



3/2005

alternatywny
KLUB
uczenia

TRENDY

uczenie się w XXI wieku

INTERNETOWY MAGAZYN poświęcony tematyce efektywnego nauczania i uczenia się, uczenia się przez całe życie, europejskim i światowym trendom w tym zakresie oraz diagnostyce edukacyjnej i zagadnieniom wspierającym tę problematykę.

Prezentujemy teorie, koncepcje, podejścia i rozwiązania nowe, nowatorskie, czasem kontrowersyjne, bo warto je znać, korzystać, mieć materiał do refleksji i inspiracji!

Magazyn dla wszystkich, którzy chcą:

Wiedzieć więcej!

Umieć więcej!

Wdrażać więcej!

Być trendy!

Teoria - Praktyka - Rozwiązania

Jak
uczyć
uczniów
uczenia
się?

Uczę się
(stale)
więc
jestem

CZYTELNIA

Słownik
e-booki
biblioteka
mnemotechnik
ciekawe linki

sala
gimnastyczna

otwarte
minikursy

galeria
pedagogów

Od redakcji - nawigator po wydaniu nr 3/2005

Konstrukcja magazynu

„TRENDY uczenie się w XXI wieku”

Każde wydanie składa się z **dwóch typów materiałów**. Kiedy klikniecie Państwo na **numer aktualny** – ukaże się część **PODSTAWOWA** magazynu, jak klasyczne czasopismo, przygotowana do wydruku. Tu znajduje się: spis treści artykułów wydania podstawowego oraz spis treści materiałów **DOOKOŁA**, które są umieszczone na stronie

www.trendy.edu.pl →

„TRENDY uczenie się w XXI wieku”

to **interaktywny magazyn**, poświęcony szeroko rozumianej problematyce **efektywnego nauczania i uczenia się**, uczenia się przez całe życie, europejskim i światowym trendom w tym zakresie oraz **diagnostyce edukacyjnej** i zagadnieniom wspierającym tę problematykę. Będziemy propagować **praktyczne** i sprawdzone **alternatywy** dla obecnego stanu rzeczy (unikając rozwodzenia się nad negatywami obecnej sytuacji). Będziemy propagować działania i programy, które **dają inspiracje** i **rozwiązania** i mogą być niemal od razu wdrażane do codziennej praktyki szkolnej. A ponieważ każdy nauczyciel pracuje **całym sobą**, nasza kondycja – jako nauczycieli – to bardzo istotna składowa w kreowaniu efektywnego środowiska uczenia. Dlatego proponujemy otwarte kursy doskonalenia w zakresie **rozwoju osobistego** – doskonalenie umiejętności osobistych.

Na www.trendy.codn.edu.pl

Materiały **DOOKOŁA** pogrupowane są

w **6** działach

- o **czytelnia** - materiały do lektury, a także oglądania (np. filmy) i surfowania (ciekawe linki)
- o **alternatywny KLUB uczenia** – relacje - z otwartych dla każdego, spotkań aKu
- o **sala gimnastyczna** – miejsce dla ciała: prezentować tu będziemy kolekcje ćwiczeń, które pomagają się uczyć, relaksować, „ładować baterie”.
- o **konferencja „Jak uczyć uczniów uczenia się”** – materiały na ten temat, seria Inspiracje, ciekawe linki, informacje na temat planowanej konferencji
- o **galeria Pedagogów** – inspiracje z przeszłości, przypomnimy sylwetki Wielkich Pedagogów i ich koncepcje pedagogiczne.
- o **otwarte mini-kursy doskonalenia** – otwarte krótkie kursy doskonalenia z zakresu rozwoju osobistego i zawodowego.

W listopadowym, już trzecim, wydaniu magazynu „TRENDYuczenie się w XXI wieku” zapraszamy do lektury jak zwykle 6 artykułów w części podstawowej magazynu. Wprowadzamy nową tematykę na łamy magazynu. Artykułem Marii Mendel rozpoczynamy dyskusję nad miejscem rodziców w szkole. Mamy nadzieję iż wspólnie wypracujemy przestrzeń dla dobrej współpracy!

W czyteln zapraszamy do lektury trzeciej (ostatniej) części słownika „Jak motywować do uczenia się i pracy nad sobą” (J.P. Sawiński) oraz dwóch tekstów, pełnych wersji znakomych artykułów Marii Mendel („Przestrzeń, która mówi”) oraz Mirosława Sielatyckiego („Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej”).

Ciekawe linki połączą nas ze stroną opracowaną przez panią meteorolog, która opracowała wiele materiałów na temat zjawisk pogodowych dla dzieci. Proponowane aktywności zainteresują – jak sądzę, nie tylko dzieci.

W Bibliotece mnemotechnik piszemy o tworzeniu haków pamięciowych, które zobrazował Janusz Lasota, autor serii o kamieniach **z ostatniej strony** magazynu.

Ponadto: ogłoszenia dwóch konkursów i – nowość! – początek serii Inspiracje Jak uczyć uczniów uczenia się - tym razem materiały dla nauczycieli ze szkół podstawowych i gimnazjum oraz link do wirtualnych gier na temat budowy i funkcjonowania mózgu. Także, nie tylko dla dzieci.

W sali gimnastycznej, kolejne ćwiczenia, które pomagają się uczyć, a dokładniej – lepiej czuć i być zintegrowanym.

Zaś w Galerii Pedagogów sylwetka Marii Montesorii i opis jej pedagogiki.

Razem w części PODSTAWOWEJ i DOKOŁA około 150 stron.

Miło nam Państwa poinformować iż rozpoczęliśmy współpracę z organizacjami edukacyjnymi w Wielkiej Brytanii, USA i Nowej Zelandii (lista na następnej stronie). Bardzo interesujące efekty tej współpracy będą widoczne już od stycznia 2006 roku.

Małgorzata Taraszkiewicz i Autorzy

Współpracujemy z:

Neuroscience for Kids

"Neuroscience for Kids" is maintained by Eric H. Chudler, Ph.D. and was supported by a Science Education Partnership Award (R25 RR12312) from the National Center for Research Resources



Child Connection

Auckland, NEW ZEALAND



CAMPAIGN
FOR LEARNING

19 Buckingham St.
London WC2N 6EF

Education Gazette

New Zealand

New Zealand Education Gazette, official magazine of the education community

S GAZETA
SZKOLNA
AKTUALNOŚCI

spis treści artykułów

1.	Mirosław Sielatycki Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej	str. 7
2.	Maria Mendel Przestrzeń, która mówi. Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły	str. 9
3.	Sue Palmer Odkrycie metody Wygotskiego	str. 15
4.	Janina Zawadowska Czy ta podstawa jest europejska?	str. 21
5.	Małgorzata Taraszkiewicz Strategie geniuszu (1) WIZJA	str. 25
6.	Witold Kołodziejczyk Poczucie sukcesu u Polaków	str. 30
7.	Zapraszamy do Galerii Pedagogów Maria Montessori	str. 32
...	Na ostatniej stronie ... rysuje Janusz Lasota	Str. 33

spis treści **nowych** materiałów na stronach

www.trendy.codn.edu.pl

→	CZYTELNIA	
	Słowniki	Jak motywować do uczenia się i pracy nad sobą. Zarys słownika dla nauczycieli. Hasła na litery: O – Z (Julian Piotr Sawiński)
	Artykuły	Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej (Mirosław Sielatycki) Przestrzeń, która mówi. Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły (Maria Mendel)
	Biblioteka mnemotechnik	Haki pamięciowe
	Ciekawe linki	Prawie wszystko o pogodzie dla dzieci i nie tylko....
→	Konkursy	1. Stolice i miasta krajów anglojęzycznych 2. Skandynawia – daleka czy bliska?
→	Sala Gimnastyczna	Ćwiczenia (jak) z bajki o Czerwonym Kapturku: ćwiczenia, żeby lepiej czuć (być zintegrowanym)
→	Jak uczyć uczniów uczenia się	
	Inspiracje	1. Dziecko idzie do szkoły (Małgorzata Taraszkiewicz) 2. Zaczynamy uczyć się historii (Małgorzata Taraszkiewicz) 3. Uczymy się historii w gimnazjum (Małgorzata Taraszkiewicz) 4. Lekcje o emocjach, o sobie (Zuzanna Kępińska)
	Ciekawe linki	Gry na temat budowy i funkcjonowania mózgu dla dzieci
→	Galeria Pedagogów	Maria Montessori

Razem ponad 150 stron do lektury, ćwiczeń...

i zabawy!

Mirosław Sielatycki

Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej

Dyskusja wokół *Strategii lizbońskiej* ożywiła debatę na temat zakresu pojęcia kompetencji w edukacji. Połowa 2005 r. przyniosła nam jej efekty. W grupie roboczej powołanej przez Komisję Europejską powstał opis pakietu kompetencji, wymaganych od europejskiego nauczyciela.

Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej:



1. kompetencje związane z procesem uczenia się / nauczania

- 1.1. umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie
- 1.2. umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się, tzn. nauczyciel:
 - ma być organizatorem procesu uczenia się
 - ma uczynić ze swoich uczniów badaczy
 - tworzy programy nauczania, stale się szkoli i doskonali, usprawnia swoją pracę, działa w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach
 - jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie
- 1.3. umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów
- 1.4. umiejętność pracy w różnych zespołach (*team work*)
- 1.5. umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania

- 1.6. umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami
- 1.7. umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów
- 1.8. umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

2. kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich

- 2.1. umiejętność wykształcenia u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej
- 2.2. umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji u uczniów, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, co obejmuje:
 - motywację do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym
 - nauczanie uczenia się
 - krytyczne przetwarzanie informacji
 - posługiwanie się komputerem i korzystaniem z wszelkich urządzeń cyfrowych
 - twórczość i innowacyjność
 - rozwiązywanie problemów
 - przedsiębiorczość
 - współpracę z innymi
 - łatwość w komunikacji z innymi
 - umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej
- 2.3. umiejętność wtopienia wymienionych wyżej kompetencji ponadprzedmiotowych w czasie nauczania/uczenia się określonego przedmiotu.

W świetle tego zestawu kompetencji podstawowym zadaniem nauczyciela jest wykształcenie u młodych ludzi postawy i nawyków do uczenia przez całe życie, ustawicznego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych oraz zdolności współpracy z innymi i rozwiązywania problemów.

Zdecydowana dominacja wymagań „uniwersalnych” nad „branżowymi” (nauczanie określonego przedmiotu wiedzy szkolnej) różni się od dominującej obecnie praktyki. Jest wyzwaniem dla instytucji i osób kształcących i doskonalących nauczycieli.

(pełny tekst artykułu znajduje się na stronie www.trendy.codn.edu.pl /Czytelnia)

Maria Mendel

Przestrzeń, która mówi. Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły

Refleksję nad szkołą można snuć na wiele sposobów.

Sposób wybrany przeze mnie i prezentowany w tym tekście, prowadzi do wniosków, które mogą okazać się istotne w twórczym przekształcaniu szkolnej rzeczywistości w Polsce, zgodnie z oczekiwaniami demokratycznego społeczeństwa (uspołecznienie) oraz intencjami ustawy o systemie oświaty i dokumentów reformy, ujmujących rodziców jako „współgospodarzy szkoły”.

Jerome Bruner, badający ludzkie życia jako narracje, pisał o doniosłym, kluczowym znaczeniu MIEJSCA, które kształtuje i ogranicza analizowane przez niego opowieści. Jak pisał „inaczej (bez miejsca – dop.M.M.) opowiedziane by być nie mogły”¹. Miejsce, to według Brunera nie tylko „kawałek geografii”, to „zawiły konstrukt, którego język dominuje w myślach narratorów”². Miejsca w jego badaniach „pozwalają na coś, dopuszczają coś, umożliwiają coś”, miejsca „występują”, tworząc pole działania badanym bohaterom³. Łatwo dostrzec w tym świetle wartość refleksji o społecznie i auto-kreacyjnej roli MIEJSCA, w którym przychodzi nam działać.

Jakim miejscem dla rodziców jest szkoła?

Co mogą widzieć w nim rodzice, opowiadając siebie, jako rodziców, lub – inaczej rzecz ujmując - mieszcząc się w swojej roli rodziców ucznia, zajmując określoną pozycję w relacjach z nauczycielami i innymi „ludźmi szkoły”, znajdującymi w niej zatrudnienie.

Co mówi im, co mówi o nich to miejsce?

¹ Bruner J. (1990): Życie jako narracja, *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 4, s. 12

² Tamże

³ Tamże, s. 12-16

Trzymając się tego rodzaju społecznej analizy przestrzeni szkoły, można określić znaczenia miejsc, które są w niej miejscami rodziców, czy – bardziej adekwatnie – miejscami przeznaczonymi dla rodziców. W rezultacie powstanie, jak sądzę, rodzaj osadzonej w krytycznej perspektywie, semiotycznej stylizacji, akcentującej kulturowe znaczenia przestrzeni, dystansu, wyrażającego charakter stosunków międzyludzkich. Analizy jej służące osadzam na konstrukcjonistycznym podłożu, co widać choćby w przyjętym za J. Brunerem rozumieniem *miejsca*. Natomiast koncepcyjną ich ramę tworzy teoria przestrzeni Edwarda Hall'a.

Można zatem uznać, że przedstawię tu wersję skromnie zakrojonych dociekań w zakresie antropologii języka przestrzeni, odniesionej do kontekstu szkoły i problemu rodziców w jej rzeczywistości⁴.

Pisze Hall, że „człowiek stworzył nowy wymiar – wymiar kulturowy, którego fragmentem jest proksemika. Zależność człowieka i wymiaru kulturowego jest jedną z tych zależności, w których zarówno człowiek, jak jego środowisko uczestniczą we wzajemnym formowaniu siebie”⁵. Społeczne konstruowanie wiedzy o rzeczywistości poprzez nieustanną konfrontację, negocjowanie i wspólne utrzymywanie jej obrazu, dotyczy i obejmuje geograficznie rozumiane miejsca, terytoria ludzkiego działania. To, co wiemy o miejscu naszej aktywności jest tworem społecznym, układem dynamicznym, współtworzącym zarówno je samo, jak szerzej rozumianą rzeczywistość, jednostkową i społeczną tożsamość.

Jakim szkoła jest miejscem możemy dowiedzieć się, poddając analizie poszczególne konceptualizacje jego dotyczące, wikłając w badanie wszystkich potencjalnych aktorów, kształtujących wiedzę o nim. Nie jest to możliwe w tym, jak wspomniałam, bardzo skromnie zakrojonym studium. Skupię się zatem na rodzicach i tym szczególnym miejscu-konstrukcie, którym dla nich jest szkoła.

Pojęcie proksemiki, interesującej mnie tu jako punkt odniesienia w analizach „rodzicielskich” miejsc w szkole, można wyrazić stwierdzeniem, że *przestrzeń*

⁴ Znaczna część tego studium została zaprezentowana na konferencji zorganizowanej przez Katedrę Geografii Ekonomicznej Uniwersytetu Gdańskiego: *Nowe koncepcje regionu w geografii społecznej*, Jastrzębia Góra 23-25 września 2002, w referacie: *O współgospodarzach bez pola, czyli o uspołecznianiu szkoły przez otwarcie na rodziców*

⁵ Hall E.T. (1978): *Ukryty wymiar*, PIW, Warszawa, s. 27

mówi. Odległość, jaką ustanawiamy między sobą, a kimś, z kim nawiązujemy taki, czy inny stosunek, przybiera pewne znaczenie, różne w rozmaitych kulturach, to znaczenie kulturowe⁶. Ograniczając się do kultury szkoły i stosunków rodzice-szkoła (nauczyciele, dyrektor, inni pracownicy), można podjąć próbę określenia znaczeń tego miejsca dla rodziców, wykorzystując – z jednej strony – E. Hall’a koncepcję przestrzeni półtrwałej, mogącej prowokować bądź osłabiać skłonność do kształtowania więzi między rodzicami i szkołą, z drugiej – jego zamiysł przestrzeni układów nieformalnych, ujawniającej dystans, za pomocą którego szkoła wchodzi z nimi w kontakt.

Edward Hall wyróżnia **trzy typy przestrzeni**:

- **trwałą** - sposób organizowania działalności indywidualnej i grupowej, widoczny np. w budowach, grupowanych i dzielonych wewnątrznie w zgodzie z kulturowo zdeterminowanymi modelami;
- **przestrzeń półtrwałą** - zagospodarowanie przestrzeni trwałą przedmiotami, możliwymi do przemieszczenia lub zmiany, bez ingerowania w nią; może mieć charakter „dospołeczny” (sprzyjać bliskim interakcjom, tworzeniu więzi) lub „odspołeczny” (może blokować je lub uniemożliwiać);
- **przestrzeń nieformalna** - układów nieformalnych; zbiór legitymizowanych społecznie dystansów fizycznych⁷.



⁶ Eco U. (1972): *Pejzaż semiotyczny*, PIW, Warszawa, s.335

⁷ Por.: polemika z typologią E.Hall’a [w:] Nalaskowski A. (2002): *Przestrzenie i miejsca szkoły*, IMPULS, Kraków, s.10-13

Analizując zagadnienie rodziców w szkole, formułuję dalej kolejne problemy, zajmując się dwoma z trzech typów przestrzeni, którymi operuje Hall. To przestrzeń półtrwała oraz przestrzeń układów nieformalnych, ujawniająca się w szkolnej rzeczywistości.

Do- czy odrodzielski charakter przestrzeni półtrwałej szkoły?

Aby odczytać przekaz, jaki w dyskursie z rodzicami formułuje szkoła, warto odwołać się, jak sądzę, do wyników badawczych analiz oraz licznych przykładów z codziennej rzeczywistości, zarejestrowanych w ich toku. W ostatnich latach szeroko prezentowali je badacze relacji szkoła - dom, wśród polskich głównie S.Rogala, M.Winiarski, R.Segiet, in.⁸ Wynika z nich jasno, że szkoła nie jest miejscem przyjaznym dla rodziców, nie czują się w nim dobrze i, generalnie, są w nim jedynie wtedy, gdy muszą. Stąd też mówi się o „bierności pro szkolnej rodziców” (Winiarski, za: Kawula) i poszukuje się jej uwarunkowań. Badacze, widząc je z różnych perspektyw, wiążą je z permanentnym niezaspokajaniem wzajemnych oczekiwań, swoistą głuchotą nauczycieli na rodziców i *vice versa* (Rogala, Segiet, Mendel), a także z postępującą pauperyzacją społeczeństwa z jednej strony i rosnącym konsumpcjonizmem z drugiej, oraz ze zmianami w stylu życia rodziny, wynikającymi z potrzeb, napędzanych nową sytuacją (Winiarski, Mendel).

Przykładów, których poszukiwałam w tym kontekście, dostarczyła obficie książka A.Nalaskowskiego, będąca oryginalną analizą „przestrzeni i miejsc szkoły”⁹. Na podstawie opisów własnych wrażeń autora, jako rodzica i dyrektora szkoły, możemy w niej prześledzić, jak przestrzeń szkoły „mówi” i jak bardzo jest to mówienie w określonym tonie, wskazującym wprost na relację władzy, charakteryzującą tę rzeczywistość. Na przykład, jak pisze A.Nalaskowski, „przestrzeń szkoły nakazuje” nauczycielowi, dyrektorowi traktować rodzica, jak

⁸ Por.: Rogala S.(1989): *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Wrocław-Opole-Warszawa; Winiarski M.(1992): *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa; tenże (2001): *Rodzina-szkola-środowisko lokalne...*op.cit.; Segiet R.(1999): *Rodzice i nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Poznań; można tu też wskazać na moje analizy w: *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń 1998; *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000

⁹ Nalaskowski A. (2002): *Przestrzenie...*op.cit.

uczni¹⁰. Przestrzeń ta infantyлізуje, „cała nasycona jest niedorobnością”, czyli tworzy sytuacje, w których nie można lub trudno być dorosłym, działać jak osoba psychicznie dojrzała¹¹.

Przejawia się to w prostych „obrzędach”, takich jak włączanie rodziców na wywiadówkach w za małe dla nich krzeselka dzieci. Wprost na tym przykładzie można byłoby podjąć próbę wyjaśnienia zjawiska bierności prozkolnej rodziców. Analizując bowiem „bierność”, jako brak aktywności, można powołać się na dalsze konkluzje autora, wywiedzione z badawczych ujęć A. Bańki i innych, i stwierdzić, że jest to wynik ścisłej zależności pomiędzy aktywnością ucznia (w tym kontekście – również rodzica), a miejscem, które zajmuje w klasie – szkolnej sali. Okazuje się, że podstawowe znaczenie ma tu komfort psychiczny związany z usytuowaniem, a różnice pomiędzy uczniami w tym zakresie sięgają 300%¹².

Nasylenie niedorobnością, o którym pisze A. Nałaskowski, widać też w wystroju szkoły, w której wszystko musi być „dydaktyczne” i arbitralnie zaaranżowane jako „kolorowe”, „przyjemne”, „wesołe” (dla kogo, kto i dlaczego osądza gusty odbiorców, kim oni są? Itd.). Drzwi do klasy obmalowuje się na tej zasadzie w domki, sugerujące jakąś fikcję krainy bajkowej szczęśliwości¹³, a tak zwane „gazetki ściennie” upina wysoko i zmienia dwa razy w roku, wcale nie dlatego, że zapragnęli tego uczniowie, czy rodzice traktowani jak uczniowie. Są, bo są, stworzone przez, albo pod dyktando nauczycieli, okrzepłe w jakimś ponadczasowym stereotypie zachowań, dawno już pozbawionym racjonalnej podstawy, sensownej dla kogokolwiek przyczyny postępowania.

Analizę półtrwałej przestrzeni szkoły w interesującym nas kontekście, można przeprowadzić, mając na uwadze cele, z jakimi rodzic wchodzi do szkoły. Zwykle zmierza on bezpośrednio do jednego z dwóch celów: idzie do miejsca, w którym przebywa jego dziecko (klasa, świetlica, boisko) lub szuka personelu, nauczyciela, dyrektora, woźnego, itd. (pokój nauczycielski, gabinet dyrektora, szatnia, portiernia). Więcej celów zasadniczo nie ma, bo nie ma innych adresatów tej aktywności podejmowanej przez rodzica. Sprowadza się to do formuły, że idzie on do szkoły z powodu dziecka i nauczyciela.

Nie ma w tym układzie drugiego rodzica. Nie ma miejsca, do którego mogliby zmierzać, pragnąc go spotkać. Nie ma miejsca, pozwalającego rodzicom być bez

¹⁰ Tamże, s. 73

¹¹ Tamże, s. 74

¹² Tamże, s. 51

innych albo z innymi, ale w oparciu o wspólną akceptację ich obecności, czyli być „pomiędzy sobą”, jak o warunku zaistnienia subkultury pisał J.Cieślikowski¹⁴.

Subkultura rodziców?

Zadziwiający w naszej rzeczywistości, ale - dlaczego nie?

W świetle zależności formalno-prawnych, ukształtowanych zgodnie z obowiązującą legislacją, należy stwierdzić, że szkoła jest społecznym systemem, na który składać się ma, obok podsystemu „ludzi szkoły” (kadra pedagogiczna, personel) i podsystemu uczniowskiego, również układ rodzicielski. Trzymając się tej formalnej strony musimy wobec powyższego przyznać, że taki podsystem nie może się ukształtować. Nie ma zakotwiczenia, tak w metaforycznym, jak bardzo dosłownym sensie.

(pełny tekst artykułu znajduje się na stronie www.trendy.codn.edu.pl /Czytelnia)

¹³ Por.: fotografia tamże, s. 74

¹⁴ Por.: Cieślikowski J. (1975): *Literatura i podkultura dziecięca*, Ossolineum, Warszawa

Odkrycie metody Wygotskiego

Sue Palmer

Gdy pewien dyrektor londyńskiej szkoły średniej pojechał do Rosji w poszukiwaniu nowych pomysłów do wykorzystania w zarządzanej przez siebie placówce, okazało się, że dokonał odkrycia, które całkowicie zmieniło jego karierę.

Moskwa, rok 1988, Pierestrojka. Nareszcie można poznać pracę rosyjskiego psychologa Lwa Wygotskiego, która była ukrywana przez 50 lat. Grupa naukowców, którzy w tajemnicy kontynuowali badania Wygotskiego nad myślą i poznaniem, założyła Uniwersytet Eureka, który umożliwił rozpowszechnienie wyników tych badań. Nauczyciele z terenów całego kraju przyjeżdżali na dwutygodniowe intensywne kursy, a podekscytowani odzyskaną wolnością myśli uczyli się codziennie od 7 rano i kontynuowali rozmowy aż do 2 nad ranem. Wśród tych nauczycieli była Galina Dolya, dyrektor metodyczny jednej z moskiewskich szkół. Uczestniczyła ona w każdym spotkaniu, brała udział we wszystkich kursach i samodzielnie zgłębiała teorię Wygotskiego, stosując ją także w praktyce. "To było jak narkotyk" mówi Galina Dolya. "Czasami odczuwaliśmy fizyczny ból, zrywając z dotychczasowymi metodami nauczania, lecz było to tak ekscytujące, że nie sposób było przestać."

Galina Dolya otrzymała honorowy tytuł Zasłużonego Nauczyciela Rosji, najwyższy tytuł pedagogiczny, i została zaproszona do przyłączenia się do zespołu Uniwersytetu Eureka.

Wielka Brytania, rok 1988. Wprowadzenie narodowego planu nauczania. David Higgins, dyrektor metodyczny w społecznej szkole Chace w londyńskiej dzielnicy Enfield, również zastanawia się nad sposobami nauczania i z entuzjazmem podchodzi do nowej metody. W jego szkole czegoś brakuje, lecz Higgins ma wrażenie, że także w innych szkołach brakuje istotnego elementu. "Nie było pędu do nauki" mówi David Higgins. "Najbardziej martwiłem się o najbystrzejsze

dzieci. Chodziły na lekcje, postępowały tak, by zadowolić nauczycieli i rodziców, lecz, ogólnie rzecz ujmując, szkoła nie była miejscem, gdzie dzieci chciały przebywać." David Higgins włącza się w prace grupy przygotowującej plan nauczania w Enfield, której specjalistą do spraw nauczania jest pełen inspirujących pomysłów Gordon Hutchinson. Grupa ta postanawia poznać inne metody nauczania stosowane na świecie.

Właśnie dlatego w 1993 roku David Higgins pojechał do Moskwy, by uczestniczyć w konferencji na temat metody Wygotskiego, która miała miejsce na Uniwersytecie Eureka. "Szybko dostrzegłem efekty nauczania opartego na zasadach metody Lwa Wygotskiego" wspomina David Higgins. Galina Dolya, zachwycona

możliwością spotkania osoby, której ojczystym językiem jest język angielski, zaprasza swoich 12 i 13-letnich uczniów na "konwersacje". Było to w połowie letnich wakacji, lecz na spotkanie przyszło 18 z 21 uczniów.



Przez dwie godziny uczniowie rozmawiali z Davidem Higgins'em i pytali o Szerlocka Holmesa, londyńskie autobusy i budki telefoniczne, a także śpiewali angielskie piosenki i recytowali wiersze. "Ci uczniowie naprawdę świetnie się bawili i to właśnie różniło ich od uczniów w Londynie. Takiej żądzy wiedzy szukałem."

Jedna z technik stosowana na Uniwersytecie Eureka to "prześwietlenie metod nauczania". Trzysta osób obserwowało nauczycieli w pracy, a potem omawiane były stosowane techniki nauczania. Gdy David Higgins został poproszony o zaprezentowanie angielskiego systemu szkolnictwa ponadpodstawowego, ubrał uczniów Galiny Dolya w mundurki szkolne i przeprowadził z nimi typowe zajęcia: socjologię, zajęcia teatralne, matematykę, fizykę, a także przedstawił rozmowę z radą szkolną. "Dzieci przez cały dzień mówiły po angielsku" stwierdził David

Higgins. "Widząc to, zawstydziliby się moi uczniowie z szóstych klas. Także w zaprezentowanych przeze mnie warunkach uczniowie ci byli bardzo chętni do zdobywania wiedzy. Po tym doświadczeniu byłem całkowicie przekonany do metod Wygotskiego - chciałem wprowadzić je w Wielkiej Brytanii."

Tą decyzją David Higgins odmienił swoje życie. Był świadomy tego, że w brytyjskim systemie edukacji zmiana sposobu nauczania w szkołach średnich byłaby bardzo trudna do przeprowadzenia. "Nauczyciele prowadzeni przez Galinę Dolya uczyli młodzież, jak można zdobywać wiedzę, natomiast w Wielkiej Brytanii nauczyciele wyłącznie przekazywali wiedzę. Takie podejście do nauczania całkowicie demobilizuje, a na dodatek jest zupełnie bezcelowe, ponieważ przy użyciu komputera można w interesujący sposób zdobyć najświeższe informacje... lecz takie były realia." Jedynym sposobem na zmianę istniejącego stanu rzeczy wydawało się wprowadzenie metod Wygotskiego w nauczaniu małych dzieci, jeszcze zanim obejmie je narodowy plan nauczania. "Rozwój mózgu do piątego roku życia jest tak ważny! Gdybyśmy na samym początku mogli wykształcić w dzieciach wiarę w ich własne umiejętności oraz poczucie pewności i entuzjazm do nauki, takie nastawienie do nauki powinny zachować już przez całe życie."

W roku 1994 David Higgins otworzył przedszkole w prowadzonej przez siebie szkole (na początku było to przedszkole dla dzieci nauczycieli pracujących tylko w tej placówce) i zawarł z Galiną Dolya trzyletni kontrakt na jego prowadzenie. Przez dwa lata prowadzili prywatne przedszkole w ramach państwowej szkoły średniej, lecz David Higgins szybko znalazł na horyzoncie nowy cel. Chciał pomóc Galinie Dolya w rozwinięciu i opracowaniu programu dla angielskich przedszkoli opartego na zasadach Lwa Wygotskiego. W 1997 roku David Higgins przeszedł na wcześniejszą emeryturę i z własnych oszczędności założył przedszkole w Wheathampstead, w hrabstwie Hertfordshire, gdzie Galina Dolya została dyrektorem metodycznym. I tak przez 10 lat, utrzymując stały kontakt z zespołem znakomitych rosyjskich naukowców, Galina Dolya tworzyła program, który jest teraz znany pod nazwą "Key to Learning" (Klucz do nauki). Współautorem programu jest profesor psychologii Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Moskwie Nickolai Veraksa, który często podróżuje do Wielkiej Brytanii, by monitorować postępy dzieci.

Teoria Wygotskiego zakłada, że dokładnie w taki sam sposób, w jaki używany

fizycznych narzędzi (takich jak klucze i dźwigi) w celu zwiększenia naszej kontroli nad światem fizycznym, używamy także specjalnych narzędzi dla umysłu, które zwiększają naszą zdolność myślenia i komunikacji. Program "Key to Learning" (Klucz do nauki) opisuje te narzędzia i rozwija je w usystematyzowany sposób. Program ten opiera się na przesłankach, które wskazują, że narzędzia takie jak pojęcia, symbole, wykresy, modele, plany i - najważniejsze z nich - język nie są dziedziczone, lecz są efektem rozwoju kultury ludzkiej. Dzięki dokładnie ułożonemu programowi nauczania przedszkolnego, opartemu na solidnych podstawach, wszystkie dzieci mogą nauczyć się stosowania tych narzędzi i odnieść sukces w dalszym procesie edukacji. Galina Dolya mówi, że jej program stwarza warunki, w których "umysł się otwiera, nauka staje się przyjemnością, a kreatywność kwitnie". David Higgins sfinansował założenie przedszkola nazwanego "Shining Eyes and Busy Minds" (Oczy się śmieją - Główka pracuje), poznał zasady prowadzenia wydawnictwa i na całym świecie poznał znakomite osoby zajmujące się edukacją przedszkolną.

Sir Christopher Ball, kanclerz Uniwersytetu w Derby i autor raportu Królewskiego Towarzystwa Sztuk Pięknych na temat wagi nauczania przedszkolnego, mówi: "Ta inicjatywa wpłynęła na cały naród. Wizytowałem przedszkola na całym świecie, lecz przedszkole "Shining Eyes and Busy Minds" (Oczy się śmieją - Główka pracuje) jest wyjątkowe. Nie widziałem lepszego." Ostatnie kilka lat mojej pracy spędziłem na zgłębianiu metod nauczania przedszkolnego i jako specjalista w tej dziedzinie również jestem pod wielkim wrażeniem. Stopień poznania języka i zdolności poznawcze wykazywane przez dzieci są godne uwagi. Dzieci uczą się w otoczeniu, w którym znajdują wiele możliwości do samodzielnego poznawania świata. Codziennie dzieci mają także dwie lekcje w małych grupach starannie przygotowane tak, by umożliwić rozwój wielu umiejętności i poznanie wielu sposobów uczenia się. Dzięki takiemu podejściu otwartemu na wiele możliwości, dzieci zdobywają motywację do nauki.

Ponieważ przedszkole "Shining Eyes and Busy Minds" (Oczy się śmieją - Główka pracuje) jest przedszkolem prywatnym, dzieci uczęszczające do niego w naturalny sposób pochodzą z uprzywilejowanych środowisk, lecz zastosowana tu metoda, umiejętnie wprowadzona, powinna przynieść równie wiele pożytku wszystkim dzieciom. Jeśli osoby odpowiedzialne za system szkolnictwa dostrzegą olbrzymie zalety stosowania metod Lwa Wygotskiego w nauczaniu przedszkolnym, może nazwisko Galiny Dolya będzie mogło być wymieniane

razem z takimi ważnymi nazwiskami w dziedzinie edukacji przedszkolnej jak Montessori i Froebel. Także David Higgins powinien zdobyć uznanie, ponieważ program "Key to Learning" (Klucz do nauki) jest rezultatem współpracy dwóch nauczycieli wywodzących się z dwóch różnych kultur, których połączyła miłość do zdobywania wiedzy.



ZASADY NAUCZANIA PRZEDSZKOLNEGO 12 modułów programu**Key to Learning**

- Matematyka sensoryczna: analiza wzrokowa takich właściwości jak kolor, kształt i rozmiar.
- Program matematyczny: pojęcie języka matematycznego i dokonywanie pomiarów.
- Program logiczny: rozpoznawanie atrybutów przedmiotów, znajdowanie związków między grupami/klasami.
- Program konstrukcyjny: analiza struktur, planowanie, rozmowa, budowanie i tworzenie.
- Program badawczy: analiza przemian - przejścia z jednego stanu skupienia w inny - (jak, dlaczego, jaki jest następny etap?), badanie i rozumienie związków z innymi ludźmi i z otoczeniem.
- Program wizualno-przestrzenny: rozumienie map, symboli, zależności przestrzennych.
- Gry rozwojowe: rozwiązywanie problemów oparte na wykorzystaniu wyobraźni i kreatywności, rozumienie zasad, rozwój myślenia symbolicznego.
- Modelowanie z wyobraźnią: zajęcia łączące kreatywność i pracę konstrukcyjną z wykorzystaniem kształtów, kolorów i faktur.
- Program literacki: rozumienie i układanie opowiadań.
- Program teatralny: rozwój wyobraźni, kreatywności, umiejętności społecznych i inteligencji emocjonalnej.
- Program wyrażania emocji przy pomocy ruchu i muzyki: rozwój kreatywności niewerbalnej i umiejętności komunikacji (ruch, gest, ekspresja).
- Sztuka pisania: rozwój zdolności motorycznych i koordynacji ruchów, rysowanie i kształtowanie charakteru pisma, stosowanie rytmu i koloru do wyrażenia uczuć.

(Artykuł ukazał się w dodatku edukacyjnym Times Magazine 11.06.2004)

Janina Zawadowska

Czy ta podstawa jest europejska?

Od kilku dni na stronach www.isp.org.pl, a także z opasłej książki („Podstawa Programowa kształcenia ogólnego”, wyd. Instytut Spraw Publicznych, 2005), można zapoznać się z finalnym produktem wersji Nowej Podstawy Programowej tworzonej od jesieni roku 2004 przez zespoły pod przewodnictwem prof. Krzysztofa Konarzewskiego. Została ona także zaprezentowana na Konferencji Prasowej z udziałem ministra edukacji, Mirosława Sawickiego w dniu 28 października 2005.

Genezę idei Nowej Podstawy przedstawił jej główny koordynator, szef twórców jej poszczególnych działów, prof. Konarzewski. Stwierdził on, że po wyborach w roku 2001 w nowym kierownictwie MEN „narastały wątpliwości, czy Podstawa spełnia założone funkcje”. Było to przyczyną zamówienia ekspertyzy w tej sprawie w Instytucie Spraw publicznych w roku 2003, a następnie, w roku 2004 – opracowanie Nowej Podstawy.

Te wątpliwości mogą budzić zdziwienie, gdy się zestawi czas ich „narastania” (2001) i termin wejścia w życie Podstawy Programowej opracowanej przez ekipę min. Mirosława Handkego (1999).

Tworzenie podstaw programowych (**core curriculum**) było we wszystkich krajach, które taki dokument wprowadzały, procesem długim i dalekim od doskonałości. Podobnie jak każdy nowy akt prawny, podstawa musiała zawierać błędy i nieścisłości. Dwa lata to z pewnością czas zbyt krótki, aby można było dokonać takich ocen.

Czym innym jest jednak poprawa błędów, czym innym **zasadnicza zmiana koncepcji tak ważnego dokumentu** opisującego system nauczania w Polsce.

Studiowanie podstaw programowych, w różnych krajach, zwłaszcza wysokorozwiniętych o dobrych wynikach w międzynarodowych testach, z reguły

proceeds to the conclusion, that **the very basis is a short, general document** (the English basis is rather an exception), **in which one speaks first of all about the vision and the tasks of the school and of the person we want to educate and raise in it.**

Na ten temat w Nowej Podstawie, jak zauważył w dyskusji prof. Stefan Kwiatkowski, a następnie prof. Jan Potworowski nie ma nic. Pociąg jedzie szybko i sprawnie (?), tylko nie wiadomo w którą stronę i po co?

Według prof. Konarzewskiego Podstawa Programowa jest **zwornikiem** starającym się pogodzić **sprzeczność** istniejącą w zreformowanym według założeń Reformy min. Handkego systemie oświaty, w **której zdecentralizowane programy mają przygotować do centralnych egzaminów zewnętrznych**. Wyjściem z tego stanu rzeczy jest konieczność stworzenia Nowej Podstawy. Będzie ona zawierać jednocześnie treści nauczania i umiejętności, które musi posiadać uczeń, a także wymagania (syllabusy) egzaminacyjne.

Takie zestawienie typu „dwa w jednym” jest unikalnym polskim rozwiązaniem, gdyż podstawa jest czymś trwałym, przynajmniej w pewnym sensownym czasie, a wymagania (syllabusy) powinny być często zmieniane i podawane do publicznej wiadomości na dwa lata przed egzaminem, jak stanowi polskie prawo oświatowe.

Nietrudno jednak zauważyć, że przedstawiony na Konferencji produkt **nie jest podstawą programową, ale centralnym, jedynym programem** obejmującym 75% nauczanych treści po lewej stronie tabelki z dodanymi w prawej rubryce **wymaganiami w formie regulaminu wojskowego**: „rozumieć zasady..., znać zadania..., przedstawić kary i środki karne..”.

Podkreślanie swobody działań nauczyciela w zakresie pozostałych 25% treści programowych, których żaden test nie będzie sprawdzał, jest zachętą do rozwiązań fikcyjnych. Rozsądny nauczyciel będzie w tym czasie robił powtórki z owych 75% treści programowych, mając pewność, że i on, i jego uczniowie będą rozliczani jedynie z zapisanych haseł Podstawy.

Trudno zrozumieć, dlaczego różne programy, czyli różne drogi do realizacji Podstawy Programowej nie mogą doprowadzić do tego samego poziomu wiedzy i umiejętności, które opisuje syllabus. Międzynarodowe testy, czy olimpiady

przedmiotowe, w których biorą udział dzieci i młodzież z krajów o różnorodnych systemach edukacji, są tego najlepszym przykładem.

W dotychczas obowiązujących podstawach (min. Wiatra z 1997 i min. Handkego z 1999) były uwzględnione **ważne tendencje współczesnego kształcenia, a mianowicie Kompetencje Kluczowe** określone w roku 1995 w Bernie, które według europejskich dokumentów edukacyjnych **powinien znać każdy Europejczyk**. Niestety, nic z tego nie zostało w obecnej Podstawie.

Powróćmy jeszcze do powodów, które po dwóch latach obowiązywania Podstawy z roku 1999 skłoniły następną ekipę rządową do jej zmiany. Czy pojedyncze głosy krytyczne nie zostały uznane za „głos ludu” zbyt pochopnie?

Czy zmiany w oświacie wprowadza się **wyłącznie po to**, aby zadowolić nauczycieli, i to niektórych, tych, co dotarli do Ministerstwa?

Czy rzeczywiście po dwóch latach można stwierdzić, że podstawa jest zła, jeśli nawet **nie została zweryfikowana przez jednolity, zewnętrzny egzamin gimnazjalny, którego pierwsza edycja miała miejsce dopiero w roku 2002?**

Co więcej, już wkrótce nastąpiła międzynarodowa weryfikacja skutków Reformy Systemu Oświaty w Polsce w postaci testu PISA 2003. Jego międzynarodowi komentatorzy podkreślili, że **w żadnym kraju (z 40 badanych!) nie nastąpił tak znaczący wzrost wyników między rokiem 2000, a 2003 jak w Polsce i przypisali to przeprowadzeniu u nas teź Reformy**.

Czy wielokrotne powoływanie się na wypowiedź jednego z krytyków poprzedniej Podstawy, (umieszczoną w artykule prof. Konarzewskiego, „Gazeta Szkolna 33/34 283/284, 2005, a następnie wydrukowaną we wstępie do Nowej Podstawy), który marzy, żeby **„oczyszczono język szkolny z nowomowy (?), którą nasiąkł w ostatnich latach: kompetencje, cele operacyjne i wynikowe, umiejętności kluczowe”**, czyli tych wszystkich pojęć, których używa cały cywilizowany świat edukacyjny?

W dyskusji prof. Stefan Kwiatkowski stwierdził, że Nowa Podstawa, oprócz braku zapisanych zadań szkoły, nie uwzględnia jeszcze innej tendencji rozwoju systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej (**zapisanych w Strategii**

Lizbońskiej), m. in. zwiększenia znaczenia przedmiotów ścisłych i technicznych oraz matematyki **w kształceniu młodych Europejczyków.**

Red. Anna Paciorek przypomniała, że w swoim czasie MEN obiecał obowiązkową maturę z matematyki po zmianie Podstawy. Żadne pożądane zmiany w tym kierunku w Nowej Podstawie nie zaszły.

Stanowisko polonistów z Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze PAN przedstawiła prof. Maria Kwiatkowska-Ratajczak, polonistka z UAM. Nie negując konieczności korekt Podstawy z roku 1999, poloniści wyrażają ubolewanie, że **nie skorzystano z ich wieloaspektowych ekspertyz w ocenie Podstawy** z roku 1999, niesłusznie przypisując jej główną winę za wszystkie niedoskonałości Reformy. Przemilczano też korzystne zmiany wynikające z wprowadzenia Reformy, jak skupienie uwagi na potrzebach i możliwościach percepcyjnych uczniów, zbliżenie się edukacji do ich życiowych potrzeb, rozwój inwencji nauczycieli i metodyków.

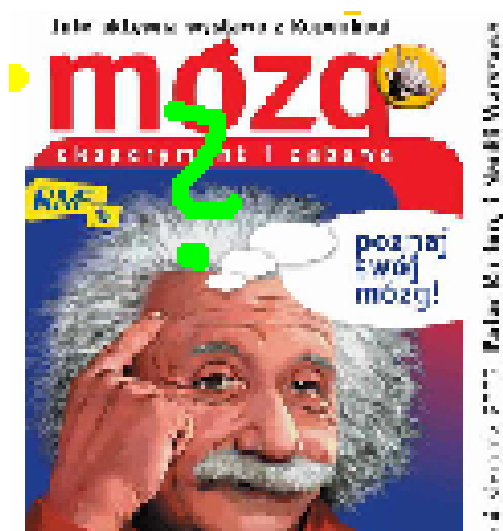
I wreszcie - opracowanie tak ważnego dla oświaty dokumentu odbywa się – niestety - poza środowiskiem dydaktycznym.

Małgorzata Taraszkiewicz

Strategie geniuszu (1) WIZJA

Przypominam 20 strategii używanych przez ludzi genialnych, które były wymieniane w poprzednim numerze:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Wizja | 14. Mentorzy i doradcy zewnętrzni |
| 2. Pasja | 15. Mentorzy i doradcy wewnętrzni |
| 3. Wiara | 16. Prawda / uczciwość |
| 4. Zaangażowanie | 17. Odwaga |
| 5. Planowanie | 18. Kreatywność |
| 6. Upór | 19. Umiłowanie wykonywanego zadania |
| 7. Uczucie się na błędach | 20. Energia (fizyczna / umysłowa) |
| 8. Wiedza merytoryczna | |
| 9. Rozumienie jak działa umysł | |
| 10. Wyobraźnia | |
| 11. Pozytywne nastawienie | |
| 12. Autosugestia | |
| 13. Intuicja | |



Cóż to takiego jest ta wizja? Dlaczego jest taka ważna? Dlaczego wszyscy geniusze korzystają z tego, co oferuje? I wreszcie czy my „zwykli śmiertelnicy” też możemy coś z tego mieć?

Wizja jest jak turobodoładowanie dla tego, co robimy.

Kiedy ją mamy - dysponujemy potężną siłą, która nas ukierunkowuje, porywa do działania, zasila wspaniałą energią i cieszę.

Słowo to pojawia się, co jakiś czas.

Od wizji zaczęło się wiele wielkich rzeczy.

Martin Luter King w swoim słynnym kazaniu powiedział „Miałem wizję”

Od tej wizji, którą King zaraził masy swoich czarnoskórych braci i sporą ilość białych obywateli USA, rozpoczął się silny ruch na rzecz równouprawnienia. To coś, co słynny przywódca nazwał wizją, najpierw olśniło swoją atrakcyjnością jego samego. On zaś dzięki swoim talentom przywódczym przekazał to innym.

Żeby nie było tak słodko także niejaki Adolf Hitler miał wizję. Jej atrakcyjność pomogła dokonać tego, do czego większość ludzi na pewno nie chciałaby nigdy wracać.

Praktycznie każdy z nas, co jakiś czas ma wizję. Kiedy pojawia się w twoim umyśle silny obraz tego, jak ten wymarzony prosi cię o rękę i cały świat się do ciebie uśmiecha - to właśnie jest wizja. Kiedy wyraźnie widzisz siebie na stanowisku dyrektora w wielkiej prestiżowej firmie - to właśnie jest wizja. Kiedy ilekroć zamkniesz oczy (a czasami nawet bez tego) jesteś w swoim ukochanym domu na wsi (mimo, że jeszcze go nie masz) – to jest wizja.

Wizja to model przyszłej rzeczywistości.

Model ten pojawia się najpierw w twoim umyśle.

Większość ludzi myśli bez przerwy.

Mówiąc zaś bardziej precyzyjnie, *myśli im się* prawie bez przerwy. Dlaczego użyłam tutaj biernej formy? Ponieważ tylko część tych myśli jest ich autorstwa. Tylko część tych myśli jest dopracowana, tylko część z tych myśli jest dla nich korzystna.

Umysł jest jak swoisty ośrodek badawczo – rozwojowy, gdzie się eksperymentuje nad przyszłym kształtem wydarzeń. Tak więc, każdy z nas ma „w swojej głowie” taki ośrodek. Tam tworzą i przeobrażają się myśli. Nie jest obojętne, co to są za myśli. **Dlatego warto odzyskać nad nimi kontrolę.**

Co jakiś czas dochodzą do nas doniesienia o jakiś odkryciach, które powstały w kolejnym ośrodku. Niektóre doniesienia nas cieszą, a niektóre budzą grozę. Nie jest wszystko jedno, czy pracują tam nad koncepcją lekarstwa na raka, czy myślą jak wyprodukować nową bakteriologiczną broń.

Tak więc, nie wszystkie myśli zasługują na miano wizji. Aby zasłużyły na takie miano muszą mieć odpowiednią jakość. Wizja to dopracowany i bardzo atrakcyjny dla nas model tego, co ma w przyszłości powstać.

Wizja jest to model atrakcyjny sprawczo!

Cóż to oznacza? Wizja to taki model, który powoduje, że czujemy nieprzepartą potrzebę, aby go urzeczywistnić. Oznacza to, że jest doskonale dopasowany do struktury naszych potrzeb, przekonań. Obrazuje to, na czym nam bardzo i autentycznie zależy. Taki model działa na wszystkie nasze zmysły, porusza je i uaktywnia. Porusza nasze jawne i ukryte marzenia. Współgra z nimi i uaktywnia je. Jest bardzo atrakcyjny. Chciało by się powiedzieć „smakowity”.

Wizja ma swoje własne podtrzymanie.

Jest to z definicji bardzo silny model. Tak więc utrzymuje się w naszym umyśle bez specjalnej potrzeby zajmowania się nim. A dodatkowo, ponieważ jest atrakcyjny, to chętnie do niego wracamy w swoich myślach. Dzięki temu staje się jeszcze silniejszy i bardziej dopracowany w szczegółach.

Wizja daje ogromną motywacyjną siłę osobie, która taką wizję posiada. Ta siła dotyczy nie tylko myśli, ale przede wszystkim emocji. Dzięki temu możemy przekazywać wizję z dużą siłą innym.

Struktura mentalna wizji ma kilka istotnych cech.

Teraz trochę o sprawach technicznych. Zajmiemy się tym, co można nazwać inżynierią myślenia. Wizja ma kilka istotnych cech charakterystycznych.

Są to:

1. asocjacja i dysasocjacja
2. kolory
3. multimedialność
4. wyrazistość

Ad 1. Asocjacja i dysasocjacja

Mówiąc skrótowo - dysasocjacja ma miejsce wtedy, kiedy oglądamy naszą wizję, tak jak byśmy oglądali film na ekranie telewizora lub w kinie. Jesteśmy wtedy w sytuacji widza lub reżysera. Asocjacja jest wtedy, gdy „wchodzimy” w ekran i jesteśmy w środku akcji. Jesteśmy jednym z aktorów, działamy i reagujemy na to, co się tam dzieje. Wizja może istnieć w obu tych formach. Każda z nich działa inaczej na nasz organizm. Asocjacyjna wersja wizji silniej działa, daje poczucie uczestnictwa i porusza nas w całości. Dysasocjacyjna wersja wizji jest tym czym jest kielbasa na wystawie za szybą dla psa, który stoi na ulicy. Też działa, tylko trochę inaczej.



Ad 2. Kolory

Dobrze sformułowane wizje mają pełne zestawy kolorów. Istnieje w nich dużo jasnych czystych barw i światła. Są pociągające kolorystycznie.

Ad. 3. Multimedialność

W pełnej reprezentacji wizji istnieje obraz (konkretny lub symboliczny), dźwięk, zapach, pojawiają się smaki i wrażenia dotykowe. To ile czego jest, zależy od charakteru wizji i rodzaju osoby. Wizje mogą być statycznym obrazem lub ruchomym filmem.

Ad. 4. Wyrazistość

Te najsilniejsze wizje są niezwykle wyraziste. Choć nie wszystkie elementy wizji muszą być tak samo wyraźne.

Geniusze korzystają w dobrodziejstw tego, co daje wizja.

Warto się teraz zastanowić:

1. czy warto coś takiego mieć?
2. a jeśli warto, to jak się tego dopracować?

Wizja nie jest czymś neutralnym. Nie jest dla ludzi „letnich”, wygodnych i niezaangażowanych. Jeśli nawet się u nich pojawi - to i tak zmarnieje. Wizje są dla pasjonatów, którzy naprawdę czegoś chcą. Te najbardziej dojrzałe wizje po prostu przychodzą do tych, którzy są na nie gotowi. Inni mogą się do nich zbliżyć intensywnie i całym sercem się w coś angażując. W ten sposób gromadzą stopniowo budulec na swoją wizję. Sama zaś wizja powstaje niespodziewanie. To, co jest tu charakterystyczne to fakt, że jej pojawienie się i ostateczny kształt zaskakuje nas i silnie porusza.

Można powiedzieć, że w ten sposób **ilość przechodzi w jakość** i powstaje coś naprawdę nowego, czego nie umielibyśmy zbudować za pomocą zwykłej systematycznej pracy. Dochodzi tu do głosu nasz wewnętrzny geniusz, a może nawet i nie tylko on ...

Witold Kołodziejczyk

Poczucie sukcesu Polaków

Z badań CBOS wynika iż tylko 3 % Polaków uważa, że Polska może odegrać znaczącą rolę w Europie. Za lepszych uważamy Czechów, Węgrów, Rosjan i oczywiście całą Europę Zachodnią. Aż 87 procent badanych obywateli uważa, że nie ma żadnego wpływu na sprawy kraju. 16 procent badanych Polaków w 1988 roku i 17 procent w 1999 nie przyjmuje do wiadomości prawdy, iż są kowalami swojego losu, 82 procent za swoją sytuację wini rząd.

Niezmiennie od czasów PRL-u - co szósty Polak uważa się za pechowca, a liczba pesymistów wzrosła w ostatnich siedmiu latach o 9 procent.

Z badań Instytutu Spraw Publicznych wynika, że nie jesteśmy przyzwyczajeni do konkurencji, podejmowania ryzyka i do samokształcenia.

Dziś Konieczne jest wyrobienie w uczniach umiejętności samodzielnego uczenia się i poszukiwania wiedzy, a także rozwiązywania problemów i, co ważniejsze, samodzielnego stawiania problemów, wreszcie pracy zespołowej zarówno w warunkach interdyscyplinarnych, jak i międzynarodowych. Realizacja tych celów wymaga wypracowania i wdrożenia do praktyki zarówno nowych metod dydaktycznych, jak i kształcenia nowych kompetencji nauczycieli.

To już wiemy System obecny - 20 lat nauki (do osiągnięcia wykształcenia wyższego) i 40 lat pracy - odchodzi do historii. W społeczeństwie informacyjnym konieczne będzie uczenie się przez całe życie, ponieważ co 5 - 10 lat będzie konieczna zmiana zawodu, a nie tylko miejsca pracy, a do tego nowego zawodu trzeba będzie być profesjonalnie przygotowanym [...]

Nauczyciel Jeśli przyjrzeć się bliżej postawom przedsiębiorczości nauczycieli, okaże się, że u źródeł ich braku leży niezmiennie brak poczucia

własnej wartości, brak proaktywności i zdolności do pozytywnego myślenia. Z jednej strony oczekujemy od absolwentów postaw przedsiębiorczości, z drugiej nauczyciele, którzy powinni realizować ten postulat, jak wynika z badań, pozbawieni są tych cech.

Erik H. Erikson i Peter Blos badacze i znawcy problemu nieprzystosowania dorastających osób – jeszcze w 1956 roku, “brak perspektyw i niewiarę w możliwości zmian w przyszłości” uznali za przejaw patologii.

Czy dorosłe społeczeństwo – takie, jakiego obraz mamy w badaniach opinii publicznej – może skutecznie wychowywać młodych ludzi?

Czy ono samo nie potrzebuje ćwiczeń, pracy i samodoskonalenia w kierowaniu zmian postaw i lepszego funkcjonowania.

Czy nie potrzebują tego nauczyciele, wychowawcy i rodzice?

Nauczyciel w szkole powinien pełnić trzy funkcje:

- ✓ **stymuluje proces wytyczania i osiągnięcia celów,**
 - ✓ **wyzwała w sobie i innych entuzjazm,**
- ✓ **wydobywa w uczniach to, co w nich najlepsze.**

Kierować innymi może tylko ten, kto posiadał sztukę kierowania sobą. Dlatego program dla nauczycieli skupić powinien się głównie na zbudowaniu postaw i nawyków skutecznego działania. Nauczyciel może przekazać tylko tyle, ile sam potrafi.

Ciąg dalszy nastąpi



Galeria Pedagogów



Maria Montessori

(1870 – 1952)

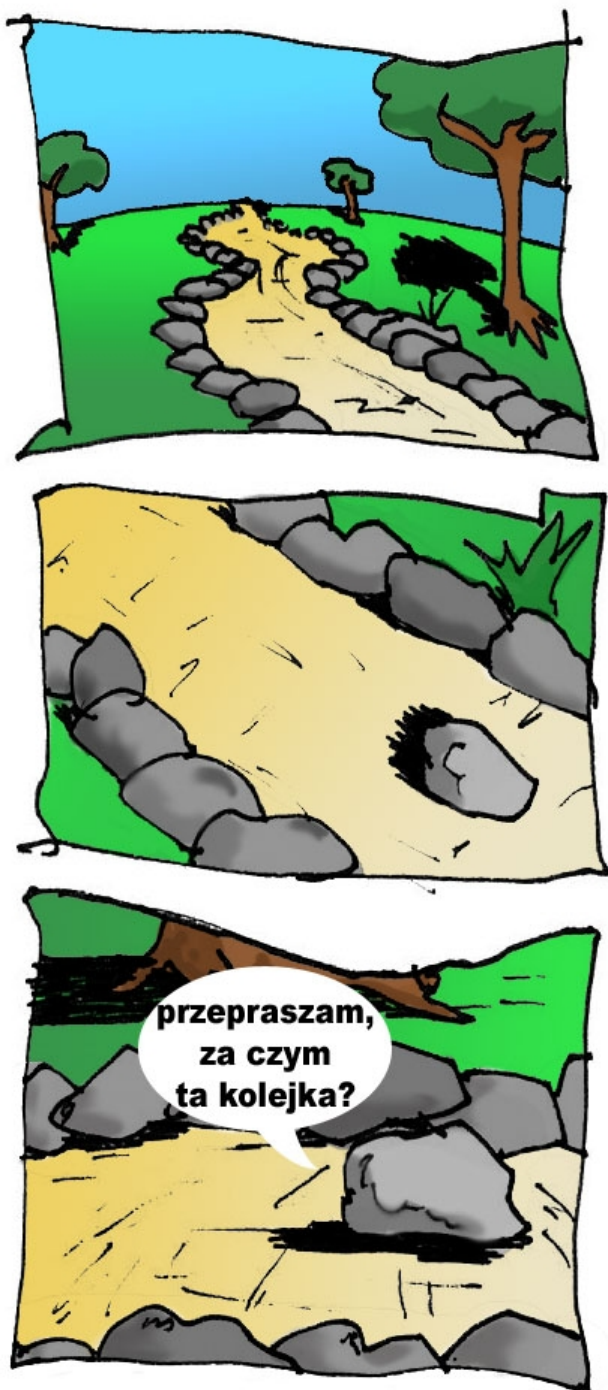
**„Pomóż mi
samemu
to zrobić”**

Maria Montessori urodziła się 31 sierpnia 1870 r. w Chiaravalle we Włoszech. Po ukończeniu średniej szkoły technicznej, postanowiła podjąć studia medyczne, które ukończyła z wyróżnieniem. Była pierwszą we Włoszech, kobietą-lekarzem. W roku 1897 podjęła pracę w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu Rzymskiego, podczas której zwróciła szczególną uwagę na dzieci upośledzone umysłowo. Wkrótce natrafiła na pracę Marca Gasparda Itarda i jego ucznia Edwarda Sequina. Dzięki pedagogice specjalnej Sequina i Itarda, praktyce medycznej oraz dzięki doświadczeniom w pracy z dziećmi upośledzonymi doszła do wniosku, że problem ich rozwoju i kształcenia jest raczej natury pedagogicznej niż medycznej i że wymagają one odpowiednich warunków wychowawczych, czyli specjalnej metody pracy.

Montessori była członkiem Narodowej Ligi Wychowania Dzieci Upośledzonych Umysłowo. Wiosną 1890 roku, Liga otworzyła w Rzymie Instytut Medyczno-Pedagogiczny Kształcenia Nauczycieli dla Opieki i Wychowania Dzieci Upośledzonych, połączony ze szkołą ćwiczeń dla 22 uczniów. M. Montessori powierzono kierowanie tym instytutem. Wkrótce okazało się, że nauczone przez nią dzieci upośledzone umysłowo, osiągały lepsze wyniki niż dzieci w normie. Według Montessori, przyczyną tego były odmienne metody pracy dydaktycznej.

Więcej → Galeria Pedagogów www.trendy.codn.edu.pl

Na ostatniej stronie...



Rysuje: Janusz Lasota