

Marta Wrońska
mwranska@univ.rzeszow.pl
Katedra Pedagogiki Medialnej
Uniwersytet Rzeszowski
Rzeszów

Nauczyciel – uczeń: syntopia czy dysonans w działaniach medialnych?

Jednym z wyznaczników współczesności jest medialność, a jej pochodną jest nadmiar informacji napływających z różnorodnych źródeł. Najszybszym środkiem dotarcia do informacji są media cyfrowe, które błyskawicznie zaanektowały przestrzeń funkcjonowania człowieka. Ilość informacji wzrasta w oszołamiającym tempie. Stanisław Lem już w 1999 roku przestrzegał przed megabitową bombą [Lem, 1999], a to oznacza, że informacje nie zawsze są poprawne semantycznie i często nie układają się w logiczną, spójną czy zrozumiałą całość. Jean Baudrillard, obdarzony apokaliptyczną wyobraźnią, w 1981 roku stwierdził, że istniejemy we wszechświecie, w którym mamy do czynienia z inflacją informacji i deflacją sensu, co jest wynikiem zwielokrotnionych mediów w postaci niezliczonych indywidualnych jednostek nadawczych. Zagłada sensu postępuje szybciej, niż próby ponownego jego wprowadzenia. Ubytek sensu jest bezpośrednio związany z odstrasającym działaniem informacji w środkach masowego przekazu. *Informacja pożera własną treść*, czyli jest coraz więcej informacji, a coraz mniej sensu [Baudrillard, 2005, s. 101-104]. Dziś chcąc unicestwić jakąś informację, wystarczy natychmiast podać po niej inną. Cenzury nie uprawia się już poprzez ograniczenie czy eliminację, tylko przez zalew [za: Goban-Klas, 2011, s. 70].

Problem, który sygnalizowali autorzy, obecnie zdecydowanie się nasilił. Przeladowanie informacyjne sprawia, że młodzi odbiorcy nie zastanawiają się nad wiarygodnością źródeł i sprawdzaniem tego, co te źródła podają. Nagminnie wykorzystują znalezione w Internecie wiadomości w swojej edukacji szkolnej, zwłaszcza przy odrabianiu zadań domowych. To daje im poczucie własnej wiedzy, niestety, nie mają świadomości, że bardzo często nie jest to wiedza prawdziwa.

1. Nowy wymiar szkoły

Gustaw Le Bon, francuski socjolog i filozof w swojej książce „Psychologia tłumu”, którą napisał dawno temu (XIX w.) postawił wiele tez, również związanych z edukacją, które do dziś pozostają aktualne. *Oświata ma czynić ludzi lepszych, a nawet może ich uczynić równymi. [...] Dobra oświata jest największą potęgą, na jaką może się zdobyć naród; zła oświata to dobrowolna trucizna wsączana w łono własnego narodu. [...] Kardynalnym błędem obecnego systemu wychowania (1895 r. przyp. MW) jest jego fałszywa postawa psychologiczna, która przyjmuje, że mechaniczne wbijanie w pamięć całych podręczników rozwija inteligencję; należy zatem według powyższego poglądu, uczyć się jak najwięcej. [...] Nauka szkolna to posłuszeństwo połączone z kuciem na pamięć [Le Bon, 2004, s. 46-47].* To pokazuje, że autor najbardziej obawiał się oświaty, przyznając rację Herbertowi

Spencerowi, który twierdził, iż nie umoralnia ona ludzi *ani ich nie uszczęśliwia* [...], a nawet, *gdy jest źle pokierowana, może stać się szkodliwa i często zgubna* [ibidem, s. 46]. Gustaw Le Bon nie ma też wątpliwości, że wiele utalentowanych osób schodzi przez oświatę na „najrozmaitsze rozdroża” z wielką szkodą dla „rozwoju cywilizacji swego narodu”. Jest pewien tego, że wzrost przestępczości powoduje przede wszystkim „bezpłatna i obowiązkowa szkoła”, która wielu jednostkom „zastąpiła praktykę i naukę w handlu i rzemiośle” [ibidem, s. 47].

