

# Uczyć lepiej

ISSN 1641-5825

ISO 9001



OŚRODEK  
DOSKONALENIA  
NAUCZYCIELI  
W POZNANIU





okiem reportera

# Ferdydurkizm w praktyce teatralnej

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu we współpracy z Teatrem Nowym w Poznaniu zaproponował nauczycielom cykl warsztatów z doświadczonymi aktorami. Jako tworzywo posłużyło „Ferdydurke”. Efekt ponad miesięcznej pracy został pokazany na Scenie Nowej Teatru Nowego 11 kwietnia 2013. Projekt zostanie powtórzony w przyszłym roku szkolnym.



Waldemar Szczepaniak (aktor Teatru Nowego) chwali się, że jest jak Wajda – z obsadą trafia bez pudła.



Maria Rybarczyk (aktorka) przekonuje Michała Kokorzyckiego, jak dobrze być nauczycielem w roli nauczyciela.



Rekwizyt w gombrowiczowskiej rzeczywistości można ograć na wiele sposobów.



Świat się dzieli.  
Miętusowcy przeciwko Syfonowcom.  
W powietrzu wisi napięcie.



Udana prowokacja Pimki –  
– przeciwności łączcie się!  
Punkt ciężkości na belferskich słowach.



Pojedynek na miny protagonistów:  
Syfon (Bartosz Trochimowicz)  
kontra Miętus (Robert Krukowski).



Z Syfonem choćby do nieba.  
Charyzmatyczny idealista  
gromadzi wokół siebie współwyznawców.



Gimnastyka lekcyjna.  
Las rąk w górze – szkolna strategia  
przetrwania.



Już po .... Oklaskom nie ma końca.  
Aktorzy w kolejnym żywiole spotkania  
z publicznością.

W przedstawieniu „Ferdydurke” udział wzięli nauczyciele z różnych typów szkół: Ewa Baszkiewicz, Małgorzata Duda, Aleksandra Kołcz, Izabela Ostolska, Robert Krukowski, Michał Kokorzycki, Izabela Nicke, Anna Gawrysiak-Knez, Magdalena Werner, Katarzyna Witek, Bartosz Trochimowicz, Dorota Mačkowiak, Marta Dziamska, Agnieszka Kozielska, Anna Suli.

Wszystkim uczestnikom projektu „Teatr w praktyce” gratulujemy udanego występu na deskach Teatru Nowego.

Fotografie: Jakub Wittchen    Tekst: Alina Płaziak-Janiszewska



OŚRODEK  
DOSKONALENIA  
NAUCZYCIELI  
W POZNANIU



TEATR NOWY  
IM. TADEUSZA ŁOMNICKIEGO  
W POZNANIU

**Z**bliżający się koniec roku szkolnego w naturalny sposób skłania nas do refleksji nad dokonaniem zawodowymi. To pora bilansowania zysków i strat. Podstawowym celem podsumowania pracy powinna być jednak perspektywa przyszłości, związana z zadaniem konstruowania planów działania na kolejny rok. Z doświadczenia, pewnie nie tylko zawodowego, wiemy, że największą gwarancją powodzenia jest umiejętność wykorzystania w sposób maksymalny możliwości, którymi dysponujemy. Jak mówił Nelson Mandela: *Zawsze wydaje się, że coś jest niemożliwe, dopóki nie zostanie to zrobione.*

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu swoją misję podejmowania najwyższej jakości działań edukacyjnych realizuje na bardzo różnych polach, począwszy od organizowania wielu form szkoleniowych dla nauczycieli poprzez – zainicjowane w tym roku – kompleksowe wspieranie szkół, związane z pracą szkolnych organizatorów rozwoju edukacji (SORE). Z badań ewaluacyjnych naszej oferty wynika, że w minionym roku zaproponowaliśmy Państwu 221 tematów szkoleń (na kursach, seminariach, warsztatach) oraz 35 tematów rad pedagogicznych. Z naszej oferty w mijającym roku szkolnym skorzystało prawie sześć tysięcy nauczycieli. Dziękujemy Państwu za docenianie naszego profesjonalizmu, który jest najczęściej podkreślany przez uczestników szkoleń w ankietach ewaluacyjnych.

Odpowiadając na potrzeby zgłoszone przez wielkopolskiego kuratora oświaty, wzorem lat ubiegłych, Ośrodek przystępuje do realizacji grantów. O szczegółach będziemy informowali Państwa na naszej stronie internetowej. Korzystając z wieloletniego doświadczenia w realizacji projektów edukacyjnych, podjęliśmy też wyzwanie przystąpienia do systemowego projektu *eSzkoła Wielkopolska – Cyfrowa Dziecięca Encyklopedia Wielkopolan*. Rekrutacja szkół rozpocznie się w czerwcu br. (informacja na WWW). Projekt zapewni uczniom rozwijanie kluczowych kompetencji z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi dydaktycznych, nauczycielom pozwoli na wymianę doświadczeń w zakresie innowacji dydaktycznych, a dyrektorom stworzy okazję do doskonalenia umiejętności kierowania zespołami.

Na łamach ostatniego w tym roku szkolnym numeru „Uczyć lepiej” zachęcamy Państwa do udziału w ciekawych inicjatywach podejmowanych przez Ośrodek we współpracy z innymi instytucjami kulturalno-oświatowymi (fotoreportaż z projektu „Teatr w praktyce”; „Czy zabytki to zbytki?”); inspirujemy do poszukiwania nowych rozwiązań metodycznych i wychowawczych (w dziale „Dobre praktyki” i „Dydaktyka”), zwracamy uwagę na konieczność systematycznej refleksji nad własnym warsztatem pracy („Strategia na jeża”; „Tempus fugit”) oraz na to, jak ważny jest sposób komunikowania się z podopiecznymi („Kiedy optymizm przekłada się na sukces”).

Dziękujemy wszystkim tym z Państwa, którzy zechcieli w tym roku szkolnym podzielić się swoimi spostrzeżeniami oraz doświadczeniami zawodowymi na naszych łamach.

**Ewa Superczyńska**  
– redaktor naczelna „Uczyć lepiej”;  
dyrektor ODN w Poznaniu



## Uczyć lepiej

### Adres redakcji

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu  
ul. Górecka 1, 60-201 Poznań  
tel. 61 858 47 00, fax 61 852 33 29  
e-mail: uczyclepiej@odn.poznan.pl  
http://www.odn.poznan.pl

### Konto

KB S.A. III O/Poznań  
86 1500 1621 1216 2005 9460 0000

### Redakcja

Redaktor naczelna: Ewa Superczyńska  
Sekretarz redakcji: Joanna Marchewka  
Zespół redakcyjny: Tadeusz Nowik

### Reklamy i ogłoszenia

różne warianty  
konkurencyjne ceny  
szeroki krąg odbiorców związanych z oświatą

### Kontakt

Joanna Marchewka (tel. 61 858 47 64)  
joanna.marchewka@odn.poznan.pl

### Korekta

Krystyna Klimontowicz

### Autorzy tekstów

Anna Borowczyk  
Anna Włodarczyk-Dudzić  
Alina Płaziak-Janiszewska  
Karolina Prymas-Józwiak  
Tomasz Juńczyk  
Barbara Kowalewska  
Małgorzata Moszyk  
Paweł Perekieta  
Renata Pernak  
Zdzisława Piasecka  
Sabina Sadecka  
Teresa Bilkiewicz-Siemńska

### Opracowanie graficzne

Tomasz Filiponek

### Autorzy grafiki

Sylvia Pragłowska (okładka)  
http://oknonawarsztat.blogspot.com  
Michalina Targosz – uczennica V LO w Poznaniu  
Marika Pyrszel – uczennica Liceum Plastycznego w Poznaniu  
Natalia Świerczyńska – absolwentka Liceum Plastycznego w Poznaniu  
Jakub Wittchen – fotograf  
jakubwittchen.com

### Druk

Zakład Poligraficzny A. Frąckowiak  
ul. Unii Lubelskiej 3, 61-249 Poznań  
tel./fax 61 874 82 13, e-mail: adruk@icpnet.pl

*Redakcja zastrzega sobie prawo adiacji i skracania tekstów oraz zmiany tytułów. Materiałów niezamówionych nie zwracamy. Za treść płatnych ogłoszeń nie odpowiadamy.*

*światło zstępuje  
fugi dróg do ziemi  
szlaki znaczone żywicą na korze  
korytarze liści  
schody gałęzi*

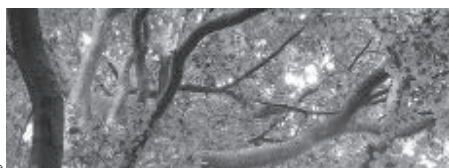
*świt zatrzymany w klamrze drzew*

*ptaki odłożyły skrzydła*

*pokorne oczekiwanie  
na przyjęcie olśnienia  
lata*

Alina Płaziak-Janiszewska

fol. R. Borowiak



*Naszym Czytelnikom i Autorom życzymy  
wspaniałej kanikuly – fascynujących zdarzeń,  
niezapomnianych spotkań oraz wtajemniczeń w naturę.*

Dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu  
wraz z Pracownikami

### Globalnie i lokalnie

Czy zabytki to zbytki? ..... 4

### Dydaktyka

Informatyka (nie)obecna w szkole ..... 6

Językowe zanurzenie ..... 7

### Dobre praktyki

Metoda globalnej symulacji ..... 9

Rendez vous „O północy w Paryżu” ..... 10

Jak dzieci z Bullerbyn ..... 11

### Wychowanie

Kiedy optymizm przekłada się na sukces ..... 12

Tempus fugit ..... 14

### Zarządzanie sobą i innymi

Strategia na jeża ..... 15

Obiecanki cocanki ..... 16

### Ludzie, miejsca, zdarzenia

Z Ocalonym „szukam nauczyciela i mistrza” ..... 18



# Czy zabytki to zbytki?

**Dziedzictwo kulturowe stwarza możliwość odnoszenia się do tradycji poprzez to, co widoczne „tu i teraz”. Dzięki temu możemy przetrząsnąć pomost pomiędzy tym, czego dziś doświadczamy a przeszłością, do której się odwołujemy.**



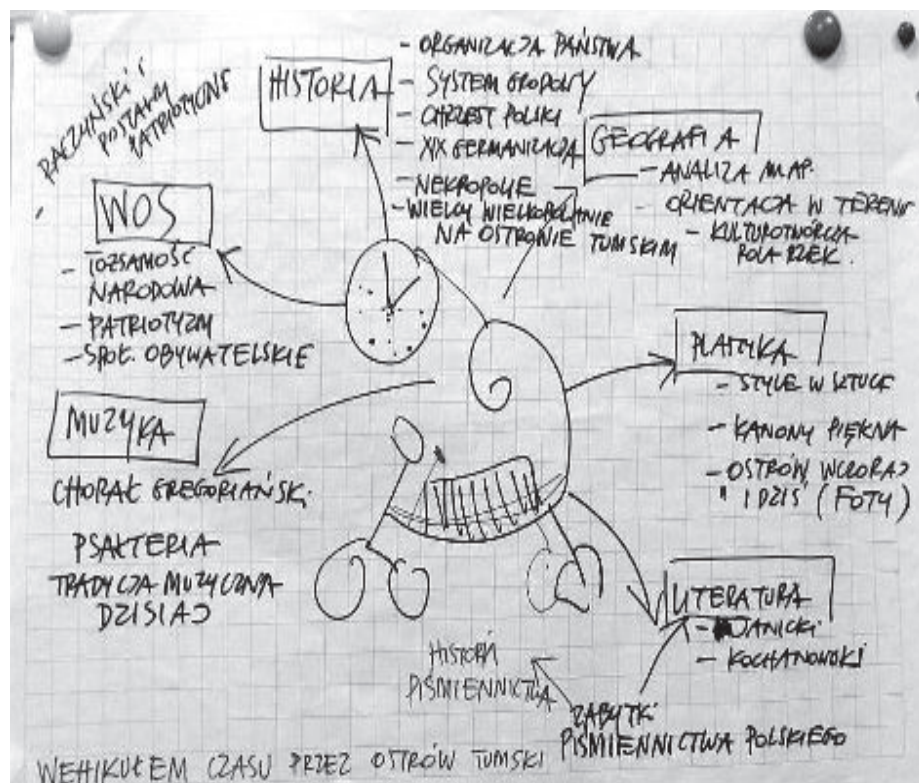
Jak wynika z badań<sup>1</sup>, 89 procent Polaków uważa, że dziedzictwo kulturowe pełni ważną rolę społeczną. Biorąc pod uwagę ten optymistyczny wynik, mogłoby się wydawać, że zadane w tytule pytanie jest jedynie zwykłą prowokacją. Jednakże te same badania wykazują, że tylko 12 procent społeczeństwa często i regularnie zwiedza obiekty zabytkowe, a jedynie 16 procent Polaków uważa zabytki za najważniejsze kryterium przy planowaniu wakacji. Nasuwa się więc oczywiste pytanie: jak sprawić, by optymistyczne statystyki nie obrazowały jedynie deklaracji, ale również rzeczywisty stan rzeczy? W moim przekonaniu odpowiedź brzmi: poświęćmy więcej uwagi edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego.

Definicja dziedzictwa kulturowego ciągle ewoluuje, jednakże tendencje są bardzo czytelne. Można je scharakteryzować jako odejście od wąskiej definicji dziedzictwa, pojętego jako zbiór dóbr materialnych, w kierunku definicji odnoszącej się także do tego, co naturalne (a nie tylko kulturowe) oraz tego, co niematerialne. W ten sposób otwiera się pole, by mówić o zabytku nie tylko w kontekście tzw. obiektów zabytkowych, ale także w kontekście walorów przyrodniczych czy tego, co nienamagalne jak: obyczaje, wyobrażenia zbiorowe, przekazy, wiedza i umiejętności.

Tak szeroko rozumiany zabytek może znaleźć zastosowanie w edukacji. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego odnosi się nie tylko do tego, że zabytek należy chronić i szanować, ale także do tego, że może on stanowić punkt wyjścia do czegoś więcej, np. do nabywania kluczowych kompetencji. Zabytek ma też inny walor, o którym warto powiedzieć – świadczy o naszej wspólnej przeszłości, a tym samym buduje poczucie wspólnoty oraz wzmacnia więź międzypokoleniową. Można więc powiedzieć, że zadaniem edukacji o dziedzictwie kulturowym jest nie tylko przekazanie wiedzy o danym obiekcie i jego przeszłości, lecz także stwarzanie możliwości przeżycia zupełnie nowych doświadczeń, które mają zaowocować zmianą podejścia do kultury, by nie powiedzieć – do życia. Dzięki świadomej edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego możemy zachęcić do uczestnictwa w kulturze rozumianej szerzej niż zwiedzanie obiektów

zabytkowych. Pamiętajmy także, że szeroka definicja dziedzictwa pozwala wyjść poza historię i historię sztuki oraz poruszać się w zupełnie innych obszarach, takich jak: język, geografia, przyroda, archeologia, kultura artystyczna, historia kultury, antropologia kulturowa, religia. Dzięki temu edukacja

szczególnie istotne w przypadku tego projektu, to zwrócenie uwagi na konkretny obszar w Poznaniu – Ostrów Tumski, który stał się przedmiotem dogłębnej analizy – zarówno naukowej, jak i metodycznej. Ostrów Tumski, jedyna zachowana w Poznaniu wyspa, wraz z całym swym bogactwem przyrodni-



Materiały wypracowane przez nauczycieli w ramach warsztatów, fot. CTK TRAKT

o dziedzictwie może być podejmowana w sposób interdyscyplinarny.

Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego może stanowić cenny pomost pomiędzy instytucją kultury a szkołami. Ich partnerstwo daje z kolei efekt synergii – nie chodzi bowiem o to, by powielać swoje obszary działań, lecz by się wzajemnie uzupełniać.

