instytucjom, a w jakim zawierzyć różnym formom dokształcania się i samokształcenia? Może trzeba, jak postulował



Ivan Illich, całkowicie „odszkolnić”, „zdeskolaryzować” edukację?<sup>4</sup> Jeśli rozumieć ją szeroko i zgodnie z etymologią (*educere* łac. „ciągnąć w górę”) – jako ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, zamierzonych i niezamierzonych (genotyp, środowisko rodzinne, środowisko lokalne, ustrój polityczny, kultura i cywilizacja, procesy globalne), sprzyjających ich rozwojowi i wykorzystaniu wszystkich możliwości tak, aby stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej, zdolnymi do aktywnej samorealizacji, mającymi poczucie trwałej tożsamości i odrębności<sup>5</sup> – to oczywiste jest, że zasoby wiedzy i umiejętności nie są i nie mogą być tworzone tylko w instytucjonalnym, na ogół spetryfikowanym systemie szkolnym. Znaczenie szkoły wydaje się w tym kontekście zmniejszać. Choć szkoła ciągle jest istotnym miejscem zdobywania wiedzy z kilku powodów, na które wskazywał Jan Szczepański: szkoła przekazuje dzieciom wiedzę naukową, rodzina przekazuje z reguły wiedzę potoczną, kościół religijną, a media mieszankę wiedzy naukowej i potocznej – eklektyczną, sensacyjną, często niezwyfikowaną. Wiedza naukowa jest zwerbalizowana; publiczna – nieemocjonalna i nieoceniająca (dziecko otrzymuje zbiór racjonalnych i logicznych zasad i metod myślenia o ludziach i świecie); szkoła – naucza metodami naukowymi, syntetyzuje i kierkuje wpływ pozostałych oddziaływań edukacyjnych (głównie mediów), przekazuje, a przynajmniej stara się przekazywać całościowy pogląd na wiedzę człowieka o świecie, stwarzając w ten sposób możliwość uczestnictwa w utrzymywaniu ciągłości i tożsamości społeczeństwa, jest ważną agendą socjalizacji wtórnej<sup>6</sup>.

### Zadania szkoły w świecie ponowoczesnym

Zadaniem edukacji instytucjonalnej w społeczeństwach ponowoczesnych (późnej nowoczesności) powinno być nie tylko przekazywanie wiedzy, ale rozwijanie kilku podstawowych typów umiejętności, które są ważne w sytuacjach zmiany. Te umiejętności, to:

- myślenie (umiejętność klasyfikowania, rozumienie związków, stawianie tez);
- uczenie się (przyswajanie nowych metod, odnawianie wiedzy, planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się);
- kreatywność (zdolność do innowacji, przewidywanie kierunku zmian, twórcze rozwiązywanie problemów);

- skuteczna komunikacja (języki obce, technologie komunikacyjne, formułowanie wypowiedzi);
- efektywne współdziałanie w zespole (budowanie kapitału społecznego w postaci zaufania niezbędnego w działaniach gospodarczych);
- zarządzanie czasem (efektywne wykorzystanie czasu);
- odporność na stres (konieczność stałego przystosowywania się do zmian).

Systemy oświatowe są jednak instytucjami z natury swej konserwatywnymi i nie poddają się łatwo reformowaniu<sup>7</sup>. Przeładowane programy w polskiej szkole i egzaminy testowe nie sprzyjają też kształtowaniu czysto poznawczej motywacji do uczenia się. Raczej skłaniają do zasady „trzy razy z” (zakuć, zdać, zapomnieć). Z tego punktu widzenia polska szkoła nie jest ani nowoczesna, ani tym bardziej ponowoczesna<sup>8</sup>. Rozwój społeczeństw wiedzy wymaga takiego modelu oświaty, który stwarza najlepsze możliwości wykorzystania zasobów wiedzy i inteligencji. Wydaje się, że powinien on być oparty na dwóch zasadach: powszechności dostępu do wykształcenia na wszystkich poziomach i wyrównywania w sposób zindywidualizowany różnic w kompetencji i motywacji uczniów. Innymi słowy, powinien być to taki system, który wszystkim stwarza szanse podnoszenia poziomu wykształcenia i niweluje różnice środowiskowe, motywując zarówno najlepszych, jak i najsłabszych do dalszego rozwoju.

### Wiedza jako zasób kapitałowy

Wiedza jest dziś szczególnym dobrem niematerialnym – równoważnym lub cenniejszym nawet od dóbr materialnych – i stanowi istotny zasób kapitału ludzkiego. Kapitał ten podlega jednak procesowi szybkiego starzenia się. Niezbędnym atrybutem współczesnego człowieka, i całych społeczeństw, jest więc umiejętność aktualizowania wiedzy i dokształcania się. Współczesne społeczeństwa to społeczeństwa nieustannie uczące się i korzystające z rozrastających się zasobów informacji. Należy przewidywać, że w przyszłości znaczenie wiedzy będzie wzrastać – wiedza, jako kluczowy zasób, będzie miała ogromny wpływ na sukces firm i konkurencyjność całych państw, a w konsekwencji na zamożność poszczególnych jednostek i całych społeczeństw.

Wiedza nie jest jednak wyłącznie zasobem ekonomicznym. Pełni także funkcje osobowe, kulturowe i społeczne, między innymi podnosi samoocenę i poczucie podmiotowości jednostki, jest wyznacznikiem

kiem pozycji społecznej, poszerza wiedzę o rzeczywistości, a co ważne, ze społecznego punktu widzenia, zmienia spojrzenie na świat, pomagając walczyć ze stereotypami. Struktury poznawcze ludzi wykształconych, posiadających wiedzę, mają w większości charakter złożony i otwarty, bo sprzyja temu długi trening edukacyjny. Wpływa to na kształtowanie postawy – tolerancyjnej i prospołecznej. Wiedza wreszcie pomaga budować kapitał społeczny i powiększa zasoby zaufania społecznego. Ogólnie rzecz biorąc, wiedza jest warunkiem rozwoju cywilizacyjnego.

Ponieważ dziś wiedza starzeje się szybciej niż kiedykolwiek, musi być odnawialna. Wymogiem czasu jest więc kształcenie permanentne, uczenie się przez całe życie, którego idea urzeczywistnia się w postaci coraz bardziej zróżnicowanych form kształcenia i dokształcania<sup>9</sup>. Kształcenie ustawiczne stało się współcześnie popularnym przedmiotem rozważań i analiz, nie tylko w Polsce, ale również w świecie.

Kształcenie ustawiczne traktuje się, z jednej strony, jako instrument zwiększenia ogólnego poziomu wiedzy oraz umiejętności przystosowania się do zmieniających się warunków, a z drugiej strony – jako sposób podnoszenia aktywności i uczestnictwa obywateli w życiu kulturalnym, społecznym, politycznym. Stanowi ono również podstawę stabilności komunikacji społecznej i demokracji.

Można zatem powiedzieć, że kształcenie ustawiczne jest ideą, która staje się dziś zasadą organizacji systemów oświatowych. Aktywne uczestnictwo w świecie ponowoczesnym wymaga znacznej wiedzy i umiejętności posługiwania się nowymi technologiami i technikami komunikacji.

Wymagania te dotyczą zarówno naszego życia prywatnego, jak i zawodowego czy kulturowej partycypacji. Emigracje młodych powodują, że rodzice uczą się posługiwania Skypem, korzystają z portali społecznościowych itd. Uczestnictwo w kulturze także wymaga pewnej wiedzy, przygotowania i korzystania z nowoczesnych technologii. Rosną i zmieniają się wymogi rynków pracy implikujące konieczność doskonalenia się zawodowego<sup>10</sup>.

Edukacja ustawiczna jest więc konieczna z kilku powodów, wzajemnie się warunkujących:

- jest konieczna dla właściwego rozwoju jednostki, aktywizującego posiadane przez nią „zasoby” (zdolności, talenty, umiejętności, kompetencje „miękkie”);
- jest podstawą dobrego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie współczesnym;

- jest podstawą efektywnego wykorzystania zasobów i kapitału społecznego<sup>11</sup>.

Szczególnie ważny obszar kształcenia ustawicznego wyznacza we współczesnych społeczeństwach rynek i rozwój gospodarczy oparty na wiedzy. Przedsiębiorstwa stają się uczącymi się organizacjami, budującymi kompetencje zawodowe i społeczne pracowników – zarówno w oparciu o intencjonalne oddziaływania edukacyjne, jak i poprzez doświadczenie wpływające z codziennych działań. Pracownicy różnych instytucji muszą posiadać umiejętność samodoskonalenia się w różnych okolicznościach i traktować miejsce pracy jako instytucję edukacyjną. Oczekiwania wobec form uczenia się związanych z doświadczeniem i eksperymentowaniem w procesie produkcji szczególnie mocno podkreślają rolę kształcenia ustawicznego, które „wzmacnia zderzenie między kulturami uczenia się w szkole i w pracy”. Jest to istotna cecha tego kształcenia, wpisująca się w ogólny trend, polegająca na bezustannym rozmywaniu się granic między życiem zawodowym a okresem nauki, formalną i nieformalną edukacją. Kiedyś proporcje między szkolnym etapem życia (zdobywaniem wiedzy) a pracą były zdecydowanie odmienne. Edukacja szkolna stanowiła relatywnie bardzo krótki okres, natomiast etap pracy był niezwykle długi. Dziś nie tylko wydłuża się okres skolarzacji, ale także skraca się czas pracy. Zdaniem Paula Lengrand<sup>12</sup>, uważanego za jednego z najwybitniejszych teoretyków oświaty ustawicznej, dawny podział ludzkiego życia na okres nauki i okres zawodowej działalności społecznej przemija i nadchodzi era wszechstronnego i stałego uczenia się. Jest to możliwe między innymi dlatego, że procesy uczenia się zachodzą w różnych miejscach, nie tylko w formach zorganizowanych przez system edukacji. Nowe technologie komunikacyjne i informacyjne, takie jak multimedia i rynek oprogramowania komputerowego, umożliwiają globalny dostęp do wiedzy i informacji – bez względu na czas i na przestrzeń. A co szczególnie ważne, technologie informatyczne i cyfrowe stymulują kontakty między uniwersytetami i przedsiębiorstwami sektora ICT (*Information and Communication Technology*) w zakresie kształcenia na odległość na rynkach globalnych, a partnerstwo między uniwersytetami a biznesem i przemysłem ma decydujące znaczenie dla sukcesu ekonomii wiedzy<sup>13</sup>.

W ponowoczesnym świecie osoby bez określonego kapitału, zarówno ekonomicznego, jak i kul-

turowego, bez odpowiednich kompetencji, bez dostępu do informacji bądź osoby pozbawione tak zwanej siły rynkowej spychane są w coraz większym stopniu na margines społeczny spowodowany bezrobociem, funkcjonalnym analfabetyzmem, nieumiejętnością artykulacji własnych interesów i innymi zjawiskami społecznymi<sup>14</sup>.

Fundamentalną zasadą kształcenia ustawicznego jest zachowanie systematyczności i ciągłości procesu uczenia się tak, aby zapewnić stały rozwój i uchronić przed zdezaktualizowaniem się zdobytej już wiedzy. Rozwój i edukacja każdego człowieka powinna przebiegać zarówno na gruncie kształcenia szkolnego i akademickiego (uniwersyteckiego), jak również w systemie samokształcenia i pozaszkolnej oświaty dorosłych. Zdaniem Paula Lengrand'a, aby zrealizować idee kształcenia ustawicznego, należy podjąć działania zmieniające dotychczasowe, utrwalone sposoby myślenia obecne w edukacji:

- w nauczaniu podstawowym na pierwszym miejscu powinna znaleźć się konieczność wyrobienia i wykształcenia w uczniach nawyku uczenia się;
- w rozwoju edukacji dorosłych należy uczyć tak, aby sprostać potrzebom aktualizowania wiedzy;
- w systemie kształcenia nauczycieli wprowadzić takie zmiany, aby umieli oni kierować procesem uczenia się, a nie byli jedynie dostarczycielami wiedzy.

Robert Kidd, inny teoretyk edukacji ustawicznej, zaproponował wprowadzenie do analiz trzech wymiarów kształcenia ustawicznego: w pionie, w poziomie i w głąb<sup>15</sup>. Kształcenie „w pionie” obejmuje kolejne szczeble edukacji szkolnej – od przedszkola poprzez szkołę do studiów wyższych i podyplomowych. Zasady drożności i dostępności gwarantują młodzieży i dorosłym spełnienie się w tym wymiarze, niezależnie od wieku, zawodu, miejsca zamieszkania i innych czynników utrudniających edukację. Kształcenie „w poziomie” ma zapewnić poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury, niezależnie od studiów pionowych. Likwidacja sztucznych barier między dziedzinami życia i kultury umożliwia pełne wykorzystanie tego wymiaru dzięki indywidualnej aktywności człowieka i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych. W polskim systemie oświaty próbą wprowadzenia kształcenia poziomego było tak zwane kształcenie zintegrowane (klasy 1–3 w szkole podstawowej) i bloki programowe w końcowym etapie szkoły podstawowej

(klasy 4–6). W gimnazjum reforma przewidywała powrót do kształcenia przedmiotowego, a ścieżki międzyprzedmiotowe realizowane były w ramach programu wychowawczego. Nauczyciele, realizujący wówczas reformę, wykazywali znaczny opór przed tymi zmianami, bo naruszało to ich poczucie tożsamości oparte na wykładanym przedmiocie („jestem matematykiem, polonistą, historykiem” itd.)<sup>16</sup>.

Kształcenie „w głąb” jest natomiast ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego<sup>17</sup>.

Warto zauważyć, że są to kategorie analityczne – służące uporządkowaniu problematyki kształcenia ustawicznego – nie zaś odrębne poziomy realizacji tej idei.

Kształcenie „w pionie” dotyczy kształcenia formalnego i zawiera w sobie kolejne szczeble edukacji szkolnej. Dostępność oraz drożność systemu pozwalają młodzieży i dorosłym na realizację swoich planów i ambicji. Ale też sposób, w jaki kształcenie jest realizowane, określa jego interdyscyplinarność (kształcenie poziome) i funkcję motywacyjną (kształcenie „w głąb”). W przypadku kształcenia dorosłych podjęcie studiów zaocznych może mieć charakter kształcenia nie tylko „w pionie”, ale też „w głąb”.

Funkcje, jakie spełnia edukacja dorosłych, zmieniają się i pokazują uczenie się jako proces nieprzerwanie związany z realizacją indywidualnych życiowych potrzeb, ważnych także dla rozwoju społecznego. Funkcje te ukazują współczesne uczenie się dorosłego człowieka w zindywidualizowanej i szerokiej perspektywie:

- uczenie się jako środek zaradczy – uczenie się to narzędzie praktyczne, instrument, który pozwala rozwiązać zaistniałą bądź możliwą do przewidzenia trudność;
- uczenie się jako droga poznania i samopoznania – zdobywanie wiedzy o otaczającej rzeczywistości, wiedzy o samym sobie;
- uczenie się jako szansa rozwoju i samorozwoju – uczenie się umożliwia rozwijanie potencjału rozwojowego, zarówno jednostki, jak i także osób, z którymi jest ona związana;
- uczenie się jako wartość i potrzeba życia – uczenie się wpływa na zaspokajanie ważnych edu-

- cyjnych potrzeb jednostki, na skutek czego jednostka może postrzegać swoje życie jako wartościowe oraz podnosi poziom życiowej satysfakcji i zadowolenia;
- uczenie się jako emancypacja – uczenie się pozwala człowiekowi zyskać większe poczucie wolności, osobowej godności, samostanowienia, niezależności, podmiotowości;
  - uczenie się jako styl życia – uczenie się jest istotnym elementem życia oraz aktywności jednostki, często wynika z kontekstu kulturowo-cywilizacyjnego;
  - uczenie się jako odpoczynek – uczenie się, zdobywanie wiedzy, obcowanie z nią może być dla człowieka czasem regeneracji sił duchowych i psychicznych, czasem odprężenia; sprzyja odrywaniu się od obowiązków dnia codziennego, nabraniu wobec nich dystansu; sprzyja realizacji kolejnych zadań i wyzwań życiowych z nowymi siłami i nowym zapałem;
  - uczenie się jako hobby – uczenie się traktowane jako zajęcie, które odzwierciedla zainteresowania i zamiłowania jednostki lub też jej pasje poznawcze;
  - uczenie się jako sposób wypełnienia czasu – uczenie się traktowane jako aktywność, która wypełnia nadmiar czasu wynikający z różnych przyczyn, na przykład choroby, bezrobocia, przejścia na emeryturę<sup>18</sup>.

