



# Trendy

Internetowe Czasopismo Edukacyjne

nr 3/2010

## Spis treści:

1. Teresa Kosiarek	
Wstęp.....	2
2. Krzysztof J. Szmidt	
Twórczy uczeń w gimnazjum . Jaki jest i jak mu pomagać w rozwoju?.....	3
3. Beata Dyrda	
Trudności w nauce szkolnej uczniów zdolnych, czyli słów kilka o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych.....	15
4. Gracjana Więckowska	
Projekty międzynarodowe i ich realizacja w polskiej szkole.....	21
5. Marek Fularz	
Mój eTwinning - projekt międzynarodowy dla każdego.....	23
6. Anna Iwicka-Okońska	
Czas na projekt.....	27

# Wstęp

[Teresa Kosiarek](#)

*Wstęp , numer 3/2010*

Witam naszych Czytelników,

zapraszam do lektury zimowego wydania Trendów. Poprzez treść artykułów w tym numerze chcemy zachęcić Państwa do refleksji na temat pracy z kreatywnymi uczniami. Stawiamy pytania i w artykułach próbujemy szukać na nie odpowiedzi: jak indywidualizować pracę na lekcji?, jak rozwijać zdolności?. Wspólnie z Czytelnikami chcemy rozważyć zagadnienie, jak organizować proces dydaktyczny, który pozwoli wydobywać potencjał uczniów.

Zapraszam także do zapoznania się z artykułami dotyczącymi pracy w projektach, w tym - międzynarodowych. Przedstawiamy w nich nie tylko powody, ale i korzyści, dla których warto je podejmować. Warto zmieniać tradycyjne metody kształcenia, poznawać systemy edukacyjne innych krajów, zwiększać kompetencje językowe uczniów i promować swoją szkołę właśnie poprzez realizację projektów. Są one nie tylko wyzwaniem dla szkoły, jej dyrektora, nauczyciela, grupy uczniów, którzy w nich uczestniczą, ale stają się coraz częściej ważnym elementem nowej jakości pracy w edukacji. Miłej lektury.

Z serdecznym pozdrowieniem - Teresa Kosiarek (redaktor prowadząca)

# Twórczy uczeń w gimnazjum . Jaki jest i jak mu pomagać w rozwoju?

prof. Krzysztof J. Szmidt

*Zdolny leń? Artykuł zawiera charakterystykę ucznia kreatywnego z uwzględnieniem cech intelektualnych i osobowościowych. Opisuję w nim także problemy i kłopoty, dla wielu nauczycieli- wyzwania- jakie stawia przed nami taki uczeń, często identyfikowany także jako "zdolny". Poddaję refleksji Państwa pytanie: jak uczynić z gimnazjum twórcze miejsce uczenia się młodych, zdolnych ludzi?*

## Spis treści

Cechy intelektualne

Płynność myślenia

Wrażliwość na problemy i myślenie pytajne

Elaboracja – staranność

Uczniowie twórczy są powszechnie myleni z uczniami krnąbrnymi, nieuspołecznionymi, niegrzecznymi lub sprawiającymi nauczycielom wiele trudności wychowawczych. Zwłaszcza uczniowie gimnazjum. Dzieje się tak dlatego, że niektóre ich zachowania są postrzegane przez nauczycieli nie jako wyraz kreatywności lub realizacji zdolności, lecz przejaw nonkonformizmu, skłonności buntowniczych, braku uwagi i szacunku dla dyscypliny klasowej i nauczyciela jako osoby, w końcu – agresji. Dlatego też warto, aby nauczyciele i pedagodzy poznali charakterystyczne cechy myślenia i zachowania uczniów twórczych, żeby móc odróżnić właściwości destrukcyjne od pożądanych dla rozwoju ich kreatywności w czasie nauki w gimnazjum. Na początek przedstawię charakterystyki uczniów twórczych, u których dominują cechy pozytywne, w drugiej części opiszę problemy, jakie uczniowie twórczy wywołują w środowisku szkolnym. Obie te grupy cech są ze sobą związane, ponieważ cechy pozytywne uczniów twórczych (np. szczególna dociekliwość i spostrzegawczość, bogata wyobraźnia twórcza, chęć bawienia się pojęciami i konwencjami, pewność siebie) stanowią jednocześnie źródło problemów w tradycyjnej klasie szkolnej, nastawionej na realizację sztywnych treści nauczania w konwencjonalny sposób.

A zatem, jaki jest twórczy gimnazjalista?



Uczeń wybitnie uzdolniony twórczo wykazuje się według psychologów następującymi cechami:

- dużą łatwością tworzenia nowych pomysłów;
- oryginalnością myślenia;
- łatwością zmiany kierunku myślenia;
- ciekawością poznawczą;
- otwartością na nowe doświadczenia;

- skłonnością do bawienia się pojęciami i problemami;
- tolerancją dla ryzyka,
- skłonnością do pogrążania się w aktywności intelektualnej.

Cechy te są nazywane aktywnością potencjalnie twórczą, ponieważ nie zawsze towarzyszą im prawdziwe dzieła. „Dzieci wybitnie uzdolnione twórczo nie muszą przejawiać wysokiego poziomu ogólnych zdolności poznawczych. Ich wyjątkowość nie ujawnia się też w żadnej dziedzinie zdolności specjalnych. Są więc rzadziej identyfikowane jako osoby zdolne, często mają opinie niesfornych i niegrzecznych. Aby takie dziecko rozpoznać, należy zastosować specjalne testy twórczego myślenia, a jeszcze lepiej – skupić się na analizie wytworów” – pisze E. Nęcka (2002).

E. Paul Torrance (1995), na podstawie badań testowych, doszedł do wniosku, iż twórczy uczeń posiada następujące właściwości:

- Nie boją się ryzyka.
- Badają ograniczenia, często zadają pytania o zagadkowe rzeczy, chcą wiedzieć, podejmują trudne zadania, które pochłaniają ich uwagę i energię poznawczą.
- Są odważni w swoich przekonaniach, zaciekawieni, poszukujący, zdecydowani i pewni siebie.
- Są wrażliwi emocjonalnie i świadomi swoich emocji, są zdolni do odczuwania i wyrażania silnych uczuć.
- Są prężni i uczciwi.
- Często zgadują lub tworzą hipotezy.
- Wykazują się niezależnością w myśleniu i ocenianiu, są pracowici lub zajęci, intuicyjni lub zdolni do wglądu.
- Lubią pracować w samotności, zawsze są zainteresowani, uparci lub wytrzymali, preferują zadania złożone.
- Od czasu do czasu ulegają regresji, stając się dziecinni i swawolni.
- Mają dobrą pamięć, są asertywni, ufni, podejmują inicjatywę w działaniach. Są niezależni.
- Mają poczucie piękna i poczucie humoru.
- Są serdeczni lub szczerzy, walczą o odległe cele.
- Są sumienni i prawdomówni nawet wtedy, gdy to może ranić; są nieskłonni do akceptacji rzeczy tylko dlatego, że inni tak czynią.
- Są wizjonerami i idealistami.

Widzimy więc, że niektóre właściwości uczniów twórczych stają się kłopotliwe dla nauczycieli przyzwyczajonych do zewnętrznej dyscypliny i konformizmu poznawczego większości uczniów.



Na podstawie licznych charakterystyk właściwości ucznia twórczego dokonałem syntetycznego zestawienia cech ucznia wybitnie twórczego (zob. Szmidt, 2007). Jest to swoisty wzorzec rozumiany jako struktura teoretyczna, skonstruowana z cech pożądanych osobowości twórczego ucznia, a więc swoisty typ idealny ucznia twórczego. Opis dotyczy cech ucznia wybitnie twórczego, poszczególne cechy można jednak stopniować.

## Cechy intelektualne

### Płynność myślenia

· Uczeń myśli w sposób płynny, potrafi wymyślać wiele rozwiązań tego samego problemu. Cechuje go wysoka płynność ideacyjna, co oznacza, że nie zadowala się pierwszym lepszym rozwiązaniem i potrafi prowadzić twórcze poszukiwania po to, aby znaleźć jak najwięcej jak najlepszych pomysłów.

· Z łatwością przychodzi mu przywoływanie określonych słów i wyrażeń z pamięci oraz tworzenie ich nowych połączeń.

· Konstruuje właściwe i interesujące wypowiedzi złożone z twórczo dobranych elementów, potrafi je wyrazić w oryginalnej, bogatej pod względem treści formie.

· Potrafi tworzyć skojarzenia rzadkie, zaskakujące, a przy tym sensowne i odkrywcze. Ma zdolność tworzenia zaskakujących i oryginalnych porównań i metafor. Nie ma problemów z dobieraniem synonimów i wyrazów przeciwstawnych – wykazuje się rozwiniętą płynnością skojarzeniową.

### Giętkość myślenia

· Uczeń przekształca i modyfikuje własne i cudze pomysły, poszukując lepszych rozwiązań. Potrafi elastycznie zmieniać kierunki poszukiwań i wychodzić poza to, co jest mu znane i stanowi przyjęty schemat rozwiązania.

· Nie ma kłopotów z wymyślaniem różnorodnych zastosowań przedmiotów codziennego użytku i wielu funkcji dla urządzeń i narzędzi.

· Dokonuje swobodnie zmian i uzupełnień różnorodnych figur geometrycznych i rysunków,

uzyskując nowe rozwiązania plastyczne (figuralne).

### Oryginalność myślenia

- Uczeń tworzy rozwiązania rzadkie, unikatowe, niekonwencjonalne, a przy tym sensowne.
- Myśli w sposób oryginalny, nie obawia się wariantów zaskakujących i źle widzianych przez ogół. Często daje niezwykle rzadkie lub bystre odpowiedzi. Jego prace pisemne, plastyczne i inne są zaskakujące, pomysłowe, odbiegające od schematu i sztampy – jest to jednak sensowna oryginalność.
- Uczeń szybko nudzi się, rozwiązując problemy zamknięte (konwergencyjne) i wypełniając schematy (algorytmy) – stara się we wszelkich rozwiązaniach zamieścić nietypowe, różniące się od innych pomysły, skojarzenia, idee.

### Wrażliwość na problemy i myślenie pytajne

- Uczeń przejawia wiele ciekawości i zainteresowania otaczającymi go sprawami. Potrafi dostrzec i trafnie sformułować problemy, których inni uczniowie nie widzą.
- Jest dociekliwy, łatwo wyszukuje ukryte wady i zalety rzeczy i zjawisk. Lubi zadawać pytania, nie zadowolając się pierwszą lepszą odpowiedzią. Interesują go zwłaszcza sprawy złożone i stawiające opór.
- Lubi spekulacje myślowe i antycypowanie zdarzeń, często zastanawia się: „Co by było, gdyby ...?” i dochodzi do interesujących przypuszczeń. Jego pytania często nie dotyczą tylko danych faktów („Co?”, „Kto?”, „Jak?”), ale wybiegają w przyszłość („Co będzie, jeśli ...?”), stając się pretekstem do snucia oryginalnych wyobrażeń i spekulacji myślowych.
- Potrafi zredefiniować znane problemy, odkrywając nowe znaczenia lub luki w dotychczasowej wiedzy i formułując trafne, owocne pytania pobudzające do nowych poszukiwań poznawczych.