Realizowany przez Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT projekt naukowo-metodyczny zatytułowany *Dziedzictwo kulturowe Ostrowa Tumskiego w Poznaniu*, adresowany jest do nauczycieli i edukatorów. Partnerem projektu jest Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu. Projekt wpisuje się w szerszą misję CTK TRAKT – edukację na rzecz dziedzictwa kulturowego. To, co

czym i kulturowym wydaje się miejscem ciągle niedocenianym, choć jego potencjał – także dydaktyczny – jest ogromny. Naszym zadaniem było więc pokazanie na konkretnym przykładzie, w jaki sposób można realizować edukację na rzecz dziedzictwa kulturowego podczas szkolnych lekcji.

Obrane cele wpisują się w szerszą refleksję – poznawanie dziedzictwa swojego regionu powinno być elementem szkolnej edukacji. Jest to tym bardziej możliwe, że tego typu wskazania znajdują się także w podstawie programowej, np. edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, ale także w klasach IV-VI (plastyka, przyroda, historia i społeczeństwo) gimnazjum (język polski, plastyka, geografia, wiedza o społeczeństwie) oraz

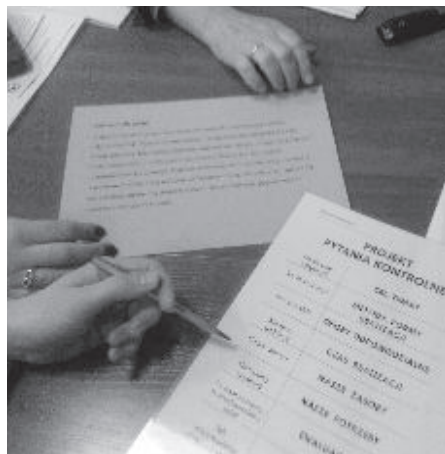


Wycieczka po Ostrowie Tumskim w ramach warsztatów dla nauczycieli, fot. CTK TRAKT

w liceum (wiedza o kulturze, wiedza o społeczeństwie)<sup>2</sup>. Wraz z poznańskimi nauczycielami pokusiliśmy się także o zadanie pytania: czy na innych przedmiotach – nieposiadających w swych podstawach programowych aż tak konkretnych wskazań co do realizacji treści związanych z regionem – możliwe jest wykorzystanie tematyki dziedzictwa kulturowego Ostrowa Tumskiego? Odpowiedź na te i inne pytania stanowi podręcznik dla nauczycieli i edukatorów<sup>3</sup>, którego wydanie zamknęło realizację I etapu wspomnianego projektu. Spojrzenie na Ostrów Tumski ma w podręczniku charakter interdyscyplinarny, dlatego z powodzeniem może sięgnąć po niego nauczyciel uczący takich przedmiotów jak: język polski, geografia, wiedza i społeczeństwo, historia, muzyka, plastyka, etyka, religia, na każdym etapie edukacyjnym. Podstawa programowa każdego z tych przedmiotów została szczegółowo przeanalizowana przez nauczycieli pod kątem jej związków z tematyką Ostrowa Tumskiego – liczbą punktów stycznych zaskoczeni byli nawet sami autorzy.

Drugi etap projektu stanowiły warsztaty dla nauczycieli organizowane wspólnie z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu. Odbywały się one w dwóch modułach. Na pierwszy moduł składała się czterogodzinna wycieczka po Ostrowie Tumskim, podczas której nauczyciele zwiedzili katedrę wraz z podziemiami, Muzeum Archi-

diecezjalne, Rezerwat Archeologiczny oraz pozostałą przestrzeń Ostrowa Tumskiego. Drugi moduł realizowany był już stacjonarnie w siedzibie ODN w Poznaniu. Na sześciogodzinne szkolenie składały się: praca w grupach na podstawie analizy tekstów z podręcznika, warsztaty dotyczące zastosowania metody projektowej w kontekście



Planowanie podstawą projektowego sukcesu

podręcznika oraz wykład dotyczący organizacji wycieczki dla uczniów na Ostrów Tumski. Łącznie w warsztatach wzięło udział prawie 130 nauczycieli.

Zakończenie projektu planowane jest na grudzień 2013 r. W chwili obecnej urucho-

miony został III etap projektu, którym są spotkania ze studentami specjalizacji nauczycielskiej na kierunkach: historia, filologia polska, geografia, teologia. W czerwcu<sup>4</sup> odbędzie się seminarium dla nauczycieli, podczas którego oprócz refleksji na temat edukacji na rzecz dziedzictwa pojawią się także konkretne rozwiązania metodyczne. Zaprezentują je nauczyciele, którzy po udziale we wspomnianych wcześniej warsztatach udali się wraz ze swoimi uczniami na Ostrów Tumski.

Mamy nadzieję, że projekt realizowany przez Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT w Poznaniu we współpracy z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu przyczyni się do zwiększenia wśród nauczycieli zainteresowania edukacją o regionie i jego dziedzictwie kulturowym. Dzięki temu obecni uczniowie będą mieli szansę w przyszłości poprawić niechlubne statystyki przywołane na początku artykułu.

<sup>1</sup> Raport z badań społecznych przeprowadzonych na zlecenie Narodowego Instytutu Dziedzictwa, <http://www.nid.pl/idm,100,idn,2645,dziedzictwo-kulturowe-w-oczach-polakow-raport-z-badan-spoecznych-konferencja-prasowa-ministra-kultury-i-dziedzictwa-narodowego.html>, dostęp: 02.02.2013.

<sup>2</sup> Oczywiście intensywność poruszania wątków regionalnych w podstawach programowych przedmiotów na różnych etapach edukacyjnych jest bardzo zróżnicowana. Bardzo często to od nauczyciela zależy, jak bardzo będzie je rozbudowywał. Więcej na ten temat: D. Konieczka-Śliwińska, *Dziedzictwo kulturowe Ostrowa Tumskiego w Poznaniu w szkolnej edukacji regionalnej*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe Ostrowa Tumskiego w Poznaniu. Podręcznika dla nauczycieli i edukatorów*, red. D. Konieczka-Śliwińska, M. Herkt, R. Pernak, Poznań 2012, s. 202-215.

<sup>3</sup> Podręcznik Dziedzictwo kulturowe Ostrowa Tumskiego w Poznaniu dostępny jest w formie elektronicznej: na płytach DVD lub za pośrednictwem strony internetowej [www.poznan.pl/trakt](http://www.poznan.pl/trakt). Jest to wydawnictwo bezpłatne.

<sup>4</sup> Seminarium odbędzie się 8 czerwca 2013 r. w sali audiowizualnej przy ul. Ostrow Tumski. Współorganizatorem jest ODN w Poznaniu.

**Renata Pernak**  
– kulturoznawca, specjalista ds. działań edukacyjnych  
w Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT w Poznaniu

**Bibliografia:**

Strona internetowa Narodowego Instytutu Dziedzictwa [www.nid.pl](http://www.nid.pl)

*Dziedzictwo kulturowe Ostrowa Tumskiego w Poznaniu. Podręcznik dla nauczycieli i edukatorów*, red. D. Konieczka-Śliwińska, M. Herkt, R. Pernak, Poznań 2012.

Strona internetowa Projektu Aqeduct w ramach Programu Comenius [www.the-aqueduct.eu](http://www.the-aqueduct.eu) (propozycje ciekawych projektów edukacyjnych związanych z dziedzictwem kulturowym)

Patronat honorowy:



Patronat:



Mecenas:



Partnerzy:





# Informatyka (nie)obecna w szkole

**Kształcenie informatyczne w polskiej szkole stoi na niskim poziomie. To wynik m.in. braku wsparcia środowiska naukowego, niewystarczających kompetencji nauczycieli oraz nieporozumień wokół celów nauczania informatyki.**

**N**auczyciele informatyki<sup>1</sup> wymieniani są na ostatnich miejscach w uszeregowaniu uczniowskich autorytetów i oceniani jako ci, którzy nie mają nic ciekawego do powiedzenia (np. w badaniach prof. Mariana Śnieżyńskiego<sup>2</sup>). Nie może być inaczej, skoro lekcje informatyki to dzisiaj bardzo często „zajęcia świetlicowe”, „kawiaienka internetowa” czy „salon gier”, a w najlepszym przypadku „kurs obsługi programu biurowego”.

## Bezsensowne (często) lekcje informatyki

Powyższego sformułowania użył Krzysztof Diks, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, współtwórca międzynarodowych sukcesów młodych informatyków, udzielając wywiadu na temat utalentowanych informatycznie nastolatków („Polityka” nr 19/2012, s. 70). Myślę, że dość trafnie opisuje ono stan edukacji informatycznej w Polsce. Świadomość tego, co dzieje się w bardzo wielu szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w czasie przeznaczonym na lekcje informatyki, każe bowiem postawić pytanie o kompetencje, a nawet etykę zawodową prowadzących zajęcia nauczycieli, dyrektorów szkół oraz nadzoru pedagogicznego.

Kilka miesięcy temu Anna Jarmuż, dziennikarka „Głosu Wielkopolskiego”, w artykule „Informatyka z wykopalisk” (20 XI 2012, s. 13) przedstawiła swoją diagnozę. Wygląda ona w skrócie tak: program nauczania informatyki nie nadąża za techniką i nie ma środków na nowoczesne wyposażenie sal komputerowych, co skutkuje tym, że uczniowie na lekcjach informatyki cofają się do komputerowego „średniowiecza”. Pełni nieszczerstwa – zdaje się sugerować tekst artykułu – dopełnia fakt, że informatyki nadal uczą nauczyciele, którzy ukończyli jedynie studia podyplomowe. W dalszej części artykułu autorka przedstawia, pisząc o posługiwaniu się sprzętem komputerowym, liczne umiejętności „informatyczne” przeciętnych nastolatków: *to chleb powszedni oraz znają je lepiej niż niejeden dorosły*, itp.

## Kompetencje (prawdziwie) informatyczne młodych Polaków

Rodzi się pytanie: jeśli z tymi umiejętnościami jest tak dobrze, to czy w ogóle potrzebne są lekcje informatyki w szkole? I tu dochodzimy do sedna problemu – zrozumienia (albo raczej jego braku) ważnego celu nauczania i uczenia się informatyki, jakim jest ukazanie i poznanie dyscypliny na-

ukowej i technicznej, którą młodzi ludzie mogą w przyszłości studiować. Papierkiem lakmusem realizacji tego celu, a więc i obrazem kompetencji (prawdziwie) informatycznych młodych Polaków jest egzamin maturalny z informatyki. Przystępują do niego nieliczni, a i tak członkowie tej „elity” osiągają dość przeciętne rezultaty – w raportach poegzaminacyjnych możemy przeczytać o tym, że w czasie egzaminu tracą czas na wyważanie otwartych drzwi.

Przykład zadania informatycznego (znane w literaturze pod nazwą „problemu polskiej flagi”):

Mamy  $N$  pionków ustawionych w jednym szeregu: niektóre są białe a niektóre czerwone.

Przykład dla  $N = 10$ :

O O O O O O O O O O

Zaprojektuj algorytm, zapewniający takie przestawienia pionków, aby wszystkie białe poprzedzały czerwone. Zadbaj o jego wydajność (efektywność).

Uwaga. Jedynymi dozwolonymi operacjami są: porównywanie kolorów dwóch pionków i zamiana dwóch pionków miejscami.

Ignorancja informatyczna młodzieży jest zdumiewająca. Aby się o niej przekonać, wystarczy absolwenta czy absolwentkę gimnazjum zapytać np. o (nie) bezpieczeństwo połączenia ze stroną banku internetowego (oczekiwana jest krótka odpowiedź: szyfrowanie, by zapewnić poufność i podpis elektroniczny, by potwierdzić autentyczność serwera), zasadę działania programu wyszukiującego typu Google (odpowiedź: przeszukuje indeks zbudowany na bazie kopii stron WWW – podobnie jak człowiek korzystający ze skorowidza w książce) czy znaczenie problemu porządkowania dużych zbiorów danych (łatwiej przeszukiwać zbiory uporządkowane, analogia do przeszukiwania słownika). Piętnastolatkiem nie znają podstawowych zasad typograficznych i nie potrafią nazwać kryteriów oceny wiarygodności informacji znalezionych na stronie WWW.

## Komputer nie zastąpi nauczyciela

Wielu (również dorosłych!) myśli w sposób magiczny, że informatyki można w jakiś cudowny sposób nauczyć się przez samo patrzenie na ekran.



Wyznają zasadę, którą Clifford Stoll, autor książki „Krzemowe remedium”, sformułował ironicznie w zdaniu: *Oto sposób nauczania, który jest zabawą i nie wymaga wysiłku!*. Najbardziej przeraża jednak to, że do tzw. klas informatycznych w liceum trafiają często maniacy komputerowi w negatywnym tego słowa znaczeniu (C. Stoll nazywa ich „nocnymi zombi”) i zaczyna się bitwa pt. *Dlaczego dziś na lekcji nie uruchamiamy komputerów?*

Nie oszukujmy młodych ludzi! Nauka informatyki nie przychodzi łatwo. Często także nie jest zabawą (choć i rozrywka może być uczoną rozrywką). Nastolatki wcale nie oczekują od nauczycieli tego, że będą odkrywać przed nimi tajemnice iPad-ów. Tak naprawdę liczą na to, że w szkole XXI wieku zyskają możliwość nauczania się myślenia „jak informatyk” i rozwiązywania problemów (z różnych dziedzin nauki) na sposób informatyczny. Uczniowie doskonale wiedzą, że tylko to jest wartościowe, co wymaga pracy i dyscypliny.

Efektom zajęć z informatyki (już w gimnazjum!) powinno być nabranie przez dzieci i młodzież zdrowego dystansu do komputera, obiektu swoich fascynacji. Do studiowania informatyki czy innych (w istocie dwukierunkowych) studiów typu bioinformatyka młodzi ludzie powinni być przygotowani już w szkole. W przeciwnym wypadku na studia, dające perspektywę dobrze płatnej pracy, trafić będą zainteresowani bardziej komputerami niż informatyką (jak to się często dzieje obecnie) i jakość kształcenia informatycznego w Polsce, a w konsekwencji jakość informatycznego rozwiązywania problemów XXI wieku w Polsce – nie poprawią się.

## Praca od podstaw w edukacji informatycznej

Prof. Maciej M. Sysło, nestor edukacji informatycznej w Polsce, komentując fakt malejącego zainteresowania studiami informatycznymi w Polsce (liczba absolwentów kierunków informatycznych zmalała z 3,8% do 3,2% wszystkich absolwentów w ciągu czterech lat) napisał kilka miesięcy temu na swojej stronie internetowej: *Sukcesy naszych uczniów i studentów w olimpiadach (...) nie powinny przysłonić rzeczywistej sytuacji w szkołach w zakresie kształcenia informatycznego. Potrzebna jest rzetelna praca od podstaw wszystkich zainteresowanych stron. Podniesienie poziomu kształcenia informatycznego w szkołach powinno mieć nie mniejszy priorytet, niż takie programy jak „cyfrowa szkoła”. Doceniły to już takie*

potęgi informatyczne, jak Stany Zjednoczone i Wielka Brytania, gdzie (...) główny nacisk przesunął się ku „rigorous Computer Science”<sup>3</sup>.

O dowartościowanie informatyki w szkole będzie jednak bardzo trudno. Dlaczego? Po pierwsze dlatego, że w Polsce edukacja informatyczna nie ma wsparcia naukowego ani w kręgach informatycznych, ani pedagogicznych. W naszym kraju nie ma po prostu takiej dyscypliny naukowej jak dydaktyka informatyki (zupełnie inaczej jest np. w Niemczech czy Czechach). Po drugie, ze względu na często fatalne przygotowanie nauczycieli. Większość z nich ma kompetencje do nauczania innych przedmiotów, a z dziedziny informatyki ukończyli jedynie studium podyplomowe, nierzadko na róż-



rys. Michalina Targosz

nych Wyższych Szkołach Tęgo i Owego (ciekawe, że uprawnień do nauczania np. biologii tam nikt nie uzyskuje).