Uczenie się spełnia we współczesnym świecie zarówno funkcje instrumentalne, jak i autoteliczne – może być podstawą nie tylko rozwoju społeczno-ekonomicznego, ale także podstawą samorealizacji i satysfakcji życiowej poszczególnych jednostek. Ponowoczesność wymaga od nas także swoistych kompetencji, bo jest czasem płynnej i zmiennej rzeczywistości. Przystosowanie się do tej rzeczywistości zależy od szeregu naszych, wspomnianych już wcześniej, umiejętności: radzenia sobie ze stresem, podejmowania decyzji i rozwiązywanie problemów życiowych, wyszukiwania i przetwarzania informacji, przestrzegania zasad współżycia społecznego, komunikowania się z otoczeniem, gospodarowania własnym czasem, budżetem itp.<sup>19</sup>.

### **Doskonalenie zawodowe jako element edukacji permanentnej**

System doskonalenia zawodowego jest elementem systemu oświaty i można go także uznać za formę edukacji permanentnej „w poziomie”. Doskonalenie jest narzędziem przystosowania się pra-

cownika do sytuacji zmiennych, pozyskania lub wzbogacenia kwalifikacji i umiejętności, lepszego rozróżniania i rozpoznawania potrzeb jak również metod i sposobów organizowania warsztatu własnej pracy. Założenia idei kształcenia ustawicznego są realizowane w formie szkoleń pracowników. Jak dalece zadania te są uznawane za ważne, świadczą formalne regulacje skłaniające czy wręcz obligujące pracowników do podnoszenia kwalifikacji<sup>20</sup>. W większości firm przeprowadzane są różnego rodzaju szkolenia podnoszące kompetencje ściśle zawodowe lub niwelujące braki w tych kompetencjach. Szkolenia takie dotyczą także podnoszenia kompetencji miękkich, między innymi budowania wzajemnego zaufania w zespole<sup>21</sup>.

Z punktu widzenia idei edukacji w ciągu całego życia istnienie powiązania między pracą a doksztalcaniem się nie ulega wątpliwości. Wielu młodych ludzi i osób będących w średnim wieku decyduje się na pracę i kształcenie jednocześnie, nawet jeśli wiąże się to z wieloma wyrzeczeniami, a motywacje takich decyzji mogą być różne. W takim działaniu przeważa dążenie do awansu zawodowego, zdobycie wyższych zarobków, a w związku z tym podniesienie pozycji społecznej, ale także uchronienie się przed wykluczeniem społecznym. Należy podkreślić, że motywacja do podejmowania kształcenia ma także charakter autoteliczny i wiąże się z potrzebą samorozwoju, lepszego pojmowania świata, znacznie zwiększonych szans na realizację własnych pragnień<sup>22</sup>.

### **Uwagi końcowe**

Edukacja w świecie ponowoczesnym charakteryzuje się coraz szerszym spektrum form kształcenia, doksztalcania i samokształcenia. Edukować się musimy przez całe życie, bo wiedza przyrasta w tempie geometrycznym i starzeje się bardzo szybko. Istotnym składnikiem kształcenia, obok wiedzy, stają się kompetencje miękkie i umiejętności kreacji, uczenia się i współpracy opartej na zaufaniu społecznym. Klasyczny schemat etapów w cyklu życia ludzkiego: nauka – praca – wypoczynek ulega coraz bardziej rozmyciu.

Wydaje się, że hasłem edukacji w społeczeństwach ponowoczesnych powinien być tytuł raportu stworzonego przez Międzynarodową Komisję do spraw Rozwoju Edukacji powołaną w 1971 roku (sic!), której przewodniczył Edgar Faure – „Uczyć się, aby być”<sup>223</sup>.



## Przypisy

- <sup>1</sup> Termin społeczeństwo informacyjne został wprowadzony przez Japończyka T. Umesao w 1963 roku.
- <sup>2</sup> Autorstwo pojęcia postmodernizm/ponowoczesność przypisuje się A. Toynbeemu. Operują nim także M. Foucault, J. Derrida, A. Giddens i in. W naukach społecznych (filozofia, socjologia) termin ten pojawił się w latach 80.
- <sup>3</sup> Por. A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge 1990. Zob. Także: U. Beck, *Risikogesellschaft*, Frankfurt 1986.
- <sup>4</sup> Ivan Illich, urodzony w Wiedniu w 1926 roku, określany jest mianem „radykalnego humanisty” lub wręcz „anarchisty”. Jego książka *Spółczesność bez szkoły* została wydana po raz pierwszy w 1970 roku. Autor stawia w niej tezę, że szkoła jest rodzajem „świeckiego kościoła”, który nie dopuszcza podważania jego społecznej roli, mimo iż jest nieskuteczny w procesie zdobywania wiedzy. Illich podkreśla, że siła systemów oświatowych kryje się w tym, że nie potrafimy sobie wyobrazić społeczeństwa bez szkoły.
- <sup>5</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- <sup>6</sup> J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania*. Szkoła, Warszawa 1995.
- <sup>7</sup> Por. Z. Kawka, *Konserwatyzm i rewolucje w systemach oświatowych*. *Polska reforma oświaty*, „Przegląd Socjologiczny” 2000, T. XIX, nr 1.
- <sup>8</sup> Por. Z. Kawka, *Nowoczesność polskiego systemu oświaty*, w: A. Buchner-Jeziorska, M. Sroczyńska, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Kielce 2005.
- <sup>9</sup> Duży wpływ na spularyzowanie koncepcji kształcenia ustawicznego miały działania organizacji UNESCO. Dzięki międzynarodowym konferencjom zaczęto dostrzegać, że edukacja powinna być procesem ciągłym, który obejmuje całe życie człowieka. W raporcie zatytułowanym „Uczyć się, aby być”, przygotowanym przez grono specjalistów, stwierdzono, że „(...) edukacja jest zarówno celem, jak i środkiem rozwoju, ponieważ człowiek jest z natury swej przeznaczony do stałego wychowywania. To zadanie może spełnić jedynie permanentne kształcenie, a edukacja permanentna nie stanowi ani systemu kształcenia, ani dziedziny czy szczebla kształcenia, lecz jest zasadą, na której powinna być oparta oświata i oświatowe życie społeczeństwa tak w całości działań wychowawczych, jak i poszczególnych jego członach”.
- <sup>10</sup> Najszybciej i w największym stopniu zmiany dokonały się właśnie w systemie doskonalenia zawodowego. W tej sprawie wydano uchwały bądź ustawy rządowe, wprowadzono wiążące przepisyami formy uzupełniania wiedzy lub/i odnawiania kwalifikacji. Zob. J. Półturzycki, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/97>, data dostępu: 20.06.2016.
- <sup>11</sup> J. Klink, E. Roszko, *Kształcenie ustawiczne wczoraj, dziś, jutro*, w: „Kształcenie ustawiczne – kierunek na wiedzę” 2010, nr 1, s. 4.
- <sup>12</sup> J. Półturzycki, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, w: Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, A.E. Wesołowska, *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Płock 2003, s. 39.
- <sup>13</sup> E. Stolarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/12>, data dostępu: 20.06.2016.
- <sup>14</sup> Ibidem.
- <sup>15</sup> Ibidem, s. 47.
- <sup>16</sup> Z. Kawka, op. cit.
- <sup>17</sup> A. Karpińska, *Edukacja szkolna podstawą edukacji całonocnej*, w: S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna – wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa – Radom 2008.
- <sup>18</sup> E. Dubas, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, w: M. Podgórnym (red.), *Człowiek na Edukacyjnej Fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Kraków 2005, s. 32–33.
- <sup>19</sup> Z. Sępkowska, *Rola kształcenia ustawicznego w pozyskiwaniu i doskonaleniu kwalifikacji zawodowych*, w: „Kształcenie ustawiczne – kierunek na wiedzę” 2010, nr 4, s. 11.
- <sup>20</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Pracy i Polityki Socjalnej w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych z dnia 12 października 1993 roku, Dz. U. Nr 103, poz. 472. Podnoszenie zawodowych kwalifikacji i ogólnego wykształcenia dorosłych pojmuję się jako uczenie się w szkołach dla dorosłych, w szkołach wyższych oraz dokształcanie się, kształcenie, jak również doskonalenie w formach pozaszkolnych.
- <sup>21</sup> Do szkoleń zalicza się bardzo różnorodne formy: seminaria, targi, kursy, szkoły średnie, studia wyższe, studia podyplomowe, wyjazdy szkoleniowo-integracyjne, spotkania dyrekcji z pracownikami.
- <sup>22</sup> J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całonocnej*, Wrocław 2005, s. 108.
- <sup>23</sup> C. Kupisiewicz, *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu. Wybór artykułów z kwartalnika „Perspectives”* wydawanego przez UNESCO, Warszawa 1979.

## Bibliografia

- Beck U.: *Risikogesellschaft*, Frankfurt 1986.
- Dubas E.: *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, w: M. Podgórnym (red.), *Człowiek na Edukacyjnej Fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Kraków 2005.
- Giddens A.: *The Consequences of Modernity*, Cambridge 1990.
- Kargul J.: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całonocnej*, Wrocław 2005.
- Karpińska A.: *Edukacja szkolna podstawą edukacji całonocnej*, w: *Edukacja ustawiczna – wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa – Radom 2008.
- Kawka Z.: *Konserwatyzm i rewolucje w systemach oświatowych*. *Polska reforma oświaty*, w: „Przegląd Socjologiczny” 2000, T. XIX, nr 1.
- Kawka Z.: *Nowoczesność polskiego systemu oświaty*, w: A. Buchner-Jeziorska, M. Sroczyńska, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Kielce 2005.
- Klink J., Roszko E.: *Kształcenie ustawiczne wczoraj, dziś, jutro*, „Kształcenie ustawiczne – kierunek na wiedzę” 2010, nr 1.
- Kupisiewicz C. (red.): *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu. Wybór artykułów z kwartalnika „Perspectives”* wydawanego przez UNESCO, Warszawa 1979.
- Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Półturzycki J.: *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/97>, data dostępu: 20.06.2016.
- Półturzycki J.: *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, w: Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, A.E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Płock 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Pracy i Polityki Socjalnej w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych z dnia 12 października 1993 roku, Dz. U. Nr 103, poz. 472.
- Sępkowska Z.: *Rola kształcenia ustawicznego w pozyskiwaniu i doskonaleniu kwalifikacji zawodowych*, w: „Kształcenie ustawiczne – kierunek na wiedzę” 2010, nr 4.
- Stolarczyk-Ambrozik E.: *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/12>, data dostępu: 20.06.2016.
- Szczepański J.: *Szkoła w społeczeństwie*, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania*. Szkoła, Warszawa 1995.

# Sztuka wystąpień publicznych

## Część I. Kto chce nas słuchać?

Agnieszka Gruszczyńska, specjalistka w zakresie zarządzania i promocji

W zawodzie nauczyciela wystąpienia publiczne to – najdosadniej mówiąc – chleb powszedni. Są one głównym narzędziem pracy wykorzystywanym każdego dnia. To one decydują o efektywności komunikacji prowadzonej najczęściej na linii nauczyciel – uczeń oraz nauczyciel – rodzic. Brak efektywności w tym obszarze może się wprost przyczynić do niepowodzenia dydaktycznego czy wychowawczego. Sztuka umiejętnego planowania i prowadzenia wystąpień publicznych jest niezwykle istotna – niezależnie od tego, czy uczymy matematyki, wychowania fizycznego, polskiego czy biologii.

Do przygotowania dobrego wystąpienia publicznego potrzebne są niemałe nakłady pracy. Realia zawodowe nauczyciela w pewnym sensie nie dają nam szans na równie rzetelne i równie dobre przygotowanie każdego z wystąpień. W ciągu dnia realizujemy 4 do 6 pełnowymiarowych – bo 45-minutowych – wystąpień publicznych przed niemałym audytorium. Część z nich znacząco różni się merytorycznie, są takie, których odbiorcy – choć wydają się być podobnymi – mają zgoła inne oczekiwania. Nie do każdego zajęć i nie do każdego spotkania z rodzicami czy wypowiedzi w ramach pracy zespołu zadaniowego będziemy mogli się równie dobrze przygotować. Warto jednak pamiętać, że tak jak w wielu innych dziedzinach naszej aktywności to właśnie dobre przygotowanie jest kluczem do sukcesu.

### Oswoić publiczność

Punktem wyjścia do dobrego planu jest oswolenie publiczności. Rzetelne wykonanie tego zadania jest krokiem milowym na drodze do sukcesu, jakim jest bardzo dobre, ciekawe, skupiające uwagę wystąpienie publiczne. Pierwszą i najważniejszą sprawą jest uświadomienie sobie, zapamiętanie i ciągle pozostawanie w prze-

konaniu, że to nie my – prezentujący – jesteśmy bohaterami tego wydarzenia. Ci, którzy muszą tak naprawdę – choć w pewnym sensie metaforycznie – stanąć przy tablicy, na środku sali, to nasi słuchacze. W każdym punkcie, słowie, geście naszego wystąpienia musimy pamiętać właśnie o nich – o ich potrzebach, kompetencjach, poziomie komunikacyjnym. Pominięcie tego punktu z pewnością wywiedzie nas na manowce.

Szczególną pokusą w zawodzie nauczyciela jest budowanie swojego autorytetu na kruchej podstawie snucia hermetycznego wykładu *ex cathedra*. Kiedy koncentrujemy się na sobie, swojej eksperckości i wyjątkowych kompetencjach, nie budujemy więzi. Wręcz przeciwnie, odcinamy się od naszego audytorium, nawet jeśli są to bliscy nam wiekiem i doświadczeniem rodzice naszych wychowanków. Pamiętajmy zatem, że to słuchacze są bohaterem naszego wystąpienia. Uczniowie są bohaterami lekcji, rodzice – wywiadowki, koleżanki i koledzy – są najważniejszymi aktorami prowadzonej przez nas narady pedagogicznej. Co więcej, musimy pamiętać, że mówimy do bardzo konkretnej grupy i bez względu na jej liczebność każdą osobę powinniśmy obdarzyć atencją. Najważniejszym jej prze-

jawem będzie skoncentrowanie się na interesach naszych słuchaczy. Dodatkowo konieczne jest utrzymywanie kontaktu wzrokowego (podczas wystąpień w większych salach tak zwane frazowanie, czyli koncentrowanie wzroku na mniejszych grupkach, na czas około 1 do 3 sekund, w stałym rytmie zmiany punktu koncentracji).

### Uwrażliwić się na audytorium

Kiedy przypominam sobie najgorsze wystąpienia publiczne, jakie miałam okazje obserwować i sama wygłaszać, na pierwszym miejscu stawiam te, w których prowadzący zupełnie zapomniał o słuchaczach. Każdy z nas jest w stanie przywołać z pamięci ten obrazek, na którym ładnie ubrana pani (bądź pan) elokwentnie przemawia (najlepiej na scenie) od co najmniej 20 minut, a potencjalni słuchacze, słoczeni w dusznej, nieklimatyzowanej sali, robią dosłownie wszystko, poza skupieniem uwagi na prezentowanych treściach. Dostrzega to każdy uczestnik tego niefortunnego spotkania, poza prowadzącym, do głębi zatopionym w opowieści, którą snuje.

Sztuka wystąpień publicznych to nie sztuka przetrwania z mikrofonem w ręku. To również nie sztuka, która polega na testowaniu wytrzymałości naszych słuchaczy. Dobre wystąpienie to nierzadko akt odwagi wejścia w dialog z ludźmi, którzy nie zawsze mają ochotę, bądź po prostu warunki (czasowe – kiedy przedłużamy, bytowe – kiedy jest duszno, czy po prostu wynikające z higieny umysłu – kiedy mówimy w nieinteresujący w sposób, który nie zachęca do skupienia uwagi). Gdy dostrzegamy któryś z objawów niezgrania z grupą słuchaczy, naszym najważniejszym zadaniem jest zdiagnozowanie przyczyny. Nasz przekaz musi współbrzmieć z dynamiką i potencjałem odbiorczą grupy. O ile w sytuacji lekcyjnej czy w konwencji spotkania z rodzicami wydaje się to oczywiste, o tyle zareagowanie na wyraźne szумы – kiedy na przykład podczas konferencji organizowanej przez kuratorium oświaty przemawiamy do kilkuset dyrektorów – jest niemałym wyzwaniem. Wówczas jednak szczególnie nie możemy obawiać się zadania kilku prostych pytań słuchaczom, które pozwolą nam zdiagnozować sytuację. W końcu wszystkie nasze przygotowania i tocząca się właśnie narracja jest właśnie dla nich.