Co w rzeczywistości robimy z uczniami w naszej całkiem zwyczajnej szkole? *Szkolimy ich, żeby bezkrytycznie przystali na życie ukształtowane przez bezmyślną biurokrację, która zdominowała wszelkie instytucje społeczne. Tępiemy twórczość, indywidualność i zainteresowania, przepuszczając przez tryby standardowej masowej produkcji. Zachęcamy do rywalizacji, zniechęcamy do współpracy, podkreślamy osobiste, egoistyczne korzyści z posiadania wiedzy. Uczniowie powtarzają nasze słowa, a miarą sukcesu są stopnie, procentujące niby gotówka w banku* [Feinberg, Soltis, 2000, s. 114].

Szkoła była i nadal jest odbierana jako instytucja dysfunkcyjna, a jej cechą charakterystyczną stanowi obawa przed przyszłością. Dysfunkcyjność edukacji doprowadziła do oderwania treści kształcenia od zmian zachodzących w rzeczywistości społecznej, technicznej i ekonomicznej. Spowodowała niezgodność pomiędzy osiągnięciami danej dyscypliny a treściami nauczania, wyzwaniem gospodarki i życia społeczno-kulturowego a zawartością podręczników szkolnych, zainteresowaniami, potrzebami, pragnieniami i oczekiwaniami uczniów a ofertą edukacyjną [za: Zajac, 2013, s. 85].

Polski system edukacji nigdy nie był wolny od krytycznych ocen. Wprowadzane próby reorganizacji struktury systemu szkolnego (np. 10-letnia szkoła podstawowa, zbiorcze szkoły gminne) z wielu przyczyn były niezakończone. Również reforma z 1999 roku nie jest wolna od tego typu działań. Zjawiska te określono mianem „syndromu niedokończonych zmian” [Pęczkowski, 2010, s. 7-9].

„Czy nasza szkoła jest dobra?” pytają autorzy książki o takim właśnie tytule [MacBeath i in., 2003]. Jest wiele zmiennych powiązanych z efektywnością nauczania w szkole: wysokie kwalifikacje merytoryczne nauczycieli, efektywna organizacja nauczania, jasne cele edukacyjne, monitorowanie osiągnięć uczniów, poczucie odpowiedzialności i maksymalizacja rzeczywistego czasu nauki, jedność zamierzeń nauczycieli, uczniów i rodziców, kolegalność i współpraca. Zadaniem szkoły jest także uczyć dzieci rozumienia norm i stosownego do nich działania, przygotowanie młodych pokoleń do pełnienia różnorodnych ról społecznych, co jest fundamentalnym warunkiem życia obywatelskiego. Bez dobrego nauczyciela jest to niemożliwe. Burrhus Frederic Skinner napisał: *Nauczyciel jest to specjalista w dziedzinie ludzkiego zachowania, a jego zadanie polega na wywoływaniu niezwykle złożonych zmian w niezwykle złożonym materiale* [Skinner, 1968]. Nasuwa się pytanie, co nauczyciele muszą umieć, aby skutecznie zmieniać zachowanie ucznia? Odpowiedzią są wymienione przeze mnie wcześniej zmienne efektywności nauczania, uogólniając je, wymagania stawiane nauczycielom dzielą się na trzy kategorie: 1) wiedza z zakresu poszczególnych przedmiotów nauczania, 2) wiedza i umiejętności z zakresu metod nauczania oraz 3) wiedza i umiejętności z zakresu psychologii nauczania i uczenia się. Praktyka szkolna pokazuje, że pierwsza kategoria jest opanowana przez

nauczycieli w stopniu perfekcyjnym, to jednak brak przygotowania w kolejnych dwóch kategoriach może przynosić rezultaty odmienne od tych, których spodziewa się nauczyciel. Kazimierz Denek podkreśla, że jednym z czynników dostosowania oświaty w naszym kraju do wyzwań XXI wieku, który został ogłoszony stuleciem dochodzenia do wiedzy, jest takie posługiwanie się metodami dydaktycznymi, by mogły one w optymalnym stopniu służyć tworzeniu edukacji refleksyjnej. Autor apeluje, aby przywrócić dydaktyce należne jej miejsce w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej oraz nadać jej właściwy sens. Stanie się to wówczas, jeśli każdy nauczyciel będzie odczuwał konieczność troski i dbałość o to, by jego zajęcia szkolne były interesujące, reprezentowały najwyższy poziom w zakresie celów, treści, metod, form i środków dydaktycznych [Denek, 2014, s. 27-30]. To przede wszystkim nauczyciel powinien być liderem zmian w edukacji, pokonując coraz to trudniejsze wyzwania współczesności, zwłaszcza medialnego chaosu informacyjno-komunikacyjnego.

Jak zmieniać szkołę? zastanawia się między innymi Bogusław Śliwerski, twierdząc, że nie chodzi o to, by zmieniać szkołę dla samej potrzeby zmiany. Należy wyjść naprzeciw rzeczywistości, zgodnie z którą jednostka i społeczeństwo potrzebują od procesu kształcenia i szkoły tak dzisiaj, jak i jutro czegoś innego niż wymagano od nich wczoraj lub dwieście lat temu. Szkoła ma być miejscem, w którym dojrzewa człowiek i jego człowieczeństwo [Śliwerski, 2008, s. 7].

Nowy wymiar szkoły to także przekształcenie szkoły ze środowiska nauczania w środowisko uczenia się, a tym samym kształtowanie u uczniów odpowiedzialności za własny rozwój i własną przyszłość. Współczesna szkoła musi nadszalać za nowymi potrzebami społeczeństwa, dostosowując programy nauczania i metody kształcenia do nowych wymagań. Obecnie nauczyciel nie jest już jedynym dla ucznia partnerem komunikowania. Jego funkcje coraz częściej przejmują komputery, elektroniczne bazy danych i bazy wiedzy, sieci komputerowe, wideo interaktywne czy systemy informatyczno-komunikacyjne, które wspomagają aktywność adolescenta. Nauczyciel nie może zapominać, że przyszłość młodego pokolenia zależy od jego medialnego funkcjonowania w *płynnej nowoczesności*.

Przestrzeń medialna i obecne w nich media cyfrowe wymagają od nauczyciela nowego sposobu pracy z uczniami. Stanisław Dylak wskazuje na *cyfrowe szarpnięcia dzisiejszym paradygmatem nauczania* [Dylak, 2013, s. 77]. Młodzież, przebywając nieustannie w Sieci, staje się bardziej wymagająca wobec instytucji, jaką jest szkoła. Oczekuje innej szkoły, odpowiadającej ich zainteresowaniom, dającej im szansę wątplenia i stawiania pytań, rzetelnego udziału w poszukiwaniu i udzielaniu odpowiedzi na zadane pytanie. Oczekuje respektu, poszanowania posiadanej przez nich wiedzy, przekonań, dążeń, zainteresowań. Oczekuje szkoły opartej na współpracy, na tworzeniu, poznaniu siebie i swoich zdolności. Chce robić rzeczy przydatne dla innych ludzi podczas własnego uczenia się [ibidem].

Współcześnie rzeczywistość generowana przez media sprawia, że młode pokolenie chętnie sięga do tych środków i traktuje je jako źródło pozyskiwania informacji i wiadomości. Dlatego ważne jest zbliżenie edukacji do rzeczywistości, która bez cyfrowych mediów już nie funkcjonuje. Nauczyciel nie może uważać mediów za zagrożenie czy konkurenta w edukacji. Powinien być wdzięczny *nowej technice, która pozwala [...] gromadzić*

informacje o ogromnych systemach sztucznej pamięci stworzonych przez człowieka, umożliwiając przez to szeroki i bezpośredni dostęp do wiedzy stanowiącej nasze ludzkie dziedzictwo [Jan Paweł II, 1999, s. 3]. Jeśli pozwoli uczniom wykonywać to, co naprawdę lubią i chcą robić, w czym czują się dobrzy, z konstruktywnym wykorzystaniem mediów – zwiększa ich motywację, zaangażowanie i odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Takie szkoły osiągają dziś sukcesy, a ich uczniowie – najwyższe wyniki.

2. Syntopia

Pojęcie syntopii zaproponował Ernst Pöppel. Niemiecki neurolog używa tego terminu, aby rozwinąć ideę współdziałania, zespolenia, zbliżenia różnych dyscyplin. Syntopia oznacza także wzajemną wymianę w obszarach różnych dziedzin czy dyscyplin naukowych, nie tracąc przy tym swej istoty i tożsamości, w naturalny sposób domaga się powiązania ze zjawiskami pozornie odległymi od siebie [Pöppel, 1996, s. 12-13; Giannetti, 2011]. Czy można mówić o syntopii procesów nauczania, uczenia się w szkole i poza nią?

Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron dowodzą, że szkoła wytwarza pewne głęboko osadzone sposoby rozumienia i postrzegania, dzięki którym grupy podporządkowane odtwarzają się, a klasa dominująca utrzymuje swoją pozycję bez odwoływania się do fizycznej represji lub fizycznego przymusu. Zjawisko to określają mianem „przemocy symbolicznej”, która polega na tym, że grupom podporządkowanym czyli uczniom narzuca się system znaczeń właściwych dla grupy dominującej [Feinberg, Soltis, 2000, s. 60].

Co obserwujemy w szkole w dobie przyspieszenia medialnego? Czy to właśnie grupa podporządkowana nie narzuca grupie dominującej pewnych elementów medialnego funkcjonowania? Czy grupa dominująca radzi sobie, czy stawia opór wobec takich działań grupy podporządkowanej? Grupa dominująca musi mieć świadomość, iż szybkość zmian w technologii cyfrowej i ułatwiony dostęp do różnych mediów zmienia oczekiwania uczniów względem nauczycieli i względem tego, czego mają i chcą się uczyć. Dziś adolescent zupełnie inaczej postrzega rzeczywistość niż przeszłe pokolenia. Nic dziwnego, szkoła zaczęła się obawiać mocy mediów. Jednak dobra szkoła w myśl założeń Ernsta Pöppela ma dążyć do współdziałania i zespolenia z przestrzenią medialną oraz w praktyczny sposób przygotowywać uczniów do życia w otaczającej go rzeczywistości, a także przestrzegać przed zagrożeniami jakie ona może przynieść. Syntopia, to w tym przypadku połączenie znajomości najnowszych mediów cyfrowych, z których codziennie korzystają adolescenty z tradycyjnymi wartościami, których naucza szkoła.

3. Dysonans

Szkoła, w której przebywa adolescent, niestety, nadal jeszcze trzyma się utartych, sprawdzonych schematów i niechętnie akceptuje doświadczenia ucznia nabyte w przestrzeni medialnej. To oznacza, że edukacja w szkole i edukacja medialna adolescenta w domu są oddalonymi od siebie obszarami.

Czy rzeczywiście istnieje dysonans w działaniach medialnych nauczyciela i ucznia? Mocnym argumentem potwierdzającym tę rozbieżność są przeprowadzone przez mnie badania empiryczne, dotyczące kultury medialnej adolescentów, uzupełnione o badania ich nauczycieli¹. Obie grupy zbadałam tymi samymi narzędziami, był to test diagnozujący

wiedzę deklaratywną (*declarative knowledge*) o mediach (65 zadań zamkniętych) i wiedzę proceduralną (*procedural knowledge*) związaną z umiejętnościami stosowania mediów (30 zadań zamkniętych) oraz skala do badania postaw adolescentów i nauczycieli wobec mediów (24 stwierdzenia). Ogółem przebadalam 347 nauczycieli z województwa podkarpackiego i małopolskiego, przy czym 173 spośród nich, co stanowi 46,26%, to nauczyciele gimnazjum, 118 (31,55%) to osoby zatrudnione w szkołach ponadgimnazjalnych oraz 83 (22,19%) zatrudnionych było w charakterze nauczyciela akademickiego. Niestety, spora grupa nauczycieli po wcześniejszym zapoznaniu się z testami kategorycznie odmówiła udziału, twierdząc, że zaniżą poziom badań. Zadania w testach uwzględniały zakres wiedzy i umiejętności wyznaczonych przez podstawę programową [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2008]. Chciałam sprawdzić, czy badani wiedzą², jakie zadania musi spełniać komputer, który pełni rolę serwera; do czego służy program p2p; jak nazywa się światowy standard systemu łączności osobistej na odległość 10 m; do czego służy karta SIM w telefonie komórkowym; co to jest partycja; co to jest GPRS; co to jest shareware; do czego służy program skandisk; co to są media strumieniowe; co umożliwia usługa VOD w telewizji cyfrowej; czym jest słuchowisko radiowe; który organ państwowy odpowiada za wolność słowa, prawo do informacji oraz interesu publicznego w telewizji oraz kontroluje jej działalność. W obszarze umiejętności (wiedza proceduralna) pytałam, między innymi o to: co należy zrobić, aby usunąć aplikację z komputera; co należy zrobić, aby zainstalować na komputerze aplikację pracującą pod Windows; jaką operację należy wykonać w celu podłączenia zasobów innego komputera; czego należy użyć, aby pokazać wyniki swojej pracy bezpośrednio na drugim komputerze; na co należy zwracać uwagę przy wykonywaniu zdjęć w dużych pomieszczeniach. W przypadku skali do badania postaw adolescentów i nauczycieli wobec mediów były to stwierdzenia: „We współczesnym świecie media elektroniczne są niezbędne”; „Media elektroniczne pozwalają rozwijać zainteresowania”; „Umiejętności pracy z mediami elektronicznymi można zdobyć poprzez samokształcenie”; „Chętnie korzystam z nowinek technologicznych”; „Dobra znajomość mediów elektronicznych zapewni mi funkcjonowanie na rynku pracy”; „Czuje się niepewnie, gdy mam korzystać z mediów elektronicznych”.

Uzyskany przeze mnie materiał badawczy oraz szczegółowa jego analiza [patrz Wrońska, 2012] ewidentnie pokazały, że poziom wiedzy o współczesnych mediach elektronicznych oraz poziom wiedzy proceduralnej badanych nauczycieli jest zdecydowanie niższy niż poziom tej wiedzy wśród uczniów. Mamy zatem do czynienia z sytuacją potwierdzającą funkcjonujący pogląd, iż pomiędzy nauczycielami a uczniami występuje swoistego rodzaju przepaść merytoryczna, dotycząca mediów. Obserwacje codziennej praktyki edukacyjnej wskazują, iż różnice te nie ulegają zmniejszeniu, a wręcz odwrotnie – dynamiczny rozwój współczesnych mediów cyfrowych sprawia, że różnice te są coraz większe.

Brak wiedzy i umiejętności stosowania mediów przez nauczycieli uniemożliwia im efektywne wykorzystywanie potencjału tych mediów, nie tylko w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale również w rozwoju własnych potrzeb i zainteresowań. Żenująco niski poziom wiedzy i umiejętności medialnych badanych nauczycieli sprawia, że w swojej pracy unikają oni stosowania mediów elektronicznych, co w konsekwencji prowadzi

do sytuacji, w której proponowane, a przede wszystkim realizowane rozwiązania metodyczne prowadzonych zajęć, stają się dla uczniów mało atrakcyjne, schematyczne, uniemożliwiające korzystanie przez uczniów z różnorodnych źródeł informacji, w tym z mediów. Niski poziom wiedzy o mediach oraz umiejętności stosowania mediów sprawia, że badani nauczyciele prezentują negatywne postawy wobec mediów. Dlatego trudno jest oczekiwać od nauczyciela postaw akceptujących nowe media, skoro jego wiedza na ten temat znajduje się na poziomie uczniów szkoły podstawowej lub pierwszej klasy gimnazjum. Z rozmów przeprowadzonych w toku realizowanych badań wynika, iż główny czynnik kreowania przez nauczycieli negatywnych postaw wobec mediów to lęk przed nimi i lęk przed kompromitacją wśród uczniów. Nauczyciele nie potrafią w swojej codziennej pracy edukacyjnej wykorzystywać faktu, iż uczniowie na temat współczesnych mediów wiedzą więcej i szybciej adoptują się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości medialnej.

Nadal pokutuje wśród badanych nauczycieli przekonanie, że ich osoba powinna stanowić główne źródło wiadomości i umiejętności niezbędnych, w ich mniemaniu, do funkcjonowania we współczesnym świecie. Wyniki ewidentnie pokazują, że nauczyciele, którzy mają medialnie edukować uczniów, posiadają spore braki w tym obszarze, w porównaniu do swoich wychowanków, mimo że w standardach kształcenia nauczycieli³ jest przepis, dotyczący przygotowania nauczycieli do nabycia kompetencji w zakresie informacyjno-medialnym, a w grupie przedmiotów do realizacji jest technologia informacyjna. Niestety, rzeczywistość pokazuje, że realizacja tego przedmiotu nie zapewnia należytego przygotowania nauczyciela w obszarze wyżej wymienionych kompetencji.

4. W stronę syntopii

Jakie podjąć zmagania, aby zlikwidować dysonans i rozwijać syntopię działań medialnych nauczycieli i uczniów? Przede wszystkim musi nastąpić przewartościowanie zawodu nauczyciela. Jedną z głównych dróg zmiany są działania na rzecz zdecydowanego podniesienia poziomu wiedzy i umiejętności, dotyczących współczesnych mediów cyfrowych, co w konsekwencji prowadzi do takich postaw, które umożliwią nauczycielowi efektywne, ale jednocześnie racjonalne i krytyczne wykorzystywanie możliwości tkwiących w mediach.

Obecnie obserwujemy rozwój cyfrowych środowisk edukacyjnych, które dysponują bogatą infrastrukturą technologiczną w postaci zwiększonego dostępu do urządzeń mobilnych. Wykorzystują atrakcyjne formy kształceniowe, na przykład grywalizację, która używa mechanizmów znanych z gier do zmiany zachowań w prawdziwym życiu, pozwalając uczestnikom widzieć swoje postępy poprzez osiąganie wyższych poziomów, tak jak w grze. Cyfrowe środowiska edukacyjne posługują się globalną Siecią, jako bezpośrednie nauczanie online. Usługi typu *Cloud Computing* budują szerokie zaplecze dla edukacji realizowanej metodą *blended learning*. Umożliwiają współpracę w Sieci, wspólne przygotowanie i edycję dokumentów, tworzenie i funkcjonowanie wirtualnych społeczności pracujących nad projektami edukacyjnymi. Cyfrowe środowiska edukacyjne stale poszerzając i wzbogacając swoją ofertę o nowe, użyteczne aplikacje, stają się konkurencją dla tradycyjnej edukacji formalnej, która w opinii uczniów niestety zawodzi. Dziś edukacja odbywa się nie tylko w szkole. John Falk z Oregon State University dowiódł, że większość

wiedzy naukowej, jaką w ciągu swego życia pozyskują Amerykanie, nie pochodzi z edukacji szkolnej [Falk, Dierking, 2010, s. 486-493; Crowely, 2007].

Nauczyciele muszą pamiętać, że uczniowie charakteryzują się różnymi zdolnościami poznawczymi, różnym poziomem inteligencji [zob. Gardner, 2009]. Lubią się uczyć, ale tylko wtedy, gdy proces nauczania ma dla nich określony cel, a nauka odbywa się w oparciu o konkretne praktyki lub w odniesieniu do ich dotychczasowego doświadczenia [zob. Kolb, 1984]. Przykładowe doświadczenie można zaprojektować i zainicjować w klasie. Można także dać uczniom przestrzeń do samodzielnego eksperymentowania poprzez udostępnienie materiałów dydaktycznych online, czy zaproponować zadanie projektowe, zgodne z zainteresowaniami uczniów, do wykonania po lekcjach. Dajmy uczniom szansę pokazania, jak mogą wykorzystać to, co już wiedzą do budowania nowej wiedzy. Uczniowie stają się bardziej odpowiedzialni za swoje uczenie się.

Ważne jest stymulowanie aktywności ucznia poprzez różne strategie kształcenia. Jedną z nowszych strategii jest strategia kształcenia wyprzedzającego⁴. Najważniejszą cechą tej strategii jest aktywowanie przez uczniów, posiadanych już wiadomości, czy potocznej wiedzy, przed daną lekcją, podczas samodzielnego poszukiwania inspirowanego przez nauczyciela, a także w komunikacji z rówieśnikami. Zadania stawiane uczniom do wykonania tuż przed lekcją ukierunkowują ich wstępne myślenie i budowanie ogólnych, surowych pojęć w obrębie danego zagadnienia [Dylak, 2013, s. 204]. Nauczyciele często zapominają, że siłą dziecka są pytania, bo kieruje nim ciekawość poznawcza. To oni nieustannie pytają, skupiając na sobie uwagę uczniów poprzez udawadnianie im, że ciągle czegoś niewiedzą. Zmienić to może popularna w Stanach Zjednoczonych idea *flipped classroom* (odwrócona klasa), której istotą, w kierowaniu przebiegiem i treścią lekcji, są pytania uczniowskie, motywowane podjętą próbą opracowania nowego materiału [Springen, 2013, s. 22-26].

Zbliżoną do *flipped classroom* strategią, którą szeroko rozpowszechnia Janusz Morbitzer jest *nowa kultura uczenia się*. To pojęcie wprowadził John Seely Brown w książce napisanej wspólnie z Douglasem Thomasem „Nowa kultura uczenia się. Kulturowanie wyobraźni w świecie nieustannych zmian” [za: Morbitzer, 2014, s. 141-142]. Nowa kultura uczenia się skupia się na zaangażowanym uczeniu się. Całkowicie zmienia się sposób „rozliczania” uczących się osób ze zdobytej wiedzy. Sensem nowej kultury uczenia się jest formułowanie pytań związanych z samodzielnie przyswojonym materiałem. Liczba pytań postawionych przez ucznia może być w praktyce nieograniczona, a oceny ich jakości i sensowności może dokonać jedynie inteligentny i posiadający wysokie kompetencje merytoryczne nauczyciel [Morbitzer, 2014, s. 143].

Wymienione przeze mnie strategie pokazują, że uczenie się jest najbardziej efektywne wówczas, gdy jest **znaczącym uczeniem się** (*significant learning*), czyli charakteryzuje je własna inicjatywa, osobiste zaangażowanie polegające na aktywności sfery kognitywnej i emocjonalnej, celowość uczenia się, jego sens, bezpośredni związek z rzeczywistymi potrzebami oraz samodzielna ocena uczącego się w aspekcie istoty nauczanej wiedzy [Rogers, 2014].

Reasumując, by można było mówić o syntopii działań medialnych uczniów i nauczycieli należy wybierać takie strategie uczenia się, w których występuje wzajemne

przenikanie się wiedzy nauczycielskiej i uczniowskiej. W obszarze medialnym to nauczyciel może pytać ucznia o różne rozwiązania, co wcale nie deprecjonuje jego innych poza medialnych kompetencji.

Zamiast zakończenia...

Dobre nauczanie–uczenie się to nie tylko skuteczność, powiększanie kompetencji, doskonalenie technik uczenia się, czy posiadania odpowiedniej wiedzy. Dobre nauczanie oznacza również pracę emocjonalną. Przepelnione jest przyjemnością, kreatywnością, pasją, wyzwaniem i radością. Oczywiście pomocne mogą tutaj być wszechobecne media cyfrowe, tak lubiane przez uczniów. Dobra szkoła wspiera i docenia samodzielne inicjatywy uczniów, zarówno w ramach zajęć lekcyjnych, jak i poza lekcjami. Dobra szkoła to miejsce, gdzie każdy uczeń może znaleźć ofertę odpowiadającą swoim potrzebom i zainteresowaniom, w tym także medialnym. Należy dążyć do tego, by kiedyś uczniowie mogli wyartykułować maksymę: *im dłużej przebywam w szkole, tym mam większą ochotę na naukę!*

Przypisy

¹ Własną operacyjną definicję *kultury medialnej*, opis jej komponentów oraz szczegółowe badania empiryczne prezentuję w swojej książce „Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań”. W opracowaniu wykorzystam tylko te dane, które potwierdzają negatywne postawy nauczycieli wobec mediów cyfrowych.

² Ze względu na ograniczenia edycyjne opracowania podaję tylko arbitralnie wybrane przeze mnie przykłady zagadnień, które zawierały oba testy i skalę do badania postaw.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli

⁴ Strategia kształcenia wyprzedzającego (SKW) została opracowana pod kierunkiem Stanisława Dylaka w 2010 roku na w ramach projektu POKL Kolegium Śniadeckich, współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny.

Bibliografia

Baudrillard J.: *Symulakry i symulacja*. Wydaw. Sic! Warszawa 2005

Crowley K.: *Interviews from the Field, An interview with John Falk*. 2007.

<http://archive.informalscience.org/member/interview/jfalk> [dostęp 5.06.2014]

Denek K.: *Uczyć w duchu mądrości i wiedzy*. [W:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*. Red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014

Dylak S.: *Architektura wiedzy w szkole*. Wydaw. Difin SA, Warszawa 2013

Falk J. H., Dierking L. D.: *The 95% Solution: School is not where most Americans learn most of their science*. “American Scientist” 2010, No. 98

- Feinberg W., Soltis J. F.: *Szkoła i społeczeństwo*. WSiP, Warszawa 2000
- Gardner H.: *Inteligencje wielorakie*. Wydaw. Laurum, Warszawa 2009
- Giannetti C.: *Artes tecnologías tendencias, Estética Digital – Sintopía del arte, la ciencia y la tecnología*. http://www.mecad.org/e-journal/numero9/html/sesion_01_01.htm [dostęp 2.06.2011]
- Goban-Klas T.: *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia*. Wydaw. Universitas, Kraków 2011
- Jan Paweł II: *Orędzie na XXIV Światowy Dzień Środków Społecznego przekazu*. „L'Osservatore Romano” 1999, nr 11
- Kolb D A.: *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 1984
- Le Bon G.: *Psychologia tłumy*. Wydaw. ANTYK, Kęty 2004
- Lem S.: *Bomba megabitowa*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L.: *Czy nasza szkoła jest dobra?* WSiP, Warszawa 2003
- Morbitzer J.: *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*. [W:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*. Red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014
- Pęczkowski R.: *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010
- Pöppel E.: *Radikale Syntopie an der Schnittstelle von Gehirn und Computer*. [W:] *Die auf dem Weg zur Technik Seele*. Eds. Ch. Maar, E. Pöppel, T. Christallera. Rowohlt Verlag, Reinbek, Hamburg 1996
- Rogers C. R.: *Freedom to Learn*. <http://www.panarchy.org/rogers/learning.html> [dostęp 7.06.2014]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w różnych typach szkół*. Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17, załącznik nr 2 i 4
- Skinner B. F.: *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts, New York 1968
- Springen K.: *Flipping the classroom: a revolutionary approach to learning presents pros and cons for educators*. „School Library Journal” 2013, No. 4, vol. 59
- Śliwerski B.: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008
- Wrońska M.: *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*. Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012
- Zajac A.: *Stan i znaczenie kapitału ludzkiego oraz społecznego w cywilizacji wiedzy*. Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013