Bez rozwiązań systemowych – profesjonalnych zajęć dokształcających i odpowiedniej literatury (dziś nie ma ani jednego czasopisma metodycznego) oraz obligatoryjnego certyfikowania wiedzy i umiejętności nauczycieli informatyki – nic się nie zmieni.

### Opowiedzialność decydentów

Niektórzy z nauczycieli informatyki sami się oszukiwali, podejmując studia podyplomowe. Inni zostali „oszukani” lub „zmuszeni” do studiowania przez swoich dyrektorów, a teraz „zmuszani” są do prowadzenia zajęć, bo brakuje im godzin do „wyrobienia” etatu. Trzeba być realistą i zaapelować do sumień tych ostatnich: jeśli w Państwa szkole żaden z zatrudnionych nauczycieli nie ma ani uniwersyteckiego licencjatu z informatyki (czy pokrewnych studiów politechnicznych), ani nawet uprawnień egzaminatora maturalnego z tego przedmiotu, to nie twórcie Państwo w szkole klas informatycznych, bo to jest po prostu nieuczciwe wobec młodych ludzi!

Dlaczego niektórzy dyrektorzy akceptują fakt nierealizowania przez nauczycieli podstawy programowej? Trzeba to napisać wyraźnie: często tolerują ten stan rzeczy dlatego, że wynagrodzenie za pracę z dziećmi (w tym przypadku opiekę czy

nadzór na „lekcji” informatyki) jest tak naprawdę wynagrodzeniem za inną pracę przez nich wykonywaną. Jaką? O jej charakterze mówiła odważnie dr Katarzyna Winkowska-Nowak, dyrektor Warszawskiego Centrum GeoGebry, która apelowała na łamach prasy: *Informatyków trzeba uwolnić od nadmiaru oczekiwań. Szkolny informatyk nie może być jednocześnie administratorem serwera, stróżem pracowni informatycznej, sekretarką, która drukuje wszystkie pisma, naprawia komputery i jeszcze prowadzi szkolną stronę WWW. Jego zadaniem powinno być wyłącznie prowadzenie lekcji informatyki – bo to jest nauczyciel, nie technik komputerowy.* („Gazeta Wyborcza”, 30 IX 2010, s. 18).

Dzisiaj w szkole jest często zupełnie inaczej – według zasady: wy udajecie, że się przygotowujecie do zajęć (doksztalcacie się, etc.) i je przeprowadzacie, a my udajemy, że Wam za to właśnie płacimy.

<sup>1</sup> Informatyka – 1) interdyscyplinarny dział nauk ścisłych z pogranicza matematyki, logiki, teorii wiedzy i lingwistyki 2) teoria projektowania i zastosowania maszyn matematycznych; 3) praktyka programistyczna. (na podstawie: *Komputery. Multimedia. Internet. Leksykon*, Warszawa 1997, s. 154.).

<sup>2</sup> Por. M. Śnieżyński, *Przeżwiska nauczycieli*. Kraków 2003, s. 162.

<sup>3</sup> <http://mmsyslo.pl/Aktualnosci/Zimny-przynic,> {dostęp 20.01.2013}.

**Paweł Perekietka**  
– nauczyciel matematyki i informatyki  
w V LO w Poznaniu;  
autor programu nauczania informatyki,  
nagrodzonego w ogólnopolskim konkursie  
Ośrodka Rozwoju Edukacji

## Immersyjne podejście do nauczania języka obcego

# Językowe zanurzenie

Zgodnie z teorią, że język obcy można przyswoić, podobnie jak ojczysty, zamiast się go uczyć, szczególną wagę powinniśmy przywiązywać w projektowaniu lekcji do zapewnienia uczniom obszernego, różnorodnego i atrakcyjnego materiału językowego.

Jeśli uświadomimy sobie, że proces „osłuchiwania się” z językiem obcym determinuje późniejszą zdolność formułowania obcojęzycznych wypowiedzi, to spróbujmy też odpowiedzieć sobie uczciwie na pytanie: czy pozwalamy uczniom w dostatecznym stopniu usłyszeć język obcy na naszych lekcjach? W ramach kształtowania sprawności receptywnych warto dbać o to, aby każdej lekcji towarzyszył obszerny przekaz językowy w nauczonym języku. Od pierwszych zajęć trzeba przyzwyczajać uczniów do tego, że język obcy stanowi integralną i niezbywalną część wszystkich podejmowanych aktywności. Pierwszym krokiem może stać się całkowite wyeliminowanie języka polskiego na lekcji języka obcego. Jest to szczególnie uzasadnione w nauczaniu wczesnoszkolnym.

Immersja<sup>1</sup> (zanurzenie w języku) polega głównie na założeniu, że można język obcy

przyswoić, podobnie jak ojczysty, zamiast się go uczyć. Dzieje się to za sprawą otaczania dziecka wypowiedziami, które jednocześnie są dla niego zrozumiałe, ale wykraczają też nieco poza aktualny etap jego rozwoju językowego. Umożliwia to przechodzenie na wyższy poziom sprawności językowej. Dzięki takiemu podejściu nauka języka obcego nie jest celem samym w sobie, ale staje się narzędziem do uczenia się. Poprzez zintensyfikowaną ekspozycję języka obcego, którą umożliwiają nauczyciel porozumiewający się na lekcji tylko w tym języku, uczniowie uczą się tego języka.

Czego unikać? Immersyjne podejście do opowania sprawności językowych nie powinno opierać się na zasadach tradycyjnej metodyki nauczania. W całym procesie wyklucza się objaśnianie reguł gramatycznych, które nabywane zostają podczas każdorazowego kontaktu

z językiem. J. Iluk podkreśla, że: *przyswajanie języka nie polega mniej lub bardziej na mechanicznym przejmowaniu wzorców językowych, lecz na intuicyjnym (indukcyjnym) tworzeniu reguł, sterujących rozumieniem i formułowaniem wypowiedzi. Proces ten ma charakter autonomiczny i jest sterowany wrodzonym mechanizmem przyswajania języka, tzw. Language Acquisition Device.*<sup>2</sup>

Postulat ten wydaje się szczególnie istotny w przypadku projektowania lekcji na etapie wczesnoszkolnym, kiedy to niedostosowany do percepcji młodych uczniów materiał gramatyczny może działać demotywująco. Proces opanowywania reguł gramatycznych może przebiegać w podobny sposób, jak w przypadku opanowywania reguł języka ojczystego. Najpierw następuje globalne zrozumienie i zapamiętanie całości wypowiedzianych, które





pojawiają się w sytuacjach komunikacyjnych podczas lekcji. Na podstawie kontekstu sytuacyjnego, języka gestów, mimiki, intonacji, ilustracji itp. dziecko jest w stanie domyślić się ogólnego sensu fraz, takich jak: pozdrowienia, apele, podziękowania, krótkie odpowiedzi na pytania. Co istotne, rozwój języka odbywa się nie poprzez mechaniczne powtarzanie wzorców językowych, ale przez interakcje komunikacyjne.

Rozpoczynając planowanie językowego zanurzenia w młodszych klasach szkoły podstawowej, nauczyciel powinien mieć na uwadze kilka istotnych zasad:

- początkowy przekaz składa się z krótkich i nieskomplikowanych zdań;
- wskazana jest duża liczba powtórzeń;
- tempo wypowiedzi dostosowane do możliwości percepcyjnych słuchaczy;
- poprawianie wypowiedzi dzieci dotyczyć może wyłącznie treści, a nie formy tych wypowiedzi.

Warto uświadomić sobie, że pierwszy kontakt uczniów z językiem obcym nie musi być związany z przesadną dbałością o prawidłową formę wypowiedzi. Nie ma potrzeby ciągle poprawiania dzieci, ale otaczania ich poprawnymi wzorcami językowymi. Błędy, które pojawiają się, nie powinny być postrzegane jako złe nawyki, ale rozpatrywane w ramach kreatywnych prób użycia języka w celu porozumiewania się.

Od czego zatem zacząć? Od pierwszych zajęć należy uczniów zainteresować językiem, wzbudzić w nich pozytywne skojarzenia. Warto już na pierwszej lekcji entuzjastycznie powitać uczniów w języku obcym, przedstawić się, poznać ich np. podczas gry, w której uczniowie, rzucając do siebie piłkę, używają frazy: *I'm... (imię), What's Your name?*

Każde kolejne zajęcia powinny być skupione wokół zabawnego i fascynującego materiału językowego, który umożliwi uczniom osłuchanie się z językiem obcym. Integralną częścią zajęć niech staną się rymowanki, wyliczanki, gry słowne, piosenki możliwe do szybkiego nauczenia się. Dają one dzieciom nie tylko błyskawiczne poczucie sukcesu związane z opanowaniem języka, ale także utrwalają zwroty, które mogą być zastosowane w kontekście komunikacyjnym (*Hello, hello, hello how are you?; I'm good, I'm great, I'm wonderful!*).

Wprowadzając nowe słownictwo, należy wystrzegać się tłumaczenia go na język polski, można natomiast posiłkować się obrazkami (*flashcards*), ilustrowaniem gestem, ruchem, wskazywaniem na dany przedmiot. Ucząc dzieci słownictwa związanego np. z jedzeniem, można lekcje wzbogacić nazywaniem prawdziwych owoców lub posłuchać opowiadania *The Very Hungry Caterpillar*, pograć w owocowe bingo, a także zrobić sałatkę.

Integralną częścią każdego zajęcia językowych powinien być nie tylko język obcy, ale przede wszystkim zabawa tym językiem. Gry

językowe, zwłaszcza przy użyciu ruchu, a także rywalizacji umożliwiają aktywne wykorzystanie materiału językowego. Opanowanie słownictwa z zakresu np. części ciała może być urozmaicone piosenką *Head & Shoulders* śpiewaną w coraz szybszym tempie, grą *Simon says*-, w której należy wskazać daną część, drużynowymi zawodami, kiedy to każda z drużyn dopasowuje odpowiednie słowa do schematu ciała, albo grupowym projektem, podczas którego dzieci tworzą potwora z nieograniczoną ilością rąk, nóg, głów itp.



rys. Sylwia Pragłowska

Etap związany z produkcją mowy powinien rozpocząć się od gromadzenia materiału językowego, który pozwoli uczniom w pierwszej kolejności mówić o sobie – płci, wieku, wyglądzie, rodzinie, emocjach, upodobaniach i zainteresowaniach (*likes and dislikes*). W tym celu pomogą aktywności związane z tworzeniem autoportretów, drzew rodzinnych (*family trees*), plakatów o hobby, pantomim z rozpoznaniem emocji. Ćwiczenia związane z mówieniem opierają się na sytuacjach związanych z komunikacją. Rozpoczyna się więc nauka zadawania prostych pytań i udzielania na nie odpowiedzi, poszukiwania informacji i prezentowania krótkich dialogów i scenek.

Planując lekcję, należy zadbać o jej atrakcyjność. Łączenie ciekawych dla uczniów zadań wraz z materiałem językowym sprawi, że opanowanie języka będzie zachodzić mimowolnie. Zwłaszcza na etapie nauczania początkowego należy pamiętać o różnorodności zadań i w jak największym stopniu troszczyć się o wielopłaszczyznową i wielozmysłową aktywność młodych uczniów. Ciekawość poznawcza oraz chęć uczestnictwa w interesujących zadaniach mogą przyczynić się do wzrostu motywacji oraz stworzyć pozytywne skojarzenia związane z nabywaniem języka.

Oto kilka przykładowych stron z ciekawymi materiałami dydaktycznymi.

<http://www.education.com>

Można tu znaleźć zadania i ćwiczenia wzbogacające lekcję języka angielskiego dla dzieci od wieku przedszkolnego do licealnego.

<http://kizclub.com>

Strona przeznaczona głównie dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Propozycja rozpoczęcia przygody z językiem obcym poprzez historyjki, wierszyki, piosenki, obrazki, itp.

<http://www.first-school.ws>

Na stronie zaproponowano uporządkowaną tematycznie bazę aktywności językowej. Materiał do wykorzystania zwłaszcza w pierwszym kontakcie z językiem obcym.

<http://havefunteaching.com>

Wartościowym elementem strony są piosenki oraz filmy wideo, które pozwalają opanować przydatne zwroty językowe. Dodatkową zaletę stanowią materiały pozwalające zorganizować lekcje: *behavior management* (reguły zachowania), *rewards and incentives* (nagrody i zachęty), *name tags* (identyfikatory).

<http://www.primaryresources.co.uk>

Strona zawiera rozbudowaną bazę materiałów językowych z zakresu gramatyki do pobrania w formie prezentacji multimedialnych i kart pracy.

<http://dltk-teach.com>

Materiały tu zamieszczone pomogą aktywnie zaplanować lekcję i wzbogacić ją o interesujące prace plastyczne (*crafts*), projekty, kolorowanki, gry i zabawy. Tematyczne usystematyzowanie pomaga w poruszaniu się po stronie i wyszukiwaniu konkretnych aktywności.

<http://www.superteacherworksheets.com>

Można tu znaleźć karty pracy z różnych zakresów tematycznych: *holidays, science, puzzles* etc., a także przydatne dla nauczycieli i możliwe do wydrukowania: *gradebooks* (dzienniki z ocenami), *lesson planners* (organizery, kalendarze), certyfikaty i dyplomy dla uczniów.

Bardzo ważne jest, aby od naszych lekcji rozpoczęła się dalsza przygoda uczniów z językiem obcym. Jestem też przekonana, że nowoczesne językowe materiały dydaktyczne nie muszą stanowić o metodycznym powodzeniu, ponieważ za sukces w nauczaniu języka obcego odpowiedzialny jest przede wszystkim intensywny kontakt z językiem.

<sup>1</sup> Immersja- metoda nauki języków obcych polegająca na „zanurzeniu w języku” zakłada, że głównym narzędziem do nauczania jest język obcy. Za: E. Wieszczyńska, *Koncepcje nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym – krótka charakterystyka*, „Języki obce w szkole”, CODN, 6/2000

<sup>2</sup> J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Katowice, 2002, s. 22

**Małgorzata Moszyk**  
— doktorantka na Wydziale Studiów Edukacyjnych  
w Zakładzie Edukacji Dziecka, Uniwersytet im. Adama  
Mickiewicza w Poznaniu. Prowadzi zajęcia w języku  
angielskim na etapie Primary Years Programme  
w International School of Poznań



Interdyscyplinarny projekt:  
„Life in eastern Europe in the Cold War times”

## Metoda globalnej symulacji

Kreowanie bohaterów i zdarzeń na podstawie znajomości realiów życia w rzeczywistości komunistycznej było podstawą międzynarodowego projektu.

Poszukiwania dydaktyczne w zakresie projektów, zapewniających autonomię zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi, skłoniły mnie do praktycznego wykorzystania inspiracji filmem „Good Bye, Lenin” w reżyserii Wolfganga Beckera. Realistycznie oddane treści, często nieznane współczesnej młodzieży, wydały mi się dobrą bazą do międzynarodowego projektu historyczno-językowego z elementami geografii. Poszukując sposobu na zmobilizowanie młodzieży do pracy pozalekcyjnej, zainteresowałam się jedną z metod bazujących na aktywności uczniów w procesie uczenia się. Metoda globalnej symulacji<sup>1</sup> umożliwia uczniom funkcjonowanie w rzeczywistości wykreowanej za pomocą autentycznych materiałów. W odniesieniu do wskazanej inspiracji filmowej miały to być realia życia w Berlinie Wschodnim w końcu lat 80.

Otrzymanie certyfikatu „European Language Label” zachęciło mnie do podzielenia się pomysłami projektowymi. „Life in eastern Europe in the Cold War times” realizowany był przez sześć miesięcy przez grupę dwunastu zainteresowanych uczniów z klasy lingwistycznej w X LO im. I. J. Paderewskiego w Katowicach oraz uczniów z dwujęzycznej klasy o profilu europejskim z Francji (Lycée Robert de Mortain 30, Mortain). Ze względu na złożoność tematu podzieliłmy działania na trzy etapy, obejmujące sześć zadań. Pierwsze dwa zadania służyły wprowadzeniu tła historyczno-kulturowego czasów powojennych. Uczniowie najpierw odpowiadali na pytania dotyczące filmu, a następnie poszerzali swoją wiedzę o dodatkowe konteksty związane z zimną wojną.

Task 1: **Watch the film „Goodbye Lenin” and answer the questions.**

(Obejrzyj film oraz odpowiedz na pytania)

1) **Introduce the historical background** (Przedstaw tło historyczne)

What times is the action set in? (W jakim czasie umiejscowiona jest akcja?)

What was Soyuz 31? (Czym był Sojuz 31?)

Who was Sigmund Jähn? (Kim był S. Jähn?)

Who was Erich Honecker? (Kim był E. Honecker?)

When was the German Democratic Republic created and how? (Kiedy i jak powstała NRD?)

Who is Helmut Kohl? (Kim był Helmut Kohl?)

What was „German reunification”? (Czym było połączenie Niemiec?)

What was the 1990 FIFA World Cup like? (Jak odbył się Piłkarski Puchar Świata w 1990 r.?)

2) **Describe the characters of the film and introduce their life-stories (Alexander Kerner, Alex's mother, etc)** (Scharakteryzuj bohaterów filmu i przedstaw historie ich życia)

3) **Mention some aspects of everyday life** (Przybliź podane aspekty życia codziennego)

flats (mieszkania); clothes (ubrania); cars (samochody); stereo equipment (sprzęt elektroniczny); currencies, exchange (waluty, wymiana); cottage houses (daczki na wsi)

4) **Present the plot of the film** (Przedstaw fabułę filmu)

Task 2: **What do you know about?**

(Co wiesz na temat?)

the Berlin airlift (blokada Berlina); NATO; the Warsaw Pact; (Pakt Warszawski); The Marshall plan (plan Marshalla); „Iron Curtain” (żelazna kurtyna).

Młodzież obejrzała film z zaciekawieniem, ale także z lekkim niedowierzaniem. Sytuacje z życia codziennego, takie jak reglamentacja towarów, uroczystości partyjne czy realia szkolne, znacznie odbiegające od czasów współczesnych wzbudzały dodatkowe pytania na lekcji historii i stały się naturalnym źródłem informacji o ówczesnych czasach. Zadanie drugie, bardziej teoretyczne, miało na celu przybliżenie politycznej historii świata czasów zimnej wojny i zostało zrealizowane w formie krótkich uczniowskich wystąpień z prezentacjami PowerPoint.

Drugim etapem projektu było wprowadzenie metody globalnej symulacji, polegającej na wykreowaniu własnych postaci oraz ich hipotetycznych życiowych zdarzeń. Uczniowie obu szkół, na podstawie filmu i posiadanych już informacji, wymyślali fikcyjne rodziny żyjące w Berlinie Wschodnim pod koniec lat 80, projektowali ich mieszkania, dobierali zawody oraz aranżowali życie zawodowe i prywatne swoich bohaterów. Założeniem projektu była stała współpraca ze szkołą partnerską, co wymuszało na uczniach wymianę poglądów oraz uwzględnianie pomysłów dostarczonych przez francuskich kolegów. Dyskusje te odbywały się drogą mailową z wykorzystaniem języka angielskiego jako narzędzia komunikacji.

Zadanie czwarte polegało na analizowaniu fikcyjnych biografii oraz wymyślaniu zdarzeń i sytuacji osadzonych w realiach upadku komunizmu w Niemczech. Bezpośrednie wykorzystanie wiedzy na temat funkcjonowania w systemie partyjnej podległości czy też ograniczenia praw obywatelskich przez określoną politykę paszportową skłaniało uczniów do budowania często skomplikowanych aczkolwiek realistycznych sytuacji, w które uwikłani byli przedstawiciele wymyślonych przez nich rodzin.

Zadanie piąte polegało na pisemnym zrealizowaniu pomysłów wskazanych przez szkołę



partnerską. Były to fikcyjne dialogi toczone między bohaterami oraz listy sformułowane do ówczesnych instytucji państwowych. Uczniowie wymyślali też donosy, które partyjnie zaangażowane osoby mogły składać na podejrzanym ideologicznie, religijnie czy moralnie. Opisywali emocje towarzyszące staniu w kolejkach po podstawowe artykuły oraz wyrażali fascynację „imperialistyczną” muzyką. Wspólnie z francuskim kolegą doszliśmy do wniosku, że to zadanie okazało się znacznie łatwiejsze dla polskich uczniów, co sugeruje lepszą znajomość i wycucie tematu, a także większe zainteresowanie życiem codziennym lat 80.

Ostatnim etapem projektu było trzydniowe spotkanie warsztatowe w Berlinie, na które złożyło się poznawanie miejsc bezpośrednio związanych z projektem (strefa Muru Berlińskiego, Checkpoint Charlie, Muzeum DDR, Brama Brandenburska), zajęcia warsztatowe prezentujące kraje i szkoły partnerskie oraz symulacje stworzone przez uczniów.

Uważam, że projekt spełnił oczekiwania uczestników. Jego priorytet, czyli treści historyczno-kulturoznawcze dotyczące życia w Europie Wschodniej w czasach zimnej wojny zostały zrealizowane. Integracja tych treści z bezpośrednim, wychodzącym poza normy szkolnej lekcji, nauczaniem języka obcego stworzyła uczniom okazję do komunikowania się w naturalny sposób. Technologie informacyjne włączone w projekt zostały wykorzystane do poszukiwania oraz selekcji informacji (strony internetowe oraz prezentacje PowerPoint). Za najbardziej kreatywny element projektu uznaję wymyślenie wizerunków rodzin żyjących w zupełnie innych realiach historyczno-kulturowych. Uczniowie trafnie posługiwali się faktami i dobrze sportretowali bohaterów, sformułowali ciekawe refleksje związane z warunkami i jakością życia w czasach zimnej wojny. Dodatkowym atutem była autonomiczna i aktywna postawa uczniów w procesie uczenia się oraz możliwość kształcenia umiejętności pracy zespołowej w grupach narodowych oraz mieszanych.

Wszystkich zainteresowanych odsyłam do szkolnej strony internetowej, gdzie w zakładce „Europejskie projekty edukacyjne” ([www.xlo.pl](http://www.xlo.pl)), znajduje się szczegółowy opis projektu.

<sup>1</sup> Aktywizujące metody nauczania, [www.ceo.org.pl](http://www.ceo.org.pl)

**Anna Włodarczyk-Dudzić**  
– nauczycielka dyplomowana języka angielskiego  
w X LO im. I. J. Paderewskiego w Katowicach;  
koordynatorka wielu projektów międzynarodowych  
(m. in. eTwinning, Comenius, MUN).

# Rendez-vous „O północy w Paryżu”

**Jeżeli nie chcemy, aby młodzi ludzie do kina przychodzili na popcorn, to musimy ich przygotować do refleksyjnego odbioru tekstu kultury. Metoda projektu sprawia, że działania zmierzające do tego celu mogą być atrakcyjną przygodą intelektualną.**

Jedna niezobowiązująca wizyta w kinie na filmie „O północy w Paryżu” – w tym grobowa cisza na sali w czasie komicznych scen oraz wyjście z seansu znudzonych widzów – stała się dla mnie impulsem do zmierzania się z nowoczesną formą pracy z uczniami metodą projektu.

Nieadekwatne reakcje na film Woody`ego Allena uświadomiły mi, że ta urocza i lekka komedia dla współczesnego młodego odbiorcy może stanowić prawdziwe intelektualne wyzwanie. Do projekcji filmu „O północy w Paryżu” należałoby zatem przygotować widza, np. przez zarysowanie pewnych istotnych kontekstów kulturowych, pokazanie iskrzących miejsc, które stały się pretekstem do snucia wymakowanej i uwodzącej wizualnie opowieści o spotkaniu głównego bohatera z jego literackimi idolami.

Obraz Allena sprawdził się jako pretekst do podjęcia tematu przenikania się różnych dziedzin artystycznej działalności człowieka – szczególnie w XX wieku. Ponadto praca z tym tekstem kultury znakomicie wpisuje się w zakres podstawy programowej do przedmiotu wiedza o kulturze, która wskazuje, że uczeń powinien znać dwudziestowieczne dzieła reprezentujące różne dziedziny sztuki (literaturę, architekturę, plastykę, muzykę, teatr, fotografię, film, sztukę nowych mediów) i dostrzegać związki pomiędzy nimi. Młodzież pracująca nad wprowadzeniem do filmu wywiązała się również z realizacji innych zadań, które wskazują, że uczeń powinien samodzielnie wyszukiwać informacje na temat kultury w różnych mediach, bibliotekach a także przygotować prezentację lub inną formę wypowiedzi multimedialnej (...) na tematy związane z (...) szeroko pojętymi problemami kultury współczesnej.

Kolejnym założeniem interdyscyplinarnego projektu, który zainicjowałam, było przekonanie, że przekaz trafi na podatny grunt, czyli otwartego i zaintrygowanego słuchacza-widza, gdy jego nadawcą będzie „wtajemniczony” rówieśnik.

Projekt edukacyjny prowadzony w roku szkolnym 2012/2013 adresowany był do wszystkich uczniów Liceum Plastycznego w Poznaniu, w których widziałam zarówno odbiorców (wi-

dów omawianego filmu W. Allena), jak i współtwórców projektu (prelegentów). I już na początku drogi musiałam wykazać się elastycznością, ponieważ do projektu zgłosiło się szczupłe grono chętnych. Pięciu zainteresowanych to o wiele mniej niż oczekiwałam, planując projekt i opracowując etapy jego realizacji. W tej sytuacji każdy z uczestników stanowił swego rodzaju jednobożny zespół, który z oczywistych wzglę-



Na pierwszym spotkaniu wspólnie ustaliliśmy harmonogram spotkań. Uczniowie wybrali zagadnienia, które ich zaintrygowały i nad którymi pracowali przez ponad dwa miesiące: 1) **kultura francuska** ze szczególnym uwzględnieniem języka, kuchni, zwyczajów i znaczenia Gertrudy Stein dla kolonii artystycznej w Paryżu przed drugą wojną światową; 2) **sztuki plastyczne i zabytki**, które odwiedza- li bohaterowie filmu; 3) **portret psychologiczny neurotyka** – głównego bohatera widzianego w kontekście innych postaci z filmów reżysera 4) **sylwetka twórcza Woody`ego Allena**

## Woody Allen – typowy neurotyk

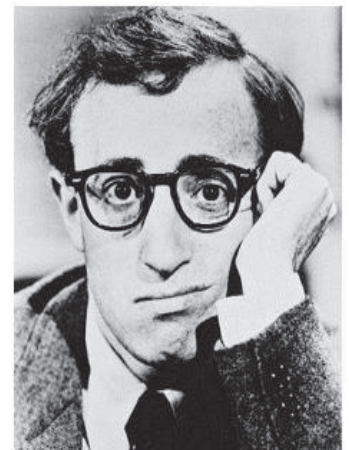
*Co zrobisz, gdy ktoś ci przystawi nóż do szyi, a ty akurat dostaniesz czkawkę?*

*Na końcu życie zawsze ma dla nas złą wiadomość.*

*Achilles miał tylko piętę Achillesa. Ja mam całe ciało Achillesa.*

*Będzie moim psychoanalitykiem jeszcze przez rok, potem jęde do Lourdes.*

*Mam ochotę popełnić samobójstwo, ale to nic nie da – mam zbyt wiele problemów.*



*Slajd z uczniowskiej prezentacji*

dów nie musiał wybierać lidera i każdorazowo negocjować zasad współpracy w grupach zadaniowych, co pewnie byłoby kształcącym doświadczeniem. W ostatecznym rozrachunku tego rodzaju zadanie zostało zrealizowane na ostatnim etapie prac, kiedy scaliliśmy w całość materiał opracowany przez członków grupy projektowej. Uczniowie mieli okazję przekonać się, że w zespole obowiązuje zasada współdziałania, a niewywiązywanie się z zadań przez poszczególnych uczestników niekorzystnie rzutuje na pracę całego zespołu.

– scenarzysty, reżysera i barwnej postaci nowojorskiej elity intelektualno-artystycznej; 5) **portrety pisarzy amerykańskich w Paryżu** – postaci ukazane w filmie.

Uczniowie przygotowali także plakat informujący o projekcie, a ja nawiązałam kontakt z filmoznawcą z Łódzkiej Szkoły Filmowej i wykładowcą z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, dr Katarzyną Mąką – Malatyńską, która wygłosiła inauguracyjną prelekcję na temat przenikania się rzeczywistości w kinie, ze szczególnym uwzględnieniem dorobku filmowego Woody`ego Allena.



W czasie finału projektu uczniowie-widzowie zgromadzeni na korytarzu szkoły byli częstowani rogalikami francuskimi, co stanowiło wprowadzenie „smakowe” do prezentacji o kulturze (m. in. kulinarnej) Francji. Każdy z uczestników projektu miał około 10 minut na prezentację przygotowanego materiału. Po wystąpieniach uczniów rozpoczęła się projekcja filmu, która okazała się nie tylko atrakcyjnym, ale i wartościowym poznawczo sposobem na wspólne spędzanie czasu. Poszczególne wystąpienia uczniów uzmysłowiły odbiorcom, jak bardzo złożoną osobowością jest bohater Woody`ego Allena i jak wielowymiarowy jest sam reżyser. Ileż zbieżności zachodzi między Allenem a bohaterem granym przez Owena Wilsona, który stylem bycia, rozterkami i niekończącymi się wątpliwościami, zmagającego się z materią twórczą pisarza, do złudzenia przypominał samego reżysera. Woody Allen stał się bliski może także przez swoje zapadające w pamięć powiedzenia,

które mogłyby wyjść z ust niejednego przygniecionego obowiązками szkolnymi młodego artysty, np. *Achilles miał tylko pięć Achillesa. Ja mam całe ciasto*. Prelegenci niejednokrotnie akcentowali równoległość losów bohaterów filmu – pisarzy, malarzy i innych przedstawicieli bohemy artystycznej, co stanowi istotną wartość ich prezentacji, dzięki którym poszczególne postaci nabierały cielesności i tym dobitniej funkcjonowały w wyrazistym kontekście.

Dla mnie przedsięwzięcie to miało szczególne znaczenie z dwóch powodów. Po pierwsze, uczniowie Liceum Plastycznego w Poznaniu, przygotowani do odbioru dzieła filmowego przez swoich kolegów, okazali się zupełnie inną publicznością niż ta z multiplexu, w którym oglądałam film po raz pierwszy. Świetnie wychwytywali surrealistyczne konteksty i w sposób spontaniczny dawali się ponieść wędrówce bohaterów przez epoki. Po drugie, po zakończeniu projektu autorzy prezentacji de-

klarowali poczucie satysfakcji z wysiłku twórczego włożonego w wykonanie zadania, które spotkało się z uznaniem rówieśników.

Omawiany projekt należy już do przeszłości, by jednak nie miał on charakteru działania „efemerycznego”, do biblioteki szkolnej trafiły materiały opracowane przez uczniów, które zaprezentowane zostały przez nich w finałowym dniu oraz dokumentacja fotograficzna projektu.

Pragnę także podziękować wszystkim tym, którzy wsparli pomysł finansowo – Radzie Rodziców przy Liceum Plastycznym w Poznaniu oraz Stowarzyszeniu „Kreska”. Także bez otwartości pani dyrektor, Beaty Bregier-Maldzisz projekt nie doczekałby się realizacji.