### Nie bójmy się emocji

Nauczyciele – tak jak ludzie wykonujący inne zawody – są istotami emocjonalnymi, często dużo wrażliwsi ze względu na zdobyte wykształcenie, koncentrujące się na człowieku i jego możliwościach będących pochodnymi etapu rozwojowego i kondycji psychicznej. Wszyscy jednak znamy wielu nauczycieli, którzy o emocjonalnym aspekcie swojej pracy woleliby niejako zapomnieć. Biznesowi eksperci od prezentacji i wystąpień publicznych przywiązują ogromną wagę do „treści lewopółkulowych”, odwołujących się do emocji naszego audytorium. To właśnie dzięki nim jesteśmy w stanie pozyskać tych, którzy postanowili być w kontrze i nie dać nam kredytu zaufania – ocenili nasz potencjał, zanim weszli do klasy, podjęli decyzję w sprawie, do której chcemy ich dopiero przekonać. Anegdota, grafiki, tembr głosu, dynamiczna struktura opowieści – to podstawowe środki przekazu odwołujące się do emocji naszych słuchaczy. Musimy nimi umiejętnie żonglować, adekwatnie do zaobserwowanej dynamiki reakcji grupy, tak by nie stracić jej uwagi i pozyskać zaufanie.

### Podsumowanie

Skoro już samo zdiagnozowanie grupy w procesie przygotowania się do wystąpienia publicznego jest tak trudnym zadaniem, a jego poprawne wykonanie – choć niezwykle istotne – nie gwarantuje sukcesu, po co właściwie przywiązywać do tego aż tak wielką wagę? Jako pedagodzy doskonale wiemy, że dobre nawiązanie relacji ze słuchaczem, przykucie jego uwagi może przynieść niesamowite efekty. Znamy filmowe i literackie kreacje charyzmatycznych nauczycieli (jak John Keating ze *Stowarzyszenia umarłych poetów*), którzy swoim talentem – przede wszystkim właśnie w zakresie prowadzenia frapujących, nieoczywistych wystąpień publicznych – potrafili zjednać sobie sympatię uczniów i wywołać w nich pewną przemianę. Dobre wystąpienie nauczyciela pozwala skutecznie przekazać wiedzę, zrealizować wyjątkową lekcję, zainicjować projekt międzyszkolny, zachęcić grupę do działania i rozbudzić wiarę w ideę.

Na blogu Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli [www.edurefleksy.blogspot.com](http://www.edurefleksy.blogspot.com), w dziale *Refleksy Refleksji*, znajdują Państwo materiały, które pomogą przewidzieć, kto i jak będzie słuchał Waszego najbliższego wystąpienia.

# Dyskusje i nie(po)rozumienia

Agnieszka Szewczyńska, studentka II roku dziennikarstwa i komunikacji społecznej na Uniwersytecie Szczecińskim

Repertuar 51. Przeglądu Teatralnego Małych Form Kontrapunkt 2016 – który odbył się 15–24 kwietnia w Szczecinie – obejmował nie tylko spektakle i widowiska plenerowe, ale też spotkania z twórcami oraz teoretykami teatru. W ramach tych ostatnich, 20 i 21 kwietnia, w Teatrze Małym został zorganizowany panel dyskusyjny pod tytułem „Nowy” teatr nie(po) rozumienia. Jego opieką merytoryczną zajął się, wykładający w Katedrze Performatyki Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, prof. Dariusz Kosiński, a gośćmi, oprócz teatrologów i krytyków, byli: Maciej Nowak – dyrektor Teatru Polskiego w Poznaniu, Bartosz Frąckowiak – zastępca dyrektora Teatru Polskiego w Bydgoszczy, dr Paweł Sztarbowski – zastępca dyrektora do spraw programowych w Teatrze Powszechnym w Warszawie.

Punktem kulminacyjnym panelu było spotkanie z Maciejem Nowakiem, któremu rozgłos w środowisku teatralnym przyniosło, obejmowane w latach 2000–2006, stanowisko dyrektora naczelnego i artystycznego w gdańskim Teatrze Wybrzeże. Pod jego kuratelą Teatr Wybrzeże nawiązał współpracę z młodymi reżyserami i aktorami, dzięki czemu stał się jedną z najczęściej odwiedzanych i komentowanych scen w kraju. Punktem wyjścia rozmowy z gościem była krótka refleksja nad tym, jaki wpływ na teatr miały przemiany polityczne, społeczne i kulturowe, które przechodziła Polska na przełomie lat 80. i 90. Profesor Kosiński zwrócił uwagę przede wszystkim na to, że zaczęto w tym okresie odchodzić od dawania widzowi ucieczki przed rzeczywistością na rzecz prezentowania i poddawania analizie aktualnych tematów oraz zjawisk kulturowych.

Właściwa część panelu rozpoczęła się od pytania: „Czym właściwie jest nowy teatr? Odpowiedź okazała się niejednoznaczna. W toku rozmowy włączono do tego nurtu zarówno teatry awangardowe, jak i „neo-konserwatywne”, a ponieważ obie kategorie nie mają ze sobą zbyt wiele wspólnego, zgodzono się, że poprawny będzie nie termin „nowy teatr”, lecz „nowe teatry”, podkreślający różnorodność tego zjawiska.

Następnie dyskusja skupiła się na, występujących w tytule panelu, nie(po)rozumieniach. Za główną ich

przyczynę uznano niedostosowanie publiki, przyzwyczajonej do mainstreamowych mediów, do tego, co w teatrze stało się mainstreamem. Prelegenci mieli przede wszystkim na myśli wszelkie formy podejmowania z widzem dialogu w czasie spektakli, czy bezpośrednio zwracanie się do niego celem skłonienia go do głębszej analizy – nie tylko oglądanej sztuki, ale też siebie oraz rzeczywistości, w której żyje. Jak zatem kształtować gusta publiczności? – pytano. Nowak, popierając zdania ekspertów z Instytutu Teatralnego, radził zaczynać pracę jak najwcześniej – od włączania do repertuaru teatrów spektakli dla dzieci. Zastrzegł przy tym, że przedstawienia dla najmłodszych widzów nie mogą nabierać cech „chałtur”, lecz, jako narzędzie edukacji teatralnej, powinny być przygotowywane z dokładnością równą tytułom z czołówek afiszy.

W toku spotkania rozmawiano również o innych, znaczących dla teatru kwestiach, między innymi o tym, jak go popularyzować, oraz o zagrożeniu wiążącym się z poruszaniem w spektaklach prowokacyjnych tematów. Łącząc oba te zagadnienia, Nowak podkreślił, że prowokacja absolutnie nie może służyć do ściągania na widowię większej liczby ludzi. Teatr jest formą sztuki – i to nie skandale, lecz walory artystyczne powinny być tym, co skłaniać będzie publiczność zarówno do dyskusji, jak i do powracania na kolejne spektakle.



# Organizmy pionierskie

## Życie kulturalne pierwszych lat polskiego Szczecina

Szymon Piotr Kubiak, doktor, pracownik naukowy Muzeum Narodowego w Szczecinie, adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Sztuki Akademii Sztuki w Szczecinie

Trwająca przez wiele lat po zakończeniu II wojny światowej wyjątkowo niepewna sytuacja geopolityczna na północno-zachodnich rubieżach kraju powodowała, że leżący tuż przy polsko-niemieckiej granicy Szczecin wydawał się artystom mało atrakcyjnym miejscem do życia i tworzenia. Potrzeby propagandy, wspierającej narrację opartą na idei kolonizacji Pomorza Zachodniego przez „potomków Piasta”, upowszechnianą we wszystkich warstwach społeczeństwa, wymagały jednak sięgnięcia po metody werbalnej i wizualnej perswazji, w których biegłość wykazać mogli właśnie profesjonalni literaci, malarze, graficy, rzeźbiarze i architekci. Trudne warunki materialne, a przede wszystkim słaba łączność z pozostałymi regionami o dobrze ugruntowanej kulturze narodowej skutkowały krótkimi, partyzanckimi zrywami artystycznej „konkwisty”, często zakończonymi szybkim powrotem do rodzimego środowiska lub wyjazdem do obiecującej lepsze perspektywy rozwoju stolicy.

Na chwilę zamieszkali w zrujnowanym mieście wybitni pisarze – Tymoteusz Karpowicz, Konstanty Ildefons Gałczyński czy Jerzy Andrzejewski oraz plastycy – Marian Tomaszewski i Kazimierz Podsadecki. Wspierał ich niezwykle zaangażowany w sprawy kultury pierwszy wojewoda szczeciński Leonard Borkowicz. Przyjechali także i tacy, którzy związali się z grodem Gryfa na stałe – reportażysta Franciszek Gil, prozaik Jan Papuga, malarz Łukasz Niewisiewicz, rysownik Emanuel Messer, rzeźbiarz Sławomir Lewiński, a także obejmujący urząd pierwszego prezydenta miasta – urbanista Piotr Zaremba. Ich talent, wiara w powodzenie kultywacji zdobytej ziemi, ale także kluczowe motywy wyrosłe na gruzach odrzuconej obcej cywilizacji zadecydowały o kształcie zachodniopomorskiego życia

artystycznego w kilku kolejnych dekadach. Dogodny klimat stwarzały instytucje – Muzeum Narodowe w Szczecinie, Książnica Pomorska i Archiwum Państwowe – będące prawdziwymi organizmami pionierskimi. Ich zbiory pozwoliły ułożyć tę podzieloną na kilka rozdziałów opowieść o rozkwicie sztuki w pierwszych latach polskiego Szczecina.

### Ziemia

Wydana w 1939 roku książka Józefa Kisielewskiego *Ziemia gromadzi prochy* stanowiła podsumowanie polskiej myśli zachodniej okresu międzywojennego. Publikacja zawiera reportaże z podróży odbytej przez katolicko-narodowego publicystę po północno-wschodnich prowincjach hitlerowskich Niemiec. (Część z tych ob-

szarów weszła – na mocy międzynarodowych porozumień po zakończeniu II wojny światowej – w skład tzw. Ziemi Odzyskanych Rzeczypospolitej Polskiej.) Sugestywne opisy Kisielewskiego oraz opracowanie graficzne Wacława Boratyńskiego i jego współpracowników deprecjonowały znaczenie nowoczesnej kultury niemieckiej. Ich zachwyty budziły zaś kojarzone z wpływami słowiańskimi zabytki średniowiecza, przechowująca te same tradycje kultura ludowa, a przede wszystkim piękno pomorskiego pejzażu.

Polska Ludowa, oficjalnie zrywając z dziedzictwem II Rzeczypospolitej, nawiązała jednak do wielu elementów jej propagandy. Potrzeba kolonizacji województw zachodnich i północnych wymagała utwierdzenia polskiego społeczeństwa w przekonaniu o historycznie uprawomocnionym stanie posiadania tych ziem w nowych granicach kraju. W wypadku Szczecina i Pomorza Zachodniego argumenty z zakresu kultury wysokiej miały o wiele słabszą moc niż w wypadku Wolnego Miasta Gdańska czy wieloetnicznych regionów warmińsko-mazurskiego i śląskiego. Oficjalna retoryka władzy wykorzystywała zatem nomenklaturę przyrodniczo-etnograficzną, odwołując do romantycznego wieloznacznego pojęcia „ziemi”.

### Gród piastowski

Jednym z ważniejszych haseł propagandowych Polski Ludowej była teoria o wpisaniu obszaru nowego kraju w granice imperium pierwszych Piastów. Odwołanie do czasów wczesnego średniowiecza miało szczególne znaczenie dla Szczecina, który utracił polityczną łączność z rozbitym na dzielnice polskim państwem w końcu XII wieku. Nic zatem dziwnego, że wewnątrz gabinetu wojewody w gmachu odziedziczonym po dawnym wrogu udekorowano malowidłem z postacią Bolesława Chrobrego wbijającego słupy na Odrze, a najważniejszą promenadę w mieście, przy której urządzono siedzibę lokalnych władz, opatrzone imieniem pierwszego polskiego króla. Także pomorska dynastia Gryfitów powiązana została z jego rodem, ich rezydencja otrzymała zaś nazwę Zamku Piastowskiego. Jedno z najważniejszych wydarzeń pionierskiego okresu stanowiła szczecińska manifestacja „Trzymamy straż nad Odrą” w kwietniu 1946 roku, wykorzystująca wizerunek wąsatych słowiańskich wojów.

W praktyce polscy kolonizatorzy, odbudowujący po II wojnie światowej miasto, a także nowe instytucje utworzone w celach podtrzymywania kultury narodowej przyczyniły się do zachowania wielu zabytków spuścizny niemieckiej. Oficjalna polityka historyczna dążyła jednak do wymazywania wszelkich skojarzeń z dawnymi gospodarzami tych ziem. Archaizujący – neosłowiański czy neomediewistyczny – nurt polskiej sztuki powojennej wpisał się tym samym w koncepcje międzynarodowej awangardy artystycznej, rozwijane w Europie co najmniej od połowy lat dwudziestych XX wieku.

### Morze

Powrót Polski nad Bałtyk stanowił źródło dumy narodowej już w okresie międzywojennym. Tym bardziej cieszyło znaczne wydłużenie granicy morskiej po 1945 roku, której głównymi portami stały się nie tylko doki Gdyni, lecz także Gdańska i Szczecina. Ten ostatni nazywano nawet najważniejszym dla całej Słowiańszczyzny portem Północy leżącym poza Związkiem Radzieckim. Łącząc się Odrą z Górnośląskim Okręgiem Przemysłowym i dalej z Czechosłowacją, odgrywał w istocie szczególną rolę gospodarczą, a lokalnej kulturze nadawał piętno charakterystyczne dla miasta portowego. Miejscowe władze usilnie je podtrzymywały, wykorzystując w wizualnej identyfikacji morskie skojarzenia. Plastikarna oprawa popularnych Dni Morza, organizowanych rokrocznie na Wałach Chrobrego, zawierała zresztą w pierwszych latach ciekawe połączenie różnorodnych cytatów ikonograficznych – od pogąńskich wianków sobótkowych, przez elementy obrzędowości katolickiej, aż do programowo świeckiej reprezentacji socjalistycznego ośrodka kontrolowanego przez Związek Radziecki.

Otwarcie Szczecina ku morzu skłaniało również do podejmowania dalekich podróży i poznawania odległych kultur. W ten sposób w mieście wykształciło się wyjątkowe w polskiej historii centrum badań afrykanistycznych. Przywożone z Czarnego Łądu pamiątki wzbogacały zbiory muzealne, budząc ciekawość artystów i pisarzy, wyruszających z etnografami w zamorskie ekspedycje. Powiew bryzy utrwalony w dziełach kultury przyciągał szeroką publiczność, chętnie korzystającą z turystycznej oferty szczecińskiej „białej floty”.

## Bohema

Miejscami tradycyjnie łączącymi wszystkie środowiska artystyczne miasta były liczne, niekiedy efemerycznie działające sceny teatralne, które zaczęły powstawać w Szczecinie od końca 1945 roku. Największą rolę w integracji pisarzy z plastykami odegrał jednak zorganizowany w kolejnym roku Klub Literacko-Artystyczny, mieszczący się w siedzibie Pomorskiej Dyrekcji Okręgowej Polskiego Radia przy al. Wojska Polskiego. Do jego inicjatorów należał pracujący tam jako redaktor Tymoteusz Karpowicz, poeta związany ze Szczecinem w latach 1945–1949. Plastyków reprezentowali inni przedstawiciele awangardy – Kazimierz Podsadecki i Marian Tomaszewski, którzy przybyli do miasta w pierwszej fali kolonizacyjnej i mieszkali tu do 1950/1951 roku. Z pionierskim okresem istnienia tego lokalu łączy się przede wszystkim szczeciński epizod Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego (1948/1949). Spotkania odbywały się wówczas w nowej siedzibie przy pl. Żołnierza Polskiego, która otrzymała też nową nazwę – Klub 13 Muz.

Rytm szczecińskiemu życiu kulturalnemu nadawały wieczorki poetyckie i wystawy. Poza oficjalnymi organizacjami – Związkiem Literatów Polskich, Związkiem Polskich Artystów Plastyków czy Poradnią Artystyczną i Wzorcownią – integracyjną funkcję spełniały plenery malarskie oraz wspólnie podejmowane zlecenia dekoratorskie, między innymi na wnętrze Urzędu Wojewódzkiego (1946), Muzeum Pomorza Zachodniego (1948), Ubezpieczalni Społecznej (1949), dworca w Kołobrzegu (ok. 1950) czy Dziecięcego Miasteczka w Podgrodziu (1952).

