

Refleksje

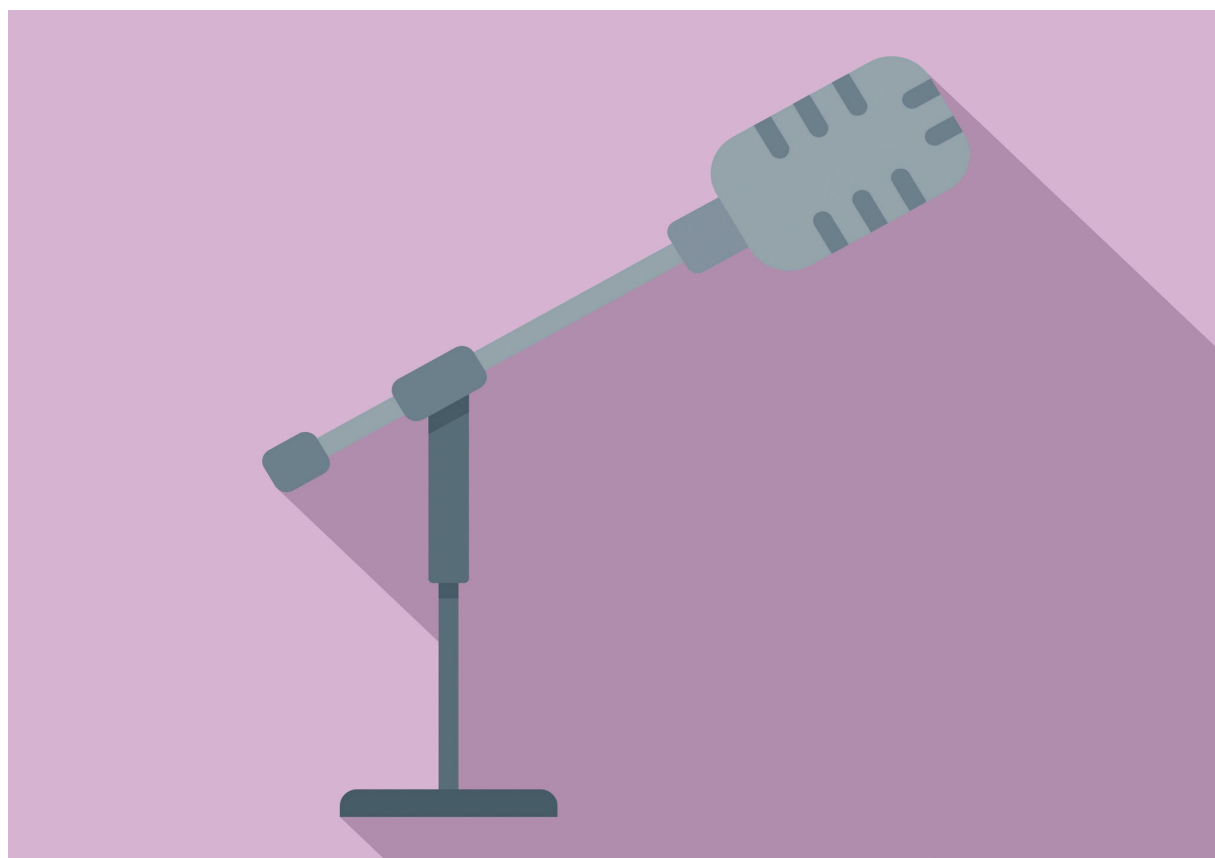
Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Lipiec / Sierpień 2022

Nr 4



Temat numeru

Dydaktyka i media

Wywiad z Przemysławem Staroniem

**Doświadczenie to też
narzędzie dydaktyczne**

Małgorzata Skibińska

**Kompetencje
cyfrowe**

Mieczysław Gałaś

**Cyfrowa
dojrzałość**

Zofia Fenrych

**Co z tym
HIT-em?**

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Marcin Dzierżawski, Mieczysław Gałaś,
Marta Kostecka, Krystyna Milewska,
Sławomir Osinski, Jadwiga Szymaniak

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

Zdjęcia na okładce

pl.123rf.com

Adres redakcji

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

Kontakt

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

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

[@refleksje.magazyn](https://www.facebook.com/refleksje.magazyn)

Nakład

1000 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

31 maja 2022

Skład, druk

SOFT VISION



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Zachodniopomorskiego i posiada akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów. Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”. Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Od Redakcji

Zagadnienie mediów w edukacji szkolnej to dzisiaj coś znacznie więcej niż doraźna implementacja atrakcyjnych środków dydaktycznych. To przede wszystkim akceptacja nowoczesnego sposobu myślenia, wedle którego technologie komunikacyjne kształtują rzeczywistość społeczną.

Powtarzam tę tezę być może zbyt często, ale w trakcie pandemii poznaliśmy wiele zalet zdalnego trybu nauczania i potrafililiśmy wzbogacić warsztat dydaktyczny o nowe metody cyfrowe. Nagrywanie wideoblogu, podcastu czy prowadzenie profilu edukacyjnego w mediach społecznościowych nie powinno nikogo w środowisku nauczycielskim zaskakiwać, a wielu/wiele z nas przeszło w ostatnim czasie daleką drogę od korespondencji mailowej do nagrywania „shortów” na TikToku. Mamy zresztą świetne przykłady łączenia specyfiki zawodu nauczycielskiego z medialną przebojowością, by wymienić Agnieszkę Jankowiak-Maik, znaną szerzej jako „Babka od histy”, naszego od

niedawna stałego felietonistę Marcina Dierżawskiego, prowadzącego blog „Belfer na zakręcie”, czy Przemysława Staronia, Nauczyciela Roku 2018, z którym wywiad publikujemy w tym numerze (*Doświadczenie to też narzędzie dydaktyczne*). Warto się na nich wzorować!

Ponadto Autorki i Autorzy tekstów publikowanych w niniejszych „Refleksjach” potwierdzają założenie, iż od mediów w edukacji nie ma ucieczki – co nie oznacza rychłego upadku tradycyjnych sposobów kształcenia, takich jak dialog, dyskusja czy eksperymentowanie. Bez szkoły rozumianej „po Sokratejsku” nie byłoby przecież innowacyjnych umysłów projektujących coraz nowsze urządzenia czy aplikacje, dzięki którym uczenie (się) to nie tylko potrzeba, ale przede wszystkim dobra zabawa i nabywanie kompetencji społecznych.

Chciałbym również wspomnieć, że po wielu latach współpracy z „Refleksjami” klawiaturę odkłada dr Mieczysław Gałaś, emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. To jeden z naszych stałych autorów, któremu w imieniu redakcji dziękuję za bardzo dobre artykuły i popularyzowanie wiedzy naukowej z zakresu pedagogiki.

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

WYWIAD

Sławomir Iwasów – rozmowa z Przemysławem Staroniem
Doświadczenie to też narzędzie dydaktyczne 4

TEMAT NUMERU

Małgorzata Skibińska
Kompetencje cyfrowe 9

Magdalena Ślusarczyk, Monika Rościszewska-Woźniak
By każde dziecko było widoczne 22

Krzysztof Flasiński
IT w dydaktyce polonistycznej 28

Mieczysław Gałaś
Cyfrowa dojrzałość 32

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

Zofia Fenrych
Co z tym HiT-em? 39

SZKOŁA W PANDEMII

Małgorzata Mikut
Młodzi potrzebują mocy, a dorośli inspiracji 44

Edyta Rozenfeld
Zalogramy czy obecny? 48

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Filip Jach
Źródło mocy czy przemocy? 50

Agnieszka Szydłowska
Sprintem po wiedzę 54

Marta Kostecka
Niewymagająca rozrywka? 57

Żaneta Juszkiewicz
Mickiewicz jest super! 60

Agnieszka Maszczyk			
Stop cyberprzemocy!	62	STREFA MUZEUM	
Magdalena Żywczak		Agata Kamińska, Agnieszka Słowińska	
Alternatywni nauczyciele?	64	Lekkość deseni	
		z drewnianej matrycy	82
Justyna Strabel		WOKÓŁ POJĘĆ	
Talent i takt	67	PEDAGOGICZNYCH	
Marcin Pierzchliński		Jadwiga Szymaniak	
Jak mówić o książkach w internecie?	72	Pedagogika pozytywna po latach	86
Agnieszka Ruks		Piotr Walkowiak	
Najlepsza inwestycja	76	Pedagogika mediów sportowych	96
Małgorzata Białoń		FELIETON	
Dydaktyczne alternatywy	78		
		Marcin Dzierżawski	
WARTO PRZECZYTAĆ		Od nauczyciela do influencera	102
Anna Sobolewska		Sławomir Osiński	
Być czułym dla siebie	80	Botologia niestosowana	104



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Doświadczenie to też narzędzie dydaktyczne

Z Przemysławem Staroniem rozmawia Sławomir Iwasiów

Wydaje mi się, że osoby dostrzegające od wewnątrz słabości systemu oświaty mają specyficzne doświadczenia szkolne. Jak wspominasz edukację – raczej pozytywnie czy negatywnie?

Mój przypadek jest dość specyficzny. Z jednej strony spotkałem na swojej drodze edukacyjnej fantastycznych ludzi. Te osoby przekazały mi wiele swoich pasji, zmotywowały do działania na wielu obszarach i dzięki temu, siłą rzeczy, nie mam doświadczeń wyraźnie negatywnych. Jeżeli zatem, z drugiej strony, w szkole działo się coś, co mogło mnie do niej zniechęcić, to po prostu byłem na to przygotowany i w jakimś sensie wewnętrznie uodporniony. Prawdopodobnie dlatego nigdy nie przychodziły mi do głowy skrajne postawy odrzucenia czy kompletnego zanegowania szkolnej rzeczywistości.

Inna sprawa, że jako uczeń doświadczyłem bardzo wielu poważnych błędów systemu oświaty. One były szczególnie dotkliwe z perspektywy człowieka bardzo wrażliwego, typowego prymusa czy – jak to się czasami określa – „zdolnego dziecka”, ale też młodej osoby na pewnym etapie rozwoju uświadamiającej sobie coraz lepiej własną nieheteronormatywność. Poza tym muszę wspomnieć o jeszcze jednej ważnej rzeczy: od najmłodszych lat interesowałem się wszystkim, miałem trudną do zaspokojenia potrzebę zdobywania wiedzy, a nauka nie sprawiała mi właściwie żadnych większych kłopotów. Może z tego powodu szybko zacząłem dostrzegać, że ze szkołą coś jest nie tak? Oczywiście dojdzie do tego, na czym owo „coś” polega, zajęło mi trochę czasu.

Na ile w takim razie twój światopogląd przekłada się na postrzeganie problemów współczesnej edukacji?

Fundamentalnie. Szkoła na każdym kroku modeluje nasze postrzeganie rzeczywistości, choć przecież ta zasada działa także w drugą stronę, ponieważ to my modelujemy rzeczywistość na podstawie tego, czego się uczymy. Myślę o tym w ten sposób: fakt, że kondycja naszego społeczeństwa pozostawia wiele do życzenia, to w dużej mierze wina słabej oświaty. Czyż nie jest tak, że im lepsza szkoła, tym lepsze relacje społeczne? Edukacja ma wpływ na wszystko, co ważne: komunikację, wspólnotowość, demokratyzację, by wymienić tylko kilka zasadniczych kategorii społecznych. Nie mniejsze oddziaływanie ma szkoła w zakresie otwartości światopoglądowej, której brak w przestrzeni publicznej coraz częściej, niestety, nam doskwiera.

Nierzadko w dyskusjach i debatach mówimy o tym, jaka powinna być szkoła albo jakiej szkoły nie chcielibyśmy: i dla nas, jako nauczycieli/nauczycielek, ale oczywiście przede wszystkim dla kolejnych pokoleń uczennic/uczniów. Jak zdefiniowałbyś współczesną szkołę oraz jej zadania?

Przez ostatnie dwa lata to jeden z przewodnich tematów w głównym nurcie dyskusji o społecznym. Szkoła, nie tyle dla mnie, ile z punktu widzenia dobra wspólnego, powinna być wolna „od” i „do”. Jak to rozumieć? Po pierwsze, jest to wolność od tych wszystkich kajdan, które – mam wrażenie – ostatnio są coraz bardziej zaciskane. Po drugie, to także wolność do rozwoju, realizowania ideałów stanowienia o sobie i samorządności.

Ponadto tak rozumiana szkoła to nie jakiś konkretny model edukacji czy teoria pedagogiczna. Nie chodzi przecież o to, żeby odgórnie narzucać gotowe rozwiązania, ale dać tym, którzy z edukacji korzystają, wolność wyboru. Niektórzy mówią mi czasami: „Chciałbyś, żeby szkoła była Hogwartem!”. To nieprawda. Ja bym chciał,

żeby każda społeczność mogła decydować, czy szkoła będzie dla niej Hogwartem, Instytutem Xaviera dla Mutantów, Akademią Pana Kleksa, Osobliwym Domem Pani Peregrine czy jeszcze zupełnie innym miejscem, ale wybranym bez arbitralnego narzucania wąskiego, archaicznego paradygmatu myślenia na temat edukacji. To musi być jednocześnie szkoła nowoczesna, odpowiadająca na wyzwania tego, co się dzieje teraz i co będzie się działo w niedalekiej przyszłości. Dlatego chciałbym widzieć edukację nie w oderwaniu od terażniejszości, a już na pewno nie skupioną jedynie na przeszłości, ale odważnie spoglądającą w przyszłość. Muszę jednak podkreślić: tradycja i historia są bardzo ważne, ale tylko wtedy, jeżeli możemy dzięki nim swobodnie poznawać nowe rzeczy i korzystać z tego, co mają nam do zaoferowania nauczycielki i nauczyciele poprzednich epok.

Z tego, co mówisz, dałoby się mimo wszystko wyodrębnić takie teorie pedagogiczne czy modele edukacji, które spełniają wymienione kryteria. Jakie pomysły na szkołę są tobie szczególnie bliskie? Co ciebie inspiruje?

Nie jestem w stanie tego wąsko określić. Podobają mi się założenia pedagogiki Waldorfskiej, Montessoriańskiej, Freinetowskiej czy planu daltońskiego, szalenie bliskie są mi tezy głoszone przez pedagogów emancypacyjnych czy pedagogów zajmujących pozycje krytyczne. Chodzi o to, że wszystkie te warte uwagi modele edukacji i wychowania, które do mnie przemawiają, a nawet mógłbym je w jakiś sposób afirmować, oparte są na metafundamentach kształcenia. I to właśnie do tych fundamentów wolę się bezpośrednio odwoływać, w nich szukać intelektualnego wsparcia oraz inspiracji do działania. Mówiąc krótko: to przede wszystkim Sokratejskie rozumienie wiedzy i mądrości, koncepcja *universitas* czy podejście Korczakowskie uważam za zupełnie podstawowe dla tego, jak można i powinno się kształtować edu-

Dlaczego traktujemy twórczość, zwłaszcza literacką, tak bardzo polonocentrycznie? Kanon powinien być otwarty, traktowany szeroko, stale udoskonalany względem realiów, w jakich funkcjonuje szkoła. W przeciwnym razie to jedynie mało przydatny intelektualnie i życiowo „spis lektur”

cyjną praktykę. Oczywiście na nich wsparte są na przykład takie nurty, jak wspomniana pedagogika emancypacyjna. W Polsce szczególnie namacalnie widać to w działalności Budzących się Szkół, których inicjatorką jest Marzena Żylińska.

Gdybyś jednak bardzo mocno przyparł mnie do muru i musiałbym wskazać jedną przewodnią ideę edukacyjną, to byłaby to z pewnością pedagogika serca Marii Łopatkowej, której założenia autorka zawarła w rozprawie pod takim właśnie tytułem. Mam silne poczucie, że świat znajduje się – pewnie nie pierwszy i nie ostatni raz – w przełomowym momencie i właśnie dlatego potrzebujemy wszelkich upodmiotawiających koncepcji pedagogicznych, mających silne podstawy filozoficzne i psychologiczne, prowadzących do uznania wolności oraz równości za podstawowe wartości w relacjach między ludźmi, stawiających w samym centrum człowieka w relacji do innego żywego istnienia, dla których metafora serca jest metaforą trafiającą w samo sedno. I Maria Łopatkowa to między innymi próbowała w swoich rozważaniach przekazać. Moim zdaniem jej myśl stanowi fundamentalny wkład do nowoczesnego pojmowania zadań pedagogiki.

W książce *Szkoła bohaterek i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem* napisałeś: „(...) od zarnia ludzkości opowiadamy sobie historie mające pomóc nam żyć”. Jakie historie i dlaczego pomagają tobie w życiu?

Narracje, które pomagają mi żyć, mówią prawdę o świecie, ale jednocześnie w zupełnie świadomy sposób wyrażają moc konstruktywistycznego kształtowania rzeczywistości. Czasami można powiedzieć prawdę bez świadomości tego, że samo pokazanie treści narzuca jej kontekst i stymuluje do określonego działania lub jego braku. Moim zdaniem najlepsze opowieści niczego nie udają i pokazują nagą prawdę – nawet jeśli trzymają się stylistyki literackiej fikcji, są maksymalnie prawdopodobne psychologicznie. A dzięki temu pozwalają nam się z nimi identyfikować i na długo – czasem na całe życie – zapadają w pamięć. Takie historie i sami chcemy poznawać, i mamy potrzebę, żeby obdarowywać nimi inne osoby. Jesteśmy ich pośrednimi bohaterami/bohaterkami, przekaznikami, piewcami. Dzięki nim mamy potrzebę komunikacji, co przecież stanowi o sukcesie jakiegokolwiek edukacyjnego przedsięwzięcia.

A jakie to historie? Oczywiście w moim piśmianiu można znaleźć przykłady od klasyków filozofii do najnowszej literatury gatunkowej, od kanonicznych powieści aż do komiksów czy filmów o superbohaterach. Ten wybór jest podyktowany nie tyle własnymi lekturami czy zainteresowaniami, chociaż w niemałej mierze są one ważne, ile moją świadomością potrzeb osób, do których chciałbym trafić. Ostatnio przeczytałem *Historię starego mieszkania* Aleksandry Litwiny – to *picture book*, dzieje rodziny zajmującej na przestrzeni stu lat jedno mieszkanie w centrum Moskwy, ale też swoista podróż po Rosji XX wieku. Ta książka nie tylko pozwala zrozumieć współczesne rosyjskie społeczeństwo, ale też pokazuje, że ludzkie życie to tylko jedna klatka na długiej taśmie filmowej ludzkiej historii. Chyba trudno byłoby mi taką opowieść włożyć do *Szkoły bohaterek i bohaterów*,

zresztą jak i wiele innych narracji, ponieważ mógłbym je wymieniać i mnożyć, dopisywać bez końca, podawać kolejne przykłady. To jakos mimo wszystko pocieszające, że ich aż tyle gdzieś tam funkcjonuje, ale na coś trzeba się przecież zdecydować, w pewnym momencie powiedzieć „wystarczy” i zawęzić swój wybór kontekstów oraz inspiracji. Ja w swoim życiu korzystam z tego, co pokazuję innym, nie wyobrażam sobie, żebym mógł być tylko drogowskazem, kimś niepodążającym wskazywanymi przez siebie drogami. Często są to nawet pojedyncze frazy, jak na przykład myśl Marii Konopnickiej: pracuj tak, jakbyś wiecznie żyć miała, żyj tak, jakbyś jutro umrzeć miała. Te słowa osadzają mnie w fundamentalnej optyce życiowej, o której pisałem w drugim tomie *Szkoły bohaterek i bohaterów* – jednoczesnego chodzenia z głową w chmurach i stąpania twardo po ziemi.

Ciekawe jest to, że w obu częściach *Szkoły bohaterek i bohaterów* opowiadasz o rzeczywistości za pośrednictwem różnych przekazów: literatury, filmów, mediów społecznościowych. Jak postrzegasz rolę współczesnych mediów w praktyce dydaktycznej?

One są podstawą wszelkich działań edukacyjnych. Patrząc na media w ten sposób: wszystkie tworzą „tekstowy świat”. Tak mnie ukształtowały studia kulturoznawcze, na których poznawaliśmy zasady analizy i interpretacji nie tylko dzieł literackich. Szybko do mnie dotarło, w jaki sposób czytamy, a przecież czytamy – dosłownie – wszystko. Studiowałem też psychologię, dzięki czemu zdobyłem wiedzę na temat „czytania” tego, co komunikuje sobą każdy człowiek. Dlatego w szkole powinniśmy uczyć siebie i innych, jak odczytywać tę na różne sposoby zaszyfowaną rzeczywistość; jak odróżniać poziomy: opisu, wyjaśnienia, zrozumienia czy ewentualnego wartościowania. Nie da się tego zrobić, w sensie pragmatyki edukacyjnej, bez odpowiedniego stopnia „poglądowości”

Mimo wszystko nie namawiałbym do zrezygnowania z kanonu, ponieważ potrzebujemy osadzenia w kulturowych ramach oraz poznania dobrze rozumianych korzeni, by rozwijać w sobie fundamenty myślenia i działania.

przekazu. W tym wszystkim to właśnie media dostarczają nam „tekstów” oraz kontekstów, a same w sobie są na tyle atrakcyjne, że po prostu chce się je poznawać. Można uczyć krytycznego myślenia, wygłaszając nudne wykłady, ale można też włączyć film *Dwunastu gniewnych ludzi* i wywołać dyskusję. Co będzie lepsze? Cóż, sami – jako nauczyciele i nauczycielki – musimy umieć sobie na to pytanie odpowiedzieć.

Chciałbym zapytać o pojęcie istotne dla wszystkich poziomów edukacji, a mianowicie o kanon mediów. Twoje książki są wyraźnie alternatywne wobec obowiązującego w powszechnym kształceniu kanonu, przede wszystkim lektur szkolnych. Jak oceniasz literackie czy też kulturowe kompetencje, w jakie wyposaża młodych ludzi polska szkoła?

Kiedy jeszcze w szkole brałem udział w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego, dotarło do mnie, czym jest i jaki kształt ma kanon lektur. Dlaczego traktujemy twórczość, i to twórczość głównie literacką, aż tak bardzo polonocentrycznie, ograniczając swoje zapatrywania na szeroki mimo wszystko dostęp do dzieł kultury? Kanon powinien być otwarty, traktowany szeroko, stale udoskonalany względem realiów, w jakich funkcjonuje szkoła. W przeciwnym

razie to jedynie mało przydatny intelektualnie i życiowo „spis lektur”. Zajmują nas wszechobecne *social media*, zmienia nasze życie pandemia, wisi nad nami widmo wojny – to wszystko musi wpływać na kształt kanonu; na to, co czytamy i czego będziemy (się) wszyscy uczyli w szkole oraz poza jej murami. Mam wrażenie, że tego rodzaju „monitorowanie świadomości” to jedno z najtrudniejszych wyzwań współczesności, ponieważ wymaga postrzegania świata w kategoriach dynamicznych zmian. Ponadto kanonem należałoby raz na jakiś czas „wstrząsnąć”, żeby przesiać to, co nie jest w nim potrzebne.

Mimo wszystko nie namawiałbym do zrezygnowania z kanonu, ponieważ potrzebujemy osadzenia w kulturowych ramach oraz poznania dobrze rozumianych korzeni, by rozwijać w sobie fundamenty myślenia i działania. Dlatego na przykład opowieść o Platońskiej jaskini uważam za niezbędną, ale już pozytywistyczne narracje, które wywołują w dzieciach lęki – jak *Anielka*, *Kamizelka*, *Janko Muzykant* czy *Antek* – niekoniecznie muszą być powszechnie czytane i cytowane. Za grosz te teksty nie przybliżają żyjącego dzisiaj młodego człowieka ani do lepszego zrozumienia własnej egzystencji czy dramatu nierówności społecznych, ani też nie pokazują esencji pozytywizmu. A zrozumienia te także bardzo potrzebujemy.

Jeszcze jedna kwestia mnie zaintrygowała podczas lektury obu twoich książek, a mianowicie ich trudny do pominięcia wymiar autobiograficzny. Dlaczego dzielisz się z czytelnikami/ czytelniczkami bardzo osobistymi faktami ze swojego życia?

Miałem taki czas, że sam wątpiłem w celowość tego rodzaju działania, poza tym nie chodziło mi w żadnym razie o emocjonalny ekshibicjonizm. Od tego mam terapeutkę (*śmiech*). Natomiast w toku pracy nad pierwszą książką zauważyłem, jak bardzo silnym narzędziem – w pewnym sensie dydaktycznym – może być własne doświadczenie.

Ktoś mi to celnie odpowiedział: czym innym jest dzielenie się krwawiącą raną, a czym innym pokazywanie blizn. To pierwsze to działanie kompulsywne. To drugie może dawać nadzieję. Kiedy ludzie czytają o tym, że autor książki, którego znają z mediów, zmagał się ze szkolną nerwicą czy integrowaniem w sobie własnej tożsamości psychoseksualnej, to często jest to dla nich dźwignia do poradzenia sobie z wszelkimi lękami i odkrywaniem oraz akceptacją własnej tożsamości.

Przemysław Staroń

Psycholog i kulturoznawca, wykładowca Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Uniwersytetu Humanistycznospołecznego i Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Sopocie oraz współzałożyciel Centrum Rozwoju Jump, w ramach którego wspiera rozwój i stymuluje umiejętność myślenia młodzieży, dorosłych i seniorów. Nauczyciel dyplomowany, twórca Zakonu Feniksa, nagrodzony przez Komisję Europejską orędownik spotkań pokoleń. Wybrany Człowiekiem Roku 2019 w kategorii „Wzorowe sprawowanie” w plebiscycie czytelników „Gazety Wyborczej”. Wyróżniony w konkursie im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”. Nagrodzony LGBT+ Diamond 2019 Polish Business Award, finalista Nauczycielskiego Nobla – Global Teacher Prize 2020, Digital Shaper 2020, jest na liście 100 osób, które zmieniają Polskę (na lepsze) wg Noizz.pl. Członek Kolegium Ekspertów Instytutu Strategii 2050. Tutor ponad 50 finalistów i laureatów Olimpiady Filozoficznej, fan kreatywnego nauczania i twórca pracowni #utrzy, jako prekursor wykorzystania Snapchata w edukacji nazywany profesorem Snapem. Autor książek: *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem* (2020) oraz *Szkoła bohaterów i bohaterów 2, czyli jak sobie radzić ze złem* (2021). Nauczyciel Roku 2018.

Kompetencje cyfrowe

Małgorzata Skibińska

Jak i czego uczyć (się), żeby mądrze korzystać z mediów elektronicznych?

Alfabetyzm cyfrowy i kompetencje cyfrowe

Wyjaśniając termin „kompetencje cyfrowe”, warto się odnieść do różnorodnej wiedzy, umiejętności i postaw związanych z korzystaniem z technologii cyfrowych. Złożoność pojęcia komplikuje związek znaczeniowy polskiego terminu z jego anglojęzycznymi odpowiednikami. W literaturze zagranicznej funkcjonują dwa zbliżone znaczeniem określenia: *digital literacy* (alfabetyzm cyfrowy) i *digital competence* (kompetencje cyfrowe), choć trzeba zaznaczyć, że współcześnie *digital literacy* jest określeniem dominującym¹ i wyczerpująco wyjaśniającym zagadnienie kompetencji cyfrowych.

Pojęcie alfabetyzmu jest definiowane i stosowane wielowymiarowo i wielopoziomowo. Według raportu UNESCO² w dyskusjach akademickich wyróżnia się pięć różnych podejść do

alfabetyzmu: 1) alfabetyzm jako umiejętności, zwłaszcza umiejętności: czytania, pisania i liczenia (nazywany czasem umiejętnościami poznawczymi lub zbiorem procesów poznawczych); 2) alfabetyzm jako umiejętność stosowana, praktykowana i umiejscowiona lub jako zadania wymagające słowa pisanego, takie jak alfabetyzm funkcjonalny, rodzinny i zawodowy; 3) umiejętność czytania i pisania jako zestaw praktyk społecznych i kulturowych osadzonych w określonym kontekście społeczno-ekonomicznym, politycznym, kulturowym i językowym, w tym: w kontekście szkoły, rodziny i społeczności lokalnej; 4) umiejętność czytania i pisania jako zdolność, której wyrazem jest zdolność osoby korzystającej z tej umiejętności do osiągania celów i zamierzeń komunikacyjnych; 5) umiejętność czytania i pisania jako narzędzie krytycznej refleksji i działania na rzecz zmiany społecznej (określana także jako

umiejętność czytania i pisania krytycznego lub transformatywnego).

Według definicji European Information Society z 2005 roku alfabetyzm cyfrowy, czy też kompetencje cyfrowe, „(...) to świadomość, postawa i umiejętności poszczególnych osób w zakresie właściwego korzystania z narzędzi i urządzeń cyfrowych w celu rozpoznawania, uzyskiwania dostępu, zarządzania, integrowania, oceniania, analizowania i syntetyzowania zasobów cyfrowych, konstruowania nowej wiedzy, tworzenia wypowiedzi medialnych i komunikowania się z innymi w kontekście konkretnych sytuacji życiowych, w celu umożliwienia konstruktywnego działania społecznego oraz refleksji nad tym procesem”³.

Kompetencje cyfrowe uznaje się za jedne z kluczowych w uczeniu się przez całe życie⁴. Po raz pierwszy termin ten został zdefiniowany przez Paula Gilstera w 1997 roku jako: „(...) zestaw umiejętności umożliwiających dostęp do Internetu, znajdowanie, zarządzanie i edytowanie informacji cyfrowych; włączanie się w komunikację oraz inne sposoby angażowania się w internetową sieć informacyjną i komunikacyjną. Umiejętności cyfrowe to zdolność do właściwego korzystania i oceniania zasobów, narzędzi i usług cyfrowych oraz stosowania ich w procesach uczenia się przez całe życie”⁵.

Definiowanie tego pojęcia przysparzało pewnych trudności, wynikających z jego wielowątkowości i wielowymiarowości. Wraz z rozwojem nowych technologii i ich zastosowań łączono je i utożsamiano z innymi terminami definiującymi umiejętność pracy z różnymi formami informacji, jak na przykład: alfabetyzm informacyjny (*information literacy*), alfabetyzm komputerowy (*computer literacy*), alfabetyzm medialny (*media literacy*) czy alfabetyzm internetowy (*internet literacy*).

Według Wana Ng⁶ kompetencje cyfrowe wynikają z nakładania się trzech wymiarów: 1) technicznego, 2) poznawczego oraz 3) społeczno-emocjonalnego. Wymiar techniczny kompetencji cyfrowych oznacza posiadanie umiejętności

technicznych i operacyjnych pozwalających na wykorzystanie technologii cyfrowych w nauce i codziennych czynnościach. Kognitywny wymiar wiąże się z umiejętnością krytycznego myślenia w procesie wyszukiwania, oceny i tworzenia informacji cyfrowych. Oznacza również zdolność do oceny i wyboru odpowiedniego oprogramowania do nauki lub wykonania konkretnego zadania. Ten wymiar kompetencji informatycznych wymaga od uczącego się znajomości zagadnień etycznych, moralnych i prawnych związanych z wykorzystywaniem zasobów cyfrowych (jak prawa autorskie czy plagiat). To wiąże się także ze zdolnością dekodowania informacji zawartych w różnych formach komunikatów, na przykład tekstów, obrazów, dźwięków, filmów, map i modeli – a ta zdolność warunkowana jest umiejętnościami wielostronnymi, językowymi, wizualnymi, dźwiękowymi, przestrzennymi i multimodalnymi (jak w zasobach multimedialnych).

Spółeczno-emocjonalny wymiar kompetencji cyfrowych oraz obszary przecinające się pomiędzy wymiarem społeczno-emocjonalnym i kognitywnym obejmują umiejętność odpowiedzialnego korzystania z internetu w celu komunikowania się, nawiązywania kontaktów towarzyskich i uczenia się z uwzględnieniem: a) przestrzegania „netykiety” i w oparciu o zasady podobne do tych, które obowiązują w komunikacji twarzą w twarz (szacunek i używanie odpowiedniego języka i słów) w celu uniknięcia błędnej interpretacji i nieporozumień; b) ochrony bezpieczeństwa i prywatności dzięki zachowaniu jak największej prywatności i nieujawnianiu większej ilości informacji osobistych, niż jest to konieczne; c) rozpoznawania zagrożeń (wobec siebie i innych) oraz umiejętności radzenia sobie z nimi⁷.

Obecnie, po aktualizacji zalecenia Rady Unii Europejskiej w 2018 roku kompetencje cyfrowe opisuje się następująco: „Kompetencje cyfrowe obejmują pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału

w społeczeństwie. Obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie”⁸.

DigComp – europejskie ramy kompetencji cyfrowych

Dla wzmocnienia znaczenia i wspierania rozwoju kompetencji cyfrowych wśród obywateli europejskich Wspólne Centrum Badawcze Komisji Europejskiej (Joint Research Centre – JRC) opracowało Ramy Kompetencji Cyfrowych Dla Obywateli (The Digital Competence Framework)⁹, znane również jako DigComp, które pomagają zrozumieć, czym są kompetencje cyfrowe, oraz określają kompetencje potrzebne do tego, aby stać się obywatelem biegłym cyfrowo.

Po raz pierwszy ramę DigComp opublikowano w 2013 roku i od tego momentu stała się ona punktem odniesienia dla rozwoju oraz planowania strategicznego inicjatyw na rzecz kompetencji cyfrowych – zarówno na poziomie europejskim, jak i w obrębie poszczególnych państw członkowskich. Jednak z uwagi na fakt, że cyfryzacja społeczeństwa, pracy i edukacji postępuje szybko, zaistniała potrzeba aktualizacji pojęć i słownictwa ramy DigComp¹⁰, co czyniono już trzykrotnie w latach: 2016 (wersja 2.0), 2017 (wersja 2.1) i 2022 (wersja 2.2).

W najnowszej wersji DigComp 2.2 kompetencje cyfrowe ujmowane są jako kombinacja 21 kompetencji (tabela 1), które można pogrupować w pięciu głównych obszarach, dla których stosuje się numerację od 1 do 5. Każda kompetencja ma tytuł i opis. Wszystkie kompetencje w ramach obszaru mają dwie liczby, pierwsza wskazuje numer obszaru kompetencji, a druga numeruje samą kompetencję (na przykład 1.2).

Tabela 1. Kluczowe kompetencje cyfrowe w DigComp 2.2.

Obszar kompetencji Wymiar 1	Kompetencje Wymiar 2
1. Korzystanie z informacji i danych	1.1 Przeglądanie, wyszukiwanie i filtrowanie danych, informacji i treści cyfrowych. 1.2 Ocena danych, informacji i treści cyfrowych. 1.3 Zarządzanie danymi, informacjami i treściami cyfrowymi.
2. Komunikacja i współpraca	2.1 Komunikacja z wykorzystaniem technologii cyfrowych. 2.2 Dzielenie się informacjami i zasobami z użyciem odpowiednich technologii cyfrowych. 2.3 Aktywność obywatelska z użyciem odpowiednich technologii cyfrowych. 2.4 Współpraca z wykorzystaniem technologii cyfrowych. 2.5 Netykieta. 2.6 Zarządzanie cyfrową tożsamością.
3. Tworzenie treści cyfrowych	3.1 Tworzenie treści cyfrowych. 3.2 Integracja i przetwarzanie treści. 3.3 Przestrzeganie prawa autorskiego i licencji. 3.4 Programowanie.
4. Bezpieczeństwo	4.1 Narzędzia służące ochronie. 4.2 Ochrona danych osobowych i prywatności. 4.3 Ochrona zdrowia fizycznego, psychicznego i dobrostanu przed zagrożeniami wynikającymi z korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. 4.4 Ochrona środowiska.

Obszar kompetencji Wymiar 1	Kompetencje Wymiar 2
5. Rozwiązywanie problemów	5.1 Rozwiązywanie problemów technicznych. 5.2 Rozpoznawanie potrzeb i narzędzi niezbędnych do rozwiązywania problemów. 5.3 Twórcze wykorzystywanie technologii cyfrowych. 5.4 Rozpoznawanie braków w zakresie kompetencji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Vuorikari, S. Kluzer, and Y. Punie, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN. Tłumaczenie własne.

Postulowane kompetencje cyfrowe opisywane są wielowymiarowo, ponieważ rama DigComp obejmuje 5 wymiarów:

1. Nazwa obszaru kompetencji zidentyfikowanych jako część kompetencji cyfrowych.
2. Tytuły i deskryptory ramowych kompetencji wskazujące pożądane kompetencje cyfrowe w danym obszarze (łącznie 21 kompetencji).
3. Poziomy biegłości dla każdej kompetencji ilustrujące postęp w nabywaniu danej kompetencji.
4. Wiedza, umiejętności i postawy odnoszące się do każdej ramowej kompetencji cyfrowej.
5. Przykłady zastosowania, dotyczące możliwości wykorzystania kompetencji cyfrowych.

Oprócz nazwy obszaru kompetencji (wymiar 1), jak i tytułu i opisu kluczowych kompetencji cyfrowych w danym obszarze (wymiar 2) określa się także poziom biegłości cyfrowej (wymiar 3) za pomocą nazw: podstawowy, średniozaawansowany, zaawansowany, wysoce specjalistyczny, a proces doskonalenia kompetencji cyfrowych oznacza się na 8 poziomach zaawansowania, który dodatkowo uzupełniony jest opisem w trzech obszarach: 1) złożoności zadań możliwych do zrealizowania na danym poziomie biegłości cyfrowej, 2) autonomii osoby kompetentnej cyfrowo i wskazówek potrzebnych do wykonania przez nią zadań oraz 3) domeny poznawczej (w odniesieniu do taksonomii Blooma) przez wskazanie dominującego rodzaju angażowanych procesów poznawczych osoby aktywnej cyfrowo (zapamiętywanie, zrozumienie, zastosowanie, ocenianie, tworzenie).

Dla lepszego zrozumienia kompetencji cyfrowych podano przykłady wiedzy, umiejętności i postaw, które pomagają obywatelom w pewny, krytyczny i bezpieczny sposób angażować się w nowe technologie cyfrowe (wymiar 4) oraz przykłady ich użycia w kontekście zatrudnienia i procesu uczenia się (wymiar 5). Te trzy wymiary opisu kompetencji (3–5) mogą stanowić także siatkę samooceny poziomu zaawansowania własnych kompetencji cyfrowych.

DigCompEdu – europejskie ramy kompetencji cyfrowych nauczycieli

Przenikanie się mediów tradycyjnych i nowoczesnych, ich konwergencja, a także ucyfrowienie wszystkich obszarów życia ludzkiego nie pozostają bez wpływu na edukację. Musi ona przygotowywać uczniów na wyzwania coraz bardziej cyfrowego świata. Choć powszechnie uznaje się uczniów za sprawnych użytkowników cyberprzestrzeni (*tech savvy*), to wiele doniesień badawczych wskazuje na brak przygotowania do samodzielnej aktywności w cyfrowym świecie oraz ryzyko zagrożeń wynikających z niskiego poziomu biegłości cyfrowej uczniów, głównie w zakresie rozważnego, etycznego i twórczego korzystania z technologii cyfrowych¹¹. Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów wymaga zatem między innymi udziału nauczycieli kompetentnych w tym zakresie, którzy w swojej pracy swobodnie i skutecznie wykorzystują technologie cyfrowe.

Przez wiele lat dyskutowana była koncepcja Marka Prensky'ego¹² sygnalizująca problemy w zakresie przepływu kulturowego między współczesnymi nauczycielami i uczniami spowodowane odmiennymi doświadczeniami cyfrowymi. Nauczyciele, nazwani przez Prensky'ego „cyfrowymi imigrantami”, nie znają dobrze cyfrowej kultury, nie rozumieją jej, traktują jak „obcą”, w przeciwieństwie do uczniów – „cyfrowych tubylców”, którzy wrastają w tę kulturę od urodzenia. Dla nich granica między analogową a cyfrową wersją świata rozmywa się, o ile w ogóle istnieje. Nie rozróżniają oni i nie wartościują dwóch wersji rzeczywistości, której dualizm jest oczywisty dla „analogowych” nauczycieli. W odniesieniu do koncepcji Prensky'ego, oraz typów kultury Margaret Mead¹³, obecnie niemożliwa wydaje się transmisja kulturowa typowa dla społeczeństw postfiguratywnych, w których starsi członkowie społeczeństwa „tłumaczą” rzeczywistość, przekazując młodszym pokoleniom wartości i zasady umożliwiające funkcjonowanie w teraźniejszości i przyszłości.

Czy zatem, jako nauczyciel, jestem kompetentny cyfrowo, czy też jestem „cyfrowym imigrantem”? Każdy nauczyciel może spróbować odpowiedzieć na postawione pytanie, korzystając z opisu *Europejskich ram kompetencji informatycznych*

nauczycieli: DigCompEdu, które w całej Europie mają służyć jako punkt wyjścia do dyskusji o kompetencjach cyfrowych, pomóc wykorzystywać technologie w pracy nauczyciela oraz ułatwić ocenę ich poziomu kompetencji cyfrowych. DigCompEdu dotyczy nauczycieli na każdym poziomie: ogólnokształcącym i zawodowym oraz w kształceniu nieformalnym – od przedszkola po uczelnie wyższe oraz w kształceniu dorosłych.

DigCompEdu dzieli kompetencje cyfrowe na trzy grupy w sześciu obszarach (tabela 2). Pierwsza opisuje, jak nauczyciele wykorzystują technologie w swojej pracy, we współpracy z kolegami, rodzicami i innymi osobami oraz do rozwijania swoich kompetencji (obszary 1 i 2). Grupa druga opisuje kompetencje cyfrowe nauczycieli związane z nauczaniem. Chodzi o wydajne i skuteczne wykorzystywanie technologii i zasobów cyfrowych w nauczaniu, uczeniu się i ocenianiu wyników nauczania (obszary 3 i 4). Trzecia grupa dotyczy tego, jak pomóc uczniom w rozwijaniu kompetencji cyfrowych, aby mogli wykorzystywać technologie umiejętnie, krytycznie i twórczo (obszary 5 i 6). Ramy obejmują ścieżkę postępu opisującą sześć etapów stosowania technologii – od pierwszych prób użycia po biegłość stosowania i innowacyjność – i prezentują, jak daleko rozwijać swoje umiejętności.

Tabela 2. Sześć obszarów DigCompEdu koncentrujących się na różnych aspektach działań zawodowych nauczycieli

Obszar 1. Zaangażowanie zawodowe	1.1 Komunikacja organizacyjna	Wykorzystanie technologii cyfrowych do poprawy komunikacji organizacyjnej z uczniami, rodzicami i stronami trzecimi. Przyczynianie się do wspólnego rozwijania i ulepszania strategii komunikacji organizacyjnej.
	1.2 Współpraca zawodowa	Wykorzystywanie technologii cyfrowych do angażowania się we współpracę z innymi pedagogami, dzielenie się i wymianę wiedzy i doświadczeń oraz wspólne wprowadzanie innowacji w praktykach pedagogicznych.
	1.3 Refleksyjna praktyka	Indywidualna i zbiorowa refleksja, krytyczna ocena i aktywne rozwijanie własnej cyfrowej praktyki pedagogicznej oraz własnej społeczności edukacyjnej.
	1.4 Ciągły cyfrowy rozwój zawodowy	Wykorzystywanie cyfrowych źródeł i zasobów do ciągłego rozwoju zawodowego.

Obszar 2. Zasoby cyfrowe	2.1 Wybór zasobów cyfrowych	<p>Identyfikowanie, ocenianie i wybieranie zasobów cyfrowych do nauczania i uczenia się.</p> <p>Uwzględnianie konkretnego celu uczenia się, kontekstu, podejścia pedagogicznego i grupy uczniów przy wyborze zasobów cyfrowych i planowaniu ich wykorzystania.</p>
	2.2 Tworzenie i modyfikowanie treści cyfrowych	<p>Modyfikowanie i budowanie na istniejących zasobach licencjonowanych na zasadach otwartej licencji i innych zasobach tam, gdzie jest to dozwolone.</p> <p>Tworzenie lub współtworzenie nowych cyfrowych zasobów edukacyjnych.</p> <p>Uwzględnienie konkretnego celu uczenia się, kontekstu, podejścia pedagogicznego i grupy uczniów podczas projektowania zasobów cyfrowych i planowania ich wykorzystania.</p>
	2.3 Zarządzanie, ochrona i udostępnianie zasobów cyfrowych	<p>Porządkowanie treści cyfrowych i udostępnianie ich uczniom, rodzicom i innym nauczycielom.</p> <p>Skuteczna ochrona wrażliwych treści cyfrowych. Przestrzeganie i prawidłowe stosowanie zasad ochrony prywatności i prawa autorskiego.</p> <p>Zrozumienie zasad stosowania i tworzenia otwartych licencji i otwartych zasobów edukacyjnych, w tym ich właściwego oznaczania.</p>
Obszar 3. Nauczanie i uczenie się	3.1 Nauczanie	<p>Planowanie i wdrażanie urządzeń i zasobów cyfrowych w procesie nauczania w celu zwiększenia skuteczności działań dydaktycznych.</p> <p>Odpowiednie zarządzanie i organizowanie cyfrowych działań dydaktycznych.</p> <p>Eksperymentowanie i rozwijanie nowych formatów i metod pedagogicznych w nauczaniu.</p>
	3.2 Wytyczne	<p>Korzystanie z technologii i usług cyfrowych w celu wzmocnienia interakcji z uczniami, indywidualnie i zbiorowo, w ramach sesji edukacyjnej i poza nią.</p> <p>Wykorzystywanie technologii cyfrowych do oferowania terminowych i ukierunkowanych wskazówek i pomocy.</p> <p>Eksperymentowanie i opracowywanie nowych form i formatów udzielania wskazówek i wsparcia.</p>
	3.3 Wspólne uczenie się	<p>Wykorzystanie technologii cyfrowych do wspierania i wzmocnienia współpracy uczniów.</p> <p>Umożliwienie uczniom korzystania z technologii cyfrowych w ramach zadań realizowanych we współpracy, jako środka usprawniającego komunikację, współpracę i wspólne tworzenie wiedzy.</p>
	3.4 Samoregulacja procesu uczenia się	<p>Wykorzystanie technologii cyfrowych do wspierania samoregulacji procesu uczenia się uczniów, tj. umożliwienia uczącym się planowania, monitorowania i refleksji nad własnym procesem uczenia się, dostarczania dowodów postępu, dzielenia się spostrzeżeniami i opracowywania kreatywnych rozwiązań.</p>

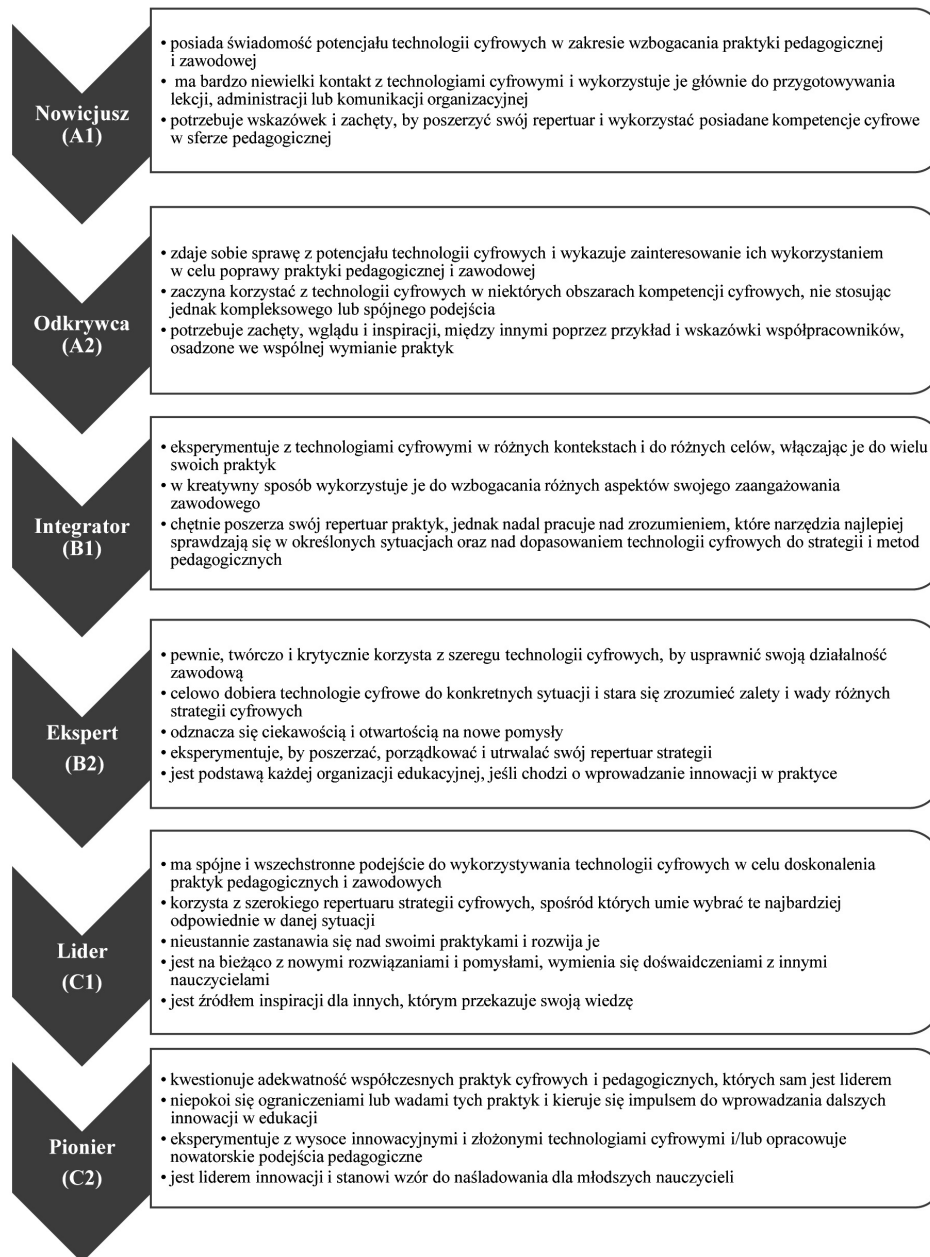
Obszar 4. Ocena	4.1 Strategie oceny	Wykorzystanie technologii cyfrowych do oceny formatywnej i podsumowującej. Zwiększanie różnorodności i adekwatności form i podejść do oceniania.
	4.2 Analiza dowodów	Generowanie, wybieranie, krytyczne analizowanie i interpretowanie cyfrowych dowodów aktywności, wyników i postępów ucznia w celu informowania o nauczaniu i uczeniu się.
	4.3 Informacje zwrotne i planowanie	Wykorzystywanie technologii cyfrowych do dostarczania uczniom ukierunkowanej i terminowej informacji zwrotnej. Dostosowanie strategii nauczania i zapewnienie ukierunkowanego wsparcia w oparciu o informacje uzyskane dzięki technologiom cyfrowym. Umożliwienie uczniom i rodzicom zrozumienia informacji dostarczanych przez technologie cyfrowe i wykorzystania ich do podejmowania decyzji.
Obszar 5. Wzmacnianie pozycji uczniów	5.1 Dostępność i włączanie	Zapewnienie dostępu do zasobów edukacyjnych i zajęć wszystkim uczniom, w tym osobom o specjalnych potrzebach. Rozważanie i reagowanie na (cyfrowe) oczekiwania, umiejętności, zastosowania i błędne przekonania uczniów, a także kontekstowe, fizyczne lub kognitywne ograniczenia w korzystaniu przez nich z technologii cyfrowych.
	5.2 Zróżnicowanie i personalizacja	Wykorzystanie technologii cyfrowych do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów poprzez umożliwienie im osiągania postępów na różnych poziomach i w różnym tempie oraz realizowania indywidualnych ścieżek i celów edukacyjnych.
	5.3 Aktywne angażowanie uczniów	Wykorzystanie technologii cyfrowych do wspierania aktywnego i twórczego zaangażowania uczniów w dany przedmiot. Wykorzystanie technologii cyfrowych w strategiach pedagogicznych, które sprzyjają rozwijaniu umiejętności przekrojowych, głębokiego myślenia i twórczej ekspresji uczniów. Otwarcie uczenia się na nowe, rzeczywiste konteksty, które angażują samych uczniów w działania praktyczne, badania naukowe czy rozwiązywanie złożonych problemów lub w inny sposób zwiększają aktywne zaangażowanie uczniów w złożone zagadnienia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Y. Punie, C. Redecker, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luxembourg 2017. Tłumaczenie własne.

DigCompEdu wyróżnia także sześć etapów lub poziomów, na których zwykle rozwijają się kompetencje cyfrowe nauczycieli (rysunek 1). Każdy z etapów charakteryzuje jego nazwa (Nowicjusz, Odkrywca, Integrator, Ekspert, Lider, Pionier) i opis roli, który odzwierciedla szczególne ukierunkowanie wykorzystania

technologii cyfrowej, typowe dla danego etapu kompetencji. W dokumencie DigCompEdu sporządzono opisy poziomu biegłości dla każdej z kompetencji (łącznie 22), które pozwalają nauczycielom zrozumieć aktualny poziom własnych kompetencji cyfrowych i specyficzne potrzeby rozwojowe w tym zakresie.

Rysunek 1. Etapy rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli w DigCompEdu.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Y. Punie, C. Redecker, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luxembourg 2017. Tłumaczenie własne.

Włączanie technologii cyfrowej do praktyki pedagogicznej

Kompetentni cyfrowo nauczyciele mają do odegrania ważną rolę poprzez modelowanie właściwych zachowań cyfrowych oraz celowe planowanie i nauczanie w duchu cyfrowości. W literaturze naukowej opisywane są różne modele teoretyczne, które mogą być pomocne w konceptualizacji efektywnej integracji technologii (na przykład TPACK, SAMR, TIP, TAM, RAT, PICRAT). W polskich opracowaniach przywołuje się najczęściej model SAMR (*Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition*). Jego autor, Ruben R. Puentedura¹⁴, używa tego modelu dla przedstawienia kilku poziomów włączania technologii w proces nauczania-uczenia się. Każdy poziom różnicuje nie tylko sposób używania technologii cyfrowych, ale także rola oraz aktywności nauczyciela i uczniów¹⁵.

Podstawienie (*Substitution*) – technologie są wykorzystywane do realizacji tych samych zadań, które można wykonać bez ich udziału (zastępują tradycyjne). Osobą dominującą w procesie nauczania-uczenia się pozostaje nadal nauczyciel. Korzyści łączenia technologii są minimalne dla procesu uczenia się (oszczędność papieru lub czasu przygotowania narzędzia dydaktycznego czy sytuacji edukacyjnej). Tu trzeba zdecydować o korzystaniu z technologii na podstawie wszelkich innych możliwych korzyści. Przykładem integracji technologii na tym poziomie mogą być takie praktyki, jak: wymóg wydrukowania pracy domowej zamiast pisania jej odręcznie czy udostępnianie uczniom materiałów edukacyjnych w formacie PDF zamiast wydrukowanych.

Rozszerzenie (*Augmentation*) – na tym poziomie technologia wykorzystana jest jako skuteczne narzędzie rozwiązywania podstawowych problemów, oferując ulepszenie wykonania zadań oraz natychmiastową informację zwrotną o poziomie jego wykonania. Poza oszczędnością i wygodą użycie technologii może pomóc uczniom w lepszym zrozumieniu złożonego tematu lub sprawić, że będzie on anga-

żujący w odmienny sposób niż z wykorzystaniem tradycyjnych metod. Natychmiastowa informacja zwrotna, interaktywność i multimedia powodują, że uczniowie mogą zacząć bardziej się angażować w zadania i proces uczenia się. Uczeń sytuowany jest w centrum działań edukacyjnych. Przykładem integracji technologii na tym poziomie może być uzupełnienie instruktażu nauczyciela filmem, który pomaga zrozumieć trudną do wyjaśnienia koncepcję, czy projektowanie zadań edukacyjnych, w których uczniowie prezentują swoje zrozumienie zagadnienia, na przykład w postaci ustnej prezentacji wspieranej pokazem multimedialnej prezentacji PowerPoint lub Prezi.

Modyfikowanie (*Modification*) – to pierwszy poziom, w którym odchodzi się od tradycyjnego modelu nauczania, a technologia zaczyna odgrywać znaczącą rolę dydaktyczną, staje się niezbędnym narzędziem do wykonania zadania. Technologia jest wykorzystywana do projektowania interaktywnych i dynamicznych zadań, które wykraczają poza ograniczenia tradycyjnej sali lekcyjnej i umożliwia wykonywanie nowych, dotąd niedostępnych zadań oraz sprawia, że kontekst nauczania wyraźnie się poszerza. To pierwszy krok na granicy między poprawą a przekształceniem sposobu wykorzystania technologii w procesie uczenia się. Uczniowie, wykonując różnorodne zadania z użyciem źródeł i narzędzi cyfrowych, doskonalą swoje kompetencje i stają się jeszcze bardziej aktywni w procesie uczenia się. Przykładem włączania technologii na tym poziomie może być użycie kodów QR, nagrywanie multimedialnych instrukcji, tworzenie w pełni interaktywnej i multimedialnej prezentacji multimedialnej, niewymagającej ustnej prezentacji.

Przedefiniowanie (*Redefinition*) – to etap, na którym cyfrowe narzędzia są niezbędne do wykonania złożonych zadań. Technologia stanowi wsparcie dla rozwoju wiedzy i umiejętności oraz kształtowania postaw sprzyjających głębokiemu uczeniu się poprzez krytyczne myślenie, innowacyjność, współpracę, skuteczną komunikację pomiędzy członka-

mi zespołu. Wykorzystanie technologii w procesie kształcenia sprzyja tworzeniu powiązań i budowaniu relacji między ważnymi informacjami i ideami oraz promowaniu znaczenia i zrozumienia, zaawansowanej analizy, interpretacji i zastosowania wiedzy. Pomaga łączyć uczenie się ze światem rzeczywistym i przynosić autentyczne wyniki. Wzmacnia również u uczniów miękkie umiejętności technologiczne, takie jak: współpraca cyfrowa, komunikacja, znajomość technologii i umiejętność dostosowania się do nowych systemów i procesów. Uczniowie mają wiele okazji do przetwarzania informacji i pomysłów, rozwijając i wykorzystując umiejętności myślenia i kompetencje cyfrowe. Są dużo bardziej zaangażowani w proces uczenia się. Przykładem integracji technologii w procesie kształcenia jest łączenie uczniów z innymi osobami w ramach twórczych procesów, tworzenie i upublicznianie tworzonych przez nich wideocastów, prowadzenie blogów, wspólne tworzenie treści w internecie, jak wspólne dokumenty (Google), wspólne projekty graficzne (Canva, Prezi), wspólne oznaczanie treści, które mogą być przeglądane przez rówieśników i szerszą społeczność.

Należy zawsze brać pod uwagę, czy dana technologia poprawia proces uczenia się. Jeśli dzięki zastosowaniu technologii jakość procesu uczenia się wzrośnie, to należy ją wykorzystać. Jeśli nie, to równie dobrze sprawdzą się bardziej tradycyjne metody i narzędzia.

Warto także przywołać model teoretyczny PICRAT¹⁶ – wspierający nauczycieli w refleksyjnym włączaniu technologii do procesu kształcenia. Jego twórcy uwzględnili dwie perspektywy wykorzystywania technologii w procesie nauczania-uczenia się: uczniowską i nauczycielską. Autorzy modelu, opracowując koncepcję, wzięli pod uwagę dwa najważniejsze pytania, nad którymi nauczyciel powinien się zastanowić i podjąć decyzję dotyczącą wykorzystania technologii: co uczniowie robią z technologią oraz jak dane wykorzystanie technologii wpływa na pedagogikę nauczyciela? Odpowiedzi nauczycieli na te pytania, oznaczone na trzypoziomowej macierzy

odpowiedzi, składają się na nazwę modelu PICRAT:

- PIC (*Passive, Interactive, Creative*) odnosi się do trzech opcji, związanych z pierwszym pytaniem, opisujących role uczniów w korzystaniu z technologii: uczenie się pasywne (pasywne odbieranie treści), uczenie się interaktywne (interakcja z treścią i/lub innymi uczniami) oraz uczenie się kreatywne (konstruowanie wiedzy poprzez konstruowanie artefaktów).
- RAT (*Replacement, Amplification, Transformation*) reprezentuje trzy opcje dla drugiego pytania, przyjmując, że technologia może mieć jeden z trzech efektów na praktykę pedagogiczną nauczyciela (zastąpienie, wzmocnienie, transformacja).

Na wszystkich trzech poziomach PIC (pasywny, interaktywny, kreatywny) podobne technologie mogą być wykorzystywane do zapewniania uczniom różnych doświadczeń edukacyjnych, a rodzaj aktywności angażującej ucznia wpływa na to, czego i jak skutecznie się uczy. Słuchanie, obserwowanie i czytanie są niezbędnymi, ale niewystarczającymi umiejętnościami uczenia się. Większość nauczycieli, którzy zaczynają wykorzystywać technologię do wspierania nauczania, pracuje na poziomie pasywnym i potrzebuje wyraźnego wsparcia, aby wyjść poza ten pierwszy etap. Konwertowanie notatek z wykładów na slajdy PowerPoint lub wyświetlanie filmów z YouTube wykorzystuje technologię do nauczania, którą uczniowie biernie obserwują lub słuchają, zamiast aktywnie się angażować.

Interaktywny poziom zasadniczo różni się od zastosowań pasywnych, ponieważ uczniowie zaangażowani dzięki odkrywaniu, eksperymentowaniu, współpracy i innym aktywnym zachowaniom uczą się długotrwale i skutecznie¹⁷. Dzięki technologii uczenie się może obejmować granie w gry, przeprowadzanie skomputeryzowanych testów adaptacyjnych czy manipulowanie symulacjami. Jednak należy zawsze dbać o interaktywne uczenie (z treścią i/lub innymi uczniami). Gra edukacyjna może wymagać od uczniów rozwiązania problemu przed przedstawieniem optymalnego rozwiązania lub dostarczeniem

dodatkowych treści, co oznacza, że uczniowie muszą wchodzić w interakcje, na przykład z grą poprzez dokonywanie wyborów, rozwiązywanie problemów i reagowanie na informacje zwrotne, a tym samym aktywnie ukierunkowują własne aspekty nauki.

Kreatywny sposób wykorzystania technologii polega na używaniu jej jako platformy do tworzenia cyfrowych produktów uczenia się, które odzwierciedlają osiągnięcie biegłości w uczeniu się¹⁸. Takie działania mogą obejmować: kodowanie, edycję wideo, miksowanie dźwięku i tworzenie prezentacji.

Należy zaznaczyć, że wszystkie trzy poziomy PIC mogą być odpowiednie dla różnych celów uczenia się. Nauczyciele, którzy zaczynają używać technologii do wspierania nauczania, zwykle używają jej do zastąpienia wcześniejszych praktyk, tworząc cyfrowe zastępniki tradycyjnych materiałów edukacyjnych, analogicznie jak w modelu SAMR (podstawienie). Drugi poziom RAT (wzmocnienie) reprezentuje wykorzystanie przez nauczycieli technologii w celu poprawy praktyk lub wyników uczenia się. Poziom transformacji RAT wykorzystuje technologię, aby umożliwić pewne praktyki pedagogiczne, a nie tylko wzmocnić te już realizowane. W tym przypadku wyeliminowanie technologii uniemożliwiłoby zastosowanie określonej strategii pedagogicznej, na przykład analizowanie danych sejsmograficznych za pomocą symulacji online lub przeprowadzenie wywiadu z ekspertem na odległym uniwersytecie za pomocą usługi wideokonferencji internetowej.

Rozwój kompetencji cyfrowych wymaga osadzenia procesu kształcenia w środowisku cyfrowym bliskim uczniom i nasycenia go pożądanymi wartościami, które w cyberprzestrzeni są rozproszone, niejednoznaczne lub nieobecne. To proces wymagający czasu, stałego doskonalenia praktyk edukacyjnych oraz regularnych i planowanych aktywności i interakcji, zarówno z treściami cyfrowymi, jak i pomiędzy uczącymi się. Zachodzi więc potrzeba rozwijania nowych modeli edukacyjnych, określanych mianem dydaktyki cyfrowej. Interesującą propozycję takich modeli przedstawili już kilka lat temu

(2013) autorzy opracowania *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*¹⁹, zachęcając do wykorzystania rozwiązań umożliwiających włączenie technologii cyfrowych do procesu kształcenia na różnych poziomach zastosowania w odniesieniu do opisanych wyżej modeli SAMR i PICRAT. Wskazano 6 modeli dydaktyki cyfrowej:

1. Nauczanie podające z wykorzystaniem ICT – opiera się na różnych sposobach przekazywania lub udostępniania uczniom gotowych informacji, które powinni zapamiętać.
2. Kształcenie wyprzedzające, odwrócona klasa (*flipped classroom*) – podejście pedagogiczne, w którym konwencjonalne pojęcie uczenia się w klasie jest odwrócone. Uczniowie zapoznają się z materiałem edukacyjnym przed zajęciami (w formie cyfrowej), a czas w klasie jest wykorzystywany do pogłębienia zrozumienia w wyniku dyskusji rówieśniczej i ćwiczeń w rozwiązywaniu problemów, przy wsparciu nauczycieli.
3. Kształcenie hybrydowe/mieszane (*blended learning*) – metoda kształcenia, która integruje jedną lub większą liczbę tradycyjnych metod kształcenia z technologiami cyfrowymi. Włączenie narzędzi cyfrowych może następować zarówno w klasie lekcyjnej podczas zajęć stacjonarnych, jak i poza nimi.
4. Metoda projektowa – metoda projektu traktowana jest jako jedna z wielu metod nauczania, które bazują na aktywności własnej uczących się. Pojęcie „projekt” odnosi się do całokształtu działań podejmowanych przez uczniów samodzielnie lub zespołowo na podstawie ustalonych wcześniej założeń, wykorzystuje naturalną ciekawość dziecka, pozwala stosować różne strategie rozwiązania problemów w określonym czasie²⁰.
5. Webquest – metoda wykorzystująca internet jako narzędzie wspomagające tradycyjny proces nauczania, angażująca działania uczniów, nastawiona na dociekanie, badanie i rozwiązywanie problemów w oparciu o zasoby internetowe.

6. Nauczanie problemowe (*problem based learning* – *PBL*) – cechą tego nauczania jest rozwiązywanie przez uczniów autentycznych problemów, zawczasu podanych przez nauczyciela, poprzez formułowanie hipotez i weryfikowanie ich w toku operacji umysłowych i praktycznych, przy wsparciu nauczyciela²¹.
7. Gamifikacja – polega na wykorzystaniu mechanizmów gier podczas realizacji i oceny procesu kształcenia, aby tym samym wpływać na zaangażowanie uczniów, wzmacniać ich postawę odpowiedzialności za własny proces uczenia się oraz rozwijać myślenie strategiczne.
8. Podejście konstruktywistyczne i konektywistyczne – nauczanie konstruktywistyczne opiera się na założeniu, że wiedza ma charakter osobisty, subiektywny i tworzona jest przez nadawanie własnych znaczeń w wyniku samodzielnej aktywności i interakcji osoby uczącej się. Zatem proces uczenia się musi się opierać na mocno zaakcentowanej samodzielności poszukiwań i aktywności uczniów. Nauczyciel staje się organizatorem sytuacji dydaktycznych i partnerem prowokującym do konstruowania elementów wiedzy. W podejściu konektywistycznym odrzuca się natomiast koncepcję konstrukcji wewnętrznej wiedzy, a zakłada się, że wiedza jest dystrybuowana w sieciach, w których połączenia i łączność wpływają na uczenie się. Uczniowie są postrzegani jako „węzły” w sieci, które mogą się łączyć z innymi obiektami, jak książka, strona internetowa, osoba itp., by w wyniku tego połączenia uzyskać dostęp do wiedzy. Konektywizm opiera się na założeniu, że uczenie się zachodzi, gdy tworzą się połączenia między różnymi „węzłami” informacji, na przykład gdy dochodzi do dzielenia się opiniami, punktami widzenia i pomysłami w ramach procesu współpracy²². Rolą nauczyciela w takim podejściu jest organizowanie środowiska edukacyjnego umożliwiającego współpracę w sieci.

Zadaniem przedstawionych modeli, wykorzystujących technologie cyfrową w środowisku kształ-

cenia, jest wsparcie ucznia w aktywnym przetwarzaniu informacji i doskonalenie jego kompetencji informacyjnych i cyfrowych. Wybór modelu powinien być podyktowany rodzajem celu kształcenia, dominujących stylów uczenia się uczniów, dostępnością technologii w trakcie procesu nauczania-uczenia się oraz aktualnym poziomem biegłości kompetencji cyfrowych nauczyciela i uczniów. Szczegółowy opis i przykłady zastosowania wskazanych modeli znaleźć można w przywołanym opracowaniu.

Warto także szukać inspiracji do rozwoju własnej cyfrowej praktyki edukacyjnej oraz kolejnych propozycji zastosowań technologii w internetowych serwisach edukacyjnych, jak EDUNews czy Superbelfrzy RP. Należy jednak pamiętać, aby wykorzystywanie technologii w procesie kształcenia nie było celem samym w sobie, lecz środkiem przynoszącym korzyści dla rozwoju kompetencji cyfrowych zarówno nauczyciela, jak i jego uczniów.

Przypisy

- 1 M. Spante, S. Sofkova Hashemi, M. Lundin, A. Algers, *Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use*, „Cogent Education” 2018, nr 1 (5), s. 5, data dostępu: 18.03.2022.
- 2 UNESCO Institute for Lifelong Learning, *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*, Hamburg 2013, uil.unesco.org, data dostępu: 15.05.2022.
- 3 A. Martin, *DigEuLit – a European framework for digital literacy: a progress report*, „Journal of ELiteracy” 2005, nr 2, s. 135.
- 4 Zob. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Key competences for lifelong learning*, Publications Office 2019, data.europa.eu, data dostępu: 20.03.2022.
- 5 P. Gilster, *Digital literacy*, New York 1997, s. 220.
- 6 W. Ng, *Empowering scientific literacy through digital literacy and multiliteracies*, New York 2012.
- 7 W. Ng, *Can we teach digital natives digital literacy?*, „Computers & Education” 2012, nr 3(59), s. 1067–1068, www.sciencedirect.com, data dostępu: 08.04.2022.
- 8 Zalecenie Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 22 maja 2018, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2018/C 189/09.

- ⁹ DigComp, EU Science Hub, joint-research-centre.ec.europa.eu, data dostępu: 20.03.2022.
- ¹⁰ DigComp 2.0: Rama Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli. Etap 1. aktualizacji: Pojęciowy Model Odniesienia, Przedmowa do wydania polskiego – Certyfikat ECDL – profile DIGCOMP, ECDL Polska, view-digcomp.org.pl, data dostępu: 18.03.2022.
- ¹¹ O aktywności cyfrowej młodzieży i zagrożeniach cyfrowego świata można dowiedzieć się z wielu raportów i opracowań, m.in.: R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Warszawa 2021; M. Bochenek, R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Warszawa 2019; J. Pyżalski i in., *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, Poznań 2019; R. Lange (red.), *Patostreamy w opinii polskich internautów*, Warszawa 2019; S. Wójcik (red.), *Patotreści w Internecie. Raport o problemie*, Warszawa 2019; raporty roczne zespołu Dyżurnet.pl.
- ¹² Zob. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*, „On the Horizon” 2001, nr 5 (9), s. 1–6; M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?*, „On the Horizon” 2001, nr 6 (9), s. 1–6.
- ¹³ Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołowska, Warszawa 2000.
- ¹⁴ R.R. Puentedura, *A matrix model for designing and assessing network-enhanced courses*, „Hippasus” 2003. www.hippasus.com, data dostępu: 20.03.2022.
- ¹⁵ Zob. L. Kopciewicz, *Jak nauczyciele wykorzystują technologie komunikacyjne w pracy szkoły? Cyfrowe projektowanie dydaktyczne i teoria Pierra Rabardela w badaniach dydaktycznego potencjału urządzeń mobilnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2018, nr 14 (41), s. 7–19; J. Best, *The SAMR Model Explained (With 15 Practical Examples)*, „3P Learning” 2015, www.3plearning.com, data dostępu: 20.03.2022.
- ¹⁶ R. Kimmons, C.R. Graham, R.E. West, *The PICRAT model for technology integration in teacher preparation*, „Contemporary Issues in Technology and Teacher Education” 2020, nr 1 (20), citejournal.org, data dostępu: 15.03.2022.
- ¹⁷ S. Kennewell, H. Tanner, S. Jones, G. Beauchamp, *Analyzing the use of interactive technology to implement interactive teaching*, „Journal of Computer Assisted Learning” 2008, nr 24, s. 61–73.
- ¹⁸ S. Papert, I. Harel, *Situating constructionism*, „Constructionism” 1991, nr 2 (36), s. 1–11.
- ¹⁹ M. Wieczorek-Tomaszewska (red.), *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*, Tarnów 2013.
- ²⁰ Por. M. Kotarba-Kańczugowska, *Praca metodą projektu*, s. 7, www.ore.edu.pl, data dostępu: 18.03.2022.
- ²¹ M. Wieczorek-Tomaszewska, *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*, s. 66.
- ²² Zob. G. Siemens, *Connectivism: A learning theory for the digital age*, „International Journal of Instructional Technology & Distance Learning” 2005, nr 2, s. 3–10.

Abstract

Digital competences

The features of the contemporary information environment make it necessary to develop people's digital competences. The role of educational systems, and therefore teachers, is to improve their own and students' digital competences. It is a combination of knowledge, skills, and attitudes necessary to effectively live, learn and work in a society, where communication and information are increasingly being accessed through digital technologies. This article defines digital literacy and digital competences and presents European reference frameworks for the development and understanding of these competences (DigComp and DigCompEdu). The final part of the article outlines the directions for incorporating digital technology into educational practice.

Małgorzata Skibińska

Adiunkt w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Jej zainteresowania naukowe i badawcze koncentrują się wokół problematyki umiejętności informacyjnych uczniów, metodyki nauczania technologii informacyjnej, wykorzystania filozofii otwartości cyfrowej i mediów społecznościowych w edukacji. Jest członkinią Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Polskiego Towarzystwa Kognitywistycznego. Autorka monografii: *Umiejętności informacyjne gimnazjalistów* (2011), współautorka książek: *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu* (2014), *Cyberagresja – zjawisko, skutki, zapobieganie* (2020); autorka i współautorka wielu publikacji naukowych poświęconych zastosowaniu mediów w edukacji.

By każde dziecko było widoczne

Magdalena Ślusarczyk, Monika Rościszewska-Woźniak

Zmiana praktyki pedagogicznej poprzez zastosowanie narzędzi wizualnych

Polska jest krajem, w którym obszar edukacji przedszkolnej bardzo ucierpiał w okresie przyjęcia neoliberalnej demokracji w 1989 roku. Co więcej, cały system edukacji wciąż odczuwa skutki reform sterowanych politycznie, które nie zawsze koncentrują się na dobru dziecka, lecz często kapitalizują populistyczne żądania. Ponadto wciąż, mimo zmian, istnieje rozbieżność regionalna między miastami (zwłaszcza wielkimi ośrodkami miejskimi) a obszarami

wiejskimi, na których przez lata nie było zorganizowanej opieki przedszkolnej. Prywatyzacja sektora doprowadziła do dwojakich konsekwencji: z jednej strony do większej dostępności opieki, przede wszystkim dla zamożnych rodziców, a z drugiej – do rosnącej wczesnej segregacji dzieci (oferta edukacyjna w prywatnych placówkach opiekuńczych jest postrzegana jako lepsza od tej w często ograniczonych finansowo placówkach publicznych).

Wprowadzenie

W ostatnich latach można zaobserwować zmiany, na przykład prawne zagwarantowanie wszystkim trzylatkom miejsca w przedszkolu, ale wciąż jest wiele do zrobienia; jedna ze stałych potrzeb to przede wszystkim kwestia systemowego podejścia do pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami czy z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Przedszkolaki mają trudności z komunikowaniem potrzeb w obrębie grupy. Dzieci z niepełnosprawnościami, zwłaszcza intelektualnymi, doświadczają znacznie większych trudności. Często nie jest łatwo odkryć i zrozumieć, co im przeszkadza lub czego potrzebują. Co więcej, dzieci z niepełnosprawnościami nie zawsze mają możliwość konsultacji w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, zwłaszcza jeśli pochodzą ze wsi lub małych miast. Nauczyciele często nie mają ukończonych szkoleń z zakresu oligofrenopedagogiki czy spektrum autyzmu. Działają więc intuicyjnie, próbując znaleźć najlepsze rozwiązania dla „swoich” dzieci, lub wycofują się, aby uniknąć eskalacji niepożądanych zachowań. Wszystkie te kwestie przekonały nas do postawienia dzieci z niepełnosprawnościami w centrum badań¹ i podjęcia próby wprowadzenia metody *video coachingu*² jako narzędzia do lepszego zrozumienia i interpretacji potrzeb dzieci. Równocześnie uwzględniliśmy status społeczno-ekonomiczny jako ważną zmienną, ponieważ jesteśmy świadome, że jest to najważniejszy wymiar nierówności społecznych dotyczących dzieci.

Należy jednak podkreślić, że uważamy metodę *video coachingu* za przydatną dla wszystkich grup dzieci. Podnoszenie kompetencji nauczycieli oraz praca nad tym, aby każde dziecko było widoczne i rozpoznawane, pomaga w tworzeniu spójniejszych społecznie grup, co jest korzystne dla wszystkich.

Edukacja przedszkolna w Polsce w kontekście historycznym i społecznym

Zastanawiając się nad sytuacją, problemami i wyzwaniami, które stoją przed polskim systemem edukacji, w tym edukacją przedszkolną, należy na wstępie podkreślić specyficzne warunki, w których ten system się kształtował.

Polski system edukacyjny od lat odczuwa skutki niestabilności politycznej. Zamiast postępować z należytą ostrożnością i rozwagą w tworzeniu polityk edukacyjnych w ramach czasowych, które optymalnie powinny znacznie przekraczać kadencję wyborczą, polityki edukacyjne i reformy były i są polem walki politycznej, chociaż w ostatnich latach w mniejszym stopniu dotyczy to edukacji przedszkolnej. Ponadto problemem jest brak wystarczających środków finansowych. Z kolei stwierdzając fakt, że kontynuacja edukacji na poziomie średnim i wyższym stała się niemal oczywistym wyborem dla młodych pokoleń Polaków i Polek, możemy zrozumieć, że rodzice bardzo wcześnie zaczynają myśleć o jak najlepszych ścieżkach edukacyjnych dla swoich dzieci, nalegając na edukację wysokiej jakości już od przedszkola. W związku z brakiem miejsc w przedszkolach publicznych i rosnącymi oczekiwaniami wobec tego okresu kształcenia, pojawiła się sytuacja bardzo korzystna dla rozwoju przedszkoli niepublicznych, czasami warunkowanych chęcią zwiększenia dostępności i wyrównania szans, ale też oferujących alternatywne podejście wychowawcze i edukacyjne, jak i mieszczących się w nurcie kształcenia „szkolnictwa biurokratycznego”. Może to prowadzić do przewagi na starcie (dodatkowe zajęcia, języki obce, wycieczki).

Nie oznacza to jednak, że niezadowolające *status quo* jest utrzymywane; przeciwnie – w ostatniej dekadzie mamy do czynienia z kilkoma istotnymi procesami zmian, które być może powoli, ale poprawiały i poprawiają sytuację. Zmiany te dotyczą organizacji systemu edukacji przedszkolnej

Wprowadzając metodę video coachingu i analizując nagrania, nauczyciel może wzmocnić niektóre zachowania dzieci i pracować z nimi bardziej świadomie. Metoda ta pozwala na przekazanie dzieciom informacji zwrotnej o ich zasobach i sposobach działania w konkretnych obszarach, w których odniosą sukces. Nauczyciel zdobywa wiedzę i umiejętności, jak rozwijać pewność siebie i sprawczość wychowanków.

przez państwo i samorządy oraz działań na rzecz jak największej dostępności i uniezależnienia jej, między innymi, od statusu społecznego, sprawności umysłowej i fizycznej czy pochodzenia etnicznego, ale też wsparcia ze strony trzeciego sektora, a więc organizacji pozarządowych.

Badania i praca metodą video coachingu

Dominujący obecnie w Polsce model pedagogiczny wychowania przedszkolnego zakłada edukację skoncentrowaną na dziecku. Uważa się, że edukacja ta powinna być instytucjonalna, ustrukturalizowana i zgodna z narodowymi wytycznymi edukacyjnymi. Natomiast kwalifikacje pedagogiczne i zaangażowanie kadry często odzwierciedlają zróżnicowanie ekonomiczne i rozwojowe w skali kraju i wdrożenie takiego podejścia napotyka czasami na trudności. Jeżeli jednak decydujemy się na model edukacji preferowany przez ekspertów międzynarodowych, w którym kładzie się nacisk

na wszechstronny i holistyczny rozwój dziecka, zindywidualizowany i dostosowany do tempa rozwoju, to stwarza to przestrzeń do rozwoju innowacji, takich jak proponowane w projekcie TRACKS, realizowanym w Belgii, Włoszech i Polsce.

Studia przypadków zostały dobrane na podstawie kilku kryteriów. W przypadku Polski było to podyktowane następującymi przesłankami: po pierwsze, kwestią nierówności społeczno-ekonomicznych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem nierówności pomiędzy obszarami wiejskimi i miejskimi; po drugie, rozbieżnościami w finansowaniu edukacji przedszkolnej w Polsce (jednostki publiczne i niepubliczne/prywatne). Te dwa czynniki wpłynęły na wybór miejsc, w których realizowaliśmy badania i wprowadzałyśmy innowacje. Trzecią osią nierówności była kwestia obecności dzieci z niepełnosprawnościami. Wybrałyśmy placówki rekrutujące nie tylko dzieci sprawne, ale również te, które borykają się z wyzwaniami związanymi z niepełnosprawnością fizyczną lub umysłową.

Podstawą naszych działań były nagrania wideo i ich analiza. Postępowaliśmy zgodnie ze schematem:

- 1) rozmowa wstępna z nauczycielką (przedstawienie);
- 2) nagranie – kilka sekwencji po 10–15 minut;
- 3) analiza nagrania przez osobę prowadzącą *video coaching*;
- 4) proces coachingu z nauczycielką;
- 5) reakcja zwrotna, identyfikacja dobrych praktyk i potencjału wzrostu.

W każdej z wybranych placówek wykonałyśmy kilka krótkich filmów, a następnie po dyskusji zespołowej wybrałyśmy fragmenty filmu do *video coachingu*. Opierałyśmy się na sześciu wymiarach potrzeb dzieci³, które – jak zakładamy – są konieczne dla ich rozwoju i uzyskania pełnych i bogatych interakcji dorosłych z dziećmi oraz między dziećmi. Nie są one ułożone hierarchicznie, ale raczej cyrkularnie, mogą być realizowane i zaspokajane w różnej kolejności, ale należy zadbać o wszystkie.

W różnych sytuacjach, jakich doświadcza dziecko, jedne aspekty będą się wybijać, a inne mogą zostać ledwie zauważone czy nieobecne w danym momencie. Sam *coaching* był oparty na trzech krokach:

1. Wspólne oglądanie – pierwszy krok stanowiło wspólne obejrzenie wybranych fragmentów nagrań z nauczycielkami. W niektórych przypadkach, na życzenie uczestniczek, które chciały się dokładniej przyjrzeć niektórym sytuacjom, oglądaliśmy nagrania nawet kilka razy.
2. Emocje i pierwsze refleksje – w tej fazie głos miały osoby, które uczestniczyły w nagraniu. Można ten czas określić jako pełen emocji i okrzyków, takich jak: „Nie pamiętałam tego... Nie widziałam tego wtedy. Och, więc to było to, co on/ona robił/a. A więc zadziało! Co za niespodzianka!”. Przy pomocy nagrania uczestniczki mogły się cofnąć myślami do tamtego dnia i jeszcze raz opowiedzieć swoje historie, czy też wyjaśnić pewne szczegóły innym uczestniczkom spotkania (w przypadku dyskusji grupowych).
3. Refleksje, komentarze, podsumowania – w trzecim etapie refleksja stawała się coraz bardziej ustrukturyzowana, rozpoczynając od analizy sytuacji i aktywności dzieci, poprzez zastanowienie się nad sześcioma wymiarami potrzeb dzieci.

Aby lepiej zrozumieć założenia metody, poniżej prezentujemy jedną z historii z naszych badań.

Budzenie refleksji – historia Anny

Anna pracuje w jednym z 40 przedszkoli/punktów przedszkolnych na Podkarpaciu, przez ostatnie lata współpracujących z Instytutem Komeńskiego. Praca nauczycielek przedszkolnych jest tam aktywnie wspierana przez zaangażowanie rodziców – matki i ojcowie biorą udział w warsztatach dla rodziców, a także działają jako asystenci opiekunów w oparciu o rotacyjny, z góry ustalony harmonogram w danej gminie. Rozwój dzieci w tych placówkach wspierają logopedzi i psycholodzy,

którzy prowadzą zajęcia indywidualne i grupowe, a także wspomagają rodziców i nauczycieli. Główne cele to podnoszenie i wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z terenów wiejskich oraz zapewnienie równego dostępu do wysokiej jakości edukacji na miarę ich możliwości.

W dniu badania Anna zaplanowała zajęcia poświęcone twórczości znanych malarzy. Tego dnia z grupy liczącej 25 dzieci wieku od 3 do 5 lat obecnych było 17. Dzieci przyglądały się każdemu obrazowi i opowiadały, co widzą. Następnie miały za zadanie po kolei dopasować wylosowany fragment z reprodukcji. Dzieci siedziały w kręgu, każde losowało, a następnie dopingowane przez całą grupę szło (lub biegło), aby umieścić właściwy fragment obrazu na miejscu, jak element układanki. Przebieg całego ćwiczenia był nagrywany.

Podczas sesji *video coachingu* Anna została poproszona o przedstawienie swoich refleksji po obejrzeniu filmu. Razem z trenerką analizowała zarówno koncepcję działania (1), jak i swoje własne decyzje (2):

1)

Trenerka (T): Wszystkie są zaangażowane.

Nauczycielka (N): Tak pomagają, one są bardzo za sobą. To jest ich wspólny sukces, wszyscy pomagali, fajnie się to ogląda. Jak się patrzy z innej perspektywy, to fajnie widać; jak jestem w środku, to nie widzę wszystkich dzieci.

T: Te zajęcia były długie.

N: Tak, ale tego oni potrzebują – jestem z nimi już trzeci rok. Oni sami do mnie przychodzą i pytają kiedy zaczniemy zajęcia. Bardzo na to czekają. Niecierpliwia się, żeby cały czas robić coś nowego.

T: Mają rozbudzoną ciekawość. Jak myślisz, co powoduje, że przez ponad 10 minut siedzą w kole wszyscy zaangażowani i zainteresowani?

N: No, to było dla nich interesujące – nowe, prawdziwe obrazy, zgadywanie, losowanie, pomaganie sobie wzajemnie.

2)

T: A zauważyłaś, co ty zrobiłaś, żeby im było wygodniej losować z pudełka te wycinki?

N: No, przenosiłam się kilka razy.

T: Właśnie. Dzięki temu one mogły czekać spokojnie na swoją kolej, bo wiedziały, że przyjdziesz do nich z pudełkiem. Bardzo też mnie ujęło to, co zrobiłaś na początku tej zabawy. Od razu jak pierwsze dziecko poprawnie dopasowało swój fragment zawołałaś: „Brawo” i zaklaskałaś w dłonie.

N: No tak... Wszystkie dzieci to podchwyciły i potem każde dziecko dostawało aplauz.

T: No właśnie – zamodelowałaś entuzjastyczne wsparcie.

N. Tak, i one były zainteresowane obrazami jeszcze długo po zajęciach. Nawet malowały swoje obrazy na wzór tych prawdziwych. Przez cały tydzień obrazy wisiały i dzieci cały czas się o coś pytały i je oglądały.

Najważniejszym aspektem w tej rozmowie jest inna perspektywa. *Video coaching* to czas zmiany perspektywy, refleksji oraz przywołania i uzupełniania wspomnień. Dzięki *video coachingowi* Anna miała możliwość powrotu do zajęć. Odkryła, jak bardzo dzieci były wtedy zaangażowane, i z pomocą trenerki odtworzyła to, co pomogło jej wzbudzić ich ciekawość i utrzymać zaangażowanie. Jedną z najważniejszych refleksji było stwierdzenie, że „bycie w środku aktywności” nie pozwala nam dostrzec wszystkich szczegółów. Anna i inne nauczycielki, z którymi rozmawiałyśmy, podkreślały, że tylko dystans i spojrzenie na sytuację z boku (z pozycji obserwatora) pozwoliło im zrozumieć całą sekwencję działań ich i dzieci. Udawało się też zrozumieć przyczyny pewnych zachowań oraz relacji między dziećmi, których nie mogły dostrzec w trakcie realizacji zajęć.

Podsumowanie

Wprowadzając metodę *video coachingu* i analizując nagrania, nauczyciel może wzmocnić niektóre zachowania dzieci i pracować z nimi bardziej

świadomie. Metoda ta pozwala na przekazanie dzieciom informacji zwrotnej o ich zasobach i sposobach działania w konkretnych obszarach, w których odniosą sukces. Nauczyciel zdobywa wiedzę i umiejętności, jak rozwijać pewność siebie i sprawczość wychowanków.

W Polsce edukacja dzieci w wieku 3–6 lat odbywa się zgodnie z podstawą programową. Często nauczyciele przedszkola uznają realizację programu za prymat w swojej pracy. Wynika to z obawy, że jeśli nie będzie on realizowany, wtedy trzeba będzie ten brak działań uzasadnić. Źródło tego napięcia związane jest z naszą historią i wynika czasem z nadmiernej kontroli w systemie oświaty w okresie socjalizmu, ale także w ostatnich latach. Koncepcja *video coachingu* jako metody, kiedy to nie program nauczania, a dzieci i ich potrzeby są w centrum uwagi, otwiera drogę do wprowadzania innowacji.

Ponadto w polskim systemie oświaty nie istnieje stanowisko koordynatora pedagogicznego (kiedyś był nim doradca metodyczny). Osobą odpowiedzialną za wspieranie rozwoju zawodowego kadry przedszkola jest dyrektor placówki, ale ze względu na fakt, że łączy on funkcje edukacyjne i administracyjne, nie może być trenerem. W ramach rozwoju zawodowego mamy tak zwane stopnie awansu zawodowego. Na każdym poziomie nauczyciel jest wspierany przez mentora, zazwyczaj starszego, doświadczonego nauczyciela. Naszym zdaniem *video coaching* mógłby pełnić ważną rolę w ich wzajemnej współpracy oraz być skutecznym narzędziem wspierającym rozwój zawodowy nauczycieli.