**Karolina Prymas-Jóźwiak**  
– nauczycielka historii sztuki i wiedzy o kulturze w Liceum Plastycznym w Poznaniu;  
koordynator projektu *Rendez-vous „O północy w Paryżu”*.

## Jak dzieci z Bullerbyn

**Poznajemy to, co blisko nas, a jeszcze nie zostało odkryte, uczymy się samodzielności, czerpiemy radość ze wspólnej zabawy.**

**P**ragnę zainteresować Państwa inicjatywą podjętą dwadzieścia lat temu i z powodzeniem kontynuowaną przez kolejne lata. Wspólnie z koleżanką zdecydowałyśmy się na współpracę między naszymi klasami. Koleżanka pracuje w wiejskiej szkole, 20 km od Poznania, ja w szkole w centrum Poznania. Postawiłyśmy sobie zadanie: my pokazujemy Wam to, co poznańskie, a Wy zapoznacicie nas z tym, co w gminie Komorniki „piszczą”.

Poznajemy piękno Wielkopolski, odkrywamy to, co jest blisko nas, a czasem niedostrzeżone, uczymy tolerancji, współpracy, samodzielności. Zaspokajamy potrzebę poznawania, potrzebę nauki poprzez zabawę, potrzebę radości poprzez bycie razem. Uzgodniłyśmy, że zapoznamy się poprzez wymianę korespondencji. Pod koniec pierwszej klasy dzieci napisały do siebie listy, w których krótko przedstawiły swoje ulubione zabawy i zainteresowania. Wielkim przeżyciem było przygotowanie papeterii i zaadresowanie kopert. Również my, jako wychowawczynie pisałyśmy do dzieci i ich Pani.

Pierwsze spotkanie „twarzą w twarz” odbyło się w czerwcu, w ciekawym miejscu w Poznaniu „na Kurzejnodze”. Nawet poznańscy rodzice nie wiedzieli, gdzie to jest i co to jest! Wędrowaliśmy uliczkami Starego Miasta, szaleliśmy na placu zabaw i w ten naturalny sposób dzieci zapoznawały się między sobą, identyfikując dane z listów. Na pożegnanie

klasa poznańska otrzymała od zaprzyjaźnionej już klasy zaproszenie na Święto Pieczonego Ziemniaka. Świętowaliśmy we wrześniu lub na początku października ogniskiem z pieczeniem kiełbasek i ziemniaków, wspólnymi zabawami i piosenkami. Dla dzieci z miasta moc wrażeń, a dla małych gospodarzy duma z podejmowania gości. Radosne spotkanie kończyło się zaproszeniem na wspólną wigilię do Poznania.



*Wypalanie fajki pokoju podczas Dnia Indiańskiego*



re były równe dla wszystkich. Na zakończenie spotkania dzieci otrzymały kartki, na których miały napisać swoje marzenia (z wyłączeniem zabawek). To zadanie nie należało do łatwych. Następnie kartki zostały włożone do „skrzyneczki spełnionych marzeń” i zapieczętowane. Skrzyneczka miała być otworzona dopiero w czerwcu, pod koniec trzeciej klasy.

Po Wielkanocy otrzymaliśmy zaproszenie na Dzień Indiański, a okrzyków radości, jakie towarzyszyły przyjęciu tej wiadomości nie powstydziliby się żaden wódz indiański. I tak drugoklasiści wcielili się w Indian. Z nowymi imionami, z pomalowanymi twarzami i w pióropuszcach wyruszyliśmy pociągiem na spotkanie. Dla większości dzieci była to dodatkowa atrakcja, gdyż dotąd nie miały okazji podróżowania tym środkiem lokomocji. Dojechaliśmy do stacji i wędrowkę kontynuowaliśmy pieszo ścieżkami Wielkopolskiego Parku Narodowego. Zadaniem dzieci było odnalezienie na szlaku znaków, jakie zostawił dla nas zaprzyjaźniony szczenek. Znaki to kolorowe wstążeczki, a do nich przyczepione kartki z poleceniem: *Nazbierajcie szybek. Obserwujcie ptaki. Znajdźcie tropy zwierząt. Szukajcie nas.* Po przejściu około trzech kilometrów nastąpiło spotkanie dwóch „szczenków Indiańskich i ich wodzów”, a dalej wspólna wędrowka nad jezioro. Po drodze zbieraliśmy chrust na ognisko. Na le-

śnej polanie, nad brzegiem jeziora dzieci zdobywały sprawności indiańskie. Najtrudniejszym zadaniem okazało się rozłożenie namiotu, czyli tipi, ale również nie było łatwo trafić do celu szyszką. Podczas tych zabaw „szczenki” integrowały się, a dzielni Indianie po takich szaleństwach zajadali wszystko ze smakiem. W kręgu przy ognisku wodzowie rozdali legitymacje indiańskie z potwierdzeniem zdobytych sprawności. Spotkanie zostało zakończone wypaleniem fajki pokoju.

W trzeciej klasie kolejne spotkanie na święcie piezzonego ziemniaka, czasami wspólne andrzejkki lub bal karnawałowy, wymiana listów z życzeniami z okazji świąt z dołączonymi drobnymi upominkami wykonanymi przez dzieci dla dzieci.

Przez całą trzecią klasę byliśmy „Dziećmi z Bullerbyn”. Wigilię i Wielkanoc według szwedzkich tradycji przeżywaliśmy na swoim terenie, ale noc świętojańską musieliśmy spędzić RAZEM! Tę noc spędziliśmy w domu kultury albo w szkole bez rodziców ze spaniem na karimatach i w śpiworach, ze wspólnym przygotowaniem kolacji i śniadania. Niektórym rodzicom trudno było rozstać się ze swoim dzieckiem. Podczas nocy świętojańskiej przeszczepiliśmy trochę tradycji polskiej i szwedzkiej. Wyprawa nad jezioro, zbieranie polnych kwiatów, wicie wianków i puszczanie ich na wodzie stanowiły preludium do dalszych przeżyć.

Przy zachodzącym słońcu wspólne ognisko ze śpiewem i skeczami oraz rozpieczętowanie skrzyneczki spełnionych marzeń. Ile śmiechu i zdziwienia wywoływały prawie dwa lata temu zapisane kartki. A później wspólne przygotowanie kolacji i... podekscytowanie sięga zenitu – nocny spacer po wsi w celu przekroczenia ośmiu płotów (jak w Bullerbyn), zbieraniu kwiatów w całkowitym milczeniu. Dobrze, że niektórzy zabrali latarki, bo panie mają tylko po dwie ręce. Po powrocie – dla chętnych – dyskoteka w piżamach. Wszyscy szaleli!

Rano trzeba było zwinąć śpiwory i karimaty, przygotować śniadanie i niestety rozstać się. Wspólne śpiewanie pieśni pożegnalnej, wręczenie drobnych upominków i... żegnajcie Trzeciaki! Słonecznych wakacji!

W ten sposób przez dwadzieścia lat prowadzimy wymianę klas. Pragnę zauważyć, że ta współpraca zawsze spotykała się z bardzo pozytywnym odbiorem przez rodziców i dyrekcję szkół i na trwałe weszła do kalendarza wydarzeń szkolnych. Oceniając nasze działania z perspektywy czasu, myślę że warto kontynuować to, co sprawdziło się w działalności dydaktycznej i wychowawczej.

Zachęcam do podobnych działań. Życzę, by przyniosły one radość uczniom i Państwu.

**Anna Borowczyk**  
– nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej,  
Szkoła Podstawowa nr 82 w Poznaniu

## Wychowanie

# Kiedy optymizm przekłada się na sukces

**Psychologia pozytywna nie jest szukaniem zawsze i wszędzie radości czy hedonizmu. Jej podstawą jest komunikacja, która zapewnia dobrostan, bo zakłada optymistyczny styl wyjaśniania i budowanie wzmocnienia emocjonalnego.**

**P**ychologia pozytywna jest obecnie jedną z najszybciej rozwijających się dziedzin w obrębie psychologii. U źródeł tego nurtu leżą niezwykle ciekawe badania prof. Martina Seligmmana nad zjawiskiem wyuczzonej bezradności, które prowadził w latach sześćdziesiątych. Istotny okazał się eksperyment z udziałem psów. W jego pierwszej fazie w dwóch klatkach umieszczano dwie grupy zwierząt (grupa A i B), które okresowo rażone były prądem o niewielkim natężeniu. Grupa A miała wpływ na ten proces (mogła go zakończyć poprzez przyciśnięcie łapy lub nosem przycisku w klatce), zaś grupa B nie

miała żadnego wpływu na intensywność czy częstotliwość rażenia prądem. W drugim etapie umieszczono obie grupy psów (A i B) w klatkach składających się z dwóch części, oddzielonych od siebie przegrodą, którą każdy pies bez problemu mógł przeskoczyć. Okazało się, że psy z grupy A podejmowały efektywne próby ucieczki przed rażeniem prądem, podczas gdy te z grupy B nie czyniły tego prawie nigdy. Pojawiło się zatem fascynujące pytanie o źródło tych różnic. Otóż zwierzęta z grupy B w czasie pierwszego etapu badania uczyły się bezradności. Skoro ich pierwsze próby ucieczki od bólu nie przyniosły rezultatu, to

psy przeniesione do innych warunków „zabrały ze sobą” naukę o tym, że ich działania skazane jest na porażkę. Psy z grupy A radziły sobie w nowych warunkach lepiej, bo od początku udziału w eksperymencie uczone były, że aktywność i działanie uwalniają je od niekorzystnych warunków<sup>1</sup>.

Od momentu ustalenia wyników opisanych badań Martin Seligman większość swojej kariery zawodowej poświęcił poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: Jak to się dzieje, że część z nas pomimo niepowodzeń, trudnych warunków życia i niesprzyjających okoliczności zachowuje energię, aktywność, gotowość do podjęmo-





wania wyzwań i optymizm, podczas gdy innych potrafi zniechęcić i zatrzymać w działaniu najmniejsza nawet porażka? Gdzie tkwi przyczyna tych indywidualnych różnic? Czy możliwa jest zmiana pesymizmu w optymizm? Jaki wpływ ma optymizm na różne sfery naszego życia? Czym w ogóle jest optymizm z naukowego punktu widzenia? Innymi słowy, Seligman zaczął tworzyć psychologię pozytywną.

## Psychologia pozytywna w procesie edukacji

Psychologia pozytywna wnosi do edukacji zupełnie nowe, świeże spojrzenie. Proszę sobie zadać pytanie: Czego chcielibyśmy dla własnych dzieci w ich dorosłym życiu? Najpopularniejsze odpowiedzi to: *szczęścia, zadowolenie z życia, miłości, bezpieczeństwa*. A teraz zapytajmy: Czego uczy się w szkole? Odpowiedzi z reguły będą zupełnie inne niż na pierwsze pytanie. Psychologia pozytywna łączy obie te perspektywy. Pokazuje, jak ucząc dziecko historii, matematyki czy plastyki, można jednocześnie rozwijać w nim umiejętność odczuwania pozytywnych emocji, budowania stabilnych związków z innymi, osiągania sukcesów, odnajdywania sensu życia i doświadczenia tzw. pochłonięcia. Psychologia pozytywna nie jest bowiem – jak powszechnie się sądzi – szukaniem zawsze i wszędzie radości, nie ma nic wspólnego z hedonizmem. Jej kluczowym pojęciem jest dobrostan, będący połączeniem pięciu elementów. Osoba, w której ukształtowany został dobrostan, potrafi czerpać radość z otaczającego ją świata, dążyć do osiągnięć, ale nigdy nie czyni tego kosztem innych, jest zdolna do poświęceń na rzecz wyższego dobra (np. na rzecz rodziny, grupy rówieśniczej, pracy), dbając równocześnie o siebie, dostrzega sens w długotrwałym wysiłku (np. edukacyjnym), ponieważ potrafi docenić przyszłe, odległe w czasie korzyści<sup>2</sup>.

Podstawą kreowania u ucznia dobrostanu jest komunikacja. W ramach psychologii pozytywnej przeprowadzono setki badań empirycznych nad wpływem komunikacji na skuteczność procesu edukacji. Najważniejszy wniosek jest następujący: **sposób wyjaśniania uczniowi jego porażek, szczególnie na pierwszych etapach edukacyjnych, wpływa na jego motywację, chęć podejmowania dalszego wysiłku oraz wiarę w sukces**. Spójrzmy na poniższe komunikaty, z którymi często spotykają się uczniowie w obliczu własnych niepowodzeń edukacyjnych. Są one kierowane do nich nie tylko przez edukatorów, ale również często przez rodziców<sup>3</sup>:

### GRUPA 1.

- *Nie uważałeś, kiedy to przerabialiśmy.*
- *Gadałaś, kiedy wyjaśniałam wam ułamki.*
- *Nie poświęciłeś na to wystarczająco dużo uwagi.*
- *Nie bardzo się starałaś.*

### GRUPA 2.

- *Nie jesteś dobry w matematyce.*
- *Nigdy nie sprawdzasz tego, co napisałaś.*
- *Nie jesteś zbyt bystry.*
- *Niczego się nie uczysz*

Carol Dweck, jedna z najwybitniejszych współcześnie badaczek rozwoju emocjonalnego dziecka,

przeprowadziła w klasach trzecich szkoły podstawowej ciekawy eksperyment. Obserwowała reakcje nauczycieli na niepowodzenia edukacyjne uczniów. Podzieliła je na dwie bardzo różne jakościowo grupy. Komunikaty z Grupy 1. wskazują uczniowi, że przyczyna jego porażki ma charakter zmienny i nie jest związana z „charakterem” ucznia. Mówiąc: *Nie uważałeś, kiedy to przerabialiśmy*, przekazujemy jednocześnie informację: *Gdybyś uważał, udałoby Ci się*, a mówiąc: *Nie poświęciłeś na to wystarczająco dużo uwagi*, informujemy jednocześnie, że: *Gdybyś poświęcił na to wystarczająco dużo uwagi, wynik byłby lepszy*. **Ten sposób komunikacji nazwać możemy optymistycznym, bo nie odbiera on uczniowi wiary w sukces**. Wskazuje natomiast, że to od jego działań uzależnione jest powodzenie i jednocześnie przyczynę niepowodzeń definiuje jako podlegającą stosunkowo łatwej zmianie.

Inaczej przedstawia się Grupa 2. komunikatów (**zw. pesymistyczny styl wyjaśniania**). Po pierwsze używane są w niej generalizacje w postaci słów: „nigdy” czy „niczego”. Idzie za tym poważna komunikacyjna implikacja: *Skoro nigdy niczego nie udaje mi się nauczyć, to po co się starać!* Druga istotna cecha tego rodzaju komunikatów to umiejscowienie przyczyny niepowodzenia „wewnątrz” ucznia (*Nie jesteś bystry. Nie jesteś zbyt dobry. Nie masz talentu do matematyki*, etc.). Z czego płynie prosty wniosek: *Skoro taki jestem, to nie ma sensu tego zmieniać*.

W myśl psychologii pozytywnej wiele edukacyjnych niepowodzeń wynika z przekonania ucznia, że czegośkolwiek by nie zrobił, to i tak się nie uda. Nie robi więc nic! Warto również zwrócić uwagę, że umiejętność optymistycznego komunikowania niepowodzeń służy nie tylko uczniowi, ale również nauczycielowi. Skoro bowiem ucznia możemy nauczyć, jak rozwojowo i adaptacyjnie wyjaśniać sobie trudności, możemy w ten sam sposób nauczyć tego siebie samego. Co więcej, wiedza ta może mieć zastosowanie nie tylko w sferze życia zawodowego. Psychologia pozytywna oferuje bardzo dużo prostych i efektywnych ćwiczeń, których celem jest kształtowanie zarówno w uczniach, jak i w nauczycielach optymistycznego, konstruktywnego sposobu komunikacji.