## Wystawa pamięci

Pionierskie lata polskiego Szczecina żyją w pamięci kilku pokoleń, choć ta okazuje się coraz bardziej wybiórcza. O dawnym meldunku Gałczyńskiego przypomina tablica na płocie niewielkiego domku na skraju Ogrodu Botanicznego, a wciąż przywoływane teksty Gila osiągnęły rangę lokalnej kroniki. Paradoksalnie, gdy ulotne słowa zyskały trwałość, wiele malarskich, rzeźbiarskich czy wzorniczo-architektonicznych realizacji pierwszej

powojennej dekady przypadło bezpowrotnie. Organizacja wystawy, łączącej zbiory trzech instytucji kolekcjonerskich, dała możliwość wzajemnego wglądu w muzealno-biblioteczno-archiwalne zasoby; pozwoliła na wymianę doświadczeń, skutkujących ciekawymi odkryciami i nowymi atrybucjami. Prezentowana w gmachu Muzeum Narodowego na Wałach Chrobrego od 11 września do 31 października 2015 roku, zgromadziła około 250 obiektów. Dzieła malarstwa, rzeźby, rysunku, grafiki warsztatowej i projektowej, scenografii, rzemiosła artystycznego, a także filmy dokumentalne, fotografie, muzealia etnograficzne, przyrodnicze, publikacje, rękopisy i druki urzędowe wypożyczyły Muzeum Narodowe w Szczecinie, Książnica Pomorska im. Stanisława Staszica, Archiwum Państwowe w Szczecinie oraz rodziny artystów.

Będąc autorem koncepcji, scenariusza i projektu aranżacji ekspozycji oraz jej kuratorem, czuję się zobowiązany wymienić wszystkie współpracujące ze mną przy tym projekcie osoby. Przy tworzeniu całości koncepcji wspierali mnie pracownicy naukowcy trzech instytucji: Maria Frankel, Cecylia Judek, Janina Kosman i Jolanta Liskowicka. Wiele obiektów zostało specjalnie poddanych konserwacji, przeprowadzonej przez muzealny dział pod kierownictwem Przemysława Manny (Anna Borowiec, Małgorzata Ciuńczyk, Izabela Działak-Dąbrowska, Danuta Kazana, Maciej Lango, Krystyna Lewkowicz, Hanna Szenklewska, Anna Szczucińska, Iwona Szramka). Montażem zajął się zespół pod nadzorem Wiesławy Holickiej (Sławomir Cukrowski, Grzegorz Czajka, Hanna Dąbrowska, Robert Gągorowski, Elżbieta Kamińska, Jarosław Napierski, Ryszard Plota, Grażyna Tokarczyk, Sławomir Wołowik). Wystawie, objętej patronatem honorowym Marszałka Województwa Zachodniopomorskiego Olgierda Geblewicza, towarzyszył program edukacyjny, w tym warsztaty muzealnego działu edukacyjnego pod kierownictwem Krystyny Milewskiej, zorganizowane w ramach ogólnopolskiego szkolenia *Edukacja w muzeach wielooddziałowych i interdyscyplinarnych* pod auspicjami Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.

SPK

## Stanowisko i obowiązki kierownika szkoły powszechnej

wybrała

Beata Filus  
nauczycielka  
bibliotekarka  
w Bibliotece  
Pedagogicznej  
im. Heleny  
Radlińskiej  
ZCDN

Stanowisko kierownika szkoły powszechnej, a mam tu na myśli także dyrektorów szkół wydziałowych na Śląsku, nie jest łatwe. Liczba obowiązków, jakie na niego nakładają władze szkolne i jakie wynikają z jego stanowiska jako nauczyciela-wychowawcy, jako przełożonego grona nauczycielskiego, administratora i gospodarza szkoły, jakie wreszcie wypływają z jego stanowiska społecznego, jest bardzo wielka i różnorodna. To też mało jest stosunkowo kierowników, którzy wszystkim tym obowiązkom godnie odpowiadają. Jest to rzecz zrozumiała, gdyż i na każdym innym stanowisku, nawet mniej odpowiedzialnym przed władzami i społeczeństwem, rzadko znajdzie się człowieka idealnego pod każdym względem, takiego, o którym dawniej mówiono, że jest »do tańca i do różańca«.

Przejdziemy po kolei obowiązki i zadania kierownika szkoły względem władz przełożonych, względem szkoły i młodzieży mu powierzonej, względem grona nauczycielskiego czyli kolegów, a wreszcie względem społeczeństwa, wśród którego piastuje zaszczytną godność kierownika szkoły. Obowiązki te są wychowawcze, dydaktyczne, administracyjne, społeczne i towarzyskie.

Rola kierownika szkoły i stosunek jego do władz od czasu, kiedy znaleźliśmy się w wolnej Ojczyźnie, mocno się zmieniła. W czasach niewoli, kiedy to na stanowiskach inspektorów szkolnych, wizytatorów i starostów (odgrywających do niedawna w szkolnictwie wybitną rolę) zasiadali przeważnie Niemcy albo zbyt lojalni Polacy, kierownicy szkół byli w wielu wypadkach mężami zaufania władz szkolnych i politycznych. Sfery rządzące, a więc niemieckie, wywierały bowiem przemożny wpływ na obsadę stanowisk kierowników szkół nie tylko po miastach, ale i po

wsiach, wskutek czego mieliśmy kierownikami szkół wielu renegatów, którzy częstokroć byli także lichymi nauczycielami i wychowawcami. Stąd wynikał nienormalny często stosunek takiego kierownika do członków grona nauczycielskiego, szczególnie, jeżeli wśród nich znaleźli się ludzie „nowi”, wynikał także niezdrowy nieraz stosunek do większości obywateli gminy, idących z duchem czasu za hasłami swobody i świadomości narodowej.

Jeszcze żywo mam w pamięci typ takiego kierownika szkoły i ową chwilę, gdy jako »nowoupieczony« nauczyciel stanąłem przed jego srogim obliczem. Zmierzył mnie ostro od stóp do głowy i zaczął wypytywać o to i owo, a między innymi o przekonania polityczne. Traktował mnie potem, podobnie jak i starszych ode mnie kolegów, jako despota, słowa kolega, tego tak serdecznego i pięknego wyrażenia, będącego obecnie w powszechnym użytkowaniu w gronach nauczycielskich, prawie nigdy z jego ust nie słyszeliśmy. Takich okazji było dawniej sporo. Byli jednakże już i wówczas kierownicy zacni, ludzie koleżeńscy, którzy postępowaniem swoim zyskali sobie powszechną miłość i szacunek wśród szeregów nauczycielskich. Przeniesiony »strafweise« za zbyt gorliwą pracę społeczną i narodową miałem szczęście dostać się do szkoły, gdzie był właśnie taki kierownik. Przyjął mnie serdecznie, po przyjacielsku i odrazu poczułem się w jakiejś innej zupełnie atmosferze pracy i pożycia koleżeńskiego.

Dzisiaj, jak zaznaczono wyżej, stosunki wielce się zmieniły i to na lepsze. Władze szkolne w większości przypadków mają przy obsadzeniu posad kierowniczych przede wszystkim na oku dobro i interes szkoły. Niestety wpływy partyjne i stronnictw politycznych wypaczają wielokrotnie zamierzenia powyższe i stawiają na czele szkół ludzi nie zawsze godnych i odpowiednich.

(...)

Jan Żebrok

Źródło przedruku:  
„Miesięcznik Pedagogiczny” 1925,  
nr 8-9, str. 209-213.  
Zachowano oryginalną pisownię.



# Morze niemożliwych skojarzeń

## Aporia Leszka Dembka

Małgorzata Rydelek, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Zamiast modnego blurba lub wycinków recenzji, na rewersie okładki *Aporii* Leszka Dembka widnieje fragment szkicu filozoficznego ze zbioru *Anioł po katastrofie* Anny Grzegorzczak. Dwa pierwsze zdania tego cytatu z powodzeniem mogą stanowić motto całego tomiku: „Dzisiaj mariaże »niewspółmiernych światów« są chlebem powszednim. Nikogo nie dziwi, w docieraniu do istoty rzeczy, łączenie opozycyjnych metod poznania: dyskursywnego i intuicyjnego”.

Dembek prezentuje co prawda jeden świat, ale dwupłaszczyznowy. Obie drogi poznania – dyskursywność i intuicyjność – przeplatają się w nim i przenikają, potęgując tym samym poczucie obcości i niezrozumienia, osiągające czasem rozmiary kosmicznej alienacji. Paradoksalnie owo odrzucenie i wrażenie inności staje się w dużej mierze zbiorowym doświadczeniem: „Skąd przybywasz ufoludku? Z mojej planety? Tak z Twojej planety. A Ty człowieku z jakiej jesteś planety?” (*Ufo*, s. 46).

Poetyckie uniwersum przypomina rzeczywistość po upadku nowej wieży Babel, która nie tylko pomieszała ludziom języki, ale także powyrywała ich myśli z jakiegoś hiperkontekstu, uniemożliwiając porozumienie – pomimo wspólnych przeżyć.

### Forma

Utwory Dembka wymykają się genologicznym klasyfikacjom tradycyjnej poetyki. Autor *Aporii* posługuje się miniaturą, łączącą w sobie cechy paraboli i aforyzmu, a może nawet haiku, z którym kojarzy się lakoniczność wypowiedzi, celność i niekiedy przewrotność spostrzeżeń. Utwory przywodzą na myśl impresjonistyczne szkice, stanowiące próbę uchwycenia chwili, utrwalenia momentu – na przykład poprzez opis wrażenia doznanego pod wpływem przypadkowej kobiety spotkanej zapewne w środku publicznego transportu (*Twarz*, s. 75).

### Język

Autor posługuje się stylem eklektycznym, charakterystycznym dla twórczości postmodernistycznej. W jego utworach nie brakuje poetyckich neologizmów, czasem nadających wypowiedzi charakter żartobliwy lub ironiczny (np. „uzmartwychwstanił”, „uhermetyzowały”). Pomiędzy filozoficzne rozważania o hermeneutyce, albo o istnieniu Absolutu, Dembek wplata internacjonalizmy militarne (*checkpoint*) oraz nazwy najnowszych osiągnięć nauki i techniki (*Power Point*, *iPhone*). *Notabene* jedne i drugie potęgują odczucie zniewolenia człowieka, zarówno dosłownego (konflikty zbrojne, infrastruktura wojskowa), jak i mentalnego (uzależnienie od nowoczesności i związanej z nią biurokracji, która powoduje reifikację jednostki – np. PESEL lub numer rejestracyjny samochodu stają się metonimią rzeczywistej osoby).

### Treść

Postmodernistycznego charakteru tomiku dowodzi także fragmentaryczność wypowiedzi. Podmiot mówiący posługuje się kolażem, cytuje urywki innych dzieł, przytacza ich tytuły bądź nazwiska autorów. Dembek staje się więc poetą kultury, a w jego utworach przebrzmiewają echa lektury dzieł Prousta, Marqueza, Cortazára, Sartre’a, Herberta i wielu innych. Wypowiada się w nich także podmiot wrażliwy na różne dziedziny sztuki, odwołujący się do Brahmsa czy Vermeera

i twierdzący, że: „Każda epoka ma Rembrandta i malarzy” (*Malarz*, s. 33).

Nie brakuje także odniesień do antyku, a szczególnie do Biblii. Te ostatnie pełnią osobliwą funkcję – wyrażają niepewność człowieka wobec Absolutu. Bohater Dembka poszukuje Boga, wykorzystując w tym celu chyba wszystkie znane już ludzkości sposoby. Raz buntuje się prometejsko niczym Mickiewiczowski Konrad, kiedy indziej zdaje się pokornie przyjmować dogmaty, aby potem znów uwikłać się w sieć pytań i wątpliwości, a wreszcie doświadczyć mistycznego spotkania. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj biblijna symbolika. Bohater utworów dostrzega w oczach matki krzak gorejący (*Płaszcz*, s. 99), a poczucie wyobcowania wzmagają złamanie siódmej pieczęci, które jednak nie przybliży do żadnego poznania. Podmiot mówiący zdaje się być ponadto hermeneutą, analizującym etymologiczne i metaforyczne znaczenie hasła *Szibboleth*.

### Motywy

Oprócz wspomnianych odniesień do Biblii, Dembek posługuje się także emblematyką religijną. Figurom i symbolom często nadaje zabarwienie frenetyczne (na przykład nóż wbity jak krzyż – *Piec*, s. 68), umieszczając obok nich białe oczodoły, odcięte głowy i kołysanych przez wiatr wisielców. Z powyższymi elementami makabry pozornie zdają się kontrastować twory przyrody, czasem opisywane jakby z perspektywy wytrawnego botanika lub pasjonata, co przywodzi na myśl wiersze ks. Jana Twardowskiego. U Dembka występują więc różne gatunki motyli oraz imponująca liczba gatunków kwiatów (piwonie, tulipany, słoneczniki, róże, orchidee, fiołki...). Warto zwrócić uwagę na podwójną funkcję tych motywów. Po pierwsze – ulotność, kruchość życia kwiatów i motyli potwierdza tezę o impresjonistycznym charakterze utworów. Po drugie – piękno wiosennej i letniej przyrody kontrastuje z nastrojem wypowiedzi, jego nietrwałość konotuje śmierć. Kwiaty gniją jak ludzkie ciało podczas zakaźnej choroby, róże są czarne i martwe, a ćma kona na jawie.

Ten ponury w gruncie rzeczy pejzaż wypełniają także istoty wyższe: byk zabity przez torreadora, pies, który skamle i wyprzedza swojego pana w drodze na tamten świat oraz wreszcie człowiek. Nie można się oprzeć wrażeniu, że ten ostatni nie pasuje do krajobrazu. W przeciwieństwie do roślin i zwierząt jest samoświadomy. Zdaje sobie sprawę z przemijania, a nowoczesna technologia odcina go od korzeni, wyrывa z natury i pozwala postrzegać świat jedynie przez „kratę Power-Pointa” (*Smok*, s. 73). Przypomina więc Schul-

zowskiego manekina, marionetkę w *theatrum mundi*, którą przeznaczenie popycha ku unicestwieniu. Jeśli nie pokona jej świat, zrobi to sama. Wywołaniu tego katastroficznego, dekadentckiego nastroju sprzyjają także używane kolory. U Dembka przeważają czerni, czerwień, fiolet – barwy znane przede wszystkim z mrocznych ekspresjonistycznych obrazów. Światło i kojarzone z nim odcienie żółci oraz pomarańczy są symptomami apokalipsy, ostatecznego końca, zamknięcia. Zmianie ulega też symbolika zieleni, zamiast nadziei oznacza wyobcowanie związane z brakiem wtajemniczenia; nawiązuje raczej do potocznego frazeologizmu „być zielonym”, czyli laikiem, kimś niedoinformowanym. Bohater utworu *Zieloni* (s. 48) jest dodatkowo jasnozielony, czyli podwójnie obcy; jeśli pozostali zieloni czegoś nie wiedzą, to on przewyższa ich w niewiedzy, jest wykluczony.

### Aporia i SzczęTki

Róża Czerniawska-Karcz, redaktorka serii wydawniczej Akcent, w przedmowie do tomiku Dembka obszernie wyjaśnia znaczenie tytułu. Wśród najważniejszych odniesień znalazło się proponowane przez słownik terminów literackich „ujawnienie własnych wahań i rozterek” (s. 5). Istotnie, podmiot utworów szczecińskiego poety przypomina bohatera antycznej tragedii, postawionego w sytuacji bez wyjścia i bezradnego wobec losu. Ratując siebie, poświęcił Innego, przez co sam został wykluczony. „Nie chciał żyć bo bał się śmierci” (*Urodzenie*, s. 76). Interpretując znaczenie aporii, należy przyrzeć się utworowi pod tym samym tytułem. Jego bohater, poeta NN., chce napisać niezwykły wiersz – pozbawiony puenty i wykraczający poza logikę – aby doświadczyć nieprzewidywalnego, dotknąć tajemnicy. Upraszczając nieco, w powyższym zdaniu można streścić epistemologię Dembka: drogą do poznania jest poezja, rozumiana tutaj zarówno jako tworzenie, jak i odczytywanie wierszy. Poeta zaś, poznając, kieruje się intuicją – i to ona zbliża go do Absolutu. Aporia, czyli wahanie, wstrzymywanie się przed napisaniem utworu, sprawia, że część słów twórcy wychodzi spod innej ręki (Dembek cytuje fragment utworu Krystyny Heskii-Kwaśniewicz). Zdaje się to dowodzić, że poezja (Poezja?) jest niezależnym bytem, niepoznawalną w pełni postacią Absolutu, którego doświadczenie może być w jakiejś mierze wspólne dla poszukujących. Zgodnie z takim rozumieniem, druga część tytułu (*SzczęTki*) oznaczałaby, że tomik jest zapisem tego właśnie *nomen omen* szczątkowego poznania, którego metodą, a kto wie, czy także nie celem samym w sobie, jest poezja.