### Elaboracja – staranność

- Uczeń potrafi starannie, wyczerpująco i klarownie dokończyć szczególnie złożone i trudne prace twórcze. Poświęca im dużo czasu, czasem więcej niż jest to wymagane, po to, aby starannie opracować temat (dokończyć rysunek, opowiadanie, projekt) i ekspresyjnie wyrazić swoje myśli i uczucia.
- Jego końcowe prace cechuje duża estetyka wykonania, dbałość o końcową formę i piękno przedstawienia.

### Cechy osobowości

- Otwartość umysłu i zamiłowanie do nowości. Tolerancja dwuznaczności i sprzeczności. Uczeń lubi zapoznawać się z nowościami i nowymi zadaniami – wykazuje zwiększone zapotrzebowanie na nową stymulację i nowe doznania. Interesują go zagadki i szczególnie złożone oraz dwuznaczne problemy, które nie mają prostych rozwiązań. Żeby rozwiązać problem, korzysta z wielu źródeł informacji, zaś informacje sprzeczne zaciekawiają go, a nie powodują zaprzestanie pracy lub nadmierną nerwowość.
- Niezależność i odwaga. Zaradność. Uczeń chętnie podważa utarte schematy i kwestionuje ogólne prawdy, potrafi jednak uzasadnić i bronić swojego zdania w sposób asertywny i racjonalny. Odważnie przeciwstawia się banałom i tandecie, nie obawia się rozwiązań ryzykownych. Nie ukrywa swych często niepopularnych poglądów, przez co przypisuje się mu skłonności buntownicze. Jest zaradny w sytuacjach niepewności i ryzyka.
- Wytrwałość, upór, koncentracja na zadaniu. Zaangażowanie. Łatwo się koncentruje na problemie twórczym i silnie angażuje w wykonanie zadania. Jest w stanie przez długi czas skupić na czymś

uwagę. Jest wytrwały i zdolny do długotrwałego wysiłku w doprowadzeniu pracy do końca, jest w stanie odroczyć gratyfikacje i nagrody. Odczuwa radość z samego tworzenia, a nie z nagród i ocen zewnętrznych. Nie zaprzestaje tworzyć nawet wtedy, gdy wygasa źródło nagród. Potrafi wielokrotnie podejmować ten sam temat lub problem, by znaleźć jak najlepsze rozwiązania i przekonać do nich innych uczniów lub nauczycieli.

## 1. Uczeń twórczy w gimnazjum: problemy i kłopoty

Z uczniami twórczymi, jak już wspomniałem wcześniej, często trudno jednak dać sobie radę. Arthur J. Cropley (1989, s. 116) pisze: „Są oni skłonni wybierać odmienne, niż bardziej konwencjonalni koledzy, systemy wartości i mieć inny obraz świata niż większość dzieci szkolnych (a także niż większość nauczycieli). Ich poszukujące postawy wyglądają na wrogość, a upodobanie do humoru i dowcipu trudno odróżnić od zwykłego ostrego dzieciennego docinania, jeżeli nauczyciel nie dostrzeże zawartej w nich myśli. Często prawdziwą ciekawość, autentyczną niezależność myślenia i miły żart nauczyciel uznaje za objawy buntowniczości, brak współpracy, traktuje je nie jako przeskok w dywergencyjne procesy myślowe, ale w jawną złośliwość. Twórczy uczeń stawia swego nauczyciela wobec licznych problemów”. Cropley (tamże) wymienia następujące problemy, wobec których twórczy uczeń stawia nauczyciela:

### 1) Zagrożenie dyscypliny

Nauczycielowi z trudem przychodzi odróżnić złe zachowanie od zachowania prawdziwie twórczego, te same problemy mogą mieć również inne dzieci w klasie, które uczniowi twórczemu mogą okazywać wrogość i traktować go jak przysłowiowego „klasowego rozrabiakę”. Trudną sytuację w klasie powodują często rozbieżne (dywergencyjne) zachowania ucznia twórczego, który nie zadowolona się jedną odpowiedzią czy jednym pytaniem. Przerwanie toku lekcji przez dociekliwego ucznia poszukującego innych niż konwencjonalne odpowiedzi często jest wykorzystywane przez uczniów próżniujących lub złośliwych, którzy dają upust swej własnej buntowniczości i nieposłuszeństwu. Skutkiem tego zachowania twórcze uczniów stanowią zagrożenie dla dyscypliny klasowej, mogą one być bowiem interpretowane jako po prostu złe zachowanie lub jako okazja dla innych uczniów do rzeczywistego nieposłuszeństwa. W tej sytuacji prostym zabiegiem wydaje się stosowanie sankcji wobec zachowania twórczego i tłumienie go w zarodku.

### 2) Nieoczekiwane odpowiedzi

Uczniowie twórczy z niepokojącą łatwością wytwarzają bardzo oryginalne odpowiedzi i nieoczekiwane rozwiązania problemów, jeśli tylko zachęci się ich do puszczenia wodzy wyobraźni. „Nauczyciel może poczuć się całkowicie zbity z tropu czy wręcz stracić rezon w obliczu wyraźnie niestosownej, kompletnie nieoczekiwanej odpowiedzi, która pada w najdonioślejszym momencie lekcji, toczącej się w bardzo przemyślany sposób od co najmniej pół godziny. Zwłaszcza, gdy propozycja dziecka wydaje się ponurą próbą ośmieszenia lub oczywistą niestosownością, efekt może okazać się piorunujący i może nawet prawie całkowicie zniweczyć rezultaty myślowe wpływające z dobrze zaplanowanej i dobrze przeprowadzonej lekcji” (tamże, s. 117).



### 3) Kłopotliwe pytania

Bardzo twórczy uczniowie mają skłonność do zadawania pytań, na które nauczyciel (a także rodzice lub rówieśnicy) nie umieją odpowiedzieć. Dostrzegają oni związki niezupełnie jasne dla nauczycieli, którzy nawet po długich wyjaśnieniach dziecka nie są w stanie zrozumieć, o co mu chodzi.

### 4) Zgadywanie

„Ważnym aspektem twórczego zachowania jest u wysoce twórczych dzieci gotowość do domyślania się i zgadywania. Tego rodzaju dzieci mogą odczuwać ogromną satysfakcję, czyniąc śmiało przypuszczenia, które nawet czasem bywają bliskie prawdy” (tamże, s. 119). Jednakże większość nauczycieli preferuje poszukiwanie rozwiązań drogą stosowania reguł logicznych i gani praktykę zgadywania, traktując ją jako pośledniejszy sposób rozwiązywania problemów. Z tego względu nauczyciele nie aprobują zgadywania u twórczych dzieci i traktują to jako swoistą plagę. Tymczasem pogląd, iż zgadywanie nie jest najlepszą strategią rozwiązywania problemów, wydaje się, zdaniem Cropley’a, kompletnie fałszywy. Trzeba tylko umieć odróżnić nieoparte na dostatecznych wiadomościach „strzały w ciemno”, które na ogół prowadzą donikąd, od śmiałych, pełnych wyobraźni przypuszczeń, które „mogą skrócić długie i nudne procesy ścisłego rozumowania, doprowadzając do nie znanych jeszcze rozwiązań” (tamże).

### 5) Skłonność do żartów

Jedną z charakterystycznych cech ucznia twórczego jest skłonność do żartów, zainteresowania dla humoru i dowcipu. Skłonność ta irytuje często nauczyciela, zwłaszcza wtedy, gdy nie rozumie puenty dowcipów opowiadanych przez ucznia. Podobne zachowania są często stosowane przez sprawiających trudności buntowników klasowych, jednak ich „humor” wypływa nie z twórczości, lecz z chęci rujnowania i niszczenia. Wobec tego nauczyciel musi odróżnić te dwa typy humoru, wynikającego z twórczości i wynikającego z chęci destrukcji, a także musi umieć odróżnić te dwa typy uczniów: ucznia twórczego i buntownika.



## 2. Jak pomagać uczniom twórczym w gimnazjum?

W naszym kraju, kiedy mówię lub piszę o nauczaniu twórczości, bardzo częstą reakcją słuchaczy wykładów lub czytelników tekstów jest zdziwienie, opór lub ostra krytyka – czasem wszystko to razem wzięte. „Twórczości nie da się nauczyć, bo albo ma się zdolności twórcze, albo nie”, „Nie można nauczyć czegoś, co jest darem od Boga”, „Nauczyć można tabliczki mnożenia albo struktury fliszu karpackiego, ale nie twórczości” – oto typowe reakcje wielu osób. Są w błędzie! Wyznają bowiem jeden z najbardziej ugruntowanych w naszej kulturze i jednocześnie szkodliwych mitów o twórczości – mit twórczości jako daru od muz, Boga lub ducha, którym mogą się pochwalić nieliczni geniusze w rodzaju Mozarta, Picassa czy Edisona. Inne kultury i społeczeństwa, zwłaszcza amerykańskie, angielskie czy japońskie, już dawno uporały się z tym przesądem. Nie negując oczywistej tezy, iż do twórczości na najwyższym poziomie, takim właśnie, jaki był udziałem trzech wymienionych wyżej twórców, zdolni są nieliczni ludzie, kultury te uznają, iż twórczość – podobnie jak inne zdolności – daje się poznawać, opisywać i rozwijać w toku systematycznych zabiegów edukacyjnych. Twórczość daje się nauczyć – oto optymistyczna teza pedagogów i psychologów.

Jeżeli założymy więc, iż twórczość daje się nauczać (stymulować, wspierać, rozwijać), podobnie jak i inne „zwyczajne” umiejętności związane z umysłem człowieka (pamięć, spostrzeganie, myślenie analityczne itp.), to warto zapytać, jak to robić najlepiej w gimnazjum. Oto opis dwu ważnych sposobów i jednocześnie postulat pod adresem nauczycieli gimnazjum.

Postulat 1. Przeciwdziałać dyktatowi jedynej odpowiedzi i niecierpliwemu dążeniu do jakiegokolwiek wyniku

Oto autentyczna sytuacja z sali ćwiczeniowej w uczelni polskiej:

III rok geografii turystyki i hotelarstwa. Ćwiczenia z przedmiotu „geografia turystyczna Polski”. Wykładowca zadaje studentom pytanie:

- Jakie są Tatry?

Studenci dziwią się prostocie tego pytania. Jeden z nich mówi:

- Skaliste.

- Zgoda – skaliste. A jeszcze jakie? – nie daje za wygraną pan doktor.

- Wysokie, Polskie, Słowackie – dodają inni studenci.

- Ok. – zgadza się wykładowca. – Jakże jeszcze?

- Granitowe, wapienne. Bielskie, Wysokie, Zachodnie.

- Tak ... tak ... – widać, że wykładowcy chodzi jednak o inną odpowiedź – To wszystko się zgadza, ale Tatry są też *mi*....

- *Mi*....? – powtarzają studenci i przeszukują pamięć, żeby dokończyć to „*mi*”.

- Tak: *mi* ....? – podpowiada pan doktor. – *Misty*....?

- *Mistyczne*????!!! – woła z triumfem w głosie jedna ze studentek.

- No właśnie! – cieszy się pan doktor. – *Mistyczne*. Tatry są mistyczne!

To przykład sytuacji dydaktycznej, która związana jest z często spotykaną praktyką nauczycieli i wykładowców, a potem powszechnie wykorzystywaną przez uczniów, określaną jako dyktat, a nawet terror jedynej odpowiedzi. Polega on na uporczywej tendencji, by w sytuacji problemowej wymagać od ucznia jednego, poprawnego rozwiązania, spełniającego w ocenie nauczyciela kryterium poprawności i jak najszybciej ograniczyć zakres i głębokość poszukiwań

innych, alternatywnych rozwiązań. Uczeń w zetknięciu się z problemem otwartym, a takim jest wszak pytanie: *Jakie są Tatry?*, ogranicza konstruowanie większej ilości struktur próbnych rozwiązania i gorączkowo poszukuje jednej jedynej odpowiedzi, a znalezienie jej i zakomunikowanie jest równoznaczne z redukcją napięcia i obniżeniem się koncentracji uwagi na problemie. Wydaje się, iż omawiany rodzaj zachowania, bardzo często – jak wynika z moich badań – praktykowany przez uczniów klas gimnazjalnych, jest reakcją obronną na sytuację trudną, na ogół skuteczną w okolicznościach, w których nauczyciel operuje głównie problemami konwergencyjnymi (zamkniętymi).

Pedagodzy twórczości wydają się być nader zgodni, gdy twierdzą, iż terror jedynej odpowiedzi i dominacja w nauczaniu problemów konwergencyjnych, hamują rozwój wyższych problemów kognitywnych, stymulują jedynie procesy pamięci. Odkrycie J.P. Guilforda, iż inaczej myślimy wtedy, gdy rozwiązujemy problemy otwarte (dywergencyjne), a inaczej, gdy rozwiązujemy problemy zamknięte (konwergencyjne), mimo licznych krytyk, nadal jest uważane za jedno z najważniejszych odkryć współczesnej psychologii. Sądzę, iż odkrycie to nadal jest też niezbyt doceniane i wykorzystywane przez twórców programów i podręczników szkolnych, w których dominują pytania o zapamiętane wiadomości i polecenia wykonania prostych czynności poznawczych. Problemy dywergencyjne prowokują aktywność intelektualną, która cechuje się dużym stopniem swobody, a generowane przez uczniów rozwiązania nie noszą w sobie piętna konieczności, które jest immanentną cechą problemów zamkniętych. Sądzę, że otwartość umysłu uczniów gimnazjum lepiej pobudzać pytaniami otwartymi, prowokującymi zdziwienie, zaciekawienie, niepokój twórczy i w miarę trwale zainteresowania. Pytanie nauczyciela, mające charakter otwarty, pozwala również otworzyć twórczą dyskusję, w czasie której dochodzi do formułowania samodzielnych sądów, przekonań i hipotez, rozwijana jest postawa refleksyjna i krytyczna w stosunku do utartych schematów. Prowokowane są więc wyższe procesy kognitywne typu analitycznego, syntetycznego i ewaluatywnego.



Tymczasem uczniom z reguły daje się „problemy zamknięte, na które jest tylko jedna dobra odpowiedź. Problemy te są na swój sposób sztuczne, dobrze określone, oderwane od pozaszkolnych doświadczeń dziecka i od tego, co dziecko ceni najbardziej. Chodzi w nich o jedno rozwiązanie, o dobrą odpowiedź, co w warunkach szkolnych oznacza potwierdzenie ze strony nauczyciela. Odzwierciedlają one wyizolowany charakter uczenia się. Przydają się, by sprawdzić, co uczniowie umieją, co pamiętają, jak władają daną umiejętnością, nie skłaniają jednak, by głębiej wejść w przedmiot” – twierdzi Robert Fisher (1999, s. 108). Problemy, na które uczeń napotyka w życiu, są

zupełnie inne: źle określone, wieloaspektowe, otwarte i niemające charakteru prostej alternatywy dopełnieniowej. Jak radzą więc pedagodzy twórczości, powinniśmy nauczać przy pomocy problemów niedookreślonych, mających źle zdefiniowaną strukturę, albowiem „to raczej nabycie umiejętności rozwiązywania zadań o źle zdefiniowanej strukturze przygotowuje nas do radzenia sobie z wyzwaniami, które niesie ze sobą rzeczywistość” (Sternberg i Spear-Swerling, 2003, s. 87).

Zachowaniem łączącym się z dyktatem jedynej odpowiedzi jest tzw. gorączkowe pragnienie przez ucznia jakiegokolwiek wyniku. W sytuacji problemowej, gdy uczeń ma rozwiązać zadanie otwarte, wymyśla pospiesznie pierwsze lepsze rozwiązanie, które czym prędzej komunikuje nauczycielowi lub kolegom. Na ogół rozwiązanie to jest mało oryginalne, banalne lub wręcz jałowe, nie wnosi nic nowego do tematu i nie przyczynia się do konstruowania nowej wiedzy lub nawyków. Wskazuje się też na fakt, że szkoła bywa miejscem, w którym zbyt rzadko jest czas i okazja na popełnianie przez uczniów błędów w bezpiecznej atmosferze, na poszukiwania rozwiązań w różnych kierunkach, na konsultacje z innymi i weryfikację pierwszych, często błędnych lub jałowych pomysłów, a także na branie ryzyka i odpowiedzialności na własne barki, a więc na to wszystko, co charakteryzuje dojrzałą działalność naukową, dziennikarską czy handlową. Nauczyciele mają tendencję do zbyt szybkiego interweniowania i przerywania obiecującego procesu intelektualnego, a tym samym zamiast zachęcać i ośmielać do kreatywności, raczej do niej zniechęcają.

Przyczyną tego, że w wielu szkołach zachowania mające charakter niecierpliwości wyniku są powszechnie spotykane, jest zachęcanie, a nawet zmuszanie uczniów do pośpiechu. Badania pokazują, że po zadaniu pytania nauczyciele na odpowiedź uczniów czekają przeciętnie tylko sekundę. „Jeśli przez tę sekundę nie padnie odpowiedź, nauczyciele przerywają ciszę powtarzając, w tej samej lub zmienionej postaci pytanie, zadają inne pytanie lub wypowiadają jakiś komentarz. A jeśli uczeń odpowiedział, nauczyciele nie dłużej niż po sekundzie chwają, rzucają następne pytanie lub komentują. Wygląda na to, że uczniom rzadko udostępniany bywa luksus myślenia w ciszy” – twierdzi Rober Fisher (1999, s. 34). Wydłużanie czasu na myślenie i generowanie odpowiedzi czy rozwiązań, zwłaszcza rozwiązań problemów otwartych, radykalnie podnosi jakość uczniowskich odpowiedzi. Przedłużenie czasu wyczekiwania tylko do trzech sekund prowadzi do takich zmian, jak:

- · odpowiedzi uczniów stają się dłuższe;
- · więcej uczniów zgłasza się do odpowiedzi;
- · uczniowie pragną zadawać więcej pytań;
- · odpowiedzi uczniów są głębsze i bardziej odkrywcz (Fisher, 1999a, s. 34).

Już te korzyści świadczą o tym, że stosowanie pauzy powinno być codzienną sztuką nauczyciela. „Dobre pytania jak dobre wino muszą trochę poleżeć” – konkluduje metaforycznie Fisher (1999, s. 39).

Należy zatem mocno podkreślić, iż pedagodzy twórczości są przekonani, iż kreatywność uczniów gimnazjum można stymulować przez stawianie problemów otwartych i zachęcanie ich do generowania jak największej liczby jak najlepszych rozwiązań w odpowiednio rozciągniętym czasie.

## **Postulat 2. Heurystyka treścią nauczania, metody heurystyczne – metodami nauczania**

Nauczać twórczości to w gruncie rzeczy zachęcać uczniów do posługiwania się pewnymi zasadami i metodami, a nawet trikami, sprzyjającymi osiągnięciu rozwiązań nowych i wartościowych. Te zasady, metody i triki noszą nazwę heurystyk, od greckiego wyrazu *heurisco* (znalazłem, odkryłem). Pojęcie heurystyki występuje we współczesnej nauce o twórczości w dwóch różnych znaczeniach. W pierwszym oznacza interdyscyplinarną dziedzinę wiedzy i umiejętności praktycznych związanych z twórczym rozwiązywaniem zadań. Możemy też rozumieć heurystykę jako zespół zasad lub sposobów stosowanych w rozwiązywaniu problemów, kierujących rozwiązywaniem problemów, wynalazczością i kreacją artystyczną. Przepisy (wskazówki) heurystyczne z reguły określa się terminami: zasada, metoda, technika. Różni je stopień ogólności i funkcje, jakie mogą pełnić w

procesie rozwiązywania problemów.

Zasady heurystyczne stanowią najbardziej ogólne wskazówki, które mają ułatwić przebieg procesu twórczego. Oto kilka z nich:

- Zasada odroczonego wartościowania – mówi nam, żeby w czasie rozwiązywania trudnego problemu, zwłaszcza w grupie, odroczyć ocenę zgłaszanych pomysłów na czas wymyślenia. Najpierw wymyśl tak wiele pomysłów, ile tylko możesz, a dopiero potem zajmij się ich oceną i krytyką.
- Zasada odwołania się do intuicji – nie należy obawiać się w rozwiązywaniu problemów wykorzystywania przeczuc, intuicji, myślenia życzeniowego, chwilowych impulsów i marzeń, których nie umiemy logicznie uzasadnić, bo mogą one być źródłem oryginalnych pomysłów.
- Zasada łączenia odległych skojarzeń – ażeby uzyskać rozwiązanie cechujące się nowością i oryginalnością, należy łączyć i kombinować ze sobą odległe skojarzenia i poszukiwać nowych, odkrywczych syntez.
- Zasada naiwności – warto, nawet wtedy gdy jest się ekspertem w danej dziedzinie, przyjąć postawę naiwnego dziecka, które niewiele wie o określonym problemie, po to, aby uwolnić się od tego, co znane i uzyskać świeży ogląd sytuacji.
- Zasada poszerzania pola uwagi – twórcze rozwiązania określonego, należącego do jakiejś jednej dziedziny problemu, mogą być zainspirowane przez analogie, podobieństwa lub gotowe idee należące do zupełnie odmiennej i różniącej się dziedziny. Dlatego warto wychodzić poza ścisłą wiedzę z jednej dziedziny i zwracać uwagę na to, co dzieje się gdzieś indziej. Nie można mieć kłapek na oczach warto ciągle pamiętać o słynnym zdaniu Neila Postmana: „Człowiekowi z młotkiem wszystko wydaje się być gwoździem”.

Metody i wynikające z nich techniki heurystyczne są rozwijane na całym świecie od przeszło 80 lat. Znalazły też trwałe miejsce w laboratoriach uczonych, pracowniach firm reklamowych i projektowych, działach badań i rozwoju zakładów produkujących nowoczesne technologie, a także w szkołach. Najbardziej znaną i jednocześnie często źle rozumianą i przeprowadzaną jest burza mózgów, wymyślona jeszcze przed II wojną światową przez Alexa Osborna. Inne znane metody heurystyczne to: synektyka, analiza wartości, ARiZ rosyjskiego wynalazcy Henryka Altszullera, metoda lateralna Edwarda de Bono, TRoP Edwarda Nęcki, CPS Treffingera i Isaksena, metoda zwana SCAMPER. Każda z nich próbuje pomóc twórcom i zespołom twórczym w generowaniu tak oczekiwanych nowych i odkrywczych innowacji. Można sądzić, iż niewielu nauczycieli gimnazjum stosuje w swojej pracy dydaktycznej synektykę, SCAMPER czy analizę wartości...

Nauczając twórczości, powinniśmy więc zapoznawać naszych uczniów z metodami heurystycznymi i uczyć ich praktycznego wykorzystywania ich w sytuacjach codziennych. Zorganizowanie klasycznej, a jeszcze lepiej – pisemnej odmiany burzy mózgów (brainwriting 635, brainwriting pool), nie jest trudne dla nauczyciela, jeśli rozumie on podstawowe zasady tej metody i umie ich przestrzegać w pracy grupowej.

Powinniśmy też zachęcić naszych wychowanków do używania niektórych zasad i metod w życiu codziennym – być może uda się wtedy usprawnić i polepszyć pracę wielu zespołów problemowych i ograniczyć tak wszędobylskie w Polsce krytykanctwo, narzekanie i szukanie dziury w całym w czasie zebrań, a zająć się tworzeniem mądrych rozwiązań. Może uda się wtedy szybciej wybudować piękne stadiony.

### 3. „Twórcze” gimnazjum

Z badań pedagogów twórczości wynika, iż szkoła wspierająca kreatywność uczniów, w tym szkoła gimnazjalna, to środowisko mające określone cechy, które należy respektować, spełniać i rozwijać w sposób świadomy. Oto kilka istotnych właściwości „twórczego” gimnazjum:

- pytania uczniów, zwłaszcza pytania mądre i odkrywcze, są witane z radością przez nauczycieli, sądzi się bowiem, iż zadawanie dobrych pytań jest tak samo ważne, jak odpowiadanie na pytania;
- pozwala się uczniom prowadzić badania i daje odpowiednio dużo czasu na komunikowanie wyników tych badań;
- toleruje się błędy uczniów w poszukiwaniu nowych i mało znanych rozwiązań („Błędy są po to, by pomagać, a nie przeszkadzać”);
- nauczyciele stosują przemyślane i pogłębione oceny dokonań twórczych uczniów, mające charakter konstruktywnych informacji zwrotnych, pozwalające uczniom budować trafne samooceny zdolności twórczych. Oceny te pełnią funkcję informacyjną a nie represyjną.
- uczniowie mają możliwość dokonywania rzeczywistych wyborów poznawczych i są do nich zachęceni;
- nauczanie twórczości odbywa się poprzez odkrywanie lub stawianie autentycznych problemów, nie mających z góry ustalonej poprawnej odpowiedzi (problemy dywergencyjne), dających się badać metodami jednej lub kilku metodologii i mających dla uczniów osobistą wartość;
- ośmiela się uczniów do podawania w wątpliwość i mądrego kwestionowania wielu prawd i praw naukowych, zachęca do eksperymentowania, snucia domysłów, korzystania z gry wyobraźni („Co by było, gdyby Hitler zdał na Akademię Sztuk Pięknych w Wiedniu?”, „Co by było, gdyby zlikwidowano cyfrę 3?”; „Co by było, gdyby Mickiewicz został w kraju?”);
- zachęca się uczniów do dokonywania samooceny własnych zdolności poznawczych (metapoznanie), a w ocenach nauczyciela zawarte są istotne informacje zwrotne o procesie twórczym i wytworach danego ucznia;
- uczy się współpracy w zespołach twórczych, ale również niezależności i obrony własnego zdania;
- nauczyciele cenią oryginalność i samodzielność przejawianą przez uczniów, ale wiążą je z sensownością, odpowiedzialnością i poczuciem smaku;
- ostrożnie używa się nagród za twórczość, z rozmysłem stosuje się konkursy, plebiscyty i współzawodnictwo.

#### Zakończenie: czynnik krytyczny - nauczyciel

Ażeby efektywnie i efektywnie uczyć twórczości, nauczyciel gimnazjum nie musi być wcale wybitnym twórcą. Wiadomo bowiem, że najwybitniejsi twórcy nie byli najlepszymi nauczycielami twórczości, o czym świadczą biografie Mozarta czy Chopina. Tak jest w sztuce, nieco inaczej dzieje się w twórczości naukowej, w której laureaci Nagrody Nobla często wychowują następnych laureatów tej nagrody. Nauczycielem twórczości w klasie gimnazjalnej powinien być twórczy nauczyciel, który nie tyle sam jest artystą czy wynalazcą lub naukowcem, ile twórczym innowatorem dydaktycznym i pomysłowym diagnostą. Taki nauczyciel potrafi przede wszystkim rozpoznać w swoich uczniach

potencjał twórczy, pobudzić go i wspierać, a także tworzyć dla jego przejawów przestrzeń szkolną (wystawy, pokazy, występy itp. – niekoniecznie w formach konkursu). Jest do tego twórczy w dziedzinie wymyślania nowych rozwiązań i pomocy dydaktycznych. Jak kiedyś usłyszałem, z twórczym nauczycielem ciągle coś się dzieje. Nuda bowiem często zabija kreatywność uczniów.

Podstawowym problemem w nauczaniu twórczości jest zmiana postawy i stylu pracy nauczyciela. Nauczyciel musi się zgodzić na zmianę tradycyjnie pełnionej w szkole roli:

- z posiadacza i dostarczyciela mądrości staje się poszukiwaczem problemów, trenerem, widzem, a czasem nawet agentem wydawniczym prac swoich uczniów;
- jeśli uczniowie mają rozwiązywać realne problemy, nauczyciel twórczości powinien nie tylko ponosić odpowiedzialność za dostarczenie im potrzebnej wiedzy i umiejętności, lecz także dostarczyć takich problemów, na które sam nie zna odpowiedzi i pracować razem z uczniami nad znalezieniem rozwiązań;
- jeśli uczniowie mają komunikować innym swoje pomysły, nauczyciel powinien pomóc im w znalezieniu idei wartych podzielenia się z innymi oraz stosownego audytorium, które będzie chciało się z tymi ideami zapoznać.

Nie sądzę, by zmiana tych ról była łatwa dla wszystkich nauczycieli, zwłaszcza dla tych nauczycieli szkół gimnazjalnych, którzy z trudem rezygnują z części swego zewnętrznego autorytetu, niechętnie uczą się wraz z uczniami i przyznają do niewiedzy, z trudem zadają pytania lub pozwalają na zadanie pytań, na które nie mają wcześniej przygotowanej poprawnej odpowiedzi i z trudem odchodzą od podręcznika. Zmiana ta jednak jest konieczna, jeśli przedstawione tu postulaty pedagogiki twórczości nauczyciele chcą choć w niewielkiej części zacząć realizować w codziennej praktyce edukacyjnej. Bo wielu nauczycieli chce i powoli czyni to, o czym świadczy ich działalność edukacyjna i samokształceniowa w Polskim Stowarzyszeniu Kreatywności, które zostało powołane dla psychopedagogów twórczości przez psychopedagogów. Znudzeni swoją dotychczasową pracą przystąpili do nauczania twórczości i cieszy ich to niezmiernie, bo odkryli nową, nieznaną wielu radość dydaktyczną, a także dostrzegli nowe, inspirujące wyzwanie w tym pięknym i trudnym zawodzie. Cóż, kreatywność uczniów kwitnie tylko tam, gdzie nauczyciel naprawdę ją dostrzega i docenia – oto cała mądrość współczesnej dydaktyki twórczości.

#### Literatura cytowana

Cropley A.J. "Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators", Kogan Page, London 2001.

Fisher R. „Uczymy jak się uczyć”, WSiP, Warszawa 1999.

Nęcka E. „Inteligencja”, GWP, Gdańsk 2002.

Sternberg R.J., Spear-Swerling L. "Jak nauczyć dzieci myślenia", GWP, Gdańsk 2003.

Szmidt K.J. „Pedagogika twórczości”, GWP, Gdańsk 2007.

Torrance E.P. (1995) "Why Fly? A Philosophy of Creativity", Ablex Publishing, Corporation, Norwood, New Jersey.

# Trudności w nauce szkolnej uczniów zdolnych, czyli słów kilka o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych

[dr Beata Dyrda](#)

Jednym z ważniejszych wymiarów funkcjonowania ucznia w szkole są jego osiągnięcia szkolne. To, jak dziecko się uczy, czyli osiąganie przez nie sukcesów lub doznawanie porażek w nauce, ma znaczenie dla dalszych losów edukacyjnych, wyboru przyszłego zawodu i funkcjonowania w społeczeństwie. W tradycyjnej szkole wskaźnikiem osiągnięć szkolnych ucznia są przede wszystkim jego oceny. Problemy niepowodzeń szkolnych, trudności, problemów, opóźnień w nauce czy braków sukcesów w nauce szkolnej są ściśle związane z funkcjonowaniem szkoły jako instytucji. Można powiedzieć, że istnieją w szkole od jej zarania i trudno je całkowicie wyeliminować. Niepowodzenia szkolne od wielu dziesięcioleci skupiają uwagę nie tylko pedagogów i psychologów, ale także socjologów, polityków oświatowych, a przede wszystkim nauczycieli i rodziców.

W przypadku uczniów zdolnych spodziewamy się satysfakcjonujących osiągnięć szkolnych. Nie wszystkie jednak dzieci z ponadprzeciętnymi możliwościami wykorzystują je w pełni, bardzo często wiele z nich ponosi fiasko w dziedzinach, w których mogłyby odnosić sukcesy. W pracy z uczniami zdolnymi należy zdawać sobie sprawę, iż niektóre czynniki, na przykład: nierówne tempo rozwoju intelektualnego, różnice osobowościowe, negatywne oddziaływanie środowiska szkolnego czy domowego mogą drastycznie wpłynąć na szkolne funkcjonowanie tych uczniów i spowodować obniżenie i pogorszenie wyników w nauce. Na podstawie obserwacji praktyki pedagogicznej oraz analiz wyników badań naukowych zauważamy, iż wśród grupy uczniów zdolnych mamy do czynienia z problemem niepowodzeń szkolnych. Wysoki poziom inteligencji i uzdolnień specjalnych nie gwarantują wysokich wyników w nauce. Pewien odsetek uczniów uznanych za zdolnych osiąga wyniki gorsze od tych, na jakie je stać. Uczniowie zdolni często nie wykorzystują potencjałów zdolności i uczą się znacznie poniżej swoich możliwości. Przyczyn tego kłopotliwego, dla samych uczniów jak i ich rodziców i nauczycieli, zjawiska jest wiele, ale należy je jak najwcześniej rozpoznać i im przeciwdziałać. Uczniowie zdolni to także dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych. Przekonanie, iż „sami sobie poradzą dzięki swoim dodatkowym możliwościom” nie tylko nie sprzyja rozwijaniu zdolności i talentów tych uczniów, ale przyczynia się do gubienia przysłowiowych diamentów. Coraz częściej w praktyce spotykamy się z sytuacją, kiedy rodzice i nauczyciele tych uczniów zwracają uwagę, że ci, którzy osiągnęli najwyższe wyniki w nauce, w których pokładano nadzieje związane z ich edukacją uczą się coraz słabiej. Zjawisko to nosi nazwę Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS) i może dotyczyć nawet 50 proc. populacji dzieci zdolnych.





Profesjonalna diagnoza psychologiczno-pedagogiczna syndromu pokazuje, iż u takich uczniów występuje znaczna rozbieżność pomiędzy wynikami uzyskiwanymi w testach badających zdolności intelektualne, specjalne i twórcze, a niskimi wynikami z testów osiągnięć szkolnych, sprawdzianów itp. Ale oczywiście nie każde pogorszenie wyników ucznia świadczy o występowaniu SNOS. Jeżeli uczeń długo chorował i w teście czy sprawdzianie osiągnął słabsze wyniki niż osiągał wcześniej, to taka sytuacja nikogo nie zdziwi. Mówimy wówczas o sytuacyjnych nieadekwatnych osiągnięciach, którym stosunkowo łatwo przeciwdziałać. Niestety wiele chwilowych niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych ma charakter ciągły i w miarę upływu czasu przekształca się w syndrom chroniczny. Ten z kolei jest trudny do zdiagnozowania i terapii.

### **Przyczyny i rozpoznawanie zjawiska**

Cechą charakterystyczną Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych jest jego złożoność, czyli współwystępowanie trzech rodzajów problemów: osobowościowych, rodzinnych i szkolnych. Analizując wyniki badań nad etologią problemu niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych, celowym zabiegiem jest wyodrębnienie trzech grup przyczyn: przyczyny osobowościowe uczniów zdolnych, przyczyny związane ze środowiskiem rodzinnym uczniów zdolnych, przyczyny związane ze środowiskiem szkolnym uczniów zdolnych.

Pierwsza grupa przyczyn powodujących niewykorzystywanie przez uczniów zdolnych możliwości umysłowych w nauce szkolnej koncentruje się na typowych cechach osobowościowych, emocjonalnych, zachowaniach i funkcjonowaniu społecznym tych uczniów. Nieformalna diagnoza syndromu wymaga od nauczyciela i rodzica wiedzy o jego specyfice i koncentruje się głównie na obserwacji zachowań dziecka w konkretnych sytuacjach domowych i szkolnych. W grupie uczniów zdolnych zdarzają się problemy natury emocjonalnej i społecznej, zakłócające ich właściwy rozwój oraz prawidłowe funkcjonowanie w szkole i w gronie rówieśników, bardzo często mogą one maskować i ukrywać rzeczywisty potencjał zdolności. Problemy te są konsekwencją asynchronii rozwojowych oraz różnych rodzajów nadpobudliwości pojawiających się już we wczesnym dzieciństwie. Może to być nadwrażliwość intelektualna, psychomotoryczna, wyobrażeniowa, emocjonalna czy zmysłowo-sensoryczna. Prowadzą one do pojawienia się przejawów negatywnych zachowań dziecka, wśród których możemy wyróżnić: niecierpliwość i brak tolerancji, upór, cynizm, nieustępliwość, hałaśliwość i pretensjonalność, kłótniowość, niechęć do współpracy i współuczestnictwa, egocentryzm i nadmierną energię oraz obojętność na zasady dobrego wychowania. Uczniowie z SNOS charakteryzują się niedojrzałością emocjonalną i społeczną. Można wśród nich wyróżnić grupę uczniów agresywnych, wycofujących się oraz typ mieszany buntowniczo-wycofujący się. Uczniowie agresywni jawnie i widocznie demonstrują swoją wybuchowość, gwałtowność i tendencję do zachowań konfliktowych. Uczniowie

wycofujący się są znudzeni, niezainteresowani i niezaangażowani. Typ trzeci buntowniczo-wycofujący się to kombinacja zachowań agresywnych i pasywnych. Większość uczniów manipuluje otoczeniem – swoimi rodzicami, nauczycielami czy rówieśnikami – ale dla uczniów z SNOS manipulacje są mechanizmami obronnymi stosowanymi nieświadomie. Dzieci uległe najczęściej odwołują się do manipulacji typu: „pomóż mi”, „ponaglaj mnie”, „współczuj mi”, „chroń mnie”, natomiast dzieci dominujące wykorzystują mechanizmy typu: „nie krytykuj mnie”, „podziwiał mnie”, „bądź tylko mój”, „dostrzegaj moją wyjątkowość”. Większość dzieci w pewnym wieku zachowuje się podobnie, jednakże u dzieci zagrożonych syndromem nieadekwatnych osiągnięć zachowania takie występują bardzo często – niemal w każdej sytuacji.

Diagnoza funkcjonowania ucznia w typowych sytuacjach szkolnych opiera się na wnikliwej obserwacji nauczyciela i sprowadza się do zidentyfikowania najczęściej pojawiających się zachowań uczniów. Jeżeli nauczyciel zauważy kilka z wymienionych poniżej zachowań, powinien zastanowić się, czy nie jest to syndrom zaniżonych osiągnięć: słabe wyniki prac kontrolnych, sprawdzianów i odpowiedzi; niedbałe wykonywanie zadań domowych; wyraźną dysproporcję pomiędzy wysokim poziomem zdolności poznawczych a niskim poziomem wykonywania zadań szkolnych; nadpobudliwość emocjonalną lub nadmierną nieśmiałość; duży potencjał zdolności i jednoczesny



brak umiejętności uczenia się; tendencję do manipulowania otoczeniem; szeroką wiedzę ogólną przy jednoczesnym braku opanowania przerabianego materiału; szerokie zainteresowania pozaszkolne i minimalny wysiłek wkładany w prace szkolne; rozbieżność pomiędzy poziomem wypowiedzi ustnych i pisemnych (wypowiedzi ustne wypadają znacznie lepiej niż prace pisemne); koncentrowanie swojej uwagi na wybranych przedmiotach; posiadanie jednej pasji czy hobby, które przedkłada się nad naukę; niską samoocenę; duży niewykorzystany potencjał twórczości; impulsywność i trudności z formułowaniem własnych sądów; nieumiejętność wyznaczania realnych celów i nierealistyczne oczekiwania co do własnej osoby; tendencję do wycofywania się lub agresywnej dominacji w grupie; problemy w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami; nieumiejętność pracy w grupie; problemy z dyscypliną i przeciwstawianie się poleceniom nauczyciela; bierne lub negatywne postawy wobec obowiązków szkolnych; unikanie działania w nieznanym i nowych sytuacjach w obawie przed niepowodzeniem; trudności w finalizowaniu rozpoczętych zdań i prac; problemy z koncentracją, marzenie na jawie, niezorganizowanie w pracy.

### **Rodzinne przyczyny SNOS**

Druga grupa przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych jest ściśle związana ze środowiskiem rodzinnym. Środowisko rodzinne jest podstawowym środowiskiem wychowawczym dla dziecka. To w rodzinie kształtuje się system wartości dziecka, aspiracje

edukacyjne, postawy wobec szkoły, nauczycieli i obowiązków szkolnych, w rodzinie ma także miejsce pierwsza intuicyjna diagnoza zdolności i uzdolnień dziecka. Powodzenie dziecka w szkole jest konsekwencją jego sytuacji w domu, która w przypadku różnych nieprawidłowości czy patologii, może wywołać negatywne zaburzenia w rozwoju psychicznym i uczuciowym, a tym samym spowodować pojawienie się trudności w nauce szkolnej. Szczególnie ważnym okresem dla rozwoju przyszłych zdolności dziecka jest wczesne dzieciństwo. Rodzice często w sposób nieświadomy i niezamierzony mogą hamować i tłumić rozwój uzdolnień dziecka. Liczne badania wykazują, iż uczniowie o obniżonych osiągnięciach pochodzili z rodzin o niskim statusie społecznym, rodzice mieli na ogół niższe wykształcenie i przejawiali negatywne postawy wobec wartości wykształcenia. Rodzice uczniów bez sukcesów przejawiają wobec dzieci postawy nadopiekuńczości lub wrogości, odrzucania i braku zainteresowania rzeczywistą działalnością dziecka. Nie są zainteresowani sytuacją dziecka w szkole i nie dopingują go do osiągania lepszych wyników w nauce. Stosują także niekorzystne metody wychowawcze: niekonsekwencję, rozpieszczanie, mają niejasne wymagania i sprzeczne, nieadekwatne do możliwości oczekiwania. Często w rodzinach tych uczniów pojawiają się liczne problemy natury emocjonalnej, rodzice są nie zrównoważeni, dominujący lub też obarczają dzieci nadmierną władzą, ich stosunki z dziećmi cechuje nasilona ambiwalencja, napięcia i konflikty. Rzeczywiste przyczyny obniżonych osiągnięć w nauce związane są bezpośrednio z warunkami kulturowymi rodziny, poziomem opieki nad dzieckiem i jego nauką, atmosferą wychowawczą w domu, postawami rodzicielskimi oraz stylem wychowawczym preferowanym przez rodziców. Rodziny, w których dzieci osiągają nieadekwatne wyniki, zazwyczaj charakteryzują się mniejszym występowaniem emocji pozytywnych. Rodzice osób osiągających nieadekwatne wyniki mogą wykazywać brak zainteresowania edukacją. Rodzice uczniów osiągających bardzo dobre wyniki częściej wykorzystują styl bardziej autorytarny niż rodzice uczniów osiągających wyniki słabe. Rodzice osób osiągających nieadekwatne wyniki często są nadmiernie pobłażliwi lub zbyt surowi. Rodziny uczniów osiągających nieadekwatne wyniki mogą być bardziej restrykcyjne i stosować więcej kar. Traktowanie dziecka jak dorosłego w zbyt młodym wieku może też przyczyniać się do tego, że jego wyniki staną się nieadekwatne. Ponadto rodziny uczniów osiągających dobre wyniki promują automotywację, zaangażowanie w środowisko i autonomię bardziej niż rodziny uczniów osiągających słabe wyniki. Uczniowie osiągający nieadekwatne wyniki mogą nie chcieć identyfikować się ze swoimi rodzicami. W domach osób osiągających nieadekwatne wyniki pojawia się więcej konfliktów rodzinnych.

### **Szkolne przyczyny SNOS**

Naczelnym problemem związanym z edukacją uczniów zdolnych jest brak spójnych, systemowych rozwiązań w zakresie pracy z uczniem zdolnym w polskim systemie oświaty. W szkołach zauważa się brak systemu identyfikowania uzdolnień uczniów z uwzględnieniem pomocy ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych. Ponadto w szkołach słabo wykorzystuje się możliwości stwarzane przez prawo oświatowe, są to indywidualny tok nauki, indywidualny program nauczania, systemy stypendialne. Nauczyciele często uskarżają się na brak wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów zdolnych. Zaniżone wyniki w nauce osiągnięte przez uczniów zdolnych mogą być konsekwencją niewłaściwej postawy nauczyciela, rówieśników, wadliwych programów nauczania oraz metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nie wszyscy nauczyciele są przygotowani do pracy z uczniami zdolnymi. Wielu, niestety, tego nie potrafi. Przede wszystkim nie umieją właściwie zdiagnozować zdolnych uczniów, stąd mają wobec nich zaniżone oczekiwania. Nierzadkie są też negatywne zachowania nauczycieli, np.: niesprawiedliwe oceny, niepoprawne komentowanie stopni, porównywanie ocen uczniów, koncentrowanie się na błędach i porażkach, destrukcyjna

krytyka wyników poszczególnych uczniów na forum całej klasy, wyrażanie zdziwienia w sytuacji, kiedy słabszy uczeń (w opinii nauczyciela) uzyskuje dobrą ocenę. Wielu nauczycieli wciąż preferuje tradycyjne, podające metody nauczania, które powodują, że uczniowie się nudzą i tracą zainteresowanie przedmiotem.



### **Przykładowe interwencje.**

Uczniowie zdolni z SNOS są grupą bardzo zróżnicowaną. Ich nieadekwatne do możliwości wyniki są skutkiem wielu różnych powodów, dlatego jedna strategia interwencyjna nie może pomóc w zmianie negatywnych zachowań u wszystkich uczniów z syndromem. Przede wszystkim konieczna jest ścisła współpraca rodziny, szkoły oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych i wybór odpowiedniego do konkretnego ucznia rodzaju interwencji. Podstawą terapii SNO jest podejście całościowe, czyli skoncentrowanie oddziaływań pedagogicznych na dziecku, rodzinie i szkole. Terapia Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych powinna przebiegać jednocześnie w trzech płaszczyznach, tylko wówczas możliwe jest całkowite rozwiązanie problemu. Przeciwdziałanie skutkom syndromu przynosi najlepsze efekty wówczas, gdy trzy strony współdziałają ze sobą. Efektywność terapii jest również uzależniona od jasno ustalonych zasad porozumiewania się pomiędzy tymi stronami. Interwencje mające na celu rozwiązanie problemu nieadekwatnych osiągnięć dzielą się na dwie kategorie. Pierwsza to profesjonalna pomoc psychologiczna, a druga to interwencje edukacyjne prowadzone przez samego nauczyciela jak również interwencje instruktażowe prowadzone przez rodziców. Interwencje o charakterze pomocy psychologicznej skupiają się na zmianie dynamiki osobowej lub rodzinnej przyczyniającej się do nieadekwatnych osiągnięć ucznia. Interwencje takie mogą obejmować pomoc psychologiczną indywidualną, grupową czy rodzinną. Psychologowie i terapeuci mogą pomóc osobom osiągającym nieadekwatne wyniki, poprawiając niesprawny system nagradzania, modyfikując skłonności pasywno-agresywne czy łagodząc deficyty emocjonalne. Nauczyciele mogą pomóc uczniom w eliminacji luk edukacyjnych i łagodzić lub kompensować ich braki poznawcze. Trzeba pamiętać, że uczniowie osiągający nieadekwatne wyniki pozbawieni motywacji najczęściej nie widzą powodów, aby stać się lepszymi uczniami. Nauczyciel, który pracuje z takim typem osób, powinien skupić się na wdrożeniu systemu nagradzania, który zachęci ucznia do wysiłku w szkole i wpłynie na sukcesy szkolne. Niezmiernie ważnym elementem w terapii syndromu jest adekwatna motywacja dziecka zdolnego do nauki. Istotną rolę przypada tu nauczycielowi, który może umiejętnie rozbudzić wewnętrzną motywację ucznia do nauki. Uczniowie są bardziej zmotywowani do nauki, kiedy osobiście i aktywnie mogą się w nią zaangażować oraz mają sposobność podejmowania decyzji zgodne ze swoimi możliwościami i z wymogami zadania. Motywacja uczniów jest także większa, kiedy postrzegają zadania jako związane z osobistymi celami, potrzebami i zainteresowaniami, a także jako możliwe do wykonania. Naturalna uczniowska motywacja do nauki rozwija się w

atmosferze bezpieczeństwa, zaufania, kiedy uczniowie doznają takiego wsparcia i wspomagania ze strony dorosłych, które jest dostosowane do indywidualnych potrzeb i zdolności, gdzie uczniowie mają szansę na podejmowanie ryzyka bez strachu i lęku przed niepowodzeniem. Warto też zdawać sobie sprawę, że na poziom wyników ucznia mają wpływ dom, rówieśnicy czy środowisko kulturowe. Badani uczniowie, którym udało się wyeliminować syndrom nieadekwatnych osiągnięć, podkreślają najczęściej, że w przezwyciężeniu trudności pomogli im przede wszystkim nauczyciele, którzy służyli im wsparciem i wierzyli w ich możliwości. W sytuacji braku formalnych programów dla uczniów osiągających nieadekwatne wyniki wsparcie, uwaga i pozytywne nastawienie nauczycieli może pomóc w wyeliminowaniu tego niekorzystnego zjawiska. Rodzice uczniów osiągających nieadekwatne wyniki i pozbawionych motywacji mogą również skorzystać na tych strategiach terapeutycznych, które będą zachęcać ich do pozytywnych wypowiedzi na temat edukacji, wykazywania zainteresowania pracą dziecka w szkole i chwalenia jego osiągnięć.

# Projekty międzynarodowe i ich realizacja w polskiej szkole.

Gracjana Wieckowska

*Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji od lat zajmuje się ważnymi i ciekawymi programami o zasięgu międzynarodowym inicjując, zachęcając i wspierając różnorodne inicjatywy pozwalające nauczycielom, dyrektorom szkół i placówek oraz samym uczniom uczestniczyć w wielu niezwykle ciekawych i rozwijających projektach wielokulturowych. Przedstawiamy poniżej kilka informacji o działalności FRSE i realizowanych w fundacji projektach.*

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji wspiera działania związane z reformą i rozwojem edukacji w Polsce. Do końca 2006 r. swój cel realizowała przede wszystkim poprzez koordynację dwóch programów Unii Europejskiej w Polsce - SOCRATESA II i MŁODZIEŻY. Od 2007 r. zajmuje się koordynacją programów: "Uczenie się przez całe życie" i "Młodzież w działaniu". Fundacja prowadzi także Krajowe Punkty Kontaktowe ds. programów UE: ERASMUS MUNDUS i TEMPUS, Krajowe Biuro Programu Eurodesk oraz Centrum Współpracy z Europą Wschodnią i krajami Kaukazu SALTO EECA. Fundacja realizuje w Polsce inicjatywę wspólnotową European Language Label oraz program eTwinning. Przy Fundacji działa także Polskie Biuro Eurydice - sieć informacji o edukacji w państwach europejskich. Od 2007 Fundacja realizuje także Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, a od 2008 r. FRSE prowadzi także Fundusz Stypendialny i Szkoleniowy.

Program eTwinning umożliwia przedszkolom i szkołom ze wszystkich krajów Unii Europejskiej kontakt i realizację ciekawych autorskich projektów edukacyjnych przy pomocy różnych technik informacyjno-komunikacyjnych (ICT).

Już od 5 lat dzięki możliwościom oferowanym przez Program eTwinning, polskie szkoły współpracują ze swoimi partnerami z krajów europejskich. eTwinning to także szerokie możliwości rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry zarządzającej oświatą.

Warto więc dołączyć do tych szkół, które dzięki eTwinning już osiągnęły sukces, wyrażający się w poszerzeniu oferty programowej, zadowoleniu nauczycieli i entuzjazmie uczniów. Polska znajduje się w czołówce wszystkich statystyk europejskich eTwinning. Zwraca uwagę zwłaszcza największa w Europie liczba Europejskich Odznak Jakości przyznanych bardzo dobrym polskim projektom. Tej jesieni, w kolejnej edycji przyznawania EOJ, aż 165 polskich projektów uzyskało tę prestiżową nagrodę.

W Programie eTwinning w Polsce uczestniczy już 8,7 tysiąca szkół i 11,8 tysiąca nauczycieli, którzy realizują łącznie ponad 6 tysięcy różnych projektów współpracy europejskiej szkół w eTwinning.

## O konferencji dla dyrektorów

Narodowe Biuro Kontaktowe eTwinning zorganizowało w dniu 5 listopada konferencję „Europejski wymiar edukacji. Rola dyrektora szkoły w realizacji międzynarodowych projektów współpracy”.

Wydarzenie spotkało się z dużym zainteresowaniem. W konferencji, która odbyła się w Bibliotece m.st. Warszawy przy ul. Koszykowej w Warszawie, wzięło udział ponad 120 dyrektorów szkół z całej Polski. Gośćmi konferencji byli m.in.: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Joanna Gospodarczyk – Zastępca Dyrektora Biura Edukacji m.st. Warszawa, dr inż. Elżbieta Gajek – ekspert Programu eTwinning, przedstawiciele i eksperci eTwinning i Comenius.

Konferencję rozpoczęło wystąpienie Dyrektora Generalnego FRSE Mirosława Marczewskiego.

Uczestnicy zapoznali się z informacjami o Programie eTwinning, jak również o innych programach, które kierują swoją ofertę do osób zarządzających w oświacie: Comenius, Wizyty Studyjne, Leonardo da Vinci, European Language Label.

Dyrektorzy biorący udział z konferencji wysłuchali również prezentacji projektów będących przykładami dobrych praktyk w programach eTwinning i Comenius.

Zapraszamy do przeczytania relacji z tego wydarzenia: Link do relacji z konferencji i do prezentacji prelegentów

prelegentów

<http://www.etwinning.pl/aktualnosci/konferencja-dla-dyrektorow-szkol-europejski-wymiar-edukacji-%E2%80%93-rola-dyrektora-szkoly-w-re>

# Mój eTwinning - projekt międzynarodowy dla każdego

Marek Fularz

W Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji realizowanych jest wiele projektów międzynarodowych. Jednym z nich jest projekt o nazwie "eTwinning", który staje się coraz bardziej popularny także w przedszkolach. Dlaczego warto się nim zainteresować, dlaczego warto go realizować? Mam nadzieję, że artykuł ten będzie odpowiedzią na to pytanie i zachęci Państwa do sięgania w większym stopniu niż dotychczas także po projekty międzynarodowe.

Serdecznie zapraszam, służę pomocą, radą...

Odkąd tylko w szkole pojawiły się komputery, uważałem, że nie mogą one stać zamknięte w pracowni informatycznej, wykorzystywane tylko do wydzielonych zajęć informatyki. Szukałem zatem sposobu na to by, po pierwsze, nauczyciele mogli nauczyć się wykorzystywać komputer i Internet w swojej pracy, a po drugie, by ICT stała się naturalnym elementem warsztatu pracy nauczyciela w klasie.

Z umiejętnościami nauczycieli poszło dość łatwo, z pomocą przyszły różne programy realizowane wtedy w kraju mające podnieść kompetencje nauczycieli w dziedzinie ICT m. in. program Intela „Nauczanie ku przyszłości” czy też kursy doskonalące dla nauczycieli w zakresie ICT realizowane przez Konsorcjum Polskich Firm Szkoleniowych. Uczestnicząc jako trener w tych projektach, zobowiązany do przeprowadzenia pewnej ilości szkoleń, w pierwszej kolejności pracowałem ze swoimi nauczycielami. Kadra na ścieżce awansu zawodowego bardzo chętnie uczestniczyła w tych szkoleniach. W trakcie szkoleń powstało wiele świetnych materiałów dydaktycznych wykorzystanych na różnych zajęciach. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego, na długo przed obecnymi zmianami, weszli z klasami do pracowni komputerowej, realizując zajęcia z komputerem. Wszystkie te działania na polu „technologii” zostały docenione Znakiem Jakości Interkl@sa w roku 2005.



W roku 2005 został uruchomiony program eTwinning, umożliwiający współpracę szkół europejskich z wykorzystaniem technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Zarejestrowałem szkołę w programie bez konkretnej wizji, jak to całe bogactwo wykorzystać w szkole i w swojej pracy. Przez jakiś czas pozostałem w „uśpieniu”. Nie było pomysłów, nie było nauczycieli chętnych do współpracy. Mając zaledwie kilka godzin informatyki w kilku klasach, musiałem poszukać w szkole sprzymierzeńców. Pierwsze próby zorganizowania projektu skończyły się fiaskiem, a to zabrakło determinacji, a to partnerzy zawiedli...

Szukając natchnienia, zapisałem się kurs internetowy „Jak uczestniczyć w programie



eTwinning” organizowany przez Narodowe Biuro Kontaktowe Programu eTwinning. Umiejętności zdobyte na kursie, a przede wszystkim te związane z budowaniem społeczności internetowych oraz planowaniem działań projektowych zewnętrznych (z partnerem zagranicznym) i wewnętrznych (w szkole), pozwoliły na zaangażowanie się w pierwszy udany projekt eTwinning. Doświadczenia kursowe zmobilizowały mnie do założenia szkolnej platformy elearningowej Moodle.

Do projektu „SOS water in danger” (<http://water-in-danger.wikispaces.com/>) – zrealizowanego z dwiema brytyjskimi, jedną irlandzką i włoską szkołą partnerską – udało mi się zaangażować kilkoro nauczycieli, w tym nauczyciela przyrody. Okazało się podczas planowania, że wiele działań, które można wykorzystać w projekcie, i tak się w szkole dzieje. Dlaczego więc nie zrobić tego wspólnie z partnerami, doskonalać przy okazji umiejętności językowe? Wydaje mi się, że w wielu szkołach można znaleźć nauczycieli, którzy pracują, wykorzystując elementy metody projektu i zakładające aktywność uczniów, wszędzie tam można poszukać partnera ze szkoły z zagranicy i bawić się w wspólnie.

Szkoły partnerskie w projekcie pracowały nad zagadnieniami związanymi z wodą. Zaczęliśmy od poznania wody jako elementu niezbędnego do życia, poprzez zbadanie lokalnych zasobów wody i porównanie sytuacji w różnych częściach świata. Uczniowie badali właściwości wody, sposoby jej oczyszczania i oszczędzania. Opracowywali strategie zmniejszenia zużycia ilości wody. Uczniowie bardzo chętnie uczestniczyli w eksperymencie polegającym na tym, by przeżyć jeden dzień, mając do dyspozycji jedną butelkę wody, co pozwoliło im zrozumieć sytuację ludzi mieszkających w ubogich w wodę rejonach Ziemi. Korzystaliśmy z takich narzędzi, jak wideo, e-mail, google maps, google docs, strona internetowa wikispaces.com, fotografie cyfrowe i programy do obróbki zdjęć, serwisy pozwalające na publikację zdjęć (Picasa) czy filmów (Youtube).

Największym sukcesem okazało się stworzenie w szkole zespołu, podział zadań pomiędzy nauczycielami i wykorzystanie lokalnych partnerów, takich jak oczyszczalnia ścieków czy ogród zoologiczny w niemieckim Zittau (7 km od Bogatyni), w którym uczniowie odbyli w terenie zajęcia o tym, co żyje w wodzie i na wodzie. Brakowało mi okazji do kontaktów pomiędzy uczniami z partnerskich szkół, a i aktywność partnerów pozostawiała trochę do życzenia, stąd musieliśmy się zadowolić jedną Krajową Odznaką Jakości eTwinning. Udział w tym projekcie znacznie ułatwił zdobycie przez szkołę kolejnego Znaku Jakości Interkl@asa w roku 2008.



Projekty eTwinning to także doskonała okazja do kształcenia umiejętności związanych z moją dziedziną – z informatyką. Kolejny projekt Animal Talk (<http://animauxquiparlent.blogspot.com/>) posłużył mi na zajęciach informatyki do zapoznania uczniów z takimi tematami jak

nagrywanie i obróbka dźwięku, tworzenie animowanych postaci za pomocą gadżetów voki.com, publikowanie wiadomości na blogu i komentowanie ich. Na pomysł takiego projektu wpadła żona Michaela, naszego szkockiego partnera, podczas czytania książek dzieciom do poduszki. Żona Michaela jest Rosjanką. Zauważyła, że w książkach dla dzieci w różnych językach różnie wyglądają słowa naśladujące odgłosy zwierząt. Postanowiliśmy „zbadać” sprawę i podzielić się spostrzeżeniami, jak zwierzaki „mówią” w różnych językach, a w efekcie powstał blog z zasobami zwierzęcych odgłosów w 9 językach europejskich. Najwięcej frajdy mieliśmy podczas realizacji projektu Schoolovision

([www.schoolovision2009.blogspot.com](http://www.schoolovision2009.blogspot.com), [www.schoolovision2010.blogspot.com](http://www.schoolovision2010.blogspot.com), [www.schoolovision.eu](http://www.schoolovision.eu)). W tym roku szkolnym przygotowujemy się do jego trzeciej edycji. Pomysł na projekt był prosty, forma znana i lubiana. Każdy chyba wie, co to jest konkurs piosenki Eurowizji.

Postanowiliśmy zorganizować podobny konkurs tyle, że dla dzieci ze szkół podstawowych. W bardzo krótkim czasie udało się znaleźć partnerów w ok. 30 krajach, które mogą uczestniczyć w programie eTwinning. W drugiej edycji w roku 2010 w projekcie wzięły udział 34 szkoły partnerskie. Szkoły partnerskie dysponują różnym wyposażeniem technicznym, a nauczyciele różnymi umiejętnościami w zakresie ICT (okazuje się, że nie jesteśmy najgorsi), wszystkie były bardzo zaangażowane w działania projektowe. W wielu szkołach Schoolovision stało się wydarzeniem nie tylko na skalę szkolną, często były to wydarzenia na skalę lokalną a nawet krajową, tak jak w Czechach, gdzie projekt był pokazywany w Czeskiej Telewizji. W naszej szkole zainteresowanie uczniów było tak duże, że musieliśmy zorganizować konkurs szkolny. Do działań włączyli się rodzice, oferując pomoc w przygotowaniu nagrań i wideoclipów. Pierwszym zadaniem każdej ze szkół uczestniczących w projekcie było przygotowanie prezentacji wideo o swojej szkole i opublikowanie jej na blogu. Następnie należało przygotować nagranie wideo wybranej przez uczniów piosenki i kiedy już wszystkie szkoły zamieściły swoje piosenki w sieci, należało obejrzeć wszystkie i wybrać te najciekawsze. Wielki finał, czyli głosowanie bardzo podobne do głosowania w prawdziwym konkursie Eurowizji, przebiegał online, a użyliśmy do tego narzędzia Flash Meeting pozwalającego na zorganizowanie konferencji wideo pomiędzy wieloma uczestnikami. Flash Meeting był używany w trakcie projektu, był używany również do komunikacji pomiędzy nauczycielami oraz do spotkań uczniów, można było sobie normalnie porozmawiać.

Działania projektowe związane były z takimi przedmiotami, jak język angielski, informatyka, przyroda, muzyka, uczyliśmy się o kulturach naszych partnerów. Zawiazały się przyjaźnie, które trwają do dziś, najlepiej o tym świadczy to, że w tym roku organizujemy trzecią edycję w bardzo podobnym składzie.

Schoolovision 2009 zdobył wiele Krajowych Odznak Jakości eTwinning oraz odznakę europejską. Został nagrodzony w konkursie Global Junior Challenge w Rzymie jako najlepszy projekt w kategorii wiekowej do lat 15, uzyskał nagrodę eLearning Awards w Wilnie jako najlepszy projekt w kategorii współpracy ponad granicami, a także Europejską Nagrodę eTwinning jako najlepszy projekt w kategorii kreatywne wykorzystanie mediów. Z tą ostatnią nagrodą wiążą się też najprzyjemniejsze moje wspomnienia, ponieważ Centralne Biuro Programu eTwinning zaprosiło na uroczystość wręczenia nagród do Sewilli 18 nauczycieli – szkolnych koordynatorów i po raz pierwszy mogliśmy się spotkać w tzw. realu i „normalnie” porozmawiać. Teraz jak tylko nadarza się okazji, żeby jakieś spotkanie zaaranżować, próbujemy to robić. Kiedy ostatnio wyjeżdżaliśmy z wizytą do Słowenii w ramach projektu Comenius, udało nam się, przy okazji, odwiedzić partnerów eTwinningowych w Czechach i Austrii, po raz pierwszy mogli się zobaczyć uczniowie znani sobie tylko ze zdjęć i niewyraźnego obrazu wideokonferencji.

Realizacja projektów Schoolovision zmieniła życie szkoły, w tej chwili i uczniowie i rodzice wiedzą, co to jest eTwinning. Współpraca międzynarodowa stała się normalnym elementem

życia szkolnego, a Schoolovision jednym z ważniejszych wydarzeń w ciągu roku. Organizujemy też w szkole imprezy, takie jak dzień europejski czy obchody pięciolecia programu eTwinning, w które zaangażowana jest cała społeczność uczniowska, ale również rodzice.



Projekty eTwinning realizowane w szkole i prezentowanie ich efektów za pomocą różnorodnych narzędzi tzw. web 2.0 (blogów, wiki, google docs, google maps...) stały się inspiracją dla nauczycieli, realizujących projekty klasowe. Prezentacja działań projektowych w sieci pozwala rodzicom na swobodny dostęp do efektów pracy ich dzieci. Narzędzia web 2.0 są też nastawione najczęściej na to, by można je było używać jako narzędzia pracy grupowej. Uczniowie mogą pracować wspólnie, znajdując się w dowolnym miejscu, byleby tylko było połączenie z Internetem. Projekty klasowe realizowane od kilku lat przez nauczycieli klas 1-3 w swoich klasach, takie jak „Kalendarz jednego drzewa” ([www.sites.google.com/site/kalendarzjednegodrzewa/](http://www.sites.google.com/site/kalendarzjednegodrzewa/)) czy „Pamiętnik klasowego misia” ([www.pamietnikklasowegomisia.blogspot.com/](http://www.pamietnikklasowegomisia.blogspot.com/)), pojawiły się w sieci jako blogi czy strony google. Biblioteka szkolna również część swoich działań odbywających się na zasadach projektu przeniosła w przestrzeń wirtualną. „Kraina domów przysłupowych” ([www.irenabujak.blogspot.com](http://www.irenabujak.blogspot.com)) czy „Literacki skarbczyk jedyнки” ([www.skarbczykjedynki.blogspot.com/](http://www.skarbczykjedynki.blogspot.com/)) to niektóre przykłady działań bibliotecznych. Nie zawsze i niekoniecznie muszą one przybierać formę projektów międzynarodowych (w szkole jest tylko jeden nauczyciel języka angielskiego, a pozostali nauczyciele nie posługują się tym językiem, choć i tu pojawiła się nadzieja, gdyż zebrała się grupka nauczycieli, którzy zaczęli intensywnie uczyć się języka).

Ostatnimi czasy na portalu europejskim eTwinning pojawiły się nowe funkcje, takie jak Learning Events, czyli krótkie formy szkoleń online, pokoje nauczycielskie – możliwość tworzenia grup nauczycieli wymieniających doświadczenia na forum. Nie sposób nie doceniać tej nieformalnej formy uczenia się od siebie nawzajem. eTwinning zaczyna być ogólnoeuropejską społecznością szkół, nauczycieli i uczniów uczących się od siebie nawzajem i chyba warto wsiąść do tego pociągu.

Mnie daje to wiele satysfakcji, dużo fajnych kontaktów, możliwość ciągłego doskonalenia się (za darmo), pomaga też wykorzystywać w nauczaniu ICT.

Marek Fularz mf@sp1-bogatynia.edu.pl

# Czas na projekt

[Anna Iwicka-Okońska](#)

[...] w nowoczesnym społeczeństwie ludzie muszą się przede wszystkim nauczyć, jak się uczyć. /P. Drucker/

Nowa podstawa programowa, wdrażana w przedszkolach i szkołach od 1 września 2009 roku, a nie tak dawno - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r., zmieniające rozporządzenie z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych – przypominają o metodzie, którą bardzo wielu nauczycieli już zna, trochę mniej próbowało ją stosować, a dla niektórych nadal stanowi problem.

To projekt edukacyjny, jak żadna inna metoda, pozwala szkole, zgodnie z nową podstawą programową, uczyć umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, jak też tworzenia wypowiedzi, tzn. jej przygotowania i publicznego wygłaszania. W naturalny sposób praca w projekcie stwarza sytuację dydaktyczną, w której uczniowie mają szansę poznać i zrozumieć zjawiska spotykane w otaczającym szkołę świecie, doskonalić sprawne komunikowanie się z innymi ludźmi i wspólne działanie, przygotować się do wykonywania różnych zadań, które zarówno życie osobiste, aktywność obywatelska, jak i praca zawodowa wkrótce przed nimi postawią. Chodzi więc o to, by metoda ta stała się powszechna i dlatego, np. na poziomie gimnazjum informacja o pracy projektowej ma znaleźć się na świadectwie każdego ucznia. Najszybciej doświadczą tego obecne drugie klasy gimnazjum, realizujące już nową podstawę programową.



Projekt edukacyjny definiowany jest jako systematyczne, długoterminowe przedsięwzięcie prowadzone przez zespół uczniów pod opieką nauczyciela, na które składają się planowanie, wykonanie i publiczna prezentacja osiągniętych efektów. Najważniejsze jest to, by nie był on tylko obowiązkiem, ale stał się ulubioną pracą zadaniowo – projektową, którą wykonuje się w grupie, w ten sposób razem się ucząc i przeżywając intelektualną przygodę.

Rady pedagogiczne gimnazjów już podjęły decyzję kiedy realizować będą projekty uczniowie obecnych klas drugich, jak organizacyjnie to przedsięwzięcie będzie przebiegało, kto będzie opiekunem projektów i w jaki sposób zorganizowane zostaną konsultacje dla ich wykonawców; ustalono też zapewne tematy projektów oraz sposób dokumentowania pracy i kryteria jej oceny, jak też zaplanowano prezentację efektów. W poradnikach, które otrzymały gimnazja mówi się, że opracowana na dany rok przez szkołę organizacja projektów, może być zmieniana w kolejnych latach realizacji przedsięwzięcia.

Warto może skorzystać z doświadczeń niemieckich (Szymański, 2000) i organizować „tydzień projektów”, podczas którego nie odbywają się tradycyjne lekcje, a uczniowie realizują projekty. W opinii uczniów – to okres szczególny w dość monotonnym życiu szkoły, lubiany i uważany za atrakcję. I chociaż pojawiły się głosy, że najmniej odpowiednią porą na realizację projektów wydają się I semestr klasy pierwszej (klasy nie są jeszcze zintegrowane) i II semestr klasy trzeciej (bo to czas egzaminów), to zaryzykują propozycję, aby właśnie ten czas po

egzaminach wykorzystać na prace projektowe. Czynię to wobec powszechnych narzekań na złą frekwencję gimnazjalistów klas trzecich w tym okresie, którzy nie czują się już zmotywowani do pilnej nauki. Może więc właśnie urządzić wtedy „tydzień projektów”?

Można też uatrakcyjnić projekt edukacyjny, wykorzystując narzędzia TIK, np. pracę na platformie Moodle czy WebQuest (Janczak, Kędracka, Rostkowska, 2010), ułatwiające komunikację między członkami zespołu projektowego, ale także pozwalające na monitorowanie postępu prac przez opiekuna. Ponadto dziennik projektu może przyjąć formę elektroniczną i być tworzony jako blog (np. w serwisie Blogger) czy mikroblog (np. w serwisie Twitter), teczka projektu może stać się elektronicznym portfolio, a zarządzanie czasem może być ułatwione przez wykorzystanie przez członków grupy terminarzy (np. Google Kalendarz). Narzędzia TIK mogą być przydatne w wyszukiwaniu materiałów, dostępnych zarówno w formie cyfrowej, jak i w formie analogowej. Uczniowie mogą wymieniać się ze sobą materiałami wyszukanyymi w Internecie, jeśli skorzystają z narzędzi social bookmarking (np. Google Notatnik, Delicious) czy też z innych narzędzi społecznościowych, np. Twitter, Facebook (Janczak, Kędracka, Rostkowska, 2010),

Jeśli uznać edukację za swoistego rodzaju podróż (Podróże jako projekt edukacyjny, 2001), nieustającą pielgrzymkę ku najwyższym wartościom, to WebQuest jest właśnie taką podróżą, tylko że wirtualną, bo po stronach internetowych. Jest WebQuest jednocześnie najbardziej skomplikowaną, a zarazem najbardziej interesującą metodą wykorzystującą Internet jako narzędzie wspomagające tradycyjny projekt edukacyjny.

Pojęcie to wprowadzili w 1995 roku naukowcy z San Diego State University – Bernie Dodge i Tom March, przedstawiając swoją propozycję schematu działań pobudzających aktywność uczniowską. Wśród tych aktywności Dodge i March wyróżniają takie, które służą uczniowi do zdobywania źródeł i gromadzenia informacji oraz te, służące kształtowaniu jego wiedzy. Te pierwsze działania w WebQueście podejmuje nauczyciel, tworząc bazę linków czyli odnośników do odpowiednich stron www związanych z zagadnieniem, którego dotyczyć będzie planowany projekt. Nauczyciel wykorzystuje więc tutaj naturalne zainteresowanie uczniów TI. Ta baza umożliwi celowe i pod kontrolą nauczyciela, a więc i efektywne korzystanie przez ucznia z zasobów Internetu w procesie poznawania nowych czy poszerzania już posiadanych wiadomości (Dziak, 2007)

Baza linków stanowi punkt wyjścia do działania uczniów: tworzenia multimedialnej prezentacji, strony www, przygotowania dyskusji, wystawy, wydania gazety. Większość informacji pochodzi z zasobów internetowych, ale mogą, a nawet powinny być one uzupełniane innymi źródłami: wywiadami, wycieczkami, zasobami bibliotek, muzeów, oglądanymi filmami i spektaklami teatralnymi. Im dojrzalszy uczeń, tym częściej należy go zachęcać do konfrontacji różnych informacji.

WebQuest, jeśli jest projektem grupowym, zawiera elementy pracy zespołowej, może być realizowany przez całą klasę, a opiera się na teorii konstruktywizmu, którego założenia kładą nacisk na aktywności osoby uczącej się. To ona buduje swoją wiedzę, nie poprzestając na tym, co przekazuje nauczyciel. Jak w każdym projekcie, tak i w WebQueście, może zdarzyć się, że to uczniowie staną się ekspertami od pewnych zagadnień, bo to oni wyszukują i przetwarzają informacje w sposób kreatywny (a to jedyna droga, by nie stosowali dość powszechnej, niestety, zasady: „kopiuj – wklej”).

Nauczyciel buduje WebQuest wokół ciekawego, intrygującego i wykonywalnego zadania, które inspiruje uczniów do przeglądania podanej bazy zasobów internetowych czy też podejmowania dalszych poszukiwań informacji. Trzeba tym poszukiwaniom nadać wymiar celowości, i to należy do nauczyciela.

Uczniów zaś czeka czytanie ze zrozumieniem, selekcja i ocena przydatności informacji (nie zaś jej zdobywanie) w stosunku do postawionego grupie zadania i – co najtrudniejsze – przetwarzanie. Dlatego zadanie musi być tak skonstruowane, aby wymagało więcej niż prostego odpowiadania na pytania czy reagowania na informacje przekazywane przez nauczyciela (Guzowska, 2007). Najlepiej byłoby, gdyby grupa, dochodząc do rozwiązania problemu, musiała dokonać streszczenia pozyskanych informacji, czyli przedstawić je w skrócie i to własnymi słowami. To byłaby aktywność najbardziej kształcąca, bo prowadząca z czasem do umiejętności tworzenia przez uczniów własnych, bardziej rozbudowanych tekstów.



Oczywiście o sposobie postępowania uczniów z uzyskanymi informacjami zadecyduje nauczyciel, bo do niego należy określenie ram WebQuestu. Te ramy, to rodzaj instrukcji do projektu, którego szablon można pobrać (jeśli ktoś chce, bo nie musi):

<http://mrostkow.oeziizk.waw.pl/efs/polskiszablon.htm>.

Instrukcja powinna zawierać:

1. Wprowadzenie, które ma za zadanie przyciągnąć uwagę uczniów, zainteresować ich tematem, wręcz zaintrygować i zainspirować do działania.
2. Zadanie – powinno być wykonalne (czyli dostosowane do możliwości uczniów), interesujące i zawierać opis rezultatu, jaki mają osiągnąć uczniowie.
3. Proces – to szczegółowy opis poszczególnych kroków, których realizacja pozwoli uczniom osiągnąć określony w zadaniu rezultat. Tu może znaleźć się podział na grupy wraz z przypisanymi im zadaniami. Tu również wyszczególniamy źródła, z których wykonawcy projektu muszą skorzystać, może być także podpowiedź – w jaki sposób.
4. Ewaluacja – to jasne kryteria oceny pracy uczniów, czyli za jakie aktywności będą oceniani.
5. Zakończenie – konkluzja – krótkie podsumowanie zadania: jakie wiadomości i umiejętności uczniowie zdobyli.

Aby WebQuest stał się przewodnikiem dla realizujących go uczniów, musi być – jak każdy projekt – dobrze przygotowany. Uczniowie będą wtedy mogli wykorzystać swoje predyspozycje i wcielić się w role, które przewidziano dla nich

w zadaniu. I aby mogło się spełnić również jedno z założeń Seymoura Paperta, że: „[...] najważniejszą sprawą staje się obecnie nie zdobywanie informacji, ale jej krytyczna ocena, selekcja i porządkowanie oraz przekształcanie w wiedzę i umiejętność jej zaprezentowania”.

Zachęcam nauczycieli wszystkich typów szkół na kolejnych etapach edukacji do organizowania projektów, zresztą bardzo wiele szkół, także poprzez udział w projektach choćby Comenius, e-Twinning, ma niemałe doświadczenie w podejmowaniu takich przedsięwzięć. Projekty realizują już nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, uznając sytuację dydaktyczną, jaką stwarza projekt, za najbardziej aktywizującą uczniów (Helm, Katz, 2003). Bo [...] bez projektów nie ma edukacji. człowiek zawsze coś projektuje gdy myśli o przyszłości. A przyszłość jest zakorzeniona w przeszłości i teraźniejszości [...]. Mieć projekt to uczestniczyć w aktywności, to działać, to zmieniać siebie, to być dynamicznym, to dojrzewać. (Bartolini za: Podróże jako projekt edukacyjny, 2001).

Zachęcam do zapoznania się z literaturą:

Dziak A., Aktywność ucznia a narzędzia technologii informacyjnej. „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna”, 2007 nr 2, s.124-129

Guzowska N., WebQuest i jego zastosowanie w nauczaniu. „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 2007 nr 4, s.80-84

Janczak D., Kędracka E., Rostkowska M., Narzędzia TIK wspomagające projekt gimnazjalny. Poradnik dla dyrektorów i nauczycieli gimnazjów. OEiZK, Warszawa 2010

Helm J., H., Katz L., G., Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej. Wydaw. CODN, Warszawa 2003

Mikina A., Zając B., Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów. Wydaw. ORE, Warszawa 2010

Podróże jako projekt edukacyjny. Pod red. Olgi Czerniawskiej i Barbary Juraś-Krawczyk. Wydaw. WSH-E, Łódź 2001

Strzemieczny J., Jak zorganizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne. Poradnik dla dyrektorów, szkolnych organizatorów i nauczycieli opiekunów. Wydaw. ORE, Warszawa 2010



Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70,  
[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)