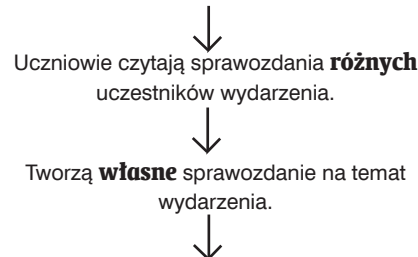
## Zrównoważona teoria mądrości

Przykładem konceptualizacji psychologii pozytywnej w obszarze edukacji są założenia tzw. zrównoważonej teorii mądrości. Uczeń powinien przede wszystkim dostrzegać wielość i równorzędność perspektyw. Omówię to na podstawie pomysłu, który można wykorzystać np. na lekcji historii.

Nauka w rozumieniu psychologii pozytywnej nie jest zbiorem faktów, które uczniowi należy przekazać i wymagać od niego ich bezkrytycznego przyjmowania, lecz stanowi proces ustalania nowych znaczeń dla określonych wydarzeń. Nauczyciel powinien zatem stawiać pytania i być moderatorem w poszukiwaniu odpowiedzi na nie. Powyższa konstrukcja lekcji pozwala na wymianę opinii i poglądów, zbieranie oraz

integrowanie często sprzecznych relacji i faktów, kształtowanie umiejętności refleksyjnego podejścia do wiedzy oraz budowanie zaangażowania emocjonalnego.

## Wybrane wydarzenie historyczne



**Dyskutują** na temat wpływu przeczytanych sprawozdań na własną opinię o wydarzeniu.

W celu budowania dobrostanu w pracy z uczniami można zastosować również m. in.:

- **Pamiętnik dobrych wydarzeń** – uczeń raz w tygodniu notuje, w specjalnie do tego przygotowanym zeszycie, wszystkie „dobre” wydarzenia (sukcesy), które były jego udziałem i odpowiada na pytanie, dlaczego się to udało i jaki był w tym jego udział. Ważne jest, aby te sukcesy nie były rozwinięte o żadne „ale” i koncentrowały się na rzeczywistym i wyłącznym wkładzie ucznia (**nie**: *Poradziłem sobie z ułamkami, ale wciąż nie umiem zasad ortografii* i **nie**: *Poradziłem sobie z ułamkami, bo nauczyciel wyjaśnił mi je po raz kolejny na zajęciach dodatkowych*; **zalecany sposób komunikowania**: *Poradziłem sobie z ułamkami, bo poświęciłem na to sporo czasu i zrozumiałem dodatkowe tłumaczenie nauczyciela*.)
- **Pogadanki** na lekcjach wychowania fizycznego na temat roli rywalizacji, emocji związanych z wygraną i przegraną, szacunku dla rywala. Jestem przekonany, że o skuteczności wdrażania psychologii pozytywnej w szkołach zdecydowanie postawa edukatora, który będzie skłonny przyjąć, że uczeń wzmocniony emocjonalnie, odczuwający radość, spotykający się z zainteresowaniem, głównie chwalony a nie karany będzie bardziej zaangażowany w proces edukacyjny. Nauczanie w duchu psychologii pozytywnej, która jest dziedziną praktyczną, nie wymaga poświęcania przez nauczyciela więcej czasu czy wysiłku, a jedynie przemodelowania metod jego działania.

Zachęcam nauczycieli, którzy chcą czerpać radość ze swojej pracy, aby reflektowali nad swoim warszatem i wzbogacali go o praktyczne zastosowania idei filozofii pozytywnej, dzięki czemu ich uczniowie zyskają bezcenny kapitał – wiarę w swoje możliwości.

<sup>1</sup> Seligman, M.E.P., *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Poznań 2010, s. 15-34.

<sup>2</sup> Tenże., *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań 2011, s. 28-47.

<sup>3</sup> Tegoż, *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Poznań 2010, s. 197-199.

**Tomasz Juńczyk** – psycholog; prowadzi praktykę terapeutyczną w ramach „Pracowni Rozwoju” [www.pracowniarozwoju.org](http://www.pracowniarozwoju.org)

Czas i nauczanie

# Tempus fugit

**Młodzi ludzie trafnie zauważają niekonsekwencję dorosłych. Narzekamy, że są powierzchowni, a jednocześnie prowokujemy ich do takiej strategii.**

**T**empus fugit – czas ucieka – mawiali starożytni, nie wiedząc, że potomni nie tylko będą je powtarzać, ale też mieć poczucie, że czas goni coraz szybciej. Percepcja czasu jest zjawiskiem subiektywnym, zależnym od wielu czynników, m. in. rodzaju działania, jakie podejmujemy, emocji, stanu fizycznego, zewnętrznych okoliczności i wymagań otoczenia. Do rozważania zagadnienia skłoniły mnie relacje dzieci i młodzieży o tym, z jakimi wymaganiami czasowymi spotykają się w szkole i co o tych wymaganiach myślą. Będę w tych wywodach trochę stronnicza – przyjmę na chwilę rolę rzecznika młodych ludzi, próbując postawić się w ich sytuacji i zapraszam Czytelników do tego samego. Nie, aby stwierdzić, że jest źle, ale by obudzić refleksję.

Młodociągnięci skarżą się na pewną niekonsekwencję dorosłych. Otóż, z jednej strony, zarzucamy młodym, że są pokoleniem SMS-ów, szybkich, powierzchownych relacji, krótkich nierozwiniętych komunikatów, często pełnych błędów językowych i klisz znaczeniowych. Narzekamy, że jednocześnie odrabiają lekcje, wysyłają informacje na „fejsie”, słuchają muzyki i odczytują informacje w Internecie. Mówimy, że młodzież ma problemy z koncentracją, przejawia niechęć do głębszej analizy, a wszystko to ponoć z powodu nadmiaru technologicznych bodźców. Z drugiej strony, wymogi stawiane uczniom w szkole nakładają młodzież do strategii szybkich, skrótowych rozwiązań, symultanicznych działań, metod typu – byle zdążyć.

W gimnazjum młodzież ma po 30-40 godzin lekcji tygodniowo, a po szkole – nieśmiertelne „odrabianie lekcji” trwa od 2 do 4 godzin. Daje to od 9 do 12 godzin nauki dziennie. Gdyby chodziło o pracę dorosłych, przytoczylibyśmy kodeks pracy. Dzieci natomiast możemy katować bez opamiętania. A też i opamiętać się warto, bo coraz więcej depresji młodzieżowych, nerwic, fobii, a nawet samobójstw z powodu problemów szkolnych. Ponadto „więcej” nie znaczy „lepiej”, co łatwo sprawdzić po efektywności nauczania przemęczonych umysłów. Grozą przejmujące depresyjne stwierdzenie ucznia (*nota bene* dobrze sobie radzącego w szkole), że właściwie to jego życie nie ma sensu, bo od rana do wieczora tylko się uczy, więc nie ma już siły i czasu cieszyć się życiem!

Paradoksalne zachowania w szkole widoczne są również w czasie, jaki się daje uczniom na wykonanie konkretnych prac albo na sprawdzenie wiadomości w formie sprawdzianów i testów. Dominuje pośpiech. Młodzież zgłasza, że nauczyciele często „wyrwyją im”

kartkówki, zanim są w stanie pomyśleć spokojnie nad zadaniem, że sprawdziany piszą w stresującym tempie, że często zegarek, a nie rozważa decydują w trakcie rozwiązywania np. internetowych testów, na który jest określony limit czasu on-line. Oczywiście każda praca musi mieć swoje ramy czasowe, jednak problem leży w tym, czy te ramy ustalamy adekwatnie do wieku i możliwości uczniów. Inaczej będziemy przyczyniać się do tego, co bywa skutkiem pośpiechu – do licznych lapsusów. Coraz więcej dzieci rozwiązuje trudne zadania, robiąc częste błędy w prostych obliczeniach. Kiedy nauczyciel pyta, skąd takie „głupie pomyłki”, najczęściej odpowiadają: *Nie wiem, spieszyłem się.*

Na tegorocznym konkursie humanistycznym na poziomie gimnazjalnym było tak mało czasu na wykonanie zadań, że uczniowie ledwo nadążali, żeby fizycznie zapisać, to, co zamierzali, a o dłuższej refleksji nie było mowy. Wychodzili spięci, z bolącą ręką i często z nieopisanymi zadaniami – nie z powodu braku wiedzy,



Rys. Marika Pyrszel

ale braku czasu. Tymczasem przypomnijmy, że **refleksja** (z łac.) to głębsze zastanowienie, rozważanie połączone z analizą czegoś, to także wypowiedź będąca wynikiem rozmyślań. Wszelki zaś namysł wymaga czasu. Starożytni mawiali: *Deliberandum est saepe, statuendum*



*semel.* (Rozważać trzeba wiele razy, postanawiać raz.). W przysłowiu tym kryje się przesłanie, że czasem „wolniej” znaczy „lepiej”.

Gdy oceniamy dzieci, warto sprawdzić – być może przy pomocy samych zainteresowanych – jaki czas jest właściwy, by spokojnie wykonać jakieś zadanie i jeszcze je sprawdzić. Jeśli nie przeznaczymy na wykonanie określonego zadania czasu adekwatnego do potrzeb i wieku dzieci, nie damy przestrzeni na zastanowienie i sprawdzenie poprawności własnego myślenia, będziemy wspierać osobowość powierzchowną i uznającą, że zrobić coś dobrze, to po prostu zrobić szybko. Takie właśnie zachowania obecnie krytykujemy, a niestety, te same wzmacniamy. Ryzykujemy wychowanie pokolenia, które będzie budować mosty na podstawie niesprawdzonych obliczeń, będzie przyjmować gotowe (szybkie) „prawdy” o charakterze niebezpiecznych stereotypów, nie będzie umiało cieszyć się z poznawania i odkrywania świata i – nie będzie miało czasu dla nas, kiedy już będziemy starzy. Przecież będą żyć pod dyktando coraz bardziej nakręconej sprężyny zegarka.

Konieczność szybkiego działania może ujawnić zdolność osoby do reagowania w sytuacji kryzysowej, jej umiejętność „gaszenia pożaru”, nie jest natomiast miarodajnym wskaźnikiem poziomu wiedzy i umiejętności, a na pewno nie refleksyjności. Szybkość reakcji bowiem zależy w dużej mierze od temperamentu, a ci, którzy mają „szybki refleks” i kierują się impulsami, raczej rzadko jednocześnie prezentują rozwagę, wnikliwość i zdolności analityczne. Jeśli więc chcemy pokolenia, które myśli, rozwija krytycyzm, oryginalne spojrzenie i czujną analizę, warto, żebyśmy się wszyscy przyjrzel, co sami robimy z czasem i w jakim kontekście czasowym stawiamy uczniów. „Zapracowanie” jest bowiem tylko objawem niezdrowego pracoholizmu, dobre zaś wykonanie zadania nie musi oznaczać dylematu: pracować więcej czy szybciej, ale wybór skutecznej metody i mądry namysł.

A żebyśmy nie czuli się osamotnieni z naszym problemem, donoszę, że również starożytni cierpieli na ograniczenia spowodowane mierzaniem czasu. Plaut pisał dwieście lat p. n. e.: *Niechaj bogowie przeklną męża, co jako pierwszy pojął jak odmierzać czas – niech przeklną także tego, co wzniość zegar słoneczny, by tak koszmarnie ciąć i rąbać moje dni na drobne kawałeczki!*

Barbara Kowalewska  
– trener umiejętności społecznych,  
muzykolog, muzykoterapeuta  
www.movimento.pl



# Strategia „na jeża”

**Wysztalcenie osobistej strategii zawodowej wymaga odkrycia najważniejszych wewnętrznych zasobów – kompetencji, pasji do wykonywania określonych zadań oraz umiejętności znalezienia się we właściwym momencie na właściwym miejscu.**

Zbliżający się koniec roku szkolnego to okres sprzyjający autoewaluacji. To dobry moment na zastanowienie się nad samodyscypliną, ale też nad celami, które przed sobą postawiliśmy. Właśnie teraz warto zadać sobie kilka prostych, acz wcale niełatwych pytań: Czy energia, którą dysponowałem, została rozdystrybuowana efektywnie? W czym osiągnęłam mistrzostwo? Gdzie pozostałam w tyle nawet wobec swoich najmniej rygorystycznych wewnętrznych standardów? Czy chciałabym całe życie być tak efektywnym jak w mijającym roku szkolnym? Które z moich celów zgubiły się w chaosie zadań na wczoraj? A co zrealizowałam, mimo że zupełnie tego nie planowałam? Co ta rozbieżność między zamierzeniami a dokonaniem o mnie mówi? Czy gdybym miała uznać siebie za papier wartościowy, to czy akcje mojego „ja” wzrosłyby dynamicznie przez ostatnie miesiące, czy odwrotnie – nigdy jeszcze nie były tak nisko jak teraz?

Chciałabym skłonić Czytelnika do refleksji, w co inwestuje swój czas, na co ten czas marnotrawi i skąd wynikają przeszkody w jego rozwoju. I choć kilka poniższych akapitów nie zastąpi spotkania z prawdziwym coachem, wiele z postawionych w artykule pytań mogłoby wybrzmieć właśnie podczas standardowych sesji coachingowych. Zachęcam zatem do uważnej lektury i sporządzenia notatek oraz do zweryfikowania swoich odpowiedzi za jakiś czas.

Rozbieżność między tym co mamy, a do czego dążymy, widać najlepiej właśnie w momencie rozliczania się z postawionymi sobie celami. A każda sytuacja, w której brakuje nam spójności, nawet jeśli dotyczy jedynie tego, co sobie postanawiamy i czego nie dotrzymujemy, jest doskonałą okazją do rozwoju siebie. Pomocne do zdefiniowania tego, co już nam wyszło, a co nadal przed nami, może okazać się klasyczne narzędzie coachingowe GROW (*goal-reality-options-what's next*)<sup>1</sup>.

## Uczciwe planowanie

Goal oznacza cel – czyli to, co chcesz osiągnąć. Wyznaczając aktualny cel, weź pod uwagę cele postawione sobie w minionych latach. Czy były one niedoszacowane, czy przeszacowane? Możliwe, że od kilku lat stawiasz sobie to samo wyzwanie po to jedynie, by uparcie odkładać je na później? Za Twoimi

odraczaniem stać może kilka nieświadomych mechanizmów, takich jak lęk przed porażką (*lepiej nie zrealizować celu niż zrealizować go źle*) lub lęk przed sukcesem (*powodzenie w tej dziedzinie zabierze mi sposobność narzekania na mój los*). Pamiętaj przy tym, że wewnętrzne przeszkody bywają często bardziej zniechęcające od zewnętrznych. Podejdź zatem do zaplanowania swoich przyszłych celów ze starannością i wewnętrzną uczciwością. Niech Twój plan nie będzie ani rozleniwiający, ani obezwładniający. Dzięki temu nie tylko wpłyniesz na swoją motywację do realizacji celu, ale też uprawdopodobnisz zaistnienie zjawiska przepływu (*flow*)<sup>2</sup>. Przepływ bowiem nastąpić może tylko i wyłącznie wtedy, gdy zachowana zostanie równowaga między postrzeganą trudnością zadania a posiadanymi zasobami (umiejętnościami, dostępem do odpowiednich narzędzi, technik). Gdy masz więcej zasobów niż wymaga tego realizacja celu, pojawia się nuda. Gdy zaś wymagania przerastają znacznie Twoje umiejętności, możesz doświadczyć nieznośnego niepokoju, który oddali Cię od realizacji celu (oraz doświadczenia zjawiska *flow*).

## Moment wyjściowy

Reality (rzeczywistość), czyli stan na teraz. To najczęściej ten element Twojego obecnego życiowego pejzażu, który Cię uwiera lub skłania do tego, by iść naprzód, wychylić się poza bezpieczną (bo znaną) strefę komfortu.

Pytania tego etapu to m. in.: Jakie cele udało mi się już osiągnąć, a jakie są dopiero przede mną? Co z posiadanych przeze mnie zasobów wesprze mnie w realizacji celów, a jakie moje atrybuty mnie od tego celu oddalą? Na jakich zadaniach i przedsięwzięciach utknęłam? Skąd mogę czerpać motywację i inspirację do poradzenia sobie z tym celem? Czy moja dotychczasowa kariera zawodowa przebiega liniowo (małymi krokami, konsekwentnie i przewidywalnie), czy nielinowo (sporo w niej wzniośleń i upadków, momentów wyciszenia i gwałtownych przyspieszeń)? Jeśli to drugie, to co stało za największymi krokami milowymi w mojej karierze, a co hamowało ją na długie miesiące czy nawet lata? Jakie Twoje nawyki, wzorce myślenia, uprzedzenia najczęściej oddalają Cię od realizacji celów?



Etap Reality to również moment na zmierzenie się z „zasadą jeża”, stworzoną przez Jima Collinsa, eksperta ds. zarządzania<sup>3</sup>. To koncept pomagający w wyształceniu naszej osobistej strategii zawodowej. Jeź uosabia tutaj, w przeciwieństwie do ezopowego lisa, konsekwentne dążenie do wytyczonego celu, bez rozpraszania się na działania poboczne (co byłoby domeną lisa właśnie). Istnieją trzy obszary „zasady jeża”, które – abyśmy mogli osiągnąć sukces – muszą się nawzajem zazębiać (u Collinsa zobrazowane są za pomocą nachodzących na siebie kół). Obszary te odkrywamy, a nie wymyślamy. Mają one odzwierciedlać stan faktyczny naszych zainteresowań i zasobów, nie zaś nasze życzenia dotyczące zawodowej kariery.

Pierwszy z obszarów zawiera się w odpowiedzi na pytanie: W czym jestem najlepszy na świecie?, czyli przyjrzeniu się swoim wrodzonym i wyuczonym predyspozycjom, talentom, zebranym doświadczeniom. Czy jako początkujący nauczyciel jestem w stanie poprowadzić moich uczniów do olimpiady? Czy jestem stworzony do aktywności, którą zawodowo wykonuję? Według Collinsa strategia naszego zawodowego rozwoju powinna obejmować te obszary, w których możemy osiągnąć prawdziwe mistrzostwo. Na całą resztę szkoda czasu i naszej energii.

Kolejny z obszarów „zasady jeża” to pasja. Czy kierunek, w którym mam zamiar się rozwijać, szczerze mnie fascynuje? Czy poświęcam na niego więcej czasu niż wynikałoby to z mojego ustawowego zakresu obowiązków i wynagrodzenia? Czy potrafię zostać po godzinach, by poprowadzić kółko zainteresowań dla trzech pasjonatów mojej dziedziny? Pasja i mistrzostwo często okazują się jednak, według analiz Collinsa, a wbrew potocznemu przekonaniu – niewystraszające, by osiągnąć sukces. Dlatego zachęca on do postawienia sobie trzeciego pytania: Czy na to, co potrafię i czym się fascynuję, jest aktualnie popyt na rynku? I nie chodzi tu tylko o finansową opłacalność, ale również o niewymierne korzyści, takie jak możliwość wykonywania danego zawodu, możliwości awansu, prestiż, użyteczność społeczna. Możliwe, że ukończyłam studia pedagogiczne na najlepszej uczelni w kraju, od początku studiów pracowałam jako stażystka w poradni (mistrzostwo) i jest to zawód, który prawdziwie mnie fascynuje (pasja), jednak w moim mieście nie ma od dłuższego czasu wakatów

dla pedagogów. Warto wtedy pomyśleć nad przeformułowaniem swojej strategicznej „zasady jeża” w kierunku, który zwracałby uwagę również na opłacalność danej ścieżki kariery.

### Którędy do celu?

Kolejnym etapem modelu GROW są *Options* (opcje), czyli wskazywanie, jakimi (różnorodnymi) drogami mogą swój cel zawodowy zrealizować (jakie mam na swojej drodze kariery opcje?). Im więcej alternatyw, tym lepiej. Samo rozpatrywanie różnorodnych dróg, którymi mogą na drodze do realizacji celu podążać, pobudza naszą kreatywność, motywuje, a tym samym uprawdopodobnia dotarcie do mety. Ważną funkcją tego etapu jest „odklejenie się” od jedynej właściwej procedury postępowania w realizacji ustalonego celu. Nauczenie się biegle języka obcego nie wymaga przecież zawsze wyjazdu na kilka lat do innego kraju. Może wystarczą regularne konwersacje z osobą, która pragnie nauczyć się języka polskiego? Etap wytyczania opcji jest też dobrym sprawdzianem dla postawionych sobie na etapie „goal” celów. Dojść możemy przecież przy rozważaniu opcji realizacji celu do tego, że wcale nie musimy się danym językiem posługiwać biegle i wystarczy nam umiejętność swobodnej rozmowy.

### Czas na działanie

To właśnie nawoływanie do aktywności kryje się w angielskim *What's next! (Co następane? Co teraz zrobisz?)*. Ustanawianie no-



rys. Natalia Świerczyńska

wych celów, a pisząc szerzej – autocoaching byłby niczym, gdybyśmy w jego efekcie nie wdrażali swoich postanowień w życie. Trudno jest jednak – mówiąc metaforycznie – zrobić krok dwiema nogami naraz. Zaczniemy od pojedynczego, nawet najmniejszego. Jeśli chcesz zwiększyć swoją systematyczność w sprawdzaniu prac uczniów, przygotuj dziś wieczorem miejsce na biurku, gdzie przechowywać będziesz posegregowane kartkówki. Zadzwoń do koleżanki, która miała podobny problem ze swoimi uczniami. Działaj. Rób. Cele niewdrożone w życie pozostają tylko mrzonkami.

Model GROW to narzędzie do stosowania na co dzień. Umożliwia on podróż z miejsca, w którym jesteś obecnie, do celu, do którego chcesz dotrzeć. Wspiera regularne pogłębianie świadomości na temat swoich zasobów i ograniczeń. Wpisuje się też w tzw. elastyczny trend planowania kariery. Jacek Santorski opisuje go następującymi słowami: *Wagi nabiera indywidualizacja, tworzenie samemu własnego życia z puzzli rozsypanych dookoła i w nas samych. Stajemy się przedsiębiorcami własnej drogi życiowej: realizujemy kolejne projekty, stwarzamy co jakiś czas „nowych siebie” [...] <sup>4</sup>*.

To od nas zależy, czy papier wartościowy, który reprezentujemy, będzie konsekwentnie drożał, czy też jego wartość spadać będzie z semestru na semestr.

<sup>1</sup> Słowo utworzone przez ten akronim oznacza w języku angielskim – „wzrost”.

<sup>2</sup> „Przeptyw” opisał jako pierwszy węgierski psycholog Mihaly Csikszentmihalyi jako stan optymalnego zaangażowania i stuprocentowego pochłonięcia wykonywaną czynnością.

<sup>3</sup> Na polskim gruncie „zasadę jeża” spopularyzował Jacek Santorski. Pierwotnie dotyczyła ona strategii przedsiębiorstw, z czasem przeniknęła do obszaru doradztwa zawodowego.

<sup>4</sup> J. Santorski, *Dobre życie*. JS&Co 2010, s.181.

**Sabina Sadecka – psycholog, psychoterapeuta w insecerio – Centrum Inspiracji Życiowej; doktorantka i wykładowca w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie**

### Bibliografia:

Collins J. C., *Od dobrego do wielkiego. Czynniki trwałego rozwoju i zwycięstwa firm*, Warszawa 2003.

Santorski J., *Dobre życie*, Jarosław Szulski & Co Dom Wydawniczy, 2010

## Założenia reformy emerytalnej oraz najnowsze zmiany

# Obiecanki, cacanki, czyli co z emeryturą?

**System emerytalny to problem, który spędza sen z oczu każdemu, kto zaczął wchodzić w „smugę cienia”, ale w jeszcze trudniejszej sytuacji są ci, którzy zobowiązani są podstawą programową wtajemniczyć w te arkana uczniów.**

**J**ak trudno jest uczyć i towarzyszyć uczniowi w poznawaniu mechanizmów funkcjonowania gospodarki i instytucji rynkowych, roli państwa w gospodarce, analizowaniu zmian i tendencji w gospodarce świata i Polski<sup>1</sup>, chciałabym wykazać na podstawie bardzo ważnego tematu dotyczącego funkcjonowania systemu emerytalnego w Polsce, czyli naszego „zabezpieczenia na starość”. Temat pojawia się już m. in. na III etapie edukacyjnym w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie (zapis 29.4) oraz na IV etapie

w podstawach przedsiębiorczości (zapis 3.2, 3.9 i 3.10). Zagadnienie to jest bardzo skomplikowane, wielowątkowe i trudne do zrozumienia nawet dla fachowców. Spróbujmy rzecz całą przybliżyć w syntetycznym skrócie.

Kiedy po wielu latach funkcjonowania w Polsce tzw. „starego systemu emerytalnego”, z dniem 1.01.1999 r. rząd wprowadzał reformę systemu ubezpieczeń społecznych (Ustawa z dnia 13.10.1998 r. o systemie ubezpieczeń społecznych), obiecywano Polakom emerytury „na egzotycznych wyspach pod palmami”. Nic więc



dziwnego, że większość osób będących wówczas w przedziale wiekowym, w którym należało indywidualnie zdecydować o przyszłej emeryturze (osoby urodzone po 31.12.1948 r. a przed 1.01.1969 r.), wybierała emeryturę według „nowych zasad”.

O co wówczas chodziło, jakie były przyczyny i założenia tamtej reformy? Do momentu wprowadzenia reformy, czyli do końca 1998 r. w Polsce funkcjonował **model ubezpieczeniowy repartycyjny**, stworzony przez kanclerza Otto von Bismarcka i obowiązujący w Niemczech w latach 1883-1889. Stał się on wzorem do tworzenia ubezpieczeń dla wszystkich niemal krajów europejskich pod koniec XIX wie-



ku. Model repartycyjny (solidarnościowy) opierał się na następujących zasadach:

- ubezpieczenia społeczne były obowiązkowe;
- stosowano tzw. umowę pokoleniową (dzieci pracowały na emeryturę rodziców);
- występował solidaryzm społeczny.

W latach 90. w Polsce (podobnie jak wcześniej w innych państwach europejskich) pojawiły się niekorzystne tendencje demograficzne, które wymusiły konieczność wprowadzenia reformy. Głównymi argumentami przemawiającymi za wprowadzeniem wówczas reformy były:

- niski przyrost naturalny,
- starzenie się społeczeństwa polskiego,
- wysokie bezrobocie (w latach 1992-1993 liczba bezrobotnych sięgała 3 mln osób<sup>2</sup>)
- znaczne obciążenie budżetu (w 1998 r. ponad 15% PKB)
- wzrost składki ubezpieczeniowej, który podwyższał koszt pracy (w 1980 r. składka wynosiła 25% wynagrodzenia brutto, a w 1998 r. przekroczyła już 45%).

System repartycyjny był niewydolny ekonomicznie. W obliczu tych zagrożeń rząd stanął przed koniecznością radykalnej reformy. Przy wprowadzeniu reformy skorzystano z pomocy rządu amerykańskiego w ramach programu USAID (*United States Agency for International Development*) oraz doświadczeń doradców z Ameryki Południowej (którzy w latach 90. na wzór Chile za rządów dyktatury Pinocheta przeprowadzali reformy emerytalne w kolejnych państwach tego kontynentu).

Polski system emerytalny po zmianach oparty został na podziale ryzyka pomiędzy zreformowanym publicznym systemem ubezpieczeń społecznych a sektorem prywatnym. Wprowadzono tzw. **model mieszany**, który stanowił kombinację dwóch systemów: repartycyjnego i kapitałowego. Co to oznaczało? Dotychczasowy model repartycyjny połączono z **modelem kapitałowym (tzw. chilijskim)** który zakładał że:

- system ubezpieczeniowy może być dowolny, z zarządem prywatnym,
- składka ubezpieczonego rejestrowana na imiennym koncie w wybranym funduszu emerytalnym,
- składki inwestowane na rynku kapitałowym tworzą „dodatkowy kapitał na starość”,
- system zdefiniowanej składki oznacza, że świadczenie uzależnione jest od zgromadzonego kapitału.

Co z tego połączenia wyniknęło? **Założenia nowego modelu mieszanego** (repartycyjno-kapitałowego) były następujące:

- wielofilarowość zabezpieczenia,
- składka ubezpieczonego kierowana do systemu repartycyjnego i kapitałowego,
- przyszła emerytura składać się miała z dwóch lub trzech części,
- pierwszy i drugi filar miały być obowiązkowe, tworząc tzw. emeryturę podstawową, natomiast filar trzeci miał stanowić dowolne, dodatkowe zabezpieczenie.

Konsekwentnie do założeń nowy system emerytalny funkcjonujący w Polsce od 1 stycznia 1999 r. oparto na trzech filarach. W bardzo dużym uproszczeniu można je scharakteryzować w sposób następujący: I Filar (model repartycyjny) – prowadzony przez ZUS, do którego trafiało 12,22% składki ubezpieczeniowej, II Filar (model kapitałowy) – prowadzony przez OFE, do którego trafiało 7,3% składki oraz III Filar (model kapitałowy) – dobrowolny.

W momencie wprowadzania reformy wszyscy ubezpieczeni zostali podzieleni na trzy grupy wiekowe – każdą z grup obowiązywały inne zasady ustalania prawa do emerytury oraz jej wysokości.

Oczywiście opisany wyżej system przedstawiony został w dużym uproszczeniu, ponieważ w rzeczywistości o wysokości emerytury miało decydować wiele czynników, np.:

- kapitał początkowy (wielkość składek odprowadzanych do ZUS przed 1 stycznia 1999);
- moment przejścia na emeryturę (do końca 2012 r. wiek emerytalny określony dla kobiet – 60, dla mężczyzn – 65 lat);
- tzw. średnie dalsze trwanie życia (ustalone dla kobiet i mężczyzn przez GUS);
- spełnianie warunków do uzyskania emerytury (do końca 2012 r. posiadanie tzw. okresów składkowych i nieskładkowych – dla kobiet 20, dla mężczyzn 25 lat).

W kolejnych latach wprowadzany **system „poprawiano” ale najistotniejsze zmiany nastąpiły od 1 maja 2011 r.** Ze względu na ogromny deficyt budżetowy i wciąż rosnący dług emerytalny:

- zmniejszono wysokość składki przekazywanej przez ZUS (I filar) do OFE (II filar) z 7,3% do 2,3%;
- zwiększono wysokość składki w ZUS o +5%, czyli z 12,22% do 17,22%;
- 5% jest zapisywane na nowym subkoncie w ZUS.

Rekompensatą za złamanie głównej idei nowego systemu ubezpieczeniowego (tworzenie dodatkowej emerytury w II filarze) miały być zupełnie **nowe zasady funkcjonowania subkonta w ZUS** (dotyczy tylko tych przesuniętych 5%) a mianowicie:

- waloryzacja środków na subkoncie na nowych zasadach wg średniego wzrostu PKB w ciągu ostatnich 5 lat;
- dziedziczenie środków.

Obiecywano, że proporcje składek ewidencjonowanych na nowo utworzonym subkoncie w ZUS oraz wysokość składki przekazywanej do OFE będą się w następnych latach zmieniać od 2,3% w latach 2011-2012 do 3,5% w 2017 r. Jednak aktualny tragiczny stan finansów Polski powoduje, że **zgromadzony w OFE kapitał (270 mld zł) stanowi smaczkowity kąsek dla państwa** i coraz częściej mówi się o likwidacji II filaru i przejściu tych pieniędzy przez ZUS.