# Dezyderata edukacyjna

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Wykonaj swoje pensum z sercem, ilekolwiek godzin ono liczy – zawsze Ci je wypomną w zmiennych kolejach polityki. Bądź ostrożny w sprawozdaniach i ankietach, na świecie bowiem pełno oszustwa. Niech Ci to jednak nie przesłoni wewnętrznego systemu doskonalenia – wielu nauczycieli dąży do tytułu profesora oświaty, a życie pełne jest sromotnych upadków. Bądź sobą, zwłaszcza nie udawaj powołania. Ani też nie podchodź cynicznie do podstawy programowej, albowiem obok kilkugodzinnych rad pedagogicznych i zarządzeń dyrektora ona jest najważniejsza.

Przeglądałem ostatnio archiwum i w najbardziej zakurzonej szufladzie znalazłem pożółkły skrawek papieru, a na nim tekst ręcznie pisany i nawet czytelny, więc pozwalam go sobie przedstawić: „Przechodź spokojnie przez ustawy i rozporządzenia i pamiętaj, jaki spokój można znaleźć w statucie placówki. O ile to możliwe, bez wyrzekania się siebie, bądź na dobrej stopie z organami prowadzącymi i nadzoru. Oceniaj kształtując i opisowo, wysłuchaj innych, nawet roszczeniowych i wierzących mediom, oni też mają swoją opowieść. Unikaj nachalnych reformatorów, są udręką ducha. Ucząc pod egzaminy i rankingi, możesz stać się próżny i zgorzkniały, bowiem zawsze znajdziesz lepszych i gorszych od siebie. Niech zarówno twoje osiągnięcia, jak i plany będą wreszcie godziwie docenione. Wykonaj swoje pensum z sercem, ilekolwiek godzin ono liczy – zawsze ci je wypomną w zmiennych kolejach polityki.

Bądź ostrożny w sprawozdaniach i ankietach, na świecie bowiem pełno oszustwa. Niech Ci to jednak nie przesłoni wewnętrznego systemu doskonalenia – wielu nauczycieli dąży do tytułu profesora oświaty, a życie pełne jest sromotnych upadków. Bądź sobą, zwłaszcza nie udawaj powołania. Ani też nie podchodź cynicznie do podstawy programowej, albowiem obok kilku-

godzinnych rad pedagogicznych i zarządzeń dyrektora ona jest najważniejsza. Wierząc w siłę i nieprzemakalność pampersa, przyjmij spokojnie emeryturę w wieku 67 lat, z wdziękiem wyrzekając się kontaktu z rzeczywistością.

Rozwijaj wiedzę prawniczą, aby mogła Cię osłonić w nagłym nieszczęściu. Lecz nie dręcz się tworami ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Wiele dziwacznych pytań rodzi się ze znużenia i niekompetencji. Obok zdrowej autoewaluacji bądź dla siebie łagodny. Jesteś dzieckiem bądź dla siebie łagodny. Jesteś dzieckiem systemu nie mniej niż ławki i tablet, masz prawo być tutaj. I czy to jest dla ciebie jasne, czy nie, edukacja bez wątplenia jest ciągle na drodze dobrej zmiany. Tak więc żyj w zgodzie z ministrem, kimkolwiek On/Ona ci się wydaje, czegokolwiek uczysz i jakikolwiek jest twój stopień awansu.

W zgiełkliwym pomieszczeniu przepisów zachowaj spokój z misją i wizją swojej placówki. Przy całej swej złudności, znoju i rozwianych marzeniach jest to piękny świat. Bądź zmotywowany pozytywnie. Dąż do normalności, jeśli jeszcze potrafisz”.

*Znalezione podczas wykopów pod przedwyborcze wodociągi w ruinach zlikwidowanej szkoły. Zwitek z tym zapisem tkwił w kaganku zamiast knotka...*

# Imiesłów przysłówkowy

Janina Kruszyniewicz, dyrektorka Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie

Najlepiej mi się myśli podczas wykonywania monotonnych, powtarzalnych czynności, kiedy odkurzam sprzęty albo myję podłogi. Rozmyślałam ostatnio, po co uczyć o imiesłowach. Sama nazwa „imiesłów przysłówkowy uprzedni” działa odstręczająco. Skoro Jaś potrafi sformułować zdanie: „Przeczytawszy polecenie, odpowiedziałem prawidłowo”, to do czego mu wiedza, która część mowy w tym zdaniu jest imiesłowem i jaką tenże pełni funkcję składniową? Od biedy można to uzasadnić tym, że gdzieś w tym zdaniu należy postawić przecinek, lub jeszcze lepiej – imiesłowy pojawiają się na egzaminach, tak jak w tym roku.

Gdyby całościowo poddać ocenie treści nauczania – ze wszystkich przedmiotów na każdym etapie edukacyjnym – pod kątem ich przydatności w dorosłym życiu, z biedą wyszłaby z tego ocena dopuszczająca, tak sądzę. Co prawda poloniści broniliby tezy, że znajomość środków artystycznych jest nam potrzebna, bo uczy wrażliwości i pozwala docenić sztukę twórcy. Natomiast matematycy broniliby całek, bo jeśli ktoś się wybierze na odpowiedni kierunek studiów, to jak znalazł. Bez amperomierza w życiu niczego się nie osiągnie, a jeśli nie wiemy, przez jakie kraje płynie Amazonka, to w istocie niewiele wiemy. Dlaczego zaczęłam zastanawiać się nad tym, czego szkoła powinna uczyć, a co jest zbędne? Ponieważ staram się być logiczna.

Kiedy w latach sześćdziesiątych XX wieku chodziłam do podstawówki, nauczyciele odkrywali przede mną światy nieznanne. Atlas geograficzny dawał wyobrażenie o Ziemi, a tablice historyczne przedstawiały władców. Poza szkołą mogłam obejrzeć coś zagadkowego w muzeum, a żeby posłuchać muzyki, należało wybrać się do filharmonii. Można było także włączyć radio, ale walory akustyczne pozostawiały wiele do życzenia. W ciągu kilkudziesięciu lat dzielących moje lata szkolne od współczesnej edukacji zmieniło się tak wiele, że encyklopedyzm

powinien być zastąpiony wiedzą i umiejętnościami zgoła innymi. Informacje znajdziemy bez trudu, bo każdy ma odpowiednią wyszukiwarkę. Teraz ważne jest objaśnianie złożoności świata, ale i tak treści nauczania należałoby dostosować do wymogów pracodawców, z którymi absolwenci szkół zetkną się w niedalekiej przyszłości.

System kształcenia powinien być zmieniony, o czym pisałam już wielokrotnie. Cieszą, oczywiście, sukcesy laureatów olimpiad przedmiotowych, gratulacjom dla uczniów z renomowanych liceów nie ma końca. I dobrze, ponieważ potrzebni są erudyci i uczeni, badacze i pasjonaci etymologii – albo innej rzadko przywoływanej w codziennych rozmowach dziedziny nauki. Jednak ludzkości do jej dobrego funkcjonowania potrzebne są zgoła inne kompetencje. Słowo to coraz bardziej się upowszechnia, ale mam wrażenie, że przez różne grupy społeczne rozumiane jest także różnie. Czym innym są kompetencje ucznia, a czym innym pracownika, tak obiegowo się sądzi. Czy takie myślenie jest prawidłowe? Zastrzegam, że nie jestem dobrze przygotowana teoretycznie do wypowiedzania się w tej kwestii, ale pobieżna lektura literatury fachowej skłoniła mnie do pewnych refleksji. Wymieniane są w niej różne aspekty kompetencji, których oczekuje się od pra-



cownika. Jednak pracownik, by nim zostać, musi najpierw skończyć szkołę. Wymienię te cechy, których się oczekuje od kandydata na jakieś stanowisko i pozwolę sobie porównać je z umiejętnościami przeciętnego ucznia.

Pierwsza wymieniana jest kreatywność, dobrze widziane są także pomysłowość i umiejętność poradzenia sobie w sytuacji problemowej. O ile ludzie dorosli w pracy często stykają się z problemami, to co dzieje się w szkole? „Otwórzcie podręcznik na stronie 123” – prosi nauczyciel. Po chwili padają pytania: „Na której, na której?”. Dla świętego spokoju nauczyciel zapisuje stronę na tablicy, bo dziecko nie zajrzy do spisu treści. „Jak zorganizujemy wycieczkę?” – pada pytanie. „Eeeee, nie wiemy” – i tak dalej i tym podobne. Przesadzam? Nie sądzę. Jeśli te przykłady nie odpowiadają konkretnym przypadkom, znajdą się inne.

Druga kompetencja – dynamizm działania. Uczniowie dynamicznie kopią w piłkę, bo zbliżają się mistrzostwa Europy, a dziewczęta dynamicznie robią makijaż (po wyjściu z domu, bo mama nie pozwala). A ów dynamizm w ogóle nie na tym polega, nie chodzi ani o prężenie mięśni, ani skok w dal.

Komunikatywność – kolejna kompetencja, owszem na forach, bo w szkole znów słychać sakramentalne „nie wiem”. Wyrażanie swoich poglądów, słuchanie siebie nawzajem oraz mówienie z sensem zamienia się w pyskówki, przerywanie w pół słowa i obraźliwe komentarze.

Elastyczność, czyli otwartość na zmiany – jak coś może się zmieniać w skostniałej szkole i skąd uczeń ma mieć na to pomysły, skoro nikt go o zdanie nie pyta? Inicjatywa, konieczna do wykorzystania okazji do działania, zdarza się jednostkom.

A co można powiedzieć o współpracy w grupie, bez której nie istnieje rozwój, nowoczesne zarządzanie i byt jakiegokolwiek przedsiębiorstwa? Tu powinniśmy być w miarę zadowoleni: odbywają się lekcje, podczas których uczniowie pracują w grupach, realizowane są projekty. Ale na ile młodzież jest wyczulona na potrzeby innych, skłonna brać pod uwagę sugestie – nie wiadomo, bowiem w grupie zawsze znajdzie się lider, przewodnik stada.

I w końcu ostatnia kompetencja – zarządzanie czasem. Większość ludzi robi wszystko na ostatnią chwilę, o ile nie mamy do czynienia z perfekcjonistami. Planowanie i zdolność do dalekowzroczności nie jest mocną stroną ucznia na etapie gimnazjalnym. A dlaczego? A dlatego, że w programach naucza-

nia nie przewidziano przedmiotu, podczas którego uczono by wyżej wymienionej umiejętności. W artykule *Wartości – niedoceniony kapitał* w 22 numerze „Polityki” czytamy: „Tymczasem to właśnie czynniki niematerialne, którymi kierują się przedsiębiorstwa, decydują dzisiaj o ich stabilnym rozwoju”. Do nich zalicza się między innymi innowacje społeczne, zarządzanie przez wartości oraz liczenie się z tak zwanym ryzykiem reputacyjnym i, co w mojej opinii bardzo ważne, realizowanie programu „Partnerstwo dla bezpieczeństwa”. Wszystkie te czynniki mają wpływ na budowanie kultury organizacyjnej, której zadaniem jest nie tylko uzyskanie wymiernych korzyści, w tym finansowych, ale pokazanie, w jakim stylu i w jaki sposób udało się osiągnąć sukces.

W szkołach są organizowane projekty nastawione na sukces grupowy. Konkursy „Super klasa”, działania charytatywne, zawody sportowe. Nie ma to jednak charakteru systemowego. Nie jestem mal-kontentką, która widzi szklanekę do połowy pustą – nie mam zamiaru krytykować polskiego systemu edukacji, bo to niczego nie zmieni. Zastanawiam się po prostu, jak zorganizować grupę fachowców, która podjęłaby się zadania opracowania programu unowocześnienia niektórych elementów kształcenia przyszłego pracownika, od którego będzie się wymagało umiejętności zastosowania w praktyce wymienionych kompetencji. Nie należy ich mylić z kwalifikacjami, w te wyposażeni jesteśmy prawidłowo, o ile przykładamy się do nauki teoretycznej. A jak się nauczyć elastyczności i kreatywności?

Rozmawiałam o tym z koleżanką, która stwierdziła, że potrzebni są także odtwórcy. Pewnie ma rację, ale jeśli zdarzy się coś nieprzewidzianego, odtwórca stanie bezradny lub zaniecha jakiegokolwiek działania, bo nie potrafi niczego samodzielnie zmodyfikować, a tym bardziej wymyślić. Pracę odtwórczą powoli zastępują roboty, a ludzi do roli maszyn wolałabym nie sprowadzać. Wystarczająco przerażająca jest taka wizja w powieści *Nowy wspomniały świat* – tam uczono „elementarnej świadomości klasowej” i programowano osobniki alfa, beta, gamma itd. Nowoczesne uczenie wymaga nowoczesnych metod. Może pomyśli o tym sztab urzędników ministerialnych, zamiast rozmyślać, czy lepsza jest szkoła podstawowa sześcioklasowa, czy trwająca dwa lata dłużej? Bo to przypomina mi rozmowy na temat wyższości świąt Bożego Narodzenia nad Wielkanocą. Taki temat mógł wymyślić tylko profesor mniemanologii stosowanej.

# Dystrybutor dobrego słowa

## Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, wicedyrektorka Publicznego Gimnazjum nr 2 im. Mikołaja Kopernika w Barlinku

Znów tu jestem. Cieszę się fragmentem wiersza Jerzego Harasymowicza, umieszczonym na symbolicznym grobie poety, przy szlaku prowadzącym na połoninę: *W górach jest wszystko co kocham / Wszystkie wiersze są w bukach / Zawsze kiedy tam wracam / Biorę mnie klony za wnuka.*

Jest to jeden z niewielu tekstów, który potrafię także zaśpiewać do muzyki Wojtka Szymańskiego. Idę cała szczęśliwa, bo jest pogoda, bo młodzież nie marudzi, bo mogę chłonąć widoki. Który raz już pokonuję tę trasę? Nieważne. Zawsze jest inaczej.

Ta grupa 42 gimnazjalistów jest wyjątkowa, jak kilka innych przed nimi. Tym razem jest więcej chłopców, i to takich od oceny nieodpowiedniej do wzorowej z zachowania. Przywieźliśmy siebie nawzajem: ja ich i oni mnie. Bez nich nie mogłabym tu być w maju.

Fajnie jest obserwować gimnazjalistów na wycieczce. Ogromną frajdę mam, gdy widzę, że coś jest dla nich nowe. Już gdy wsiadamy do pociągu, to okazuje się, że dla kilkorga to pierwsza jazda. Po dwunastu godzinach w pociągu, trochę otumanieni, wysiadamy w Rzeszowie. Przechodzimy trasę podziemną i uważam, że grupa ma dużo cierpliwości do przewodnika, który przynudza. Jadąc autokarem w „dół mapy”, zatrzymujemy się w muzeum w Sanoku. Zastanawiam się, czy zainteresują ich obrazy Zdzisława Beksińskiego. Ja, ilekroć je oglądam, to czuję jakby mnie nieomal fizycznie wciągały: są magnetyczne, mroczne, samotne. Brak tytułów nie narzuca interpretacji. Pytam Julkę, co o nich sądzi. Odpowiada, że Beksiński musiał być chory. Potem słyszę podobną opinię od Wiktora i Kamila.

Wchodzimy na szlak, którym dotrzemy na Tarnicę. W rękę Pawła głośnik z muzyką. Przewodniczka tłumaczy, że w górach nie hałasujemy. Uczą się, że

w górach nie ma śmietników, że mijanych turystów się pozdrawia. Wędrówka wycisza Pawła. Z zainteresowaniem przyglądam się Kamilowi, który idzie z Kamilą. Jakoś złagodniał, mówi spokojnie i bez wulgarnych przecinków. Odebrał telefon i krótko komuś odpowiada, że jest spoko. Jednym lapidarnym słowem zrecenzował wycieczkę.

Wracamy po kilkugodzinnej wędrówce, wydałoby się, że resztkami sił. Prysznic i nogi do góry. Pukanie do drzwi. Wchodzą Kamil i Marcel, proszą o pozwolenie na pięciokilometrowy bieg. Paweł i Kamila poprzestali na biegu wokół naszego domu. Kilku młodszych gra w piłkę.

„Czy wy nie możecie ani chwili bez komórki?” – z wyrzutem zwraca się przewodniczka do Wiktora, Kamila i Dawida. „Proszę pani, my cały czas robimy zdjęcia, bo tu tak ładnie. Potem się wymienimy”. I wszyscy robią selfie w różnych konfiguracjach, a potem wysyłają na drugi koniec Polski.

Przewodniczka mówi o Łemkach, Bojkach, akcji „Wisła”. Mówi o przyrodzie tak, że wszyscy jesteście przekonani, że to najładniejsza kraina. Jadąc do Przemyśla, gdzie wsiądziemy do pociągu, który przez noc zawiezie nas do domu, zajeżdżamy tradycyjnie do zamku w Krasiczynie. Wita nas przewodnik – pan Marek, który opowiada tak o historii tego miejsca, że wszyscy słuchają, nawet Paweł. Puste komnaty i sale wyobraźnia zapełnia obrazami dobrymi i złymi.

Oglądam piękny album, który kupiłam w galerii w Cisnej u pana, który podpisał dla mnie swoje zdjęcie. Pod zdjęciem jest informacja: „Ryszard Szociński – poeta, dystrybutor dusiołków i dobrego słowa”. Uczę się wiersza tego zakapiora: *jak wiatr sunący równiną minął jeszcze jeden dzień / w przygodzie / mojego życia.*

Coraz bliżej do gór.

# Aktywność obywatelska

Mateusz Lipko, Oddziałowe Biuro Edukacji Publicznej, IPN w Szczecinie

Jedną z najlepszych form nauczania – dzięki której można kształtować i wykorzystywać kompetencje miękkie – jest projekt edukacyjny. Z założenia wymaga on od uczestników takich zdolności, jak kreatywność, praca w zespole czy zarządzanie czasem. Między innymi takie umiejętności okazały się konieczne, aby zdobyć mandat poselski na obrady XXII edycji Sejmu Dzieci i Młodzieży.

SDiM to projekt edukacyjny Kancelarii Sejmu, koordynowany przez fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej, a w tej edycji organizowany wspólnie z Instytutem Pamięci Narodowej. Inicjatywa skierowana jest do młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej.

Celem projektu jest kształtowanie postaw obywatelskich, rozpowszechnianie wśród młodzieży wiedzy na temat zasad funkcjonowania polskiego Sejmu i demokracji parlamentarnej, a od kilku lat także aktywizacja młodych ludzi do działania na rzecz ich środowisk lokalnych. Przez lata tematy sesji dotyczyły aktualnych kwestii społeczno-politycznych, kulturalnych czy gospodarczych, żywo dyskutowanych zarówno w Polsce, jak i na świecie. Miały one nie tylko poszerzać wiedzę na temat funkcjonowania demokracji parlamentarnej, ale także inspirować młodzież do aktywnej postawy obywatelskiej, samodzielnego myślenia i budowania własnych opinii.

Nagrodą dla najlepszych i zwieńczeniem projektu jest mandat poselski i udział w posiedzeniu Sejmu Dzieci i Młodzieży, odbywającym się tradycyjnie 1 czerwca. Sejm ten, podobnie jak Sejm RP, składa się z 460 posłów. Każde z 16 województw otrzymuje proporcjonalną liczbę mandatów do liczby uczniów w gimnazjach i szkołach średnich. Oprócz tego, autorów najwyższej ocenionych projektów (po dwie drużyny z każdego województwa) zaproszono do udziału w posiedzeniu specjalnej komisji problemowej.

Tegoroczny temat przewodni brzmiał: *Miejsca pamięci – materialne świadectwo wydarzeń szczególnych dla lokalnej i narodowej tożsamości*. Uczestnicy mu-

siali podjąć działania na rzecz popularyzacji wiedzy o wybranym miejscu pamięci mającym znaczenie dla dziedzictwa i tożsamości lokalnej lub narodowej.

Projekty oceniali pracownicy Biura Edukacji Publicznej z Oddziałów IPN-u w całym kraju, kierując się szczegółowymi kryteriami. Zwracano uwagę na takie aspekty, jak: analiza dostępnego materiału źródłowego, przeprowadzone badanie ankietowe, podjęcie współpracy z mediami lokalnymi, pozyskanie partnerów zewnętrznych czy oryginalność działań podjętych celem skuteczniejszej popularyzacji wybranego miejsca.

Z naszego województwa do udziału w tegorocznej edycji SDiM zgłosiło się 29 zespołów, z czego mandaty poselskie uzyskali autorzy 9 projektów. Najlepiej ocenione zostały prace z koszalińskiego Zespołu Szkół nr 2 im. Stanisława Lema oraz z Publicznego Gimnazjum w Przecławiu. Uczennice z Koszalina swój projekt poświęciły pomnikowi zasłużonego dla lokalnej społeczności biskupa Ignacego Jeża. Drużyna z Przecławia wybrała ruiny niemieckiej fabryki benzyny syntetycznej w Policach, przy której w czasie wojny funkcjonował obóz pracy przymusowej dla polskich robotników.

Podsumowując, Sejm Dzieci i Młodzieży to wartościowy projekt o dużym potencjale. Z jednej strony wymaga solidnego przygotowania merytorycznego, dużej kreatywności i sprawnej organizacji pracy w grupie. Z drugiej zaś uczy społecznego zaangażowania i uwrażliwia młodzież na tak istotne kwestie, jak tożsamość lokalna i narodowa.

ML

# Noc w bibliotece

Barbara Keller, nauczycielka bibliotekarka w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Tegoroczna Noc Bibliotek odbyła się 4 czerwca. W tym kontekście przewodnie hasło przedsięwzięcia, „Wolno czytać”, brzmi naturalnie, ale też daje się zinterpretować jako sprzeciw wobec szybkiego czytania, co literaturze pięknej może wyjść tylko na dobre. Literaturze podoba się to samo, co bibliotekom biorącym udział w Nocy Bibliotek – czytanie nieobciążone przymusem. Czytamy więc powoli, i choć nikt nas nie zmusza – nie możemy przestać. Tak się właśnie czyta Sienkiewicza. I Szekspira, i Cervantesa.

Mamy właśnie Rok Sienkiewicza, który zbiegł się z Rokiem Szekspira; a że Szekspir przeniósł się na tamten świat akurat w tym samym roku co Cervantes, potraktowano to – przynajmniej w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej – jako sposobność do zaprezentowania ich obu razem z Sienkiewiczem. Wystąpili otoczeni książkami i wyposażeni w krótkie biografie nie do odnalezienia w żadnej encyklopedii.

Wspomniana wyżej wystawa nie stoi w przejściu, dlatego jest wciąż dostępna – w przeciwieństwie do tej, na której przedstawiono książki do czytania z dziećmi. Można się było z nią zapoznać, zalegając w wygodnym fotelu, zaraz po warsztatach na ten sam temat, przeprowadzonych przez psycholożkę, która pozostawała w gotowości do rozmowy także na inne tematy.

W programie Nocy Bibliotek znalazła się również wystawa korespondująca z warsztatami dla dzieci, zainspirowanymi małą książeczką pod tytułem *Basia i wolność*. Ważnym rekwizytem tego spotkania była imponująca korona z papieru, którą mogło założyć każde z dzieci, żeby poczuć się jak król i objawić poddanym swoją wolę.

Z książeczki *Basia i wolność* wynika niedwuznacznie, że prawa wchodzi w kolizję z obowiązkami. Ale po wysłuchaniu głośno przeczytanego tekstu nabiera się ochoty na subtelniejsze rady, co zrobić z tą wolnością. Bibliotekarze wyeksponowali rozmaite książki z tej dziedziny: od kodeksów przez poradniki dobrych obyczajów aż do literatury pięknej. Tej ostatniej wolno wszystko, pod warunkiem, że z tego nie skorzysta.

Kto więc się znudził Basią, i jej potyczkami z wolnością, niech sięgnie po *Małego Księcia* i *Króla Maciusia*, a będzie go może mniej bolało, ilekroć przyjdzie użyć słów „proszę”, „dziękuję”, „przepraszam”.

Niezależnie od wieku wszyscy mają tendencje do rządzenia, dlatego krzesło wykonane z magicznego dębu, które samo decyduje, kto ma na nim siedzieć, wzbudza należyty respekt. Film *Magiczne drzewo* szło się oglądać z zapalem, który nie mijał, zwłaszcza że można go było oglądać, leżąc na podłodze.

*Escape room* także nie na darmo kusił ujawnieniem tajemnicy Sienkiewicza. Mimo ułatwień, ktoś z publiczności wolał tę tajemnicę poznawać stopniowo, czytając *Potop* i *Pana Wołodyjowskiego*, które to powieści niezwłocznie wypożyczył sobie ku satysfakcji Biblioteki.

Sukces Sienkiewicza próbowały zdyskontować Królewna Śnieżka, Kopciuszek oraz inne postaci, głównie z bajek, które były bohaterami zagadek dla dzieci. Miarą powodzenia tych zagadek stała się niezłomna wola jednego z młodych uczestników zabawy, pragnącego koniecznie mieć je na własność, by przeegzaminować za ich pośrednictwem swoich domowników. Dopiął swego, dając dowód na to, że słowo „proszę” jest ponad wszelką wątpliwość magiczne. Słowo „dziękuję” zaś znalazło pole do popisu podczas rozdawania nagród książkowych za udział w rozwiązywaniu zagadek.

Co do książek zgromadzonych w bibliotece, to ta Noc, podobnie jak w poprzednim roku, sprzyjała zagłębieniu do magazynu bibliotecznego. Co ciekawe,



atrakcją główną były nie tyle zakamarki biblioteki, co drogi dotarcia do nich. Dzięki ruchomym regalom potrafiły się zmieniać z szerokich w fascynująco wąskie ścieżki.

Biblioteka już tradycyjnie nie zapomniwała o tych, którzy lubią się popisać plastycznie, jak również dała szansę wykazania się tym, którzy mają ambicje literackie i zechcą posłużyć się tym razem tytułami ulubionych, bądź tylko przeczytanych, książek w celu stworzenia czytelnej całości. Dozwolone, a nawet mile widziane było posłu-

### „Trzy barwy czasu” w „Chwili obecnej”

Pewna „Hausfrau” postanowiła zaprosić na obiad przede wszystkim „Oonę i Salingera” i studiować „Historię trucizny” do czasu aż pieczeń będzie gotowa.

Na takim obiedzie „Wszyscy jesteście podejrzani”. Taki, dajmy na to, „Lesio” w ogóle nie był zaproszony, jednak zjawił się, wiedziony niezawodnym instynktem mięsożercy. Cóż począć, lubił mięso, ale przynajmniej za każdym połkniętym kęsem dawał sobie pytanie czy istnieje „Życie po śmierci”.

Odpowiedź mogły zawierać listy trzymane przez „Hausfrau” w ukryciu i nazwane przez nią „Trzynastoma małymi błękitnymi kopertami”.

„Moje córki krowy”, jak lubiła „Hausfrau” mówić o Ewie i Basi, wiedziały o niejednej tajemnicy i próbowały rozgryźć, komu grozi śmierć.

Aby zgłębić sekret życia po śmierci należało wyszukać stromy o funkcjonowaniu kory mózgowej w medycznym słowniku dotyczącym ośrodkowego układu nerwowego albo iść wprost do „Atlasu anatomicznego”. „Hausfrau” zastanawiała się, czy w związku z tym zajrzeć do Bochenka czy może do Zborowskiego. Sytuację komplikowało to, że obaj mieli na imię Adam i obaj chcieli wiedzieć „Wszystko o Ewie”. Czy Ewa ma twarz z niebieskimi oczami, długimi rzęsami i włosami w kolorze blond czy może „Ewa gotuje” tak dobrze, że nieważne jak wygląda.

„Hausfrau” lubiła Ewę i tym bardziej Basię, choć ta nie cieszyła się najlepszą opinią. Nawet Larry wiedział, że Basia potrafi w gniewie zabić i obedrzeć ze skóry, jak to uczyniła z Harrym, i podała wtedy na tacy „Ręką mistrza” w „Nawiedzonym domu” niewiadomego pochodzenia podroby. „Hausfrau” zaśmiewała się do rozpuku za każdym razem, gdy jej opowiadano tę historię, a robili to wszyscy jej przyjaciele i każdy inaczej.

Harry mógł w każdej chwili wrócić, bo „Oni czasem wracają”, a on w dodatku zazdrościł Larry’emu roli Heathcliffa w „Wichrowych Wzgórzach” i szalonej, choć pięknej żony, Vivien Leigh. Niestety szalona żona bardzo szybko zakochała się w młodszym i egzotycznym młodzieńcu, co skutkowało rozpadem „Małżeństwa” i podziałem ogromnego majątku. Romantyczne uczucie „Przemięnęło z wiatrem”. Pozostała proza życia i długi do spłacenia, co myśląc „Hausfrau” zasępiła się, bo proszone obiady to także wydatki nie lada. Książę Myszkina jeszcze niedawno był „Aniołem” i płacił długi każdego potrzebującego, ale od kiedy ten „Idiota” związał się z Nastazją Filipowną sam wymaga finansowego wsparcia.

giwanie się tytułami filmów czy programów telewizyjnych. W każdym dopisanym zdaniu winien pojawić się co najmniej jeden tytuł. Należało tylko jeszcze ująć poszczególne tytuły w cudzysłów.

Powstało opowiadanie zatytułowane „Trzy barwy czasu” w „Chwili obecnej”. Chodziło ni mniej ni więcej jak tylko o miłe, bo niezobowiązujące spotkanie hasła „Wolno czytać” z hasłem „Wolno pisać”. Gdy się już coś przeczytało, to tym bardziej wolno pisać. A potem wolno się spodziewać publikacji.

BK

Obiad trwał w najlepsze, choć nie było już pieczeni pochłoniętej przez „Lesia”. Atmosferę ożywiło jeszcze bardziej pojawienie się „Oony i Salinger’a”, którzy, mocno spóźnieni, skazani byli na dojadanie resztek, co im wcale nie przeszkadzało, gdyż przeżywali właśnie swój „Rok miłości”.

Mimo nalegań nie chcieli nic o sobie powiedzieć, chyba że „Hausfrau” zdradzi, jak się naprawdę nazywa. Wówczas „Hausfrau” nie bez dumy wyznała, iż jest tą samą „Anną Kareniną”, która tak bardzo zawróciła głowę hrabiemu Wrońskiemu.

Może i ktoś by w to uwierzył, gdyby nie zrobiło się nagle stanowczo za głośno, a to za sprawą „Łysej Śpiewaczki”, której najnowszy przebój rozsadał adapter i głowy biesiadników. Słowa „Hausfrau” utonęły w powodzi hipnotyzujących dźwięków przywodzących na myśl „Podróż do kresu nocy”.

Gościom zamarło na ustach pytanie „Komu bije dzwon”, a „Hausfrau” wzięła się z do zmywania, nie sprawdzając, kto z tych, co leżą pod stołem, śpi, a kto nie żyje. Sumienie miała czyste, choć nie wykluczała możliwości, że ktoś wytoczy jej „Proces” tylko dlatego, że lubiła wiedzieć, czym się różnią skutki zażycia cyjanku od skutków spożycia arszeniku.

„Hausfrau” zdecydowała się teraz odpocząć nieco od tej całej prozy życia i wybrać się swoim „Panem Samochodzikiem”, jak pieszczotliwie nazywała swojego citroena, na „Tajemniczą Wyspę”. Inspirację przyniósł jej nieoczekiwanie pewien „Sen nocy letniej” podczas „Burzy”.

Sniła jej się, że zabrała tylko laptopa i swoje ulubione „Cukiereczki” i gotowała się spędzić „Sto lat samotności” w „Pustelni Parmeńskiej”, kiedy raptem zadzwonił „Lucjan Leuwen”, że wraca z podróży poślubnej z panią de Chasteller i chce porozmawiać o miłosnym „Opętaniu”.

Podróż zapowiadała się wesoło, zwłaszcza że z radia leciało „Witaj smutku” „Łysej Śpiewaczki”. Jednak w „Drodze” na „Tajemniczą wyspę” wydało się „Hausfrau”, że to czysty „Obłąd” i dodała gazu na zakręcie. „Kraksa” była nieunikniona, ale to tym lepiej, bo tylko „Umarli pozostają młodzi”.

**Autorki: Barbara Keller, Alicja Nowakowska, Mariola Wojciechowska, Maria Biernacka, Aleksandra Pstrągowska, Irena Stortz, Magdalena Czajkowska, Dorota Kacprzak, Agnieszka Pender, Beata Filus, Joanna Gajowiecka**

# Warsztaty kulinarne

Urszula Olejarz, szefowa kuchni w Szkole Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Na szczecińskich kursach dla pracowników kuchni bywam raczej rzadko, a te, które zwykle odwiedzam, dotyczą przeważnie BHP i HACCP. Tym bardziej byłam zaskoczona, gdy dyrektor zaproponował mi wyjazd na konferencję z warsztatami w Poznaniu. Nie byłam w tym mieście od lat, a program konferencji pod nazwą „Pyszne w przedszkolu i pyszne w szkole – czyli zdrowa żywność sukcesem” zapowiadał się niezwykle bogato.

Konferencja odbyła się 3 czerwca w poznańskim Collegium Da Vinci. Przybyli dyrektorzy i wicedyrektorzy szkół i przedszkoli, intendentzi, a także kilkunastu pracowników i szefowych kuchni. To rozładowało nieco mój stres wywołany wyjazdem.

Wykłady, pokazy i warsztaty odbyły się po to, by uczyć pracowników szkół i przedszkoli, jak powinny odżywiać się dzieci i jak odżywianie wpływa na nasze życie oraz samopoczucie.

Zajęcia prowadzili dietetycy-praktycy, autorzy programów żywieniowych, a gościem specjalnym był znany z programów telewizyjnych, pochodzący z Dominikany mistrz kuchni, znawca tradycji kulinarnych, smakosz, a zarazem promotor zdrowej żywności – Carlos Gonzalez-Tejera, który przeprowadził krótkie warsztaty kulinarne mające na celu pokazać, jak szybko i zdrowo coś przygotować. Dietetycy natomiast kładli nacisk w swych prezentacjach na jakość składników potraw, sposoby urozmaicenia jedzenia oraz informowali o zamiennikach (miód zamiast cukru, kasza zamiast ziemniaków itp.). Podano też przydatne w codziennej praktyce rozwiązania i wskazówki związane z zakupami surowców. Przedstawiono pomysły na realizację zajęć kulinarnych dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz szkolnym – gotowe propozycje zdrowych potraw do przygotowania, adekwatnych do wieku dzieci. Zostały też omówione propozycje projektów edukacyjnych z przykładami aktywności oraz szkolne festiwale i festyny kulinarne aktywizujące rodziców.

Warsztaty kulinarne – prowadzone przez dietetyków i mistrzów kuchni – zostały przedstawione jako skuteczna forma pracy ze starszymi dziećmi. To prawda, albowiem w naszej szkole, we współpracy z ruchem społecznym Slow Food, organizujemy podobne działania, między innymi: pokaz serowarstwa prowadzony przez Eugeniusza Mientkiewicza czy demonstracja kuchni molekularnej w wykonaniu szefów kuchni hotelu Park (w tym Tomasza Madery, absolwenta SP 47).

Wprowadzanie nowoczesnego, nastawionego na zdrowie żywienia najmłodszych dzieci powinno odbywać się małymi krokami, aby nasze pociechy przyzwyczajały się do warzyw, nowych smaków i ich łączenia – na przykład słodki z kwaśnym, kwaśny z gorzkim – co wymaga czasu i pomysłowości w przygotowaniu posiłków. Dużą rolę w kształtowaniu takich nawyków odgrywają zarówno rodzice, jak i nauczyciele, którzy powinni uzmysławiać dzieciom, czego powinny unikać, a co jeść i czemu ma to służyć. Wszystko, co jemy, wpływa na nasze zdrowie – odpowiednio się odżywiając, można uniknąć wielu chorób. Warto więc czasem posłuchać dobrych rad ludzi, którzy profesjonalnie zajmują się odżywianiem, i wprowadzić je w życie.

Otrzymane na konferencji materiały i przepisy pozwolą mi zmodyfikować i urozmaicić posiłki w mojej szkole. Szkoda, że takie szkoleniowe wyjazdy nie są wpisane w roczny plan pracy każdej ze szkół, w której jest stołówka. Podróże bowiem kształcą wszystkich, bez względu na wiek i wykonywany zawód.

UO

## Kierunki polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2016/2017

Na podstawie art. 35 ust. 2 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156, z późn. zm.) ustalone zostały poniższe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2016/2017:

1. Upowszechnianie czytelnictwa, rozwijanie kompetencji czytelniczych wśród dzieci i młodzieży.
2. Rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach.
3. Kształtowanie postaw. Wychowanie do wartości.
4. Podniesienie jakości kształcenia zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez angażowanie pracodawców w proces dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy.

Kierunki realizacji zadań z zakresu nadzoru pedagogicznego obejmują:

### 1. W zakresie kontroli:

- a) w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych:

**„Prawidłowość organizacji i funkcjonowania biblioteki szkolnej”**

- b) w publicznych technikumach i zasadniczych szkołach zawodowych:

**„Realizacja kształcenia dualnego w ramach praktycznej nauki zawodu”**

- c) w publicznych przedszkolach, innych formach wychowania przedszkolnego i oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych:

**„Zgodność z przepisami prawa przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego do przedszkoli na rok szkolny 2017/2018”**

### 2. W zakresie ewaluacji:

**Ewaluacje problemowe** (60% wszystkich ewaluacji w roku szkolnym).

W szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych, placówkach kształcenia ustawicznego oraz ośrodkach doksztalcenia i doskonalenia zawodowego – w zakresie wymagań: **„Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne”; „Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji”.**

**Ewaluacje problemowe w zakresie wybranym przez kuratora oświaty na podstawie wniosków z nadzoru pedagogicznego** (40% wszystkich ewaluacji w roku szkolnym).

W roku szkolnym 2016/2017 monitorowanie będzie obejmowało:

- **„Sposób realizacji zadań z zakresu upowszechniania czytelnictwa, rozwijania kompetencji czytelniczych wśród dzieci i młodzieży w szkole podstawowej i gimnazjum”**
- **„Liczbę uczniów technikum i zasadniczej szkoły zawodowej realizujących kształcenie dualne w ramach praktycznej nauki zawodu”**
- **„Organizację pracy świetlicy w szkołach podstawowych i gimnazjach, w tym specjalnych”**

## Konsultacje psychologiczne dla nauczycieli

Wszyscy nauczyciele – mimo nawet najlepszego przygotowania merytorycznego i regularnego doskonalenia kompetencji zawodowych – mogą w swojej pracy zetknąć się z takimi problemami, jak stres, utrata wiary we własne siły czy wypalenie zawodowe. Właśnie dlatego – mając na uwadze Państwa codzienne problemy – chcielibyśmy zaoferować bezpłatne, indywidualne spotkania z dyplomowaną psycholożką.

Joanna Gajowiecka jest magistrem psychologii, absolwentką Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ukończyła programy szkoleniowe w dziedzinie pomocy psychologicznej i psychoedukacji w humanistycznym nurcie psychoterapeutycznym Gestalt, obecnie jest w trakcie całościowego szkolenia w zawodzie psychoterapeuty w Instytucie Integralnej Psychoterapii Gestalt w Krakowie. W pracy terapeutycznej zajmuje się między innymi: problemami osobistymi, brakiem poczucia sensu i celu życia, szeroko pojętymi stanami lękowymi i depresyjnymi. Ponadto pomaga osobom, które chciałyby w pełni wykorzystać indywidualny potencjał, lepiej poznać samego siebie i bardziej świadomie kierować swoim życiem.

Przedmiotem psychologicznych sesji mogą być następujące tematy: relacje z uczniami, kontakty z rodzicami uczniów, radzenie sobie ze stresem czy też nie mniej ważne osobiste sprawy. Rozmowa ze specjalistką – osobą bezstronną, doświadczoną i profesjonalnie przygotowaną – może okazać się pomocna i krzepiąca. Nawet w sytuacji, która pozornie wydaje się nie mieć wyjścia.

Konsultacje psychologiczne w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli stanowić mogą integralny element Państwa rozwoju osobistego. Praca nad sobą – własnymi mocnymi i słabymi stronami – jest ważnym elementem życia każdego nauczyciela. Misja nauczycielska daje dużo satysfakcji, ale nierzadko przynosi i rozczarowania. Nie zawsze bowiem spełniają się wszystkie nasze oczekiwania – o czym warto porozmawiać z kimś zaufanym.

**W celu umówienia się na konsultację, prosimy o bezpośredni kontakt pod adresem e-mail: [jgajowiecka@zcdn.edu.pl](mailto:jgajowiecka@zcdn.edu.pl).**

Lebony Matematyczne dla przedszkolaków  
Uczę w klasach I-III zgodnie z nową podstawą programową  
Od Grosika do ZT otów  
szkoly podstawowej 266  
szkolnych i klas) -) dzieci przedszkolnych



ISSN 1425-5383

No. 4

25 years

# Refleksje

The West Pomeranian  
Educational Bimonthly

July/August

2016

has been issued since 1991

a free magazine



SOFT SKILLS



One of the interviewees in this issue of 'Refleksje', Jolanta Okuniewska, a teacher of early childhood education nominated for the prestigious Global Teacher Prize 2016, tells our magazine that applying the term 'soft skills' to social skills, such as communication, cooperation and flexibility, is not necessarily fortunate. Why is that so? Because quite often the so called 'soft' skills are more useful than 'hard' knowledge, which is forgotten as quickly as it was learnt by heart.

Therefore, 'soft' skills, yet 'harder' or perhaps just more lasting than it seems, should be one of the teaching priorities in the constantly reformed education. The abovementioned social skills together with creativity, time management, empathy and others, can be shaped at modern classes, where student do not sit passively at their desk but take an active part in exploring the world and learn through experience.

Hence, the articles published in this issue describe various ways of incorporating 'soft' skills into different areas of teaching. In addition to the examples of good practice and a handful of tips, the authors draw attention to the need of social skills training for teachers. It is our multifaceted preparation for teaching that shapes the level of education of future generations.

*Urszula Pańska*

The Director of the West Pomeranian  
In-Service Teacher Training Centre

Sławomir Iwasiów

*'I Set the Bar High for Myself'*

An interview with Jolanta Okuniewska

As a child I never thought I would be a teacher. I had many ideas, like every child, I suppose. I liked playing school but those were just games and not far-fetching plans.

It was at the end of high school when it occurred to me that I could teach. I was in a class with extended biology and chemistry, so it seemed natural to study medicine, pharmacy or ecology, though the latter was not very popular at that time. However, I had a really creative Polish teacher, Hanna Rudnicka, who was also our tutor. Her lessons were wonderful! She spoke beautiful language and was able to talk in an interesting way not only about literature, but also films. I graduated from high school in 1984 and that was a gloomy time in Poland. And yet in such adverse circumstances Hanna Rudnicka managed to give interesting lectures about things like masterpieces of Western cinematography. That was when I thought that I could actually be a teacher.

Some time later I applied to the Higher School of Pedagogy in Olsztyn. Unfortunately, I was not accepted, my exam results were not good enough to study there. I started to look for another university.

The Teacher Training School in Szczecino had a good reputation as a school with great traditions. Already the first class inspections, during which I worked with young children, confirmed my conviction that I had made a good choice, even though that choice was a twist of fate, in a way. Now I cannot imagine working with older children, although I get on with young people well. Small children are unique: honest, inspiring, curious of the world.

First of all, I am a teacher of early childhood education, and English is my second subject. I felt the need to communicate in English when we started international cooperation. I enrolled on a course, completed postgraduate studies in the methodology of teaching English in early childhood classes, and passed all the exams. I teach several hours of English a week, so I am not a full-time English teacher.

Karolina Appelt

*Social and Emotional Competencies in Education* 7

4

As shown by contemporary psychological knowledge, emotional and social competencies are crucial to succeed in the course of schooling, especially in the first three years of primary education. It is observed that children with a high level of skills in establishing social interaction, recognizing and expressing emotions and regulating their emotional states, demonstrate higher readiness to learn at school. The basis of school achievement in the early years of school education are emotional and social competencies, such as: the ability to face challenges, focus on a task, follow the rules, establish contacts with adults and peers and control negative emotions. There is also a clear relationship between social competencies and the sociometric position of students at school, and a negative relationship between these competencies and adoptive difficulties. Practitioners and researchers are unanimous about the fact that early identification of social and emotional difficulties and potential future problems is the most effective strategy to support the development in all its spheres, and the analysis of the course of social and emotional development of a child in the first years of their life allows to conclude about their subsequent ability to establish relationships with other people, regulate their own emotional states, learn and realize their intellectual potential. Research indicates that intervention in emotional and behavioral problems of preschool children requires relatively small financial means and brings tangible results in the later functioning of the students at school. The analysis of several studies on the effects of prevention and intervention programmes aimed at strengthening emotional and social competencies of students, shows their high effectiveness in improving academic performance and reducing school absenteeism.

Nowadays, because of the widespread and relatively easy access to knowledge, the most important task of education is not so much to transfer knowledge, but to develop the skill of managing one's development.

# 'I Set the Bar High for Myself'

Sławomir Iwasiów interviews Jolanta Okuniewska, early childhood education and English teacher at Komisja Edukacji Narodowej Primary School No. 13 in Olsztyn, nominated for the Global Teacher Prize 2016



Photo by  
Joanna Barchetto

## ***How has your professional career developed?***

As a child I never thought I would be a teacher. I had many ideas, like every child, I suppose. I liked playing school but those were just games and not far-fetching plans.

It was at the end of high school when it occurred to me that I could teach. I was in a class with extended biology and chemistry, so it seemed natural to study medicine, pharmacy or ecology, though the latter was not very popular at that time. However, I had a really creative Polish teacher, Hanna Rudnicka, who was also our tutor. Her lessons were wonderful! She spoke beautiful language and was able to talk in an interesting way not only about literature, but also films. I graduated from high school in 1984

and that was a gloomy time in Poland. And yet in such adverse circumstances Hanna Rudnicka managed to give interesting lectures about things like masterpieces of Western cinematography. That was when I thought that I could actually be a teacher.

Some time later I applied to the Higher School of Pedagogy in Olsztyn. Unfortunately, I was not accepted, my exam results were not good enough to study there. I started to look for another university.

The Teacher Training School in Szczytno had a good reputation as a school with great traditions. Already the first class inspections, during which I worked with young children, confirmed my conviction that I had made a good choice, even though that choice was a twist of fate, in a way. Now I cannot imagine working with older children, although I get on with young people well. Small children are unique: honest, inspiring, curious of the world.

## ***You also teach English. Why did you choose this subject?***

First of all, I am a teacher of early childhood education, and English is my second subject. I felt the need to communicate in English when we started international cooperation. I enrolled on a course, completed postgraduate studies in the methodology of teaching English in early childhood classes, and passed all the exams. I teach several hours of English a week, so I am not a full-time English teacher.

## ***How much do language skills help you in realising your idea of education?***



Knowing English, I am able to self-develop in a professional sense, by exchanging experiences with teachers from abroad. And this is, in large part, implementation of a particular vision of education which involves international cooperation. Besides, the knowledge of English opens many 'doors', both to specialist literature and to materials available on the Internet.

***You are an eTwinning user. What are the main characteristics of this programme?***

I joined the community of European teachers cooperating through the eTwinning network eight years ago. Before that, I had gained valuable experience during the Comenius/Erasmus+ programme. After completing another edition of Comenius, I missed being in touch with teachers from other countries. So, I became interested in eTwinning and it soon became clear that, just like the decision to learn English, it was a very good step. Thanks to that, I am still developing cooperation with teachers from all over Europe. I very much appreciate, for example, partners from Romania.

***What does the cooperation within eTwinning look like?***

First, we come up with a common theme of the project, usually one that is interesting for our young students; sometimes the children tell us what issues are worth dealing with. Then we set a work plan: what we are going to do with the students, what goals we want to achieve, what we want the children to learn, what competencies and skills we should teach them. Usually we realize two projects in a year: one is shorter and the other is longer.

***What are other benefits of participating in eTwinning?***

Currently you can realize the project in the Polish language, which I am also taking care of. I am the ambassador of the eTwinning programme in the Warmia-Masuria Province. My role is to train teachers and encourage them to join our community. It is worth mentioning that eTwinning is also about the professional development of teachers. It involves free online courses and study visits to Brussels, where you can develop skills related to new technologies in modern laboratories. Everything is free of charge.

***What is your perspective on the cultural changes that have been taking place in Europe since the beginning of the 21st century? I mean: digitization, access to the media, mobility of people, information, ideas, etc. How much is education in Polish schools affected by these phenomena?***

First of all, I wish that new technologies were more widely used in Polish schools, it is a mighty power of transferring information. It would be great if they became part of teaching, although I must emphasize that they should be implemented in a, so to speak, modern way. If the school continues to work in a 19th-century way, the sole fact of introducing new technologies will not change much. If the working methods remain the same, with technical 'novelties' being the only change, little good is going to happen. Technology must be followed by modified teaching methods: for example, you need to grant decision-making to students, focus on their needs, abilities and deficits. That is exactly the purpose of new technologies: to support the process of learning and teaching. In this respect, there is still a lot of work ahead of us.

***What should be changed in education?***

First, we must consider what the school should be like: what kind of students we want to have, what competencies to develop, what to teach? Given that and even more questions, new technologies are, after all, a secondary matter. Other aspects of education seem to me more important today, like opening up to other schools on European, or maybe even global, scale. In fact, international cooperation teaches communication, which may help us learn about all manifestations of cultural diversity. This is what we can teach small children already in kindergartens. I think that nowadays, when we are facing the immigration crisis, it is extremely important that our students are receptive to other cultures.

***What are your teaching methods? In the dominance of digital media, are traditional teaching methods, such as reading or conversation, still applicable?***

They are used, although the youngest children must simply work actively. They must experience

the world on their own and explore it, preferably through play, because children are not able to sit at the desk and stay focused for 45 minutes.

I prefer to work mainly through projects: international, nationwide and regional ones. This is a long-term activity, and individual project elements are implemented in the classroom. As for activities, I use a lot of games and, above all, focus on the student. In my classes children talk with each other as much as possible, work in teams and support each other.

***From what you are saying, I can conclude that the major skills gained in the process of education are social competencies, often called 'soft' skills.***

Yes, but I am wondering why these skills are actually called soft. This term is confusing. I think that soft skills, that is everything that students learn while working together in the classroom, cannot be artificially separated from hard skills. You cannot gain hard knowledge without using soft skills, which should be rather called social skills. Take this example: employers look for workers with specific social competencies, and do not always require other specific skills. If someone demonstrates a range of social skills: learning, teamwork, communication, proper problem solving, creative thinking, and so on, they will quickly gain knowledge required for the job. Of course, there are some limitations: it would be difficult to follow this way and be, e.g., a surgeon, though even in this profession such, let's say: 'soft' skills, are very useful.

***How much is it worth focusing on developing social skills in students and how much are they necessary for teachers?***

Communication among students is very important; it manifests even in the ability to talk to each other, explain any doubts, hold a discussion. It is difficult even for adults. For this reason I teach children that a conversation is a way out of any problem. No less important, which I always stress, is to talk about feelings, that is to skillfully formulate one's expectations towards other people, but also to listen to what the other person says. This applies both to children and adults, students and teachers. Can we listen to each other? I do not think this is the rule of contemporary interpersonal communication...

***You have been nominated for the Global Teacher Prize, a prestigious award for the best teachers in the world. How did you react to that privilege?***

First of all, it was a big surprise and a great joy. I did not expect that I could be recognized in this way. To be honest, I do not work for rewards and success is not my goal. This thought has never guided me. On the other hand, I have always set the bar high for myself and I still intend to do so. I know that if I set high standards for myself, my students will benefit from this.

***What are your plans for the future?***

For sure I would like to expand international cooperation. I have already made some small attempt at cooperating, for example, with teachers from the United States, and I would like to concentrate on that. I am now part of a team working on the website, which will soon be available. I hope to inspire teachers to act.

***Thank you for your time.***

SI

Cooperation in transcription: Jakub Bučko

# Social and Emotional Competencies in Education

Karolina Appelt, PhD, assistant professor in the Department of Psychology of Socialisation and Personal Development Support at the Institute of Psychology, Faculty of Social Sciences at Adam Mickiewicz University in Poznań

In recent years we have been observing a rapidly growing interest among practitioners and researchers in developing social and emotional competencies through activities undertaken within the pre-school and school education. These competencies are also listed among the key educational goals in the 21st century. The analysis of several studies on the effects of prevention and intervention programmes aimed at strengthening emotional and social competencies of students shows their high effectiveness in improving academic performance and reducing school absenteeism.

Although the research results indicate the possibility of taking effective measures to develop emotional and social competencies, it is rare to realize educational programmes oriented directly at that goal. This shortage is especially obvious in Poland, because, as indicated by the results of research, contemporary Poles demonstrate some of the lowest indicators of social and emotional competencies as compared to residents of other countries.

## What Are Social and Emotional Competencies?

Social and emotional competencies are associated with the ability to understand and control own emotions and behaviour, understand other people's feelings and establish harmonious, friendly relations and relationships with other people<sup>1</sup>. Anna Matczak in the manual for the *Social Competencies Questionnaire*, provides the following definition: 'social competencies are complex skills conditioning the efficiency to cope in particular types of social situations, acquired by the individual in the course of social training'<sup>2</sup>.

The author suggests that the effectiveness of the training depends on: 1) social and emotional intelligence; 2) temperamental and personality traits; 3) individual environmental impacts: intended and unintended educational, training and therapeutic influences.

Diagnostic, preventive and intervention programmes are usually designed on the basis of five categories of social and emotional competencies, which are composed of sets of component core competencies:

1. Self-awareness:
  - identifying and recognizing one's emotions;
  - self-perception adequate to reality;
  - accurate recognition of one's qualities (strengths and weaknesses);
  - ability to reflect on one's behaviour.
2. Social awareness:
  - ability to take perspective (point of view) of others;
  - empathy;
  - acceptance of differences between people;
  - respect for others.
3. Responsible decision-making:

- ability to analyze situations in order to identify the main/most important problem;
  - problem-solving ability;
  - ability to take responsibility.
4. Self-management:
- impulse control (inhibition, modulation, socially acceptable expression);
  - intrinsic motivation to act;
  - self-discipline;
  - ability to set one's goals and organize activities.
5. Relationship management:
- communication skills (transmitting and receiving/interpreting information);
  - ability to emotionally engage and build relationships with other people;
  - negotiation skills;
  - ability to refuse in a socially acceptable way;
  - ability to resolve conflicts with others;
  - ability to seek help and assistance<sup>3</sup>.

It is worth noting that each of these skills is developed from birth, according to the successive stages of development and based on the previous competencies, formed at the earlier stages of development.

### **Why Are Social and Emotional Competencies So Important?**

Research conducted within neuroscience suggest that the same neural mechanisms underlie regulation of emotions and cognitive processes; therefore, there are interdependencies between emotional and cognitive development. In the first years of age, most learning processes are supported by emotional processes: both emotions and cognitive processes are involved in the processes of attention, decision-making and learning. Therefore, children who develop properly in the social and emotional sphere in the early years of life tend to have better results at school<sup>4</sup>.

As shown by contemporary psychological knowledge, emotional and social competencies are crucial to succeed in the course of schooling, especially in the first three years of primary education. It is observed that children with a high level of skills in establishing social interaction, recognizing and expressing emotions and regulating their emotional states, demonstrate higher readiness to learn at school. The basis of school achievement in the early years of school education are emotional and social competencies, such

as: the ability to face challenges, focus on a task, follow the rules, establish contacts with adults and peers and control negative emotions. There is also a clear relationship between social competencies and the sociometric position of students at school, and a negative relationship between these competencies and adoptive difficulties<sup>5</sup>. Practitioners and researchers are unanimous about the fact that early identification of social and emotional difficulties and potential future problems is the most effective strategy to support the development in all its spheres, and the analysis of the course of social and emotional development of a child in the first years of their life allows to conclude about their subsequent ability to establish relationships with other people, regulate their own emotional states, learn and realize their intellectual potential<sup>6</sup>. Research indicates that intervention in emotional and behavioral problems of preschool children requires relatively small financial means and brings tangible results in the later functioning of the students at school. The analysis of several studies on the effects of prevention and intervention programmes aimed at strengthening emotional and social competencies of students, shows their high effectiveness in improving academic performance and reducing school absenteeism<sup>7</sup>.

Nowadays, because of the widespread and relatively easy access to knowledge, the most important task of education is not so much to transfer knowledge, but to develop the skill of managing one's development. To quote Ewa Filipiak, 'it is urgent for education to help equip each person in a kind of 'a passport to life', which would allow to better understand themselves and others and to function (meaning: participate in the common work and life in the society) in the changing world<sup>8</sup>. According to the report of Jacques Delors of 1996 under the telling title of *Learning: the Treasure Within*, the four pillars of education are: 1) 'learning to know' (acquiring tools of understanding), 2) 'learning to do' (having an intelligent impact on the environment of life and development), 3) 'learning to live together' (acquiring competency to engage and cooperate with others), and 4) 'learning to be'. According to the Delors' report, education plays a specifically defined role in implementing the task of 'helping to understand the world and the others in order



to better understand oneself'. *Recommendation of the European Parliament and the Council of Europe of 18 December, 2006, on key competencies for lifelong learning* points to the following core competencies in the educational process:

- communication in the mother tongue,
- communication in foreign languages,
- effective communication in different situations,
- ability to learn,
- planning, organizing and evaluating one's learning,
- effective team work,
- solving problems in a creative way,
- social and civic competencies,
- activity, sense of initiative and entrepreneurship,
- cultural awareness and expression.

In contrast, sociologists, examining the areas most neglected in training programmes, indicate mainly the social and emotional competencies: empathy, interpersonal sensitivity, communication skills, ability to cooperate, ability to solve problems in relations with others, ability to accept criticism and respect the rules, responsibility, self-esteem<sup>9</sup>. Researchers point to the relationship between the shortages of development of social and emotional competencies during childhood and adolescence and the difficulties in entering adulthood and taking developmental roles of an adult<sup>10</sup>. Is also worth noting that the increasingly common argument against employing young people is not so much their low professional competence, but their low soft skills.

### **How to Develop Social and Emotional Competencies During Education?**

Ewa Filipiak emphasizes that the school should include three main subjects in its educational offer: 1) teaching how to learn, 2) teaching how to think, and 3) teaching how to become an independent manager of one's own development (how to plan one's path of development and consciously participate in the process)<sup>11</sup>. Of course, such subjects are not separated in the curriculum, but they are included into other lessons. What comes naturally to the foreground is a responsible role of the teacher, who creates the learning environment for the student. To meet these expectations, education is facing new challenges. If we agree

that success and quality of adult life depend on more than just knowledge, the task of school is not only to transmit knowledge, but also to develop all skills that are important for the functioning in the world. Nowadays, however, the doubts concern not the issue of whether educational institutions should foster the development of social and emotional competencies<sup>12</sup>, but what is the best way to do this.

One can specify the following ways of developing social and emotional competencies:

#### Theory and Practice

To teach students communication, conflict resolution, assertiveness, cooperation skills, decision-making etc., we can teach theory through lectures or talks, but we should be aware that such a form is definitely not sufficient because these skills require practice. For example, possessing knowledge about possible ways of conflict resolution does not guarantee the ability to apply it. Therefore, it seems necessary to organize classes involving practice, workshop and training.

#### Dedicated Classes and Education Integrated with the Course of Other Subjects

There are two ways to develop collaborative skills in students. The first one is to develop and carry out a series of courses on cooperation<sup>13</sup>. The other, in my opinion much more effective way, is to create opportunities to develop collaborative skills during classes, both in the classroom and during other activities (breaks, organization of school events, competitions, extracurricular activities, trips, peer help, volunteering, etc.). Developing social and emotional competencies is a process which cannot be replaced with single actions. Therefore, it is important to organize the educational process which is conducive to involving social and emotional competencies and provides opportunities to develop them.

It should also be emphasized that the cooperation of parents and teachers and the consistency between their actions play a very important role in the effective development of personal and social potential of the student. What is also important is the atmosphere created by the head teacher and all employees at school. All the competencies which we want to teach the child, must first appear in us and demonstrate in our actions and thinking. The adult is a role model for the child, and the most effective way to teach social and

emotional competencies is to model them. If we want to teach students skills such as cooperation, it is important to let them see the harmonious cooperation among teachers, between teachers and school administration, teachers and parents, schools and the local environment, etc. Growing up in an environment where other peers, and, most of all, adults, have and use highly developed social and emotional competencies, children and youths will develop these competencies in a natural way.

### Conclusion

Developing social and emotional competencies in students is an important area and a big challenge for modern educational institutions. The way the student will function at successive stages of education and in adulthood depends on how this task is fulfilled. The level of development of these competencies influences not only the lives of individuals, but also the future of society. Therefore, reflection on how we: adults, teachers and managers of educational institutions, are performing this task is a challenge which I would like to encourage the readers to take on.

<sup>1</sup> M. Czub, 'Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka', [in:] M. Czub (ed.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Warszawa 2014.

<sup>2</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2007.

<sup>3</sup> J. Zins, M. Bloodworth, R. Weissberg, H. Walberg, *The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success*, [in:] J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, H.J. Walberg (ed.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?*, New York 2004, pp. 1–22.

<sup>4</sup> M. Czub, *Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka*, [in:] M. Czub (ed.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Warszawa 2014. The Institute for Educational Research.

<sup>5</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa 2007.

<sup>6</sup> K. Appelt, *Kontekstowe uwarunkowania jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce*, 'Polskie Forum Psychologiczne' 2015, No. 3 (20), pp. 358–380; K. Appelt, *Wiek i płęć dziecka a społeczne środowisko rozwoju małych dzieci w Polsce*, 'Psychologia Rozwojowa' 2015, No. 3 (21), pp. 35–49.

<sup>7</sup> M. Czub, *Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka*, [in:] M. Czub (ed.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Warszawa 2014.

<sup>8</sup> E. Filipiak, *Introduction*, [in:] E. Filipiak (ed.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz 2008.

<sup>9</sup> K. Szafranec, *Młodzi 2011*. Warszawa 2011; A.I. Brzezińska, T. Czub, A. Nowotnik, M. Rękosiewicz, *Wspomaganie polskiej młodzieży we wkraczaniu w dorosłość. Dyskusja na marginesie Raportu Młodzi 2011*, 'Kultura i Edukacja' 2012, No. 3 (89), pp. 258–272.

<sup>10</sup> A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Piotrowski, M. Rękosiewicz, *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, 'Nauka' 2011, No. 4, pp. 67–107; K. Appelt, J. Wojciechowska, *Zmiany społeczno-kulturowe jako kontekst wkraczania w dorosłość*, [in:] A.I. Brzezińska, W. Syska (ed.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*, Poznań 2016, pp. 105–128.

<sup>11</sup> E. Filipiak, *Wprowadzenie*, [in:] E. Filipiak (ed.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008.

<sup>12</sup> It is best proved by the requirement currently imposed on educational programmes, which should indicate the learning outcomes reached by the participants in relation to knowledge, skills and social competencies.

<sup>13</sup> Unfortunately, this way is also close to many psychologists working in educational institutions, who believe that the basic remedy to any problems are workshops on every topic. In practice, the effectiveness of such solution is often not very rewarding.

### References

- Appelt, K.: *Kontekstowe uwarunkowania jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce*, 'Polskie Forum Psychologiczne' 2015, No. 3 (20), pp. 358–380.
- Appelt, K.: *Wiek i płęć dziecka a społeczne środowisko rozwoju małych dzieci w Polsce*, 'Psychologia Rozwojowa' 2015, No. 3 (21), pp. 35–49.
- Appelt K., Wojciechowska J.: *Zmiany społeczno-kulturowe jako kontekst wkraczania w dorosłość*, [in:] A.I. Brzezińska, W. Syska (ed.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*, Poznań 2016, pp. 105–128.
- Brzezińska A.I., Czub T., Nowotnik A., Rękosiewicz M.: *Wspomaganie polskiej młodzieży we wkraczaniu w dorosłość. Dyskusja na marginesie Raportu Młodzi 2011*, 'Kultura i Edukacja' 2012, No. 3 (89), pp. 258–272.
- Brzezińska A.I., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M.: *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, 'Nauka' 2011, No. 4, pp. 67–107.
- Czub M.: *Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka*, [in:] M. Czub (ed.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Warszawa 2014.
- Filipiak E.: *Introduction*, [in:] E. Filipiak (ed.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz 2014.
- Matczak A.: *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2007.
- Szafranec K.: *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.

KA