I na koniec: jedną z najważniejszych zalet i wielką wartością *video coachingu* jest brak oceniania i wartościowania – nacisk kładziony jest na obserwację, zrozumienie i wspólne szukanie dróg do osiągnięcia celów edukacyjnych. W Polsce, gdzie jesteśmy przyzwyczajeni do oceniania i ewaluacji każdego działania, zwłaszcza w edukacji, jest to pomysł niemal rewolucyjny.

Przypisy

- ¹ Artykuł jest oparty na projekcie *TRACKS: Transitions Children and Kindergarten* w ramach programu Erasmus+. Projekt był realizowany przez konsorcjum podmiotów z Polski (Uniwersytet Jagielloński, Instytut Komeńskiego w Warszawie), Belgii (Uniwersytet w Gandawie oraz Arteveldehoogeschool w Gandawie) i Włoszech (Uniwersytet w Bolonii oraz Cadiai Cooperativa Soziale w Bolonii). Badania, których wyniki przedstawiamy, zostały sfinansowane przez program Erasmus+ koordynowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, numer kontraktu No. 2017-1-PL01-KA201-038560, Akcja KA2 – Współpraca dla Innowacji i Wymiany Dobrych Praktyk, KA201 – Strategiczne Partnerstwa na Rzecz Edukacji Szkolnej.
- ² Więcej o metodzie *video coachingu* można się dowiedzieć na stronie projektu: tracks.socjologia.uj.edu.pl, gdzie dostępne są również bezpłatne publikacje oraz podręczniki metodyczne, będące rezultatem projektu.
- ³ Są to potrzeby: 1) uważnej interakcji, 2) doświadczania i eksperymentowania, 3) struktury i bezpieczeństwa, 4) rozmowy, 5) zrozumienia świata, 6) spędzania czasu z innymi osobami i zabawy z nimi. Por. *Sprawozdanie z realizacji Rezultatu 2 w projekcie TRACKS: Transitions Children and Kindergarten*, www.tracks.socjologia.uj.edu.pl, data dostępu: 20.04.2022.

Bibliografia

- Długosz P.: *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 16 (3), s. 89–111.
- Gorzela G.: *Fakty i mity rozwoju regionalnego*, „Zarządzanie Publiczne” 2008, nr 4 (6), s. 73–89.
- Herbst J.: *Conditions of Access to the Preschool Education*. Materiały z konferencji: „Alternative Forms of Preschool Education” (2005).
- Inglot-Brzęk E.: *Przemiany demograficzne a rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2012, nr 26, s. 216–229.
- Szafraniec K.: *Młodzież na obszarach wiejskich w Polsce*, Warszawa 2013.
- Ślusarczyk M.: *Spory o edukację wczoraj i dziś: społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform oświatowych – porównanie Polski i Niemiec*, Kraków 2010.
- Tarkowska E.: *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie problemy*, J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Warszawa 2006.

Abstract

For every child to be seen

The authors of the article present an innovative method of work in schools and other educational establishments where children requiring special pedagogical care are taught. Video coaching aims at providing educational and organizational aids, and at the same time allows for a better understanding of the needs of children with disabilities. Video coaching also has advantages in terms of improving teachers' professional competences – it makes them aware what changes are worth introducing in their everyday educational work.

Magdalena Ślusarczyk

Socjolog i germanistka, profesor w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W pracy badawczej łączy zagadnienia edukacji i migracji, stara się szukać odpowiedzi na pytania między innymi o to, jakie są obecnie najważniejsze debaty dotyczące zmian w edukacji w kraju i na świecie, czy każde dziecko ma równe szanse w szkole, jakimi narzędziami pracować, by budować równość w szkole.

Monika Rościszewska-Woźniak

Psycholog dziecięcy, wychowawca, trenerka. Obecnie Prezes Zarządu Fundacji Rozwoju Dzieci im J.A. Komeńskiego. Od zawsze zainteresowana rozwojem, edukacją, wychowaniem małych dzieci. Pracuje nad tworzeniem i podnoszeniem jakości różnych form opieki dla dzieci 0–6 lat.

IT w dydaktyce polonistycznej

Krzysztof Flasiński

Jak można wykorzystać *big data* do nauczania literatury?

Podczas ostatniej debaty odbywającej się w ramach inicjatywy Akademicki Szczecin jednym z głównych tematów dyskusji było pytanie: czy aktualny jest podział na „humanistów” i „technicznych”? Czy ten przestarzały i krzywdzący obie strony stereotyp ma jeszcze rację bytu? A jeżeli nie, to jakimi argumentami dysponujemy na udowodnienie tezy, że połączenie informatyki i literatury jest nie tylko możliwe, ale wręcz nieuniknione?

Z reguły uważa się, że informatyka i literatura, czy też ogólniej – humanistyka, zajmują dwa przeciwstawne bieguny społecznego otoczenia, a już na pewno – edukacji szkolnej. Czy faktycznie tak jest? Dawn E. Holmes, rozpoczynając swoją książkę zatytułowaną *Big Data*, wydaną w prestiżowej serii „Very Short Introductions” przez Oxford University Press, podkreśla, że jedno z pierwszych użycie terminu „dane” związane było z XVII-wiecznym traktatem religijnym.

Czas algorytmów

W połowie XIX wieku to lady Ada Lovelace, jedyne ślubne dziecko znanego każdemu humaniście lorda Byrona, przygotowała opis, który współcześnie uważany jest za pierwszy algorytm programu komputerowego. Technologiczny świat nie zapomniał o tym wydarzeniu i imieniem lady Ady nazwano jeden z języków programowania.

Ryszard Tadeusiewicz, informatyk i profesor nauk technicznych, aby dać czytelnikowi swojej *Krótkiej historii informatyki* pogląd na rozwój metod obróbki dużych danych, podaje przykład programu Brutus 1, który w 2000 roku po przeanalizowaniu setek dzieł literackich sam napisał (wyprodukował? przepisał? skompilował?) nowelę. Osiem lat później jego znacznie ulepszona wersja stworzyła już 200 tysięcy książek.

Obecnie algorytmy wykorzystujące wielkie zestawy danych są powszechnie stosowane przez media do pisania standardowych tekstów dziennikarskich, a książki, filmy i gry wideo związane tematycznie ze sterowanym algorytmami światem wciąż potrafią zaskoczyć, ale od jakiegoś czasu nie są nowością. Ten trop prowadzi nas do pierwszego sposobu wykorzystania *big data* w uczeniu literatury.

Nauka przez tworzenie

Na początku warto się zastanowić, czy słusznie część z nas uważa, że literatura nie ma nic wspólnego z danymi (dane to nie tylko liczby!). W *data science* używa się podziału na dane ustrukturyzowane, częściowo ustrukturyzowane oraz nieustrukturyzowane.

Teksty literackie należą właśnie do tej ostatniej grupy. Jak pisze przywoływany już wcześniej Holmes, „brakuje im strukturyzacji koniecznej do tego, aby zastosowanie istniejących technik analitycznych było możliwe”. Sam autor tych słów natychmiast zastrzega, że wrażenie to może być

złudne. Powieści mają tytuły, są podzielone na rozdziały, akapity. Dzieła stworzone z myślą o prezentacji na scenie mają ustaloną strukturę w ramach aktów, scen, wypowiedzi poszczególnych postaci. Liryka, przynajmniej w swej znaczącej części, jest wręcz wzorem stałych, powtarzających się elementów, które występują w ustalonym porządku. Niekiedy struktura decyduje o przynależności gatunkowej utworu. I właśnie obecność jasno zdefiniowanej struktury, którą można ująć w matematyczne reguły, jest decydująca, jeżeli mowa o automatycznym, maszynowym tworzeniu tekstów.

Jeżeli więc istnieje jakaś konkretna struktura, której obecność być może przywołuję zbyt często, istnieje duże prawdopodobieństwo wykorzystania jej do tworzenia kolejnych tekstów. Czy będzie to powielanie już odkrytych chwytów literackich? Oczywiście. Czy będą to fascynujące czytelniczo dzieła? Najprawdopodobniej nie. Czy działanie takie jednak pomoże w zrozumieniu reguł gatunkowych i sprawi, że uczeń odkryje różnice między poszczególnymi wzorcami? Wierzę, że jest taka szansa. Nie każdy licealista jest na tyle uzdolniony i zmotywowany, aby samodzielnie, na podstawie podręcznikowych wskazówek, stworzyć sonet, tren czy klasyczną tragedię antyczną. Jednak jeżeli automat – po zaprogramowaniu – wyprodukuje dziesięć, sto, tysiąc takich tekstów w ciągu kilku sekund, uczeń łatwiej zauważy różnicę między gatunkami literackimi.

Poniższe rozważania nie mają na celu zachęty do stosowania radykalnego strukturalizmu, który wykluczyłby wartość artystyczną dzieła, występującą poza matematycznym, zhierarchizowanym układem z góry zdefiniowanych elementów. Warto jednak, abyśmy pamiętali, że narzędzia informatyczne są właśnie tylko narzędziami, które możemy (lub nie) wykorzystać w edukacji.

Nie trzeba chyba w tym miejscu się zastanawiać, czy sztuczna inteligencja pozbawi pracy pisarzy. Należy jednak podkreślić, że algorytm potrafi tworzyć zadane teksty na wzór takich, które

otrzymał. Mamy już takie próby za sobą. Robot-pisarz – nakarmiony cyklem książek o Harrym Potterze – tworzył kolejne rozdziały. Efekt był określany jako zabawny, ale niekonkurencyjny w stosunku do oryginału. Z pracą maszyny można się zapoznać w języku angielskim na stronie projektu www.botnik.org. Takie teksty zawsze będą odtwórcze i szablonowe. I to właśnie jest ich zaletą, jeżeli chcemy je wykorzystać w dydaktyce. Powtarzalność form sprzyja ich przyswojeniu i zapamiętaniu. A być może nawet chęci ich przełamania i zwalczania nudy nadmiernej schematyzacji. Są bowiem pisarze, którzy wykorzystują możliwości informatyki w tworzeniu wykraczającym poza ramy seryjnego i bezcelowego kompilowania fraz. Dyskusja na ten temat toczy się od lat na łamach magazynu „Techsty” (www.techsty.art.pl). Jednak niewątpliwie zarówno teksty pisarzy-ludzi i pisarzy-automatów można badać.

Nauka przez analizę

Ten styl wykorzystania *big data* w nauczaniu literatury można uznać za najbardziej zbliżony do konserwatywnie pojmowanej edukacji. Dzieło już napisane rozbieramy – aby użyć matematycznej metafory – na czynniki pierwsze, badamy, aby później wykorzystać te informacje do interpretacji utworu. W pierwszej części tego zadania może pomóc analiza wykonana przez algorytm. Odpowiednio napisany program wyszuka zadane elementy, takie jak słownictwo czy konstrukcje składniowe. Na podstawie tak dobranych elementów można tworzyć rozbudowane zestawy cech stylistycznych, które są specyficzne dla danego autora. Ciekawym zadaniem jest również analiza zmieniającej się polszczyzny, na przykład na podstawie pojawiania się i zanikania słów lub form fleksyjnych.

Technologie *big data* najbardziej użyteczne są w komparatyście, kiedy porównanie dwóch lub więcej utworów może dać szerszą perspektywę literaturo- lub kulturoznawczą. Możliwe jest

porównywanie stylów różnych autorów lub nawet epok. Możliwości są nieograniczone. W praktyce możemy się jednak spotkać z dwiema istotnymi przeszkodami.

Pierwsza bariera to problem z uwzględnieniem fleksyjnych i składniowych właściwości języka polskiego. Końcówki w odmianach oraz nieobowiązkowy szyk wyrazów w zdaniu może sprawić, że wyniki nie będą odpowiadały rzeczywistości. Jednak maszynowa analiza języka polskiego jest rozwijającą się dziedziną i istnieją już narzędzia, pozwalające uniknąć takich błędów.

Druga przeszkoda to dostępność materiału, który jest poddawany analizie. Algorytm musi zostać „nakarmiony” odpowiednią ilością danych. Analiza kilku zdań nie pozwoli na odkrycie jakichkolwiek wartościowych informacji ukrytych w danych. Warunek ten jest konieczny również w przypadku trzeciego, ostatniego omawianego stylu wykorzystania *big data* w nauczaniu polonistycznym.

Nauka przez wizualizację

Wizualizacja danych to bardzo dynamicznie rozwijający się obszar informatyki. Powodem jest głównie zapotrzebowanie biznesu, który wymaga jasnych i przejrzystych komunikatów w miejsce nużących i trudnych do zrozumienia tabel i wskaźników. Z tego trendu może skorzystać również dydaktyka.

Wszystkie wyżej opisane przykłady można zilustrować graficznie za pomocą wykresów, które pozwolą na zrozumienie wybranych informacji. Przykładem są często wykonywane wizualizacje występowania nazw własnych – głównie postaci – we wszystkich opowiadaniach lub powieściach jednego cyklu. Na podstawie wykresów można zbadać nie tylko częstotliwość pojawiania się wybranych bohaterów, ale również wskazać powiązania między nimi.

W warstwie językoznawczej w podobny sposób można zaobserwować spadki i wzrosty popularno-

ści określić danego przedmiotu czy popularność form gramatycznych w ujęciu historycznym.

Technikalia

Brakuje tu miejsca na dokładne opisanie programistycznych metod pozyskiwania tekstów (jak *web scraping*), jego analizy (*text mining*) czy szczegółowych metod (*sentiment analysis*). Warto jednak zaznaczyć, że najpopularniejsze i jednocześnie używane przez profesjonalistów narzędzia są dostępne, bezpłatne i nie wymagają najnowszego sprzętu komputerowego (na przykład język programowania Python wraz z dodatkowymi modułami czy też mniej popularny, ale używany na uczelniach wyższych język R oraz odpowiednie oprogramowanie, jak Jupyter Notebook). Do wyszukiwania konkretnych wzorów służą wyrażenia regularne (*regular expression*, w skrócie *regex*).

Informatycy mogą natomiast nie mieć wiedzy, gdzie można znaleźć teksty już przygotowane do obróbki komputerowej, tym bardziej że najłatwiej pracować na plikach tekstowych (.txt), niż na plikach PDF, które wymagają dodatkowej, wstępnej obróbki. Poniżej wymienię kilka bezpłatnych źródeł tekstów literackich właśnie w wersji txt. Najczęściej wykorzystywany jest serwis Wolne Lektury (www.wolnelektury.pl) z dostępnymi plikami w formacie .txt. Do zadań na tekstach anglojęzycznych najbardziej odpowiedni wydaje się Projekt Gutenberg (www.gutenberg.org), w którym znaleźć można również kilka materiałów w języku polskim. Wśród najczęściej pobieranych pozycji są: *Frankenstein or the Modern Prometheus* Mary Wollstonecraft Shelley, *Pride and Prejudice* Jane Austen, *Alice's Adventures in Wonderland* Lewisa Carrolla oraz *The Great Gatsby* F. Scotta Fitzgeralda.

Do bardziej zaawansowanych zastosowań można wykorzystać uczenie maszynowe oraz techniki przetwarzania języka naturalnego (*natural language processing*, w skrócie NLP).

Bibliografia

- Essinger J.: *Algorytm Ady*, przeł. J. Wołk-Łaniewski, Kraków 2020.
Flasiński K.: *Algorytmy i big data w mediach i dziennikarstwie prasowym*, Szczecin 2021.
Holmes D.E.: *Big Data. Krótkie wprowadzenie (30)*, przeł. R. Kowalczyk, Łódź 2021.
Tadeusiewicz R.: *Krótką historia informatyki*, Warszawa 2019.

Abstract

IT in teaching Polish

It is generally thought that IT and literature, or even broader: humanities, are at the opposite ends of our social environment and most certainly – of our education. Is this really the case? Is this old-fashioned and harmful stereotype true in any way? And if not, then how can we combine IT and literature? The author of this article shows how the two disciplines may be connected in the field of teaching Polish literature and language.

Krzysztof Flasiński

Doktor nauk społecznych, medioznawca, dziennikarz prasowy. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Autor monografii: *Od drukarni do Facebooka. Przemiany prasy codziennej w Szczecinie w latach 1989–2014* (2015), *Czasopisma w Szczecinie od 1989 roku. Leksykon* (2017), *Algorytmy i big data w mediach i dziennikarstwie prasowym* (2021).

Cyfrowa dojrzałość

Mieczysław Gałaś

O kształceniu do świadomego funkcjonowania w zmediatyzowanym świecie

Niniejszym artykułem w pewnej mierze podejmuję próbę rewizytowania tematyki wpływu mediów cyfrowych na życie społeczne w XXI wieku. Jak sądzę – i chyba nie jestem w tym przekonaniu odosobniony – można upatrywać w ich szerokim zastosowaniu nie tylko zagrożeń, ale także trudnych do przecenienia wartości. Przede wszystkim edukacja stanowi ten obszar, w którym media są dzisiaj powszechnie wykorzystywane i mają bez wątpienia zapewnione dłu-

gie trwanie jako narzędzia dydaktyczne przyszłości. Dlatego ważne wydaje się nieustanne kształcenie dzieci i młodzieży, choć zapewne także dużej części dorosłych, do „cyfrowej dojrzałości” – zestawu kompetencji pozwalających na bezpieczne i świadome korzystanie z technologii cyfrowych oraz internetowych zasobów informacji. Jak możemy tę wiedzę dzisiaj przekazywać i czego powinniśmy w związku z tym, jako nauczycielki i nauczyciele, (się) uczyć?

Czego powinniśmy się obawiać

W zglobalizowanym świecie rozwój nowych technologii cyfrowych powoduje niespotykane dotychczas zmiany w procesie wytwarzania, przetwarzania i przekazywania informacji. W gwałtowny sposób wzrasta zjawisko mediatyzacji, czyli poznawanie świata za pośrednictwem mediów, „polegające na kształtowaniu obrazu rzeczywistości społecznej, a nawet kompleksowych doświadczeń społecznych ludzi pod wpływem konstrukcji medialnych”¹. Według Wiesława Godzica mediatyzacja polega na tym, że „większość informacji, jakie zdobywamy na temat otoczenia, a nawet większa część tego kontaktu zdominowana jest dzisiaj na ogół przez media elektroniczne i jest przez nie współtworzona”².

Ciągła obecność cyfrowych mediów w życiu człowieka powoduje szereg trwałych zmian o charakterze kulturowym, komunikacyjnym i relacyjnym. Najbardziej wpływowym i powszechnym medium w tym zakresie jest internet. Z jego dobrodziejstw korzysta coraz więcej użytkowników – niezależnie od wieku, płci i pozycji społecznej. Internet jest obecny w wielu obszarach życia każdego z nas: w pracy i w edukacji, w sferze zakupów i innych usług, obsługi bankowej, spraw urzędowych, aż do wirtualnego ścierania się poglądów i dyskusji.

Z obszernych analiz dokonanych przez Jakuba Nowaka wynika, że mimo optymistycznych przewidywań i tendencji w kierunku ujęć romantycznych, wieszczących automatyczny rozwój kultury uczestnictwa i sieciowej demokracji, coraz częściej dominuje narracja powściągliwa, podkreślająca przewagę neoliberalnych podmiotów rynkowych³. Duża liczba badaczy zajmujących się analizą cyfrowych technologii dostrzega, że internet to nie tylko oaza demokracji, ułatwień życia codziennego czy rozrywka, ale także wzrastające niebezpieczeństwa spowodowane, między innymi, postępującym uzależnieniem od technologii cyfrowych czy działalnością różnych grup przestępczych w cyberprzestrzeni.

Według amerykańskiej dziennikarki Julii Angwin cyberprzestrzeń ma wiele cech, które czynią z niej atrakcyjne miejsce ze względu na niski koszt prowadzenia wszelkich działań, jej wszechobecność przenikającą do różnych aspektów życia człowieka oraz względną anonimowość, którą użytkownicy bardzo sobie cenią. Oprócz znanych już zagrożeń, takich jak działalność hakerów, przemoc, wulgarność i cyberterrorizm, pojawiają się zupełnie nowe, dotąd niespotykane ataki na prywatność użytkowników sieci. Skuteczność i znaczenie internetu zmieniają się więc w zależności od kontekstu użycia⁴. Warto zatem przyrzeć się bliżej zagadnieniu zagrożenia prywatności w cyberprzestrzeni.

Pułapki cyfrowego świata

Joanna Przyjemska dostrzega, że w celu zapobiegania zjawiskom patologicznym w internecie władze podejmują wciąż nowe kroki w kierunku powszechnego nadzoru nad siecią i poszukują środków podnoszących poziom bezpieczeństwa obywateli. „W imię zapewnienia – często złudnego – poczucia bezpieczeństwa niejednokrotnie planowane lub wprowadzane rozwiązania kolidują z poszanowaniem podstawowych praw obywateli, zagwarantowanych w konstytucjach państw demokratycznych i umowach międzynarodowych”⁵.

Julia Angwin uważa, że jednym z kluczowych problemów współczesności jest analiza zagadnień związanych z bezpieczeństwem, anonimowością i prywatnością w sieci oraz wpływ nowych technologii na życie społeczne. W pracy *Spółczeństwo nadzorowane* autorka pisze, iż wszystko, co przekazujemy sobie drogą elektroniczną (prywatne rozmowy na Facebooku, czaty głosowe, pliki audio i wideo, rozmowy telefoniczne za pośrednictwem Skype’a, prywatne zdjęcia przesyłane e-mailem czy telefonem komórkowym), jest nieustannie kontrolowane i nagrywane. W pozyskiwaniu informacji o użytkownikach sieci biorą udział serwery takich firm, jak: Google, Microsoft, YouTube, Apple czy Yahoo.

Działania te prowadzą często do arbitralnej i bezprawnej masowej inwigilacji internautów, którzy nie mają nic wspólnego z cyberprzestępczością czy terroryzmem, i godzą w dobra osobiste jednostki, bowiem prowadzą do pogwałcenia podstawowego prawa człowieka do prywatności, jak i prawa do swobody wypowiedzi⁶. Zatem „w świecie, w którym niemal wszystko jest monitorowane, łatwo poczuć się bezradnym, gdy chodzi o prywatność”⁷.

W ramach edukacji medialnej warto pamiętać o tym, że narastający proces tworzenia cyfrowych reprezentacji różnych obszarów świata rzeczywistego oraz czerpania wartości ze zbierania, pozyskiwania i przetwarzania informacji nie oznacza tylko umiejętności korzystania z nowinek technologicznych, ale dotyczy także samowiedzy sensu cyfrowego uwikłania. Cyfrowy przekaz determinuje właściwy sobie obraz świata, co dotyczy zresztą wszystkich narzędzi. Analizując zjawisko korzystania z cyfrowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, należy unikać formułowania jedynie pozytywnych sądów i dostrzegać pułapki, jakie wiążą się z pozyskiwaniem i przetwarzaniem danych odnoszących się między innymi do kwestii prywatności i jej ochrony.

Nie zawsze pułapki te dostrzegają medioznawcy, ale w wielu tekstach opisujących działania w cyberprzestrzeni ujawniają je badacze podejmujący rozważania na temat cyfrowej inwigilacji, którzy wątpią w jedynie dobre intencje podmiotów gromadzących i analizujących dane cyfrowe. Shoshana Zuboff, profesor Harvardu, która przez kilkadziesiąt lat badała związki psychologii społecznej z internetem i sztuczną inteligencją, nazywa praktyki pozyskiwania, przetwarzania i analizowania danych przez korporacje technologiczne wprost „kapitalizmem nadzoru”, zaś nadzorcami są wielkie platformy, takie jak Facebook, Apple czy Google. Autorka pisze: „Najpierw zabrali nasze dane, nie pytając nikogo o zdanie. A potem dorobili się na obracaniu tymi danymi wielkich fortun. (...) To powinny być dobra wspólne, bo ich status bierze się z posiadania naszych wspólnych danych. A nie – prywatne

wehikuły służące do akumulacji władzy przez kilka korporacji”⁸. Jej zdaniem ta nowa forma kapitalizmu informacyjnego ma na celu przewidywanie i modyfikowanie ludzkich zachowań jako środka służącego generowaniu zysków i kontroli rynku⁹.

Kapitalizm inwigilacji to „pasożytniczy porządek ekonomiczny, który uznaje ludzkie doświadczenie za darmowy surowiec do ukrytych handlowych praktyk wydobywania, prognozowania i sprzedaży”¹⁰. Relacje podporządkowania z sieciowymi gigantami prowadzą do utraty tego, co definiowało ludzką podmiotowość: sprawczości jednostek i społeczeństw (autorka mówi o nowej tyranii i zamachu na ludzi). Andrzej Leszczyński, autor tekstów z obszaru etyki i filozofii człowieka, dostrzega, że internet utrwała tak zwany efekt potwierdzenia: „(...) szukając bezustannie nowych informacji, znajdujemy najczęściej te, które potwierdzają to, co już wiemy i co akceptujemy. Większość portali nie informuje swych odbiorców, lecz utwierdza ich we własnych przekonaniach i opiniach”¹¹.

Trudno zatem nie zgodzić się z tezą, którą stawia Angwin, że „w dobie internetu niemożliwe jest zachowanie takiej prywatności, jaką znaliśmy wcześniej”¹². W takim razie przekonanie o dysponowaniu i kontrolowaniu użytkowanych technologii cyfrowych to jedynie miłe złudzenie. Rozwiewa je Nicholas Carr, który pisze, że „(...) każda technologia promuje jakieś zachowanie. Jest tak zaprojektowana, żeby używać jej w określony sposób, do którego my się dostosowujemy. Z czasem, im częściej z niej korzystamy, nasz umysł adaptuje się do tych technologicznie preferowanych sposobów myślenia i ulegają one wzmocnieniu, utrwala się, co prowadzi do technologicznych deformacji podstawowych funkcji poznawczych – myślenia, uwagi i pamięci”¹³.

W dociekliwych medioznawczych analizach Angwin poszukuje odpowiedzi na istotne pytania: czy pełne wykorzystanie dostępnych rozwiązań technologicznych, niewątpliwie ułatwiających życie i kontakty międzyludzkie, oznacza jednocześnie rezygnację z prywatności? Gdzie leży granica po-

między tym, co możemy ujawnić w sieci, a tym, co jednak należy zachować dla siebie? Czy da się żyć w nowoczesnym świecie, a jednocześnie wymknąć się z obławy i ataków cyfrowych w sieci?

Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania jest dobrym punktem wyjścia do dyskusji i refleksji w edukacji młodzieży i osób dorosłych nad współczesnym modelem prywatności i skalą inwigilacji, na którą pozwalają dzisiejsze technologie. Ich rozwój dał początek nowej erze potężnych programów nadzoru, które potrafią gromadzić olbrzymie ilości danych osobowych bez udziału człowieka. Elektroniczne bazy rozszerzają swój zasięg na coraz bardziej prywatne obszary naszego życia. Rozmiary tej inwigilacji zaskakują niektórych użytkowników internetu, ale większość z nas nie interesuje się tym, co się dzieje z informacjami zbieranymi przez rozliczne podmioty w sieci, gromadzone – za naszą zgodą lub bez niej – o tym, co robimy, czym się interesujemy, dokąd jedziemy, co lubimy najbardziej. „Prywatność i bezpieczeństwo często umykają naszej uwadze, gdyż żyjemy w ciągłym pośpiechu. Nie zdajemy sobie sprawy, jak dokładne i precyzyjne portrety można na ich podstawie sporządzić i jak wiele one o nas mówią”¹⁴.

Zbiory danych o użytkownikach sieci, czyli o nas, coraz trudniej zidentyfikować, bo często bez świadomości tego, co to oznacza, zgadzamy się na udostępnianie tych informacji innym podmiotom, na przykład do celów marketingowych. „Nie mamy wpływu na to, w jaki sposób naszą aktywność monitorują władze, a przede wszystkim różne rządowe agencje, które ze względu na rosnące zagrożenie terrorystyczne w wielu krajach otrzymały prawo do głębokiej inwigilacji obywateli: sprawdzania o czym piszą w mailach, o czym rozmawiają przez telefony komórkowe czy komunikatory i jak się przemieszczają, co łatwo zweryfikować za pomocą danych GPS z komórki czy samochodowej nawigacji”¹⁵.

Podstawą bezpieczeństwa w sieci, a zatem i zachowania choć części prywatności, jest świadomość możliwych realnych zagrożeń. Tym, co czyni z nas

łatwą „zdobyczą” w internecie, jest niefrasobliwość i brak wiedzy. Z obserwacji Angwin wynika, że często bez zastanowienia wchodzimy na zainfekowane strony, podszywające się pod prawdziwe serwisy, nie sprawdzając ich certyfikatów bezpieczeństwa, otwieramy załączniki z maili od nieznanych adresatów, nie instalujemy aktualizacji oprogramowania, nie zmieniamy haseł i nie weryfikujemy ich siły. Słowem: „nie zachowujemy elementarnej czujności, przejawiając ufność dzieci – niestety, kiedy ignorujemy zagrożenie, albo nie chcemy go dostrzec, ono nie znika, lecz staje się jeszcze bardziej niebezpieczne”¹⁶. Wszystko to naraża nas na utratę istotnych i wrażliwych danych osobistych.

Analizy dokonane przez Angwin i innych autorów/autorki, zainteresowanych funkcjonowaniem szczególnie młodych ludzi w cyberprzestrzeni, stanowią dobry punkt wyjścia do dyskusji i refleksji nad współczesnym modelem prywatności w szeroko pojmowanej edukacji. Sugerują, między innymi, co należy wiedzieć i w jaki sposób myśleć o swoim życiu w sieci, aby uchronić się od groźnych skutków ataków cyfrowych oraz problemów wynikających z lekkomyślności i beztroski. Zachowując wstrzeźliwość w teoretyzowaniu, w analizie uwzględniam wyniki niektórych badań świadczących o korzystaniu z cyfrowych technologii przez nastolatków.

Cyfrowa dojrzałość wyzwaniem edukacyjnym

W literaturze przedmiotu można odnaleźć krańcowo odmienne teorie dotyczące konsekwencji wykorzystywania nowych technologii przez nastolatków. Autorzy/autorki niektórych koncepcji podkreślają niemal zbawczą rolę mediów cyfrowych, które są w stanie rozbudzić drzemającą w każdym dziecku ciekawość, kreatywność i chęć do nauki. Inni podkreślają zgubny wpływ, jaki nowe media będą miały na najmłodszych. Wskazują oni liczne zagrożenia czyhające na młodych w sieci, uzależnienie od gier, hazardu czy treści obscenicznych oraz materiałów

szerzących agresję i nienawiść. Pośrodku tych krańcowo odmiennych rozważań sytuują się wyniki badań empirycznych, które, z jednej strony, świadczą o wysokim wykorzystaniu nowych technologii przez młodych ludzi oraz o niskim poziomie posiadanych przez nich kompetencji, z drugiej strony¹⁷.

Amerykański pisarz Marc Prensky, szczególnie zainteresowany edukacją w cyfrowym świecie, podzielił i scharakteryzował użytkowników korzystających z nowych mediów pokoleniowo na „cyfrowych tubylców” i „cyfrowych imigrantów”. Generacyjny podział społeczeństwa przez autora w środowisku naukowym budził skrajne emocje, dzieląc tym samym badaczy na sceptyków i zagorzałych zwolenników¹⁸. Wielu badaczy uważa ten podział za użyteczny i posługuje się nim w swoich rozważaniach, ale znaczna część z nich kwestionuje poglądy Prensky’ego, uznając, że jest on zbyt uproszczony, a zwłaszcza twierdzenie autora, iż nauczyciele – jako „cyfrowi imigranci” dorastający w niecyfrowej, przedinternetowej kulturze – w procesie edukacji powinni dostosować swoją strategię postępowania do młodych ludzi, którzy są „cyfrowymi tubylcami”. Pod wpływem krytyki Prensky zrewidował swoje poglądy dotyczące pokoleniowego podziału użytkowników sieci, uznając, że wprawdzie jest on użyteczny, ale aktualnie mniej istotny i z tego względu autor proponuje mówić o „cyfrowej mądrości” (*digital wisdom*). Cyfrowa mądrość – zdaniem Prensky’ego – wykracza poza pokoleniowy podział, bowiem wielu cyfrowych imigrantów wykazuje taki rodzaj mądrości¹⁹.

Według Prensky’ego cyfrowa mądrość przejawia się dwojako. „Po pierwsze wynika z wykorzystania technologii cyfrowych w celu dostępu do naszych umiejętności poznawczych wykraczających poza wrodzoną zdolność. Po drugie – przejawia się w rozsądnym i rozważnym korzystaniu z technologii w celu zwiększenia tych możliwości”²⁰. Prensky postrzega technologie cyfrowe jako przedłużenie oraz wzmocnienie zdolności poznawczych człowieka. Nie wnikając w szczegółowe rozważania autora, można stwierdzić, że koncepcja „cyfrowej mądro-

ści” jest bliska idei kompetencji cyfrowych, które umożliwiają ludziom wykorzystywanie nowych technologii w zależności od własnych potrzeb i celów oraz ich krytyczną ocenę.

Zajmujący się edukacją medialną Grzegorz Ptaszek proponuje, aby w związku z rolą, jaką nowe technologie odgrywają w naszym życiu, mówić raczej o „cyfrowej dojrzałości”, a nie „cyfrowej mądrości”. Zdaniem autora: „dojrzałość w psychologii często rozumie się jako określoną gotowość i zdolność do zachowania w sposób przyjęty z pewnymi normami: społecznymi, kulturowymi, etycznymi, które regulują i ustanawiają relacje między ludźmi”²¹. Według niego koncepcja „cyfrowej dojrzałości” jest niezależna od wieku i definicyjnie nie jest związana z dorosłością. Ptaszek słusznie uważa, że „można być dojrzałym, mając 18 lat, jak i nie być dojrzałym, mając 50 lat”²². Cyfrową dojrzałość – podobnie jak dojrzałość psychologiczną – zdaniem autora charakteryzuje między innymi „poznawcza niezależność (refleksja, umiejętność analizowania sytuacji, wyciągania wniosków, dostrzegania różnorodności i złożoności sytuacji, postaw i zachowań) i świadomość (siebie, własnych potrzeb, ograniczeń itp.), wewnętrzna wolność i brak przymusu oraz odpowiedzialność za swoje czyny i słowa”²³.

Z rozważań Ptaszka wynika, że osoba dojrzała cyfrowo jest świadoma możliwości, ale i ograniczeń wynikających z korzystania z nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Umie ona analizować sytuacje związane z ich użyciem oraz ocenić ich wpływ na różne aspekty własnego życia i otoczenia. Posługując się cyfrowymi mediami i nowymi technologiami, należy dostrzegać zarówno ograniczenia, jak i ich potencjał jako narzędzi umożliwiających własną ekspresję, samorealizację i skuteczność. W przekonaniu autora dojrzałość cyfrową można traktować jako najwyższy stopień biegłości medialnej, którą człowiek nabywa poprzez doświadczenie uczestnictwa w kulturze cyfrowej.

Proponowana koncepcja Ptaszka ma pomóc osobom młodym i dorosłym w poruszaniu się

w cyfrowym świecie. Dynamika technologicznych zmian wymaga od nas bowiem ciągłego doskonalenia umiejętności medialnych, ponieważ zmienia się kontekst, w jakim je wykorzystujemy.

Według badaczy cyberprzestrzeni najważniejszą zmienną w przewidywaniu, czy ktoś jest „cyfrowym tubylcem” czy „cyfrowym imigrantem” – niezależnie od wieku użytkowników – jest sposób korzystania z cyfrowych technologii komunikacyjno-informacyjnych i zakres czynności, do jakich internet jest wykorzystywany. Obserwacje poczynione przez Davida Buckinghama dowodzą, że argument o cyfrowych tubylcach wyolbrzymia różnice między pokoleniami i nie dostrzega różnorodności w ich obrębie. Wielu tak zwanych cyfrowych tubylców nie jest bardziej intensywnymi użytkownikami mediów cyfrowych niż cyfrowi imigranci. Autor wskazuje, że „(...) tubylcy (czyli głównie młodzi ludzie) nie są w żadnym wypadku tak skupieni na technologiach, ani też biegli technologicznie jak często zakładają badacze cyfrowych mediów. Niekoniecznie posiadają umiejętności, kompetencje lub naturalną biegłość, które im się przypisuje”²⁴. Dużą część sposobów korzystania przez młodych ludzi z technologii cyfrowych charakteryzuje nie odmienność i kreatywność, lecz stosunkowo rutynowe formy komunikacji i wyszukiwania informacji.

Analizy dokonane przez Buckinghama potwierdzają badania sondażowe przeprowadzone w 2011 roku w różnych grupach wiekowych w wielu krajach na świecie oraz we wszystkich państwach członkowskich Unii Europejskiej. Wyniki tych badań wskazują, że w grupie młodych ludzi korzystających z nowych technologii cyfrowych dominuje rozrywka i komunikacja, a rzadziej są one wykorzystywane do nauki i zdobywania wiedzy. Bardzo zbliżone rezultaty uzyskała w analizie celów korzystania z internetu przez młodzież Justyna Jasiewicz. Zdecydowanie dominuje w nich: poszukiwanie informacji, komunikowanie się ze znajomymi i przyjaciółmi oraz rozrywka (gry i zabawy)²⁵.

Jeśli chodzi o źródła nabywania kompetencji cyfrowych, to rola edukacji formalnej jest znacząca,

bowiem aż 87% uczniów w wieku 15 do 19 lat wymienia szkołę jako miejsce zdobywania kompetencji cyfrowych. Jednocześnie bardzo liczne (2/3 badanych) jest również grono tych, którzy umiejętności zdobywali samodzielnie, metodą prób i błędów, a także korzystających z pomocy rodziny, przyjaciół i znajomych (60%). Widać zatem, że edukacja formalna i nieformalna w zakresie korzystania z nowych technologii przenika się i uzupełnia. Dlatego warto się zastanowić, jaki jest rzeczywisty, a nie deklaracyjny udział szkoły w procesie kształtowania umiejętności bezpiecznego korzystania z sieci przez młodych ludzi²⁶.

Poszerzanie wiedzy

W raporcie *Nastolatki 3.0* z badań przeprowadzonych w Polsce w 2015 roku wynika, że 78,1% młodzieży codziennie korzysta z serwisów internetowych (na przykład z Facebooka) w celu komunikowania się z innymi, a 68,7% komunikuje się ze znajomymi za pośrednictwem komunikatorów oraz dla rozrywki (68,2% młodych ludzi gra w gry online, słucha muzyki i ogląda filmy przez internet). Zdecydowana większość młodych użytkowników w populacji Polaków to odbiorcy, a znacznie rzadziej twórcy treści internetowych. Aktywne i twórcze sposoby użytkowania internetu, takie jak tworzenie muzyki czy grafiki, prowadzenie bloga lub strony internetowej, nie cieszą się dużą popularnością wśród młodych respondentów²⁷. Zatem internet dla nastolatków to głównie przestrzeń rozrywki, dostęp do kultury oraz ośrodek życia społecznego. Znacznie rzadziej medium cyfrowe jest źródłem poszerzenia wiedzy w określonej dziedzinie, możliwości kreowania swojego wizerunku czy poszukiwania tożsamości.

Może więc warto się zastanowić, jakie działania w ramach procesu edukacji należy podjąć, by w społeczeństwach współczesnych technologia nie dominowała nad człowiekiem, jego sferą prywatności i własnymi algorytmami technologicznymi – nakładanymi na relacje międzyludzkie, narzucającymi strategie porozumiewania się i wyrażania

uczuc. Z dokonanych analiz wynika, że jeszcze nie jest pewne, czy uda się te problemy przezwyciężyć. Ale trzeba – jak piszą Agnieszka Ogonowska i Grzegorz Ptaszek²⁸ – mieć nadzieję, że nowe technologie i nowe media pozwolą doskonalić naszą codzienną egzystencję w sferze psychologicznej, społecznej, edukacyjnej czy kulturowej.

Przypisy

- 1 W. Pisarek (red.), *Słownik terminologii medialnej*, Kraków 2012, s. 118.
- 2 W. Godzic, *Uczyć się do mediów czy zrozumieć media?*, w: J. Detka (red.), *Pedagogika mediów. Materiały z konferencji naukowej*, Kielce 2000, s. 32.
- 3 J. Nowak, *Polityki sieciowej popkultury*, Lublin 2017, s. 46.
- 4 J. Angwin, *Spółczesność nadzorowana. W poszukiwaniu prywatności, bezpieczeństwa i wolności w świecie permanentnej inwigilacji*, przeł. Kurhaus Publishing, Warszawa 2017, s. 320.
- 5 J. Przyjemna, *Walka z terroryzmem w dobie cyfryzacji a ochrona praw człowieka*, w: M. Marczevska-Rytko (red.), *Haktywizm (cyberterroryzm, haking, protest obywatelski, cyberaktywizm, e-mobilizacja)*, Lublin 2014, s. 295.
- 6 Ibidem, s. 303.
- 7 J. Angwin, *Spółczesność nadzorowana. W poszukiwaniu prywatności, bezpieczeństwa i wolności w świecie permanentnej inwigilacji*, op. cit., s. 113.
- 8 S. Zuboff, *Wiek kapitalizmu inwigilacji. Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy*, przeł. A. Unterschuetz, Warszawa 2020, s. 75.
- 9 Ibidem, s. 75.
- 10 Ibidem.
- 11 A.C. Leszczyński, *Okruchy*, *Kwartalnik Społeczno-Kulturalny „Prowincja”* 2021, nr 4, s. 67.
- 12 J. Angwin, *Spółczesność nadzorowana. W poszukiwaniu prywatności, bezpieczeństwa i wolności w świecie permanentnej inwigilacji*, op. cit., s. 13.
- 13 N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg?*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2021, s. 22.
- 14 J. Angwin, *Spółczesność nadzorowana. W poszukiwaniu prywatności, bezpieczeństwa i wolności w świecie permanentnej inwigilacji*, op. cit., s. 116.
- 15 Ibidem, s. 10.
- 16 Ibidem, s. 13–14.
- 17 J. Jasiewicz, *Kompetencje informacyjne młodzieży*, Warszawa 2012, s. 47.
- 18 Sam byłem zwolennikiem podziału Marca Prensky'ego, wymagającym dziś rewizji, o czym pisałem w numerze 4/2021 „Refleksji” w tekście pod tytułem: *Naturalne środowisko. Edukacja w zakresie kompetentnego korzystania z mediów*, s. 27–33.
- 19 IM. Prensky, *Homo Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, „Innovate: Journal of Online Education” 2009, nr 5.
- 20 G. Ptaszek, *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Kraków 2019, s. 67.
- 21 Ibidem, s. 67.
- 22 Ibidem, s. 69–70.
- 23 Ibidem, s. 70.
- 24 Ibidem, s. 65–66.
- 25 J. Jasiewicz, *Kompetencje informacyjne młodzieży*, op. cit., s. 51–53.
- 26 Ibidem, s. 57–58.
- 27 *Nastolatki 3.0*, NASK, Warszawa 2016, s. 7–8.
- 28 A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), *Człowiek, technologia, media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*, Kraków 2014, s. 7–8.

Abstract

Digital maturity

The author tackles the subject of the impact of digital media on social life, interpreting their wide-spread use not only as a threat but also as a value which is difficult to overestimate. Above all, education is the area where media are commonly used. That is why it is important to strive for „digital maturity” – a set of competences allowing to use digital technologies and online information resources safely and consciously.

Mieczysław Gałaś

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

Co z tym HiT-em?

Zofia Fenrych

Wprowadzenie nowego przedmiotu do szkół ponadpodstawowych

Nie sędzę, by trzeba było przekonywać kogokolwiek do wartości poznawania historii najnowszej. Ma ona bezpośredni wpływ na aktualne wydarzenia polityczne, społeczne, często gospodarcze. Pomaga zrozumieć procesy i zjawiska, które mają dziś miejsce w tych sferach, w tym również percepcję, ludzkie wybory czy sposób myślenia – i ten funkcjonujący teraz, i dekady wcześniej. Wiedza o polaryzacji świata przez niemal cały „krótki wiek XX” (zimnowojenny podział na Wschód i Zachód) może wspierać w pokonywaniu istniejących podziałów (i pozostałości po globalnej opozycji Północ–Południe).

Wyciąganie wniosków ze skutków XX-wiecznego rasizmu, antysemityzmu czy ksenofobii powinno pomóc w niwelowaniu wszelkiego wykluczenia, każdej postawy preferującej jakąkolwiek formę przemocy. Poznawanie różnego rodzaju narzędzi propagandy może nas uczyć, jak radzić sobie z zamętem informacyjnym czy fake newsami. W tym paradoksalnie mogą pomóc pośrednio źródła XX-wieczne. Metody ich dobierania, zestawiania, analizowania (czyli ogólnie rzecz biorąc warsztat historyka) pomagają wyrobić nawyk krytycznego myślenia, zadawania pytań, weryfikowania odpowiedzi.

Nowy projekt MEiN-u a rzeczywistość

Niemożność zrealizowania tematyki historii XX wieku w szkołach różnych poziomów jest zgłaszana od lat. Na skutek przeładowania programu, ale także jego powtarzalności na kolejnych szczeblach edukacji, wielu nauczycieli nie kończy kursu wynikającego z podstawy programowej lub kończy w sposób przyspieszony, pobieżny i bardziej powierzchowny, niż przewidują to szkolne podręczniki. W ten sposób uczniowie mają system, który trafnie został opisany w jednym kabarecie: „od faraonów, dokąd zdążymy”.

Szukano różnych rozwiązań tego problemu – od reform podstawy programowej, poprzez działania instytucji kultury (jak muzea, IPN, archiwa i centra edukacyjne), po zaangażowanie organizacji pozarządowych. Powstaje wiele projektów i pomysłów edukacyjnych wspomagających nauczycieli w tym zakresie, takich jak: włączenie w edukację świadków historii, stosowanie historii mówionej w dydaktyce, produkty edukacyjne – filmy, gry czy aplikacje, koncepcje, takie jak ta doktora Tomasza Tokarza, by uczyć historii „do tyłu” – zaczynać od historii współczesnej i jak archeolog stopniowo odkrywać przeszłość.

Najwyraźniej to wszystko nie wystarcza. Obecna władza w październiku 2021 roku ogłosiła wprowadzenie nowego przedmiotu – historia i teraźniejszość, nazywanego powszechnie HiT-em. Przedmiot ów miał, według zapewnień Ministerstwa Edukacji i Nauki, uzupełnić zajęcia z historii oraz zastąpić wiedzę o społeczeństwie na poziomie podstawowym. Powołano zespół ekspertów, który bardzo szybko, bo już w grudniu 2021 roku, przedstawił projekt rozporządzenia ministra, nie tylko wprowadzającego nowy przedmiot i zmieniającego sposób realizacji programu WOS-u, ale również dość mocno przekształcającego podstawy nauczania historii.

Po ogłoszeniu projektu napłynęło kilkanaście uwag i opinii, między innymi z Polskiej Aka-

demii Nauk, Polskiej Akademii Umiejętności, Rady Języka Polskiego, Polskiego Towarzystwa Historycznego czy Centrum Edukacji Obywatelskiej. Większość instytucji i organizacji zalecało całkowite wycofanie się z tego projektu, wskazując liczne błędy w zakresie dydaktyki, metodologii, taksonomii celów nauczania, a także błędy językowe i stylistyczne. Na przykład bardzo dużo uwag ogólnych dotyczyło krytyki powielania dokładnie tych samych treści na przedmiocie HiT (w pierwszej i drugiej klasie szkoły ponadpodstawowej) i historii (w klasie czwartej liceum lub piątej technikum), a przy wyborze rozszerzonego WOS-u częściowo również tam. Krytykowano błędy w formułowaniu celów operacyjnych, w których dominują te drugiego rzędu, wymagające odtwórczości (uczeń przede wszystkim ma charakteryzować, wyjaśniać i opisywać), a nie myślenia, wnioskowania, wydawania sądów. Zauważono niepokojący brak kształtowania umiejętności, a także przewidywalny brak czasu na podejmowanie aż tylu szczegółowych zagadnień. Na realizację HiT-u przeznaczono bowiem 3 godziny lekcyjne w całym okresie nauczania. To daje około 90 godzin, wliczając w to sprawdziany, powtórki, a także sprawy nieprzewidywalne. Tymczasem zagadnień jest 122, a niemal każde można przeprowadzić jako osobną lekcję, często nawet podwójną.

Autorzy nowej podstawy deklarowali odchudzenie treści nauczania. Na obietnicy niestety poprzestali. Być może pomocą dla nauczycieli ma być wyszczególnienie w nawiasach nazwisk, miejsc, wydarzeń. Tymczasem takie uszczegółowienie nauczyciel musi traktować jako obowiązek do zrealizowania. Odbiera mu to również możliwość wyboru, o kim lub o czym chce z uczniami porozmawiać przy konkretnym temacie. Autorzy stwierdzają, że podstawa nie jest gotowym programem lub podręcznikiem, ale kanwą, na której mają takowe powstać. Problem w tym, że rzeczona kanwa jest niezwykle rozbudowana. Dodatko-

wo ilość materiału i brzmienie poszczególnych sformułowań podstawy nie dają za dużo szans na działania kształtujące umiejętności, zachęcające do aktywności czy interdyscyplinarne. Właściwie aby to wszystko uczniom przekazać, trzeba by zastosować metody podawcze. Tyle że te zostały już dawno zakwestionowane pod względem skuteczności edukacyjnej. „To, że im powiem, nie oznacza, że będą wiedzieli”. Zastanawiające jest, czy autorzy w ogóle myśleli o tym, dla kogo to piszą, czy mają świadomość, jak działa mózg nastolatka, jakie ma możliwości przyswajania materiału itd. Czy nie obawiali się, że zarzucenie młodego człowieka wielością faktów, w dodatku powtarzanych w kolejnych etapach edukacji i na różnych przedmiotach, może mieć przeciwny skutek od zamierzonego? Nie kształtuje się aktywny, świadomy patriota-obywatel, a człowiek zniechęcony, znudzony, bezmyślny (bo forma zapisu kolejnych punktów nie wskazuje, by uczeń miał czas na uczenie się myślenia) i bierny.

Wokół zmian podstawy programowej panuje niemal zupełna medialna cisza. Warto zwrócić uwagę na historię tego dokumentu, którą można znaleźć na stronie Rządowego Centrum Legislacji. Projekt został zamieszczony w grudniu 2021 roku, opinie i rekomendacje w lutym 2022 roku. Mimo że jest na to miejsce, nie ma żadnej odpowiedzi autorów na załączone pisma. Trudno znaleźć także jakiegokolwiek ich wypowiedzi w mediach, odpowiadające na poważne zarzuty. Być może tę tematykę przykryły inne kontrowersyjne zmiany w prawie oświatowym (zwane popularnie „lex Czarnek”). Niepokój i protest budzi nagłe ogłoszenie rozporządzenia, w czasie trwającej wojny w Ukrainie i trudnej sytuacji licznych uchodźców – w tym dzieci i młodzieży trafiających do polskich szkół – które wydają się znacznie pilniejszą kwestią.

Dużo miejsca zajęło mi narzekanie i wylizanie złości w stosunku do działania resortu edukacji. Problem w tym, że te zmiany nie są już

Na realizację historii i terażniejszości przeznaczono 3 godziny lekcyjne w całym okresie nauczania. To daje około 90 godzin, wliczając w to sprawdziany, powtórki, a także sprawy nieprzewidywalne. Tymczasem zagadnień jest 122, a niemal każde można przeprowadzić jako osobną lekcję, często nawet podwójną. Niepokoi więc zaplanowana nieduża liczba godzin przeznaczona na omówienie aż tylu szczegółowych tematów.

projektem, ale faktem. Co z tym zrobić? Wiem, że większość nauczycieli będzie czekała na podręczniki. Mimo bardzo krótkiego czasu – a dodać należy, że obecnie na rynku księgarskim są bardzo duże problemy z dostępnością papieru – autorzy zmian w ogóle nie uwzględniają tych wątków. Podręczniki będą, bo przecież oni nie proponują nic nowego. Wystarczy zebrać w całość to, co już jest. Jaką wartość dydaktyczną i pedagogiczną będą miały na szybko przygotowywane materiały? Pozostawię to bez komentarza.

Sposoby realizacji nowego przedmiotu

Moim celem jednak od początku nie było narzekanie, ale stworzenie perspektyw i zaproponowanie pewnych rozwiązań dla nauczycieli, którzy będą musieli podjąć się tego wyzwania dydaktycznego od września bieżącego roku. Nie było to łatwe, ale kilka takich szans tu znalazłam. Przede

Autorzy podstawy mają rację: istnieje wiele organizacji i instytucji, które od lat zajmują się historią najnowszą (nie tylko Polski). Warto korzystać z ich dorobku, z udostępnianych materiałów, wystaw, publikacji, gier, aplikacji. Warto odwiedzać miejsca stacjonarne, jak również działające w przestrzeni internetowej. Dobrą propozycją jest poszukiwanie historii wśród najbliższych, w rodzinie, lokalnej społeczności – takie działania łączą pokolenia, ale także kształtują umiejętność wyciągania wniosków, analizowania i syntezy.

wszystkim jestem przekonana, że każdy system zawsze rozbija się o człowieka. W tym przypadku o konkretnego nauczyciela i ucznia. To od nich będzie zależała realizacja nowego przedmiotu. Czy będzie to ślepe odwzorowanie podstawy programowej i podręczników, które powstaną? Czy pozwolą sobie na dyskusję, polemikę, krytyczne (nie krytykanckie!) spojrzenie? Doświadczenie i historia pokazują, że wszelkie odgórne narzucanie czegośkolwiek (sposobu myślenia zwłaszcza) nie odnosi zamierzonego efektu. Pozostaje wiara, że tak będzie również teraz.

Ale nie tylko wiara nam zostaje. Możemy wziąć przysłowiowego byka za rogi i zawalczyć

o prawdziwą edukację historyczną. Zachęcam wszystkich nauczycieli, by na lekcjach historii w pierwszej klasie ujęli punkt, który znalazł się w części rozszerzonej, a mianowicie „wyjaśnia zasady krytycznej analizy i interpretacji różnych rodzajów źródeł historycznych”. Dobrze by było, żeby uczeń nie tylko wyjaśniał te zasady, ale również stosował je na konkretnych przykładach. Ten element warsztatu historyka jest bardzo ważny i pomocny dla podejmowania dyskusji na jakimkolwiek polu. Sprzyja też myśleniu krytycznemu. Znajomość zasad będzie przydatna przy każdej kolejnej lekcji, na której będzie się stosować pracę ze źródłami.

Autorzy podstawy mają rację: istnieje wiele organizacji i instytucji, które od lat zajmują się historią najnowszą (nie tylko Polski). Warto korzystać z ich dorobku, z udostępnianych materiałów, wystaw, publikacji, gier, aplikacji. Warto odwiedzać miejsca stacjonarne, jak również działające w przestrzeni internetowej. Dobrą propozycją jest poszukiwanie historii wśród najbliższych, w rodzinie, lokalnej społeczności – takie działania łączą pokolenia, ale także kształtują umiejętność wyciągania wniosków, analizowania i syntezy. Ciekawym zadaniem może być zebranie informacji w swojej rodzinie na temat okoliczności i skutków wprowadzenia stanu wojennego. W takich badaniach nie chodzi tylko o ustalenie faktów z historii politycznej, ale również relacji z życia codziennego, towarzyszących tym dniom emocji, a także wydarzeń pobocznych. W czasie lekcji powinno nastąpić zebranie tych relacji w całość, porównanie z wiedzą „podręcznikową”, a jej podsumowaniem może być refleksja nad ludzką pamięcią, dyskusja na temat tego, co te ślady mówią nam dzisiaj, jaki mają wpływ na nasze wybory i działania.

Metodą bardzo przydatną w realizacji przedmiotu historia i terażniejszość może okazać się debata oksfordzka. Autorzy podstawy dość często chcą, by uczeń wyjaśniał znaczenie przełomo-

wości danego wydarzenia (na przykład *Ostpolitik* Willy'ego Brandta czy zbliżenie USA i Chin w latach 70.) – w trakcie zajęć można wszak zakwestionować taką ocenę i podjąć dyskusję. Debatę można zastosować również przy tematach związanych na przykład z historią Kościoła katolickiego (jest ich dużo, a podane zostały w bardzo bezkrytycznym brzmieniu), szeroko pojętą kulturą czy ekologią. Debata oksfordzka nie tylko kształtuje wiele umiejętności społecznych i tak zwanych kompetencji miękkich, ale jest również dobrym przekazywaniem wiedzy. Wbrew obawom nie musi być metodą elitarną. Wiele zależy od cierpliwości i spokoju nauczyciela, świadomości celu, jaki sobie stawiamy, proponując uczniom taką formę dyskusji, dobrze skonstruowanych tez i takich informacji zwrotnych, a także atmosfery wokół kolejnych spotkań debatanckich.

Ponieważ wycofano się z nauczania wiedzy o społeczeństwie na poziomie podstawowym, to w historii i w nowym przedmiocie trzeba szukać szans i okazji do realizacji edukacji obywatelskiej. Jak zwrócił uwagę jeden z krytycznych opiniodawców (Grupa Zagranica) – ten obszar wymaga zachęty do działania, aktywności społecznej. Nie może pozostać jedynie w sferze wiedzy – niezbędne jest także doświadczenie. Warto zachęcać młodych ludzi do działań lokalnych, popularyzujących wiedzę historyczną, ale także pracy w ramach wolontariatu. W zasadzie przy omawianiu każdego zagadnienia można zadać pytania: czego nas to dziś uczy? Jakie wnioski dla siebie – dzisiejszego obywatela Polski/Europy/świata – mogą wysnuć? Jaką zmianę w stosunku do przeszłości dostrzegam? Co zysaliśmy, co straciliśmy? Dlaczego? W ten sposób zachęcamy do refleksji nad współczesnością, nad miejscem młodego człowieka w świecie dziś i w przyszłości.

Warto dostrzec szanse

Nie wiem, czy jest możliwa realizacja tak ważnych i szerokich 122 zagadnień w ciągu niespeł-

na 90 jednostek lekcyjnych. Zapewne trzeba to dobrze rozważyć, na ile możemy skorelować te dwa przedmioty – historię i HiT – by pewnych rzeczy po prostu nie powtarzać. Problemem z pewnością jest fakt, że te same treści autorzy zmian proponują najpierw w pierwszej i drugiej klasie, a potem w czwartej i piątej. Warto poszukać dobrych rozwiązań w zespole nauczycielskim, wśród historyków, ale także w szerszym gronie humanistów. Propozycja wspólnego szukania pomysłów i inspiracji powinna także wyjść (i mam nadzieję, że wyjdzie, przynajmniej lokalnie) od instytucji, która od ponad 20 lat zajmuje się badaniem i popularyzowaniem historii najnowszej, czyli od Instytutu Pamięi Narodowej.

Z pewnością nowy przedmiot jest i będzie wyzwaniem dla nauczycieli. Dostrzegam jednak pewne szanse, które on stwarza. Może oznaczać współpracę historyków, ale również działania interdyscyplinarne, wychodzenie poza podręcznik, korzystanie z możliwości historii mówionej, a także materiałów przygotowanych przez liczne organizacje i instytucje zajmujące się historią najnowszą. Istnieje niewielki potencjał, by podejść do tej podstawy programowej w sposób krytyczny i w ten sposób uczyć młodzież myślenia. Idea wprowadzenia takiego przedmiotu nie musi być zła, choć forma i sposób, w jaki zostało to zrobione, oceniam bardzo negatywnie.

HiT jest już jednak faktem i trzeba się z nim zmierzyć. Łatwiej będzie w tej sytuacji działać wspólnymi siłami.

Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych. Edukatorka w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie.

Młodzi potrzebują mocy, a dorośli inspiracji

Małgorzata Mikut

UrbanLab Gdynia – ważna kampania na rzecz młodzieży

Dorastanie w drugiej dekadzie XXI wieku jest wyjątkowe, ponieważ żadne z żyjących współcześnie pokoleń nie doświadczyło wcześniej zjawiska pandemii i edukacji zdalnej. Dorastający ludzie różnie reagują na dynamicznie dokonujące się zmiany w ich życiu, ale wielu młodych ujawnia szereg problemów różnej natury. Znacząco obniżyły się wskazania procentowe co do satysfakcjonującej jakości życia. Wielu nastolatków potwierdza

obniżenie nastroju, jak i poczucie braku wpływu na sprawy, które mają dla nich znaczenie. Młode osoby, doświadczające niejednokrotnie marazmu i monotonii, potrzebują inspiracji, wsparcia i przestrzeni do działań. Mądre, przemyślane reakcje dorosłych dają nadzieję na zwiększenie szansy na wskrzeszenie „young power”¹, czyli mocy zmieniania świata, a do takich z pewnością należy opisana w artykule kampania na rzecz młodzieży.

Czym jest ta kampania?

Inicjatywa powstała z myślą o wsparciu nastolatków, zmagających się z wieloma problemami, zastrzonymi lub wywołanymi przez pandemię. Na podkreślenie zasługuje skuteczne zastosowanie danych z raportów z badań, które posłużyły do wyznaczenia obszarów zjawisk istotnych dla funkcjonowania młodych pokoleń. W tym wypadku można mówić o zasadzie „chcieć znaczy móc”, która w połączeniu z regułą „we współpracy siła” daje świetne rezultaty. Sprawdza się myślenie o sprawczości: jeśli znam aktualne dane o konkretnym zjawisku i potrafię je analizować i porównywać z wcześniejszymi danymi, to mogę poznać obszary funkcjonowania młodzieży i wyzwania, przed jakimi stoją nie tylko młodzi, ale też osoby współpracujące z nimi. Dodając do tego zaangażowane siły ludzi i organizacji, które mają doświadczenia w pracy z młodym pokoleniem, uzyskujemy podłoże do tworzenia konkretnych programów wspierających. UrbanLab Gdynia² jest świetnym przykładem współpracy wielu organizacji na terenie miasta Gdyni i kooperacji ludzi nauki z praktykami. Nad rozwiązaniami, uzyskanymi w ciągu kilku miesięcy, pracował zespół składający się z przedstawicieli gdyńskich jednostek budżetowych oraz organizacji samorządowych: Laboratorium Innowacji Społecznych³, Zespołu Placówek Specjalistycznych, Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Gdyni, Fundacji Dbam o Mój Z@sięg, Fundacji Inicjatyw Twórczych „Fordewind”⁴ oraz agencji reklamowych Avocado Grupa Reklamowa s.j. i Esencja Sp. z o.o.

Opracowania treści dokonały Fundacja Dbam o Mój Z@sięg i Laboratorium Innowacji Społecznych, zaś Funky Studio® zajęło się oprawą graficzną. Jak piszą sami twórcy: „Kampania ta to szereg autorskich rozwiązań, mających na celu zwrócenie uwagi na problemy i potrzeby młodzieży. Zaprojektowano je w oparciu

o przeprowadzone w Gdyni badania potrzeb młodzieżowych, przegląd badań o sytuacji młodzieży w pandemii oraz analizę wniosków płynących z gdyńskiego systemu wsparcia i edukacji. Młodzi ludzie coraz częściej doświadczają kryzysów zdrowia psychicznego, a pandemia koronawirusa znacznie ten problem uwidoczniała i nasiliła. Doświadczenie pandemii znacząco ograniczyło młodym ludziom poczucie wpływu oraz możliwość działania i partycypowania. Wpłynęło na pilną potrzebę wyznaczenia kierunków długofalowego wsparcia w zakresie psychofizycznej kondycji młodzieży, relacji społecznych, a także budowania u młodych osób przestrzeni do realnego działania i sprawstwa. Istnieje również potrzeba działań na rzecz środowisk znaczących dla młodzieży – rodziców, nauczycieli, grona pedagogicznego, psychologów”⁵.

Materiał stanowi część działań gdyńskiego samorządu, UrbanLab Gdynia i tej kampanii. Składa się z dwóch, wzajemnie powiązanych części.

A – infografik prezentujących w sposób syntetyczny i transparentny najważniejsze wnioski z badań⁶ dotyczące szerokiego spektrum zjawisk, z którymi boryka się młodzież. Wyróżniono na nich następujące obszary:

- młodzież a doświadczenia pandemii,
- młodzież w obliczu rodziny i systemu,
- potrzeby młodzieży,
- pozytywne i negatywne strony pandemii koronawirusa,
- problemy spowodowane pandemią,
- zalety i wady zdalnego nauczania,
- problemy ze zdrowiem psychicznym,
- kondycja fizyczna,
- relacje i komunikacja z młodzieżą,
- oblicza depresji.

B – kart dydaktycznych służących do pracy (indywidualnej i grupowej) nad konkretnymi zagadnieniami. Wśród tematów przewodnich są te związane z doświadczeniem pandemii (jej negatywy i pozytywy) oraz nauka zdalna. Na podkreślenie jednak

zasługują karty do tematów nawiązujących do: relacji rówieśniczych, a także relacji z nauczycielami i rodzicami, rytmu dnia, samooceny, poczucia wpływu oraz kreatywności i twórczości czy higieny cyfrowej. Każda z kart zawiera stałe punkty:

- Rozwinięcie, w którym autorzy opracowania danej tematyki kładą akcent na określony problem/zjawisko, będący tematem przewodnim danej karty.
- Myśl przewodnia – to zazwyczaj cytata, „złota myśl” powiązana z prezentowanym tematem, który pobudza do refleksji, ale jest też świetnym pomysłem na rozpoczęcie rozmów z młodzieżą.
- Co mówią badania? – prezentowane są najbardziej znaczące dane z wybranego raportu z badań, akcentujące wybrany temat/problem.
- Czy wiesz, że...? – podana jest pewna ciekawostka z zachowań/działań ludzkich, zaprezentowana w sposób wymagający krytycznej refleksji nad określonymi konsekwencjami.
- Pytania do dyskusji – to kilka pytań, które ukierunkowują uwagę nauczycieli oraz innych dorosłych na specyficzne zachowania uczniów, ale także rozwijają krytyczne myślenie i skłaniają do opracowania określonych działań i ich wdrożenia.
- Rozwiązania – są bardzo profesjonalnie opracowanym zestawem porad (w formie syntetycznych zaleceń) w sferze potrzebnych działań nauczycieli wspierających uczniów.

W każdej karcie B na prawym marginesie wypisane są słowa kluczowe, które mogą być inspiracją do zajęć, ale także akcentem najistotniejszych zjawisk łączących się z wybranym tematem/problemem.

Obie części wzajemnie się dopełniają – dostarczając wiedzy na temat potrzeb i sytuacji młodzieży w czasie pandemii (część A) oraz stwarzając przestrzeń do poszukiwania rozwiązań (część B).

Na podkreślenie zasługuje uniwersalność tych kart ze względu na podejmowane problematyki. Materiał opracowany przez gdyńskie środowisko

dla tamtejszej młodzieży może być z bardzo dobrym skutkiem wykorzystywany w każdym innym regionie. Infografiki i karty dydaktyczne mogą być pomocne nie tylko w pracy nauczycieli z młodzieżą, ale jest to również świetny materiał dla wielu rodziców i innych dorosłych, którzy chcieliby lepiej rozumieć młodych i tworzyć z nimi pozytywne relacje. Udostępnione dane i propozycje zajęć z tymi kartami to dobra podstawa do pracy z młodymi w różnorodnych organizacjach. Propozycje tematyczne mogą stanowić ciekawe inspiracje, dlatego polecam ten materiał wszystkim, którzy potrzebują impulsu do działań i chcą poczuć moc sprawczą.

Fundacja Dbam o Mój Z@sięg na swojej facebookowej stronie 18 lutego opublikowała informacje o tej kampanii i podała adres mailowy⁷ dla osób, które chciałyby otrzymać materiały (infografiki i karty pracy) do zajęć z młodzieżą. Prezes Fundacji dr Maciej Dębski chętnie dzieli się tymi materiałami.

Źródło pomocy osobom z Ukrainy

Pomimo że materiał ten powstał z myślą o zjawiskach i skutkach pandemii, to nie traci nic z aktualności w obliczu doświadczenia kryzysu związanego z wojną w Ukrainie. Uważam, że zjawiska, jakie teraz mają miejsce w trakcie pandemii i toczącej się wojny, sprawiają, iż materiały te mogą być wręcz niezbędne do pracy z młodzieżą.

Wielu obywateli/obywaterek Polski zdaje wyróżniająco egzamin z człowieczeństwa. Pięknie ujawnia się sprawczość wszystkich generacji, wzruszające są intensywność i oblicza współpracy międzyludzkiej. Do szkół w Polsce zaczynają uczęszczać młode osoby z Ukrainy, zatem te karty mogą też być świetną inspiracją dla tworzenia kapitału pomostowego w szkołach ponad granicami tradycyjnych wspólnot rodzinnych, etnicznych, narodowych czy religijnych. W tym miejscu na znaczeniu zyskują słowa Piotra Sztompki: „Je-

steśmy tym, co otrzymaliśmy od innych, których spotkaliśmy w życiu”⁸. Kreatywność i twórczość oraz poczucie mocy rozwijają się w działaniach także z „obcymi wśród nas” – językowo, kulturowo, religijnie, cywilizacyjnie⁹. One zaś są świetnym antidotum na poczucie niemocy, doświadczania depresji, niskiej samooceny. Młodym dodają skrzydeł, a dorosłym dostarczają inspiracji do pracy z nimi. Niektórzy zaś mogą odzyskać mocno już nadwątlony sens życia.

Przypisy

- 1 J. Suchecka, *Young power. 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat*, Kraków 2020.
- 2 Model Urban Lab opiera się na wymianie wiedzy i doświadczeń różnych grup, a przede wszystkim wspólnym poszukiwaniu odpowiedzi na wyzwania stojące przed miastami. To szereg działań wzmacniających współpracę mieszkańców, urzędników, organizacji pozarządowych, naukowców oraz biznesu. UrbanLab Gdynia to diagnozowanie wyzwań i potrzeb oraz poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań, pogłębiających lepsze rozumienie problemów. Podejmuje zagadnienie adaptacji, łagodzenia oraz przeciwdziałania trwającym i nadchodzącym kryzysom. Działa w oparciu o międzysektorową i interdyscyplinarną współpracę, badania i ekspertyzy oraz potrzeby konkretnych grup mieszkańców. Jego efektem są nowe rozwiązania i procesy, dzięki którym miasto rozwija się w zrównoważony sposób, www.urbanlab.gdynia.pl, data dostępu: 22.04.2022.
- 3 Laboratorium Innowacji Społecznych to samodzielna jednostka budżetowa Miasta Gdyni, działająca na rzecz mieszkańców i mieszkańek w zakresie: tworzenia nowych rozwiązań, prowadzenia projektów, wdrażania programów, rozwijania innowacji społecznych, wspierania mieszkańców w realizacji własnych działań, wspierania struktur miejskich w komunikacji z gdynianami oraz łączenia ich kompetencji we wspólne projekty i przedsięwzięcia, skutecznie wykorzystujące zasoby miasta, skupienia na wyrównywaniu jakości życia we wszystkich dzielnicach i dla wszystkich grup społecznych, szczególnie w sytuacjach wymagających specjalnego wsparcia, lis.gdynia.pl, data dostępu: 22.04.2022.
- 4 Jako organizacja pozarządowa, non profit i apolityczna pragnie wspierać działania mające na celu edukację kulturalną oraz wyrównywanie szans dzieci i młodzieży w dostępie do kultury i sztuki, wspieranie rozwijania twórczości, pomoc w rozwijaniu talentów uzdolnionych artystycznie dzieci i młodzieży, poprzez tworzenie i realizację programów edukacyjnych i projektów artystycznych. Fundacja Inicja-

tyw Twórczych „Fordewind” powstała, aby dawać młodym ludziom przysłowiowy wiatr w żagle, by inspirować młodych ludzi do twórczego działania, motywować do realizacji pasji, wspierać w rozwijaniu umiejętności i zainteresowań, spis.ngo.pl, data dostępu: 22.04.2022.

- 5 Cytat pochodzi z karty tytułowej „Kampanii na rzecz młodzieży”.
- 6 Treści zostały opracowane na podstawie dwóch raportów: 1. *Sytuacja młodzieży w czasie pandemii. Analiza materiałów zastanych*, Gdynia, lipiec 2021. Opracowanie: Fundacja Dbam o Mój Z@sięg. Autorzy: M. Dębski (koordynator), D. Całkowski, K. Piepka, M. Resmarowski, A. Szapoznikow. 2. *Wsparcie młodzieży w pandemii. Badanie jakościowe*, Gdynia 2021. Opracowanie: Service Sandbox. Autor: A. Mróz. Wybrane zagadnienia ponadto opracowano w oparciu o następujące raporty: *Ocena jakości relacji szkolnych. Badanie wśród gdynińskiej młodzieży* (styczeń–czerwiec 2021; N=6.093 uczniów). Autorzy: M. Dębski (red.), K. Piepka, A. Szapoznikow, M. Resmarowski, K. Zieleń, P. Pośpiech, J. Witkowska, D. Całkowski; *Dzieci w pandemii. Raport z badania ilościowego* (maj 2021, N=531 rodziców). Autor: DIFFERENCE SP. Z O.O.; *Aktywność fizyczna i żywienie w okresie pandemii koronawirusa. W ramach programu „Lekkoatletyka dla każdego”* (N=1.468 rodziców). *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego* (kwiecień 2020–styczeń 2021; N=11.326). Autorzy: S. Grzelak, D. Żyro.
- 7 Źródło: fundcja@dbamomojzasieg.com, data dostępu: 22.04.2022.
- 8 P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016, s. 334.
- 9 Ibidem, s. 250.

Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych, pedagożka, nauczycielka akademicka. Autorka publikacji z zakresu pedagogiki młodzieży i edukacji w wymiarze emancypacyjnym. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Rady Dydaktycznej Wydziału Nauk Społecznych US, szczecińskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a także Zespołu Pedagogiki Młodzieży działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Zalogowany czy obecny?

Edyta Rozenfeld

Koniec zdalnego nauczania i niektóre jego skutki

Za szklanym ekranem czujemy się bezpieczni, bo nie musimy pokazywać twarzy i prawdziwych emocji. Dla osób nieśmiałych i wycofanych pandemia to był idealny czas, żeby skutecznie odciąć się od realnego świata. Statystycznie wypadliśmy świetnie, materiał zrealizowany, frekwencja zadowalająca, bo uczeń zalogowany to uczeń obecny, prawda? Jako nowocześni nauczyciele nauczyliśmy nie tylko całe klasy, rozsiane po mapie miasta, albo i dalej, ale także własne dzieci. Nasze mieszkania stały się miejscem pracy, placem zabaw, salą szkolną i stołówką jednocześnie. Jednak stanęliśmy na wysokości zadania. Aż w końcu przyszedł czas na wylogowanie się, na powrót do „normalności”, co między innymi oznaczało reagowanie, bo w realnej rzeczywistości łatwo zauważyć, że wielu naszych podopiecznych potrzebuje pomocy.

Maseczki nas zmieniły

Nasze twarze stanowczo za długo były zasłonięte maseczkami. Ucierpiała na tym nie tylko psychika, ale także mimika. Zmniejszona aktywność ust, płytszy oddech oraz brak możliwości bezpośredniej i otwartej komunikacji sprawiły, że kultura mówienia zubożała. Rozmowa z zasłoniętą twarzą utrudnia rozpoznanie prawdziwych emocji i intencji osoby mówiącej. Z półtorametrowej odległości osoby słabosłyszące nie miały szans na zrozumienie komunikatu, a brak możliwości czytania z ruchu warg sprawił, że komunikacja była utrudniona i zakłócona. Zaciśnięte usta, podniesiona brew, zmarszczone czoło i inne istotne ruchy mimiczne twarzy – na długi czas zniknęły z naszego codziennego „słownika”. Szczery, szeroki uśmiech był rzadkim widokiem.

Bezpośredni kontakt z człowiekiem zaczyna się od spojrzenia na twarz, na jego postawę. Pierwsze wrażenie jest ponoć najważniejsze. Pandemia zabrała nam możliwość takiego poznawania drugiego człowieka, odkrywania jego możliwości komunikacyjnych. Zasłonięta twarz jest zagadką, niepewnością i podejrzeniem.

Trzecie oko

Potrzeba bycia podłączonym do sieci i ciągłej aktywności w mediach społecznościowych jest tak silna, że nie pozwala nam na odcięcie od świata, w którym żyliśmy przez ostatnie dwa lata. Modne gadżety powoli „przyrosły” do ciała – ściśnięte w dłoniach telefony towarzyszą nam we wszystkich codziennych czynnościach. Smartfon to nasze „trzecie oko”, które wszystko rejestruje, zwalnia mózg od myślenia, zapamiętywania ważnych faktów, dat i numerów telefonu. Jest naszym oknem na świat, przez jego małe ramy „ogłędamy” nawet przedstawienia i sukcesy naszych dzieci. Uczestniczenie i niezarejestrowanie w telefonie oznacza brak dowodów, a bez nich stajemy się (sami wobec siebie) mniej wiarygodni.

Nadchodzi nowa era

Uczniowie wrócili do szkół. Niby tacy sami, ale tylko pozornie, bo w ich uszach pojawiły się słuchawki będące łącznikiem z wirtualnym światem. Kiedy przychodzą do biblioteki, skupiam wzrok na małej kulce włożonej w środek ucha. Czekam, bo kultura mówienia wymaga wyjęcia słuchawki, potwierdzenia, że jest się gotowym do przekazania i przyjęcia komunikatu. Zastanawia mnie, ilu uczniów siedzi na lekcjach z ukrytą w uchu słuchawką, ile informacji przetwarzają za jej pośrednictwem w stosunku do tego, co mówi do nich nauczyciel.

Przez długi czas nie zwracaliśmy uwagi na to, co robią uczniowie w trakcie zdalnych lekcji, gdzie się znajdują – wystarczyło, że byli zalogowani, więc obecni. Powrót do szkoły umożliwia

nam dokładniejszą analizę, co się z nimi dzieje, czytanie z ruchu warg, bycie razem. Pozwólmy im teraz na spokojne siedzenie w bezpiecznych, szkolnych przestrzeniach. Wyciągnijmy inne narzędzia do pracy, które działają bez prądu, zbliżają i wymagają bezpośredniego kontaktu. Powróćmy do stołu, przy którym podejmuje się najważniejsze decyzje i wyrabia się prawidłową postawę siedzenia. Na świetlicowych stołach rozkładajmy karty, gry planszowe (strategiczne, logiczne), szachy i miłym gestem zaproszmy do nich uczniów.

Czas na głęboki oddech

Zaczynamy nową edukację – postpandemiczną, bez masek, za to pełną dźwięków i gestów. W młodszych klasach znów zagościł hałas, szuranie krzesłami, przepychanie się do wolnych ławek. Dźwięk dzwonka wyznacza czas, palce odpoczywają od stukania w klawiaturę. Otwarte buzie znów zaczynają swobodnie wyrażać emocje. Na twarzach dzieci i młodzieży znów pojawiają się szczere uśmiechy, emocje i zdziwienie, że ten świat, który nie wymaga zalogowania, jest na wyciągnięcie ich ręki. Relacje z kolegą i koleżanką, dzielenie się kredkami, podanie dłoni – te proste gesty znowu stają się bezpieczne. Nauczyciele odzyskali trójwymiarowość, nasze płaskie na monitorach twarze znowu zyskały nosy, usta i możliwość wskazania odpowiedniego kierunku, a także prawo i możliwość swobodnego oddychania. Jesteśmy dla nich aktywni i gotowi na nowe wyzwania – bez konieczności logowania się. To czas na wzięcie głębokiego oddechu przez wszystkich nauczycieli.

Edyta Rozenfeld

Nauczycielka bibliotekarka w Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integrycyjnymi im. Mieszka I w Świnoujściu. Laureatka wielu konkursów literackich, biblioterapeutka i studentka logopedii.

Źródło mocy czy przemocy?

Filip Jach

Wpływ internetu i mediów cyfrowych na działania młodzieży

W dzisiejszych czasach trudno żyć bez internetu. Pandemia COVID-19 pokazała dobitnie, że dzięki temu wynalazkowi, mimo dzielącego nas dystansu – zarówno geograficznego, jak i społecznego – jesteśmy w stanie w miarę normalnie funkcjonować (pracować, uczyć się, spotykać ze znajomymi). Skoro więc dla nas, dorosłych, internet stanowi tak istotne źródło społecznych kontaktów czy wiedzy, ale również rozrywki, to dlaczego w nar-

racji skierowanej do młodych osób tak duży nacisk położony jest na niebezpieczeństwa czyhające w internecie? O tych bardziej i mniej oczywistych zagrożeniach, jakie młodzi napotykają w przestrzeni wirtualnej, powstają tysiące artykułów. Moim zamiarem jest jednak skierowanie uwagi Czytelniczek i Czytelników w inną stronę: szans i pozytywnych oddziaływań, czyli tego, co internet daje, a nie co może zabrać nam lub młodzieży.

Cyberczasoprzestrzeń

Oczywiście każdy kij ma dwa końce. Internet jest, owszem, przestrzenią pełną przemocy, hejtu, oszustw i nadużyć. Nie tylko jako pedagodzy i pedagodżki, ale również jako rodzice chcemy chronić dzieci przed wszelkimi zagrożeniami. Jednak według mnie młode osoby słyszą nazbyt często o ryzykach związanych z internetem, a zbyt mało o szansach, jakie daje. W wyniku nadgorliwości dorosłych młodzi nie wykorzystują jego potencjału. Pozostają w cyberenklawach iluzorycznego spokoju i bezpieczeństwa, gdzie – zdaniem części dorosłych – grozi im mniejsze niebezpieczeństwo.

Takimi cyberenklawami są na przykład aplikacje i strony znane rodzicom lub opiekunom, którym się wydaje, że nad nimi panują (nawet jeśli wcale nie rozumieją ich funkcjonowania). Uznają je za mniej groźne, mimo że sprzyjają uczynieniu z naszych dzieci idealnych konsumentów (na przykład Google lub Facebook), zaszczepiają w głowach nierealistyczne standardy piękna (Instagram) lub bywają źródłem reżimowej propagandy (TikTok).

Nie da się ukryć, że z roku na rok zwiększa się czas, jaki nastolatki spędzają w internecie. Z danymi możemy się zapoznać, między innymi, w publikowanych przez NASK¹ raportach. Raport z 2021 roku pokazuje, że nastolatki spędzają w internecie średnio prawie 14 godzin w dni szkolne (z nauką online), a w dni wolne od szkoły – ponad 6 godzin². Wyniki te różnią się niewiele w zależności od typów szkół. Warto zwrócić uwagę, że młodzież spędzająca w sieci powyżej 12 godzin dziennie, przynajmniej na poziomie deklaracji, stanowi od 2,4 do 6,1 procent (w zależności od tego, czy lekcje są realizowane w trybie online). Biorąc pod uwagę fakt, że większość tego czasu nastolatki poświęcały na edukację, sprawa nie wygląda tak tragicznie – liczba godzin spędzona w internecie w czasie pandemii ma zatem swoje uzasadnienie.

Czego nastolatki szukają w internecie?

Przed częścią czytelniczek i czytelników z pewnością roztaczają się wizje brutalnych filmików, planów konstrukcji bomb oraz – rzecz jasna – pornografia. Jednak rzeczywistość wyglądać może zgoła inaczej. Aby przekonać się, że młodzież chyba jednak nie jest całkowicie pochłonięta konsumpcją szkodliwych dla niej treści, wystarczy przyjrzeć się internetowym narzędziom (na przykład aplikacjom lub serwisom), jakie są najczęściej używane w naszym kraju.

Na stronie DataReportal możemy znaleźć ciekawy raport, w którym zgromadzone są dane między innymi z agencji ONZ. Pokazuje on, że Polki i Polacy (w wieku od 16 do 64 lat) szczególnie lubią oglądać w internecie filmy, seriale i vlogi, słuchać podcastów oraz muzyki³. Jaki procent badanej grupy stanowią faktycznie ludzie młodzi? Odpowiedź możemy znaleźć ponownie w raporcie NASK. Otóż 64,9% młodzieży korzysta z internetu do słuchania muzyki, 50,5% do oglądania seriali i filmów, na przykład na platformach streamingowych; za to filmy na YouTube ogląda 41,3% nastolatków. Oczywiście do tego dochodzą gry online, w które gra 53,8%⁴.

Z raportu zamieszczonego na DataReportal możemy się dowiedzieć, jak ogromną popularnością cieszą się media społecznościowe w Polsce. Moim zdaniem to właśnie *social media* są tym, co przyciąga i trzyma młodych ludzi w internecie. Raport państwowy to potwierdza – punkt „Kontakty ze znajomymi i/lub rodziną za pomocą komunikatorów, chatów” znalazł się na pierwszym miejscu zestawienia aktywności z wynikiem 77,9%⁵. Nie powinno to nikogo zaskakiwać – nastolatki najwięcej czasu w sieci spędzają na interakcjach. Jest to najprawdopodobniej największa moc internetu i jego najjaśniejsza strona.

Przyjaźń nie zna granic

Od pokoleń młodzi ludzie mają potrzebę przebywania z rówieśnikami. W ten sposób uświadamiają

sobie swoje wartości, rozpoznają potrzeby, budują tożsamość jako odrębną od rodziców. Eksperymentują poprzez wspólne zabawy, które zmieniają się wraz z wiekiem. Przebywanie z ludźmi w tym samym lub zbliżonym wieku jest niezbędne dla prawidłowego rozwoju. Cyfrowi imigranci od razu zapytają: czemu nie spędzają tego czasu razem na przykład na trzepaku?

My, dorośli, zbyt często przeciwstawiamy świat „realny” światu „wirtualnemu”. Traktujemy realność i wirtualność jak dwie odrębne, całkowicie oddzielone rzeczywistości, z których tylko jedna jest prawdziwa. Ta z trzepakiem, podwórkiem, którą pamiętamy sami z lat dzieciństwa, wydaje się nam bardziej realna niż wirtualna rzeczywistość w grze lub cyberprzestrzeni na portalu dla fanów k-popu⁶. Dla młodych te światy nie zawsze są rozdzielne – to jest jeden świat, w którym mogą funkcjonować w dwóch przestrzeniach. Kiedy to sobie uświadomimy, okaże się, że często dla młodych nie ma znaczenia, czy spotkają się z kolegą na trzepaku czy na Messengerze lub WhatsAppie, zwłaszcza gdy ten kolega mieszka w Japonii, Stanach Zjednoczonych albo Francji. Bowiem to, co umożliwił młodym internet, to także nawiązywanie znajomości z osobami z najdalszych zakątków świata.

Internetowe komunikatory pozwalają także utrzymywać i pogłębiać przyjaźnie nawiązane w świecie „rzeczywistym”. W czasach pandemii wiele znajomości przetrwało jedynie dzięki codziennym rozmowom wideo oraz na chatkach. Po prostu relacje, jakie młodzi tworzą w sieci, są równie prawdziwe jak te, które tworzą na przykład w szkole. Koleżanka poznana w grze, kolega z forum, osoba z Instagrama – mogą być dla nich przyjaciółmi, jakich nie mają w życiu pozasieciovym. Granice między „światami” zacierają się, a proces ten będzie się pogłębiać⁷. Nie oznacza to jednak, że młodzież nie tęskni za „realem”. Długotrwała izolacja pokazała, że młodzi także cenią sobie spotkania twarzą w twarz czy przebywanie w swoim gronie na świeżym powietrzu.

Siła internetu

Młode osoby zdają sobie sprawę z mocy mediów społecznościowych i tego, jak mogą efektywnie je wykorzystać do zmiany rzeczywistego świata. Za przykłady mogą służyć strajki klimatyczne (zgrupowały rzeszę nastolatków na ulicach miast, właśnie za sprawą *social mediów*) oraz zaangażowanie polityczne fanek i fanów zespołu k-popowego BTS⁸, które wpłynęło na kampanię prezydencką Donalda Trumpa. Internet stał się dla młodych narzędziem *empowermentu* (wzmocnienia/uprawomocnienia), dzięki któremu w końcu mogą mieć wpływ na rzeczywistość. Do tej pory jej kształt zależał głównie od politycznych i korporacyjnych decydentów, a ich wartości i sposób myślenia raczej prowadzą ludzkość na skraj przepaści niż wierzchołek dobrobytu.

NASK podkreśla, że 16,9% nastolatków korzysta z sieci także w nocy, przez co zbyt krótko śpi⁹. Jest to cenne spostrzeżenie, bowiem niedobór snu u nastolatków może prowadzić do zaburzeń rozwojowych. Należy jednak pamiętać, że zegar dobowy nastolatka jest przesunięty w stosunku do zegara osoby dorosłej – czas wzmożonej aktywności przypada na wieczory i noce. Nie powinno więc dziwić, że nastolatki kontynuują swoje aktywności także po godzinie 22. Problemem jest to, iż muszą rano wstać do szkoły, co powoduje, że są wyczerpani i mogą gorzej radzić sobie na lekcjach. Jakie aktywności młodzi preferują w nocy? Prawdopodobnie grają w gry, „rozmawiają” ze znajomymi oraz rozwijają swoje zainteresowania i pogłębiają wiedzę.

Internet dla co trzeciego nastolatka jest źródłem wiedzy i przyczynia się do rozwoju zainteresowań (30,6%). Część z nich tworzy własne treści (tak zwany *content*) – 6,1% grafiki, filmy lub zdjęcia, 2,2% własną stronę lub blog. Internet umożliwia więc młodzieży wyrażanie siebie i swoich emocji. Robią to w rozmaitych formach – od pisania na forach i blogach, poprzez publikację grafik na

serwisie Pinterest lub fotografii na Tumblr lub Instagramie, kończąc na filmach i filmikach na YouTube i TikToku. Spora grupa młodzieży, za pośrednictwem streamingu na YouTube, Facebooku lub Twitchu, wykorzystuje swoją pasję do grania w celu zarobienia pieniędzy. Zdarza się, że robią międzynarodowe kariery w branży e-sport i podpisują wielomilionowe kontrakty. Internet nie jest więc dla nich tylko przestrzenią biernego odbioru i konsumpcji, ale czymś, co mogą aktywnie współtworzyć¹⁰ i odnosić na wielu jego polach sukcesy.

Potrzeba zrozumienia

Jako osoby dorosłe musimy szczególnie uważać, aby nie wykazać się hipokryzją względem młodzieży. Warto zastanowić się, ile czasu sami spędzamy w internecie, zanim ograniczymy dostęp do niego naszemu dziecku lub zaproponujemy to rodzicom naszych uczniów. Przemyślmy też to, w jakim celu korzystamy z sieci. Zachowania młodzieży nie odbiegają, wbrew pozorom, od naszych. Oni też chcą po swojej pracy, jaką jest pobyt i nauka w szkole, odpocząć przy pozbawionym głębszej fabuły serialu, posłuchać w spokoju muzyki albo audiobooka (czasami z zapisem lektury szkolnej), zrobić zakupy w sklepie online czy poznać ploteczki ze świata influencerów (niekoniecznie celebrytów).

Aby to zobrazować, pozwolę sobie na przytoczenie pewnej historii z mojej poradniczej praktyki. Na sesję przyszedł młody klient wraz z ojcem. Ojciec nie potrafił zrozumieć, dlaczego syn spędza tyle czasu w internecie na oglądaniu, jak inni grają w jakąś grę (chodziło o popularną grę *Fortnite*), zamiast samemu w nią zagrać. Okazało się jednak, że nie potrafił również odpowiedzieć na moje pytanie, dlaczego ogląda namiętnie mecze drużyny z Liverpoolu, zamiast samemu iść na boisko pokopać piłkę i strzelić kilka goli.

Internet to potężne źródło mocy dla młodych ludzi, które otwiera przed nimi świat wirtualny

i realny w sposób, w jaki my – dorośli – nawet sobie nie wyobrażaliśmy w okresie swojej młodości. Pamiętajmy, sieć jest nie tylko przestrzenią pełną niebezpieczeństw i przemocy – młodzież znajduje w niej także życzliwość, wsparcie i radość, odkrywa w niej swój potencjał i motywację do kreatywności. I na tej jasnej stronie nowoczesnej technologii spróbujmy się skoncentrować.

Przypisy

- 1 Państwowy instytut badawczy wyodrębniony z Uniwersytetu Warszawskiego, podlegający pod Kancelarię Prezesa Rady Ministrów.
- 2 R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Warszawa 2021, s. 9.
- 3 Zob. datareportal.com; data dostępu: 12.03.2022.
- 4 R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, op. cit., s. 24.
- 5 Ibidem, s. 27. Dla porównania w grupie dorosłych osób (rodziców lub prawnych opiekunów) procent korzystania z mediów społecznościowych to 43,2%.
- 6 Popularne określenie muzyki pop wywodzącej się z Korei Południowej.
- 7 Między innymi za sprawą zapowiedzianego przez firmę Meta (dawniej Facebook) powstania *Metawersum*.
- 8 Zob. J. Coscarelli, *Why Obsessive K-Pop Fans Are Turning Toward Political Activism*, nytimes.com, data dostępu: 11.03.2022.
- 9 R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, op. cit., s. 11.
- 10 Zob. J. Pyżalski (red.), *Pozytywny internet i jego młodzi twórcy. Dobre i złe wiadomości z badań jakościowych*, Warszawa 2019.

Filip Jach

Coach, facylitator i edukator. Pracę z grupami opiera na podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach oraz psychologii zorientowanej na proces. Prowadzi kursy z metod Lego-Logos oraz Dociekań Filozoficznych. Członek Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach oraz Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”.

Sprintem po wiedzę

Agnieszka Szydłowska

Wykorzystanie metody *eduScrum* w nauczaniu

Rozwój technologii oraz wszechobecność urządzeń elektronicznych z dostępem do internetu ułatwiają komunikację i zdobywanie informacji, ale zmieniają też sposób postrzegania świata oraz oczekiwania dotyczące sposobów nauczania. Adekwatnie do zmian otoczenia, zmieniają się więc stawiane przed procesem edukacji zadania. Współcześnie dla ucznia zdobycie wiedzy często nie stanowi wystarczającej nagrody i zachęty do włożenia wysiłku w naukę. Jednocześnie uczniowie, poza zdobyciem konkretnych wiadomości, powinni również kształcić

takie kompetencje, jak: umiejętność współpracy, dokonywanie rzetelnej samooceny, planowanie oraz analizowanie swoich działań.

W modelu Scrum, stworzonym do celów komercyjnych, za produkt i jego sprzedaż odpowiedzialny jest cały zespół. Uznałam, że warto tę zasadę wykorzystać w edukacji. Przekształcenie metody i wdrożenie jej do nauczania pozwoliło nie tylko na uzyskanie satysfakcjonujących postępów w procesie przekazywania wiedzy, ale również na wyzwolenie w uczniach energii oraz pobudzenie ich kreatywności.

Metodyka zwinna Agile i Scrum

Szybki rozwój technologii dokonuje również zmian w oczekiwaniach klientów na rynku usług oraz narzędzi informatycznych. Nowoczesne firmy branży IT potrzebują efektywnych metod pracy, pozwalających lepiej zrozumieć klienta oraz jego potrzeby, jednocześnie maksymalnie angażując umiejętności pracowników. W odpowiedzi na te wymogi w branży programistycznej wypracowano metodykę Agile, gdzie najwyższym priorytetem jest zadowolenie klienta, osiągane między innymi dzięki wczesnemu i ciągłemu wdrażaniu wartościowego oprogramowania (to jedno z założeń Manifestu Programowania Zwinnego).

Podejście to jest odmienne w stosunku do tradycyjnych metod kaskadowych. Mianowicie zostało ono oparte na działaniach iteracyjno-przyrostowych oraz na obserwacji, czy oczekiwania klienta ewoluują w czasie trwania projektu. Ten sposób pracy zakłada częste sprawdzanie wymagań oraz rozwiązań, a kolejne etapy wytwarzania oprogramowania zamknięte są w kolejnych iteracjach, podczas których przeprowadzane jest testowanie, zbierane są wymagania, analizowane są problemy pojawiające się na bieżącym etapie pracy oraz planowane są rozwiązania.

Warto zwrócić uwagę, że zespoły pracujące nad produktem są samoorganizujące, bez struktury hierarchicznej, a członkowie muszą się często komunikować, co pozwala na pominięcie tworzenia dokumentacji, a co za tym idzie – na skrócenie czasu przygotowywania produktu. Przykładem realizacji metod zwinnych jest model Scrum, w którym odpowiedzialny za produkt jest cały komplementarny zespół. Pracuje on w określonych przedziałach czasowych, tak zwanych *Sprintach*, gdzie każdy przebieg powinien wносить zauważalną zmianę funkcjonalności produktu. Pracując metodą Scrum, otrzymujemy coraz bardziej dopracowane wyniki projektu, a zespół podlega samoorganizacji.

Adaptacja systemu na potrzeby edukacji

Model ten stosowany jest podczas tworzenia oraz modernizowania oprogramowania, ale znajduje również zastosowania w innych dziedzinach. Edukacja także czerpie z osiągnięć zespołów programistycznych, wprowadzając metodę *eduScrum*. Zapoczątkował ją, jak pisze Elżbieta Manthey, holenderski nauczyciel Willy Wijnands, a w Polsce rozpowszechnił ją Paulina Orbitowska-Fernandez oraz Marta Orbitowska.

Praca metodą *eduScrum* wymaga podziału klasy na zespoły składające się najlepiej z 4 osób (choć dopuszczalne są też grupy 3–6-osobowe). W skład zespołu *eduScrumowego* wchodzi Właściciel Produktu, którym jest nauczyciel, zespoły uczniów oraz *eduScrum Master*, będący członkiem zespołu uczniów. Właściciel Produktu odpowiada za monitorowanie i ocenianie wyników oraz zapoznanie uczniów z fabułą (*Story*). Jego zadaniem w początkowym etapie jest poinstruowanie uczniów, jakie zadania należy wykonać, aby osiągnąć postawiony cel. Jednocześnie nauczyciel ustala kryteria akceptacji projektu. Wyznaczony przez niego *eduScrum Master* dobiera członków zespołu. Aby uniknąć doboru kierowanego sympatiami, można zastosować karty kompetencji niezbędnych do realizacji danego zadania. Karty te przygotowuje nauczyciel, wypisując umiejętności przydatne w pracy nad projektem, a następnie są one wypełniane przez uczniów. Po zebraniu kart należy ukryć nazwiska, na przykład zaginając kartkę. *EduScrum Master* dobiera członków zespołu na podstawie wybranych cech tak, aby stworzyć interdyscyplinarny zespół, który skutecznie podoła rozwiązaniu zadania. Po utworzeniu zespołu następuje planowanie pracy nad projektem. Uczniowie dzielą poszczególne zadania na *Sprinty* i z góry określają czas ich trwania. Do planowania czasu potrzebnego na wykonanie zadania można zastosować *Planning Poker Cards* (w wersji papierowej lub w postaci aplikacji, na przykład *Pointing*

Poker), za pomocą których członkowie zespołu szacują jego trudność. Im trudniejsze zadanie, tym więcej punktów się otrzymuje. Użycie kart jest również dobrym wyjściem do dyskusji nad zadaniem. Mianowicie – jeżeli w zespole znajdują się osoby, które wystawią skrajnie różne oceny, to powinny przedyskutować wykryty problem. Najczęściej osoba oceniająca za wysoko trudność zadania daje się przekonać argumentom osoby, która uważa zadanie za bardzo proste i w efekcie obniża ocenę.

Każdy *Sprint* powinien wytworzyć produkt, który przybliży zespół do zakończenia projektu. Czas trwania oraz zakres *Sprintu* nie podlegają zmianom, natomiast mogą im podlegać kryteria. Dla podniesienia efektywności pracy odbywają się krótkie spotkania zespołu (tak zwane *Stojaki*), które trwają nie dłużej niż 5 minut. Ich celem jest ustalenie: czy zadania są realizowane, co zostało zrobione, co blokuje ich realizację. Każdy z członków zespołu odpowiada za konkretne zadanie i jest z niego rozliczany. Zakończeniem *Sprintu* jest Przegląd (*Sprint Review*), podczas którego prezentowane są osiągnięcia, będące przedmiotem oceny. Nieodłącznym elementem jest również Retrospektywa, stanowiąca refleksję nad odbywaniem się *Sprintu* oraz okazję do zaplanowania dalszej drogi samodoskonalenia, aby praca w następnym przebiegu okazała się efektywniejsza i bardziej satysfakcjonująca.

Narzędziami reprezentującymi przyrost i postęp prac jest *Backlog* Produktu, który zawiera uporządkowaną listę celów uczenia i metod pracy oraz *Flip* (tablica Scrumowa). Na tablicy Scrumowej uczniowie umieszczają zadania w kolumnach opisujących ich status: „Do zrobienia”, „W realizacji”, „Zrobione”. Na początku projektu wszystkie zadania wraz z określonym sposobem oraz terminem ich realizacji znajdują się w kolumnie „Do zrobienia”. W miarę postępu prac zadania te „wędrują” kolejno przez kolumny „W realizacji” i „Zrobione”. Tak zwizualizowany

status zadania umożliwia szybką ocenę stopnia wykonania projektu. Ideałem jest przeniesienie wszystkich zadań do ostatniej kolumny.

„Plusy dodatnie”

Praca metodą *eduScrum* wyzwala energię, pobudza kreatywność i poszerza możliwości współpracy. Ponadto wywołuje w uczniach radość, która skraca proces uczenia się. Przede wszystkim jednak *eduScrum* daje uczniom poczucie odpowiedzialności za efekty swojej pracy, co przekłada się na sumienność w zakresie działań i uczenia się. Dodatkowo kształtuje w uczniach kompetencje miękkie. Uczą się oni nie tylko zagadnień przedmiotowych, ale również otwartej komunikacji, współpracy, krytycznego myślenia oraz odkrywania swoich słabych i mocnych stron.

Bibliografia

- Drumond C.: *Czym jest Scrum?*, www.atlassian.com, data dostępu: 15.03.2022.
- eduScrum czyli proces edukacyjny oparty na współpracy*, thinkingteal.pl, data dostępu: 15.03.2022.
- Grychtoł P.: *Agile i Scrum, czyli ścieżka do zwinności*, przemyslprzyszlosci.gov.pl, data dostępu: 15.03.2022.
- Maleszewski W.: *EduScrum jako zastosowanie zwinnych technik pracy w edukacji*, depot.ceon.pl, data dostępu: 15.03.2022.
- Manthey E.: *EduScrum – nowoczesny i skuteczny sposób na edukację, każdy nauczyciel może go zastosować*, juniorowo.pl, data dostępu: 15.03.2022.
- Trzcionka M.: *Agile nie tylko dla IT. Metodyka scrum w edukacji uniwersyteckiej*, ruj.uj.edu.pl, data dostępu: 15.03.2022.

Agnieszka Szydłowska

Nauczycielka informatyki w Zachodniopomorskim Centrum Edukacji Morskiej i Politechnicznej w Szczecinie oraz w VI Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Czarnieckiego w Szczecinie. Absolwentka Wydziału Matematyczno-Fizycznego US. Ukończyła studia doktoranckie na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania US.

Niewymagająca rozrywka?

Marta Kostecka

Komiks w edukacji humanistycznej (i nie tylko)

Czy warto – a jeśli tak, to w jakim zakresie – wykorzystywać komiks w edukacji? Stała grupa uczestników i uczestniczek organizowanych przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli warsztatów poświęconych temu zagadnieniu dostrzega we wspomnianym medium duży potencjał edukacyjny. I to nie tylko polonistki i poloniści, którzy są do tego zobligowani podstawą programową. Komiks jako forma przekazu funkcjo-

nuje od końca XIX wieku i w zasadzie od samego początku był wykorzystywany w edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Dzięki wizualnemu ujęciu treści edukacyjnych przyswojenie informacji staje się łatwiejsze, zwłaszcza dla młodszych odbiorców, potrzebujących swoistych „skrótów myślowych”. Jako przykład można przywołać chociażby historyjki edukacyjne, zachęcające dzieci do zbierania pieniędzy w Szkolnych Kasach Oszczędności.

Trochę teorii

Komiksy to utwory narracyjne w formie wizualnej, często (choć nie zawsze) uzupełnione tekstem. Oczywiście definicji jest wiele, a teoretycy wciąż spierają się o jej ostateczną formę, jednak dla potrzeb tego artykułu przyjmuję, że komiks to utwór graficzny i narracyjny, którego akcja dzieje się pomiędzy kadrami, a przedstawione w nim obrazy to swoiste stopklatki tej akcji. Często uzupełniają ją teksty narratora umieszczone w kadrze lub wypowiedzi bohaterów, znajdujące się w charakterystycznych dymkach, jednak istnieją także komiksy „nieme”. Komiks często sięga też po onomatopetje, które wzbogacają go o dźwięki (rzecz jasna w formie pisanej). Ponieważ w komiksie musi wystąpić narracja, powinien się on składać z co najmniej dwóch kadrów.

Jak widać, aby zdefiniować komiks, odwołuję się też do terminologii filmowej, ponieważ komiks często postrzegany jest jako tekst kultury z pogranicza literatury i filmu.

Stereotypy

Osobom mniej zaznajomionym z tematem komiks kojarzy się z niewymagającą rozrywką z dziedziny kultury popularnej. W powszechnej opinii komiksy to głównie „donaldy”, czyli na przykład komiksy o Kaczorze Donaldzie, adresowane do dzieci, oraz komiksy superbohaterskie, typu *Batman*, *Spiderman* czy *Superman*, kojarzone z młodzieżą, zwłaszcza z chłopcami. Te drugie funkcjonują również w formie ekranizacji kinowych i przyciągają szerokie grono odbiorców.

Na szczęście takie spojrzenie na komiks powoli się zmienia. I bardzo dobrze, bo komiksy to nie tylko „trykoty” i „donaldy”. Znajdziemy tu całą gamę gatunków i form, od dwukadrowych historyjek królujących w internecie i innych webkomiksów po obszerne powieści graficzne, poruszające tematykę obyczajową, historyczną, *non-fiction*, fantastykę w jej wszystkich odmianach (*science fiction*, *fantasy* etc.),

adaptacje innych tekstów kultury, a to wszystko w specyfice kultur północno- i południowoamerykańskich, frankofońskich, azjatyckich... To oczywiście tylko zarys o wiele szerszego zagadnienia, ale pokazuje, że komiks z jego niuansami i odmianami niczym nie ustępuje literaturze czy filmowi.

Komiks w edukacji

Po tym wprowadzeniu warto się zastanowić: czy należy wykorzystywać komiks w edukacji? Jeśli tak, to czy tylko w edukacji humanistycznej? Stała grupa uczestniczek i uczestników organizowanych przez ZCDN warsztatów, poświęconych temu zagadnieniu, wskazuje, że w medium tym tkwi duży potencjał edukacyjny. Twierdzą tak nie tylko polonistki i poloniści, którzy są do tego zobligowani podstawą programową (komiks *Szkoła latania* znajduje się na liście lektur dla szkoły podstawowej, a sam komiks jest tekstem kultury, o którym powinno się uczyć na wszystkich etapach edukacyjnych).

Komiks jako forma przekazu funkcjonuje od końca XIX wieku i w zasadzie od samego początku był wykorzystywany w edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Jako przykład można przywołać chociażby historyjki edukacyjne zachęcające dzieci do zbierania pieniędzy w Szkolnych Kasach Oszczędności.

Dlaczego komiksy są dobrym narzędziem edukacyjnym? Przede wszystkim wizualne ujęcie akcji, myśli, dźwięków czy treści edukacyjnych ułatwia przyswajanie wiedzy. Tekst stanowi spójną całość z obrazem, wielość treści jest podana w skondensowanej formie, tworząc swoisty „skrót myślowy”.

Komiks dla młodszych

Szczególnie wartościowe jest wykorzystanie komiksu w edukacji uczniów młodszych. Komiksy dla dzieci są ładne, estetyczne, przyjemne dla oka, przyciągają uwagę. Edukują niejako przy okazji, nie są nachalne ze swoim przekazem. Są też o wiele łatwiejsze w odbiorze niż tekst pisany, ponieważ moc-

niej angażują, wzbudzają emocje już od pierwszego kadru. Dzieci słabo czytające dzięki komiksom lepiej wchodzą w proces lektury – liczne dialogi powodują dużą dynamikę tekstu i wzmacniają poczucie „dziania się” przedstawianych treści. Komiksy ułatwiają naukę czytania, nie odstrasza dużą ilością tekstu. Są też krótsze od tradycyjnej lektury, łatwe do czytania, a co za tym idzie – przystępniejsze.

Komiksy pomagają także w nauce komunikacji interpersonalnej. Ułatwiają identyfikowanie się z głównymi bohaterami, rozumienie ich przeżyć, racji i motywacji. Uczą koncentrowania się i rozumienia znaczenia mimiki, gestów, komunikacji niewerbalnej. Często poruszają także tematykę odrzucenia, braku akceptacji, zrozumienia odmienności.

Ułatwiają rozmowy na trudne tematy. Pozwalają w bezpiecznej formie podyskutować o problemach – na podstawie przedstawionego w komiksowej formie dylematu dają możliwość przemyślenia tego, o czym trudno mówić wprost.

Twórcze wykorzystanie komiksu

W procesie edukacji nie można zapominać o ważnym fakcie – że każde dziecko to artysta/artystka i ma prawo i przywilej do twórczej wypowiedzi we wszystkich dostępnych formach przekazu kulturowego oraz do działań twórczych. Te naturalne uwarunkowania z wiekiem często zanikają pod wpływem czynników zewnętrznych, tym bardziej warto je podtrzymywać i doskonalić poprzez wykorzystywanie historyjek obrazkowych w zasadzie na wszystkich lekcjach, niezależnie od wieku uczniów.

Można sięgać po gotowe historie lub zaprosić dzieci i młodzież do ich tworzenia. Można wykorzystywać rozwiązania klasyczne i nietypowe, na przykład fotografować scenki ustawione przez uczniów i łączyć je w całość, czy tworzyć bohaterów z plasteliny czy papieru. Ograniczeniem jest jedynie brak wyobraźni. Historie obrazkowe można tworzyć w sposób tradycyjny, wykorzystując zdolności manualne, lub z zastosowaniem mediów cyfrowych.

Narzędzi online do tworzenia komiksów jest mnóstwo. Wykorzystać można takie rozwiązania, jak: ToonyTool, Storyboard That, Pixton czy nawet popularną Canwę. Komiksowych bohaterów możemy stworzyć w Avatar Maker lub aplikacji Comica. Warto sięgnąć po te formy zwłaszcza w sytuacji edukacji zdalnej lub podczas nauki rozsądnego korzystania z narzędzi cyfrowych.

W bibliotece o komiksie

Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli dysponuje bogatą literaturą przedmiotu i podmiotu z zakresu komiksu. Można tu wypożyczyć komiksy dla młodszych i starszych uczniów oraz opracowania teoretyczne, ułatwiające przygotowanie się do pracy z tym medium. Zestawienie bibliograficzne znajduje się pod linkiem: <https://tinyurl.com/komiks-zestawienie>. Można też zeskanować poniższy kod QR i pobrać opracowanie w PDF na swój smartfon lub tablet.



Netografia

Karcz A.: *Komiks – trudne sytuacje społeczne w życiu dziecka*, emocjedziecka.pl, data dostępu: 13.04.2022.

Karp-Szymańska A.: *Jak wykorzystywać komiksy w pracy z dziećmi w bibliotece?*, nagranie webinarium: <https://youtu.be/W0A-KEJpd-EY>, data dostępu: 13.04.2022.

Kozik B.: *Komiksy i książki elektroniczne jako przykład rozbudzania kreatywności uczniów i zachęcania do czytania*, kometa.edu.pl, data dostępu: 13.04.2022.

Marta Kostecka

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Edukatorka, polonistka, bibliotekarka. Specjalizuje się w edukacji cyfrowej i medialnej.

Mickiewicz jest super!

Żaneta Juszkiewicz

Jak ciekawie uczyć o tradycji literackiej?

Uniwersalny język literatury i kultury europejskiej ulega nieustannym przekształceniom. Zachowanie ciągłości wymaga dostosowania do współczesnych warunków – również w szkole. Oczy młodzieży, przywykłe do filmików z TikToka czy YouTube’a, często są zamknięte na poezję wieszczów. Takie nazwiska jak Mickiewicz czy Słowacki budzą przerażenie na twarzach młodych ludzi, jednak kanon lektur szkolnych wciąż obejmuje ich utwory i trzeba się z nimi zmierzyć. Postanowiłam przygotować uczennice i uczniów na to, co ich czeka w niedalekiej przyszłości. Przed przystąpieniem do omawiania twórczości Adama Mickiewicza złożyłam im trzy obietnice: nie będzie nudno, nie będę kłamać, poznacie inne oblicze wieszczka. Wszystkich udało się dotrzymać!

Najpierw kontekst

Ze szkolnego podręcznika spogląda na nich starszy, poważny pan, ale przecież dobrze wiemy, że Adam Mickiewicz zdecydowanie ostoją spokoju nie był.

W przedstawieniu wieszczka z zupełnie innej perspektywy pomaga książka Sławomira Kopra *Kobiety w życiu Mickiewicza*. Anegdota, które można przytoczyć na pierwszym spotkaniu przybliżającym jego dorobek, rozpała błysk zainteresowania. Tam, gdzie pojawiał się słynny poeta, miała miejsce jakaś heca. A to uderzył kogoś lichtarzem, a to wyzwał na pojedynek. Gustował w męzatkach, a gdy od jednej z nich otrzymał w prezencie konia – trzymał go w stajni drugiej. Nie był postacią pomnikową, to my go zamieniliśmy w monument.

W wizualizacji opowieści o Mickiewiczu pomogli mi memy internetowe – jakże bliski młodym ludziom fenomen kulturowy.

Dziady w nowej wersji

Scenariusze lekcji dotyczących *Dziadów części II* dla klas siódmych miały na celu zarówno odwołać się do klasyki literatury, pokazując jej wartość, jak i do współczesnych form przekazu, by młodzi ludzie zrozumieli, o co wieszczowi chodziło i dlaczego jego słowa nawet dzisiaj są wartościowe.

Zaczęło się od słuchowiska przy zgaszonych światłach. Czytanie tekstu to jedno, ale poczucie grozy wywołane poprzez odpowiednią intonację głosu aktorów, muzykę i inne efekty dźwiękowe – to coś zupełnie innego. Taki odbiór utworu wprowadza w klimat mrocznej opowieści i oddziałuje na wiele zmysłów.

Oprócz standardowych dyskusji na temat winy i kary oraz zagadnień zawartych w podstawie programowej, zaplanowałam również lekcję dotyczącą kontynuacji i współczesnych nawiązań do Adama Mickiewicza. Gdy włączałam *Baranka Kultu* z YouTube’a, nie sądziłam, że utwór będzie brzmiał w młodych uszach znajomo. Okazało się, że kilkoro uczniów było nawet na koncercie tego popularnego wśród mojego pokolenia zespołu z rodzicami. Odniesienie do twórczości wieszczą odgadli błyskawicznie, podobnie było w wypadku utworu *Dziady listopady* zespołu Strachy na Lachy.

Rozpoczęłam odczarowywanie archaizmów. Wyjątkową lekturą jest książka autorstwa Mikołaja Kołyszko *Dziady cz. V*. Kontrowersyjny tytuł to zapowiedź niezwykle ciekawej zawartości – książki i jednocześnie gry paragrafowej. Postaci zapożyczone z utworów Adama Mickiewicza gwarantują doskonałą rozrywkę i – co najważniejsze – angażują czytelnika, co sprawia, że „posągowy wieszcz” staje się zdecydowanie przystępniejszy. Jest to mój niezawodny sposób na zainteresowanie młodzieży polskim romantyzmem.

Zwieńczeniem cyklu lekcji było stworzenie współczesnych grzechów – widm, które mogłyby się dzisiaj pojawić na obrzędzie. Najciekawsze propozycje młodych ludzi to: uzależnienie od internetu, aprobata innych ludzi, robienie graffiti i niszczenie mienia publicznego, problemy z utrzymaniem relacji, niewidzialność czy „życie polubieniami”.

Współczesny język edukacji

Z rozrzuwaniem wspominałam czasy, gdy poloniści mogli po prostu snuć swoje opowieści o literaturze. Dzisiaj potrzebna jest dodatkowa pomoc, różne formy przekazu – zarówno wirtualne, jak i realne. Współczesne interpretacje klasycznych utworów sprawiają, że nauczyciel zyskuje pomocną (wirtualną) dłoń, za którą wystarczy jedynie chwycić.

Doskonałym przykładem są *Ballady i romanse* Adama Mickiewicza z komentarzem Emilii Kieres – autorki, która naprawdę lubi jego twórczość i swoją sympatią zaraża czytelnika. Klasyka romantyzmu została w tym oryginalnym zbiorze przedstawiona po prostu jako opowieści z dreszczykiem. Bardzo ciekawa jest także współczesna interpretacja *Reduty Ordo* w wykonaniu Trzeciego Wymiaru – polskiego zespołu hip-hopowego – która zdecydowanie bardziej przemówi do młodego człowieka niż nawet najbardziej wzorcową recytacją. Zanim więc zaczniemy narzekać na dzisiejszą młodzież, spójrzmy na kanon z ich perspektywy i spróbujmy im przybliżyć niełatwą w odbiorze twórczość za pomocą memów, filmików, zadań kreatywnych i przede wszystkim przekładu, dostosowującego treści klasycznych utworów do wymagań współczesności.

Żaneta Juszkiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 7 im. Heleny Raszki w Szczecinie. Autorka książki *Być heretykiem. Eugeniusz Zamiatin* (2016).

Stop cyberprzemocy!

Agnieszka Maszczyk

Jak uchronić dzieci i młodzież przed niebezpieczeństwami czyhającymi w sieci?

W dobie intensywnie rozwijających się technologii cyfrowych i mediów społecznościowych młodzi ludzie coraz częściej rezygnują z życia w „realu” i przenoszą swoją aktywność do wirtualnej rzeczywistości. Wzmocniła tę tendencję pandemia, w czasie której wprowadzono zdalną edukację, a urzędy i sklepy działały głównie dzięki aplikacjom internetowym.

Często zdarza się, że młody człowiek zostaje „wciągnięty” w wirtualną pułapkę i nieświadomie może się stać ofiarą lub sprawcą cyberprzemocy. Dlatego współczesna edukacja to już nie tylko przekazywanie wiedzy i kształcenie umiejętności, ale również trudne zadanie polegające na przygotowaniu młodych ludzi do radzenia sobie z nowymi zagrożeniami, na jakie są narażeni pod-

czas korzystania z zasobów internetu. Zapewnienie bezpieczeństwa w sieci jest dla nauczycieli, pedagogów, psychologów i terapeutów ogromnym wyzwaniem. Jak możemy mu sprostać?

Jak czytamy na stronie Polskiego Centrum Programu Safer Internet (PCPSI): z inicjatywy Komisji Europejskiej od 2004 roku obchodzony jest Dzień Bezpiecznego Internetu (DBI). Początkowo wydarzenie to świętowały jedynie państwa europejskie, ale od wielu lat DBI przekracza granice Europy i angażuje w swoje działania państwa całego świata.

W Polsce od 2005 roku wydarzenie koordynuje Polskie Centrum Programu Safer Internet, które tworzą Państwowy Instytut Badawczy NASK oraz Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę – realizatorzy unijnego programu „Łącząc Europę”

(Connecting Europe Facility – CEF). Głównym partnerem wydarzenia jest Fundacja Orange.

W tym roku Dzień Bezpiecznego Internetu obchodziliśmy 8 lutego. Głównym celem tego przedsięwzięcia było przede wszystkim: inicjowanie i propagowanie działań na rzecz bezpiecznego dostępu dzieci i młodzieży do zasobów internetowych; zaznajomienie rodziców, nauczycieli i wychowawców z problematyką bezpieczeństwa online; promowanie pozytywnego wykorzystywania internetu.

Organizatorzy zachęcają szkoły, organizacje pozarządowe, firmy i osoby prywatne do wspierania tego przedsięwzięcia poprzez tworzenie lokalnych inicjatyw na rzecz bezpieczeństwa młodych internautów.

Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie dołączył do kampanii promującej bezpieczeństwo w sieci pod hasłem: „Cyberprzemoc – jak uchronić dzieci i młodzież przed niebezpieczeństwem w cyberprzestrzeni”. W okresie od 27 lutego do 31 marca PODN realizował bezpłatne zajęcia otwarte i szkolenia dla nauczycieli, warsztaty dla uczniów, jak również prelekcje dla rodziców.

W spotkaniach mogły wziąć udział wszystkie chętne placówki oświatowe z powiatów: stargardzkiego, choszczeńskiego, gryfińskiego, myśliborskiego, pyrzyckiego oraz Miasta Stargard. Głównym założeniem działań profilaktyczno-informacyjnych było dotarcie do jak największej grupy odbiorców.

W trakcie spotkań szczegółowo omówione zostało zjawisko cyberprzemocy i jego skala; przedstawiono przykłady hejtu i mowy nienawiści, w tym ich skutki prawne; zwizualizowany został trójkąt cyberprzemocy (sprawca, ofiara, świadek). Uczestnicy spotkań wskazywali symptomy cyberprzemocy oraz wspólnie szukali sposobów reagowania na nią.

Spotkania z uczniami odbywały się w trzech grupach wiekowych (edukacja wczesnoszkolna,

klasy IV–V i VI–VIII). Treści warsztatów dostosowano do potrzeb oraz możliwości wiekowych uczestników poszczególnych klas. W trakcie spotkań każdy miał okazję do głośnego wypowiedzenia się i zaprezentowania swojego stanowiska.

Nauczyciele i pedagodzy nie tylko obserwowali zajęcia, ale byli także zaangażowani do odgrywania scenek sytuacyjnych. Dużym zaskoczeniem dla uczniów był „głos zza ściany”, który wyjaśniał im rzeczywistość, pomagał rozwiązywać kwestie sporne oraz podpowiadał wiele ciekawych i sprawdzonych rozwiązań odnoszących się do zachowania bezpieczeństwa w sieci.

Na zakończenie każdego spotkania pokazywałam młodzieży wpisy i komentarze (potocznie nazywane memami) z dużą liczbą lajków, które znalazłam na portalach społecznościowych. Na pytanie: „co to jest?” uczniowie i uczennice jednoznacznie odpowiadali: żarty. Pytałam więc dalej: czy według was są to dobre żarty? Kiedy żart jest śmieszny, a kiedy zaczyna być prześmiewczy? Czy chcielibyście zostać bohaterami/bohaterkami takiego „żartu”? Po tych pytaniach pojawiał się zakłopotanie i zapadała cisza. Cienka jest bowiem granica między „żartem” a cyberprzemocą. Uświadomienie tego, jak łatwo można zostać jej sprawcą, było jednym z głównych założeń tych warsztatów i mam nadzieję, że choć częściowo udało się go osiągnąć.

Agnieszka Maszczyk

Doradczyni metodyczna do spraw wychowania przedszkolnego w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie. Uczy języka angielskiego w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym. Trenerka Umiejętności Społecznych. Autorka programów profilaktycznych dla dzieci i młodzieży dotyczących bezpiecznego korzystania z internetu.

Alternatywni nauczyciele?

Magdalena Żywczak

Media jako narzędzia wspomagające uczniów ze specjalnymi potrzebami

Współczesne media spełniają niemalże nadrzędną rolę w życiu każdego człowieka. Można by rzec, iż od momentu naszego przyjścia na świat aż do śmierci stykamy się na każdym kroku ze strumieniem informacji, który płynie z ekranów telewizorów, smartfonów, tabletów. Medialna rzeczywistość jest nie zawsze taka, jak mogłyby sugerować przekazy medialne, tylko czasem możemy kreować ich zawartość samodzielnie. Jedno wydaje się pew-

ne: wywiera ona bezpośredni wpływ na funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie. Możemy śmiało powiedzieć, że internet zdominował medialne uniwersum – korzystamy z niego w prasie, radiu, telewizji, a także w systemie kształcenia. Ponadto w dobie pandemii COVID-19 sieć okazała się bardzo przydatna w dydaktyce zdalnej, dając dzieciom, młodzieży, a także dorosłym możliwości zdobywania wiedzy bez konieczności wychodzenia z domu.

Medialne życie

W zasadzie kontakty człowieka z mediami rozpoczynają się na etapie rozwoju prenatalnego, ponieważ dziecko odbiera poszczególne dźwięki dochodzące z otoczenia. Warto o tym fakcie pamiętać – media są tym samym integralną częścią naszego życia.

Po narodzinach mały człowiek od razu styka się ze światem medialnym poprzez różnego rodzaju bajki, słuchowiska muzyczne, gry komputerowe. Dziecko, przechodząc przez kolejne etapy rozwojowe, ma stały kontakt ze światem mediów, który podlega intensyfikacji w wieku szkolnym – chociażby na lekcjach informatyki. Media cyfrowe zaczynają zatem nabierać kluczowego znaczenia w codziennym funkcjonowaniu, zarówno w domu, jak i w szkole.

Torowanie drogi

Możemy zaobserwować, że w ostatniej dekadzie warunki rozwojowe dzieci i młodzieży podlegają gwałtownym zmianom. Jednym z istotnych elementów, które mają wpływ na te zmiany, są technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) przenikające do wszystkich sfer działalności człowieka. Wygenerowały one tak zwaną przestrzeń informacyjną, którą należy rozumieć jako przepływ różnego typu informacji oraz dostępu do nich, a także relacji informacyjnych w społeczeństwie.

Funkcje TIK-u w edukacji doceniło wiele osób zajmujących się całokształtem procesu edukacyjnego. Obecność w zespołach klasowych uczniów z niepełnosprawnościami, jak również potrzebujących specjalistycznego wsparcia związana jest z przewyższaniem kłopotów na poszczególnych szczeblach edukacji oraz domaga się wręcz generalnego i tolerancyjnego projektowania całości systemu edukacji. Realizację tychże zasadniczych reguł wspomagają właśnie nowatorskie systemy i technologie edukacyjne. Stosowanie ich w praktyce sprawia, że nauczanie, a także uczenie (się)

Dzięki stosowaniu edukacyjnych pakietów multimedialnych łatwiej dopasować metody uczenia (się) do konkretnych możliwości intelektualnych danego dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauka staje się dla ucznia atrakcyjniejsza, a treści przekazywane w ten sposób znacznie łatwiej mu zapamiętać.

dzieci oraz młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest bardziej zajmujące, wyzwala pełną aprobatę, zwiększa aktywność, rozwija pomysłowość, a co najważniejsze – motywuje tychże uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy.

Technologie informacyjno-komunikacyjne torują drogę pedagogom do coraz efektywniejszej indywidualnej pracy z uczniem, co w przypadku dzieci lub młodzieży wymagających specjalnego podejścia ma istotne znaczenie.

Przestrzeń komunikacji społecznej w przypadku ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi składa się z całej gamy osób, które w bezpośredni sposób z nim współpracują, a więc: rodziców, nauczycieli, terapeutów, metodyków pedagogiki specjalnej, a także innych uczniów. Niezwykle pomocny w całokształcie działalności przestrzeni edukacyjnej staje się fakt, iż rozmaite fora społecznościowe, strony internetowe czy platformy nie zamykają się w jakichś sztywnych granicach wieku, płci, wyznania itd., ale są otwarte na wszystkie osoby chcące z nich korzystać, co jest ważne zwłaszcza dla uczniów posiadających indywidualne potrzeby.

Budowanie relacji

TIK możemy uznać za zestaw środków dydaktycznych umożliwiających wyrównywanie szans edukacyjnych także tych osób, których potrzeby są bardziej specyficzne. Media w znaczący sposób wpływają na rozszerzanie pola poznawczego uczniów ze specjalnymi potrzebami, rozwijają ich często nie w pełni ukształtowane procesy intelektualne i percepcyjne.

Mediom zawdzięczamy również spostrzeganie różnorodnych zjawisk, procesów i obiektów w sposób rzeczywisty i autentyczny. Media stają się dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) alternatywnymi nauczycielami, którzy wspomagają ich na różnych płaszczyznach.

Możemy również zaobserwować kolosalne zmiany, jakie przyniósł rozwój technologii w relacjach na linii uczeń z SPE – nauczyciel. Jeszcze kilkanaście lat temu dziecko niedosłyszające, niedowidzące itp. było postrzegane jako to, z którym pracuje się nie tyle inaczej, co trudniej. Nauczyciel nie dysponował wówczas takim wachlarzem różnego typu mediów oraz nie posiadał aż takiego dostępu do nich, jak współcześnie. Z tego względu właśnie współpraca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niestety nie mogła być tak efektywna jak dzisiaj.

Należy zatem stwierdzić, iż media stały się nieodłączną częścią życia i rozwoju uczniów z SPE. Wywierają one wpływ na jakość edukacji tychże uczniów, gdyż zaczynają oni podejmować coraz częstsze próby wychodzenia naprzeciw indywidualnym potrzebom oraz słabościom. Wszechobecny dostęp do mediów, umiejętność i racjonalne czerpanie z nich informacji w przypadku uczniów z SPE w sposób automatyczny wyzwała w nich potrzebę indywidualnego zaistnienia w przestrzeni medialnej.

Impuls do uczenia (się)

Dostępne media można potraktować również jako impuls wyzwalający aktywność i regulujący

całokształt życia dzieci i młodzieży z SPE oraz ich rodzin. Media posiadają także znaczący wpływ na wyrównywanie szans edukacyjnych. Dzięki stosowaniu edukacyjnych pakietów multimedialnych łatwiej dopasować metody uczenia (się) do konkretnych możliwości intelektualnych danego dziecka z SPE. Proces edukacji staje się dla ucznia z SPE atrakcyjniejszy, a treści przekazywane w ten sposób znacznie łatwiej mu zapamiętać. Zaobserwowano, iż dzięki stosowaniu pakietów multimedialnych wydłużeniu uległ czas koncentracji ucznia z SPE w porównaniu do nauczania grupowego. Korzystnym zmianom ulega także zdolność postrzegania.

Przekaz wizualny pakietów multimedialnych spowodował również wzrost trwałości efektów nauczania u uczniów z SPE. Media i technologie komputerowe wspierają uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wielu obszarach – w procesie samodzielnego wykonywania zadań czy rozwiązywania problemów oraz stymulują ich do działań twórczych.

Świadomość tego, jak ważną rolę media odgrywają w procesie uczenia (się) i wychowania, zwłaszcza uczniów z SPE, skłania do przemyśleń na temat pilnej potrzeby powszechniejszej edukacji medialnej. Dzięki niej łatwiej można kształtować system wartości i postaw społeczno-moralnych również tej grupy dzieci oraz młodzieży, która mierzy się na co dzień z większymi niż przeciętni uczniowie słabościami i indywidualnymi potrzebami.

Magdalena Żywczak

Nauczycielka współorganizująca kształcenie specjalne w Zespole Szkół nr 2 im. Sybiraków w Nowym Sączu.
Pracuje z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
Oligofrenopedagożka.

Talent i takt

Justyna Strabel

Kształtowanie przyjaznej przestrzeni działań edukacyjnych w przedszkolu

„Nauczyciel odmienia życie każdego dziecka, całych rodzin, jak i przyszłość nas wszystkich”.

(Barbara Cage)

Powyższy cytat bardzo wyraźnie ukazuje, jak wielką, odpowiedzialną rolę pełni nauczyciel. Podejmowanie działań edukacyjnych jest ogromnym wyzwaniem, ale również niesamowitą przygodą, gdyż wiąże się z wejściem w mnogość relacji z drugim człowiekiem, z racji młodego wieku głośnym

poznawania siebie i otaczającego świata¹. Każdy uczeń jest indywidualnością, ale jednocześnie potrzebuje odnaleźć swoje miejsce w grupie rówieśniczej, by uczyć się życia i funkcjonowania wśród innych. Z jednej strony dziecko, funkcjonując w grupie, poznaje własne potrzeby, możliwości i ograniczenia, dążąc do indywidualnego rozwoju. Z drugiej strony przygotowuje się do pełnienia różnych ról w społeczeństwie i rzeczywistości, którą po części samodzielnie kreuje.

Podmiot, a nie przedmiot

Nie trzeba podkreślać, jak ważnym etapem dla dziecka jest okres przedszkolny, obfitujący w bogaty repertuar doświadczeń społecznych. Cechuje go dynamika intelektualnego, językowego i ruchowego rozwoju. Do szóstego roku życia zakończy się okres największej plastyczności mózgu dziecka, odgrywającego tak ważną rolę w procesie uczenia się i zapamiętywania. Od tej pory wprowadzenie poprawek i zmian w rozwoju neurologicznym nie będzie tak łatwe².

Jest to także czas kształtowania postawy akceptacji wobec innych, nabywania umiejętności społecznych, współpracy i współdziałania, twórczej ekspresji, wyrażania swoich potrzeb i samodzielności. Już na tym etapie rozwojowym dziecko uczy się brania odpowiedzialności za siebie i innych.

Nauczycielowi przedszkola przypada rola jednej z pierwszych znaczących osób, która jest spoza kręgu rodzinnego dziecka, a która współtworzy obraz szkoły, edukacji, często pozostający w wychowanku na zawsze³. Kompetentnie i odpowiedzialnie spełniona rola nauczyciela może się przyczynić w przyszłości do odważnego podejmowania różnorodnych wyzwań, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, niesienia pomocy innym, samodzielności i odpowiedzialności w podejmowaniu ważnych decyzji, twórczym spełnianiu własnych potrzeb i pragnień, wreszcie – samorealizacji.

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego czytamy: „Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwi dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenia doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna”. Dziecko nie jest zatem przedmiotem działań nauczyciela, ale podmiotem, który na

miarę swoich możliwości uczy się doświadczać, eksperymentować, realizować swoje potrzeby, rozwijać zdolności, podejmując wybraną przez siebie spontaniczną aktywność.

Zabawa i emocje

Podstawa programowa, którą nauczyciel ma obowiązek realizować, podkreśla także, że jego zadaniem jest „wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację, tworzenie warunków, umożliwiających dzieciom swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek w poczuciu bezpieczeństwa”. Oznacza to, iż współczesny nauczyciel nie pełni roli mentora, który podaje gotowe treści, kontroluje proces nauczania, decydując stale o tym, jak i kiedy ma on przebiegać. Jest on raczej kimś wspierającym, towarzyszącym dziecku, partnerem zapewniającym warunki do spontanicznej aktywności, tworzącym sytuacje sprzyjające rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności. Taki zakres działań edukacyjnych jest najbardziej przyjazny dziecku, bo gwarantuje mu optymalne możliwości rozwoju.

Nauczyciele wykorzystują każdą sytuację do organizowania zajęć wspierających dziecko – nie tylko zajęcia kierowane, ale również zajęcia niekierowane, codzienne czynności higieniczne, ruch na świeżym powietrzu, śpiew, taniec, wspólne spożywanie posiłków, a także zabawę. Wszystkie te działania przyczyniają się do procesu dydaktyczno-wychowawczego, który niejako spełnia się w zwyczajnej codzienności przedszkolnej, we wzajemnym zaufaniu. Wykorzystanie zabawy w procesie uczenia się powoduje, iż dziecko jest zaangażowane emocjonalnie, lepiej rozumie to, czego się uczy, i szybciej zapamiętuje nowe informacje. Dziecko uczy się także poprzez interakcje w zabawie – zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielem. Przede wszystkim jednak uczy się rozpoznawania swoich stanów emocjonalnych i przeżyć, odbierania świata poprzez zmysły. Uczy

się nazywać to, czego doświadcza. Nauczyciel zaś powinien zapewnić przestrzeń, żeby dziecko mogło się bezpiecznie podzielić swoim światem z innymi. Tym samym będzie je wspierać w poznawaniu i odkrywaniu samego siebie oraz wzmacnianiu poczucia własnej wartości⁴. Opisane powyżej obowiązki i rola nauczyciela edukacji przedszkolnej ukazują, jak niezwykle jest kontakt z dzieckiem, które bezwarunkowo akceptuje i obdarza stuprocentowym zaufaniem, a także jak wyjątkowy może być efekt takiego zaufania w procesie uczenia (się).

Partnerskie współdziałanie

Nauczyciel ma również do spełnienia istotną funkcję w odniesieniu do rodziny wychowanka – to doradztwo i wspieranie działań opiekuńczych, wychowawczych oraz dydaktycznych. Powinien pomagać rodzicom w rozpoznawaniu możliwości rozwojowych dziecka i podjęciu wczesnej interwencji specjalistycznej, informować na bieżąco o postępach dziecka oraz uzgadniać wspólnie z nimi kierunek i zakres realizowanych w przedszkolu zadań.

Rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami dziecka, mają podstawowy wpływ na przyswajanie przez nie wartości, zachowań i przekonań. To ważne, aby brali czynny udział w organizowanych w przedszkolu akcjach, gdyż świadome, celowe i skuteczne wychowanie dzieci przez kompetentnych pedagogów, cechujących się wiedzą i doświadczeniem, nie może odbywać się bez udziału rodziców.

Nauczyciele natomiast odpowiadają za tworzenie warunków i form współpracy, dlatego nie mogą to być działania przypadkowe i sporadyczne, lecz przemyślane, zaplanowane, dobrze zorganizowane oraz atrakcyjne. Istotnym celem jest uświadamianie rodzicom ich ważnej roli łączącej przedszkole z rodziną. Partnerskie współdziałanie to warunek jakości podejmowanych kroków. Dzieci dzięki takiemu podejściu mogą przebywać w przyjaznym otoczeniu dorosłych, którzy się sza-

Dobry nauczyciel zachęca dziecko do samodzielności w podejmowaniu decyzji oraz brania za nie odpowiedzialności. Pozwala mu zaspokoić psychospołeczne potrzeby, towarzyszy w odkrywaniu otaczającej rzeczywistości i poznawaniu innych oraz samego siebie. Stale poszerza i pogłębia swoją wiedzę i umiejętności, dokonuje autorefleksji, nie bojąc się krytycznie odnieść do własnych działań, oraz zmienia je w zależności od potrzeb.

nują i rozumieją. Jakość tej współpracy uzależniona jest od prawidłowej komunikacji. Jeżeli nauczyciel stara się włączać rodziców w realizację procesu wychowawczo-dydaktycznego, to wiedza rodziców na temat działań prowadzonych przez przedszkole będzie szersza oraz zwiększy ich zaangażowanie.

Jak uczyć (się) zdalnie?

Czas pandemii przyniósł potrzebę wprowadzenia zmian we współpracy w obrębie edukacji. Zarówno rodzice, dzieci, jak i nauczyciele mierzyli się z trudnościami wynikającymi z możliwości kontaktowania się jedynie poprzez internet lub telefon. Nauczanie zdalne okazało się dużym wyzwaniem. Dzieci, zmuszone do odbywania kwarentanny lub izolacji, spędzały długi okres czasu w domu, uczestnicząc w zajęciach online.

W przypadku dzieci młodszych proces adaptacji w przedszkolu przebiegał nieharmonijnie, często przypominając jego początki. Wiele trudności wiązało się z brakiem sprzętu w domach rodzin wielodzietnych lub usterkami technicznymi w zakresie działania internetu lub sprzętu elektronicznego.

Największą trudnością dla dzieci było spore ograniczenie przestrzeni i kontaktów społecznych. Rodzice informowali, że miało to negatywny wpływ na samopoczucie psychofizyczne ich pociech. Na nich zaś spadło o wiele więcej obowiązków w postaci własnej pracy zdalnej, opieki nad dziećmi, dbania o ich systematyczny i sprawny udział w lekcjach zdalnych. Rodzice byli również wyczerpani szukaniem pomysłów na organizację sporej ilości czasu w zamkniętej przestrzeni.

Nauczyciele korzystali z różnych form doskonalenia, aby maksymalnie uatrakcyjnić zajęcia zdalne. Dużą trudnością okazało się łącznie w przestrzeni domu obowiązków związanych z przygotowaniem własnych lekcji i prowadzenie zajęć online oraz zapewnienie opieki i koniecznych zajęć własnym dzieciom. Okazało się jednak, że wspierając się wzajemnie, wszystkie strony poradziły sobie całkiem dobrze, udowadniając tym samym, że potrafią sprostać trudnym wyzwaniom, nawet w bardzo nieprzychylnych warunkach.

Empatia i zrozumienie

Nauczyciela powinny cechować: autentyczność osobowego bycia, akceptacja i empatyczne zrozumienie. Oznacza to konieczność samoakceptacji, prawdziwości i naturalności w kontaktach z drugim człowiekiem. Akceptację można rozumieć jako odejście od wydawania sądów, obdarzenie dziecka zaufaniem i zapewnienie mu przestrzeni wolności do podjęcia własnej aktywności⁵. W edukacji przedszkolnej bardzo korzystny jest brak ocen, które niejednokrotnie mogą zniechęcić do podejmowania dalszych inicjatyw czy wysiłku w procesie uczenia się.

Współcześnie coraz bardziej docenia się rozwijanie motywacji wewnętrznej dziecka. Motywacja płynąca z zewnątrz opiera się przede wszystkim na wykorzystywaniu kar, stosowaniu nagród, zachęt i nacisków. Ich zadaniem jest nakłonienie dziecka do określonego zachowania. Motywowanie dziecka w takiej odsłonie opiera się w dużej mierze na lęku i strachu. Metoda „kija i marchewki” nie determinuje trwałej zmiany. Stanowi chwilowy zryw energii i działa tylko tu i teraz. Ponadto opiera się na kontroli, odbierając dziecku naturalną potrzebę samostanowienia, czego konsekwencją jest jego podporządkowanie się bądź bunt. Motywacja wewnętrzna szanuje natomiast autonomię, opiera się na współpracy między nauczycielem a dzieckiem oraz na akceptacji. A tylko takie warunki tworzą możliwości wprowadzania trwałych, zinternalizowanych zmian. Ponadto motywacja wewnętrzna rozwija elastyczne myślenie, kreatywność i otwartość, a także wpływa na trwałość relacji z innymi⁶. Nauczyciel może własną postawą uczyć, czym jest samoregulacja, przejawiająca się w panowaniu nad swoimi stanami wewnętrznymi, impulsami oraz umiejętnością samokontroli. Dziecko uczy się poprzez obserwację i naśladowanie. Empatia wyrażona rozumieniem uczuć i jego potrzeb, nazwaniem ich powoduje głębsze zrozumienie i poznawanie samego siebie oraz poczucie bycia wysłuchanym.

Dobry nauczyciel – to znaczy jaki?

Odpowiedzi mogą być różne. Taki, któremu bliskie jest dobro dziecka, który okazuje życzliwość, empatię i zrozumienie. Zachęca dziecko do samodzielności w podejmowaniu decyzji oraz bierze za nie odpowiedzialność. Pozwala mu zaspokoić psychospołeczne potrzeby, towarzyszy w odkrywaniu otaczającej rzeczywistości i poznawaniu innych oraz samego siebie. To człowiek o szerokiej i głębokiej wiedzy, który – by uczyć samodzielnie myślenia – myśli samodzielnie. Zna i rozumie

teoretyczne podstawy procesu rozwoju i procesu uczenia się dziecka. Zna i stosuje aktywizujące metody i formy pracy, korzystając zarówno z bogatej różnorodności już opracowanych narzędzi, jak i sam kreuje własny, innowacyjny warsztat pracy. Stale poszerza i pogłębia swoją wiedzę i umiejętności, dokonuje autorefleksji, nie bojąc się krytycznie odnieść do własnych działań, ale także zmienia je w zależności od potrzeb.

Równie ważną rolę jak wiedza i umiejętności odgrywają osobowość i predyspozycje. W literaturze wyróżnia się między innymi talent i takt pedagogiczny. Talent pedagogiczny jest wynikiem pracy nauczyciela nad sobą. Jego rozwijanie i kształtowanie jest kwestią indywidualnej, codziennej pracy, kreatywności i wysiłku, jaki wkłada każdy dydaktyk w doskonalenie swojego warsztatu pracy dla dobra uczniów. Według Bogdana Suchodolskiego cechami wzmacniającymi talent są intuicja i takt. Ten ostatni nazywa „zdolnością do wnikliwego wyczućcia i odpowiedniego ustosunkowania się do ucznia”.

Jest w relacji nauczyciela i ucznia przestrzeń, w której pedagog intuicyjnie wie, wyczuwa, jaką rozmowę, konsekwencję czy też metodę aktywności wprowadzić, aby osiągnąć zamierzony cel wychowawczy lub dydaktyczny. Nie obawiałabym się użyć tu sformułowania: miłość do dziecka, którą rozumiem jako pragnienie wszechstronnego dobra dla niego, realizowanego w codziennej pracy pedagogicznej. Obserwowanie, jak dziecko pokonuje dotychczasowe trudności, jak zaczyna „chcieć być w grupie”, jak wzrasta wiara w jego samodzielność, we własne możliwości, jest źródłem ogromnej radości i satysfakcji. O tego rodzaju aspektach pracy pedagogicznej pisze między innymi Mieczysław Łobodzki w podręczniku *Teoria wychowania w zarysie* (2003).

Współczesny nauczyciel korzysta z nośników medialnych, wykorzystuje technologię informacyjno-komunikacyjną do wspomagania procesów uczenia się. Stale dokształca się, aby zgodnie ze zdobytą wiedzą radzić sobie z nowymi

obowiązkami, wyzwaniem teraźniejszości i tym, co niesie postęp naukowy i techniczny. Wprowadza on dziecko we współczesny świat kultury, uwrażliwiając na piękno sztuki, oraz ukazuje uniwersalne wartości – prawdę i dobro. Pomaga odkryć własną tożsamość. Pokazuje wychowancom, jak piękny i ciekawy jest świat, uczy wiary w siebie, samodzielności, pomaga odkrywać pasje i rozwijać talenty.

Pedagoga powinna cechować łatwość nawiązywania kontaktów z dziećmi, z rodzicami, ale też z instytucjami środowiskowymi w celu integrowania oddziaływań w sferze wychowawczej, opiekuńczej i dydaktycznej. Dobry nauczyciel to osoba z pasją, która kocha swoją pracę, kontakt z dziećmi i robi wszystko, by zapewnić im optymalny i wszechstronny rozwój.

Przypisy

- 1 J. Nowak, *O nauczycielu przedszkola w świetle teorii i praktyki pedagogicznej*, Banská Bystrica 2009.
- 2 *Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, www.karuzela.org, data dostępu: 10.05.2022.
- 3 J. Nowak, *O nauczycielu przedszkola w świetle teorii i praktyki pedagogicznej*, op. cit.
- 4 A. Gaworska, *Zaufanie w relacji z dzieckiem*, swiadomaedukacja.pl, data publikacji: 13.10.2016.
- 5 M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków 2004.
- 6 M. Koziatek, „*Mam tę moc*”, czyli o motywacji wewnętrznej dziecka, dziecisawazne.pl, data dostępu: 10.05.2022.

Justyna Strabel

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w oddziale przedszkolnym Szkoły Podstawowej nr 1 im. Bolesława Chrobrego w Szczecinie. Absolwentka Uniwersytetu Szczecińskiego (pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna oraz doradztwo psychospołeczne). Absolwentka Collegium Balticum w Szczecinie (wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego).

Jak mówić o książkach w internecie?

Marcin Pierzchliński

Vlogi i krytyka literacka

Tak się musiało stać. Równoległe z Instagramem serwis YouTube wypełnił się treściami o książkach. Już od kilku lat można zaobserwować przyrost kanałów youtube'owych poświęconych literaturze i przemysłowi wydawniczemu. Za tymi inicjatywami stoją zazwyczaj młodzi ludzie samodzielnie zajmujący się zarówno nagraniami, montażem, jak i wystąpieniami przed kamerą. Fakt, że w Polsce jest dużo osób wykorzystujących swoje umiejętności do tworzenia treści poświęconych książkom, powinien wszyst-

kich cieszyć. Upowszechnienie praktyk, którym patronuje idea „zrób to sam”, również mogłoby świadczyć o współczesnej vlogosferze jak najlepiej. Niestety, na YouTube nie znajdziemy wielu powodów do radości. Większość filmików, w których vlogerzy prezentują książki, trwa nieco ponad dwie minuty. Poza tym książkowe vlogi często przypominają reklamę konkretnych wydawnictw i sklepów internetowych, przybierając postać materiału sponsorowanego, mającego za cel promocję autora/autorki.

Beletrystyka i blogosfera

Niekiedy sednem wypowiedzi vlogera jest po prostu autoprezentacja, a książkowa tematyka staje się pretekstem do monologu. Tym przypadkiem nie zamierzam jednak poświęcać miejsca w niniejszym tekście. Spróbuję za to przyrzeć się pewnemu conceptowi szczecińskiemu, wyróżniającemu się na tle innych blogów z kilku powodów. Mowa o Kanale Książkowym powołanym do internetowego trwania w styczniu 2021 roku, przy powstaniu którego uczestniczyłem.

W pierwszej kolejności zaprezentuję garść podstawowych faktów na temat działalności tego youtube'owego bytu. Otóż Kanał Książkowy powstał z inicjatywy Krzysztofa Lichtblaua – szczecińskiego literaturoznawcy, bibliotekarza, założyciela wydawnictwa Granda. Pod koniec 2020 roku zwrócił się o pomoc w prowadzeniu Kanału Książkowego do Gabriela Augustyna, właściciela lokalnej kawiarnio-księgarni Między Wierszami. O wsparcie poprosił również Martę Kostecką – szczecińską bibliotekarkę i animatorkę kultury, Jakuba Rawskiego – bydgoskiego literaturoznawcę i mnie – autora tych słów. W założeniu Kanał Książkowy miał dostarczać użytkownikom YouTube'a nowe treści codziennie od poniedziałku do piątku. Poniedziałki zarezerwowano dla pasma „Och, literatura”¹, w którym omawiano najnowszą beletrystykę polską i zagraniczną. Tym kącikiem twórcy Kanału Książkowego zajmowali się na zmianę, aczkolwiek chyba najczęściej przed kamerą pojawiał się Gabriel Augustyn. W paśmie wtorkowym prezentowałem nowe książki poetyckie głównie polskich, młodych autorów. Ten cykl poetyckich recenzji zatytułowany „Mniej więcej o poezji” poświęcony był również tłumaczeniom, które ukazywały się na polskim rynku. Środa zarezerwowana była dla komiksów², którym przyglądał się Krzysztof Lichtblau, często wspierany przez Martę Kostecką. Ten duet zajmował się zarówno powieściami graficznymi au-

torów rodzimych, jak i zagranicznych. Czwartek należał do gościa³ Kanału Książkowego. Czasem udawało się prowadzić dialog w kontakcie bezpośrednim, aczkolwiek najczęściej, za sprawą transmisji na żywo, nawiązywaliśmy połączenie z zaproszonymi autorami i autorkami, a użytkownicy YouTube'a i Facebooka mogli aktywnie uczestniczyć w spotkaniach, zadając swoje pytania w komentarzach.

Literatura (nie) dla wszystkich

Streaming to współczesne narzędzie komunikacji, które jak żadne inne sprawdziło się w rzeczywistości pandemicznego lockdownu, w którym przyszło funkcjonować Kanałowi Książkowemu, dlatego ten fenomen zasługuje na osobne omówienie. Niemniej chciałbym zaznaczyć, że autorzy publikujący pod koniec 2020 roku znaleźli się w fatalnym położeniu, ponieważ spotkania pisarzy z czytelnikami zostały zawieszane ze względu na obostrzenia pandemiczne i konieczność społecznego dystansowania. Wideorozmowa transmitowana w mediach społecznościowych stała się namiastką wieczoru autorskiego i jedyną szansą na kontakt w obrębie wspólnoty piszących i czytających. Wracając jednak do tygodniowego programu literackich vlogów: co na Kanale Książkowym wydarzało się zwykle w piątek? Otóż koniec tygodnia wiązał się z „Literackim Zoomem”⁴. W ramach tego pasma mówiono o literaturze faktu. Twórcy cyklu poświęcali od kilku do kilkunastu minut książkom wydrukowanym w ostatnich miesiącach, jak i tym, których data publikacji przypadała na rok ubiegły.

Przez kilka miesięcy szczęśliwie udało się utrzymać zawrotne tempo publikowania, ale z czasem rytm zamieszczania filmów uległ spowolnieniu, a obecnie nowe realizacje pojawiają się nieregularnie. Faktem jest, że inni vlogerzy również publikują swoje filmy z różną częstotliwością. Czym więc, jeśli nie tempem pracy, zespół Kanału Książkowego wyróżnia się spośród innych?

Twórcy Kanału Książkowego starają się przybliżyć czytelnikom tematykę omawianej pozycji w publicystycznym tonie. Rezygnują ze streszczania fabuł na rzecz refleksji na temat języka, konstrukcji bohaterów, sposobów narracji. Często próbują porównywać prezentowane książki do poprzednich dzieł poszczególnych autorów i autorek, przez co nie unikają wartościowania, zastanawiając się nad ich kondycją, rozwojem lub regresem twórczym.

Pomimo tego że w serwisie YouTube znajdziemy kilka naprawdę interesujących kanałów, które wypełniają treści związane z literaturą (w szczególności Pająki i Pod Naporem oraz nieco słabsze Ośle Uszy czy Rafał Hetman o Książkach), inicjatywa szczecińska skupiona jest wyłącznie na prezentacji najnowszych książek. Kanał Książkowy stał się więc dobrym źródłem wiedzy o nowościach wydawniczych na rodzimym rynku, a zarazem dawał możliwość przeglądu najciekawszych książek publikujących w Polsce pisarzy. Wśród prezentowanych tytułów najczęściej było tych napisanych przez polskich autorów i autorki. Odbiorcy kanału zyskiwali dzięki temu możliwość lepszego poznania lokalnego środowiska twórczego: zarówno tego, w którego skład wchodzi autorzy głównego nurtu, jak i jeszcze

nieznanych literatów, publikujących w pomniejszych oficynach wydawniczych. Nie brakowało również omawiania książek autorów związanych ze Szczecinem. W Kanale Książkowym pomijane były jedynie propozycje self-publishingowe, ponieważ na ogół jakość tych produktów literackich pozostawia wiele do życzenia.

Antyinternet?

Dla porównania: pewien vloger zamieszczający treści na niezwykle ciekawym kanale Pająki w swoich filmikach mówi głównie o klasyce literatury obcojęzycznej. Warto dodać, że pretekstem do jego refleksji nie są wcale nowe wydania zawierające najświeższe tłumaczenia wielkich dzieł uznanych autorów. Taka internetowa aktywność bliższa jest zatem skróconemu kursowi z historii literatury powszechnej, aniżeli krytyce próbującej nadać za nowościami na rynku wydawniczym.

Drugą kwestią, która wyróżnia vlogerów zrzeszonych przez Krzysztofa Lichtblaua, jest fakt, że sposób omawiania książek wybranych do nagrania przypomina w dużej mierze metody pracy krytyków literackich. W publicystycznym tonie twórcy Kanału Książkowego starają się przybliżyć potencjalnym czytelnikom tematykę omawianej pozycji. Rezygnują ze streszczania fabuł na rzecz refleksji na temat języka współczesnej poezji, konstrukcji bohaterów, sposobów narracji lub kreowania literackiego imaginarium. Często też szczecińscy youtuberzy próbują porównywać prezentowane książki do poprzednich dzieł poszczególnych autorów i autorek, przez co nie unikają wartościowania, zastanawiając się nad ich kondycją, rozwojem lub regresem twórczym.

Wpływ kultury internetu, któremu w jakimś sensie Kanał Książkowy się opiera, także ma ogromne znaczenie. Owszem, wśród filmów na tym kanale znajdziemy te zrealizowane w popularnej formule Q&A, jednak „pytania i odpowiedzi” niewątpliwie posiadają walor informacyjny,

zaspokajający ciekawość widzów. Oczywiście już sam format omawiania książki przed kamerą w kilkuminutowym filmie jest przecież wytworem kultury cyfrowej, jednak chodzi tutaj o coś innego. Mianowicie na Kanale Książkowym nie znajdują się unboxingi, bookshelf toury, bookhaule czy też rankingi, podsumowania miesiąca, roku, dekady. Uleganie takim internetowym tendencjom prędeży służy promocji wielkich firm logistycznych lub meblarskich i świadczy o podejrzanym umiłowaniu towarów, niżby miało w wymierny sposób przysłużyć się literaturze. Fetyszyzowanie książki jako obiektu również niczego dobrego nie czyni. To prawda, że wszyscy lubimy nabywać piękne przedmioty, ale dobrze by było, gdyby wspólnie czytających zależało nie tylko na posiadaniu ładnego gadżetu, lecz przede wszystkim na przeżyciach intelektualnych, których dostarczyć nam może literatura.

Kryzys na szczęście się skończył

W żadnej mierze nie było moim zamiarem, aby ten tekst stał się apoteozą Kanału Książkowego. Dostrzegam ograniczenia związane z formatem vlogowego uprawiania krytyki literackiej, czy też z popularyzowaniem czytelnictwa za pomocą współczesnych mediów. Wielokrotnie, po skończeniu nagrywania kolejnego odcinka, musiałem zmierzyć się z poczuciem porażki lub przynajmniej częściowego niezadowolenia. Zdawało mi się wtedy, że jedynie ślizgam się po powierzchni omawianej poezji. Zresztą uprawianie krytyki w formie niedługich filmów zawsze będzie zmierzało w stronę publicystyki znanej z telewizyjnych programów kulturalnych. Czas antenowy poświęcany literaturze jest obecnie żałośnie krótki, a przecież w internecie nie spotykamy ograniczeń tej natury. Jednak twórcy audiowizualnych treści muszą sobie zdawać sprawę z ograniczeń percepcyjnych swoich odbiorców, których skupienie bywa wątłe i chwilowe.

Prawdą również jest, że procesy myślowe przebiegają zupełnie inaczej, gdy ma się przed sobą ekran komputera i dużo więcej czasu na namysł. Dlatego fakt, że internetowe magazyny literackie, takie jak „Dwutygodnik” czy „Mały Format”, cieszą się wciąż sporą poczytnością, a teksty publikowane na łamach tych pism osiągają niekiedy imponujące rozmiary, daje jakieś pocieszenie. W takim ujęciu prasa elektroniczna potencjalnie powinna wygrać z YouTubem, jednak wobec kryzysu drukowanych czasopism specjalistycznych coraz częściej jestem skłonny przyznać, że podobny los czeka także pisma elektroniczne, a przyszłość należeć będzie właśnie do vlogerów i youtuberów.

Oby tylko w tej cyfrowej rzeczywistości znajdowało się więcej miejsca na intelektualne przyjemności, a mniej na bookshelf toury, unboxingi i bookhaule.

Przypisy

- 1 „Golem” Maciej Płaza – Och, literatura #13, www.youtube.com, data dostępu: 3.02.2022.
- 2 „Miotacz śmierci” Daniel Clowes – Komiksowo #13, www.youtube.com, data dostępu: 3.02.2022.
- 3 Spotkanie z Krzysztofem Majerem, www.youtube.com, data dostępu: 3.02.2022.
- 4 Kierunek zwiedzania Marcin Wicha – Literacki Zoom #13, www.youtube.com, data dostępu: 3.02.2022.

Marcin Pierzchliński

Poeta, autor debiutanckiego tomu *Voyage, voyage* (SPP Oddział w Łodzi), laureat „Połowu” i finalista „Pracowni pierwszej książki” Biura Literackiego; dwukrotnie nominowany do nagrody głównej w konkursie im. Jacka Bierezina. Publikował między innymi w „Lampie”, „Wakacie” i „Wizjach”. Jego wiersze znalazły się w zbiorach: *Globalne wioski i Glód. Antologia Nowego Dokumentu Tekstowego 2020*. Prowadzi spotkania autorskie, a na Kanale Książkowym realizuje cykl „Mniej więcej o poezji”. Student studiów pisarskich na Uniwersytecie Szczecińskim.

Najlepsza inwestycja

Agnieszka Ruks

Jak przygotować się do zmiany i czerpać siłę z niepowodzeń?

Zmiany są nieodłączną częścią naszego życia – nie należy się zatem ich bać, lecz z pełną świadomością ich nieuchronności spróbować nad nimi zapanować. Praca nad sobą daje nam nie tylko zauważalne pozytywne rezultaty, ale także wielkie możliwości, otwierając nas na nowe doświadczenia. Każda planowana zmiana to wyzwanie, zadanie do wykonania, a każdy podejmowany wysiłek w tym zakresie przybliży nas do realizacji marzeń. Warto pamiętać, że rozwój należy zacząć od planowania – nie liczy się bowiem jedynie sam cel, ale również droga do jego osiągnięcia. Skupienie się na całościowym procesie rozwoju pomoże nam w wyciąganiu wniosków zarówno z sukcesów, jak i z porażek.

Nie tylko po japońsku

Rozwój jest procesem dynamicznym, trwającym w czasie. Przebiega nieustannie, nawet jeśli nie

zdajemy sobie z tego sprawy. Na nasz rozwój wpływ mają zarówno osoby, które spotykamy na naszej drodze, jak i wszystko, co robimy i co przeżywamy.

Każdy powinien zadać sobie pytanie: po co chcę się rozwijać? Czy po to, aby podnieść swoje kwalifikacje, czy aby stać się lepszym, bardziej świadomym człowiekiem? A może po to, aby poprawić jakość swojego życia, spełniać swoje marzenia i realizować plany? Motywacja może wynikać też z chęci zwiększenia swojego potencjału, potrzeby podniesienia samooceny i pewności siebie, dzielenia się swoim doświadczeniem lub umiejętnościami. Celem bywa kariera zawodowa lub kształcenie umiejętności komunikacyjnych i społecznych.

W moim przekonaniu rozwój osobisty to najlepsza inwestycja. *Kaizen* to wywodząca się z Japonii filozofia, której podstawą jest stałe ulepszanie. W uproszczeniu jest to zasada drobnych, systematycznych zmian, które w perspektywie dają wspa-

niałe wyniki. Oczywiście zawsze coś może pójść nie tak, ale każdy powinien dać sobie prawo do porażki.

Porażka, lekcja, doświadczenie

Słownik języka polskiego PWN definiuje porażkę jako przegranie czegoś lub niepowodzenie. Wielu z nas powie, że porażkę ponosimy wtedy, gdy coś nam pójdzie niezgodnie z planem. Rzadko wtedy myślimy: „nic się nie stało”, zwłaszcza kiedy nie udało się zrobić czegoś, na czym nam bardzo zależało. Inni powiedzą, że porażka jest lekcją, z której można wyciągnąć wnioski na przyszłość. Jeszcze inna grupa stwierdzi, że na porażkę nie ma miejsca, gdy robimy coś z pasją, sercem i zaangażowaniem. Każda z tych grup oczywiście ma rację – ale, jak widać, istotną rolę odgrywa tu dystans do porażki. Dlatego tak ważna jest wiara w swoje możliwości, poczucie własnej wartości oraz umiejętność wyciągnięcia odpowiednich wniosków.

Dając sobie prawo do poniesienia porażki, zmieniamy swoje nastawienie do błędów – ważne, abyśmy zrozumieli, że mamy prawo je popełniać. Tylko w taki sposób możemy się rozwijać. Nie bójmy się przyznawać do błędów – to w końcu nasze życie, więc przeżyjmy je po swojemu. Najważniejsze, aby uczucie porażki nie podcinało nam skrzydeł.

Harmonia przez akceptację

Kolejnym ważnym elementem rozwoju jest praca nad wewnętrznym spokojem. Ten stan można wypracować konstruktywnym działaniem, jakim jest skupienie uważności na swoich myślach, emocjach i czynach. Nasz umysł pracuje najefektywniej wtedy, gdy jest spokojny. Jak pokazuje życie – zazwyczaj wygrywa ten, kto potrafi zachować spokój w najbardziej stresujących sytuacjach. Wysokie emocje i stres są wskazane przede wszystkim wtedy, gdy konieczne jest szybkie podjęcie decyzji.

Na tym etapie pracy nad sobą ważne jest poznanie swoich potrzeb – to pomaga nam zro-

zumieć, dlaczego coś nas złości. Zrozumienie potrzeb innych pozwala natomiast uniknąć konfliktów. Warto pamiętać, aby przy tym wszystkim pozostać sobą, być autentycznym – te wartości są fundamentalne w kontekście relacji z innymi.

Nasza harmonia zależy od wielu czynników: cech osobowości, aktualnej sytuacji życiowej i wzorców przejętych z otoczenia. Możemy oczywiście czuć niepokój, na przykład gdy czekamy na wynik ważnego badania lub egzaminu. Jednak osiąganie spokoju wewnętrznego i utrzymywanie go – nawet w wyjątkowo trudnych sytuacjach – można wyćwiczyć.

Akceptując różnorodność życia, stajemy się bardziej odporni psychicznie. Im bardziej jesteśmy otwarci na codzienność, tym łatwiej zaakceptujemy drobne niepowodzenia, trudności. Warto nauczyć się rozpoznawać i nazywać negatywne emocje lub niepokój, które towarzyszą nam na co dzień. Nie wolno im pozwolić przejąć nad nami kontroli.

Najprostszym sposobem uspokajająco-relaksującym wspomagającym budowanie uważności jest skupienie na własnym oddechu. Kilka głębokich oddechów spowalnia pracę serca i obniża ciśnienie krwi. Uspokojeniu emocji służą też wsłuchanie się w ulubioną piosenkę, filiżanka dobrej herbaty czy lektura książki. Nasza harmonia po części zależy również od tego, jak wygląda przestrzeń wokół nas. Porządek na zewnątrz wpływa na wewnętrzny ład. Dążąc do osiągania równowagi psychicznej, warto też świadomie redukować stres. Sytuacje wywołujące go to stresory – niektóre są zbędne, inne konieczne. W procesie autokontroli warto próbować panować nad nimi, tak by nie burzyły naszego wewnętrznego spokoju.

Agnieszka Ruks

Wicedyrektorka Szkoły Podstawowej nr 5 im. Henryka Sienkiewicza w Szczecinie.

Dydaktyczne alternatywy

Małgorzata Białoń

Dlaczego ćwiczenie koncentracji uwagi jest ważne dla jakości edukacji?

W codziennej pracy bardzo często zajmujemy się dziećmi, które mają problemy z koncentracją. W moim przekonaniu trzeba sukcesywnie rozwijać u nich tę umiejętność, ponieważ od skupienia zależy efektywność uczenia (się) oraz tempo opanowywania kolejnych partii materiału. Koncentrację z reguły definiuje się jako wyłonienie konkretnych informacji pomimo bodźców dochodzących z zewnątrz. To także umiejętność sprawnego wykonywania zadań. Problemy w tym zakresie są związane między innymi z zapamiętywaniem. Czasem może być to problem z rozumieniem poleceń, choć pojawiają się także kłopoty z komunikacją.

Najważniejsze jest zaangażowanie

Mniejsze problemy z koncentracją uczennice i uczniowie wykazują wtedy, gdy robią rzeczy, które ich interesują. Ma to związek z motywacją i nastawieniem. Natomiast większe kłopoty

pojawiają się wtedy, gdy nie są zainteresowani tematem lub są zmuszani do robienia czegoś, co wydaje się im nudne albo zbędne. Gdy forma i przebieg zajęć są interesujące dla dzieci, mamy większe szanse na edukacyjny sukces.

Najczęstszymi przyczynami problemów z koncentracją są: brak odpowiedniej motywacji i zainteresowania, przemęczenie, lęk, stres, nadpobudliwość. Natomiast objawami związanymi z jej brakiem bywają: pojawiające się uczucie znudzenia, zniechęcenie, rezygnacja, zwlekanie, odraczenie wykonania określonych zadań, zmęczenie, wykonywanie kilku zajęć naraz i niekończenie ich, duża liczba błędów czy szybka i pobieżna praca.

Jak poprawić koncentrację uwagi?

Istnieją specjalne formy urozmaicenia zajęć, dzięki którym można ćwiczyć skupienie. Gry

i zabawy są świetnym narzędziem dydaktycznym, ponieważ dają możliwość poprawy koncentracji bez względu na wiek.

Każda zabawa jest świetną alternatywą dydaktyczną, rozwija wytrwałość, podnosi samoocenę, ukazuje realny do osiągnięcia cel. Gry przeznaczone do tego celu są ciekawe i angażujące, jednak dużo zależy od nastawienia osoby prowadzącej. Należy także pamiętać o konsekwencji w egzekwowaniu reguł.

Przykłady zabaw

Poniżej prezentuję kilka zabaw, które pomagają w ćwiczeniu koncentracji. Sama stosuję je od lat dla urozmaicenia procesu dydaktycznego.

Mucha i pająk. Do zabawy potrzebny jest kwadrat składający się z 9 mniejszych kwadratów, po których będzie się poruszać mucha. Zabawa polega na śledzeniu muchy i jej ruchów. Ustalamy, skąd owad wyrusza w swoją drogę, a także koncentrujemy się na podawanych wskazówkach osoby prowadzącej.

Warto wykonać pomoc dydaktyczną, przy wykorzystaniu której wyjaśnimy reguły zabawy. Z jednej strony cienkiej tektury umieszczamy magnes, a z drugiej – muchę wykonaną z metalu. Przesuwając muchę za pomocą magnesu, możemy pokazać, jak owad się przesuwa. Można rozdać gotowe plansze wszystkim uczestnikom, aby śledzili drogę muchy w pamięci, a następnie wprowadzić tabliczki z większą liczbą pól oraz opcję rywalizacji pomiędzy 2–3 uczestnikami (na przykład mucha może uciekać przed pająkiem – gra się kończy wtedy, kiedy mucha wypada z planszy lub gdy zostanie złapana przez pająka).

Spójrz na obrazek. Przez krótką chwilę pokazujemy dzieciom ilustrację. Następnie ich zadaniem jest wymienić elementy, które zauważyły na obrazku. W tę zabawę można się bawić w większej grupie. Aby było sprawiedliwie, uczestnicy losują

numerki, a następnie odpowiadają w ustalonej kolejności.

Trzy komendy. Prowadzący wypowiada trzy polecenia. Na komendę „przyływ” uczestnicy robią krok do przodu. Gdy usłyszą „odpływ” – wykonują krok do tyłu. Komenda „cisza” oznacza, że powinni stać bez ruchu. Odpada ta osoba, która się poruszy.

Figury. Z grupy wybierana jest osoba prowadząca, która podchodzi do dzieci stojących w kole i dotyka któreś w wybraną część ciała (rękę, nogę, głowę). Osoba dotknięta sama dotyka siebie w to miejsce. Następnie zaczyna iść w ciszy za osobą prowadzącą w ciszy, która dotyka kolejną osobę. Zabawa trwa do chwili, aż wszyscy będą szli za prowadzącym/prowadzącą.

Zabawa dźwiękami. Osoba prowadząca śpiewa do dowolnej melodii (wyraz lub zdanie) – całość powtarzana jest przez wszystkie dzieci. Następnie wybiera kogoś, komu „przekazuje” melodię. Nowa osoba prowadząca może wymyślić nowe dźwięki (ważna jest precyzja w przyjmowaniu dźwięków).

Wartownik. Osoba prowadząca razem z uczestnikami wybiera jeden odgłos. Może to być na przykład szuranie butami. Wszyscy „zapadają w sen”, a osoba prowadząca wydaje różne dźwięki, mające na celu zmylenie uczestników. Ich zadaniem jest zamknięcie oczu i niereagowanie, dopóki nie usłyszą właściwego, ustalonego wspólnie dźwięku (odpadają ci uczestnicy, którzy zareagują na zły dźwięk).

Małgorzata Białoń

Nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Katolickich w Dąbrowie Górniczej. Magister Akademii Polonijnej w Częstochowie, podyplomowo ukończyła: oligofrenopedagogikę, edukację wczesnoszkolną z elementami tańca oraz edukację muzyczno-plastyczną.

Być czułym dla siebie

Anna Sobolewska

O nowym poradniku Geralda Hüthera

Poradniki nie są moim ulubionym gatunkiem. Zazgrzytałam więc zębami, kiedy otrzymałam do zrecenzowania książkę pod tytułem *Z czułością dla siebie. Co możemy zrobić, aby być zdrowszym i szczęśliwszym*. Podtytuł zdawał się być jednym z tych, które pozornie są prostą receptą na długie i radosne życie.

Nie ma wątpliwości, że to, jak myślimy i funkcjonujemy na co dzień, wpływa na nasze zdrowie, relacje z innymi i ogólny dobrostan. Gerald Hüther jest jednak świadomy pewnych ograniczeń, jakie

w tym zakresie wykazuje człowiek. Są to między innymi: geny, stosowane wobec nas koncepcje wychowawcze, presja szkolna lub społeczna. Zdaniem autora większość z nas przywykła do tego, by spełniać głównie oczekiwania innych, zapominając o sobie i swoich potrzebach. Czy jesteśmy dzięki temu szczęśliwi? Czy jest nam dobrze ze sobą i z innymi? Czy aby na pewno realizacja materialnych celów w życiu, a przede wszystkim dążenie do sukcesu za każdą cenę jest tym, czego potrzebujemy?

Na rynku wydawniczym nie brakuje poradników, gwarantujących zmianę naszego stylu życia tuż po przeczytaniu. Od porządku w szufladzie ze skarpetkami, przez diety żywieniowe dopasowane do grupy krwi, a skończywszy na mniej lub bardziej profesjonalnych rozważaniach o relacjach międzyludzkich i sensie życia. Muszę przyznać, że z dystansem podchodzę do takich propozycji. Do recenzowania tej książki przekonał mnie fakt, że autor jest naukowcem i to w dość niszowej dziedzinie, jaką jest neurobiologia. Hüther zajmuje się mózgiem i tym, co wpływa na jego pracę, jakie ma to znaczenie dla funkcjonowania organizmu człowieka oraz jak się to przekłada na jakość naszego życia. W swoich licznych pracach naukowych i popularnonaukowych łączy fakty z szeroko rozumianym humanistycznym podejściem do człowieka. Osią jego zainteresowań są doświadczenia z wczesnego dzieciństwa wpływające na rozwój mózgu, a także znaczenie lęku, stresu i innych emocjonalnych reakcji dla kształtowania się budowy naszego najważniejszego organu. To mózg jest odpowiedzialny za myślenie, pamięć i działanie. W nim rodzą się uczucia, wyobrażenia, fantazje. To nasze centrum dowodzenia.

Książka *Z czułością dla siebie* jest próbą odpowiedzi na pytanie: jak na nasze zdrowie i samopoczucie wpływa brak miłości dla siebie i innych? Nie chodzi tu o romantyczne uniesienia między dwojgiem zakochanych, ale o dobroć, życzliwość, tytułową czułość właśnie – do siebie i innych ludzi. W oryginalnym tytule jesteśmy pozbawieni miłości (*Liblosigkeit*). W polskim tłumaczeniu mamy być dla siebie czuli. Czy to wystarczy, abyśmy byli zdrowi i szczęśliwi?

W próbie odpowiedzi na to pytanie wiedza autora z dziedziny neurobiologii przychodzi nam z pomocą. Nie ma wątpliwości, że to, jak myślimy i funkcjonujemy na co dzień, wpływa na nasze zdrowie, relacje i ogólny dobrostan. Hüther jest jednak świadomy naszych ograniczeń (geny, koncepcje wychowawcze, presja szkolna lub społeczna). Od najmłodszych lat jesteśmy trenowani w byciu najlepszymi – naszym celem ma być osiągnięcie

sukcesów. Zdaniem autora w ten sposób jesteśmy przygotowywani głównie do spełniania oczekiwań innych. Nasz mózg i ciało tracą poczucie spójności (koherentności), pojawiają się stres, lęki, choroby psychosomatyczne. Nasz organizm daje nam wyraźnie znać, że ma dość. Choć mózg adaptuje się do sytuacji, w jakiej się znajdujemy, wewnętrznie czujemy, że coś jest nie tak. Czy możemy to zmienić? Odpowiedzią, którą autor nazywa „samouzdrowieniem”, może być uświadomienie sobie swoich pierwotnych potrzeb oraz siła relacji z innymi. Siła oparta na dobru, życzliwości, czułej i pełnej empatii postawie wobec innych i nas samych.

Wydaje się, że to łatwa recepta na szczęśliwe życie nie tylko pojedynczego człowieka, ale i całych społeczeństw. Jeśli się jednak przyjrzymy temu, jak działa nasz świat, to okazuje się, że to, co proste, wcale nie jest tak łatwe i dostępne dla wszystkich. Piszę te słowa w 58 dniu agresji Rosji na Ukrainę. Nie zapominam ani o sytuacji na granicy polsko-białoruskiej, ani o innych wojnach i konfliktach toczących się na świecie. Co sprawia, że dla wielu poczucie władzy, potęgi, ambicje, przemoc i zło są atrakcyjniejsze od wzajemnego szacunku, tolerancji, solidarności i zwykłego dobra? Jak widać nie są to wcale oczywiste wybory.

Dobrze, że są takie książki jak *Z czułością dla siebie*. Warto je czytać, bo mogą one uczynić nasze życie choć trochę lepszym. Szukajmy w nich nie tylko wiedzy, ale także inspiracji oraz refleksji nad własną codziennością.

G. Hüther, *Z czułością dla siebie. Co możemy zrobić, aby być zdrowszym i szczęśliwszym*, przeł. M. Guzowska, Słupsk: Dobra Literatura 2021, 158 s.

Anna Sobolewska

Z wykształcenia filozofka i nauczycielka etyki. Pracuje w Publicznej Szkole Podstawowej im. Przyjaciół Dzieci w Mierzynie. Wychowawczyni klasy trzeciej. Instruktorka jogi dla dzieci.

Lekkość deseni z drewnianej matrycy

Agata Kamińska, Agnieszka Słowińska

O druku ludowym na płótnie

Drukarstwo tekstylne jest rozpowszechnioną i znaną od dawna techniką zdobienia tkanin. Badacze nie są zgodni co do tego, kiedy dokładnie i gdzie powstało. Do Europy dotarło z Bliskiego Wschodu¹. Już w średniowieczu w wielu miejscach – zarówno w dużych miastach, jak i mniejszych osadach Starego Kontynentu – działały warsztaty farbiarskie. Ozdabiane w nich tkaniny cieszyły się dużym powodzeniem, co wynikało między innymi z tego, że umiejętnie naśladowały drogie tkaniny szlachetne, na kupno których nie każdy mógł sobie pozwolić². Dzięki temu, że drukarstwo tekstylne nie wymagało wielu narzędzi,

zajmowali się nim również wędrowni rzemieślnicy, podróżujący od wsi do wsi i oferujący ich mieszkańcom swoje usługi. W miastach rozkwit rzemiosła został zatrzymany w drugiej połowie XVIII wieku na skutek rozwoju manufaktur, w których tkaniny drukowano szybciej, a tym samym taniej. Właściciele małych pracowni musieli szukać nowych rozwiązań, żeby się utrzymać. Część z nich zlikwidowała swoje warsztaty i zatrudniła się w manufakturach, inni – szukając możliwości zarobku – przenieśli się na prowincję, gdzie w dalszym ciągu zainteresowanie ręcznie drukowanymi tkaninami było spore³.

Sztuka drukowania

W XIX wieku w wielu regionach, w tym na Pomorzu, funkcjonowały liczne lokalne pracownie farbiarskie. Popyt na ich wyroby był duży, co wynikało między innymi ze stosunkowej trwałości drukowanych tkanin oraz różnorodności dostępnych deseni. Gospodynie chętnie korzystały z usług farbiarzy i z drukowanych ręcznie płócien szyły spódnice, zapaski, chustki na głowę, a także pościele, obrusy czy makaty. Pomimo dużej popularności, jaką cieszyły się tego typu wyroby, liczba klientów malała. Działo się to na skutek pojawienia się na wiejskich targach i jarmarkach tkanin produkcji fabrycznej. Ostatecznie małe warsztaty nie wytrzymały konkurencji nowoczesnego przemysłu tekstylnego i na początku XX wieku nastąpił schyłek ludowego drukarstwa⁴.

Podstawowym narzędziem pracy farbiarzy tekstylnych były wytwarzane z drewna klocki drukarskie (matryce). Początkowo wykonywali je sami, ich wyrobem zajmowali się także stolarze, rzeźbiarze, malarze oraz drukarze książek⁵. Klocki drukarskie zazwyczaj składały się z dwóch części, które łączono za pomocą śrub, gwoździ, kołków, czasem również klejono. Deska, na której umieszczony był ornament, wykonywana była z twardego, wytrzymałego drewna, a część z uchwytyami z drewna lżejszego. Dzięki temu całość nie była zbyt ciężka, co umożliwiało drukarzowi efektywną pracę.

Ornamenty na pierwszych klockach tworzone w całości w drewnie, z czasem formy z rytymi wzorami zaczęto wzbogacać, nabijając w deskę metalowe pręciki. Dawało to możliwość uzyskiwania dokładniejszych, a tym samym finezyjnych wzorów. W XIX wieku tworzone już formy z ornamentem w całości wykonanym z nabitych w drewno drobnych metalowych elementów. Umożliwiały one uzyskanie na materiale bardzo precyzyjnych, dających wrażenie lekkości deseni.

Za pomocą klocków drukarskich materiały zdobiono z wykorzystaniem dwóch technik: pro-

stej metody druku bezpośredniego oraz bardziej złożonej techniki druku pośredniego (batikowego). Różnica pomiędzy metodami polegała na sposobie, w jaki tkaninę pokrywano ornamentem⁶. W drukarstwie bezpośrednim motyw barwiono, odciskając na materiale pokryty farbą wzór z klocka (na zasadzie stempla). W drugiej z technik – technice druku pośredniego – wykorzystywano masy izolacyjne (papy), które odbijano na materiale. Masa izolacyjna chroniła, w sposób mechaniczny lub chemiczny⁷, pokryte nią miejsca przed działaniem barwnika. Po jej usunięciu otrzymywano wzór w naturalnym kolorze tkaniny na barwnym tle. Zarówno farby wykorzystywane w druku bezpośrednim, jak i masy izolacyjne ludowi farbiarze najczęściej wykonywali sami. Receptury często były przekazywane z pokolenia na pokolenie – drukarstwo tekstylne, podobnie jak inne tradycyjne rzemiosła, zazwyczaj było fachem dziedzicznym z ojca na syna. Ponieważ od jakości barwników i masy izolacyjnej zależał efekt pracy farbiarza, receptury stanowiły pilnie strzeżoną tajemnicę zawodową⁸.

Szczecińskie „koronki” i „migdały”

W zbiorach etnograficznych Muzeum Narodowego w Szczecinie znajduje się duża, licząca ponad sto sztuk kolekcja klocków drukarskich. Zdecydowana większość matryc pochodzi ze zbiorów Pommersches Landesmuseum in Stettin, pozostałe to obiekty, które zostały przekazane MNS ze zlikwidowanego na początku lat 50. XX wieku Muzeum w Białogardzie oraz klocki zakupione od Muzeum w Koszalinie. Obiekty datowane są na przełom XVIII i XIX wieku oraz wiek XIX.

Znajdujące się w zbiorach klocki są zróżnicowane pod względem wielkości i kształtów, a także ornamentyki. Ciekawymi obiektami, o których warto wspomnieć, są matryce ze wzorami, które odbite na materiale miały naśladować technikę zdobienia tkanin inną niż drukarska. Przykładem jest klocek z wykonanym w drewnie, wypukłym, geometrycznym

ornamentem, składającym się z trzech pasów ostro zakończonych zygzaków w kształcie litery „V”. Zdaniem Romana Reinfussa – etnografa, który znacznie przyczynił się do poszerzenia wiedzy o drukarstwie tekstylnym i który swoje badania prowadził również w oparciu o klocki drukarskie ze zbiorów MNS – motyw ten miał naśladować ozdoby krawędziowe jedwabnych chust o „mieniącym się wielobarwnym deseni, zbudowanym na tej samej zasadzie”⁹. Innym przykładem jest wąska, podłużna matryca, która wykorzystywana była do ozdabiania krawędzi tkaniny. Pokrywający ją roślinny ornament nawiązuje do robótek koronkowych i naśladuje tak zwany *filet*, czyli koronkę siatkową, w której zdobienia wykonywano na podstawie z przeplatanych i wiązanych nici. Efekt koronki uzyskano poprzez gęste nabicie w drewno niewielkich mosiężnych sztyfcików, tworzących drobną kratkę, na tle której umieszczono motywy kwiatowe. Odbicie na tkaninie wzoru z użyciem matrycy było szybsze niż wykonanie pracochłonnej koronki.

Ciekawym obiektem jest też klocek w kształcie „indyjskiej” palmety – stylizowanego, rozpostartego wachlarzowo liścia palmy. Na wykonany techniką nabijania ornament składają się symetrycznie ułożone elementy dekoracyjne, wśród których znajduje się charakterystyczny motyw *paisley*, czyli wzór w kształcie zakręconej u węższego końca łezki. Wzór ten dotarł do Europy z Iranu, posiada bogatą, choć nie do końca jasną symbolikę. Możliwe, że jego pierwowzorem był liść cyprysu, uznawany w wierzeniach ludów wschodnich za symbol życia i wieczności, owoc mango lub migdał. Motyw *paisley* cieszył się wśród odbiorców drukowanych tkanin dużym powodzeniem, o czym świadczy fakt, że na matrycach występował w wielu odmianach¹⁰. W zdobnictwie tekstylnym *paisley* jest wzorem popularnym do dzisiaj.

Powrót do tradycji

Wielkość i zróżnicowanie kolekcji, przy jednoczesnym przekonaniu, że drukarstwo tekstylne wydaje

się być – w porównaniu do innych tradycyjnych rzemiosł – dziedziną nieco zapomnianą, stały się impulsem do zorganizowania w przestrzeni Muzeum Narodowego w Szczecinie wydarzenia, które obejmowało wykład oraz towarzyszące mu warsztaty¹¹. Data wykładu nie była przypadkowa – odbył się on 9 lutego, w Ogólnopolski Dzień Etnografii, Etnologii i Antropologii Kulturowej. Słuchacze mieli okazję zapoznać się z najważniejszymi faktami z dziejów drukarstwa tekstylnego, technikami wyrobu klocków drukarskich, rodzajami i symboliką ornamentów oraz przebiegiem procesu zdobienia tkaniny. Mogli zobaczyć również 17 wybranych z kolekcji MNS klocków drukarskich. Były to, między innymi, wspomniane wcześniej: matryca w kształcie „indyjskiej” palmety, klocek z motywem koronki siatkowej i forma nawiązująca do wzorów chust jedwabnych.

Uzupełnienie wykładu stanowiły skierowane do osób dorosłych warsztaty plastyczne. Ich celem było poszerzenie wiedzy na temat druku ludowego, zapoznanie uczestników z techniką wyrobu klocków drukarskich oraz tym, jak ją praktycznie wykorzystać. Uczestnicy zajęć, po krótkim przypomnieniu zagadnień z wykładu, przy wykorzystaniu różnych materiałów wykonali własne matryce i z ich użyciem ozdobili tkaniny (takie jak: płócienne torby, bawełniane koszulki, poszewki na jaśki). Wzory na tekstylia nanoszono z użyciem specjalistycznych farb do tkanin.

Uczestnicy warsztatów przede wszystkim zmierzali się z techniką drzeworytniczą. Do wykonania matryc użyto gotowych klocków z miękkiego drewna lipowego i dłut. Na klockach uczestnicy wykonywali rysunek, a następnie przy pomocy narzędzi wycinali tło, które finalnie na odbitce miało pozostać w naturalnym kolorze tkaniny (część wkłęśła matrycy nie drukuje, część wypukła zaś nabiera na siebie farbę i barwi tkaninę). Chętne osoby mogły do odbicia wzorów użyć również gotowych klocków drukarskich o ornamentach orientalnych, wśród których znajdował się klocek ze wspomnianym wcześniej motywem *paisley*.

Uczestnicy warsztatów wykonali także matryce z tektury. Ich wzornictwo nawiązywało do oryginalnych motywów z klocków drukarskich ze zbiorów MNS. W pracy wykorzystano kserokopie wzorów ludowych, część osób wykonała także autorskie projekty zainspirowane tradycyjnymi ornamentami. Wzory uczestnicy przynosili na matryce różnymi technikami: przekalkowując lub rysując bezpośrednio na drewnie ołówkiem.

Ciekawym doświadczeniem dla uczestników była sama próba wykonywania odbitek. Ponieważ w ostatecznej wersji odbitego wzoru nie ma możliwości korekt, robiono próby „na brudno”. Wśród wykonanych prac pojawiły się wzory wielobarwne, jednak większość odbitek była jednokolorowa. Aby wzory były dokładniejsze, matryce dociskano do materiału za pomocą twardych wałków graficznych.

Projekt „Etno dizajn”

Warsztaty w Muzeum Narodowym w Szczecinie były eksperymentalną i unikatową formą pracy z drukiem na tkaninach, łączącą działania artystyczne i edukacyjne. W ramach naszych działań chcieliśmy przywrócić wiedzę o tradycji i metodzie drukowania tkanin klockami drukarskimi.

Planowana jest kontynuacja projektu, w ramach której uczestnicy mieliby okazję zapoznać się z kolejnymi technikami rękodzielniczymi. Projekt „Etno dizajn – warsztaty dla Dorosłych i Młodzieży” będzie realizowany w ramach programu edukacyjnego na rok szkolny 2022/2023. Szczegółowe informacje dotyczące terminów i programu spotkań będą wkrótce dostępne na stronie Muzeum Narodowego w Szczecinie w zakładce „Edukacja”, a także w informatorze edukacyjnym na rok szkolny 2022/2023.

Przypisy

¹ A. Raczkowska, A. Kępa, E. Pawłusz, *Polskie druki ludowe. Skarby z Kolekcji Centralnego Muzeum Włókiennictwa w Łodzi*, wici.org.pl, data dostępu: 01.03.2022.

² R. Reinfuss, *Polskie druki ludowe na płótnie*, Warszawa 1953, s. 10.

³ R. Reinfuss, *Polskie druki ludowe na płótnie*, op. cit., s. 20.

⁴ *Druk batikowy w ludowym farbiarstwie*, naludowo.pl, data dostępu: 01.03.2022.

⁵ A. Zuba-Benn, *Klocki, tkaniny i barwniki. Tradycje druku na tkaninie*, liniaprosta.com, data dostępu: 28.02.2022.

⁶ I. Turnau, *Historia europejskiego włókiennictwa odzieżowego od XIII do XVIII w.*, Wrocław 1987, s. 156.

⁷ R. Reinfuss, *Polskie druki ludowe na płótnie*, op. cit., s. 78.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, s. 115.

¹⁰ Ibidem, s. 156.

¹¹ Fotorelacja z wykładu i warsztatów dostępna jest na profilu Facebook MNS: facebook.com/muzeum.szczecin.

Agata Kamińska

Kustoska w Dziale Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Absolwentka historii kultury na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz studiów podyplomowych na kierunku sztuka (plastyka) na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Arteterapeutka, plastyczka. Autorka programów edukacyjnych do wystaw stałych i czasowych.

Agnieszka Słowińska

Asystentka w Dziale Etnografii Pomorza Muzeum Narodowego w Szczecinie. Absolwentka filozofii z elementami kulturoznawstwa i etnologii na Uniwersytecie Szczecińskim. Zainteresowania naukowe: tradycyjne rzemiosło, obrzędowość w kulturze ludowej.

Pedagogika pozytywna po latach

Jadwiga Szymaniak

Dlaczego potrzebujemy optymizmu w praktyce dydaktycznej?

O pedagogice pozytywnej pisałam na łamach „Refleksji” przed trzema laty¹. Zaznaczyłam, że jej współczesne oblicze wyrosło właściwie z trudności wychowawczych, kształtowało się w zaniedbanych dzielnicach wielkich miast, wśród trudnych, unikających szkoły uczniów. Przypomnę, że u podstaw tej pedagogiki leży psychologia pozytywna. Jej pionier, Martin Seligman, znany w Polsce psycholog amerykański, podkreśla, że należy się nauczyć przewycięzać bezradność². Nabiera to szczególnego zna-

czenia teraz, w czasach naznaczonych pandemią, pamięcią o zdalnym nauczaniu i uczeniu się, piętnem izolacji i kwarentanny w wielu rodzinach. Pesymizm w takich momentach doprowadzić może do depresji, szczególnie wtedy, gdy otoczenie okazuje się mało przyjazne. Dotyczy to zarówno rodziny, jak i szkoły. Zasługą Seligmana jest udostępnienie rodzicom i nauczycielom testu, dzięki któremu można ocenić stan psychiczny dziecka³. Pamiętajmy jednak, że nie zastępuje on profesjonalnej diagnozy.

Zmiany w edukacji a początek ery wiktoriańskiej

„Seligman jest przekonany, że od osobowości jednostki, jej dojrzałości, optymizmu, posiadania przez nią sensu życia – zależeć będzie w coraz większym stopniu przyszłość naszego świata” – podkreśliła psycholog Irena Obuchowska we wstępie do polskiego przekładu rozprawy amerykańskiego autora. Zaznaczyła też, że „w zmianie proporcji między indywidualizmem a wartościami nadrzędnymi – Seligman widzi przeciwwagę wobec zagrożeń”⁴. Są to wielkie słowa, jak jednak mają się one do optymizmu?

Wydaje się, że chodzi o to, aby angażować się w budowę takiej szkoły, czy szerzej rzecz ujmując, pedagogiki, która nauczy odporności na niepowodzenia. Bo niepowodzenie, często obecne w szkole czy w innych obszarach życia, może być postrzegane przez jednostkę równocześnie jako wyzwanie. Nie stanie się jednak wyzwaniem dla pesymisty – poucza Seligman. Sukcesy niekoniecznie osiągają osoby najbardziej utalentowane. Zależą one od wielu cech osobowościowych. Kluczem do sukcesu jest optymizm i umiejętność dochodzenia do siebie po porażkach czy nieszczęściach. Taki sposób podejścia do życia i postrzegania świata krystalizuje się wcześniej, już w czasie szkoły podstawowej, przed okresem dojrzewania – przestrzega amerykański psycholog. Wyniki jego długoletnich poszukiwań, ale także innych badaczy, dowodzą, że dzieci, które raz uległy depresji, mają skłonność do ulegania jej i później, i że częściej w wieku szkolnym zapadają na nią chłopcy oraz że jest ona u nich głębsza. Z badań amerykańskich wynika, że 35% chłopców z klas III i IV szkoły podstawowej przynajmniej jeden raz w czasie nauki w tych klasach znalazło się w głębokiej depresji, u dziewcząt zaś wskaźnik ten wynosi 21%. Dziewczęta wydają się więc bardziej optymistyczne niż chłopcy – są na przykład odporniejsze na rozwód rodziców. Wyniki badań nie są jednak w tym wypadku jednoznaczne.

Warto dodać, że badania przeprowadzone przez Seligmana w elitarnej amerykańskiej Akademii Wojskowej w West Point dowiodły, że mimo celujących ocen na świadectwach ze szkoły średniej – z żelazną dyscypliną panującą na tej uczelni poradzili sobie tylko optymiści. Pozostali rezygnowali. „Doszedłem do wniosku, że pojęcie »możliwości« ma bez pojęcia »optymizm« bardzo małe znaczenie”, pisze Seligman⁵. Pesymizmu jednak można się oduczyć – optymizmu uczymy się tak samo, jak rzetelnej pracy i uczciwości.

Propozycje ćwiczeń

Chciałabym przytoczyć na początek jedno z ćwiczeń opracowanych przez profesora Seligmana, z serii przeznaczonych dla dzieci wymagających wsparcia, szczególnie w wieku 8–14 lat. Opiera się ono na schemacie TPS (Trudność, Przekonanie, Skutek). Posłużmy się przykładem:

1. Trudność. Mój nauczyciel, Pan X, nakrzyczał na mnie przed całą klasą i wszyscy się ze mnie śmiali – mówi chłopiec do matki.
2. Przekonanie. On mnie nie lubi i teraz cała klasa myśli, że jestem niemądry...
3. Skutek. Było mi bardzo smutno. Najchętniej schowałbym się pod ławką...

Matka, lub ktoś inny prowadzący rozmowę, pyta chłopca, dlaczego było mu tak smutno, że chciał się schować, i stara się ustalić razem z dzieckiem związek między trudnością a skutkiem. Posługiwanie się techniką TPS jest dość zmuśne, można jednak dążyć do tego, aby dzieci umiały się tą techniką posłużyć same. Warto zapisywać przykłady zdarzeń. Seligman radzi rodzicom, aby codziennie po powrocie ze szkoły zapisali TPS swojego zagrożonego dziecka i omawiali z nim jego treść. Przekonania nie są przecież niezmiennie.

Wątek ten podjęli też niemiecka profesor dydaktyki Michaela Brohm i pedagog Wolfgang Endres, którzy usiłują wprowadzić ustalenia psychologii pozytywnej na teren szkoły⁶. Ich książkę

omówiłam na łamach „Pedagogiki Szkoły Wyższej”, przedstawiając jej główne założenia teoretyczne⁷. Tutaj skupię się na przeglądzie pomysłów praktycznych. Zaznaczę, że Michaela Brohm, dziekan na Uniwersytecie w Trewirze, rozwinęła ważne ostatnio pojęcie rezyliencji, a więc zdolności do oporu wobec trudności, umiejętność przeciwstawienia się im, ale także podkreśliła zagadnienie wdzięczności, cechy tak ważnej w szkolnych relacjach, którą już Sokrates łączył ze sprawiedliwością i prawem niepisany. Wdzięczność może przyczynić się do pozytywnych relacji, sprzyjających „rozkwitaniu” jednostki. W myśl tych pojęć układane są też ćwiczenia i sugestie praktyczne, spośród których kilka zaprezentuję.

Dla klas 4–8 proponuje się „Konferencję klimatyczną”. Uczniowie otrzymują karty pracy uwzględniające szereg kryteriów, na przykład: 1) Każdy w klasie ma się czuć dobrze. 2) Nikogo się nie wyklucza. 3) Akceptowani są koledzy/koleżanki spoza klasy. 4) Wszyscy są skłonni do pomocy. 5) Nikogo się nie wyśmiewa. 6) Konflikty są omawiane. 7) Możemy wzajemnie na sobie polegać. 8) Często śmiejemy się w czasie nauki. 9) Gdy ktoś zrobił głupstwo, stajemy u jego boku. 10) Każdy może wypowiedzieć swoje zdanie... Propozycji jest 19, zaś 20 uczniowie dopisują według swojego uznania. Uczniowie zakreślają, każdy na swojej kartce, 5 kryteriów, które uważają za szczególnie ważne dla swojej klasy. Potem w małych grupach omawiają swoje wybory, a następnie prezentują je „na plenum”.

Nietrudny do przeprowadzenia jest „Bilans pozytywny” (proponowany dla klas 1–6). Uczniowie siedzą w kręgu na krzesłach. Nauczyciel proponuje, aby przypomnieli sobie trzy sprawy z poprzedniego dnia ze szkoły lub z domu, które przebiegły pozytywnie. Na przykład: „Wczoraj dostałem dobrą ocenę z rysunku”, „Miło rozmawiało mi się z...”, „Na dworze wiał wiatr, ale w domu było ciepło”. Uczniowie, którzy chcą, mogą opowiedzieć jakąś sytuację bardziej szczegółowo i odpowiadać na pytania typu: czy chcą podtrzymać osiągnięte wyniki? Co chcą udoskonalić i w jaki sposób?

Dla uczniów trochę starszych można przygotować lekcję „Analiza mocnych stron” (klasy 4–6). Każdy uczeń szuka zadań/czynności, którą wykonuje dobrze w szkole. Przez 2–3 minuty pisze o tym, potem szuka partnera i oboje rozmawiają na ten temat. Na przykład: „Czy zawsze ci się to udawało?”, „Jak się tego nauczyłeś?”.

Sporo miejsca wśród ćwiczeń poświęcono budzeniu wspomnianej już wdzięczności. Autorka wspomina o terapiach antydepresyjnych, które polegają na ćwiczeniu wdzięczności, co może łagodzić depresję. Wdzięczność pomaga, dzięki niej wzrasta dobre samopoczucie. Ten cudowny, jak uważają niektórzy, środek, funkcjonuje nie tylko na niwie indywidualnej, odgrywa rolę w wielu grupach, organizacjach, w całej kulturze społecznej. Jak wspomina profesor Michaela Brohm, badania na ten temat prowadzono w Harvard Medical School, podkreślając rodzące się relacje oddania, wsparcia i poczucia, że nie jest się samemu. W szkole w budowaniu tego uczucia, szczególnie w klasach starszych, pomaga między innymi takie ćwiczenie, jak „Napisać list/lub maila/ do kogoś, komu jest się wdzięcznym” (chodzi o opisanie w nim tego momentu, za który jest się szczególnie wdzięcznym). Można też zachęcić do pisania „Dziennika wdzięczności”, na przykład przez tydzień czy miesiąc, w którym uczniowie i uczennice będą notowali kilka spraw dziennie.

Więcej zajęć, na przykład z wychowawcą klasy, poświęcić można ćwiczeniu „Ciagniemy losy”. Mogą to być uczniowie już od klasy 3. Na rozdanych karteczkach każdy pisze swoje imię lub nazwisko. Karteczki się zwiija, powstają losy. Wrzuca się je do pudełka. Potem każdy wyciąga karteczkę i przygotowuje wywiad z osobą, którą wylosował. Pyta, na przykład, kiedy ma imieniny, czy ma rodzeństwo, jakie ma hobby, co lubi jeść, jakie lubi książki, filmy, zespoły muzyczne. Zabawa ta służy poznaniu się nawzajem i integracji.

Edukacji polonistycznej i dobrej zabawie jednocześnie służyć może wycieczka do biblioteki (może być szkolna) i szukanie „Najpiękniejszego

pierwszego zdania”. Zajęcie proponowane jest dla klas wyższych, na przykład 5–8. Uczniowie wybierają książki z półki, wynotowują zdania i potem starają się uzasadnić swój wybór (w formie pisemnej).

Ważną rolę odegrać może seria ćwiczeń budujących poczucie humoru. Chodzi oczywiście o zdrowy humor, motywujący do działania i pozytywnie zarażający. Można na przykład szukać anegdot, które często są zawarte w audycjach poświęconych sławnym ludziom czy literaturze wspomnieniowej. Można pytać o zabawne momenty w czasie prowadzonych przez uczniów wywiadów (także do gazetki szkolnej) z ludźmi budzącymi respekt, ale niepozbawionymi poczucia humoru. Wiele utworów z kanonu lektur zawiera fragmenty, które budzą zdrowy śmiech. Nasuwa się tu oczywiście *Lalka* Bolesława Prusa i komiczne postacie studentów z kamienicy pana Wokulskiego, liczne fragmenty *Pana Tadeusza*. Warto przypomnieć, że zajmująca się głównie pedagogiką szkolną profesor Maria Dudzikowa zwracała szczególną uwagę na zagadnienie humoru w szkole⁸. Profesjonalny nauczyciel nie może zrezygnować ze zdrowego humoru, który jest znaczącym elementem klimatu klasy. Trzeba oczywiście pamiętać, że towarzysząca często humorowi krytyka nie może ranić. Natomiast wspólny śmiech wiąże ludzi⁹.

Powrót do dyskusji o pedagogice pozytywnej

Trudne długie miesiące zmagania się z pandemią spowodowały wzmożone zainteresowanie pedagogiką pozytywną. Nauka szkolna nawet w niełatwych warunkach nie musi gorzko smakować. Zastanawiają się nad tym redakcje czasopism pedagogicznych, publikując przemyślenia badaczy i praktyków, szczególnie z zakresu pedagogiki szkolnej¹⁰.

Doktor Erik Zyber, jeden z redaktorów „Pädagogik”, przypomniał określenie pedagogiki pozytywnej, która wydaje się pedagogiką na trudne czasy. „Pedagogika pozytywna nawiązuje do silnych stron i zasobów dzieci i młodzieży. Wspiera ich zaufanie

do siebie i ich kompetencje emocjonalne. Wspiera przy kształceniu wartości i postaw. Pomaga przy użyciu spersonalizowanych ofert kształcenia – odkrywać talenty i potencjały”¹¹. Obok poszanowania wartości Zybert zwraca również uwagę, podobnie jak przywoływani już Brohm i Endres, na pojęcie szczęścia oraz poważania, szacunku (*Achtsamkeit*). Ze względu na wszechobecny pesymizm, często zrozumiały w warunkach izolacji i kwarantanny, niektóre dzieci coraz bardziej się wycofywały. Celem jest więc wzmocnić ich charakter i dobre samopoczucie, aby spadła liczba zachorowań czy załamań psychicznych, aby młodzi uczyli się efektywniej i umieli myśleć kreatywnie, stawiali sobie dalekosiężne cele i uwierzyli w siebie. Sięga się więc też do przemyśleń i opracowań dawniejszych, jeszcze sprzed pandemii, które zwracały uwagę na samodzielne uczenie się, na samorefleksję, na obchodzenie się ze stresem¹². Kształcące dla pedagoga wydają się rozważania na temat wspomnianego poważania, szacunku i „ważności” we wzajemnych stosunkach. Mówi się o filozofii uważności, zalecając, by cieszyć się z tego, co się ma. Aby ją wdrażać, potrzebne są relacje „na żywo” z uczniami, rozmowy przez 5–10 minut. A nowoczesne technologie są „pożeraczami” czasu¹³.

Podkreśla się także rolę motywacji wewnętrznej i radości płynącej z rozwinięcia osobistych zasobów przy zdobywaniu wiedzy. Osoby wewnętrznie zmotywowane aktywniej włączają się w lekcje zdalne i uczciwie wykonują zadania¹⁴. Ważne ogniwo stanowi przestrzeń doświadczeń czy też dosłownie rozumianych ćwiczeń ruchowych. Pedagogowie i socjologowie, ostatnio również lekarze, myślą o tym, zwłaszcza w obliczu zaznaczonych ograniczeń. Barbara L. Fredrickson, współczesna psycholog amerykańska, podkreślała od lat, że pozytywne emocje – wynikające również z właściwego wykorzystania przestrzeni – poszerzają nasz horyzont i umożliwiają większą sprawność myślenia i działania¹⁵. Także inni uczeni, szczególnie badacze mózgu, jak Rick Hanson, zaznaczają, że uczucie radości uspokaja nasz system nerwowy, a organizm dzięki

niemu szybciej osiąga homeostazę, wewnętrzną równowagę. Pedagodowie mówią tu o „napelnianiu skrzyni skarbow” (*Schatzkiste*) radosnymi momentami, mówią o pożytku opisywania takich epizodów (na przykład „Moje ulubione zajęcie”).

W każdym razie podzielana radość jest podwójną radością i można nad tym pracować wspólnie na wielu przedmiotach – zaznacza słusznie Vera Kaltwasser. Rozwijają się więc wizja dobrej szkoły, także wzbogaconej o doświadczenia z okresu pandemii. Wspomnę tu przede wszystkim o dorobku profesora Olafa Axela Burowa, reprezentującego pedagogikę ogólną, związanego z Uniwersytetem w Kassel, badacza kreatywności. Ta wizja nowej szkoły łączy się w jego ujęciu przede wszystkim z realizowaniem potencjałów w zespołach (w ramach projektów), ze wspieraniem motywacji wewnętrznej i doznawaniem radości w uczeniu się. Odwołuje się on do wielu badań psychologicznych, także wspomnianego Martina Seligmmana. Wymieniany jest też Mihály Csíkszentmihályi, węgiersko-amerykański psycholog, który szukał warunków optymalnego kształcenia i dostrzegł je w samodzielnym stawianiu sobie zadań na miarę własnych możliwości. Wysiłki wielu badaczy, często poparte ich działalnością praktyczną, składają się na zręby nowoczesnej szkoły ceniącej wartości. Profesor Burow dodaje tu szanujące wartości prowadzenie uczniów i szkoły¹⁶. Zwraca także uwagę na *Positive Design*. Pojęcie *design* wymaga w naszym języku doprecyzowania, wiąże się bowiem nie tylko z estetycznym ukształtowaniem otoczenia, w którym uczenie (się) przebiega, ale z całym kształtem organizacyjnym szkoły, z pełnieniem pedagogicznej służby. Autor bez wahania używa tego pojęcia, łączy je też z odciążeniem psychicznym uczniów, ale także, co ważne, nauczycieli. Bo jak wynikało z jego wcześniejszych badań, 51% uczniów przyznawało, że pojęcie „uczenie się” kojarzy się im z przymusem i naciskiem, 44% wymienia w tym kontekście frustrację. Te negatywne asocjacje wzrastają w miarę przechodzenia do wyższych klas. Tylko 23% badanych uczniów przyznało, że w szkole

doświadcza radości – pisze Burow. Należy dodać, że Burow organizuje „Dni Pedagogiczne” – warsztaty dla nauczycieli, podczas których pokazuje korzyści płynące z metody „Pytamy o rozwiązanie szanujące wartości” (*Wertschätzende Befragung*), kiedy nauczyciele wymieniają się poglądami na temat udanych sytuacji wychowawczych i dydaktycznych.

Warto przytoczyć poglądy psychologów Edwarda Deciego i Richarda Ryana, prowadzących badania nad motywacją, z których wyrasta hasło: „Bądź pasjonatem!”. Nauczyciele polscy, co budzi satysfakcję, nie przestali być pasjonatami, mimo zmagania z pandemią. O tym, jak nauczyciele patrzą na swój zawód, można przeczytać w raporcie *Między pasją a zawodem. Raport o statusie nauczycielek i nauczycieli w Polsce 2021*. Przedstawiono w nim wyniki badania przeprowadzonego przez pracownię Kantar w okresie marzec–kwiecień 2021. W badaniu wzięło udział 1446 nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych, rodziców dzieci oraz uczniów szkół średnich. Jak pokazało badanie, zdecydowana większość, bo 78% z nich, czuje satysfakcję z wykonywanej pracy, 78% deklaruje też, że w pracy towarzyszą im pozytywne emocje, 46% nauczycieli czuje, że są lubiani, a 30% ma poczucie misji. Chodzi tu zarówno o wyniki w nauce, jak i zarażenie uczniów pasją. Oczywiście nauczyciele nie pomijali też problemów. Niektóre z nich były dla nich wyzwaniem już przed pandemią, a długotrwała izolacja jeszcze je uwydatniła. Co trzeci nauczyciel skarży się na samotność i brak pomocy w rozwiązywaniu problemów wychowawczych¹⁷.

Wysiłki władz, zmierzające do wyrównania szans dzieci z różnych środowisk, zasługują tu na szczególne uznanie. Zwłaszcza Laboratoria Przyszłości – polski rządowy projekt adresowany do szkół podstawowych oraz ogólnokształcących szkół artystycznych. W ramach tego programu szkoły otrzymują wsparcie finansowe od państwa na zakup drukarek 3D, robotów edukacyjnych, mikrokontrolerów oraz sprzętu do nagrań. „Nowe wyposażenie ma służyć rozwojowi umiejętności

praktycznych, kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności manualnych i technicznych (...) jak również pracy zespołowej”¹⁸. Sprzęt ten ma znaleźć się w szkołach w Polsce od 1 września 2022 roku. Może to budzić pewne skojarzenia z lekcjami zajęć praktyczno-technicznych, prowadzonych w naszych szkołach do lat 90. Przypominają się też nadzieje, które wiązano kiedyś ze slojdem (szwedzkie *slöjd*, biegłość), który był pierwszym uporządkowanym dydaktycznie systemem nauczania pracy ręcznej w drewnie, metalu, tekturze, wiklinie zapoczątkowanym w Finlandii i rozpowszechnionym potem w całej Europie, także w Polsce¹⁹. Zajęcia te miały uaktywniać zmysły dziecka, szczególnie rozwijać dotyk, sprawność manualną, dziś pomijaną.

Nawiązuje się też do nowych projektów architektonicznych szkół, między innymi niderlandzkiej architektki Rosan Bosch.

Czy dzieci w szkole mogą być szczęśliwe?

Odrębną dyskusję wywołuje temat „szczęścia w szkole”. Warto tu poświęcić nieco miejsca rozważaniom profesor Ulrike Graf z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Heidelbergu²⁰. Z pewnością przemyślane metody kształcenia mogą przyczynić się do dobrego samopoczucia uczniów – zwraca uwagę Graf. Kraje ratyfikujące kiedyś Powszechną Deklarację Praw Człowieka (Paryż 1948) zobowiązały się do tego, że „celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności” (artykuł 26)²¹. Dzieci mają więc prawo do nauki gwarantującej im pomyślny rozwój. Psychologowie, jak już zaznaczono, od lat zgłębiają, jak pomóc dzieciom w rozwoju. Ostatnio często przywoływany jest także tu już cytowany Csikszentmihályi, który badał znaczenie poziomu trudności zadań stawianych stopniowo dzieciom i położył nacisk na te, które nie wymagają od uczniów zbyt wiele, ale mobilizują do wysiłku, transcendencji, zaangażowania, też na rzecz innych²². Graf zwraca zwłaszcza uwagę na

wiek dziecka. Dzieci są szczęśliwe, gdy mogą aktywnie spędzać czas, najlepiej z rodziną, rówieśnikami, łatwo je wtedy zachęcić, aby zrobiły coś dobrego. Z poszukiwań często przytaczanego przez profesor Graf Antoniego Buchera – badacza z dziedziny psychologii szczęścia – wynika, że dobre samopoczucie obniżają, między innymi, za długie zadania domowe, strach przed kontrolą w szkole, wizyty u dentysty²³. Z poszukiwań tych, czynionych jeszcze przed pandemią, wynikało też, że 57% dzieci sześciolatków określiło się jako „totalnie szczęśliwe”, choć już wśród trzynastolatków procent ten zmniejszył się do 25%. Nastolatków szczęśliwymi czynią przyjaciele i „wolna przestrzeń”. Unieszczęśliwić zaś może niezadowolenie ze swojej powierzchowności, konflikty z rodzicami, rozterki związane z poszukiwaniem swojej tożsamości. Antoni Bucher podkreśla również, że u młodzieży do szczęścia przyczyniają się romantyczne wyobrażenia o miłości, sensowna aktywność społeczna, zdrowy styl życia (między innymi zaspokojenie potrzeby ruchu). Proces uczenia się, tak ważny w okresie dorastania, wymaga krytycznego myślenia, a więc wysiłku, szukania prawdy. Czynnikiem sprzyjającym może tu być rozbudzona ciekawość, wspomniana pasja badawcza. Prowadzą one do uwzględniania różnych perspektyw, do optymizmu, czynią bardziej empatycznymi. Badacze akcentują tu też rolę inteligencji emocjonalnej, a więc zdolność odczuwania, rozpoznawania uczuć, ich wyrażania. Ćwiczenie zachowań, które tu wcześniej nazwano „uważnością” wobec drugiego, starannością, respektem, podwyższyć mogą szczęście – stwierdził Bucher. Graf w przeprowadzonych przez siebie badaniach stwierdziła również, że szczęście wspierają wspomniana już wdzięczność i poszanowanie wartości. Obserwujemy więc powtarzanie się pewnych pojęć, co wskazuje na ich wagę. O wdzięczności Graf pisała kilkakrotnie, ujmując ją zarówno jako kategorię świecką, jak i obecną w religii. Warto dodać, że w świetle jej badań, a także innych pedagogów, praktykowanie religii podwyższa zadowolenie z życia, bliskie szczęściu. Badaczka ta podkreśla, że

pozytywne emocje poszerzają repertuar odczuć, myśli, działań i jednocześnie budują w jednostce zasoby, które służą zarówno eudajmonii, także w sensie przyczyniania się do szczęścia innych, nie tylko osobistego.

Niebagatelna jest rola pozytywnych wspomnień. Prowadzi to często do kreatywności. Choć przyznać trzeba, że kreatywność wywołać też mogą emocje negatywne. Warto przytoczyć jeszcze raz zdanie często przywoływanego przez profesor Graf Buchera: „Dobre nastroje budują przeważnie łagodniejsze moralnie sądy i altruistyczne zachowania”. A są to ważne aspekty życia, nie tylko w szkole, ale i w całym życiu społecznym²⁴.

Czy koronawirus może być szansą dla szkoły?

Zastanawia się nad tym szczególnie profesor Burow²⁵. Szukał on szkół, które starały się z sukcesem stawić czoła pandemii. I nie tylko – wyzwania związane z pandemią stawały się zarzewiem „szkoły przyszłości”. Na czoło wysuwa się tu już kilkakrotnie przywoływane pojęcie „rezyliencji” (od łacińskiego *resilire* – odbijać się rykoszetem), w pedagogice rozumiane jako psychiczna umiejętność oporu i wykorzystania kryzysów dla rozwoju osobowości. Do jej zaistnienia potrzebne są oczywiście pewne warunki, szczególnie ważna jest obecność osoby wspierającej. Warto też zaznaczyć, że pojęcie rezyliencji zyskało również zastosowanie w socjologii, ekologii, teorii przedsiębiorczości i organizacji. Ostatnio socjologia katastrof zwróciła uwagę na siłę oporu całych społeczeństw, a w ekologii podkreśla się zdolność do regenerowania się ekosystemu po katastrofach.

Co oznaczają te rozważania dla szkolnej codzienności? Kryzys związany z pandemią pokazał, że szkoła jest dostosowana raczej tylko do warunków „dobrej pogody”. Ale zarazem otwarło się niejako okno dla wykorzystania kryzysu – zarysowało się pole do innowacyjnego zarządzania kształceniem, dla kreatywności uczniów, nauczycieli, jak i rodzi-

ców. Ważne jest uczenie się przede wszystkim na przykładach dobrych praktyk.

Burow mówi o kilku istotnych dla szkoły krokach, z których zasygnalizuję jeden – analizować mocne i słabe strony placówki, ustalić obraz przewodni. Przy tworzeniu tego obrazu istotne są założenia pedagogiki pozytywnej, choć także dążenie do poznania nowych rozwiązań architektonicznych (wizje pracy uczniów w kręgach, w zdrowych pomieszczeniach, z kwitnącymi kwiatami). Tej ostatniej kwestii nie będę jednak szerzej rozwijała, bo często wymagałoby to bardzo kosztownej przebudowy szkoły.

We wszystkich materiałach, które zgromadził Burow podczas warsztatów nauczycielskich nad „szkołą przyszłości”, powtarzały się hasła indywidualnego wsparcia demokratyzacji, kreatywnej współpracy i odczuwania radości, a nawet szczęścia. Padają takie określenia jak „szkoła z sercem”, na rysunkach widać połączone dłonie.

Burow, ale i inni myśliciele uważają, że szkole trzeba przywrócić zasadę związaną z realizacją ludzkiego podejścia (*Prinzip Menschlichkeit*, gdzie *Menschlichkeit* oznacza ludzkość, ale i miłosierdzie)²⁶. Wizje uczestników warsztatów nauczycielskich, o których pisze Burow (w ciągu ostatnich 12 lat przeprowadził 22 warsztaty dla 1500 nauczycieli), zbiegają się z propozycjami uczniów i rodziców. Na przykład uczenie się w poczuciu autonomii, rozwijanie poczucia „my”, wzajemne zaufanie i poszanowanie wartości, obustronny respekt, indywidualizacja i wolny wybór tematów, radość z uczenia się i motywacja wewnętrzna.

Doświadczenia profesora Burowa ze współpracy z piętnastoma szkołami wskazały na różnicowanie wiekowe życzeń: młodsze dzieci marzą o klasach „wesołych”, o przytulnych siedzeniach, a w otoczeniu o wzgórkach do wspinania się, domkach do bawienia się w chowanego. Niezależnie od wieku, uczniom i uczennicom marzy się mniej prac klasowych i domowych, więcej zieleni i drzew w otoczeniu.

Wizje i marzenia dzieci wydają się uniwersalne, niezależne od kraju. O radosnej szkole marzą też polskie dzieci²⁷. Marta Florkiewicz-Borkowska, edukatorka i nauczycielka języka niemieckiego, Nauczycielka Roku 2017, razem z innymi nauczycielami uszyła 120 „pożeraczy smutków”, które trafiły na licytację 30 rocznicy Finału Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Autorka pomysłu rozpoczęła szycie z uczniami 10 lat temu, jeszcze za czasów gimnazjum, kiedy prowadziła zajęcia techniczne. Filcowe stworki umilały życie uczniom klas młodszych. Szyjący swoimi rękodzielami wspierają też Fundację „Iskierka” oraz biorą udział w ogólnopolskich projektach. W tej działalności znajdują radość z pracy dla innych.

Istotne, że próbuje się wykorzystać wymianę wizji, obrazów szkoły przyszłości, symboliki z nią związanej. Oczywiście realizacja wizji będzie trwała latami. Pandemia obnażyła bowiem deficyty tradycyjnej szkoły, uwidoczniło się brakujące techniczne wyposażenie. W każdym zespole nauczycielskim oraz wśród uczniów są na szczęście entuzjaści cyfrowego nauczania. Zmiana zaczyna się od małych grup i dyrekcji, ale dużą rolę odegrać tu mogą politycy i organy prowadzące szkołę.

Pedagogika tradycyjna, co wyszło na jaw w trakcie pandemii, wielki nacisk kładła na polecenia i instrukcje, co mogło prowadzić do pasywności. Nawoływanie do samodzielności nie jest nowe, sięga do pedagogiki reformy. Burow, co znamienne, przywołuje zwłaszcza Marię Montessori, jej koncepcję przygotowanego otoczenia dydaktycznego. Klasyczne materiały Montessori są aktualne, dziś jednak możliwości techniczne są znacznie większe. Wymaga to też stosownej architektury. Burow postuluje rozstanie się z tradycyjnym pomieszczeniem klasowym na korzyść elastycznie ukształtowanego otoczenia. Proponuje, aby każdy uczeń miał swoje miejsce do pracy, swoje materiały, sprzęt cyfrowy i warunki do skoncentrowania się. Pozytywny design, ukształtowanie miejsca czy otoczenia oddziałują w sensie zmodernizowanej

pedagogiki Montessori, pomieszczenie staje się „trzecim pedagogiem”. Zawsze jednak decyduje pedagogiczna koncepcja i praca przy zmieniającej się roli nauczyciela.

Innowatorzy nie muszą więc zaczynać od zera. Łatwiej jednak wprowadzać zmiany przy jednoczesnej współpracy kilku szkół. Wymaga to oczywiście większego zaangażowania i czasu. Zaznaczyć też należy, że choć istnieje stosowna literatura, nauczyciele nie są jeszcze dostatecznie przygotowani przez uczelnie wyższe do zmieniającej się pracy²⁸.

Mimo iż konieczne jest nowe zdefiniowanie roli nauczyciela, pracującego też w środowisku cyfrowym, to nadal podkreśla się konieczność troski o treści tradycyjne: wartości, przekonania, samodzielne myślenie, wzgląd na innych, sport, muzyka, malowanie. Chiński twórca wielkiej platformy internetowej, Jack Ma, na Światowym Forum Gospodarczym w Davos w roku 2018 powiedział: „Wszystko, czego chcemy nauczyć nasze dzieci, musi się różnić od tego, co umieją maszyny”²⁹.

Dobre przykłady przyciągają

Nie chciałabym przedstawiać realizacji wizji radykalnych. Burzenie ścian, aby tworzyć każdemu uczniowi obszerne miejsce do samodzielnej pracy, nie wydaje się jeszcze w Polsce możliwe. Realne jest jednak szukanie atrakcyjnych dla dzieci treści nauczania i może jeszcze bardziej – stosownych rozwiązań metodycznych.

Broni się praca uczniów przy wybranych miejscach, „stacjach”, w klasie (*Arbeit mit Stationen*). Uczniowie sami wybierają sobie daną „stację” (na przykład z przygotowanymi materiałami plastycznymi czy muzycznymi). Metoda ta może być realizowana na wielu przedmiotach. Pozyteczny okazuje się też wybór między obowiązkowymi a dodatkowymi zadaniami. Równie ważna jest samoocena, także już w klasach młodszych. Uczniowie mogą sami pisać pod koniec każdego tygodnia o swoich osiągnięciach. W tym celu otrzymują „rusztowanie kompe-

tencji”, obejmujące: standard minimum, który powinien osiągnąć każdy uczeń; standard prawidłowy, który powinni osiągnąć uczniowie w większości, i standard ekspercki, który czasem osiągają tylko jednostki. W zakresie umiejętności pisania i odróżniania gatunku literackiego w piątym roku nauki wygląda to następująco: „Potrafię napisać tekst na zaplanowany temat składający się ze wstępu, rozwinięcia i zakończenia”, „Znam baśnie i ich cechy” (standard minimum); „Zwracam uwagę na cechy języka”, „Potrafię opowiedzieć baśni” (standard prawidłowy). Standard ekspercki obejmuje tworzenie tekstów zawierających na przykład napięcie czy samodzielne napisanie baśni³⁰. Dzieci prowadzą dzienniczki uczenia się według kryteriów: „Co przebiegało pomyślnie?”, „W czym osiągnąłem/osiągnęłam swoje cele?”, „Co się nie udało?”. Dzienniczki te służą do zapisywania planów pracy na przyszły tydzień, do których wgląd mają również rodzice, oraz do cotygodniowych porad w „cztery oczy”. W tych rozmowach chodzi nie tylko o treści szkolne, podczas spotkania omówić można też sprawy prywatne.

Jest to praca niewątpliwie bardzo żmudna, ale „włożona tu energia i czas (...) opłaca się wielokrotnie” – stwierdzają nauczycielki. Dzieci uczą się w ten sposób brać sprawę w swoje ręce. Nauczyciele zaś są wspomagani przez asystentów. Dzieciom mogą w godzinach popołudniowych towarzyszyć uczniowie ze starszej klasy – powinni oni stanowić wzór. Ci starsi uczniowie podejmują się odpowiedzialności za swoich podopiecznych. Jest to więc bardzo spersonalizowany proces uczenia się, dający dużo zadowolenia obu stronom. Wymowne są słowa, zapisane w ankiecie przez jedną z dziewczynek: „opiekujący zajmują się mną z miłością”. Niewątpliwie praca taka wymaga wielkiego trudu, wielogodzinnej obecności w szkole całodzienniej. Ale jest to też walka o inne oblicze szkoły.

Należy podkreślić, że wiele innowacji opisanych w książce pod redakcją Johanna Zylki doczekało się naukowej weryfikacji.

Podsumowanie

Już na wstępie tych rozważań zaznaczono, że pedagogika pozytywna sprawdza się też w miejscach trudnych. Profesor Matthias Trautmann, zajmujący się pedagogiką szkolną i dydaktyką ogólną na Uniwersytecie w Siegen, członek redakcji miesięcznika „Pädagogik”, już przed laty zwracał uwagę, że nawet w środowiskach z dużym odsetkiem rodzin biednych i z utrudnionym dostępem do kultury szkoły nie muszą być złe. Mogą prezentować dobry poziom, ale trzeba tu włożyć więcej pracy pedagogicznej, też zmienionego nauczania, kooperacji z rodzicami i przedstawicielami środowiska. Istnieją w tym zakresie liczne projekty modelowe³¹. We wszystkich z nich jako najważniejsze cele formułuje się wzmocnienie kompetencji językowych i w zakresie matematyki, poprawę samodzielności i podejmowanie odpowiedzialności za uzyskane wyniki. Wśród stosowanych środków powtarza się poradnictwo, także pozaszkolne, coaching, doszkadzanie nauczycieli, hospitacje w szkołach uznanych za szczególnie dobre, doskonalenie współpracy z urzędami. Oczywiście aby zatrudnić osoby z odpowiednio wysokimi kwalifikacjami, niezbędne są fundusze. W praktyce sprawdziła się też szkolna praca socjalna, którą często wykonują też mężczyźni.

Uczniowie klas piątych na początku roku szkolnego przechodzą 14-dniowy trening różnych kompetencji, w tym społecznych, przydatnych w życiu. Rozmowy wychowawcze, także z rodzicami, odbywają się na ogół od siódmej rano, przy okrągłym stole; obecni mogą być przedstawiciele dyrekcji, pracownicy socjalni i pedagodzy. Od klasy V spotyka się system daltoński. W jednej z opisywanych szkół w Hamburgu, przy udziale nauczycieli, uczniowie od klasy IX, w ramach międzynarodowego konkursu, pracowali nad konstrukcją samochodu wyścigowego, konkursie międzynarodowym. Wiązało się to oczywiście z uzyskaniem pieniędzy od sponsorów. Pożyteczne okazało się tworzenie zespołów nauczycieli, którzy pracują z danym rocznikiem.

Spotykają się oni co tydzień, a na dłuższe obrady – co miesiąc. W zespołach tych opracowuje się projekty ponadprzedmiotowe.

Warto podkreślić, że po latach wzmożonej pracy wychowawczej w kilku szkołach przyjęto wspólnie patrona, zaprojektowano nowe logo, powstały hymny szkolne, a mottem stało się: „Czyń dobro i mów o tym”. Współcześnie jest to szczególnie aktualne³².

Przypisy

- 1 J. Szymaniak, *Pedagogika pozytywna. Część I*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 3, s. 94–101; J. Szymaniak, *Pedagogika pozytywna. Część II. Metody, innowacje, implementacje w edukacji*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 4, s. 98–103.
- 2 M.E.P. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2017.
- 3 Ibidem, s. 206–208.
- 4 Ibidem, s. 11.
- 5 Ibidem, s. 229.
- 6 M. Brohm, W. Endres, *Positive Psychologie in der Schule*, Weinheim/Basel 2015.
- 7 J. Szymaniak, *Recenzja książki „Positive Psychologie in der Schule”*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 1, s. 185–195.
- 8 M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996.
- 9 Opisy ćwiczeń pochodzą z książki: M. Brohm, W. Endres, *Positive Psychologie in der Schule*, op. cit., s. 103–167.
- 10 Miesięcznik „Pädagogik” poświęcił nr 10/2021 niemal w całości problemowi pomocy dorastającym w warunkach pandemii. Liczne propozycje zamieszczał też „Głos Nauczycielski”.
- 11 E. Zyber, *Geschulter Optimismus*, „Pädagogik” 2021, nr 10, s. 6.
- 12 *Ojej, znowu online*. Z Anitą Rucioch-Gołek, nauczycielką i dyrektorką rozmawia K. Piotrowiak, „Głos Nauczycielski” 2021, nr 1–2, s. 14.
- 13 Ibidem.
- 14 V. Kaltwasser, *Achtsamkeit im Unterricht*, „Pädagogik” 2021, nr 10, s. 18–22. Autorka jest nauczycielką i pedagożką teatru.
- 15 B. Fredrickson, *Die Macht der guten Gefühle*, Frankfurt a/M. 2011.

- 16 O.-A. Burow, *Wege zur wertschätzende Schule*, „Pädagogik” 2021, nr 10, s. 9–12; O.-A. Burow, *Die Corona Chance*, Weinheim 2021.
- 17 P. Skura, *Zawodowcy z pasją*, „Głos Nauczycielski” 2021, nr 25–26, s. 10.
- 18 M. Kaczyńska-Zielińska, *Lekcje ZPT nowej ery*, „Sieci” 2022, nr 7, s. 12.
- 19 *Pedagogika. Leksykon*, pod red. B. Milerskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2000, s. 203.
- 20 U. Graf, *Macht Bildung glücklich?*, „Pädagogik” 2021, nr 10, s. 32–35.
- 21 *Problemy etyki*. Wybór tekstów w opracowaniu S. Sarnowskiego i E. Fryckowskiego, Bydgoszcz 1993, s. 221–230.
- 22 M. Csikszentmihályi, *Kreativität*, Stuttgart 2007.
- 23 A. Bucher, *Psychologie des Glücks*, Weinheim/Basel 2018.
- 24 U. Graf, *Macht Bildung glücklich?*, op. cit., s. 34.
- 25 O.-A. Burow, *Die Corona-Chance*, Weinheim 2021.
- 26 J. Bauer, *Das Prinzip Menschlichkeit*, München 2006.
- 27 *Terapia z Flo-Bo*. Z M. Florkiewicz-Borkowską rozmawia K. Piotrowiak, „Głos Nauczycielski” 2022, nr 6–7, s. 12–13.
- 28 Chciałabym zwrócić uwagę na zbiór rozpraw autorów będących zarówno badaczami, jak i praktykującymi nauczycielami, pod redakcją dr Johannes Zylki, pedagoga zajmującego się głównie pedagogiką szkolną i informatyką. J. Zylka (red.), *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung*, Weinheim/Basel 2017.
- 29 O.-A. Burow, *Die Corona-Chance*, op. cit., s. 70.
- 30 T. Schöler, V. Schabinger, *Individuelles und gemeinsames Lernen*, w: J. Zylka (red.), *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung*, op. cit., 82–93.
- 31 M. Trauttmann, *Schulen in schwieriger Lage... und was man von ihnen lernen kann*, „Pädagogik” 2018, nr 11, s. 69.
- 32 Przykłady zaczerpnięto z „Pädagogik” 2018, nr 11. Autorami pomysłów byli: M. Herspe, L. Sabadija- Pritzkat, R. Stein, J. Gajewsky, G. Kreter, S. Rossbach, H. Trageser, K. Gorlitz.

Jadwiga Szymaniak

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

Pedagogika mediów sportowych

Piotr Walkowiak

Czego możemy nauczyć (się) z transmisji mistrzostw świata w narciarstwie biegowym?

Rozwijające się w ostatnich latach technologie znalazły zastosowanie jako środki dydaktyczne, tym samym rozbudowując struktury metod kształcenia. W procesach nauczania i uczenia się, szczególnie podczas zdalnej pracy pedagogów oraz nauczycieli, nowe media zaczęły stanowić o kreatywnej stronie edukacji. Niejednokrotnie przysporzyły one trudności dydaktykom, aczkolwiek pełniły także rolę wyznacznika w kwestii rozwijania własnych kompetencji oraz pracy nad sobą. Spogląda-

jąc w szerszym ujęciu na media, można dostrzec ich rolę w codziennym funkcjonowaniu nie tylko dzieci i młodzieży, ale również osób dorosłych i starszych. Jednocześnie ważnym aspektem stosowania mediów w edukacji jest proces weryfikacji informacji, sposób ich przekazywania, wykorzystywanie do komunikacji popularnych narzędzi i programów. Istotne, aby dostrzegać i móc włączać do uczenia (się) inne obszary mediów i uaktywniać ich pedagogiczną stronę.

Wideokultura (wprowadzenie)

W procesie kształcenia i różnych sposobach oddziaływań edukacyjnych ważnym elementem jest poznanie świata, jaki zawdzięczamy kulturze wraz z nauką, sztuką oraz techniką¹. Media pełnią rolę zauważalnego nośnika kultury. Ukierunkowane na przekazywanie określonych informacji media, często na drugim planie, szczególnie w materiałach wideo, ukazują wiele innych, wartych uwagi, elementów. Nagranie wideo można na przykład postrzegać niczym jeden obraz wart więcej niż tysiąc słów². Obraz ten widoczny jest podczas transmisji wydarzeń sportowych, które z założenia mają skoncentrować widza na rywalizacji sportowców, a także skierować do niego treści reklamowe.

Jeden z podstawowych celów kształcenia to motywowanie, a przy tym odkrywanie predyspozycji oraz rozwój zainteresowań³. Wielopoziomowe, odgrywające bardzo ważną rolę w kształceniu pojęcia: motywacji, predyspozycji i zainteresowań wzajemnie łączą się i oddziałują na siebie, co widoczne jest w sporcie.

Sport w życiu człowieka uznawany jest za świadomą i dobrowolną działalność, podejmowaną w celu zaspokojenia potrzeb: zabawy, współzawodnictwa czy właśnie doskonalenia własnych cech fizycznych i umysłowych równocześnie integrując przy tym różne środowiska społeczne – zarówno lokalne, regionalne oraz międzynarodowe⁴. Dlatego też transmisje sportowe mogą być źródłem pedagogicznych treści, wpisując się w ramy przytoczonych powyżej celów kształcenia.

Edukacja sportowa

Sport możemy podzielić na rekreacyjny i kwalifikowany. Rekreacyjny jest formą amatorską, nastawioną szczególnie na aktywne i prozdrowotne wykorzystywanie budżetu czasu wolnego, aczkolwiek charakteryzuje się również rywali-

zacją i czynnym uczestnictwem w zawodach sportowych skierowanych do szerokiej grupy osób. Kwalifikowany z kolei postrzegany jest jako forma pracy zawodowej danego sportowca⁵.

Przykładem dyscypliny sportowej uprawianej na szeroką skalę zarówno przez amatorów, jak i profesjonalistów są biegi narciarskie. Podczas zawodów rozgrywanych w ramach cyklu Worldloppet oraz Vismá Ski Classics spotykają się amatorzy i zawodowcy, co sprzyja budowaniu pozytywnego wizerunku narciarstwa biegowego.

Edukacja sportowa definiowana jest jako proces pedagogiczny – zracjonalizowany i skierowany na kształtowanie uzdolnień do określonej dyscypliny sportowej z uwzględnieniem warunków czasowo-przestrzennych⁶. W jej obrębie wyróżnić możemy takie funkcje, jak: integracja, współpraca, rozwój indywidualnych cech oraz predyspozycji, a także weryfikacja postępów⁷. W ujęciu sportowym rozwój umiejętności połączony z weryfikacją postępów może korzystnie wpłynąć na dalszą drogę wychowanka oraz wzmacniać poczucie własnej wartości. Dodatkowo praca, która przekłada się na osiągnięcie zamierzonych celów, determinuje w kwestii stawiania wyżej kolejnych poprzeczek i wyzwań. Znaczenie to odznacza się w kształtowaniu charakteru poprzez wpływanie na stałość woli, rozumianą jako przestrzeganie zasad danej dyscypliny sportowej, siłę woli w perspektywie uczestniczenia w wymagających treningach, a także samodzielności woli w ujęciu praktyczności w działaniu przy pokonywaniu przeszkód⁸.

Długofalowy proces rozwoju wychowanka w danej dyscyplinie sportowej może pozytywnie oddziaływać na kształtowanie jego warunków fizycznych, ale przede wszystkim cierpliwości i osobowości. W tej kwestii warto przytoczyć sylwetkę włoskiego myśliciela Piera Paolo Vergerio (1370–1444), który jako pierwszy pedagog zaproponował renesansowy typ wychowania pełnego ukierunkowanego na rozwój intelektualny

jak i fizyczny⁹. Jego rodak, pedagog Vittorino da Feltre (1378–1446) głosił, iż trzy elementy: wychowanie umysłowe, duchowe (artystyczne) i fizyczne, stanowią o wychowaniu humanistycznym. Z kolei dla Erazma z Rotterdamu (1467–1536) wychowanie fizyczne pełniło funkcję zdrowotną i wychowawczą¹⁰.

W perspektywie pedagogicznej wspomniane funkcje edukacji sportowej mogą korzystnie wpływać także na rozwój zdolności interpersonalnych. W istocie, przywołać można wspomnianą współpracę oraz integrację, która odpowiada za prawidłowy przebieg socjalizacji wtórnej młodzieży w kręgu drużyn sportowych i poza nimi. Współpraca z kolei często stanowi fundamentalne działanie na rzecz samorozwoju, a także rozwoju grupy, w której ludzie trenują czy pracują. Tym samym wszelkie relacje powinny być zbudowane na wzajemnej współpracy i szacunku¹¹.

Potwierdzeniem powyższego zdania okazać się może wypowiedź badanej metodą indywidualnego przypadku, młodzieżowej piłkarki nożnej: „Uważam, że mamy dobry kontakt z trenerką. Jeżeli czegoś potrzebujemy, nawet prostej rozmowy, to śmiało możemy do niej podejść indywidualnie przed lub po treningu. Trenerka mówi, żeby zawsze wszelkie sprawy załatwiać na bieżąco. Jeśli ktoś ma jakiś problem, także prywatne, może z nią o tym porozmawiać. Jest to bardzo cenne, bowiem nikt nie chce, aby problemy się gromadziły i wpływały potem na jakość treningu czy też funkcjonowania zawodniczek (...). Na treningach i poza nimi dogaduje się z dziewczynami bardzo dobrze. Spędzamy ze sobą tak naprawdę większość czasu. Z niektórymi dziewczynami mieszkam w internacie, więc można powiedzieć, że spędzam z nimi praktycznie 24 godziny na dobę. Razem chodzimy do szkoły, jemy wszystkie posiłki. Razem trenujemy i spędzamy czas wolny. Myślę, że jesteśmy na pewno zgrane ze sobą na boisku i poza nim”¹². Należy pamiętać, że wychowanie przez sport – podobnie jak inne

obszary wychowania – nie odbywa się w próżni, a jest realizowane w różnych środowiskach wychowawczych w otoczeniu innych osób¹³.

Edukacja sportowa może być rozumiana także jako konieczność wspierania ludzkiego rozwoju, odnosząc się do wspomagania ludzi w realizacji ich potencjału, samorealizacji, czy również osiągania pełni poznawczej, duchowej¹⁴. Niejednokrotnie edukacja sportowa pomaga przezwyciężyć wiele słabości.

Złożone relacje mediów, sportu i edukacji

Wielopłaszczyznowe znaczenie oraz relacje mediów, sportu i edukacji kształtowały się od początku rozwoju mediów masowych, w tym radia oraz telewizji. W naukowym dyskursie media dzielą się na tradycyjne – wyrastające z ery analogowej: książka, plakat, prasa, radio, a także nowe: internet, urządzenia i aplikacje mobilne, które od początków swojego istnienia posiadają status cyfrowych. Przytoczone relacje oparte są na dwustronnych i synergicznych stosunkach¹⁵.

W XXI wieku przenikające przez siebie oraz współpracujące trzy zjawiska wzajemnie oddziałują na siebie w procesach przekazywania informacji, promocji oraz pozyskiwania zainteresowanych osób. Gdyby nie funkcjonowały media tradycyjne, to wówczas pedagodzy oraz sportowcy nie mieliby dostępu do naukowych, książkowych pozycji. Z kolei gdyby nie istniały media nowe, to ograniczona zostałaby kreatywna strona zarówno edukacji, jak i sportu. Zastosowanie medialnych środków w dydaktyce i sporcie na różnych szczeblach kształcenia nastąpiło dzięki udoskonalaniu środków przekazu. Terminem media zaczęto określać również pomoce naukowe, środki dydaktyczne oraz technologie informacyjne wspomagające procesy nauczania, samokształcenia, wychowania¹⁶. Jednocześnie media, sport i edukacja w dużym stopniu są od siebie zależne, a poprzez współpracę mogą przy-

nosić zarówno korzyści w swoim zakresie, a także – spoglądając szerzej – poza swoimi granicami.

W tych wszystkich relacjach ważna jest edukacja medialna, która uznanie znalazła szczególnie w Wielkiej Brytanii, Australii, Nowej Zelandii, a także Kanadzie.

Jednym z celów edukacji medialnej jest rozwój pełnego i krytycznego rozumienia natury mediów, wzrost świadomości w zakresie rozumienia, czerpania satysfakcji z tego, jak media pracują i tworzą znaczenia, a przy tym konstruują rzeczywistość. Istotne w jej obrębie jest także rozwijanie kompetencji związanych z dostępem i użyciem mediów¹⁷. To ważny czynnik w kwestii weryfikacji, powoływania się na odpowiednie źródła, odróżniania merytorycznych i właściwych treści. Sfera ta dotyczy zarówno uczniów, adeptów sportowego świata, pedagogów, nauczycieli, wychowawców oraz trenerów. Młodzież ma w zwyczaju łączyć z mediami szczególne związki – rozbudowane, silne, osadzone w ich świadomości, zachowaniu i sposobie życia. Dodatkowo, nie do końca młodzi ludzie czują potrzebę ingerencji i zmian w tej kwestii¹⁸. Znacznie częściej przychylnie oceniają rozwój mediów, aplikacji i wykorzystywanie ich w przekazywaniu wiedzy oraz informacji. Nauczyciele posługujący się nowoczesnymi technologiami w zakresie prowadzonych zajęć, a trenerzy w kwestii analizy postępów spotykają się z pozytywnym sprzężeniem zwrotnym swoich wychowanków. Łączenie mediów, sportu i edukacji w codziennej pracy może tym samym przyczynić się do właściwego przebiegu działań komunikacyjnych.

Transmisje sportowe w kontekście procesu akulturacji i mediatyzacji

Zarówno akulturacja i mediatyzacja odpowiadają w dużej mierze za poznawanie oraz przyswajanie aspektów kulturowych z wielu miejsc, środowisk, obszarów na świecie.

Kultura stała się istotnym czynnikiem determinującym, wyzwalającym, sprzyjającym czy przede wszystkim umożliwiającym wiele działań¹⁹. Stwierdzenie to idealnie podkreśla powiązanie kultury z mediami, sportem oraz edukacją. Bez wątpienia kontakt człowieka z kulturą jest ważny i często priorytetowy, ponieważ stanowi o jego przynależności do środowiska, w którym przebywa i kultury, w której wzrastał²⁰. Warto również zaznaczyć, że do poszerzania nie tylko zainteresowań, ale również świadomości niezbędne jest poznanie elementów kulturowych odmiennych narodowości. Nie zawsze jest to namacalnie możliwe.

Należy zdawać sobie sprawę, że nie każdy może mieć bezpośrednią możliwość doznań międzykulturowych. Tym samym nie każdy może doświadczyć kontaktu kulturowego. W tym przypadku mediatyzacja w pełni rozumiana jest jako proces pośredniczenia mediów w poznawaniu świata, a także wpływa przez nie na postrzeganie przez człowieka niedostępnej bezpośrednio doświadczeniu rzeczywistości – wraz ze wszystkimi konsekwencjami tego pośrednictwa²¹. Zabieg ten przedstawić można na przykładzie odbywania podróży bez wychodzenia z domu.

Częstokroć globalny zakres materiałów – zarówno z kanonu mediów tradycyjnych oraz nowych – jest w pełni dostępny dla odbiorców. W tym przypadku niezbędna okazać się może edukacja medialna w kwestii wybierania najbardziej wiarygodnych materiałów piśmienniczych, telewizyjnych oraz internetowych. Mediatyzacja – „na odległość” umożliwia akulturację, która polega na wdrażaniu jednostki do kultury innej niż ta, która została nabyta w procesie socjalizacji²². Akulturacja i mediatyzacja, uzupełniając się, umożliwiają przekazywanie dóbr kulturowych i edukowanie społeczeństwa nie tylko znanymi i utytułowanymi pozycjami, ale również tymi o charakterze rozrywkowym oraz sportowym.

W obszarze tych, które od dłuższego czasu łączą i dostarczają rozrywkę w sportowym forma-

cie znajdują się transmisje sportowe – radiowe, telewizyjne oraz internetowe. Obok wiadomości należą one do najpopularniejszych form przekazywania informacji sportowych, a znaleźć je można nie tylko w ofercie dedykowanych sportowych platform. Wynika to z przyjmowanych strategii medialnych przedsiębiorstw w kwestii spełniania oczekiwań odbiorców i wyróżnienia się na tle konkurentów.

Transmisje rozumiane są jako bezpośrednie relacje z wydarzeń, a ich sukces opiera się na uzupełnianiu sportu z medialną stroną pod kątem dostarczania nieprzewidywalnej rozrywki poprzez natychmiastowe dotarcie do rzeszy odbiorców²³. Mimo że transmisje sportowe – telewizyjne oraz internetowe – ukierunkowane są na rywalizację zawodowych sportowców i przekazują obraz z widowiskowych aren, to przy tym ukazują również dobra kulturowe zagranicznych społeczeństw. Najczęściej można je dostrzec podczas zaplanowanych sztuk o charakterze performance’u otwierających duże wydarzenia (jak Igrzyska Olimpijskie, Mistrzostwa Świata, finały w poszczególnych dyscyplinach sportowych).

Sytuacja ta dotyczy także wydarzeń nieco mniejszych, ale cyklicznych i wymaga większej uwagi. Wspomniana rywalizacja o globalnym zasięgu w biegach narciarskich – pod względem transmisji sportowych – w cyklu Pucharu Świata, umożliwia widzom dostęp do wielu miejsc i tras biegowych na świecie. Dla sympatyków światowego narciarstwa biegowego najważniejszymi ośrodkami są: fińskie Lahti, norweskie Oslo, a także szwedzkie Falun. Podczas rozgrywanych w tych miejscowościach pucharowych zmagania kibice nie tylko oglądają rywalizację z trybun. Zwolennicy podziwiania biegowej rywalizacji udają się również na trasy; wszędzie tam, gdzie można dotrzeć ścieżkami przez las²⁴.

W ujęciu aktywnego spędzania wolnego czasu transmisje sportowe niosą często swoje tra-

dykcje, charakterystyczne elementy, które dostrzec można podczas transmisji. Pod uwagę można wziąć stroje nawiązujące do historii danego kraju, ale również współczesne – podkreślające teren i tożsamość kulturową jego mieszkańców. Obyczajem są połączone z biesiadowaniem morsowania w specjalnych drewnianych konstrukcjach ulokowanych w lesie przy trasach biegowych.

Kierując się na południe Europy, w szwajcarskim Davos, szczególnie na podbiegach tras biegowych, zauważyć można kibiców ze szwajcarskimi dzwonami, a w Niemczech regionalne potrawy. Widoczne są liczne górskie szczyty, wokół których rozmieszczone są biegowe odcinki, a także lokalne atrakcje.

W zaznaczaniu i podkreślaniu tychże kulturowych aspektów ważną rolę komentatora sportowego, który może rozbudzić zaniepokojenie widzów nie tylko sportową rywalizacją. Biorąc pod uwagę, że w cyklu organizowanych zawodów Pucharu Świata w biegach narciarskich – w wielu miejscach na świecie – startują zawodniczki oraz zawodnicy reprezentujący barwy poszczególnych narodowości, dzięki transmisjom sportowym mamy do czynienia z kontaktem kulturowym, ale za sprawą mediatyzacji i akulturacji również z relatywizmem kulturowym, który oznacza świadomość ogromnej różnorodności kultur i historycznych uwarunkowań odrębności kulturowych²⁵.

Zakończenie

Pedagogika mediów zajmuje się funkcjonowaniem środków przekazu od wychowawczej strony. Obejmuje edukację przez media, wykorzystywanie mediów w edukacji, a także edukację medialną²⁶. Ta rozwijająca się dziedzina pedagogiki przynosi wiele korzyści dydaktyce, edukacji oraz sporcie. Może przynieść znacząco więcej – dzięki dużemu potencjałowi, który pozostaje do odkrycia.

Wykorzystywanie mediów w edukacji dla wielu stanowi wyzwanie, a także szeroki wachlarz

możliwości w celu urozmaicenia prowadzonych zajęć. Warto spoglądać na detale, na pierwszy rzut oka niedostrzegane w świecie mediów – w tym przypadku w transmisjach sportowych.

Kreatywność oraz element zaskoczenia w zastosowaniu medialnych narzędzi technologicznych może przynieść korzyści dydaktyczne, a także rozwijać zainteresowania, które przekładają się na pracę nad sobą – niezbędną w procesie socjalizacji.

Przypisy

- 1 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 191.
- 2 K.A. Wieczorek, *Jeden obraz wart więcej niż tysiąc słów – porównania i metafory w argumentacji*, „Filozofuj!” 2018, nr 1 (19), s. 28–29.
- 3 K. Czekał-Kotynia, *Nowoczesne metody dydaktyczne w procesie kształcenia*, Łódź 2013, s. 11.
- 4 J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Nowy Dwór Mazowiecki 2014, s. 85–86.
- 5 *Ibidem*, s. 86–88.
- 6 R. Panfil, *Zarządzanie w sporcie. Przewodnik do zajęć*, Warszawa 2005, s. 45.
- 7 *Ibidem*, s. 45.
- 8 P. Mazur, *Sport i wychowanie fizyczne w myśli pedagogicznej*, w: P. Mazur (red.), *Wychowanie poprzez sport. Wielość spojrzeń i doświadczeń*, Chełm 2014, s. 9.
- 9 *Ibidem*, s. 15.
- 10 *Ibidem*, s. 16.
- 11 M. Mikut, *Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 1, s. 118.
- 12 P. Walkowiak, *Funkcjonowanie młodzieżowej piłkarki nożnej w drużynie MKS Olimpia Szczecin* (niepublikowana praca licencjacka), Szczecin 2021, s. 45–46.
- 13 A. Famała-Jurczak, *Pedagogiczny wymiar wychowania fizycznego*, w: P. Mazur (red.), *Wychowanie poprzez sport. Wielość spojrzeń i doświadczeń*, Chełm 2014, s. 48.
- 14 M. Chutorński, *Emilu rozwijaj się, albo... Poza edukacyjną dyscyplinę*, w: „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 11/3 (30), s. 35.
- 15 K. Kopecka-Piech, *Media*, w: H. Jakubowska, P. Nosal (red.), *Socjologia sportu*, Warszawa 2017, s. 75–76.
- 16 E. Tabora-Marcjan, *Media w kształceniu*, „Państwo i Społeczeństwo” 2002, nr 2, s. 250.
- 17 A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013, s. 10–30.
- 18 B. Urbanek, *Media w edukacji – pedagogiczne aspekty ich wykorzystania*, „Nauczyciel i Szkoła” 2013, nr 1 (53), s. 236.
- 19 P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 34.
- 20 T. Wagner-Tomaszewska, *Kompensacyjne wychowanie kulturalne jako nowa tendencja w procesie akulturacji wychowanków placówki opiekuńczo-wychowawczej*, w: L. Kataryńczuk-Mania, G. Mania (red.), *Konteksty kultury, konteksty edukacji. Wielowymiarowość kształcenia artystycznego i upowszechniania kultury*, Kraków 2019, s. 309.
- 21 M. Gosek, *Gotowi na (r)ewolucję*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2021, nr 4, s. 21.
- 22 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 184.
- 23 K. Kopecka-Piech, *Media*, op. cit., s. 76.
- 24 B. Chruścicki, *Justyna Kowalczyk. Królowa Śniegu*, Kraków 2014, s. 89.
- 25 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, op. cit., s. 186.
- 26 P. Drzewiecki, *Media Aktywni: dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej? Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*, Otwock-Warszawa 2010, s. 16.

Piotr Walkowiak

Student pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego. Komentator sportowy. Zainteresowania naukowe i badawcze: socjologia, pedagogika społeczna, gerontologia.

Od nauczyciela do influencera

Marcin Dzierżawski

Felieton z cyklu „Okiem polonisty”

Kim oni są? Ludźmi ukształtowanymi przez YouTube’a, *Minecrafta* i Ekipę Friza, małymi żarłocznymi konsumentami obcych mi treści, przybyszami z dalekiej cyfrowej planety, na którą nie tylko nie potrafię się dostać, ale wręcz nie chcę tego zrobić. Mimo to trzeba stanąć z nimi twarzą w twarz. Jednak nie znając ich naturalnego środowiska, nie mam szans na opanowa-

nie zasad gramatyki nowego języka moich uczennic i uczniów. No trudno, myślę i wzbiera we mnie bunt: jesteśmy w szkole, jestem u siebie, oni tu są gośćmi, niech się naginają i dostosują! I tak, trwając przy swoich zasadach, jednocześnie godzę się na nieunikniony konflikt. Zaburzenia w komunikacji już niejednokrotnie prowadziły do kryzysu, czeka nas więc wojna światów.

„Heeej! Kochani! Jak się macie?” – zagaduje energicznie osoba w średnim wieku, ubrana w imitację staropolskiego kontusza, z przyklejonym zawadiacko solidnym gęstym wąsem. „Świetnie, że wpadliście, bo już dziś na mojej lekcji czekają na was megaatrakcje! Co jest w planach? Na początek czelendź – zjem na waszych oczach disgustaśną czarną polewkę, zupę z krwi kaczki, fuuu! Potem przepis na rosyjski prank, czyli jak z psa zrobić sarnę, wyjaśni wam duet Kozodusin&Telimena, a na koniec szybki quiz z nagrodami: do czyjej dziurki pasuje kluczyczek Tadeusza, ej! Bądźcie ze mną, telefony w ręce, nagrywajcie, szerujcie. Dzięki za wszystkie suby i łapki w górę!”

Myślicie, że to koszmar senny przemęczonego nauczycielskiego umysłu? Chybiony performance i marna prowokacja? Nic z tych rzeczy, drogie osoby uczące, oto kompetencje przyszłości. Witajcie w szkole XXI wieku!

Pod jednym z ostatnich blogowych tekstów, w którym po raz kolejny użalam się nad zanikiem kultury pisma, posądzając swoich licealistów o wtórny analfabetyzm, jedna z czytelniczek napisała: „Szanowni nauczyciele LO, cieszcicie się, że licealiści w ogóle piszą wypracowania. W 4 klasie SP, którą uczę, jest problem z przepisywaniem treści z tablicy, problem ze zrozumieniem polecenia, na zadane pytanie najczęstsza odpowiedź to „nie wiem”. Padamy właśnie ofiarą atrakcyjnych metod aktywizujących, prezentacji i filmików, opracowań lektur »w 5 minut«, wszystko to najczęściej robione przez nauczycieli i wrzucane do netu, żeby zabłysnąć swoim genium. Jak coś nie jest atrakcyjne i wystrzałowe, to nie przyciągnie uwagi ucznia. Gdy zaczynam wymagać jakiejś umiejętności, to niejeden uczeń natychmiast pyta: „ale po co mi to?!”

To tylko komentarz, myślę, być może napisany pod wpływem chwili. Ale jednak tli się we mnie niepokój i rodzą pytania, na które wołałbym nie znać odpowiedzi. Trudno, zaryzykuję, robię

screena wiadomości i wysyłam Iwonie. Ona to zweryfikuje, ma świeże spojrzenie. Bardzo świeże, pracuje w szkole podstawowej niespełna rok. To jak jest z tymi dziećmiakami?

„Różnie” – Iwona stara się być bardzo obiektywna i analityczna. „Niektórzy potrafią pisać, ale są klasy, gdzie nikt tego nie potrafi, poza tym nie chcą tego robić. Większość nie rozumie czytanych poleceń, zdarza się, że rezygnują w połowie z bezradnym »ale o co chodzi?«. Miałam niedawno refleksję, że muszę zrobić z siebie durnia, żeby zainteresować dzieci czymkolwiek. Granica między kreatywnym walczeniem o uwagę ucznia a uatrakcyjnianiem zajęć ponad miarę jest bardzo cienka. Na przykład ostatnio koleżanka przebrała się za Guślarza na okazję omawiania *Dziadów*. Szczerze, nie wiem, po której stronie granicy się znalazła”.

Przebieranki? Guślarz? Guślarka nawet?! A czy w ogóle musi istnieć jakaś granica, za którą nie wolno przejść, za którą przestaje się być sobą? Bo niby dla kogo to ryzyko charakteryzowania się i problemów osobowości?

Kiedy opadają emocje, przychodzi opamiętanie i smutna konkluzja. Może jeśli chcę mówić do wszystkich, to muszę być jak wszyscy? A jeśli chcę pozostać w zgodzie ze sobą, to przyjdzie mi mówić do nielicznych? Albo to czas, by zamilknąć i oddać głos innym. Nie wiem, czy jestem na to gotowy.

Marcin Dzierżawski

Gdańszczanin, absolwent polonistyki Uniwersytetu Gdańskiego, nauczyciel. Od niespełna dwóch lat prowadzi blog „Belfer na zakręcie”, na którym dokumentuje swoje zmagania ze szkolną i pozaszkolną rzeczywistością.

Botologia niestosowana

Sławomir Osiński

Dlaczego (ro)bocia inteligencja zajmuje miejsce człowieka?

Siedzi sobie człowiek przy komputerze, laptopie lub smartfonie zaciętwiony w klikaniu, grach, tudzież ośliniony od nieprzystojności i nawet się nie dziwuje, że go w każdej sekundzie jakiś chytry bot atakuje. Ba, spora część nawiedzanych przez niego stron nigdy nie zaznała umysłu i ręki *homo sapiens*. Nie ma taki nieszczęsny osobnik powodu do dziwowania i niepokoju, albowiem bardzo mizernie wyedukowany jest medialnie. Oczywiście na

takie *dictum* zachnie się (zwłaszcza ten najmłodszy) i powie, że go w szkołach przecież informatyki uczyli lub jeszcze uczą, o botach też coś tam słyszał lub czytał. Prawdą jednak jest, że dla egzemplarzy dziadowatych, takich jak ja, edukacja medialna była dziedziną, która traktowała o radiu, telewizji i filmie, a kończyła się na obsłudze magnetowidu i projektora filmowego – można ją więc określić mianem edukacji medialnej 0.0.

Osobnicy młodszy, edukowani w ostatnich dwóch dekadach XX wieku, trafili już na edukację medialną 1.0 ukierunkowaną na telewizję, prasę, radio i początki internetu. Następny etap to edukacja medialna 2.0 (przełom XX/XXI wieku oraz pierwsza dekada XXI wieku) kładąca nacisk na platformy internetowe, media społecznościowe, blogi i vlogi. Dzisiaj, jak twierdzi Grzegorz Ptaszek, mamy do czynienia z edukacją medialną 3.0, która oprócz poruszania poprzednich zagadnień przygotowuje do obcowania z wirtualną rzeczywistością, platformami medialnymi ubogaconymi przeróżnymi botami oraz internetem rzeczy opartym na algorytmicznym przetwarzaniu danych przez połączone ze sobą dowolne urządzenia. Czy zatem wiemy, jak przeżyć w świecie pełnym informacji i komunikujących się ze sobą inteligentnych przedmiotów, w którym to, co realne, miesza się z wirtualnym, zwykle w podstępnie utajniony sposób?

W internecie rzeczy nie tylko my komunikujemy się ze sprzętem elektronicznym, lecz także poszczególne urządzenia w naszym otoczeniu porozumiewają się ze sobą, aby uzyskiwać dodatkowe informacje i rozszerzać swoją funkcjonalność. Przedmiotem w internecie rzeczy może być jakiś prosty czujnik – na przykład wykrywający tlenek węgla, jak i samochód, samolot czy inteligentny dom. Może to być cokolwiek, co jest w stanie nawiązać połączenie w sieci z czymś podobnym sobie w bardziej lub mniej skomplikowany sposób. Jak obliczyli skrupulatni mędrzy od statystyki, zestawień i porównań, dzisiaj w ramach internetu rzeczy na całym świecie współpracuje ze sobą ponad 20 miliardów urządzeń.

Niebagatelną rolę w tym wszystkim pełnią boty, czyli najprościej mówiąc: programy lub mikrouządzenia zaprojektowane w taki sposób, aby wykonywały określone czynności zamiast niedoskonałego człowieka, gdyż dobrze napisany program czy działająca maszyna potrafi wykonywać na przykład obliczenia znacznie szybciej od nas.

Najsmutniejsza wiadomość jest taka: większość botów to perfidne i złośliwe stwory, które wykradają dane, znajdują luki w systemach i włamują się do nich w plugawych celach. Mogą kraść pieniądze, zapchać skrzynkę poczty elektronicznej spamem lub wnikać na różne serwisy internetowe tylko po to, by doprowadzić do ich upadku.

Nazwa jest skrótem słowa „robot”. Boty powstały, by działać w czasie nieobecności człowieka, przejmując jego funkcje. Boty można spotkać w grach sieciowych, w Wikipedii, wykorzystywane są do obsługi klientów online, do komunikacji z konsumentami i użytkownikami usług. Praktycznie są wszędzie. Bot jest w stanie odpowiedzieć na schematyczne pytanie użytkownika w taki sposób, że trudno poznać, iż ma się do czynienia z maszyną. Niektóre wypowiedzi botów brzmią „bardziej ludzko”, niż te stworzone przez przedstawicieli naszego gatunku. Boty wypowiadają się sensownie, nie popełniają błędów stylistycznych, gramatycznych, ale niektóre mają zaprogramowane popełnianie błędów, użycie języka potocznego, w celu nadania wypowiedzi „ludzkiego” charakteru. Boty bardzo często są wykorzystywane jako narzędzie analityczne, na przykład jako skanery wyszukiwarek internetowych lub urządzenia pozycjonujące – cokolwiek to oznacza.

Wspomniani już uczeni od statystyki twierdzą, że regularnie do zasobów globalnej sieci

sięga około 3 miliardów ludzi, co oznacza, że co trzeci człowiek na naszej planecie wie, przynajmniej pobieżnie, jak korzystać z internetu. Na świecie jest około 15 trylionów aktywnych stron internetowych. W każdej sekundzie w internecie pojawia się 8 nowych osób, a każdego dnia – 180 miliony tweetów, 3 miliardy „lajków” i ponad 140 miliardów e-maili. Aż 70% z nich stanowi spam. Przy tym przetwarzane są co roku 52 petabajty danych. Jak czytamy na portalu mobimaniak.pl: tylko 40% z nich pochodzi od ludzi, reszta zaś to wytwór botów.

Najsmutniejsza i najbardziej przerażająca wiadomość jest taka: większość botów to perfidne i złośliwe stwory, które wykradają dane, znajdują luki w systemach i włamują się do nich w plugawych celach. Mogą kraść pieniądze, bo wyłudzenie danych karty kredytowej poprzez podszycie się pod autentyczną transakcję jest w internecie procederem na porządku dziennym. Inne potrafią zapchać skrzynkę poczty elektronicznej spamem lub wnikać na różne serwisy internetowe tylko po to, by spowolnić ich działanie, a niekiedy i doprowadzić do ich upadku. Często przybierają postaci rozwiązań pomagających w codziennym funkcjonowaniu internetu. Są też udające prawdziwych użytkowników (te ponoć stanowią jedną trzecią ruchu w sieci), a powstały tylko po to, żeby „nabijać lajki” z korzyścią dla reklamodawców, zapewniając im konkretny dochód. Również wiele odwiedzanych przez nas stron internetowych jest dziełem (ro)botim. Zapewne w nieodległej przyszłości zatrucie jadem kiełbasianym, czyli botulizmem, odda swe znaczenie przypadłości polegającej na szkodliwym zainfekowaniu sieci wrażliwą i szkodliwą działalnością botów.

Głównym zadaniem edukacji medialnej, jak stwierdził zmarły niedawno Janusz Morbitzer w artykule *O filarach edukacji medialnej – między starożytnością a współczesnością*, jest przygotowanie do racjonalnego i odpowiedzialnego funkcyj-

nowania w medialnym świecie – zarówno w roli świadomego odbiorcy, jak i odpowiedzialnego twórcy medialnych komunikatów. Współczesny człowiek, jeśli chce rozumieć świat, który poznaje głównie za pośrednictwem mediów elektronicznych, musi być odpornym na medialne manipulacje i skutecznie unikać rozmaitych zagrożeń zgotowanych przez boty; musi się nieustannie doskonalić, także w zakresie wiedzy o manipulacji mediach dokonywanej za pomocą zmyślnych programów.

Jak to wygląda w szkołach – niechaj każdy sobie odpowie sam. Bot z Wami.

Sławomir Osiński

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

Piszą dla nas

Małgorzata Białoń

Nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Katolickich w Dąbrowie Górniczej. Magister Akademii Polonijnej w Częstochowie, podyplomowo ukończyła: oligofrenopedagogikę, edukację wczesnoszkolną z elementami tańca oraz edukację muzyczno-plastyczną.

Marcin Dzierżawski

Gdańszczanin, absolwent polonistyki Uniwersytetu Gdańskiego, nauczyciel. Od niespełna dwóch lat prowadzi blog „Belfer na zakręcie”, na którym dokumentuje swoje zmagania ze szkolną i pozaszkolną rzeczywistością.

Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych. Edukatorka w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie.

Mieczysław Galaś

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Filip Jach

Coach, facylitator i edukator. Pracę z grupami opiera na podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach oraz psychologii zorientowanej na proces. Prowadzi kursy z metod Lego-Logos oraz Dociekań Filozoficznych. Członek Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach oraz Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”.

Żaneta Juskiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 7 im. Heleny Raszki w Szczecinie. Autorka książki *Być heretykiem. Eugeniusz Zamiatin* (2016).

Agata Kamińska

Kustoska w Dziale Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Absolwentka historii kultury na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz studiów podyplomowych na kierunku sztuka (plastyka) na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Arteterapeutka, plastyczka. Autorka programów edukacyjnych do wystaw stałych i czasowych.

Marta Kostecka

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Edukatorka, polonistka, bibliotekarka. Specjalizuje się w edukacji cyfrowej i medialnej.

Agnieszka Maszczyk

Doradczyni metodyczna do spraw wychowania przedszkolnego w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie. Uczy języka angielskiego w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym. Trenerka Umiejętności Społecznych. Autorka programów profilaktycznych dla dzieci i młodzieży dotyczących bezpiecznego korzystania z internetu.

Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych, pedagożka, nauczycielka akademicka. Autorka publikacji z zakresu pedagogiki młodzieży i edukacji w wymiarze emancypacyjnym. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Rady Dydaktycznej Wydziału Nauk Społecznych US, szczecińskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a także Zespołu Pedagogiki Młodzieży działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Sławomir Osieński

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

Marcin Pierzchliński

Poeta, autor debiutanckiego tomu *Voyage, voyage* (SPP Oddział w Łodzi), laureat „Połowu” i finalista „Pracownik pierwszej książki” Biura Literackiego; dwukrotnie nominowany do nagrody głównej w konkursie im. Jacka

Bierezina. Publikował między innymi w „Lampie”, „Wakacie” i „Wizjach”. Jego wiersze znalazły się w zbiorach: *Globalne wioski i Głód. Antologia Nowego Dokumentu Tekstowego 2020*. Prowadzi spotkania autorskie, a na Kanale Książkowym realizuje cykl „Mniej więcej o poezji”. Student studiów pisarskich na Uniwersytecie Szczecińskim.

Edyta Rozenfeld

Nauczycielka bibliotekarka w Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi im. Mieszka I w Świnoujściu. Laureatka wielu konkursów literackich, biblioterapeutka i studentka logopedii.

Agnieszka Ruks

Wicedyrektorka Szkoły Podstawowej nr 5 im. Henryka Sienkiewicza w Szczecinie.

Agnieszka Słowińska

Asystentka w Dziale Etnografii Pomorza Muzeum Narodowego w Szczecinie. Absolwentka filozofii z elementami kulturoznawstwa i etnologii na Uniwersytecie Szczecińskim. Zainteresowania naukowe: tradycyjne rzemiosło, obrzędowość w kulturze ludowej.

Anna Sobolewska

Z wykształcenia filozofka i nauczycielka etyki. Pracuje w Publicznej Szkole Podstawowej im. Przyjaciół Dzieci w Mierzynie. Wychowawczyni klasy trzeciej. Instruktorka jogi dla dzieci.

Przemysław Staron

Psycholog i kulturoznawca, wykładowca Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Uniwersytetu Humanistycznospołecznego i Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Sopocie oraz współzałożyciel Centrum Rozwoju Jump, w ramach którego wspiera rozwój i stymuluje umiejętność myślenia młodzieży, dorosłych i seniorów. Nauczyciel dyplomowany, twórca Zakonu Feniksa, nagrodzony przez Komisję Europejską orędownik spotkań pokoleń. Wybrany Człowiekiem Roku 2019 w kategorii „Wzorowe sprawowanie” w plebiscycie czytelników „Gazety Wyborczej”. Wyróżniony w konkursie im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”. Nagrodzony LGBT+ Diamond 2019 Polish Business Award, finalista Nauczycielskiego Nobla – Global Teacher Prize 2020, Digital Shaper 2020, jest

na liście 100 osób, które zmieniają Polskę (na lepsze) wg Noizz.pl. Członek Kolegium Ekspertów Instytutu Strategii 2050. Tutor ponad 50 finalistów i laureatów Olimpiady Filozoficznej, fan kreatywnego nauczania i twórca pracowni #utrzy, jako prekursor wykorzystania Snapchata w edukacji nazywany profesorem Snapem. Autor książek: *Szkoła bohaterek i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem* (2020) oraz *Szkoła bohaterek i bohaterów 2, czyli jak sobie radzić ze złem* (2021). Nauczyciel Roku 2018.

Justyna Strabel

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w oddziale przedszkolnym Szkoły Podstawowej nr 1 im. Bolesława Chrobrego w Szczecinie. Absolwentka Uniwersytetu Szczecińskiego (pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna oraz doradztwo psychospołeczne). Absolwentka Collegium Balticum w Szczecinie (wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego).

Agnieszka Szydłowska

Nauczycielka informatyki w Zachodniopomorskim Centrum Edukacji Morskiej i Politechnicznej w Szczecinie oraz w VI Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Czarnieckiego w Szczecinie. Absolwentka Wydziału Matematyczno-Fizycznego US. Ukończyła studia doktoranckie na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania US.

Jadwiga Szymaniak

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

Piotr Walkowiak

Student pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego. Komentator sportowy. Zainteresowania naukowe i badawcze: socjologia, pedagogika społeczna, gerontologia.

Magdalena Żywczyk

Nauczycielka współorganizująca kształcenie specjalne w Zespole Szkół nr 2 im. Sybiraków w Nowym Sączu. Pracuje z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Oligofrenopedagożka.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



Numer 5/2022
już we wrześniu

Temat numeru

**Pedagogika
mobilności**

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl