



nr 6 (20)

czerwiec

2007



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, koncepty, 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

Słowniki

E-booki

CIEKAWY linki

**przestrzeń
kreatywna**

**otwarte
minikursy**

**galeria
pedagogów**

**rodzice
i szkoła**



Witam Państwa serdecznie w czerwcowo-wakacyjnym numerze.

Ponieważ za nami koniec roku szkolnego, nie mogę się oprzeć pokusie, aby wysiłek wielu dzieci (zwłaszcza tych najmłodszych) zestawić ze słynnymi słowami, które wypowiedział Armstrong, gdy postawił pierwszą ludzką stopę (własną) na pokrytej pyłem powierzchni Srebrnego Globu: **"To jest mały krok człowieka, ale wielki krok ludzkości"** (więcej str. 57)

Lubię patrzeć na małe dzieci z ciekawością: co z nich wyrośnie. Z obserwowanych cech układam mozaikę pól i dziedzin talentów i wyobrażam sobie te dzieciaki jako dorosłe osoby. Wielu z nich na pewno dołączy do nieustannego procesu zmieniania świata na lepszy... A może – wreszcie, któreś z nich wymyśli długie i słoneczne wakacje, które można poświęcić na realizację (odłożonych od roku albo i dłużej) planów: likwidacji zaległości w spaniu, lekturach i ogólnie życiu towarzyskim, zwiedzaniu cudownych zakątków bez potrzeby, restrukturalizacji naszej kondycji fizycznej i psychicznej. Albo na fantastycznym nic-nie-robieniu... czego Państwu i sobie życzymy

Małgorzata Taraszkiewicz i Autorzy

Lato 2007 r.



Spis treści artykułów

1. Jak uczyć dzieci w dzisiejszych czasach? Małgorzata Taraszkiewicz	str. 5
2. Współpraca z rodzicami to moja pasja! wywiad z dyrektorką szkoły podstawowej Hanną Konwińską	str. 9
3. Rodzice w szkole Wojciech Starzyński	str. 19
4. Strategie motywowania umiejętności poznawczych u dzieci Renata Michalak	str. 27
5. Arbuzy i bajgle Joanna Jaworek	str. 38
6. Prawa ucznia w pytaniach i odpowiedziach Lucyna Bojarska	str. 44
7. Optymistyczne dziecko – mini poradnik Zuzanna Kępińska	str. 48
8. Na księżycu (opr. jb)	str. 58
Zosia w szkole	str. 61

Magazyn wydawany przez Pracownię Informacji Pedagogicznej
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28

Redaktor naczelny: Małgorzata Taraszkiewicz, tel. (0-22) 345 37 12

 codn.edu.pl

Zespół redakcyjny: Jarosław Budnicki, Zuzanna Kępińska; współpraca: Agata Baj.
Projekt okładki: Anna Tyrakowska.

**Zamieszczone w magazynie teksty prezentują poglądy autorów
i nie są równoznaczne ze stanowiskiem CODN jako instytucji.**

Prawa autorskie zastrzeżone. Korzystanie z materiałów dozwolone do użytku własnego i pracy z uczniami; przedruki i inne formy używania materiałów są możliwe po uzgodnieniu z redakcją.

Spis nowych materiałów DOKOŁA

Miejsce: Czytelnia/ciekawe linki

W co ubierają się astronauty”

www.nasa.gov/audience/for_kids/home/F_Best_Dressed_Astronaut.html

Do posłuchania

http://www.klabs.org/history/apollo_11_alarms/console/apollo_11_dsc2.mp3



www.kampania.edu.pl



1. Jak uczyć dzieci w dzisiejszych czasach?

Małgorzata Taraszkiewicz

Człowiek ma nieco więcej programów obsługi niż toster ...

tak Szymon Majewski spointował własną edukację lub – dokładniej mówiąc, swoje pobyty w szkołach. Mniej więcej w czasie, kiedy pan Majewski usiłował zdać maturę, Roger Spear otrzymał ½ nagrody Nobla za opisanie różnych funkcji prawej i lewej półkuli mózgu; Howard Gardner pracował nad teorią Wielorakiej Inteligencji, Paul Denison starał się pomóc swym „niewyuczalnym” dzieciom, formułując założenia uczenia się i rozwoju poprzez ruch. Także mniej więcej w tym samym czasie Bandler i Grinder opracowywali koncept diagnostyczno-terapeutyczny, który w niezwyklej sposób zmienił rozumienie pojęcie „komunikacja” i „porozumiewanie się”.

Ponad 30 lat później – **TERAZ**, wiemy już m.in., że

każdy człowiek jest nieco inaczej skonfigurowany neurologicznie, co ma wpływ na jego funkcjonowanie, preferencje, styl uczenia się.

Jest więcej programów „obsługi” człowieka, także ucznia.

- Każdy z nas ma swoje ulubione preferencje sensoryczne (WAK) – to jest uzasadnione neurologiczne i nie może być poddawane wartościowaniu!
- Każdy z nas ma określoną dominację półkuli mózgowej (PL) - to jest uzasadnione neurologiczne i nie może być poddawane wartościowaniu!
- Każdy z nas ma określony profil inteligencji (WI) - to jest uzasadnione neurologiczne i nie może być poddawane wartościowaniu!

Te parametry (WAK + PL + WI) określają styl funkcjonowania każdego człowieka i jego styl uczenia się.

Uczenie się to proces życiowy, jak oddychanie.

Codziennie uczymy się nowych rzeczy, nowych zachowań, odpowiednio do potrzeb okoliczności i naszej przyszłości.

Uczenie się nie dotyczy tylko szkoły.

Ale **szkoła** jako profesjonalna instytucja, której podstawową misją i funkcją jest uczenie (się) znajdujących się w niej ludzi

- **powinna modelować właściwe procesy uczenie się**
- nie zaś – koncentrować się tylko na materiałach do uczenia się (treściach)!
Czyli na tym, co musi być „w głowach uczniów”.

W której szkole są lekcje z uczenia się?

W której szkole uczniowie mogą się dowiedzieć jaki mają styl uczenia się i jak powinni się uczyć zgodnie ze swymi preferencjami (które – przypominam, są zależne od neurologicznych konfiguracji)?

Szymona Majewskiego system szkolny odrzucał, on nie pasował do szkoły, której modelem

wzorowego ucznia jest uczeń:



- wzrokowo-słuchowy
 - lewopółkulowy
- z dominacją inteligencji językowo-lingwistycznej i matematyczno-logicznej.

Gołym okiem widać iż pan Szymon ma co prawda bardzo rozwiniętą inteligencję lingwistyczną i matematyczno-logiczną (inaczej nie dałby rady skonstruować tylu mega żartów i anegdot), ale jest „prawopółkulowy”, bardzo kinestetyczny, ma wysoko rozwiniętą inteligencję przestrzenną, ruchową. A wszystko to w stopniu ponadprzeciętnym, wysoce kreatywnym.

Zgromadzona wiedza na temat różnic w uczeniu się musi dotrzeć do szkoły!

To jest paradoksalne: rozwiązania diagnostyczne i praktyczne wynikające z tej wiedzy są już wykorzystywane w przestrzeni pozaszkolnej: biznesie, prywatnych kursach języków obcych.

Dlaczego nie docierają do nauczycieli szkolnych?

Dlaczego nie tu, gdzie przez wiele lat, tysiące godzin uczy się i wychowuje kolejne pokolenia!

Jak uczyć dzieci w dzisiejszych czasach?

Odpowiedź jest jedna: **ze zrozumieniem** procesu uczenia się i indywidualnych różnic międzyludzkich.

Warto tu jeszcze dodać o pewnej, dość dramatycznej zasadzie: **zasadzie wspólnego losu**.

Tu w znaczeniu wpływu jaki wywiera nauczyciel na losy swoich uczniów, w zależności od *niejako* wyposażenia diagnostycznego i rozumienia tematu.

Zrozumienie dotyczy także kilku innych aspektów.

1. Uczymy dzieci w czasach, kiedy szkoła nie jest już osadzona na autorytecie jedyne go źródła wiedzy o świecie. Tych źródeł jest więcej, niektóre zaś są odbierane jako bardziej atrakcyjne (niektóre są takimi naprawdę, niektóre są takimi tylko pozornie)

Być może (na pewno!) szkołę trzeba przemyśleć na nowo (jak powiedział prof. Nalazkowski), bo przecież nie może być tak, że na lekcjach dzieci „przerabiają materiał”, a na przerwach, a więc *pomiędzy* i *przy okazji*, realizują swoje potrzeby komunikacyjne, społeczne i emocjonalne.

2. Dane psychologiczne są alarmujące: co trzecie dziecko ma stwierdzoną dysleksję, a co piąte – ADHD. Uważa się iż dysleksja i ADHD to cechy wrodzone, a więc powstaje pytanie skąd taka „epidemia”?

Wydaje mi się, że zbyt pochopnie diagnozuje się dzieci – część zachowań charakterystycznych dla tych jednostek wynika z:

- „wrzucenia” do wspólnego worka dzieci o silnych preferencjach kinestetycznych
- skrócenia czasu snu dzieci (średnio o 2-3 godziny niż np. 15 lat temu), więc mózg nie ma czasu odpocząć i „przerobić” nowych informacji i nagromadzonych emocji.
- błędów w odżywianiu – dzieci są zatrutowane niewłaściwą żywnością, odwodnione.
- panuje stacjonarny model spędzania czasu: wiele godzin siedzenia w szkole, wiele godzin – nad lekcjami, wiele – przed telewizorem (650 mięśni w bezruchu) i komputerem. Aktywność fizyczna i swobodne zabawy na podwórku są, podobnie jak sen, skrócone o kilka godzin.

A przecież konstrukcja fizyczna człowieka nie zmieniała się od czasów pierwotnych!

Efekt – np.:

(a) tzw. fiksacja wzroku (wynikająca z długotrwałego patrzenia w ekran TV lub komputera), co może dawać kłopoty w czytaniu i niechęć do czytania

(b) dekoncentracja wynikająca z nadmiaru i nieprzerobienia bodźców, które nieustająco

dopływają do zmysłów i umysłu dziecka.

(c) dzieci zmęczone (narzeka 70%) i z nadwagą (15%)

I jeszcze – cywilizacyjne wynalazki wprowadzane w życie bardzo małych dzieci, które wręcz uniemożliwiają naturalne przerobienie odpowiednich wzorców ruchów w swoim rytmie (np. chodziki).

- Dodamy do tego jeszcze powszechny kontakt z plastikiem (czyli inny słowy - brak kontaktu z naturalnym tworzywem, budulcem świata)
- permanentny pośpiech, stres fizjologiczny i ... brak czasu.
nie tylko - rodziców dla dzieci
- **także nauczyciele nie mają czasu dla uczniów (!!!) bo muszą przerabiać program**
- **I chaos normatywny!**

Jak uczyć dzieci w dzisiejszych czasach? Jak widać gołym okiem, znany nam model – nawet ten sprzed 15-20 lat, nie pasuje do dzieci dzisiejszych czasów. Świat się zmienił, dzieci się zmieniają.

Pamiętajmy, że te dzisiejsze dzieci muszą być jeszcze bardziej **zaradne edukacyjnie**, aby sprostać wymaganiom świata i go zmieniać na lepszy, za kilkanaście lat, kiedy będą w nim funkcjonować jako ludzie dorośli.

2. Współpraca z rodzicami to moja pasja

**Wywiad z Hanną Konwińską,
dyrektorką Szkoły Podstawowej nr 92 im. Jana Brzechwy w Warszawie.**

W szkole uczy się 405 uczniów, jest 18 oddziałów, pracuje 38 pracowników dydaktycznych. Około 45% uczniów jest spoza rejonu.

- Ta szkoła to jest moje ukochane dziecko, któremu momentami poświęcałam więcej uwagi niż własnemu – mówi Hanna Konwińska. - Jest bardzo popularna i spełnia oczekiwania rodziców, przyjeżdża tu wiele dzieci spoza rejonu, często z bardzo daleka.

Pracowałam 19 lat w szkole podstawowej jako nauczycielka i już wtedy wiedziałam, że dziecko nie może bać się szkoły - powinno mieć w szkole przyjaciół. Byłam wychowawcą w klasach początkowych, dyrektor pozwalał mi prowadzić klasy od pierwszej do ósmej. Znałam więc rodziców moich uczniów długo, byłam z nimi zżyta, miałam przyjazne kontakty - to bardzo pomagało w pracy wychowawczej.

Bycie dyrektorem otwiera inne możliwości kontaktów z rodzicami uczniów.

I tak naprawdę, najpierw udało mi się z rodzicami, którzy zauważyli, że dyrektor ich szkoły broni dzieci. Zaczęłam być postrzegana jako dyrektor, która dziecku nie da zrobić krzywdy. Zaczęłam być postrzegana jako sojusznik dziecka i tym samym sojusznik rodziców.

Red.: Co wcale nie oznaczało wróg nauczycieli, prawda?

H.K.: Absolutnie nie. Punktem wyjścia jest uznanie, że dziecko jest najważniejszą osobą w szkole i wszystkie działania szkoły muszą być ukierunkowane na ucznia.

10 lat trwała praca nad zmianą postawy nauczycieli - udało się. Zbudowaliśmy zespół, który chce ze sobą pracować według wspólnie przyjętej hierarchii wartości.

Gwarantem sukcesu szkoły jest zintegrowany - nie wspominam o fachowości, bo fachowość jest czymś oczywistym - nastawiony na wspólne cele zespół nauczycielski. Jeśli tego nie ma, możemy włożyć między bajki wszystkie dyrektorskie założenia i zamierzenia.

Red.: Jakie są główne pani założenia i zamierzenia?

H. K.: Mam szkołę otwartą - od rana do późnych godzin wieczornych, zajęcia trwają czasami i do godziny 22 - giej. Tak naprawdę w ogóle się z naszymi dziećmi nie rozstajemy. Przychodzą do klasy pierwszej, były z nami osiem lat i bardzo żałuję, że nam te dwa lata odebrano, są teraz przez sześć, a później – wracają do nas na zajęcia pozalekcyjne. W szkolnym chórze śpiewają uczniowie i absolwenci, wspólnie jeżdżą po świecie – w tej chwili wrócili z Hamburga. Niektóre ze śpiewających absolwentek mają po 30 parę lat. tak naprawdę one z tej szkoły nie odeszły. Na 78 osób w chórze około 50 to nasi uczniowie i absolwenci. Największym podziękowaniem i uznaniem dla naszej pracy jest to, że wracają i nadal z nami są. Razem tworzą środowisko szkolne – to też stanowi element pracy wychowawczej. Niektórzy absolwenci wracają tu jako nauczyciele.

Red.: A kto prowadzi zajęcia pozalekcyjne?

H. K.: Prowadzą je nauczyciele ze szkoły i robią to z pasją, przyjemnością, zacięciem. A ofertę zajęć pozalekcyjnych mamy bardzo bogatą. Zajęcia sportowe na bardzo wysokim poziomie - w Olimpiadzie Młodzieży pierwsze miejsce w dzielnicy, siódme w Warszawie. Klub tańca towarzyskiego - wprowadziłam do szkoły zajęcia z tańca jako obowiązkowe, po uprzednim uzyskaniu akceptacji rodziców. Klub się rozwija, ma sukcesy na skalę międzynarodową – i od 15 lat tego samego trenera. W tych zajęciach również uczestniczą nasi absolwenci. Kładziemy także nacisk na edukacyjne zajęcia dodatkowe. I też mamy sukcesy. W ogólnokrajowym konkursie *Z poprawną polszczyzną na co dzień* w ubiegłym roku jako szkoła mieliśmy drugie miejsce, a nasz trzecioklasista pierwsze, natomiast w tym roku 123 osoby ze szkoły – na 150 startujących - przeszły do kolejnego etapu. W ubiegłym roku wynik sprawdzianu po szkole podstawowej dał nam pierwsze miejsce w Warszawie wśród szkół publicznych – w rankingu robionym przez „Rzeczpospolitą”. To jest też wymierny wskaźnik sukcesu - dało nam wiele satysfakcji. Uważam, i udało mi się przekonać moich nauczycieli do takiego myślenia, że **sukcesy dydaktyczne są sprzężeniem zwrotnym szeroko pojmowanych działań wychowawczych**. Postawiliśmy coś w rodzaju znaku równości pomiędzy wychowaniem a edukacją - zależy nam na wszechstronnym rozwoju dzieci.

Red.: Ma pani stałą kadrę.....

H. K.: W 90% zespół jest ten sam od kilkunastu lat. wymieniają się pojedyncze osoby.

Red.: Charyzmatyczny dyrektor skupia wokół siebie charyzmatyczną kadrę. Pani sukces to jest procentowanie wieloletniej pracy w jednym środowisku według spójnej wizji tej pracy i filozofii szkoły. To pokazuje, że można tworzyć zintegrowane szkolne środowisko -

ale nie akcjami a w wyniku procesu, w wyniku pracy zespołowej, która jest diagnozowana, zaplanowana i monitorowana.

Jak w tym kontekście wygląda współpraca z rodzicami? Proszę nam wyjaśnić zdanie, że współpraca z rodzicami jest Pani pasją.

H. K.: Uważam i zawsze uważałam, że najwięcej do powiedzenia w kwestii wychowywania i edukacji dzieci mają rodzice. Współpraca z rodzicami dzieje się u nas jako rzecz całkowicie normalna od wielu lat. Oczywiście, początki były trudne. Żeby zdobyć zaufanie rodziców, trzeba było im pokazać, że my dla dzieci robimy bardzo dużo. Dbamy o ich wszechstronny rozwój – poprzez zajęcia dodatkowe, poprzez bardzo wysokie wymagania, poprzez dbanie o dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie jest tak, że pracujemy tylko z dziećmi zdolnymi - pracujemy ze wszystkimi. zespół terapii pedagogicznej nawiązał współpracę z przedszkolem – nauczycielki z tego zespołu przez trzy lata miały zajęcia w przedszkolu i na tej podstawie opracowały **poradnik dla rodziców** – niezwykle, cenny, wartościowy i przydatny.

Postawiliśmy sobie jako zadanie priorytetowe zaopiekowanie się dziećmi „na wejściu”, od pierwszej klasy, dzięki czemu zminimalizowaliśmy niepowodzenia na progu szkolnym.

Nasze dzieci nie mają problemów - nawet te, które mają zdiagnozowane trudności, wcześniej czy później osiągają sukces, świętowany przez całą szkołę. Wyniki, jakie osiągamy na zewnętrznych egzaminach, potwierdzają słuszność tego kierunku pracy.

My nie mamy dzieci, które nie osiągają podstaw. W tej chwili pod opieką zespołu terapii pedagogicznej jest 152 uczniów z wszelakimi deficytami. To bardzo dużo, zważywszy, że są to zajęcia prowadzone w małych grupkach, ale charyzma i zaangażowanie ludzi powoduje, że to się udaje – tak sobie zorganizowały czas, że pracują ze wszystkimi. I chcą to robić, i nie narzekają na za dużo pracy

W efekcie mamy bardzo wysoką średnią szkoły - najniższa średnia to 4,1 w klasie, gdzie mamy ponad 70% dzieci z deficytami i problemami środowiskowymi, głęboko zakorzenionymi, wzorcami kulturowymi, na które szkoła nie ma wielkiego wpływu.

Wszystkie dzieci osiągają sukces na miarę swoich możliwości.

Red.: Rodzice mają zatem zaufanie do szkoły, bo wiedzą, że w szkole dziecko jest pod dobrą opieką, że otrzymuje wsparcie, że jest do dziecka przyjazny stosunek.

H. K.: Pierwsza sprawa to to, że rodzice dostrzegają przyjazny klimat także dla siebie. Jednym z warunków tworzenia takiego klimatu jest dostępność dyrektora. Ja zawsze

byłam i jestem dostępna dla rodziców, nauczycieli i dzieci – o każdej porze dnia, często do późnych godzin wieczornych.

Red.: Dyrektorzy najczęściej narzekają, że nadmiar biurokracji uniemożliwia im poświęcanie czasu uczniom i nauczycielom, nie mówiąc już o rodzicach. ...

H. K.: Dopóki w szkole są nauczyciele, dzieci i rodzice, ja mam dla nich czas.

Rodzice nie muszą się do mnie zapisywać, nie muszą czekać w kolejce. Mogą do mnie przyjść w tym momencie, w którym mają problem. Uważam, że ta metoda jest lepsza, ponieważ czasami pomagają rozładować emocje, czasami rodzic jest czymś zbulwersowany i tylko rozmowa w tym momencie pozwoli na rozwiązanie problemu, gdyby się musiał zapisać i czekać na swoją kolejkę, to jego frustracja by rosła i mały problem mógłby urosnąć do rangi wielkiego. Dzięki temu unikamy nakręcania emocji na rzecz skutecznego rozwiązywania problemów. Dzięki temu nie ma w naszej szkole skarg ani do kuratorium, rodzice wiedzą, że wszystko, co powiedzą, jest traktowane poważnie, że staramy się wspólnie rozwiązać problem. I to, czego rodzice kiedyś się bali najbardziej – konsekwencji wyciąganych wobec ich dziecka przez nauczycieli, jeśli rodzice podniosą jakąkolwiek sprawę – przestało istnieć.

Mają zaufanie i wiedzą, że mogą rozmawiać o wszystkim.

Oczywiście, że zdarza się, że coś tam gdzieś nie gra, to jest jednak ogromna liczba osób – około 400 dzieci, około 800 rodziców, 60 pracowników.

Czyli pierwsza i najważniejsza sprawa – to zaufanie. Najpierw trzeba zbudować zaufanie. Jeśli ma się zaufanie do dyrektora, a dyrektor jest kreatywny, to potem to zaufanie przenosi się na innych nauczycieli i pracowników szkoły.

Oczywiście, jeśli dyrektorowi na tym zależy, żeby rodzice mieli zaufanie do szkoły a nie tylko do dyrektora – a mnie na tym zależało – to zaufanie musiało się przenieść na zaufanie do wszystkich nauczycieli.

Red.: A czy u Pani w szkole jest Rada Rodziców i Rada Szkoły?

H.K.: Rada Rodziców jest, Rady Szkoły nie mam - była przez chwilę, ale to się nie udało. Chyba nie byliśmy przygotowani do takiej formy współpracy. Bardzo ważny jest moment, w którym rada rodziców albo szkoły powstaje. Nasza rada szkoły powstała w trudnej sytuacji transformacji ustrojowej, nie mieliśmy żadnych doświadczeń demokratycznych, dopiero je zdobywaliśmy. Ale Radę Rodziców mam znakomitą.

Red.: Czy jako zespół zajmują się Państwo w szkole diagnozą, kreowaniem i monitorowaniem form współpracy z rodzicami?

H.K.: Tak. Mieliśmy dotychczas bardzo wiele ciekawych form współpracy z rodzicami, zajęć pozalekcyjnych dla dzieci – uznaliśmy, że warto to udokumentować nadać formę i kierunek. Wiązało się to także ze znaczeniem, jakie przywiązuję do doskonalenia nauczycieli – zarówno w postaci pojedynczych kursów, interesujących nauczycieli, jak i szkoleń zamawianych dla szkoły. I podjęliśmy wtedy wspólną decyzję o realizacji programu **Szkoła Jakości**, proponowanego przez Eko – Tur. Zdobywanie certyfikatu w tym programie - w Warszawie tylko dwie podstawówki go uzyskały - było dla nas niezwykle inspirujące, wyzwalające inicjatywę i pomysły ludzi. Wypracowaliśmy sobie wtedy nasze szkolne metody mierzenia jakości. Określiśmy obszary, wyznaczyliśmy standardy: komunikacja interpersonalna, integracja środowiska szkolnego, przeciwdziałanie agresji. Programem były objęte wszystkie organy szkoły, czyli rada pedagogiczna, dzieci i samorząd uczniowski, rodzice i rada rodziców, zatem musiały powstać projekty dla tych trzech podmiotów. Dlatego też standard komunikacji interpersonalnej wydawał się nam szalenie istotny, bo przecież: **jeżeli się nie nauczymy rozmawiać z rodzicami, zapewniając im odpowiedni klimat i bezpieczeństwo rozmowy, to nigdy nie będziemy mieli współpracy, nie wspominając o partnerstwie;**
- jeżeli nie nauczymy się rozmawiać z dziećmi, nie będziemy mieli sukcesów.
Ale musimy również zacząć rozmawiać ze sobą.

Zaczęliśmy od cyklu szkoleń z zakresu komunikacji dla rady pedagogicznej. Potem wybraliśmy spośród siebie grupę nauczycieli, którzy przygotowali się do prowadzenia rad pedagogicznych na temat komunikacji i wybranych narzędzi. Poprowadzili je, oczywiście, metodami aktywizującymi - ja zawsze prowadzę radę metodami aktywizującymi, nie wyobrażam sobie inaczej. Wspólnie przygotowaliśmy scenariusz, materiały... Mimo obaw – bardzo się udało. I przełożyło na spotkania z rodzicami.

Kolejnym krokiem była **edukacja rodziców**. Określiśmy wspólnie, co jest dla nich najważniejsze, wybraliśmy narzędzia i wymagania, które i my stosujemy. Chcieliśmy rodzicom pokazać, że oni trochę mniej, ale muszą zrobić to samo co my.

W każdej klasie moi przeszkoleni nauczyciele mieli zajęcia na temat komunikacji – zaczęliśmy przenosić nasze doświadczenia na zespół rodziców. Zorganizowaliśmy również warsztaty z rodzicami – po pięć osób z każdej klasy - mające na celu takie przeszkolenie wybranych rodziców, aby oni sami mogli w swoich klasach prowadzić zajęcia .

Red.: Takie wspieranie liderów rodzicielskich....

H.K.: Tak, ale także wychowawców. Dzięki temu wychowawca w klasie miał wsparcie w rodzicach – przygotowanych do dawania wsparcia.

Organizowaliśmy także wyjazdowe warsztaty z rodzicami - ustalaliśmy na nich hierarchię wartości, będącą podstawą budowania programu wychowawczego szkoły. Spotkanie było dla chętnych - wyjechała grupa 30 – osobowa.

Takie same zajęcia były dla nauczycieli i uczniów, którzy w naszej szkole mają zawsze prawo głosu w ważnych szkolnych sprawach – wszystko, co było wspólne stanowiło podstawę szkolnej hierarchii wartości. Następnie na warsztatach organizowanych w szkole w tych samych grupach diagnozowaliśmy obszary wychowawcze. Bardzo często sięgamy do metod aktywizujących - rodzice znakomicie w to wchodzi.

Celebruujemy zebrania z rodzicami. Rodzice w szkole to nasi najważniejsi goście. Nie może się zdarzyć, że czekają na korytarzu, aż wychowawca przyjdzie i otworzy drzwi do klasy. Wychowawcy są przynajmniej pół godziny wcześniej, zawsze przygotowani, witający z radością swoich gości. Rodzice dostają zaproszenie na spotkanie, w którym podany jest zaplanowany program.

Trzeba zadbać o klimat do rozmowy. Nie – wykład *ex cathedra* do milczących siedzących grzecznie w ławeczkach rodziców. **Rodzice bardzo sobie cenią takie spotkania, na których są ważni jako słuchacze, rozmówcy, partnerzy.**

Zajęcia z komunikacji spowodowały, że zaczęliśmy ze sobą rozmawiać.

Red.: Jakie problemy omawiane są na zebraniach?

H.K. : Ważne problemy dotyczące całej klasy. Nie mówimy na zebraniach o pojedynczych dzieciach, nawet tych bardzo dobrych. Do rozmów indywidualnych mamy rozpisany grafik z ustalonym terminem dla każdego rodzica.

Spotykamy się z rodzicami co miesiąc - omawiamy wszystkie zauważone mocne strony klasy, w jakich sytuacjach się objawiają. To jest zadanie wychowawcy – znaleźć mocne strony zespołu, wypisać je i zadeklarować wzmocnienie - wspólne z rodzicami. Za te mocne strony rodzicom można tylko podziękować, bo to jest ich zasługa, ich wychowanie. A po drugiej stronie mamy obszary zachowań, które wymagają korekty – też wspólnej. Bo wychowanie dzieci jest naszą wspólną sprawą – szkoły i rodziców. Sam wychowawca sobie nie poradzi. To musi być wspólna praca, wspólne działanie.

Zebrania prowadzone są metodami aktywnymi, często jest to metoda SWOT, rozpracowujemy wspólnie zagadnienia.

Bardzo ważne są pierwsze zebrania, organizujące pracę wychowawczą w klasie. Wtedy planowane są też wycieczki, imprezy, ustalane osoby odpowiedzialne za określone zadania itd. Będąc wychowawcą w klasie, wprowadziłam takie święto, na które przychodzą obydwój rodzice z dzieckiem. Spotykają się z wychowawcą przy herbatce w bibliotece i rozmawiają o dobrych, wartych wzmocnienia zachowaniach i cechach dziecka i tych wymagających korekty. **Tak buduje się zaufanie i poczucie bezpieczeństwa a także klimat partnerstwa na co dzień.**

Red.: W takiej sytuacji, kiedy rodzice mają stały i dobry kontakt z wychowawcami, rada rodziców ma stworzone warunki do działania w sposób naturalny w dialogu z dyrektorem i radą pedagogiczną. Każdy konflikt może być spokojnie rozwiązany w warunkach zaufania do partnera.

H. K. : Tu też owocują umiejętności komunikacyjne, interpersonalne obu stron. Punktem wyjścia jest stworzenie dla rodziców warunków bezpiecznej rozmowy. Nie jest bez znaczenia, w jakich warunkach rozmowy się odbywają. Nie chcemy, aby rodzice łapali na korytarzu nauczycieli, bo wtedy nie ma żadnej rozmowy. **Ważna jest jakość rozmowy.**

Red.: Panuje opinia powszechna w szkołach, że rodzice nie chcą przychodzić do szkoły, że nie bywają na wywiadówkach, że problemem nie jest brak współpracy, a niechęć rodziców do współpracy ze szkołą. Z ostatnich wyników badań prowadzonych przez prof. Czapińskiego wynika, że zdiagnozowany największy problem polskiej szkoły to wcale nie jest przemoc i agresja a brak współpracy z rodzicami. A pani pokazuje rozwijającą się od lat współpracę z rodzicami – przecież zmieniającymi się, bo mówimy o kolejnych rocznikach dzieci – którzy chcą, przychodzą, wiedzą, że to ważne, a przecież nie są wybierani specjalnie, są tak samo różnorodną grupą społeczną, jak w każdej innej szkole.

H.K.: Każdy przyjdzie, komu będzie przyjemnie i kto będzie miał przekonanie, że przychodząc nie straci czasu. Dla rodziców przyście do szkoły też jest świętem, jest ważne. Rodzice krytykowani w czambuł, dzieci krytykowane w czambuł – tak współpracy się nie buduje. **Program wychowawczy szkoły – bez rodziców on będzie fikcją.**

Po co rodzic ma przychodzić na zebranie, na którym wyłącznie dostaje kartkę z ocenami dziecka? To jest strata czasu, nie dziwię się, że rodzice na takie spotkania nie chodzą.

Zebranie ma być dynamiczną, zorganizowaną przez nauczyciela dyskusją o problemach istotnych dla tego zespołu klasowego, formułowanych tak, aby nikogo nie urazić, nie wystawić na widok publiczny, ale aby problemy mogły być rzetelnie przedstawione. Kartka z ocenami jest formalnością, nieistotną z punktu widzenia zebrania.

Mamy ustalony, wypracowany przez radę pedagogiczną cały scenariusz zebrania – co wolno a czego na pewno nie wolno na zebraniach. Nie wolno na pewno poruszania na forum klasy spraw indywidualnych ucznia.

Red.: Nie byłoby takiej pracy szkoły, gdyby nie pani oczekiwania i styl pracy – pani charyzma przekłada się na pracę szkoły.

H. K.: Ale bardzo ważne jest to, że zespół nauczycieli przyjął taki sposób patrzenia na szkołę – jesteśmy z tego dumni. Pracowaliśmy nad tą formułą wiele lat.

Swoich nauczycieli traktuję jak moją ukochaną klasę. Otrzymują ode mnie wiele informacji zwrotnych na ten temat, że jestem z nich dumna, uważam, że są najwspanialszym zespołem, dbam o ich poczucie wartości. Czują, że mają we mnie oparcie.

Red.: A co z trzecim standardem Szkoły Jakości: przeciwdziałanie agresji?

H.K.: Żaden ze standardów Szkoły Jakości nam nie umknął. Cały czas nam towarzyszą. Ważna jest teraz dla nas sprawa integracji środowiska szkolnego w szerokim tego słowa znaczeniu, w kontekście nie tylko klasy, ale międzyklasowa, także na różnych poziomach. Na radzie sierpniowej zaplanowaliśmy wyjazdowe spotkania klas z kolejnych poziomów – klas drugich, trzecich i kolejnych. Marzy mi się taki wyjazd na początku roku szkolnego - tydzień zielonej szkoły dla klas danego poziomu – może uda mi się to zrealizować w przyszłym roku szkolnym. Wtedy wyjeżdżają z nimi nauczyciele uczący w tych klasach, mają szansę poznać dzieci w zupełnie innych okolicznościach niż na lekcjach.

Mamy w szkole sporo dzieci z zespołem nadpobudliwości ruchowej. Ale dzięki otwartej komunikacji i zasadzie pracy na zasobach dzieci - doskonale sobie z tym radzimy. Co, oczywiście, nie znaczy, że jest łatwo.

Red.: Społeczność szkoły jest oparta na więzi i to ma wpływ na wszystkie jej obszary funkcjonowania.

H.K.: Zrobiłam wśród dzieci ankietę „Moja szkoła”. 95% dzieci wypowiedziało się, że lubi swoją szkołę. Pojedyncze osoby w klasach nie lubią szkoły i zwykle wiąże się to z niepowstaniem więzi rówieśniczych w zespole.

Red.: Badania PISA plasują nas na ostatnim miejscu pod względem liczby dzieci lubiących szkołę – dzielimy to niechlubne miejsce z Koreą, ale u nas jest duży rozrzut: są szkoły niezwykle lubiane i nienawidzone. To świadczy o tym, że da się zrobić szkołę przyjazną dziecku, że problem nie w systemie, a w ludziach.

H.K.: W ankiecie pojawia się pytanie o relacje z nauczycielami, o kontakty z wychowawcą. Taka ankietą była także zrobiona wśród rodziców klas drugich i trzecich, w skali od 1 do 6 otrzymaliśmy wynik 4,9. Myślę, że ten wynik jest wiarygodny. Każdy mógł także powiedzieć, co by chciał zmienić, bardzo uważnie czytamy propozycje, jeśli się pojawiają, bierzemy je pod uwagę przy planowaniu działań, dyskutujemy.

To jest nieprawda, że z rodzicami nie można nawiązać współpracy. Mamy standard, że co najmniej 85% rodziców aktywnie działa na rzecz szkoły – i udaje się ten standard osiągać. Oczywiście, każdy w jakimś bliskim sobie zakresie, ale w sumie daje to dużą aktywność rodziców. A frekwencja na zebraniach oscyluje w granicach 98%.

Nauczyciele dają rodzicom własne numery telefonów, rodzice potrafią dzwonić o różnych porach – jeśli nie może przyjść na zebranie, dzwoni i umawia się na rozmowę. Mamy około 2% rodziców, których nie możemy ściągnąć do szkoły z różnych powodów, ale na ogół są to rodzice dzieci, które mają kłopoty z nauką.

Co roku robimy festyn środowiskowy dla dzieci i rodziców - przychodzą właściwie wszyscy, włącza się cała rada pedagogiczna. W klasach młodszych organizujemy Dzień Rodzica, często połączony był z piknikiem na terenie szkoły.

Nasi rodzice sprawdzają się w każdej sytuacji. Co roku przyjmujemy grupy chóralne z różnych stron świata – z Danii, z Francji, z Włoch, z Izraela,. I oni nocują u naszych rodzin - dzieci są potem codziennie przyprowadzane, robimy wspólną kolację organizowaną przez wszystkich – a zdarzało się, że przyjmowaliśmy i zespół 80 – osobowy. Rodzice są związani ze szkołą i czują, że to związanie ma sens.

Nauczyciele też. Stawiam swoim nauczycielom bardzo wysokie wymagania, ale w czasie wakacji od trzynastu lat wyjeżdżamy na wspólne wycieczki, które są nagrodą za pełną zaangażowania pracę – zwiedziliśmy już Wiedeń, Pragę, Paryż, byliśmy we Włoszech, Belgii, Holandii, Luksemburgu, w Grecji, w Tunezji i Turcji, dwa razy w Hiszpanii.

Red.: Potrafiła Pani wraz z całym zespołem nauczycieli stworzyć warunki, w których rodzice są otwarci na szkołę i współpracę z nią – bo szkoła jest otwarta na nich.

H.K.: Tak, to prawda, że ja nie mam rodziców wybranych, lepszych, ale są wspaniali. Wniosek – wszyscy rodzice są wspaniali, tylko trzeba umieć z nimi współpracować.....

Teraz staramy się wspólnie o certyfikat ISO.

To działa jak wizja – określa horyzonty i wyznacza kierunek rozwoju.

Red.: Dziękuję za rozmowę.

3. Rodzice szkole

Wojciech Starzyński

Rodzice Szkole - rozwój ruchu rodziców.

Rozwój ruchu Rodziców w III Rzeczypospolitej z perspektywy działania Społecznego Towarzystwa Oświatowego i Komitetu Założycielskiego Ogólnopolskiego Forum Rodziców.

Problem miejsca i roli rodziców w systemie edukacji jest jednym z najistotniejszych elementów dobrze funkcjonującej szkoły, dobrze funkcjonującej oświaty. Na potrzebę rozwiązań zapewniających rodzicom wpływ na to, jak są uczone i wychowywane ich dzieci, zwrócono uwagę w większości krajów europejskich i Ameryce Północnej, już w pierwszej połowie XX wieku. Wiązało się to z wprowadzeniem obowiązku kształcenia, co zdecydowanie zmieniło stosunki między rodziną a szkołą, między rodzicami i państwem. Pojawiło się pytanie: w jakim stopniu rodzice muszą i chcą scedować część swoich naturalnych uprawnień na państwo i w jakim zakresie oraz w jaki sposób mogą w tym obszarze państwo kontrolować i wpływać na jego politykę?

Dyskusja spowodowała wypracowanie rozwiązań prawnych, z jednej strony umożliwiających rodzicom oddziaływanie na szkołę, z drugiej zaś gwarantujących nauczycielom znaczną niezależność w formie i treści przekazywanej wiedzy.

W wielkim skrócie można powiedzieć, że w większości systemów edukacyjnych rodzice lub ich przedstawiciele mają w pewnych sprawach głos decydujący, w pewnych doradczy. Udział rodziców w różnego rodzaju organach szkoły (tzn. radach szkoły) daje im bądź przewagę w stosunku do udziału nauczycieli, bądź jest to pełna równowaga lub też ma miejsce ilościowa przewaga nauczycieli.

Warto zaznaczyć, że w większości krajów przedstawiciele rodziców mają również zagwarantowany udział w strukturach oświatowych na poziomie gminy, regionu, państwa.

Jak wygląda to w Polsce?

Historycznie - zainteresowanie sprawami oświaty i zaangażowanie obywatelskie w te zagadnienia datują się od ponad 200 lat: Komisja Edukacji Narodowej, działania podejmowane w czasie zaborów, osiągnięcia okresu międzywojennego, a także rozwój szkolnictwa konspiracyjnego w czasie II wojny światowej są najlepszymi przykładami aktywności nie tylko profesjonalistów, ale również szerokich rzesz obywateli, czyli przede wszystkim rodziców.

Ten proces został wyraźnie zahamowany po roku 1945.

Lata 1945 - 1989, z krótką przerwą na początku lat 80. to praktycznie lata stracone w tworzeniu nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych, szczególnie z punktu widzenia w nich roli rodziców. Niejednokrotnie nagłaśniane przez ówczesną propagandę osiągnięcia tzw. Komitetów Rodzicielskich były w rzeczywistości działaniami fikcyjnymi i fasadowymi.

Momentem przełomowym było utworzenie w roku 1987 Społecznego Towarzystwa Oświatowego. Wtedy zaczęły organizować się grupy rodziców, którzy we współpracy z nauczycielami, postanowili wziąć pełną odpowiedzialność za kształcenie własnych dzieci, a tym samym radykalnie zmienić zasady obowiązujące w polskim systemie oświatowym. Ta inicjatywa zaowocowała powstaniem w ciągu kilku lat silnego sektora szkolnictwa niepublicznego, w tym jego bardzo istotnego elementu - tzw. szkolnictwa społecznego.

Z inicjatywy środowisk STO rozpoczął się ruch rodziców dążący do rozwiązań umożliwiających im współzarządzanie szkołami i oświatą, dążący do tworzenia rozwiązań prawnych odpowiadających standardom europejskim i światowym.

Początek lat dziewięćdziesiątych, to początek wielkiej reformy systemu oświaty, reformy, która właściwie trwa do dnia dzisiejszego. Ekipa ministra Henryka Samsonowicza doprowadziła do pierwszej, bardzo szerokiej nowelizacji ustawy o systemie oświaty, nowelizacji wskazującej m.in. na zupełnie inne od dotychczasowego potraktowanie rodziców na terenie szkoły.

Warto przytoczyć zapisy ustawowe dotyczące tej materii. Otóż w ustawie z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, w art. 22 zostało zapisane: *"Rodzice i opiekunowie współdziałają ze szkołami i organami nadzorującymi szkoły w organizowaniu kształcenia dzieci i młodzieży. Ministerstwo Oświaty i Wychowania określa w drodze rozporządzenia formy tego współdziałania"*.

Natomiast w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty znalazł się cały rozdział 4 zatytułowany " Społeczne organy w systemie oświaty ", gdzie oprócz zapisów mówiących o powołaniu Krajowej Rady Oświatowej i Wojewódzkich Rad Oświatowych, w art. 53 i 54 zapisano:

Art. 53.

- *W szkole i placówce może działać rada rodziców, stanowiąca reprezentację rodziców uczniów.*
- *Zasady tworzenia rady rodziców uchwała ogół rodziców uczniów tej szkoły lub placówki.*
- *Rada rodziców uchwała regulamin swojej działalności, który nie może być sprzeczny ze statutem szkoły lub placówki.*

Art. 54.

- *Rada rodziców może występować do rady szkoły lub placówki, rady pedagogicznej i dyrektora szkoły lub placówki z wnioskami i opiniami dotyczącymi wszystkich spraw szkoły lub placówki.*
- *W celu wspierania działalności statutowej szkoły lub placówki rada rodziców może gromadzić fundusze z dobrowolnych składek rodziców oraz innych źródeł. Zasady wydatkowania funduszy rady rodziców określa regulamin.*

W trakcie dyskusji nad przytoczonymi rozwiązaniami, pojawiły się wyraźne różnice zdań w sprawie zakresu uprawnień rodziców na terenie szkoły. Ekipa Ministerstwa Edukacji Narodowej, Nauczycielskie Związki Zawodowe i znaczna część administracji oświatowej oraz większość parlamentarzystów uważali, że w zakresie decyzyjnym szkoła jest domeną nauczycieli. Rodzice mogą i powinni mieć możliwość opiniowania wielu spraw związanych z działalnością szkoły, ale jako niefachowcy nie mogą wtrącać się w proces dydaktyczny i nie należy im dawać prawa decydowania o czymkolwiek .

Pogląd drugi, reprezentowany m.in. przez środowisko związane z STO i część parlamentarzystów mówił m.in., że rodziców lub ich przedstawicieli należy wyposażyć w pewne uprawnienia stanowiące, ponieważ żadne ciało społeczne nieposiadające możliwości decydowania o czymkolwiek, nie będzie faktycznie w dłuższym dystansie czasowym działało, a wraz ze wzrostem średniego poziomu wykształcenia rodzice stają się naturalnym partnerem nauczycieli na płaszczyźnie intelektualnej.

Tak różne podejście do omawianego problemu ma miejsce do chwili obecnej i w pewien sposób warunkuje dynamikę rozwoju ruchów rodzicielskich w oświacie przez ostatnie kilkanaście lat.

Przedstawiciele pierwszej koncepcji uważają, że sprawa w jakiejś mierze jest zakończona, że dalej wszystko zależy od aktywności rodziców, i że w prawie oświatowym, w tym zakresie nie należy nic zmieniać. Najlepiej tę zasadę wyraża Irena Dzierzgowska w książce " *Rodzice w Szkole* ", noszącej jakże znamienne podtytuł: " *Poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców* ". Zwolennicy poszerzenia uprawnień rodziców na terenie szkoły podejmowali szereg działań mających doprowadzić do realizacji tej koncepcji. Szczególnie uwidoczniło się to w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, w czasach Rządu premiera Jerzego Buzka. Wynikiem dyskusji prowadzonej w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów na temat miejsca i roli rodziców w polskim systemie oświaty było m.in. opracowanie przez zespół pod kierownictwem dr Marii Mendel - na zamówienie Ministerstwa Edukacji Narodowej - programu " *Rodzice w szkole* ". Była to pierwsza próba całościowego ujęcia problemu współpracy rodziców, nauczycieli, gminy, powiatu, szkolnictwa wyższego, państwa. Drugim ważnym dokumentem powstającym w tym okresie było " *Stanowisko Ministra Edukacji Narodowej w sprawie współpracy rodziców i nauczycieli* ". Niestety, dokument ten, mimo że był wynikiem kompromisu wszystkich zainteresowanych, nie stał się nigdy dokumentem oficjalnym.

Najważniejszą jednak cezurą w organizowaniu się środowisk rodziców była I Ogólnopolska Konferencja zorganizowana 15 kwietnia 2000 r. w sali Kolumnowej Sejmu RP przez Zarząd Główny STO i parlamentarny Zespół " *Edukacja Jutro* ". Jej wynikiem było m.in. podjęcie trzech uchwał:

- o przyjęciu przez uczestników Europejskiej Karty Praw i Obowiązków Rodziców jako dokumentu własnego;
- o konieczności dokonania zmian w prawie oświatowym, gdzie wskazano m.in. na :
 - obligatoryjność tworzenia w szkołach rad rodziców,
 - możliwość tworzenia międzyszkolnych rad rodziców na szczeblu gminy, powiatu, województwa, kraju,
 - zapewnienia radom rodziców możliwości sporządzania corocznej oceny pracy dyrektora szkoły oraz przedstawiania wniosków do organu prowadzącego;

- powołującej Komitet Założycielski Ogólnopolskiego Forum Rodziców, który został zobowiązany m.in. do:

- opracowania założeń programowych oraz projektu statutu Ogólnopolskiego Forum Rodziców;
- opracowania, na podstawie istniejących materiałów i opinii środowisk rodziców, propozycji rozwiązań prawnych, gwarantujących rodzicom autentyczny wpływ na funkcjonowanie szkół i całego systemu oświaty.

Wynikiem prac Komitetu było przygotowanie projektu nowelizacji ustawy o systemie oświaty w art. 53 i 54, oraz zorganizowanie w dniu 25 listopada 2000 roku II Konferencji programowej " *Miejsce i rola rodziców w polskim systemie edukacyjnym* ".

Jej uczestnicy przyjęli proponowane zmiany w ustawie o systemie oświaty i zalecili podjęcie poselskiej inicjatywy w tym zakresie.

Najważniejsze z proponowanych zapisów to:

- w **art. 53** ust. 1 zapis mówiący o tym, że : *"W szkołach i placówkach działają (obecnie: mogą działać) rady rodziców "*;
- w **art. 54** - dodany 1a - *" Do kompetencji rady rodziców należy w szczególności:*
 - 1) *uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego szkoły lub placówki;*
 - 2) *opiniowanie projektów rocznego planu finansowego oraz perspektywicznego planu rozwoju szkoły lub placówki"*.

Losy tego projektu są najlepszym skrótem przedstawionych wcześniej dwóch filozofii w podejściu do problematyki rodziców w szkole.

Wniesiony przez grupę posłów AWS projekt spotkał się z jednej strony z bardzo wyraźnym poparciem Rzecznika Praw Obywatelskich, z drugiej zaś ze zdecydowanym sprzeciwem środowiska Związku Nauczycielstwa Polskiego i polityków lewicy, oraz brakiem wyraźnego stanowiska Ministra Edukacji Narodowej.

Warto przytoczyć fragmenty listu skierowanego przez prof. Andrzeja Zolla - Rzecznika Praw Obywatelskich do Marszałków Sejmu i Senatu RP:

Zasada odpowiedzialności rodzicielskiej, w demokratycznym społeczeństwie niepodważalna, winna znaleźć odbicie w przepisach niższej rangi. Nie przyczynia się do tego fasadowość

obecnie obowiązujących przepisów oświatowych, dotyczących udziału przedstawicieli rodziców w życiu szkoły.

Tymczasem nie ulega wątpliwości, że przedstawiciele rodziców powinni uzyskiwać legitymację do działania w wyniku demokratycznej procedury wyborczej. Dodatkowo, obowiązujące przepisy wydają się być wewnątrznie sprzeczne, a co najmniej - niekonsekwentne. Rady rodziców nie muszą być powoływane, więc nie realizują zbiorowych praw i obowiązków rodziców lub nie mogą realizować ich zgodnie ze standardami państwa prawa nawet wówczas, gdy ze sformułowania przepisu wynika, że udział "przedstawicieli rodziców" w wyborach, czy opiniowaniu programu wychowawczego szkoły podstawowej i gimnazjum jest obligatoryjny.

Zasadniczą jednak wadą omawianych regulacji jest brak jasnych, demokratycznych procedur, dotyczących zarówno wyborów stałego, reprezentatywnego organu rodziców, jak i - co trzeba wreszcie otwarcie stwierdzić - procedur związanych z pełnieniem przez ten organ funkcji, także z zakresu nadzoru i kontroli, wobec innych organów szkoły.

Brak wyraźnego stanowiska Ministra Edukacji Narodowej skutkowało nieudzieleniem poparcia w głosowaniu przez część parlamentarzystów obozu rządowego, co spowodowało iż w stosunku: 176 głosów "za" do 196 "przeciw", proponowanych rozwiązań nie wprowadzono do obowiązującego prawa oświatowego. Ta niedobra decyzja Sejmu nie zahamowała, na szczęście, coraz bardziej dynamicznie rozwijających się inicjatyw rodziców.

Nadal bardzo aktywnie wszystkie działania w tym zakresie wspierał Rzecznik Praw Obywatelskich - prof. Andrzej Zoll, w Biurze którego odbyła się wiosną konferencja poświęcona tej problematyce, i który w wielu publicznych wypowiedziach często podkreśla potrzebę dokonania zmian w zapisach ustawy o systemie oświaty, w sprawach dotyczących rodziców.

Równoległe do prac nad zmianami w ustawie o systemie oświaty, środowiska rodziców skupione wokół Komitetu Założycielskiego Ogólnopolskiego Forum Rodziców i Społecznego Towarzystwa Oświatowego, podjęły szereg działań organizacyjnych i merytorycznych w oparciu o istniejące prawo.

Środowisko STO, m.in. na podstawie doświadczeń, często bardzo dramatycznych, wyniesionych z oświaty społecznej niepublicznej, od początku uważało, że należy pozycję rodziców budować na zasadach partnerskiej współpracy z nauczycielami,

administracją oświatową, szkołą. **Takie partnerstwo nie jest łatwe, ponieważ bardzo często żadna ze stron - a więc ani rodzice, ani nauczyciele, ani urzędnicy - nie jest do niego przygotowana.** To jednak nie może powodować odejścia od zasady. Wszystkie doświadczenia środowisk i stowarzyszeń rodziców współpracujących z STO na ten aspekt zwracały i zwracają ciągle uwagę. Ta filozofia również coraz bardziej zakorzenia się w środowisku nauczycielskim, co stwarza uzasadnioną nadzieję na dobrą współpracę w przyszłości.

Od połowy lat dziewięćdziesiątych zaczęły się pojawiać bardzo aktywne grupy w Kwidzynie, Sejnach, Bielawie, Augustowie, Gdańsku, Gdyni, Zakopanem, Andrychowie i na warszawskich Bielanach. To byli główni inicjatorzy powołania Komitetu Założycielskiego Ogólnopolskiego Forum Rodziców, i to w oparciu o te środowiska powstało kilka bardzo silnych i bardzo znaczących stowarzyszeń oświatowych.

W chwili obecnej do najsilniejszych należą: Zachodniopomorskie Stowarzyszenie Rodziców, kierowane przez p. Bogusława Pasierbskiego - stowarzyszenie, które m.in. w ciągu ostatnich kilku lat zorganizowało trzy międzynarodowe konferencje dla rodziców, nawiązało szereg kontaktów zagranicznych i jest na najlepszej drodze do tego, aby stać się liderem polskich stowarzyszeń rodzicielskich i reprezentantem polskich rodziców w Europejskim Stowarzyszeniu Rodziców - EPA.

Drugim, coraz silniejszym środowiskiem jest Warszawskie Oświatowe Porozumienie Rodziców - stowarzyszenie kierowane przez p. Jerzego Kropacza, wyrastające z Bielańskiego porozumienia Rad Rodziców. Stowarzyszenie to staje się poważnym partnerem dla władz oświatowych m.in. dla m.st. Warszawy i w przyszłości powinno stawać się również kandydatem do władz EPA.

Warto wymienić także niesformalizowany na razie, ale bardzo dynamicznie rozwijający się ruch społeczny - Tatrzańskie Forum Rodziców - pod przywództwem p. Pawła Zelka.

Oprócz powstających stowarzyszeń rodziców o zasięgu lokalnym, o których różne sygnały do nas docierają, znacznej dynamiki nabiera tworzenie się autentycznych Rad Rodziców. Jest to najważniejszy element ruchu rodziców osadzony w prawie oświatowym. Do takich inicjatyw należy podjęta przez Radę Rodziców Gimnazjum nr 54 im. Adama Kazimierza ks. Czartoryskiego w Warszawie pierwsza chyba w historii polskiej oświaty próba oceny przez rodziców indywidualnej pracy każdego nauczyciela szkoły. Działania te zapoczątkowała dyskusja w Radzie Rodziców. Następnie wspólnie z

profesjonalistą socjologiem opracowano ankietę składającą się z kilkudziesięciu pytań. Ankietę tę, odpowiednio zakodowaną, wypełnili rodzice, a jej zbiorczej analizie dokonał pracownik naukowy Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Uwzględniając m.in. potrzebę zasięgnięcia opinii Rady Rodziców przy awansie zawodowym nauczycieli, tego typu ankietę może i powinna służyć w przyszłości do wypracowania w sposób jak najbardziej obiektywny tej opinii. Przełamuje ona jednocześnie pewne tabu w relacjach nauczyciel - rodzice.

Rodzice, jako podatnicy, klienci szkoły oraz jej partnerzy mają prawo do oceny pracy poszczególnych nauczycieli. Oczywiście, powinni z tego prawa korzystać w sposób wyważony. Nauczyciele powinni pogodzić się z faktem, że będą przez rodziców oceniani i mieć świadomość, że to ocena może i powinna im pomóc w doskonaleniu własnego warsztatu pracy.

Polecamy Państwa uwadze następujące pozycje:

- Maria Mendel (red.), *Rodzice w szkole*, 1999
- *Prawa Rodziców w szkole*, praca zbiorowa, Warszawa 2002
- Irena Dzierzowska, *Rodzice w szkole*, wyd. CODN, Warszawa 1999
- *Miejsce i rola rodziców w polskim systemie edukacyjnym* (Materiały z konferencji w Sejmie RP, 15 kwietnia 2000 r.), wyd. STO, Warszawa 2000
- *Miejsce i rola rodziców w polskim systemie edukacyjnym* (Materiały z konferencji w Sejmie RP, 25 listopada 2000 r.), wyd. STO, Warszawa 2000
- *Rola rodziców w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej*, wyd. EURYDICE, 1999

Wojciech Starzyński jest Prezesem Społecznego Towarzystwa Oświatowego oraz Przewodniczącym Komisji Edukacji i Rodziny m.st. Warszawy

4. Strategie nabywania umiejętności poznawczych u dzieci

Renata Michalak

Rozwojem umiejętności poznawczych dziecka można i należy zajmować się od najwcześniejszych lat jego życia, gdyż ich ukształtowanie daje szansę mu na to, że będzie odnosić sukcesy w szkole, a jako dorosły człowiek będzie przejawiać dużą niezależność i twórczość zarówno w życiu zawodowym, jak i społecznym.

Człowiek nabywa, rozwija i doskonali umiejętności przez całe swoje życie. Dzięki nim potrafi sprawnie i skutecznie działać w otaczającym go świecie. Umiejętności poznawcze pozwalają człowiekowi podejmować zróżnicowane czynności, które prowadzą do rozwiązywania zadań. Ich istota zawiera się także w sprawnym i elastycznym posługiwaniu się zdobytym doświadczeniem, co pozwala jednostce na doskonalenie dalszego procesu uczenia się. „W przeciwieństwie do zdolności, które opierają się na zadatkach wrodzonych, umiejętności są wynikiem uczenia się. Proces uczenia się może przebiegać wolniej lub szybciej, a stopień opanowania i perfekcja rozmaitych umiejętności zależą od ilości treningu” (Maruszewski 2002, s. 170).

Umiejętności są konstruktami teoretycznymi oznaczającym „dyspozycje do efektywnego przeprowadzania zespołu zorganizowanych czynności poznawczych lub poznawczo motorycznych, mających na celu zrealizowanie określonego, zwykle złożonego zadania. Umiejętność, zatem nie oznacza samego zespołu czynności, ale dyspozycje, tzn. odpowiednio ukształtowane schematy czynnościowe, do podejmowania i wykonania określonego typu czynności, a w razie potrzeby – do elastycznego ich dostosowywania do zmieniających się sytuacji zadaniowych. Do istoty umiejętności należy sprawne i elastyczne posługiwanie się zdobytym doświadczeniem (wiedzą, operacjami umysłowymi) ...” (Chlewiński 1992, s. 161).

Wyróżnia się umiejętności intelektualne, których treścią jest określanie różnic i podobieństw, tworzenie pojęć, formułowanie sądów na podstawie abstrahowania, dowodzenia i sprawdzania oraz umiejętności motoryczne stanowiące możliwość sprawnego i celowego wykonywania określonej czynności.

Powszechnie mówi się także o umiejętnościach kluczowych, jako szczególnie ważnych umiejętnościach, bez których nie można skutecznie wykonywać określonych zadań (Goźlińska 1996, s. 121).

\Jako miarę umiejętności przyjmuje się zwykle jakość rozwiązania lub wykonania zadania, niekiedy ustala się wzorce, modele optymalnego realizowania określonych zadań; uwzględnia się także ilościowe pomiary, np. liczbę potrzebnych do tego kroków, liczbę popełnianych błędów, czas wykonania (Chlewiński 1992, s. 162).

Wiadomo, że proces nabywania umiejętności jest długotrwały i bardzo złożony i prowadzi do zmiany struktur poznawczych jednostki. Zdaniem P. Fitts'a obejmuje on trzy etapy:

1. **Etap poznawczy**, który polega na kodowaniu w pamięci odpowiedniej ilości informacji, co pozwala na wstępne planowanie określonego zachowania, np. wykonanie określonego zadania.
2. **Etap asocjacyjny**, polega na stopniowym „wygładzaniu” czynności, w wykonywaniu której podmiot nabiera coraz większej umiejętności.. Podmiot stopniowo wykrywa błędy w początkowym rozumieniu zadania i wykonywaniu danego zespołu czynności.
3. **Etap autonomiczny**, występuje po ukształtowaniu się umiejętności i polega na stopniowym jej doskonaleniu (Chlewiński 1992, s. 162).

Najbardziej jednak oryginalne i kompleksowe podejście do procesu kształtowania się umiejętności poznawczych prezentuje J. Anderson. Autor dokonał dość wnikliwej analizy procesów psychicznych, które doprowadzają do ukształtowania umiejętności poznawczych i podobnie jak P. Fitts'a wyróżnia trzy jego etapy:

1. **Etap deklaracyjny**, jest to początkowy etap, w którym jednostka uzyskuje, gromadzi informacje, w jaki sposób należy nabywać daną umiejętność oraz zbiór faktów dotyczących jej kształtowania się.
2. **Etap kompilacyjny**, jest etapem przejściowym od etapu deklaracyjnego do proceduralnego i polega na intensywnej praktyce w wykonywaniu określonych czynności czy zadań.
3. **Etap proceduralny**, na etapie tym następuje dalsze doskonalenie umiejętności tak, że jednostka może stosować ją jeszcze szybciej i efektywniej (Chlewiński 1992, s. 162 i dalsze).

J. Anderson (1982, s. 381) opracował hipotetyczny model kształtowania się umiejętności poznawczych (ACT). W modelu tym autor wyodrębnił trzy bloki pamięci: deklaracyjny,

proceduralny i operacyjny. Blok pamięci operacyjnej jest łącznikiem między dwoma pozostałymi i otaczającym światem.

W bloku pamięci deklaratywnej znajduje się wiedza deklaratywna, a w pamięci proceduralnej wiedza proceduralna. Najprościej można powiedzieć, że proces kształtowania umiejętności przebiega od wiedzy deklaratywnej do proceduralnej i polega na zamianie wiedzy deklaratywnej w określone procedury poprzez wielokrotne stosowanie jej w działalności praktycznej. Powstawanie, zatem umiejętności zdaniem J. Anderson`a (1987) wymaga uczenia się, w którym w pierwszej fazie jednostka przyswaja sobie wiedzę o charakterze deklaracyjnym. Wiedza ta w miarę treningu automatyzuje się i zostaje przeniesiona do pamięci proceduralnej.

W modelu opracowanym przez J. Anderson`a wiedza deklaratywna składa się z systemu twierdzeń, a wiedza proceduralna z systemu tzw. produkcji.

Pamięć proceduralna składa się z zespołów produkcji czyli systemu procedur. Każda zaś produkcja to czynność i warunki ją determinujące. Warunki określają, jakie dane muszą zaistnieć, aby dana czynność mogła być wykonana. Jeżeli w pamięci operacyjnej znajdują się informacje spełniające owe warunki, wówczas dana produkcja ma miejsce. J. Anderson (1982, s. 375) uważa, że systemy procedur mają charakter hierarchiczny, który jest wynikiem rozwiązywania przez jednostkę różnych problemów.

Zgodnie z koncepcją powstawania umiejętności poznawczych J. Anderson`a (1987, s. 192-210), zwaną Teorią Adaptacyjnej Kontroli Myśli, można przyjąć, że właściwe kształtowanie się umiejętności poznawczych wymaga etapu interpretacyjnego, w którym jednostka w określonej sytuacji zadaniowej projektuje, generuje sposoby rozwiązania zadania przez podjęcie określonych czynności. Jeżeli jednostka posiada odpowiednią wiedzę deklaratywną, wówczas projektuje podjęcie określonej czynności. Zwykle każda jednostka posiada w swym osobistym doświadczeniu zbiór znanych jej procedur, które może wykorzystać do rozwiązania zadania, problemu. Znane jednostce procedury (wiedza deklaratywna) stanowią kontekst determinowania, interpretowania zadania. Na etapie tym jednostka wydobywa wiedzę deklaratywną z pamięci długotrwałej i przechowuje ją w pamięci operacyjnej. Kolejny etap rozwoju umiejętności poznawczej zdaniem J. Anderson`a polega na kompilacji wiedzy, dzięki czemu system poznawczy jednostki przechodzi od pośredniego, interpretacyjnego stosowania wiedzy deklaratywnej do proceduralnego, w którym korzysta się z wiedzy bez pośredników (etap nabywania wprawy). Jest to etap przekształcania się wiedzy deklaratywnej w wiedzę proceduralną poprzez działanie praktyczne. Dzięki temu wiedza deklaratywna istotna dla rozwiązania określonego problemu

nie musi być przechowywana w pamięci operacyjnej, rozwiązanie określonego zadania następuje automatycznie.

Dzięki rzeczywistemu użyciu wiedzy (uczeniu się przez działanie) następuje tworzenie struktury wiedzy dobrze sprawdzonej.

Ostatni etap rozwoju umiejętności poznawczej to, etap jej doskonalenia poprzez doskonalenie sposobu trafnego wyboru metody rozwiązania zadania (tuning czyli uczenie się proceduralne). Na etapie tym wiedza deklaratywna jest już całkowicie przekształcona w proceduralną, nastawioną na wykonanie określonego zadania.

Rozwój umiejętności zależy od ilości i jakości podejmowanych przez ucznia czynności. W związku z tym stopień rozwoju umiejętności poznawczych zależy od rodzaju doświadczanej przez uczniów strategii kształcenia. Dziecko, które uczy się, a więc zdobywa, gromadzi i przetwarza doświadczenia w środowisku wyzwalającym jego wielostronną, samodzielną aktywność będzie miało w większym stopniu rozwinięte umiejętności poznawcze w porównaniu z dziećmi, które w procesie uczenia się są z reguły bierne, a ich aktywność sprowadza się do odbioru i wiernego zapamiętania przekazywanych informacji.

Umiejętności poznawcze, zatem zdeterminowane są określonym rodzajem oddziaływań edukacyjnych i kształtują się głównie w procesie zmagania się ucznia ze zróżnicowanymi zadaniami typu otwartego i półotwartego. Poza tym wymagają samodzielności myślenia, zaufania do własnych kompetencji i skłonności do poszukiwania własnych rozwiązań. Te cechy myślenia kształtują się w warunkach, w których uczeń podejmuje wysiłek samodzielnego i kooperatywnego rozwiązywania zadań trudnych, złożonych, z reguły zakończonych sukcesem. W przeciwnym razie uczeń będzie zawsze liczył na pomoc innych osób i poszukiwał gotowych rozwiązań.

Dobrze rozwinięte umiejętności pozwalają uczniom planować różne, alternatywne strategie rozwiązywania zadań na podstawie analizy ich celu i danych początkowych, ale jednocześnie wymagają myślenia twórczego, logicznego i krytycznego.

W edukacji przekazowej uczeń w zasadzie nie ma okazji do podejmowania samodzielnych, nie poddawanych skrupulatnej ocenie i kontroli działań o charakterze twórczym. Dziecko, które podąża za instrukcją nauczyciela, a jego aktywność ograniczona jest jedynie do bezrefleksyjnego odwzorowywania modelowych czynności

nauczyciela, nie ma warunków do kreacji, do samodzielnego lub zespołowego projektowania działań, nie ma okazji do przewidywania skutków różnych podjętych przez siebie decyzji, do weryfikacji hipotez, nie ma możliwości do poszukiwania optymalnych dróg postępowania, także metodą prób i błędów, nie ma zatem możliwości gromadzenia i strukturywania osobistych doświadczeń w zakresie kształtowania umiejętności projektowania rozwiązania zadania. Jednocześnie ważne jest by uczeń był w pełni świadomy celu podejmowanych zadań. W nauczaniu tradycyjnym zwykle tylko nauczyciel zna cel i prowadzi ucznia do jego osiągnięcia krok po kroku – dziecko zna więc kroki dokonane, ale nie jest świadome perspektywy „w przyszłość”. Podstawą zaś rozwoju umiejętności poznawczych, a więc schematów czynnościowych jest trening i nabywanie wprawy w wykonywaniu określonego typu czynności oraz elastycznego ich dostosowywania do zmieniających się sytuacji zadaniowych, których tradycyjna edukacja jest pozbawiona.

Dobrze rozwinięte umiejętności poznawcze pozwalają człowiekowi na uruchamianie i podejmowanie szeregu czynności psychicznych i motorycznych ułatwiających i umożliwiających poznawanie, a więc budowanie umysłowej reprezentacji świata, siebie samego i siebie w świecie. Poza tym sprawne i skuteczne działanie jednostki w świecie uzależnione jest między innymi od stopnia rozwoju umiejętności poznawczych. W codziennym życiu człowiek styka się z przeróżnymi zadaniami i problemami, które musi pokonywać. Właściwie można powiedzieć za E. Sujak, że całe życie człowieka polega na zmaganiu się z wieloma zadaniami. Niestety bardzo rzadko jednostka posiada wszystkie niezbędne dane, informacje do skutecznego rozwiązywania owych zadań. Znacznie częściej dzieje się tak, że w określonej sytuacji obok danych istotnych, ważnych występują informacje zbędne, niepełne i nieużyteczne dla rozwiązania określonego zadania. Pierwszym zatem krokiem w zmaganiu się z zadaniami i problemami jest ocena i selekcja danych występujących w określonej sytuacji. Badania psychologiczne wykazują, że wyodrębnianie informacji istotnych, jak i użytecznych jest czynnością dość zawiłą i często kończy się niepowodzeniem. W związku z tym kształtowanie umiejętności poznawczych jest procesem trudnym i wymaga organizowania wielu zróżnicowanych sytuacji edukacyjnych sprzyjających podejmowaniu zespołu czynności psychomotorycznych, dzięki którym uczeń zdobywa odpowiednie doświadczenia w tym zakresie. *Aktywizująca zatem strategia nauczania prowadzi w większym stopniu do rozwoju umiejętności poznawczych niż strategia tradycyjna, oparta na przekazie gotowych informacji.*

W strategii nabywania kompetencji poznawczych szczególny nacisk kładzie się na samodzielną aktywność ucznia, nie oznacza to jednak, że nauczycielskie czynności tracą tu

na znaczeniu. Przeciwnie, są szczególnie istotne, zmienia się tylko ich jakość i charakter. W strategii aktywizującej chodzi głównie o to, by nauczyciele byli świadomi:

- po pierwsze tego, do jakich zmian rozwojowych prowadzą ich zabiegi,
- po drugie, jakie potencjalne zmiany w strukturach poznawczych ucznia mogą nastąpić pod wpływem angażowania go w określone doświadczenia edukacyjne i odwrotnie, za pomocą jakich działań można do nich doprowadzać,
- po trzecie, jaka jest gotowość ucznia do podjęcia określonej aktywności,
- oraz po czwarte, jak wykorzystać zdobyte już przez ucznia doświadczenia w procesie budowania nowej wiedzy.

W kontekście aktywizującej strategii kształcenia proces nabywania kompetencji poznawczych przez ucznia jest procesem przejmowania przez niego w układzie dwupodmiotowej relacji coraz większej odpowiedzialności za siebie, jest poszerzającym się zasięgiem wymiany wzajemnych wpływów, jest procesem komunikowania się, który pociąga za sobą coraz częstsze włączanie się nauczyciela w aktywność ucznia z pozycji partnera, życzliwego obserwatora, doradcy, a nie kierownika i nadzorcy. W związku z tym, aby szkoła mogła wypełniać swe podstawowe zadania, musi stwarzać optymalne warunki do podejmowanie przez ucznia takich form aktywności, które będą pozostawiały trwałe zmiany w jego strukturach mentalnych. Zatem aktywizacji kompetencji poznawczych ucznia sprzyjać będzie negocjowanie znaczeń, wymiana poglądów, samodzielne lub grupowe poszukiwanie i odkrywanie informacji, podejmowanie dyskusji, a przede wszystkim jego nieustanne zmaganie się z konfliktem poznawczym.

Proces nabywania kompetencji poznawczych jest trudny i długotrwały. Odbywa się poprzez generowanie i strukturalizację doświadczeń zdobywanych przez ucznia w różnych sytuacjach zadaniowych. Im częściej w tych sytuacjach uczeń będzie miał prawo do swobodnego wyboru własnych działań, stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, projektowania strategii rozwiązywania realnych problemów, myślenia hipotetycznego i heurystycznego, tym częściej będzie motywowany wewnętrznie do działania i tym większe będzie poczucie odpowiedzialności za jego własny rozwój. Dostrzegając efekty swoich działań uczeń widzi wyraźniej możliwość swojego wpływu na dokonujące się zdarzenia. Na kanwie tych doświadczeń kształtuje się poczucie przyczynowości osobistej, konstruowanie rozumienia otaczającego świata, formułowanie własnych celów, planowanie działań i podejmowanie samokontroli (Gurycka 1989, s. 18-19). Poza tym doświadczenia te rozwijają uczenie się intencjonalne i kształtują umiejętności uczenia się. Takie podejście zdaniem C. Bereiter i M. Scardamalii (1989, s. 363) gwarantuje

uczniom większe możliwości dokonywania skutecznego transferu wiedzy, umiejętności i doświadczeń na inne sytuacje.

Uczenie się intencjonalne jest efektem aktywnego zaangażowania się ucznia w proces uczenia się. Aby uczniowie mogli stać się intencjonalnymi uczniami, muszą uczyć się, jak się uczyć oraz jak porządkować swoją wiedzę.

Uczenie się sposobów zdobywania informacji wymaga ogólnych kompetencji poznawczych, jak i kompetencji specyficznych dla zdobywania informacji funkcjonujących w obrębie danej dyscypliny naukowej.

Jednym z pierwszych kroków w rozwijaniu uczenia się intencjonalnego jest pomoc uczniom w braniu przez nich większej kontroli nad tym, czego się uczą. Sprzyja temu zwłaszcza rozwijanie umiejętności stawiania przez nich pytań. Drugim istotnym krokiem jest rozwijanie zdolności do autorefleksji. Von Wright (1992, s. 62-65) uważa, że autorefleksja jest procesem dochodzenia do rozumienia otaczającego świata oraz swojego w nim miejsca. Wymaga bogatej wiedzy o otaczającej rzeczywistości i konsekwencjach podejmowanych w niej działań. Trzeci zaś krok w rozwijaniu intencjonalnego uczenia się polega na opanowaniu przez uczniów umiejętności metakognitywnych, które regulują procesy poznawcze człowieka. Von Wright zalicza do nich umiejętności świadomego kontrolowania procesu uczenia się, poprawiania błędów, analizowania efektywności stosowanej strategii uczenia się oraz zmiany strategii, gdy jest ona nieskuteczna.

Dobrze rozwinięte umiejętności poznawcze prowadzą do konstruowania głębokich i zróżnicowanych struktur wiedzy.

Warto także w tym miejscu, w celu zrozumienia procesu konstruowania wiedzy, a więc tego, w jaki sposób mózg przetwarza dostarczone informacje (które powstają w wyniku podejmowania zróżnicowania czynności) i buduje z nich reprezentacje świata (wiedzę), opisać nieco jego strukturę i funkcje. Mózg składa się ze 100 miliardów aktywnych komórek nerwowych, zwanych neuronami. Od momentu naszego przyścia na świat między neuronami wytwarzają się połączenia, dzięki którym możemy się uczyć. To właśnie połączenia decydują o potędze naszego mózgu. Każdy neuron przypomina komputer o dużej mocy i może rozwinąć od 2 do 20 000 takich połączeń. Jednocześnie mózg posiada dwie półkule – prawą i lewą - i każda z nich zawiaduje innymi funkcjami oraz w odmienny sposób przetwarza informacje. „Na przykład receptory znajdujące się na skórze po prawej stronie ciała na ogół wysyłają informacje przez rdzeń do obszarów w lewej półkuli mózgu, a receptory z lewej strony ciała na ogół wysyłają informacje do prawej półkuli. Podobnie lewa półkula kieruje reakcjami motorycznymi po prawej stronie

ciała, a prawa półkula kieruje reakcjami po lewej stronie ciała. Jednak nie całe przekazywanie informacji ma charakter kontrlateralny (contra – „przeciwny”; lateralny – „strona”); zachodzi również przekazywanie informacji o charakterze ipsilateralnym („ta sama strona”). Na przykład informacje o zapachu z prawego nozdrza wędrują do prawej strony mózgu i mniej więcej połowa informacji z prawego oka jest przekazywana do prawej strony mózgu” (Sternberg 2001, s. 47). Obie półkule komunikują się bezpośrednio ze sobą poprzez ciało modzelowate składające się z 300 milionów aktywnych neuronów, pozwalających na przekazywanie informacji tam i z powrotem. Upraszczając znacznie sprawę można także powiedzieć, że mózg posiada cztery podstawowe części. Dolna część mózgu, zwana pniem nerwowym, zawiaduje wieloma podstawowymi odruchami, jak bicie serca czy oddychanie. Środkowa część mózgu, czyli układ limbiczny kontroluje uczucia i sferę doznań seksualnych. Górna część mózgu to kora mózgowa, która odpowiedzialna jest za planowanie, koordynowanie myśli i działania, mowę, rozumienie i tworzenie. Z tyłu zaś znajduje się mózdzek, w którym mieści się „pamięć kinestetyczna: czyli to, co zapamiętujemy poprzez wykonywanie czynności, na przykład jeżdżenie na rowerze czy pływanie” (Dryden, Vos 2000, s. 117). Wszystkie te części mózgu współpracują ze sobą w przechowywaniu, zapamiętywaniu i odtwarzaniu informacji. Komórki nerwowe zbudowane są z ciała komórkowego, dendrytów, aksonu i kolbek synaptycznych. Dendryty przechowują informacje oraz odbierają je od innych komórek. Otoczone są około 900 miliardami komórek glejowych, które spajają ze sobą wszystkie części mózgu. Informacje między neuronami przesyłane są metodą elektryczno-chemiczną poprzez włókno osiowe zwane aksonem. Ważną rolę w tym procesie odgrywają także kolbki synaptyczne, które znajdują się na końcach rozwidleń aksonu. Nie dotykają one bezpośrednio dendrytów następnego neuronu, ale do tej niewielkiej szczeliny zwanej synapsą uwalniają od czasu do czasu substancję chemiczną tzw. neuroprzekaźnik, poprzez który informacja z jednego neuronu przekazywana jest do dendrytów odbiorczych drugiego neuronu. Informacja przechodzi od dendrytów do ciała komórki, gdzie jest przetwarzana i wędruje do następnego neuronu poprzez akson (Sternberg 2001).

Nasz mózg jest niezrównanym narzędziem, jeśli chodzi o przechowywanie i przetwarzanie informacji, a więc uczenie się. Nabywanie określonych pojęć budujących wiedzę ucznia, konstruowanie całościowych i dokładnych schematów wymaga jego wielozmysłowego pobudzenia. Pojęcia, ich znaczenia i rozumienie rozwijają się u dziecka stopniowo w następstwie kojarzenia zróżnicowanych wrażeń, odczuć, które wywoływane są przez bodźce sensoryczne, dostarczane do mózgu głównymi kanałami informacyjnymi: wzrokowym, słuchowym, dotykowym, smakowym i zapachowym. Im więcej wrażeń zmysłowych uzyskuje dziecko w kontakcie z określonym obiektem poznania tym konstruuje

bogatsze i bardziej zróżnicowane struktury wiedzy. Znajdujące się, bowiem w narządach zmysłu receptory odbierają i przekazują informację określoną drogą nerwową (projekcją) do odpowiedniego miejsca w korze mózgowej (reprezentacja), gdzie poddawana jest ona analizie. W przekazywaniu informacji bierze udział kilka grup neuronów, które dostarczają informację do różnych struktur mózgowych (czuciowych i ruchowych) uczestniczących w analizie bodźca. W proces analizowania i przetwarzania informacji zaangażowanych jest wiele struktur mózgowych, które komunikują się ze sobą za pomocą połączeń neuronalnych. Ich liczba, podobnie jak i ich schematy mogą być przekształcane i modyfikowane przez doświadczenia jednostki. Im częściej jednostka wykonuje daną czynność, tym szybciej i sprawniej komunikują się ze sobą jej struktury mózgowie. Brak treningu w tym zakresie (tzn. zaniechanie wykonywania określonej czynności) powoduje zanikanie wcześniej wytworzonych połączeń nerwowych. W procesie przetwarzania informacji niezwykle pomocne są także te obszary kory mózgowej, które zwane są miejscami kojarzenia. Obszary te pozwalają łączyć ze sobą podobne elementy pochodzące z różnych „banków pamięci” (np. wzrokowego, słuchowego, dotykowego itd.), co oznacza, że nowa informacja jest tu porównywana do informacji uzyskanych przez inne zmysły i pochodzących z ośrodków analizy emocji. Efektem tego wnikliwego procesu jest nadanie informacji określonego znaczenia. Należy jednak zaznaczyć, że odszyfrowanie przez mózg tej samej informacji odbieranej przez zmysły może czasem znacznie różnić się u poszczególnych osób. Powodem tych różnic jest sposób, w jaki mózg nadaje sens określonym bodźcom. Sposób ten jest zdeterminowany dotychczasowymi zasobami pamięci jednostki - jej uprzednią wiedzą. To, bowiem co składa się na wiedzę jednostki nie jest prostym odbiciem rzeczywistości. Już na poziomie odbioru zmysłowego bodziec ulega modyfikacji zgodnie z doświadczeniami jednostki, jej sposobem myślenia o świecie i o sobie. Zmysły są wrażliwe tylko na określone, wybrane cechy bodźca i jedynie tych aktywnie poszukują. Do mózgu, zatem trafiają subiektywnie istotne cechy obiektu, z których jednostka rekonstruuje wybrany wycinek świata. Jego obraz jest spójny z jej dotychczasową wiedzą. Jeśli informacja nie pasuje do aktualnej wiedzy jednostki (to oznacza, że nie może zostać do niej zasymilowana), musi albo ulec modyfikacji jeszcze przed wprowadzeniem jej do układu albo zmianom musi ulec struktura wiedzy jednostki poprzez dopasowanie niektórych elementów wiedzy do nowej informacji (mówimy wówczas o akomodacji). Umysł przyjmując nową informację nastawiony jest na nadanie jej sensu i poszukanie spójności z dotychczasową wiedzą jednostki. „Każda kolejna dawka informacji, aby wejść do układu, musi jakoś się z nim powiązać. Jeśli nowa i stara informacja pozostają ze sobą w sprzeczności, mózg przekształci jedną z nich tak, aby obie do siebie pasowały. Może to czasami wymagać takiej interpretacji nowej wiedzy, która ją bardzo zniekształca. Ale może też mieć miejsce proces

odwrotny: nowa informacja weryfikuje starą. To, który z tych procesów przeważy, zależy od tego, jak silnie ugruntowana jest dana porcja informacji: czy była zbudowana na własnym doświadczeniu, wielomodalnym strumieniu informacji, powiązonym z silnymi emocjami, czy pochodziła z zewnątrz” (Kozłowska-Rajewicz 2005, s. 92). Proces budowania wiedzy, zatem zależy od stopnia zaangażowania ucznia w jej poszukiwanie i odkrywanie. Im więcej doświadczeń uczeń zdobywa na drodze polisensorycznego poznawania bodźca i silnego zaangażowania emocjonalnego, tym dłużej będzie on zakotwiczony w jego pamięci i tym bogatsza będzie jego treść.

Proces konstruowania wiedzy przebiega o wiele efektywniej także wtedy, kiedy organizm znajduje się jednocześnie w stanie gotowości i odprężenia, na co zwracają uwagę G. Dryden i J. Vos (2000, s. 134 – 141). Nie mniej istotne jest także zaopatrywanie mózgu w tlen i odpowiednie składniki odżywcze, które dostarczają energii potrzebnej do produkcji neuroprzekaźników. W związku z tym autorzy opracowali kilka prostych wskazówek na temat diety korzystnej dla budowy i pracy mózgu i zalecają, aby:

- zjadać codziennie porządne śniadanie, najlepiej z dużą ilością świeżych owoców;
- zjadać drugie śniadanie obfitujące w świeże warzywa;
- często spożywać tłuszcze rybne i roślinne, które odgrywają istotną rolę w odżywianiu komórek glejowych mózgu;
- regularnie uprawiać ćwiczenia fizyczne, aby dotlenić mózg;
- oczyszczać ciało z toksyn poprzez picie dużych ilości wody mineralnej.

Warto także w tym miejscu przywołać program stymulacji mózgu autorstwa Dennison P. E. i Dennison G. (2003), twórców Kinezylogii Edukacyjnej coraz szerzej wykorzystywany w edukacji, zwłaszcza uczniów mających trudności z koncentracją uwagi i zapamiętywaniem informacji. Program oparty jest na neurohormonalnych podstawach i uwzględnia najnowsze zdobycze nauk biologicznych. Jednocześnie może być stosowany jako program wspierający proces uczenia się na wszystkich poziomach edukacji –od dzieci do dorosłych.

Twórcą sytuacji edukacyjnych, w których uczeń zdobywa zróżnicowane doświadczenia istotne dla procesu nabywania umiejętności poznawczych jest oczywiście nauczyciel.

To na jego mądrości, wytrwałości i kompetencjach opiera się proces efektywnego uczenia się dziecka. A będzie on tym efektywniejszy, im częściej nauczyciel będzie wykorzystywał potencjał tkwiący w zainteresowaniu dziecka nauką szkolną.

Zainteresowania, unikalne dla każdego dziecka, często obrazują nierównowagę i są nieocenionym źródłem motywacji. Potencjał ten, odpowiednio wykorzystany znacznie ułatwi

dzieciom rozwój, opanowanie umiejętności i wiedzy, a więc celów, na których zależy nauczycielowi. Najogólniej można powiedzieć, że uczenie jak się uczyć, polega na przyswojeniu procedur, które regulują procesami poznawczymi. Umiejętności uczenia się, zwane też przez psychologów metakognitywnymi, można rozwijać u dzieci przekazując im kontrolę nad swoim uczeniem się. Wymaga to od nich samodzielnego planowania i dokonywania wyboru własnego stylu uczenia się, monitorowania procesu nabywania wiedzy, samodzielnego korygowania błędów, analizowania efektywności wybranego stylu poznawczego oraz samodzielnego wprowadzania do niego zmian, gdy okaże się to konieczne. Taka strategia prowadzi do rozwinięcia u uczniów zdolności do intencjonalnego uczenia się, w którym dominuje motywacja wewnętrzna.

Bibliografia:

1. Anderson J. R. (1982) Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, nr 89(4), s. 370-390
2. Anderson J. R. (1987) Skill acquisition: Compilation of weak-method-problem-solutions. *Psychological Review*, nr 97, s. 192-210
3. Bereiter C., Scardamalia M. (1989) Intentional Learning as a Goal of Instruction. [w:] L. Resnick, B. Knowing Learning and Instruction, Hillsdale
4. Chlewiński Z. (1992) Kształtowanie się umiejętności poznawczych. (W:) M. Materska, T. Tyszka (red.) *Psychologia i poznanie*. Warszawa, PWN
5. Dennison P. E., Dennison G. (2003) *Kinezylogia Edukacyjna dla Dzieci*. Warszawa, Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii.
6. Dryden G., Vos J. (2000) *Rewolucja w uczeniu*. Poznań, Moderski i S-ka
7. Goźlińska E. (1996) *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*. Warszawa, CODN
8. Kozłowska-Rajewicz A. (2005) *Neurobiologia a konstruktywizm*. (W:) E. Arciszewska, S. Dylak (red) *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*. Warszawa, CODN
9. Gurycka A. (1989) *Podmiotowość w doświadczeniach dzieci i młodzieży*. Warszawa, PWN
10. Maruszewski T. (2002) *Psychologia poznawcza*. Warszawa, PWN
11. Michalak R. (2004) *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM
12. Sternberg R. J. (2001) *Psychologia poznawcza*. Warszawa, WSiP
13. Von Wright J. (1992) Reflections on Reflection. *Learning and Instruction*, nr 2

5. Arbuzy i bajgle

Janina Jaworek

Przypowieść: Wędrowcy i „smoki”.

Wiele lat temu, daleko daleko, za górami, za lasami, leżała mała wioska. Jej mieszkańcy przymierali głodem, gdyż żyli w ciągłym strachu przed smokiem, którego spozbrzegli na polu. Bojąc się ogromnie, nie wychodzili, by zebrać plony.

Pewnego dnia do wioski przybył podróżny, a kiedy poprosił o jedzenie, wyjaśnili, że nie mogą mu nic dać, gdyż smok trzyma ich z dala od pól.

Nieznamy był odważny i zaproponował, że zładzi smoka. Zaraz też udał się na pole, wskazane mu przez wieśniaków.

Gdy jednak przybył na miejsce, przekonał się, iż nie ma tam żadnego smoka, a na polu leży ogromnych rozmiarów arbuz.

*Wrócił więc do wioski i powiedział:
- Nie macie się czego bać, nie ma smoka, to tylko duży arbuz.*

Mieszkańcy wioski rozgniewali się i porąbali go na kawałki.

Kilka tygodni później inny przybysz trafił do wioski.

I tym razem, przybysz poprosił o jedzenie, i tak samo, jak poprzednio, powiedziano mu o smoku.

On także był odważny i także zaoferował się zabić smoka.

Wieśniaków opanowała radość i niezwłocznie wskazali mu drogę do smoka.

Kiedy młodzieniec przybył na pole i gdy zobaczył ogromnego arbuza, roześmiał się i zaraz wrócił do wioski. by powiedzieć mieszkańcom, że mylili się co do smoka. Wcale nie musieli się bać wielkiego arbuza – to śmieszne, żeby się bać arbuza...

Wieśniacy porąbali chłopaka na kawałki.

Minęło jeszcze trochę czasu i mieszkańcy zaczęli popadać w rozpacz – głodni, wycieńczeni.

Ale pewnego dnia pojawił się trzeci wędrowiec. Zobaczył, jacy są zrozpaczeni i zapytał, co się stało. Wieśniacy powiedzieli mu o swoim nieszczęściu, a on obiecał, że zładzi smoka, by mogli pójść na pole i zebrać swoje plony.

Gdy wędrowiec dostał się na pole, on także zobaczył ogromnego arbuza.

Wyjął więc miecz i porąbał arbuza na kawałeczki. Najadł się do syta soczystego mięszu, przespał i cały pobryzgany czerwonym sokiem arbuza wrócił do wioski.

*Opowiedział wieśniakom o tym, jaką zaciętą walkę stoczył ze smokiem...
Wszyscy byli zachwyceni.*

Nieznajomy zatrzymał się w wiosce na długie miesiące...

Zatrzymał się na wystarczająco długo, by nauczyć mieszkańców różnicy pomiędzy smokami a arbuzami.

„Wrota percepcji”

Założenie: „Wszystkie informacje przetwarzamy za pośrednictwem naszych zmysłów”

Nasze zmysły są jak kanały, przez które spostrzegamy świat. Są to: wzrok, słuch, dotyk, smak i węch. Aldoux Huxley nazwał nasze systemy reprezentacji – „wrotami percepcji”.

To w jaki sposób używamy naszych systemów reprezentacji wpływa na tworzenie naszego wewnętrznego świata i na odbiór świata zewnętrznego. To oznacza, że nasz preferowany system reprezentacji również wpływa na to jak nawiązujemy kontakt z drugim człowiekiem, na nasz sposób uczenia się i na wiele innych rzeczy mających ogromny wpływ na naszą jakość życia.

UWAGA: Określenie systemu reprezentacji to pomoc w uświadomieniu sobie swoich lub kogoś drugiego, mocnych i słabych stron, a nie łatwe przyporządkowanie do określonego systemu reprezentacji i zadowolenie, że tak łatwo rozszyfrowaliśmy „kod”.

To nie jest tak jednoznaczne!!!

BAGEL model (R. Dilts, J. de Lozier)

Model **BAGEL** został opracowany jako narzędzie, które podpowiada na co powinniśmy zwrócić uwagę, aby nawiązać i podtrzymać dobry kontakt z drugim człowiekiem. Model BAGEL to podpowiedź, by zwrócić naszą uwagę na identyfikację ważnych sygnałów zachowania. Jeżeli zwrócimy uwagę na język ciała i fizjologiczne przejawy reakcji zachodzących wewnątrz, to możemy lepiej zrozumieć mentalne procesy mogące zachodzić w organizmie, a to oznacza, że lepiej możemy zrozumieć człowieka.

Lepsze zrozumienie człowieka, to lepsza z nim komunikacja.

Lepsza komunikacja, to szybsze i łatwiejsze osiągnięcie swoich celów.

Najważniejszymi elementami zachowania, na które należy zwrócić uwagę są:

Body postures = pozy ciała

Accessing cues = sygnały dostępu

Gestures = gesty

Eye movements = ruchy oczu

Language patterns = wzory językowe

B – Pozy ciała

Ludzie przyjmują ustalone pozy ciała, gdy zamyślają się, gdy z nami rozmawiają.

Wiemy, że pozy mogą bardzo dużo powiedzieć o stanie wewnętrznym i przeżyciach danego człowieka (czy jest smutny, czy tryska radością itp.). Pozy ciała, czyli język ciała może też pomóc zrozumieć sposób myślenia człowieka, czyli jego system reprezentacyjny.

Typ wzrokowy – ciało wyprostowane, odchylony tułów z uniesioną głową i ramionami,
płytki oddech

Typ słuchowy – ciało nachylone do przodu, głowa podniesiona do góry, ramiona odchylone
do tyłu, ręce skrzyżowane, oddech średnio głęboki

Typ ruchowy – głowa i ramiona opuszczone, głęboki oddech

UWAGA: Nie ma uniwersalnej mowy ciała!

A – Sygnały dostępu

Ludzie wysyłają sygnały w najprzeróżniejszy sposób: szybkość oddechu, niewerbalne pomruki i westchnienia, wyraz twarzy, strzelanie palcami, drapanie się w głowę itp.

Wiele z tych sygnałów jest charakterystycznych tylko dla konkretnego człowieka („ten typ tak ma”). Jednakże wiele z tych sygnałów jest charakterystycznych dla poszczególnych procesów sensorycznych.

System wzrokowy – intensywny płytki oddech górną częścią klatki piersiowej, oczy przymrużone lub skierowane w górę albo przestrzeń, wysoki głos, szybkie tempo mowy

System słuchowy – oddychanie przeponą – średnio głęboki, marszczenie brwi, często się

kołysze, głowa przechylona na jedną stronę – tzw. „pozycja telefoniczna”,

melodyjny rytmiczny głos i spokojne tempo mowy

System ruchowy – głębokie oddychanie brzuchem, głęboki niski głos – cichy i łagodny,
wolne tempo mowy

UWAGA: Rozmowa, pomiędzy osobą, która myśli kinestetycznie (system ruchowy) i osobą, która myśli wizualnie (system wzrokowy) może być frustrująca dla obu stron, ponieważ ich sposób przetwarzania informacji i mówienia są całkowicie inne!

Jednakże wystarczy zwrócić na to uwagę i pamiętać o tym w czasie rozmowy, by nasz kontakt był naprawdę świetny!!!

Uczucia, emocje ujawniają się wolniej niż obrazy.

Osoba, która myśli wizualnie - przetwarza informacje szybko - mówi szybko i może się niecierpliwić, ponieważ osoba myśląca kinestetycznie mówi wolniej i trochę czasu upływa zanim przetworzy informację i znajdzie odpowiedź. Z kolei osoba z ruchowym systemem reprezentacyjnym może czuć wręcz popędzana, gdyż potrzebuje o wiele więcej czasu, by skoncentrować się na odczuciach biegnących z ciała, przetworzyć je i odpowiedzieć.

G – Gesty

Ludzie często dotykają, wskazują czy też wykonują gesty, które podpowiadają ten sensoryczny narząd, z pomocą którego myślą, odbierają bodźce z otoczenia i przetwarzają informacje.

System wzrokowy – dotykanie lub też wskazywanie na oczy oraz gesty wykonywane na poziomie oczu

System słuchowy – wskazania w kierunku uszu oraz dotykanie ust i szczęk

System kinestetyczny – dotykanie w okolicy klatki piersiowej oraz brzucha

E – Ruchy oczu

Automatyczne i nieświadome ruchy oczu często towarzyszą myślom i wskazują na dostęp do jednego z systemów reprezentacji. Między ruchami oczu i sposobem myślenia istnieje związek.

System wzrokowy – wzrok skierowany do góry albo gdzieś w przestrzeń – dokonują wizualizacji, widzą w swoim umyśle obrazy

System słuchowy – patrzenie przed siebie albo w dół – wsłuchują się w wewnętrzne głosy i

patrzą w lewo lub w prawo

System kinestetyczny – wzrok skierowany w dół albo w dół i na prawo – spojrzenie w dół i na lewo oznacza zwykle wewnętrzny dialog

UWAGA: Ludzie będący w depresji (lub też w smutku) odruchowo patrzą w dół.

Gdy rozmawiamy z nimi, bardzo często stwierdzają, że nie „widzą przed sobą przeszłości”, mają rację – patrzą w niewłaściwym kierunku.

Jeżeli osoba taka będzie częściej podnosiła wzrok do góry, jej stan emocjonalny poprawi się i „zobaczy przed sobą pewne perspektywy” oraz „jaśniejszą przyszłość”.

Kiedy chcesz coś zobaczyć oczami wyobraźni, spójrz w górę!

Kiedy chcesz odwołać się do swoich uczuć i emocji, popatrz w dół.

L – Wzory językowe

Specyficzne wzory językowe tzw. predykaty wskazują na określony neurologiczny system reprezentacyjny. Wzory te zazwyczaj powstają na nieświadomym poziomie.

System wzrokowy – widzieć, patrzeć, wzrok, jasny, obrazek, jaskrawy, mglisty, wyjaśniać, pokazywać, przyszłość maluje się w jasnych (czarnych) barwach, mieć punkt widzenia

System słuchowy – słyszeć, dźwięk, dźwięczny, głośny, słowo, hałaśliwy, mówić, nadawać na tych samych falach,

System ruchowy – chwycić, dotykać, uczucie, twardy, ciężki, ruszać, łączyć, dźwigać, zmagać (bić) się z myślami, gorący temperament

UWAGA: Istnieją słowa niespecyficzne – ogólne, które nie są związane z żadnym systemem reprezentacji: myśleć, rozmyślać, rozumieć, uczyć się, działać.

Zwracanie uwagi na słowa systemu reprezentacji rozmówcy to tak, jak z nauką języka obcego. Gdy nauczysz się dostrzegać powtarzające się wzory w jego wypowiedziach, nie tylko zrozumiesz go lepiej, ale też, gdy zaczniesz używać „jego języka” – on zrozumie lepiej ciebie!

UWAGA: Wszystkie powyższe stwierdzenia, to tylko ogólne wzory – nie należy więc sądzić, że dotyczą każdej osoby. Naszym sprzymierzeńcem zawsze powinna być spokojna obserwacja i wyciąganie wniosków, a nie szybkie „ferowanie wyroków” i „przyklepanie łątek”.

LEGENDA: JAK PRZYWĘDROWAŁ BA(j)GEL DO KRAKOWA

Starzy ludzie powiadają, że w 1683 roku, pewien żydowski piekarz, mieszkający w Wiedniu, szukał sposobu podziękowania królowi Polski za opiekę nad jego współziomkami przed najazdem Turków.

Długo szukał pomysłu na wypiek piekarniczy, który chciał podarować Janowi Sobieskiemu.

Wymyślił on mały chlebek w kształcie strzemienia („beugel” w Austrii), który w miły sposób przypominałby królowi uwielbiającemu jazdę konną o jego pasji.

Zarówno król, jak i jego poddani, pokochali bajgle. Szczególnie, w Krakowie (do tej pory w Krakowie możesz zjeść najpyszniejszego chrupiącego bajgla, nie tylko, gdy ci doskwiera głód, ale też dla przyjemności! – chociaż niektórzy wolą zwykłe obwarzanki).

Wkrótce bajgle stały się oficjalnie przyjętymi podarunkami dawanymi młodym matkom z okazji narodzin dziecka.

Bajgle stosowano również jako „gryzaki”, które dzieci mogły łatwo i bezpiecznie gryźć w okresie ząbkowania oraz bawić się nimi.

UWAGA:

Tak, jak BA(j)GEL jest nieodłącznym smacznym symbolem Krakowa, tak model BAGEL Roberta Diltsa jest nieodłączną bardzo ważną częścią składową efektywnej komunikacji!
Oba pomagają „lepiej być” w rzeczywistości!!!

6. Prawa ucznia w pytaniach i odpowiedziach

Lucyna Bojarska

1. Czy szkoła może wstrzymać wydanie świadectwa uczniowi, który nie uregulował jakichś zobowiązań?

Nie. Tylko uczniowie, którzy mają „poprawki” nie dostają swoich świadectw na zakończeniu roku szkolnego. Szkoły nie mają prawa wstrzymywać wydawania świadectw z jakichkolwiek innych powodów, na przykład – nie wypełnionej „obiegówki”. Jeżeli uczeń nie oddał książek w szkolnej bibliotece, wypożyczonego sprzętu sportowego lub jego rodzice nie zwrócili pieniędzy za szybę zbitą przez ich dziecko, szkoła może dochodzić swoich roszczeń przy pomocy komornika. Jednak takie roszczenia nie mogą być podstawą do wstrzymania świadectwa. Szczególnie częstym przypadkiem jest **odmowa wydania świadectwa z powodu nieopłacenia składek na fundusz Rady Rodziców**. A te składki są dobrowolne. Nawet, jeśli rodzice wcześniej złożyli pisemną deklarację lub zobowiązanie o sumie, którą mają zamiar wpłacić, w każdej chwili mogą z tego zrezygnować. I nie muszą składać podań o zwolnienie z opłacenia składek ani podawać powodów. Mimo to szkoła nie może odmówić ich dziecku wydania świadectwa. **Rubryka „Rada Rodziców” wogóle nie powinna znajdować się na „obiegówce”**, ponieważ pracownicy szkoły nie powinni mieszać się do spraw finansowych tej organizacji.

Jeżeli szkoła odmawia uczniowi wydania świadectwa, które mu się należy, jego rodzice mogą złożyć pisemną skargę w Kuratorium Oświaty, organie prowadzącym szkołę lub w prokuraturze

więcej informacji: <http://www.strefamlodych.pl/?m=artykul&art=43>

2. Czy szkoła może odsyłać do domu uczniów, którzy się spóźnili, nie przynieśli obuwia na zmianę lub nie mają mundurka?

Nie. Uczniowi, który przyszedł do szkoły, nie można bez bardzo ważnych powodów (np. zdrowotnych) odmówić udziału w zajęciach. Byłoby to naruszenie prawa do nauki. Niewpuszczenie do szkoły w dodatku pozbawia dziecko opieki i naraża na rozmaite niebezpieczeństwa.

Wszystkie takie sytuacje są poważnymi naruszeniami obowiązków szkoły, a ponieważ pociągają za sobą niebezpieczeństwo dla dzieci, należy je niezwłocznie zgłaszać w Kuratorium Oświaty i organie prowadzącym szkołę. W przypadku, gdyby dziecko doznało w tym czasie jakiejś krzywdy, można wystąpić z roszczeniem odszkodowawczym przeciwko szkole, jako winnej tego, że dziecko znalazło się bez nadzoru.

3. Czy szkoła może odmawiać uznawania usprawiedliwień nieobecności przedstawianych przez rodziców i domagać się usprawiedliwień lekarskich?

Nie. To rodziców Kodeks rodzinny zobowiązuje do sprawowania pieczy nad dzieckiem, dbanie o jego zdrowie i rozwój. Ponoszą pełną odpowiedzialność za swoje dziecko. I to oni decydują, czy w określonej sytuacji mogą wysłać swoje dziecko do szkoły. W przypadku choroby zasięgają opinii lekarza. Jednak żaden akt prawny nie zobowiązuje służby zdrowia do wystawiania usprawiedliwień nieobecności. A szkoła nie

może się ich domagać, ponieważ nie ma uprawnień do gromadzenia tego typu dokumentacji na temat zdrowia uczniów.

Jeżeli szkoła podejrzewa, że rodzice za mało troszczą się o edukację swojego dziecka i nie wywiązują się z obowiązku dbania o systematyczne uczęszczanie na lekcje, może zwrócić się do sądu rodzinnego, by to sprawdził.

Jeżeli szkoła odmawia przyjęcia usprawiedliwienia wystawionego przez rodziców i domaga się usprawiedliwień lekarskich, można złożyć skargę w Kuratorium Oświaty.

4. Czy szkoła może odmówić usprawiedliwienia nieobecności dziecka, które pojechało z rodzicami na zagraniczną wycieczkę w czasie roku szkolnego?

Tak. To rodzice sprawują władzę rodzicielską nad swoim dzieckiem i oni usprawiedliwiają jego nieobecności w szkole, ale to nie oznacza, że wszystkie usprawiedliwienia szkoła musi zaakceptować. Jeżeli dziecko podlega obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, może opuszczać lekcje tylko z naprawdę poważnych i nieuniknionych powodów. Szkoła jest zobowiązana do kontrolowania, czy ten obowiązek jest należycie wypełniany. Może uznać, że taka nieobecność zagraża przyszłości dziecka, np. narażając je na narastanie luk w wiedzy. Zdarzają się jednak wypadki, kiedy szkoła wcześniej uprzedzona o planach rodziny zgadza się na opuszczenie lekcji przez dziecko pod pewnymi warunkami: np. umawia się z rodzicami, że w tym czasie „przerobią” ze swoim dzieckiem określone partie materiału lub przećwiczą określone umiejętności. Czasami zobowiązuje się też dziecko, by przy pomocy rodziców opracowało jakiś projekt dotyczący miejsca, w którym będzie i zaprezentowało go klasie. W takim wypadku w podejmowaniu decyzji powinien brać udział dyrektor szkoły.

5. Czy uczniowie pełnoletni mogą sami usprawiedliwiać swoje nieobecności?

Tak. Władza rodzicielska automatycznie wygasa w dniu 18. urodzin dziecka. Od tej chwili wszystkie „urzędowe” sprawy trzeba załatwiać samemu. Dotyczy to również ponoszenia osobistej odpowiedzialności za swoją naukę. Czyli również usprawiedliwiania swoich nieobecności na zajęciach. To nie oznacza, że szkoła musi uznać każdy powód nieobecności za uzasadniony. Chorobę – tak, ale wyjazd do dziewczyny poznanej w czasie wakacji – nie koniecznie. Bo pisząc usprawiedliwienie należy podać powód nieobecności. Szkoła nie może domagać się od swoich pełnoletnich uczniów usprawiedliwień wystawianych przez lekarza.

6. Czy uczniowie mogą sami zwalniać się z udziału w ćwiczeniach na lekcjach WF?

Tak. Każdy uczeń, który czuje się źle, jest osłabiony itp., powinien to zgłosić nauczycielowi WF przed lekcją i ustalić z nim, czy tym razem wogóle zrezygnuje z ćwiczeń, czy będzie w nich uczestniczył „na małych obrotach”: krócej, tylko w wymagających mniejszego wysiłku, zrezygnuje, jeśli coś będzie sprawiało mu trudność. Zawsze, jeżeli uczeń uzna swoje samopoczucie za zbyt złe, by wogóle brać udział w ćwiczeniach, nauczyciel musi to uznać. Tego wymagają zasady bezpieczeństwa na tego typu lekcjach. Jest jednak jeden problem: jeżeli tych „niećwiczeń” wraz z nieobecnościami na WF-ach nabiera się więcej niż 50%, a nauczyciel nie będzie miał dość ocen, by wystawić ocenę semestralną lub końcową, ucznia czeka egzamin klasyfikacyjny z WF-u.

7. Czy szkoła może skreślić z listy uczniów gimnazjalistę?

Tak, jeżeli jest uczniem szkoły niepublicznej, a jego rodzice nie wywiązują się z obowiązku opłacania czesnego. W takim wypadku dyrektor szkoły wydaje decyzję o skreśleniu i zawiadamia o tym szkołę rejonową.

Tak, jeżeli taki uczeń ukończył już 18 lat i spełnia inne warunki wymienione w statucie szkoły, jako upoważniające dyrektora do skreślenia z listy uczniów. To dotyczy również uczniów szkół publicznych

W innych wypadkach gimnazjum nie może skreślić ucznia z listy – tylko kurator oświaty może na wniosek szkoły, po starannym zbadaniu sprawy, za karę przenieść ucznia do innej szkoły. Jeżeli szkoła podstawowa lub gimnazjum skreśliła ucznia, który nie spełnia tych warunków, należy niezwłocznie poinformować o tym Kuratorium Oświaty

więcej informacji <http://www.strefamlodych.pl/?m=artykul&art=64>

8. Czy szkoła może ustalić, że każde trzy spóźnienia będą liczone jako jedna godzina nieusprawiedliwionej nieobecności?

Nie. Spóźnienie to spóźnienie, a nieusprawiedliwiona nieobecność to coś zupełnie innego i w szkolnej dokumentacji nie wolno mieszać jednego z drugim, bo fałszuje się ją w ten sposób. Ze spóźnieniami ucznia szkoła musi walczyć metodami wychowawczymi. Natomiast nieusprawiedliwiona nieobecność na lekcji jest bardzo poważnym sygnałem i dla nauczycieli i dla rodziców. Każda taka sytuacja powinna być rozwiązywana przez nich wspólnie. Dlatego o każdej takiej nieobecności wychowawca natychmiast powinien zawiadamiać rodziców ucznia.

9. Czy nauczyciel może przeciągać lekcje twierdząc, że „dzwonek na przerwę jest dla niego, a na lekcję dla uczniów”?

Nie. Oba dzwonki są sygnałami zarówno dla nauczycieli, jak dla uczniów. I oba są równie ważne. Dzwonek na przerwę rozpoczyna czas, w którym uczniowie mogą przez chwilę odpocząć między jednymi a drugimi zajęciami, zrelaksować się i odreagować przymusowy bezruch. Skracanie im tego czasu sprawia, że na kolejnej lekcji trudniej im będzie się skoncentrować na pracy.

10. Czy jeżeli zginie dziennik klasowy rada pedagogiczna może zdecydować, że wszystkie oceny będą odtwarzane na sprawdzianach z całego materiału, do których muszą przystąpić w czasie paru dni wszyscy uczniowie?

Nie. To próba zastosowania odpowiedzialności zbiorowej w stosunku do uczniów. Tymczasem za przechowywanie i zabezpieczanie dokumentacji szkolnej odpowiedzialni są pracownicy szkoły. I na nich spoczywa obowiązek odtworzenia jej, jeśli nie zostanie dopilnowana. Jeżeli dziennik zaginął w drugim semestrze, nie ma potrzeby odtwarzania ocen z pierwszego semestru, ponieważ oceny semestralne znajdują się w arkuszach ocen uczniów. Oceny ze sprawdzianów i innych prac tego typu można odtworzyć, ponieważ nauczyciele powinni przechowywać je do końca roku szkolnego. W wielu wypadkach można posłużyć się wykazami ocen cząstkowych, które na wywiadówkach są przekazywane rodzicom, przepisać oceny z zeszytów uczniów itp. Wielu nauczycieli prowadzi własne notatki – spisy ocen uczniów. Ci unikną wszelkich problemów z odtwarzaniem ocen. A fakt zaginięcia dziennika dyrekcja powinna niezwłocznie zgłosić policji. Nie wolno dopuścić do tego, by zawarte tam dane uczniów znalazły się w niepowołanych rękach.

11. Czy szkoła może zakazać uczniom używania telefonów komórkowych?

Na lekcjach – zdecydowanie tak. Żadna szkoła nie może się zgodzić na to, by uczniowie używali telefonów w czasie lekcji. To nie tylko sprawia, że nie korzysta z części lekcji uczeń odbierający telefon lub SMS, albo co gorsze – piszący SMS (a to też się zdarza). Każda taka sytuacja ma wpływ na pozostałych uczniów, rozbija ich koncentrację i tok myślenia. Dlatego jeśli szkoła zgadza się na przynoszenie przez uczniów telefonów komórkowych, to muszą być wyłączone przed każdą lekcją.

Szkoła może też mieć bardzo istotne powody, by dążyć do tego, by uczniowie nie korzystali z telefonów również w czasie przerw. Na przykład po to, by szkolnym dilerom narkotyków utrudnić „pracę”.

12. Czy uczeń może odwołać się gdzieś od oceny częściowej, jeśli uważa, że została zaniżona?

Nie.

13. Czy uczniowie lub ich rodzice mogą mieć wpływ na zmianę nauczyciela?

Tak. Rozmawiając na ten temat z dyrektorem szkoły. Jeżeli konflikt między klasą a nauczycielem jest poważny, dyrektor mimo wykorzystania wszystkich innych dostępnych środków nie będzie w stanie inaczej go rozwiązać, może przychylić się do takiego wniosku. Jednak trzeba mieć świadomość, że nie zawsze jest to możliwe ze względów organizacyjnych szkoły. I nauczyciel musi się zgodzić na takie rozwiązanie.

14. Czy na wywiadówkach nauczyciele muszą omawiać problemy poszczególnych uczniów przy wszystkich rodzicach?

Nie. O ocenach, zachowaniu czy jakichkolwiek innych problemach konkretnych uczniów powinno się rozmawiać indywidualnie, w warunkach zapewniających dyskrecję. Zebranie w którym uczestniczą wszyscy rodzice, nie jest właściwym momentem – może służyć jedynie do omawiania tego, co dotyczy wszystkich uczniów klasy.

15. Czy nauczyciele mają obowiązek uwzględniać wskazówki poradni w stosunku do ucznia z dysleksją?

Tak. Niedawno wprowadzono regulację, która nakłada na nauczycieli obowiązek dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego poradnia psychologiczno pedagogiczna stwierdziła zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się. Takie opinie wydają poradnie publiczne i niepubliczne, które spełniają warunki zawarte w ustawie o systemie oświaty.

Więcej: Rozporządzenie z dnia 7 września 2004 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów (...) paragraf 6.1

7. Optymistyczne dziecko – mini poradnik

Zuzanna Kępińska

Za nami koniec roku szkolnego. Czas „papierowego” rozliczenia się ze swoimi umiejętnościami, tym czego się nauczyliśmy, jak pracowaliśmy przez cały rok. To też czas ulgi – „wreszcie odpoczynek- nowych nadziei- „w przyszłym roku będzie lepiej” - a także rozczarowań i frustracji – „zostałem niesprawiedliwie oceniony”.

To także czas testu dla naszych reakcji wobec ocen, stopni i całego tego końcowego zamieszania.

Dlatego bardzo dobrze się składa, że kończymy w tym miesiącu cykl poświęcony podstawowym wiadomościom na temat **stylu wyjaśniania**.

Znamy już niektóre aspekty stylu wyjaśniania: **zasięg i stałość**. Do zapoznania się została nam „personalizacja”, a na deser - kilka słów na temat właściwego sposobu krytykowania dziecka.

Mam nadzieję, że wakacyjny czas pozwoli nam wszystkim przyjrzeć się, usłyszeć i nieco przemodelować swój styl wyjaśniania. Gdy krytycznie, ale z odrobiną dystansu do siebie zaczniemy analizować aspekty swojego stylu wyjaśniania, może stać się to dobrą wakacyjną i pożyteczną zabawą. Może też okazać się niezwykle ważnym doświadczeniem, zmieniającym nasze nawyki myślenia.

Styl wyjaśniania to nie tylko i po prostu wypowiedzane słowa, to werbalizacja naszego sposobu tłumaczenia sobie świata, otaczających nasz zjawisk, dotyczących nas doświadczeń. I nawet jeśli nie zgadzamy się z ważnością tego procesu, z tym jak istotny jest sposób mówienia o przyczynach porażek i sukcesów, to niezależnie od tego zachęcam do sprawdzenia jak to z nami jest. Tylko w ten sposób możemy stać się kompetentni i będziemy mogli naprawdę wypowiedzieć się czy Seligman ma racje.

Zatem do dzieła!

Jak już wspomniałam w poprzednich cyklach:

STYL WYJAŚNIANIA TO SPOSÓB MYŚLENIA **O PRZYCZYNACH** TEGO, CO NAM SIĘ PRZYDARZA

Na nasz styl wyjaśniania składają się 3 komponenty:

- 1) **stałość**
- 2) **zasięg**
- 3) **personalizacja**

Przypomnimy tylko, że cecha związana ze stałością odnosi się do czasowego charakteru przyczyn zaistniałych zdarzeń. Tłumaczenie tego, co nam się wydarzyło poprzez podkreślenie stałości lub chwilowości przyczyn jest znamienne i wskazuje bezpośrednio na naszą postawę względem danego wydarzenia.

Gdy tłumaczymy sytuacje, w których się znaleźliśmy rozpatrując przyczynę pod względem zasięgu posługujemy się albo zasięgiem o charakterze ogólnym albo ograniczonym.

Natomiast trzecim wymiarem stylu wyjaśniania jest *personalizacja*

Personalizacja to wnioskowanie o tym, KTO ponosi winę za niepowodzenia.

W tym aspekcie stylu wyjaśniania rozróżniamy

Personalizację wewnętrzną zwaną internalizacją

Personalizację zewnętrzną zwaną eksternalizacją.

Personalizacja wewnętrzna to wyjaśnianie swoich niepowodzeń poprzez obarczanie winą siebie. Szukanie przyczyn danego zdarzenia w sobie.

„Wszystko psuję.”

„Jestem najgorszym dzieckiem na świecie”

„Do niczego się nie nadaję”

To typowe przykłady wyjaśniania interalizacyjnego.

Personalizacja zewnętrzna następuje wtedy, gdy przyczyn danej sytuacji szukamy u innych osób i okoliczności. Gdy za niepowodzenia winimy np. innych.

„Poczucie własnej wartości zależy od tego, kogo winimy za swoje niepowodzenia.

Dzieci, które mają zwyczaj obwiniania siebie za niepowodzenia, mają niskie poczucie wartości. Czują się winne i jest im wstyd, że coś im się nie udało. Te natomiast, które

składają winę za swoje niepowodzenia na czynniki zewnętrzne, nie tracą dobrego mniemania o sobie, gdy spotyka je niepowodzenie”¹.

Chyba każdy zgodzi się z powyższym opisem procesu obwiniania się. Na własnej skórze przekonujemy się jak czujemy się, gdy coś się nie uda a my jesteśmy temu winni, a co czujemy, gdy winni takiemu obrotowi spraw są inni lub niezależne od nas okoliczności. Różnica jest diametralna.

I choć wszyscy chcemy dla dzieci najlepiej, to w tym punkcie nasuwa się pytanie czy aby wskazywanie na okoliczności zewnętrzne nie ma zbyt wiele wspólnego z kłamstwem lub zrzucaniem winy na innych.

Otóż, może mieć, gdy w sposób właściwy nie sprecyzujemy celu wychowania młodego człowieka. Gdybyśmy chcieli tylko i wyłącznie polepszać samopoczucie dziecka, ucznia wtedy należałoby rzeczywiście nauczyć obarczać winą innych za swoje czyny i kłamać. Seligmanowi w najmniejszym stopniu nie o to chodzi.

Sugeruje on, przyjęcie dwóch następujących celów:

„Pierwszym celem jest niedopuszczenie do sytuacji, w których dzieci nie ponoszą odpowiedzialności za to, co zrobiły źle. [...] Dzieci muszą się czuć odpowiedzialne za to, co zrobią i potrafić przyznać się, jeśli ich kłopoty wynikają z ich winy, a potem postarać się naprawić to, co sknociły. Z drugiej strony, nie chce też, aby brały one winę na siebie za to, czego nie zrobiły. Ogarnięte depresja dzieci, tak samo jak dorośli, stale obwiniają się za to, za co nie ponoszą najmniejszej winy i odwrotnie – stałe obwinianie się za nie popełnione błędy zwiększa ryzyko wpadnięcia w depresje”

Nauczenie dzieci właściwego i poprawnego postrzegania samych siebie, tak aby brały odpowiedzialność za to, co wynika z ich winy, i starały się to naprawić, ale by nie miały najmniejszych pretensji do siebie, jeśli problemy nie biorą się z ich winy- to główny cel, do jakiego zmierza Seligman.

Różnica pomiędzy tym, co sugeruje Seligman a co nam kojarzy się w kontekście rozumienia personalizacji może być naprawdę trudna do uchwycenia. Proponuję spokojnie przyjrzeć się przykładom.

Sytuacja pierwsza

Seligman posługuje się przykładem dwóch dziewczynek, licealistek. Dziewczynki przyjaźniły się od dłuższego czasu, jednak w ostatnim roku szkolnym miały coraz

¹ Seligman, Optymistyczne dziecko, Media Rodzina of Poznan, 1997, 84s.

mniej wspólnych zajęć przez co rzadziej się widywały i relacja osłabła. Jedna z dziewczynek Andrea zawarła nowe znajomości i przyjaźnie i postanowiła o tym fakcie otwarcie poinformować Lauren (dotychczasową przyjaciółkę). Zrobiła to jednak dość obcesowo i mało delikatnie. Andrea po rozmowie czuła się przygnębiona i winna. Tak opisuje swoje uczucia i ocenia swoje postępowanie.

„[...] Naprawdę zraniłam jej uczucia. Nie chciałabym znaleźć się w takiej sytuacji jak ona. Myślała, że zawsze pozostaniemy najlepszymi przyjaciółkami, a ja jej teraz mówię, że mam nowe przyjaciółki, które lubię bardziej niż ją. Żałuję teraz, że ja tak zraniłam. Mogłam rozegrać to lepiej.[...] Może powinnam była porozmawiać z nią o tym szczerze i wyjaśnić, jak się czuję. Ale trudno jest powiedzieć komuś, że się bardziej lubi inne osoby i że nigdy już nie będzie tak, jak było. Może powinnam zadzwonić do niej dziś wieczorem i przeprosić ją. Nie chcę żeby Lauren miała przeze mnie zły nastrój, ale ja naprawdę nie chce być jej przyjaciółką. [...] [Seligman, Optymistyczne dziecko, s. 87]

Widać jak na dłoni, że sytuacja nie jest ani łatwa ani przyjemna dla obu stron. Nikt nie ukrywa, że wiąże się z nieprzyjemnymi, bolesnymi emocjami. Jednak celem nauk Seligmana nie jest bynajmniej całkowita ochrona dzieci przed takimi sytuacjami, poprzez sztuczne „chowanie pod kloszem” lub udawanie, że jest wszystko w porządku.

Celem jest uodpornienie dzieci na pojawianie się takich spraw i to w taki sposób by zawsze postępowały w zgodzie ze sobą, z własnymi uczuciami, jednocześnie potrafiąc przyznać się do błędu, mając świadomość tego że ranią innych i starając się postępować szczerze, otwarcie i w miarę możliwości z taktem.

Proszę zwrócić uwagę - Andrea, aby postawić sprawę jasno i być uczciwą rozmawiała z dawną przyjaciółką. I choć ma świadomość tego, że zraniła dziewczynkę Nie rezygnuje ze swojej decyzji, nie udaje, że się nic nie stało, ani nie pogrąża się w obwinianiu.

Myśli: „Nie powinnam była zachować się tak podle wobec niej”

ale nie twierdzi :

„ Jestem okropna. Jestem najbardziej niewdzięczną przyjaciółką na świecie”

Wprawdzie mówi: „Naprawdę zraniłam jej uczucia”

ale dokładnie precyzuje swoje potrzeby i pragnienia

„Ja naprawdę nie chcę już być jej przyjaciółką”.

Andrea wprawdzie czuje się winna i nie ma w związku z tym dobrego nastroju ale

potrafi patrzeć w przyszłość i realnie ocenić sytuację i znaleźć sposób choć

minimalnego naprawienia wyrządzonej krzywdy

(„ Mogłam rozegrać to lepiej, mogłam wyjaśnić jak się czuję”)

(„ Powinnam zadzwonić do niej dziś wieczorem”).

„Chcemy, aby [dzieci] poczuwały się do odpowiedzialności, ale nie chcemy, aby ugiwały się pod brzemieniem winy i wstydu za każdym razem, kiedy zrobią coś, co nie spodoba się komuś albo kogoś urazi.”

To bardzo ważne, o czym pisze w tym momencie Seligman.

W kontekście wyjaśniania poprzez internalizację lub eksternalizację chodzi właśnie o to, by umieć właściwie oceniać to co się dzieje, stało, co uczyniliśmy. Czy faktycznie zdarzenie wynika z naszej winy, czy nie należy je właściwie, możliwie obiektywnie ocenić. Poczucie się do odpowiedzialności za swoje czyny jest tu najważniejsze.

Jeśli odnajdujemy winę w sobie istotne jest, by umieć wyłuskać adekwatny do całego wydarzenia sposób **zachowania**, będący przyczyną tego, co się stało, nie zaś obwiniać się w całokształcie.

Zatem WSTYDZIMY SIĘ SWOICH KONKRETNÝCH ZACHOWAŃ
(uczmy się je zmieniać i poprawiać a także przepraszać za nie)
NIE ZAŚ OBWINIAMY SIĘ OGÓLNIE.

Istnieją dwa rodzaje obwiniania się.

Seligman opisuje dwie rodziny, w których rodzice zaczynają się kłócić (Seligman, optymistyczne dziecko, s.88-89).

W obu rodzinach synowie obwiniają się za to, że ich rodzice się pokłócili. Obaj tworząc sobie wyjaśnienia, winę składają na przyczynę wewnętrzną (internalizacja) - „To moja wina”

Jednak w pozostałych aspektach ich wyjaśnienia różnią się następująco:

„Zawsze wszystko psuję. Jestem najgorszym dzieckiem na świecie” – twierdzi Luke i szukając przyczyn swoich niepowodzeń wskazuje na czynnik stały („Zawsze wszystko psuję”) i zasięg uniwersalny („ Jestem najgorszym dzieckiem na świecie”)

Powyższy przykład obrazuje schemat OGÓLNEGO (GENERALNEGO) OBWINIANIA SIĘ.

„Generalne obwinianie się, będące upatrywaniem przyczyn niepowodzeń w czynnikach stałych i mających zasięg ogólny, nie tylko zmniejsza poczucie własnej wartości (ponieważ winy doszukujemy się u siebie), ale wywołuje długotrwałą (ze względu na stały charakter przyczyn) oraz ogólną (ze względu na uniwersalny charakter przyczyn) bierność i przygnębienie.” (Seligman, s. 89).

Spróbujmy przysłuchać się własnemu stylowi wyjaśniania. Ogólne, generalne obwinianie się w niektórych kręgach, rodzinach stało się wręcz mile widzianym sposobem komunikowania swojego poczucia winy. Choć wydaje się, że takie postrzeganie sytuacji niesie ze sobą właściwe emocje, poczucie skruchy to niestety jednocześnie zamyka drogę jakiegokolwiek naprawy czynów, zachowania. Wskazanie na przyczyny stałe i ogólne, będące immanentną cechą charakteru nie pozwala działać, próbować zmieniać, skazuje na bierność lub odgrywanie swojej roli zgodnie z oczekiwaniami wszystkich. Skoro mówimy uczniowi lub dziecku, że „do niczego się nie nadaje i jest najgorszym dzieckiem/ucznem” to pozostaje mu (dziecku) albo trwać w takim stanie rzeczy, czyli nie zmieniać się, wszak taki jest i koniec, albo zachowywać się jeszcze gorzej, bo i tak już jest z nim źle.

Komunikaty zawierające krytykę opartą na cechach generalnego obwiniania się słyszy się wszem i wobec. Nadstawcie ucha czy w waszym otoczeniu lub z waszych ust nie padają takie sformułowania.

W odróżnieniu od GENERALNEGO OBWIANIANIA SIĘ mamy do dyspozycji, znacznie bardziej konstruktywny sposób, mianowicie BEHAWIORALNE OBWIANIENIE SIE.

OBWIANIENIE SIE BEHAWIORALNE – TO OBWIANIENIE SIĘ ZA KONKRETNE, MAJĄCE CHWILOWY CHARAKTER, NIEPOMYŚLNE WYDARZENIA.
--

Obwinianie behawioralne to takie, w którym wskazuje się na zmienną przyczynę niepowodzeń (konkretne zachowanie a nie charakter), co motywuje do zmian i pracy nad swoim postępowaniem. Obwinianie tego typu nie eliminuje obniżenia poczucia własnej wartości, jednak wyklucza bezradność jaką występuje w przypadku obwiniania generalnego. Wskazanie na czynniki, które możemy zmienić (w tym przypadku na konkretne zachowanie) pozwala mieć nadzieję na to, że będą podejmowane próby zmiany takiego zachowania w przyszłości. Jednocześnie obwinianie behawioralne chroni nas przed tzw. etykietowaniem ludzi, co zawsze jest niewskazane.

Dla sprawdzenia czy różnica pomiędzy dwoma rodzajami obwiniania się została właściwie zrozumiana proponuję przyjrzeć się poniższym przykładom (Seligman, s.90) i określić, które ze zdań jest obwinianiem behawioralnym a które generalnym.

Przypomnijmy:

OBWINIANIE SIĘ GENERALNE – postawa pesymistyczna, przyczyny stałe, uniwersalne i wewnętrzne

OBWINIANIE BEHAWIORALNE – postaw optymistyczna, przyczyny chwilowe, konkretne i wewnętrzne

1. „ Dostałem mierny z testu, bo jestem głupi”
2. „Dostałem mierny z testu, bo nie przyłożyłem się do nauki „
3. „ Znowu wybrano mnie do drużyny na wuefie jako ostatniego. Kiepsko gram w nogę!”
4. „ Znowu wybrano mnie do drużyny na wuefie jako ostatniego. Nikt mnie nie lubi”
- 5.” Dostało mi się, bo uderzyłem Michelle”.
6. „ Dostało mi się, bo jestem złym dzieckiem”

(Właściwe odpowiedzi na końcu artykułu).

Zachęcam do zapoznania się z konkretnymi przykładami w książce M. E. P. Seligman i krytycznego spojrzenia na własny styl wyjaśniania, jego wszystkie aspekty oraz sposób obwiniania się. Nasz sposób tłumaczenia sobie niepowodzeń i sukcesów rzutuje na osoby będące wokół nas. Naturalnie pod największym wpływem naszych słów są nasze dzieci. To one uczą się od dorosłych jak tłumaczyć sobie to, co nas spotyka i to my musimy czuć się odpowiedzialni za postawę której uczymy. Dotyczy to zwłaszcza naszych własnych dzieci, ale kolosalne znaczenie ma nasz sposób formułowanie komunikatów w szkole. Nauczyciele są kolejną po rodzicach i bliskich członkach rodziny, grupą osób, które modelują sposób zachowania uczniów, odnajdywania się w sytuacjach krytycznych. Warto mieć tego świadomość.

Dzieci słuchają, jak dorośli krytykują je i chłoną nie tylko treść, ale i styl tej krytyki. Jeśli zamiast powiedzieć dziecku, że dzisiaj nie przykłada się odpowiednio do pracy, mówisz mu, że jest leniwe, to nie tylko uwierzy w to, ale również nabierze przekonania, że jego niepowodzenia są wynikiem działania stałych, niezmiennych czynników.

Na koniec, podsumowując spróbujmy zastanowić się jak właściwie powinno wyglądać krytykowanie dziecka.

Seligman wskazuje na dwie ważne zasady, których należy się trzymać.

Pierwszą z nich jest DOKŁADNOŚĆ

„Przesadne potępienie rodzi poczucie winy i wstyd dużo większy od tego, jaki jest potrzebny, by zmobilizować do zmiany postępowania. Z drugiej strony brak potępienia niewłaściwego postępowania uczy dziecko nieodpowiedzialności i osłabia w nim chęć zmienienia się” (s.91)
To trudne by znaleźć złoty środek, wymaga to krytycznego spojrzenia na siebie i przeanalizowania, co jest naprawdę ważne a co mniej (np. zalany niechcący obrus, czy uderzenie kogoś lub złośliwe sprawienie komuś przykrości). Zachęcam też do przeanalizowania częstotliwości nagan wobec pochwał, jakie słyszy od nas dziecko. Niekiedy mamy takie nawyki, że niepoprawne zachowanie ganimy, zaś te właściwe po cichu chwalimy w duchu.

DRUGĄ ZASADĄ JEST ZALECENIE SELIGMANA, BY ZAWSZE, KIEDY POZWALA NA TO SYTUACJA, KRYTYKOWAĆ DZIECKO ZGODNIE Z OPTYMISTYCZNYM STYLEM WYJAŚNIANIA

Wskazujmy, więc na konkretne, zmienne przyczyny problemów.

Krytykując dziecko skup się na wykazaniu konkretnych, chwilowych przyczyn niepomyślnych wydarzeń i unikaj krytykowania jego charakteru czy zdolności.

Na zakończenie proponuję zapoznać się z przykładami krytykowania przedszkolaków. Każdy z nich jest przypisany konkretnemu sposobowi patrzenia na świat. Wybór tego właściwego zależy od nas. Miejmy tylko świadomość, że kreujemy otoczenie wokół nas, teraz i na przyszłość i to my jesteśmy odpowiedzialni za to, jacy ludzie otaczają i będą nas otaczać(te i więcej przykładów można znaleźć na str.92 w „optymistycznym dziecku).

„Tammy, co ty wyprawiasz? Wcielony diabeł z ciebie”

(przyczyna stała, styl pesymistyczny)

„ Tammy, źle się dzisiaj zachowujesz. Nie podoba mi się to”

(przyczyna chwilowa, styl optymistyczny)

„ Wendy powiedziała mi, że cały czas płakałaś, kiedy mnie nie było. Jesteś taką beksą”

(przyczyna stała, styl pesymistyczny)

„ Wendy powiedziała mi, że cały czas płakałaś, kiedy mnie nie było. Było ci smutno beze mnie.”

(przyczyna chwilowa, styl optymistyczny)

„Cory, mówiłem żebyś pozbierała zabawki. Dlaczego nigdy nie robisz tego, co ci każę?”

(przyczyna stała, styl pesymistyczny)

„Cory, mówiłem żebyś pozbierała zabawki. Dlaczego nie zrobiłaś tego, co ci kazałam?”

(przyczyna chwilowa, styl optymistyczny)

„Jesteś niedobrym chłopcem”

(przyczyna ogólna, styl pesymistyczny)

„Za bardzo drażnisz się z siostrą”

(przyczyna konkretna, styl optymistyczny)

„Ona nigdy nie chce się bawić z innymi dziećmi. Jest taka nieśmiała”

(przyczyna ogólna, styl pesymistyczny)

„Ostatnio ma trudności z przyłączaniem się do zabawy”

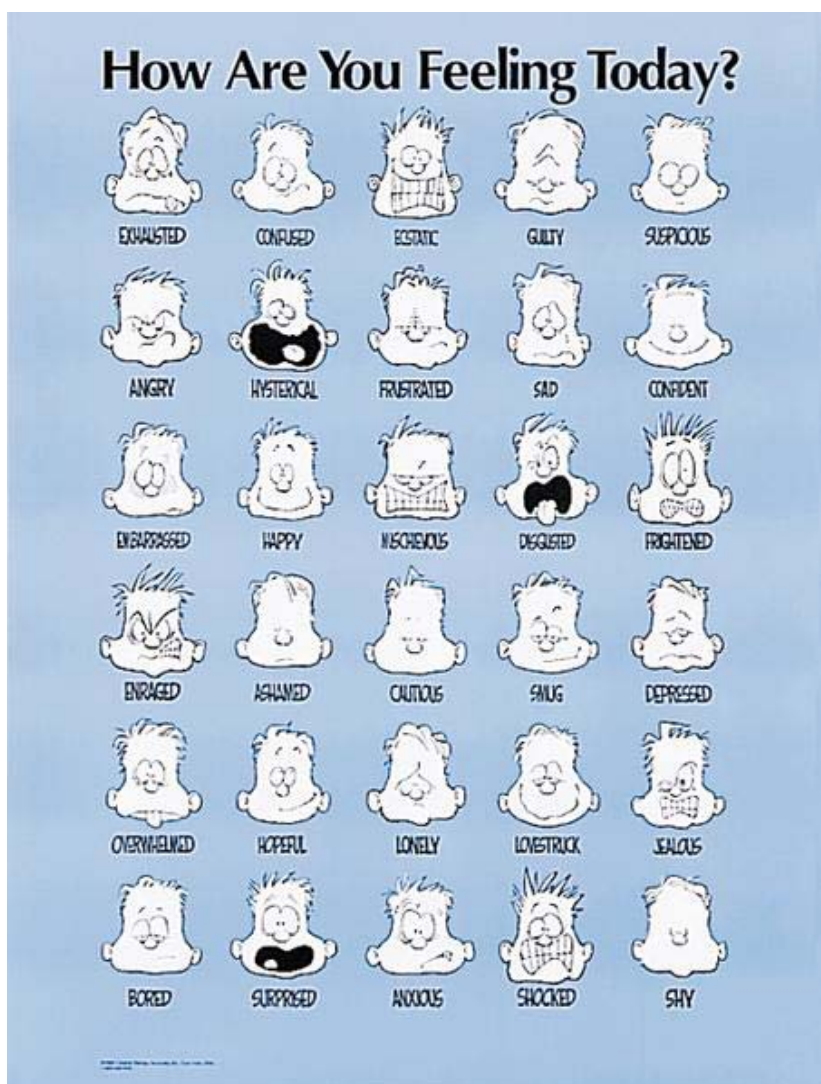
(przyczyna konkretna, styl optymistyczny)

„Jeszcze jeden mierny? Chyba nie stać cię na lepsze oceny”

(przyczyna wewnętrzna i ogólna, charakter bierny)

„Jeszcze jeden mierny? Musisz poświęcić więcej czasu na naukę”

(przyczyna wewnętrzna i behawioralna, charakter aktywny)



Odpowiedzi do pytań ze
strony 54

Obwinianie behawioralne
zdanie: 2,3,5

Obwinianie generalne zdanie:
1,4,6

KAŻDY POMYSŁ MOŻNA ZAMIENIĆ W RZECZYWISTOŚĆ

**CHOĆ
NIE W KAŻDEJ CHWILI**



Załoga Apollo 11

Członkowie misji (od lewej):
Neil Armstrong,
Michael Collins,
Edwin Aldrin

Start nastąpił w dniu 16 lipca 1969 r. z Centrum Lotów Kosmicznych na Przylądku Canaveral. Początek lotu Apollo 11 spędził na orbicie okołoziemskiej, następnie udał się w trasę licząca 384400 km.

Ponieważ lądownik znajdował się pod modułem załogowym, wykonano operację polegającą na tymczasowym odłączeniu modułu księżycowego, obrocie reszty statku o 180° i ponownym przyłączeniu lądownika, który teraz umieszczony był z przodu. Po trzech dniach Apollo 11 wszedł na orbitę Księżyca. Armstrong i Aldrin przeszli do modułu księżycowego, który został odłączony i rozpoczął historyczne lądowanie. Astronauci wylądowali na Księżycu 20 lipca 1969 roku. Wkrótce Neil Armstrong przekazał Ziemi radosną wiadomość – "Orzeł wylądował".

Na powierzchni Księżyca

Kiedy Armstrong zszedł po drabinie i postawił stopę na pokrytej pyłem powierzchni Srebrnego Globu, wygłosił słowa, które przeszły do historii: **"To jest mały krok człowieka, ale wielki krok ludzkości"**. Złośliwi zaznaczają, że przejęty Armstrong zapomniał o jednym słowie, przez co cała fraza straciła sens: zamiast "It's one small step for a man, but one giant leap for mankind" powiedział "It's one small step for man (bez "a")", przez co zdanie w rzeczywistości oznaczało "to mały krok dla ludzkości, ale wielki skok dla ludzkości". NASA tłumaczyła, że zdanie było kompletne, a feralnego słowa nie było słychać przez zakłócenia na łączach. Następnie wyszedł Aldrin i obaj astronauty przeprowadzili badania naukowe, ustawili amerykańską flagę i zebrali ok. 20 kilogramów skał księżycowych. Umieścili też tabliczkę z następującymi słowami: "W tym miejscu ludzie z planety Ziemia po raz pierwszy postawili stopę na Księżycu. Lipiec 1969. Przybywamy w pokoju dla dobra całej ludzkości." Po 21 godzinach spędzonych na Księżycu astronauty weszli do lądownika i powrócili do modułu załogowego, gdzie czekał na nich Michael Collins. Droga powrotna minęła bez przeszkód; 24 lipca 1969 r. Statek Apollo 11 osiadł na Oceanie Spokojnym, i obecnie jest eksponatem w **National Air and Space Museum** w Waszyngtonie.



Po misji Apollo 11 na Księżycu lądowało jeszcze pięć statków z załogą ludzką, ostatnia misja odbyła się w 1972 roku. Od tamtego czasu nikt nie lądował na "srebrnym globie".

Źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Apollo_11

Na zdjęciu - Buzz Aldrin, zdjęcie zrobił Neil Armstrong na Księżycu.

Posłuchaj: www.klabs.org/history/apollo_11_alarms/console/apollo_11_dsc2.mp3





Linia czasu

Atrakcyjność szkoły i uczenia się
w szkole wobec innych
środków generujących
wiedzę



?	1970	1980	2005	2015

Zosia w szkole



Koniec szkoły. Zośka ogląda swoje świadectwo promocji do drugiej klasy, a ja przygotowuję tort dla rodziny, która ma licznie do nas przybyć z okazji zakończenia-roku-szkolnego. Każda okazja jest dobra, aby pobyć razem, ale ta to już szczególnie!

- Zosiu, sypnij tu troszkę cukru – rzucam do mojej drugoklasistki.

- A ile to *troszkę*? – jak zwykle proste pytanie mojej córki wywołuje poważne konsekwencje.

- No to syp powoli, a ja ci powiem kiedy już.

Zosia sypie powolutku (choć mam ogromną ochotę powiedzieć „szybciej, szybciej!”) i myślę sobie jak bardzo gotowanie czegokolwiek jest podobne w

swjej istocie do uczenia kogoś drugiego.

Tajemnicze określenia kulinarne (tajemnicze dla niewprawionych) – szczypta, troszkę, ile zabierze, aż będzie gotowe...

Co nauczanie ma wspólnego z gotowaniem np. zupy albo przygotowywaniem tortu?

To jedno z moich ulubionych ćwiczeń na warsztatach z metodyki nauczania. Podczas odpowiedzi na to pytanie uwzględnij koniecznie: kondycję kucharza, stan karmionych i ich preferencje, opis przygotowywania (np. owe szczypty).

Przemyśl koniecznie czy gotujesz dla siebie czy dla innych?

Czy uwzględniasz ich smaki i ulubione zestawienia?

Pamiętaj też, że zawsze wszystko można przesolić lub nadmiernie popieprzyć lub przesłodzić.

Kucharz – oprócz innych zalet, na pewno musi być cierpliwy, bo nie da się przyspieszyć pewnych procesów: galaretkę się zsiada w swoim czasie (kiedy zechce), ziemniaki gotują się raz 10, a raz 20 minut...

Pewne porcje wiedzy „zjesz” ze smakiem, a pewnych nie możesz „przełknąć”.

Jedne rzeczy (i osoby) dochodzą do właściwego stanu wolniej, a inne – szybciej.

Jedni kucharze gotują znakomicie, a inni

A jaki z tego morał?

Jedni – trafiają w twoje ulubione menu (czegokolwiek), a inni ... jak kula w płot!