Istotne zmiany zapoczątkowane w 2011 r., które zniekształciły główną ideę całej refor-

my ubezpieczeniowej, zostały jeszcze bardziej pogłębione ustawą z dnia 11 maja 2012 r. o zmianie ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych oraz niektórych innych ustaw, która **weszła w życie z dniem 1 stycznia 2013 r.**, a które polegają m. in. na:

- stopniowym podwyższaniu wieku emerytalnego dla kobiet i mężczyzn do osiągnięcia jednakowego poziomu 67 lat (wiek emerytalny będzie wydłużany co kwartał o miesiąc i poziom 67 lat zostanie osiągnięty dla mężczyzn w 2020 r., a dla kobiet w 2040 r.);
- pomniejszeniu podstawy obliczenia emerytury z systemu zreformowanego o kwotę pobranych wcześniejszych emerytur, przyznanych przed osiągnięciem wieku emerytalnego;
- wprowadzeniu możliwości przejścia na emeryturę częściową przed osiągnięciem wieku emerytalnego;
- stopniowym ujednocnieniu stażu ubezpieczeniowego dla kobiet i mężczyzn – do 25 lat, uprawniającego do najniższej emerytury;
- dostosowaniu podwyższonego wieku emerytalnego do zasad ustalania stażu hipotetycznego uwzględnianego przy obliczaniu wysokości renty z tytułu niezdolności do pracy;
- umożliwieniu dalszego pobierania renty z tytułu niezdolności do pracy oraz świadczeń o charakterze przedemerytalnym do czasu osiągnięcia podwyższonego wieku emerytalnego;
- wydłużeniu okresu pobierania okresowej emerytury kapitałowej.

Każda ze zmian jest bardzo złożona. Aktualną sytuację komplikują tzw. przywileje emerytalne, czyli m. in. „**wcześniejsze emerytury**” (przewidziane dla pewnych grup wiekowych lub zawodowych), „**świadczenia kompensacyjne**” (przewidziane dla nauczycieli, wychowawców i innych pracowników publicznych i niepublicznych placówek oświatowych), „**pomostówki**” (dotyczące zatrudnionych w szczególnych warunkach lub w szczególnym charakterze – zgodnie z rozporządzeniem z 1983 r.) oraz „**świadczenia przedemerytalne**” (dotyczące osób zwalnianych z zakładu pracy z winy pracodawcy).

Czy zatem wymóg nowej podstawy programowej, mówiący, iż *uceń charakteryzuje system emerytalny w Polsce i wskazuje związek pomiędzy swoją przyszłą aktywnością zawodową a wysokością emerytury* można uznać za możliwy do zrealizowania?

Nikt nie wie, jak ostatecznie będą wyglądały nasze emerytury. A co z marzeniami o emeryturze „pod palmami”? No cóż, przynajmniej był taki czas, kiedy mogliśmy o tym pomarzyć.

<sup>1</sup> Cele kształcenia podstaw przedsiębiorczości – rozp. MEN z dnia 27 sierpnia 2012, załącznik 4

<sup>2</sup> Bezrobocie rejestrowane, GUS, Warszawa 2008

**Zdzisława Piasecka**  
doradca metodyczny ODN w Poznaniu  
nauczyciel przedmiotów ekonomicznych  
w Zespole Szkół Łączności w Poznaniu

# Z Ocalonym „szukam nauczyciela i mistrza”

**Teresa Bilkiewicz-Siemńska:** W 1939 roku ukończył Pan Szkołę Podstawową nr 29 w Warszawie, której uczniem był także sławny Janek Bytnar, ps. Rudy. Zdażył Pan jeszcze celując do egzaminu do Gimnazjum im. S. Batorego, ale w czasie okupacji polskie średnie szkoły były zamknięte. W jaki sposób można było zostać uczniem tajnego nauczania?

**Eugeniusz Tyrajski:** Po zajęciu Warszawy przez Niemców Gimnazjum im. S. Batorego było czynne dwa miesiące. Niemcy dopuścili do działalności tylko szkoły powszechne i zawodowe. Nauczanie o charakterze ogólnokształcącym odbywało się w pomieszczeniach mieszkalnych zarówno nauczycieli, jak i uczniów, na tak zwanych tajnych kompletach.

Wraz ze swoim kolegą ze szkoły podstawowej, dzięki aktywności naszych rodziców, znalazłem się w dwuosobowej grupce, która stanowiła komplet prowadzony przez prof. Gustawa Wuttke, nauczającego geografii przed wojną w Gimnazjum im. S. Batorego, a po wojnie prowadzącego Katedrę geografii na Uniwersytecie Warszawskim. Nauka odbywała się w mieszkaniu profesora w Warszawie, przy ulicy Kazimierzowskiej 15. Profesorowi pomagali jego synowie – Jan i Tadeusz, byli uczniowie Gimnazjum im. S. Batorego, znani później jako „Czarny Jaś” i „Mały Tadzio”, żołnierze Szarych Szeregów, a potem batalionu „Zośka”. Obaj polegli w Powstaniu Warszawskim.

W małym gronie nauka przebiegała sprawnie i w ciągu trzech lat opanowaliśmy program czteroletniego gimnazjum ogólnokształcącego, uzyskując tak zwaną wówczas małą maturę, i Prof. Wuttke uznał, że w warunkach domowych nauczanie na poziomie liceum nie może przynieść odpowiednich rezultatów. Skierował więc nas na tajne komplety licealne, które odbywały się w pomieszczeniach przedwojenne-go Gimnazjum i Liceum Stowarzyszenia Nauczycieli „Oświata”, przy ulicy Świętokrzyskiej 27, gdzie w czasie okupacji mieściła się oficjalnie szkoła handlowa. Otrzymaliśmy legitymacje tej szkoły i odpowiednie podręczniki, co miało zapobiegać ewentualnej dekonspiracji.

Z uwagi na fakt pobierania nauki w pomieszczeniach przedwojennej szkoły mieliśmy idealne warunki nauczania. Mogliśmy korzystać z pracowni fizycznej, chemicznej, biologicznej i geograficznej. Dwuletnią naukę w liceum matematyczno-fizycznym zakończyłem pomyślnie zdaniem egzaminem maturalnym, przy czym ostatnie egzaminy ustne z fizyki i chemii zdałem dokładnie 1 lipca 1944 roku, tj. równo

miesiąc przed wybuchem Powstania Warszawskiego. Podkreślam, że miałem wyjątkowe szczęście, mogąc odbyć w czasie wojny nauczanie – szczególnie na poziomie liceum – w idealnych warunkach, kiedy wszystkie wykłady prowadzone były przez specjalistów poszczególnych przedmiotów. Świadectwo maturalne odebrałem w Komisji Weryfikacyjnej Okręgu Szkolnego Warszawskiego dwa lata po zakończeniu wojny, po powrocie z powojennych peregrynacji na zachodzie Europy.

**Nietrudno zauważyć analogię między postawą nauczycieli tajnego nauczania a postawą bohaterki noweli „Siłaczka”: poczucie obowiązku społecznego i niezachwiana wiara w słuszność podejmowanych działań. Jakie cechy nauczyciela były dla Pana – ucznia „zakazanej szkoły” – szczególnie ważne?**

Okres okupacji wzmacniał rolę patriotyzmu, zarówno wśród nauczających, jak i wśród uczących się. Każdy z uczniów zaangażowany był wówczas w działalność konspiracyjną – czy to w Szarych Szeregach, czy już w oddziałach Armii Krajowej. Także nauczyciele tajnych kompletów, przez sam fakt uczestniczenia w programach nauczania w Polsce Podziemnej, pogłębiali patriotyzm wśród młodego pokolenia.

Zarówno prof. Wuttke, jak i moi nauczyciele klas licealnych tajnego nauczania profesorowie Tynelski, Bodalski, Aleksandrowicz, a szczególnie prof. Lachowicz starali się przekazać nam maksimum wiedzy z poszczególnych przedmiotów, nie zapominając jednak o tym, że wszyscy dążymy do powrotu naszego kraju, do niepodległości. Nauczyciele swoją postawą zapewniali przekazywanie wiedzy, która miała u dobrze wykształconych młodych Polaków rozwijać cechy i wartości potrzebne w przyszłej niepodległej Ojczyźnie.

**Podjmując próbę zdefiniowania autorytetu nauczyciela, proszę powiedzieć, które z cech, niosących ze sobą wartości ponadczasowe, powinny charakteryzować także nauczyciela współczesnej szkoły?**

Obecnie są także szkoły, w których przekazywanie wiedzy jest umiejętnie łączone z wychowaniem patriotycznym młodzieży. Moje doświadczenia z kontaktów utrzymywanych ze szkołami takimi jak np. w Warszawie Gimnazjum nr 6 im. Pułku AK „Baszta”, Gimnazjum nr 7 z Oddziałami Integracyjnymi „Przy Łazienkach Królewskich”, Szkoła Podstawowa nr 3 im. Małego Powstańca w Żąbkach wskazują, że takie metody nauczania zwiększają wśród młodzieży zainteresowanie nauką, dając zadowole-

[fot. z archiwum rodzinnego E. T. (1946 r.)]



*Wieczorem 20 kwietnia br. pojawiły się nad Warszawą światła upamiętniające dwa zbrojne powstania przeciw okupantowi niemieckiemu – w getcie (19 IV – 16 V 1943) oraz Powstanie Warszawskie (1 VIII – 2 X 1944). Reflektory zostały włączone przed Muzeum Historii Żydów Polskich i Muzeum Powstania Warszawskiego. Światła oddające honor powstańcom z 1944 roku włączył pan Eugeniusz Tyrajski. Obecnie pełni funkcję wiceprezesa Środowiska Żołnierzy Pułku AK „Baszta”, jest skarbnikiem Związku Powstańców Warszawskich, był także skarbnikiem Komitetu Budowy Pomnika Powstania Warszawskiego. Jako kilkunastoletni chłopiec podjął działalność konspiracyjną, brał udział w Powstaniu Warszawskim (pseudonim „Sęk” i „Genek”). Absolwent „zakazanej szkoły”; maturę zdał w 1944. Postać niezwykła. Niestrudzony obrońca i „ogrodnik pamięci” bohaterów Powstania Warszawskiego, przybliżając młodym Polakom, na kanwie własnych przeżyć, losy pokolenia Kolumbów, przekazuje ponadczasowe wartości, uczy dostrzegania i doceniania tego, co piękne i dobre – w życiu, w innych ludziach, w nas samych.*

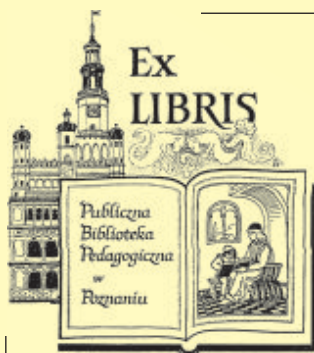
*Wzruszającą opowieść o losach Teresy i Eugeniusza Tyrajskich przedstawia Dorota Boniecka-Górny w reportażu radiowym: „Para ze szkolnej ławki”. <http://www.polskieradio.pl> {dostęp 10.05.2013}*

nie przekazującym wiedzę z dobrze spełnionego obowiązku, a uczącym się wielkie korzyści w dalszym życiu.

Oby jak najwięcej było w naszych szkołach nauczycieli umiejących z jednej strony wzbudzić wśród młodzieży zainteresowanie nauką, a z drugiej podtrzymywać jej patriotyczne wychowanie. Patriotyzm, poczucie obowiązku i niezachwiana wiara w słuszność podejmowanych działań to cechy szczególnie istotne u nauczycieli „zakazanej”, jak i współczesnej szkoły.

**Rozmawiała Teresa Bilkiewicz-Siemńska – nauczyciel konsultant ODN w Poznaniu**





# Rekomendacje

## Publicznej Biblioteki Pedagogicznej w Poznaniu

Wybór aktualnie prenumerowanych czasopism z naszych zbiorów:  
poleca: **Marzanna Sroka**

### CZASOPISMA PSYCHOLOGICZNE

**Charaktery: magazyn psychologiczny; sygnatura C – 1018**

**Nowiny psychologiczne; sygnatura C – 508**

**Przegląd psychologiczny: organ Polskiego Towarzystwa Psychologicznego ; sygnatura C – 169**

**Psychologia w Szkole; sygnatura C - 550**



### CZASOPISMA OGÓLNOPEDAGOGICZNE

**Edukacja: studia, badania, innowacje; sygnatura C – 482**

**Edukacja i Dialog: czasopismo liderów edukacji; sygnatura C – 505**

**Kwartalnik Pedagogiczny; sygnatura C – 213**

**Nowa Szkoła: miesięcznik społeczno-pedagogiczny; sygnatura C – 22**

**Wszystko dla Szkoły: miesięcznik z pokoju nauczycielskiego; sygnatura C – 1020**

### CZASOPISMA METODYCZNE DLA NAUCZYCIELI

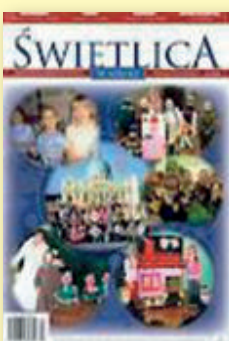
**Biologia w Szkole: czasopismo dla nauczycieli; sygnatura C- 10**

**Chemia w Szkole: czasopismo dla nauczycieli; sygnatura C- 4**

**Fizyka w Szkole: czasopismo dla nauczycieli; sygnatura C- 12**

**Geografia w Szkole: czasopismo dla nauczycieli; sygnatura C- 11**

**Język polski w Szkole: materiały metodyczne dla nauczycieli; sygnatura C- 369**



### CZASOPISMA DLA WYCHOWAWCÓW

**Problemy opiekuńczo – wychowawcze; sygnatura C – 337**

**Szkoła specjalna; sygnatura C -258**

**Świetlica w Szkole; sygnatura C – 1031**

**Wychowanie na co dzień; sygnatura C – 1007**

**Wychowawca: miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich; sygnatura C – 1009**

### CZASOPISMA DLA DYREKTORÓW PLACÓWEK

**Doradca Dyrektora Przedszkola ; sygnatura C – 1494**

**Doradca Dyrektora Szkoły ; sygnatura C – 1495**

**Dyrektor Szkoły : miesięcznik kierowniczej kadry oświatowej; C -1008**

**Głos Nauczycielski : centralny organ ZNP ; C – 1408**

**Głos Pedagogiczny : czasopismo dyrektorów, pedagogów i wychowawców sygnatura C – 1033**



**Publiczna Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu**

ul. Bułgarska 19, tel. 61 85 18 801, [www.pbp.poznan.pl](http://www.pbp.poznan.pl)

Samorząd Województwa Wielkopolskiego  
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu ( Lider)  
i Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej ( Partner)

rozpoczynają realizację projektu:

Priorytet IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach

Działanie. 9.1. Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty

Poddziałanie 9.1.2 Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic w jakości usług edukacyjnych

## eSzkola Wielkopolska – Cyfrowa Dziecięca Encyklopedia Wielkopolan

Do udziału w projekcie zapraszamy szkoły podstawowe z całej Wielkopolski.

### W ramach projektu:

- zredagowana zostanie Cyfrowa Dziecięca Encyklopedia Wielkopolan,
- powstaną gry edukacyjne,
- rozwijane będą kompetencje kluczowe,
- rozbudowana zostanie infrastruktura dydaktyczna wielkopolskich szkół,
- odbędą się zajęcia pozalekcyjne,
- nauczyciele zostaną przygotowani w zakresie stosowania nowoczesnych metod nauczania,
- dyrektorzy pogłębią swoje kompetencje z zakresu wykorzystania nowoczesnych środków w zarządzaniu.



### Partner projektu:

Ogólnopolska Fundacja  
Edukacji Komputerowej  
we Wrocławiu  
Oddział Wielkopolski

### Lider projektu:

Ośrodek Doskonalenia  
Nauczycieli w Poznaniu

### Kontakt:

Biurowo Projektu: tel. 504118446  
encyklopedia@odn.poznan.pl



UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY

