

KAMILA WITERSKA*

Metoda take&make w edukacji performatywnej. Studium przypadku

The take & make method in performative education.
Case study

Streszczenie

Artykuł jest raportem z badań przeprowadzonych w grupie studentów pedagogiki, dotyczących zastosowania metody performatywnej take&make w ramach przedmiotu pedagogika porównawcza. Celem badań było poznanie doświadczeń studentów pedagogiki dotyczących realizacji nieobowiązkowego zadania performatywnego w ramach przedmiotu pedagogika porównawcza. W badaniu zastosowano metodę indywidualnych przypadków. Technika zastosowaną w badaniu była technika analizy dokumentów, w tym przypadku wpisów na forum dydaktycznym na platformie e-learningowej – ich treści oraz dostępnych informacji dotyczących wpisów, takich jak data wpisu oraz średnia ocen studenta dokonującego wpisu. Główną strategią analizy danych była analiza jakościowa, a strategią uzupełniającą analiza ilościowa. Analizie jakościowej został poddany charakter odpowiedzi w zadaniach prawidłowo zrealizowanych – rodzaj działania podjętego przez studentów i jego twórczy lub odtwórczy charakter, ale także strategie podjęte przez studentów, którzy nie zaliczyli zadania. Analizie ilościowej poddano liczbę złożonych prac, liczbę prac zaliczonych (rozwiązań performatywnych) i niezaliczonych (rozwiązań nieperformatywnych), ich

* Kamila Witerska, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polska, e-mail: kamilawiterska@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2451-0016>.

korelację ze średnią ocen z zadań obowiązkowych oraz czasem złożenia pracy. Artykuł wskazuje na potrzebę stosowania metod performatywnych w edukacji, które uruchamiają uczniów do działania, nie tylko planowania własnych działań.

Słowa kluczowe:

metoda *take&make*, edukacja performatywna, edukacja zdalna, pedeutologia, kreatywność

Abstract

The article is a report on the research carried out in a group of pedagogy students on the use of the *take&make* performative method in the subject of comparative pedagogy. The aim of the research was to learn about the experiences of pedagogy students regarding the implementation of an optional performative task within the subject of comparative pedagogy. During the research the case study method was used. The technique used in the study was the technique of analyzing documents, in this case entries on a didactic forum on an e-learning platform – their content and available information on entries, such as the date of entry and the average grade of the student entering the registration. The main strategy for data analysis was qualitative analysis and the complementary strategy was quantitative analysis. The qualitative analysis covers the nature of the responses to correctly completed tasks – the type of action undertaken by the students and its creative or imitative nature, as well as the strategies undertaken by students who failed the task. The quantitative analysis covered the number of submitted works, the number of passed works (performative solutions) and failed works (non-performative solutions), their correlation with the average grade for compulsory tasks and the time of submitting the work. The article points to the need to use performative methods in education that mobilize students to act, not only to plan their own actions.

Keywords:

take&make method, performative education, e-learning, pedeutology, creativity

1. WPROWADZENIE

Edukacja performatywna (ang. *to perform* – wykonać, działać, wystąpić na scenie) oparta jest na tworzeniu doświadczeń (działanie, zmysły, emocje, myślenie) w warunkach społecznej interakcji, na społecznej scenie. Odwołuje się bardziej

do wykonywania działań na scenie społecznej, czyli do socjologicznych i psychologicznych teorii roli i performansu, np. Kennetha Burke'a (1962) czy Ervinga Goffmana (1974; 2000), niż do prezentowania na scenie teatralnej czy nawet społecznej dzieł artystycznych w postaci jakiejś formy przedstawienia. Chodzi tutaj bardziej o performowanie rzeczywistości niż sztuki. Polega na wytwarzaniu i wykonywaniu działań, nowych rozwiązań, nowych znaczeń i tworzeniu własnej tożsamości poprzez działanie. Edukacja performatywna to edukacja poprzez intencjonalne tworzenie siebie i świata w działaniu w interakcji społecznej.

Jako performatywne można uznać metody, które dają uczniom możliwość realnego działania i pozwalają im na tworzenie siebie i otaczającego świata. Działania uczniów zawsze będą działaniami prawdziwymi, realnymi, ale świat, który tworzą, może być światem prawdziwym lub fikcyjnym. Może to być na przykład gra miejska, w której uczestnicy pozostają w swoich rolach i przemieszczają się po „planszy” miasta, odkrywając rzeczywiste informacje dotyczące danych miejsc, a może to być gra miejska, której uczestnicy wchodzą w rolę mieszkańców miasta sprzed stu lat, a na plan miasta zostaje nałożony obraz ówczesnego świata (Witerska, 2021). Inne metody performatywne to na przykład metoda projektów, drama czy teatr forum.

Metoda *take&make* jest moją autorską propozycją, powstałą na gruncie pracy dydaktycznej w obszarze kształcenia pedagogów. Metoda *take&make* polega na wybraniu przez ucznia, ewentualnym zmodyfikowaniu (twórczym przekształceniu) i wprowadzeniu w życie jednego, wybranego elementu z teorii lub praktyki danej dziedziny. Metoda *take&make* jest metodą mieszczącą się w zakresie edukacji performatywnej, ponieważ poprzez wprowadzenie danego elementu w życie uczniowie tworzą świat, w którym żyją, oraz własną rolę w tym świecie. Jest metodą zbliżoną do metody projektów, ale różni się od niej przede wszystkim tym, że w metodzie projektów studenci pracują w grupie (Szymański, 2010), a w metodzie *take&make* – indywidualnie. Projekty są zazwyczaj większą formą niż realizacje zadań w metodzie *take&make* – wymagają szczegółowego zaplanowania, podziału zadań (grupowy charakter projektu) i ewaluacji. Pracując ze studentami zarówno metodą projektu, jak i metodą *take&make*, zauważyłam, że metody te, chociaż obie performatywne, realizują trochę inne cele. Metoda projektów uczy przede wszystkim współpracy i rozwija kompetencje społeczne. Metoda *take&make* uczy samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji, a także ponoszenia odpowiedzialności za własne decyzje, działania i ich konsekwencje. Metoda projektów jest bardziej pracochłonna, rozłożona w czasie, wymagająca zaplanowania oraz podziału ról i obowiązków. Metoda *take&make* jest szybsza w realizacji, nie musi wymagać aż takiego nakładu pracy, a zacerpnięty element

może być drobnym, ale znaczącym czynnikiem w zmianie rzeczywistości osoby, która go wykorzystuje, realizując zadanie metodą *take&make*.

Od lat stosuję tę metodę w kształceniu pedagogów w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi w obszarze przedmiotu edukacja przez dramę. Studenci wybierają jedną z technik dramowych i ich zadaniem jest zastosowanie danej techniki dramowej i przesłanie opisu zrealizowanych działań. Zadanie w przedmiocie edukacja przez dramę jest zadaniem obowiązkowym. Studenckie realizacje są bardzo ciekawe i na wysokim poziomie, choć zdarzają się osoby, które w pierwszym podejściu przesyłają jedynie teoretycznie opracowane techniki dramowe lub referaty na temat możliwości wykorzystania dramy w edukacji. Po mojej odpowiedzi, że w tym zadaniu należy przeprowadzić ćwiczenie dramowe w rzeczywistym świecie i odesłać raport z realizacji zadania, wszystkim studentom udaje się zrealizować zadanie.

Zastanawiałam się w jaki sposób studenci podeszliby do zadania, jeśli byłoby nieobowiązkowe, dodatkowe. Czy byliby zainteresowani wyjściem poza teoretyczne analizy i krytyczne refleksje w obszar działania? Postanowiłam poszukać odpowiedzi na postawione wyżej pytania podczas realizacji innego przedmiotu, który prowadzę: pedagogika porównawcza – ćwiczenia.

2. METODOLOGIA

Celem nadrzędnym moich badań było poznanie doświadczeń studentów pedagogiki dotyczących realizacji nieobowiązkowego zadania performatywnego w ramach przedmiotu pedagogika porównawcza. Interesował mnie przede wszystkim charakter odpowiedzi w zadaniach prawidłowo zrealizowanych – zgodnie z poleceniem/założeniem, rodzaj działania podjętego przez studentów i jego twórczy lub odtwórczy charakter. Drugim interesującym zagadnieniem – drugą stroną zagadnienia, były realizacje zadania, które nie spełniały warunku performatywności – zadania niezaliczone. Interesowało mnie tutaj znalezienie odpowiedzi na pytania: Jakie będą wypowiedzi studentów którzy nie zaliczą zadania? Jakie będą powody niezaliczenia zadania?

Główny problem badawczy zamknęłam w pytaniu: W jaki sposób studenci pedagogiki realizują nieobowiązkowe zadanie performatywne w ramach przedmiotu pedagogika porównawcza? Problemy szczegółowe zostały sprecyzowane w postaci trzech pytań: Jaka jest charakterystyka grupy, która podjęła się wykonania zadania performatywnego? (tutaj analizie poddano następujące zmienne: liczba osób, średnia ocen z zadań obowiązkowych, czas wykonania zadania wskazujący

pośrednio na motywację do wykonania zadania) Jaka jest charakterystyka zrealizowanych zadań performatywnych (zadania zaliczone)? (poziom kreatywności wykonanego zadania, rodzaj działań) oraz Jaka jest charakterystyka zadań, które zostały złożone, ale nie były to zadania performatywne (zadania niezaliczone)? (liczba osób, strategia).

W celu znalezienia odpowiedzi na tak sformułowane pytania zastosowano metodę indywidualnych przypadków (studium przypadku). Studium przypadku to „badanie, które zawęży swój przedmiot poznania do pojedynczego, bądź kilku przypadków, gdy chce się je ze sobą porównać” (Pilch & Bauman, 2001, s. 298). Earl Babbie mówi, że „ograniczenie uwagi do konkretnego przykładu czegoś jest zasadniczą cechą studium przypadku” (Babbie, 2006, s. 320). Ograniczenie, czy zawężenie uwagi czy przedmiotu poznania jest więc zasadniczą cechą studium przypadków, ale czym jest przypadek czy przykład? Babbie (2006) mówi o przykładach pewnego zjawiska społecznego takiego jak wioska, rodzina czy gang nastolatków. Pilch i Bauman jako przedmiot studium przypadku podają pojedynczą osobę lub zjawisko, grupę czy organizację, i uogólniają, że „pod pojęciem »przypadku« rozumie się różne społeczne jednostki” (Pilch & Bauman, 2001, s. 298). Zatem „szeroko rozumiane studium przypadku jest metodą, której przedmiotem badań może być pojedynczy człowiek, ale również grupa, instytucja, proces, program, a nawet zdarzenie” (Galewska-Kustra, 2009, s. 231).

Robert K. Yin (2015) omawia cechy studium przypadku, które go nie definiują, ale charakteryzują różne jego odmiany. Po pierwsze „studia przypadku mogą być pojedyncze i wielokrotne. (...) pojedyncze i wielokrotne studia przypadków są tylko dwoma wariantami tego samego modelu” (Yin, 2015, s. 50). Po drugie studium przypadku może zawierać zarówno dane jakościowe, jak i ilościowe (Yin, 2015). Sotirios Sarantakos stwierdza, że „studium przypadku nie jest bynajmniej jednolite. Wiele studiów przypadku jest opracowywanych w ramach paradygmatu jakościowego; inne stosują zasady ilościowe” (Sarantakos, 2019). Sarantakos (2019) traktuje metodę studium przypadku jako jeden z rodzajów badań terenowych (*field research*) obok badań etnograficznych i badań terenowych samych w sobie. Yin demitologizuje rozumienie studium przypadku jako metody tylko i wyłącznie terenowej. „Studium przypadku nie korzysta jednak wyłącznie z danych etnograficznych lub pochodzących z obserwacji uczestniczącej. Można wykonać rzetelne i wartościowe studium przypadku, nie odchodząc od telefonu czy komputera, w zależności od badanego tematu” (Yin, 2015, s. 53).

W niniejszych badaniach zastosowano technikę analizy dokumentów, w tym przypadku wpisów na forum dydaktycznym na platformie e-learningowej – ich treści oraz dostępnych informacji dotyczących wpisów, takich jak data wpisu

oraz średnia ocen studenta dokonującego wpisu. Główną strategią analizy danych była analiza jakościowa, a strategią uzupełniającą analiza ilościowa. Analizie jakościowej poddano treść wypowiedzi studentów w kontekście sformułowanych wcześniej pytań badawczych. Wyniki badań zostały uzupełnione o analizę ilościową. Analizie ilościowej poddano liczbę złożonych prac, liczbę prac zaliczonych (rozwiązań performatywnych) i niezaliczonych (rozwiązań nieperformatywnych), ich korelację ze średnią ocen z zadań obowiązkowych oraz czasem złożenia pracy.

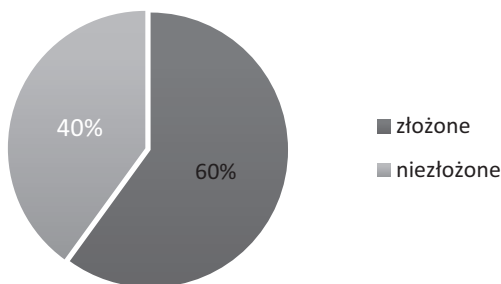
Przedmiotem poznania niniejszego studium przypadku (przypadkiem) była grupa studentów studiów niestacjonarnych II stopnia, wspomaganych e-learningiem, prowadzonych w ramach Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego AHE. Byli to Polacy, mieszkający w Polsce i za granicami kraju, często osoby już pracujące w zawodzie pedagoga. Przedmiot pedagogika porównawcza jest przedmiotem wspólnym dla kierunku, więc byli to studenci różnych specjalności pedagogicznych, stąd pracujący w różnych placówkach edukacyjnych, zarówno oświatowych, jak przedszkola czy szkoły, jak i opiekuńczo-wychowawczych, jak placówki opiekuńcze dla dzieci z autyzmem czy domy opieki dla osób starszych. Grupa badana liczyła 116 studentów, uczestniczących w jednym wykładzie i pracujących w czterech grupach ćwiczeniowych.

Zadanie performatywne z wykorzystaniem metody *take&make* było jednym z trzech zadań w ramach przedmiotu pedagogika porównawcza – ćwiczenia dla kierunku pedagogika dla studentów studiów niestacjonarnych wspomaganych e-learningiem. Zadanie performatywne było zadaniem dodatkowym, nieobowiązkowym. Polecenie do zadania brzmiało: „Na podstawie zdobytej podczas pracy w przedmiocie wiedzy, spróbuj zastosować jeden z elementów edukacji w którymkolwiek z poznanych krajów w praktyce. Możesz także twórczo przekształcić poznany element/metodę i wdrożyć go w swojej praktyce zawodowej lub życiu osobistym, np. jako rodzic. Opisz swoje doświadczenie na forum. Mile widziane są fotografie”.

Trzy pozostałe zadania to zadania obowiązkowe. W każdym z forów obowiązkowych studenci mieli za zadanie znalezienie odpowiedzi na jedno pytanie dotyczące wybranego przez nich wcześniej kraju (każdy wybierał inny kraj): „W jaki sposób w wybranym przez Ciebie kraju uczniowie są oceniani i motywowani do nauki? Jakie metody nauczania i wychowania są stosowane w wybranym przez Ciebie kraju? Czy w wybranym przez Ciebie kraju uczniowie otrzymują pracę domową i jeśli tak, to jaka jest jej forma, częstotliwość?”.

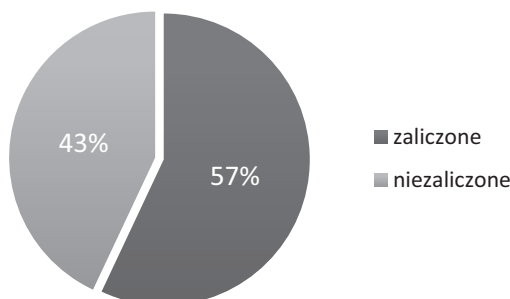
3. CHARAKTERYSTYKA GRUPY, KTÓRA PODJĘŁA SIĘ WYKONANIA ZADANIA PERFORMATYWNEGO

Zadanie performatywne złożyło 70 z 116 studentów, czyli 60% badanej populacji. Wydaje się, że jest to spory odsetek, biorąc pod uwagę fakt, że zadanie było nieobowiązkowe.



Rys. 1. Liczba prac złożonych i niezłożonych

Zadanie zaliczyło 40 z 70 studentów, czyli 57%, a nie zaliczyło 30 z 70 studentów, czyli 43%, stąd można wysnuć wniosek, że zadanie nie było łatwe do realizacji – prawie połowa studentów, którzy złożyli zadanie, nie wykonała go poprawnie.



Rys. 2. Liczba prac zaliczonych (performatywnych) i niezaliczonych

W większości zadanie zaliczyli studenci, którzy w chwili złożenia zadania performatywnego uzyskali dobre lub bardzo dobre oceny z zadań obowiązkowych (56 osób, 80%), więc nie kierowała nimi motywacja poprawienia oceny. Oni także w większości wykonali zadanie performatywne poprawnie (36 osób z 56, czyli 64%).

Tab. 1. Zadania zaliczone w korelacji z czasem złożenia zadania i uzyskanymi ocenami z zadań obowiązkowych 211

Czas złożenia zadania performatywnego	oceny	+ (zaliczone)	- (niezaliczone)
przed ocenami z forów obowiązkowych			
4/5/5	5/5/5	4	2
		1	
po jednej ocenie: 15.11–15.12			
4,5/5/5	5/5/5	2	1
5/4/5		1	
4/5/5/		1	
	1		
po dwóch ocenach: 15.12–15.01			
	5/5/5	4	4
	4,5/5/5	1	
	4/5/5	2	1
	5/5/4	1	
	5/5/3	4	
	4,5/5/3		1
	brak/5/5		2
	4/-/5	1	
	3/4/3		1
	4,5/-/3		1
	4/-/4	1	
	-/-/	1	
po trzech ocenach: 15.01–31.01			
	5/5/5	11	4
	5/5/4		1
	4,5/5/5	1	1
	4/5/5	2	
	4/4/5	1	
	3/5/5		1
	3/5/4	1	1
	-/-/5	1	
	-/-/4		4
	-/-/3		1
	3/-/5	1	
	3/-/4	1	
	-/-/		1
RAZEM		70/116	
ZAL/NZAL		40	30

Tabela 2. Zadania niezaliczone w korelacji z czasem złożenia zadania i uzyskanymi ocenami z zadań obowiązkowych

Czas złożenia zadania performatywnego	Oceny	+	-
przed ocenami z forów obowiązkowych			
4/5/5	5/5/5	4	2
		1	
po jednej ocenie: 15.11–15.12			
4,5/5/5	5/5/5	2	1
5/4/5		1	
4/5/5/		1	
		1	
po dwóch ocenach: 15.12–15.01			
	5/5/5	4	4
	4,5/5/5	1	
	4/5/5	2	1
	5/5/4	1	
	5/5/3	4	
	4,5/5/3		1
	brak/5/5		2
	4/-/5	1	
	3/4/3		1
	4,5/-/3		1
	4/-/4	1	
	-/-/	1	
po trzech ocenach: 15.01–31.01			
	5/5/5	11	4
	5/5/4		1
	4,5/5/5	1	1
	4/5/5	2	
	4/4/5	1	
	3/5/5		1
	3/5/4	1	1
	-/-/5	1	
	-/-/4		4
	-/-/3		1
	3/-/5	1	
	3/-/4	1	
	-/-/		1
RAZEM		70/116	
ZAL/NZAL		40	30

Studenci, którzy złożyli zadanie performatywne po uzyskaniu oceny dostatecznej lub niedostatecznej z zadań obowiązkowych (mogła to być próba poprawienia oceny), to mniejsza grupa – 14 osób (20%). W większości nie wykonali oni zadania performatywnego poprawnie, zaliczyło tylko 5 osób z 14 (36%).

Osoby z wyższą średnią lepiej poradziły sobie z zadaniem. Pomiędzy średnią 4,0 a 5,0, a więc poczynając od oceny dobrej włącznie, znalazło się więcej osób, które wykonały zadanie poprawnie: 38 osób z 64, a więc 59%. Studenci ze średnią ocen z zadań obowiązkowych plasującą się w przedziale od zera do średniej 3,75 w dużej części nie zaliczyli zadania: 4 z 6 osób, czyli 2/3 osób w tej grupie nie zaliczyło zadania.

Tabela 3. Zadania zaliczone i niezaliczone w korelacji ze średnią ocen z zadań obowiązkowych

Średnia ocen	+	+	(suma)	-	-	(suma)
5,0	21			13		
4,83	2			2		
4,66	6			4		
4,5	1	38			26	
4,33	5			1		
4,16				1		
4,0	3			5		
3,75				1		
3,5	1					
3,33		2		1	4	
3,0				1		
brak wpisów	1			1		

4. CHARAKTERYSTYKA ODPOWIEDZI NIEPERFORMATYWNYCH

Studenci, którzy złożyli zadanie, ale nie zostało ono zaliczone, czyli nie spełniało warunków zadania performatywnego, to grupa licząca 30 osób z 70, czyli 43%. Wydaje się, że jest to dość liczna grupa, ponieważ, jeśli zadanie oceniane byłoby w skali 1–5, to te osoby uzyskałyby ocenę niedostateczną, a więc 43% złożonych prac byłyby to oceny niedostateczne. Rozkład ocen znacznie odbiegałby od rozkładu normalnego.

Z analizy jakościowej tekstu złożonych przez studentów zadań można wyodrębnić cztery kategorie określające strategie podjęte przez studentów w celu zaliczenia zadania, a mianowicie:

1. Opinia
2. Plan
3. Działania własne
4. Działania innych

Najczęściej wykorzystywaną strategią było wyrażenie własnej opinii na temat edukacji w innym kraju, elementu tej edukacji, który zdaniem studenta był wyjątkowo cenny i wart zastosowania w praktyce.

Przykładem takiego wpisu jest opinia na temat wybranych elementów systemu edukacji w Szwajcarii:

Szwajcaria – Co warto naśladować, co warto wprowadzić w naszych szkołach podstawowych?

1. Warto zwrócić uwagę na szwajcarski system edukacji, który od samego początku rozpoczęcia szkoły (od 4 r.ż.) stawia na samodzielność ucznia. Samotne spacerowanie do szkoły są dla dzieci lekcją geografii oraz życia. Dzieci nie tylko uczą się odpowiedzialności za siebie i zachowania na ulicy, gospodarowania czasem, ale również orientacji przestrzennej. Dziecko musi nauczyć się, że każde działanie ma swoje konsekwencje i że ono będzie je ponosić. W taki sposób wychowuje się dojrzałych, samodzielnych obywateli.
2. Kolejnym ważnym elementem, godnym naśladowania od szwajcarskiego systemu nauczania jest korespondencja z rodzicami oraz wywiadówki, a raczej ich brak. Na początku roku szkolnego dziecko przynosi listę z numerami telefonów do wszystkich uczniów i nauczycielki. Na kartce są podane numery do szkoły, telefon komórkowy i domowy wychowawczynie, na który można dzwonić dzień i noc. Ponadto ważne informacje dla rodziców przekazywane są w żółtym zeszytce, który leży sobie w szkole i wędruje w plecaku dziecka do domu tylko wtedy, gdy zajdzie taka potrzeba. Dwa razy do roku dziecko przynosi do domu kartkę z terminem do wyboru. Rodzice umawiają się z wychowawczynią na osobiste spotkanie, w którym uczestniczy także uczeń. Omawiane są na nim wzloty i upadki dziecka. Odbywa się to tylko w obecności rodziców i ewentualnie dodatkowego nauczyciela. Dzieciak nie jest więc narażony na ploty i mobbing ze strony innych uczniów, których rodzice w domu poinformowali o przebiegu wywiadówki.
3. Tak jak w Szwajcarii, dzieci w Polsce nie powinny chodzić do szkoły z wypchanymi plecakami. Każdy powinien mieć swoją ławkę, gdzie mógłby chować swoje książki i zeszyty.

Jedna osoba przytoczyła także opinię ucznia na temat systemu edukacji:

Pozwalam sobie wstawić na to forum, opisaną przeze mnie wypowiedź 15-letniego wychowanka placówki opiekuńczo-wychowawczej, z którą współpracuję. Jego pomysły bardzo kojarzą mi się z holenderskim stylem edukacji...

Temat: Nie pozwólmy na to aby nasza praca w szkole stała się syzyfową pracą.

Syzyfowa praca to praca ciężka, bezcelowa, nieprzynosząca zamierzonego efektu. Ale, oczywiście, nie chodzi tu tylko o wtaczanie kamienia. Tak jak mitologiczny Syzyf wielu ludzi zмага się z czymś, co jest silniejsze od nich, czego nie da się pokonać. A jednak próbują. Bo to właśnie ten wysiłek, nadzieja, walka z własnymi słabościami jest najważniejsza. Taką syzyfową pracą dla wielu uczniów może okazać się nauka w szkole, jednak uważam, że istnieją sposoby, aby do tego nie dopuścić.

W naszym wieku szkoła kojarzy się z przykrym obowiązkiem, mało kto docenia i traktuje ją jako szansę zdobycia wiedzy i własnego rozwoju. Powodów tego stanu rzeczy jest co najmniej kilka. Z perspektywy ucznia bardziej atrakcyjna byłaby nauka tych przedmiotów którymi się bardziej interesuje i których chciałby się uczyć w dalszych etapach edukacji. Z pozostałych przedmiotów wystarczyłaby wiedza podstawowa. Taka zmiana zmotywowałaby wielu uczniów do nauki, ponieważ mogliby się skupić na tym, co im się w życiu przyda. Uważam również, że istotnym demotywatorem jest system ocen szkolnych. Często nie są one adekwatne do wiedzy np. uczeń nieśmiały nigdy nie zdobędzie dobrych ocen z aktywności, inny natomiast, bardzo stresując się na sprawdzianach, nie napisze ich dobrze, pomimo, że się do nich przygotował. Dobrym pomysłem byłoby indywidualne podejście do ucznia, poznanie w miarę możliwości jego mocnych i słabych stron. Kolejnym powodem zniechęcania uczniów są różnice w poziomie trudności między materiałem przerabianym na lekcji, a tym do wykonania na sprawdzianach. Wyrównanie tych różnic sprawiłoby większe poczucie pewności.

Moim zdaniem możliwe jest, aby praca w szkole nie była syzyfową pracą. Wprowadzenie zmian mogłoby znacznie zmienić podejście uczniów do nauki. Aby tego dokonać potrzeba dobrej woli i chęci zarówno uczniów jak i nauczycieli. Wzajemny szacunek, zrozumienie i docenienie czyjejs pracy sprawi, że nasze wysiłki nabiorą sensu.

Odpowiedzi o charakterze opinii pojawiły się aż u 12 z 30 osób, które nie zaliczyły zadania. Opinie studentów, choć niejednokrotnie cenne, nie mogły być

podstawą zaliczenia zadania. Pozostawały na poziomie myślenia krytycznego, analizy, abstrahowania i syntezy, a więc na poziomie operacji poznawczych. Nie były to realizacje działań, które są podstawą metod performatywnych w edukacji.

Kolejną strategią przyjętą przez studentów, która jednak również nie była wystarczającą strategią do zaliczenia zadania, było opracowanie pewnego **pomysłu, planu działań**. Studenci opisują ciekawe ich zdaniem elementy zapożyczone z innych krajów i proponują wdrożenie ich w Polsce. Jest to pewien projekt, plan działań, ale niestety nie zrealizowany, np.:

W niektórych bułgarskich szkołach praktykowany jest raz w miesiącu „Dzień bez długopisu”.

Dzień bez długopisu ma na celu kształtowanie praktycznych umiejętności życiowych przez doświadczenie. Raz w miesiącu dzieci wraz z nauczycielami, bardzo często też z rodzicami wykonują przeróżne czynności. Przygotowują przetwory na zimę, które następnie uczniowie zabierają do domu, szyją, robią na drutach, wyszywają i inne.

Fajnym pomysłem byłoby zastosowanie tego elementu edukacji w młodszych klasach szkoły podstawowej w Polsce. Dzień spędzony przy wspólnej nauce umiejętności przydatnych w późniejszym wieku to frajda a jednocześnie czas na integrację.

Plany działań pojawiają się w 9 z 30 wpisów studentów, którzy nie uzyskali zaliczenia zadania performatywnego.

W kilku przypadkach studenci opisują pewne własne działania, czy nawet szerzej własne podejście do edukacji. Nie jest to jednak działanie zainspirowane poznanymi podczas zajęć modelami kształcenia w innych krajach i próba zaadaptowania wybranego ich elementu. Przykładem może być wypowiedź jednej ze studentek:

W mojej pracy jako Terapeutki Uzależnień, pracuję głównie z osobami dorosłymi. Prowadzę grupy terapeutyczne z (maksymalnie do 12 osób).

Przyglądając się roli nauczyciela w mojej karierze szkolnej od lat 80., a potem sama kształcąc się na Terapeutę, zauważyłam tendencję do figury nauczyciela jako osoby nadrzędnej wobec uczniów. Nauczyciel zwykle kojarzy mi się z kimś niedostępnym i srogim, mającym broń w postaci ocen, które w każdej chwili może wpisać do dziennika, co sprawia, że jest postacią, której uczeń się boi. Strach natomiast – czerpiąc z wiedzy o mózgu sprawia,

że wyłączają się różne funkcje życiowe. Ciało migdałowe odpowiada za zachowania i za pamięć emocjonalną, współdziała z podwzgórzem i miejscem sinawym. Kiedy jesteśmy w stanie nieustającego strachu oraz lęku i pojawia się jego nadmierna aktywacja, zostaje zahamowana czynność hipokampu, pełniącego ważną funkcję w procesach pamięci. Układ limbiczny ogranicza dostęp bodźców do kory mózgowej, a twórczość i racjonalne działanie są skutecznie tłumione, gdy najbardziej ich potrzebujemy.

Zauważyłam, że osoby przychodzące na terapię często niosą ze sobą bagaż tej „nadrzędnej osoby”. Czasami zachowują się jak w szkole – czekają na ocenę, patrzą na terapeutę z lękiem.

Bardzo ważne jest dla mnie odejście od tej formy. Lęk towarzyszący ludziom od dziecka – w rodzinie pochodzenia, w środowisku, w szkole – powoduje blokady, które znikają pod wpływem substancji. Często przechyla się to w drugą stronę – czyli z lęku i zamrożenia – w zachowania ryzykowne.

Dlatego ważne dla mnie jest to, żeby stworzyć na grupie atmosferę równości, bliskości i zaufania. Pokazuję, że jestem tylko przewodnikiem, ale to do nich należy praca i tyle ile wysiłku włożą w terapię o tyle lepsze będzie ich życie, a ja mogę tylko dawać pewne wskazówki i podpowiedzi. Natomiast nie jestem osobą, która mówi jak „powinno być” / nie porównuję uczestników między sobą, nie poddaję ocenie, a raczej zachęcam do dyskusji na temat trudności i jak je przewartościować. Dla niektórych jestem pierwszą osobą, której mogą ufać i byłoby wspaniale gdyby taką osobą był nauczyciel już od najmłodszych lat, ponieważ część uczniów nie ma bezpiecznych osób w swoim otoczeniu. Myślę, że warto o tym pamiętać.

Innym przykładem jest opisanie metody stosowanej w placówce, w której pracuje student:

Od prawie 10 lat pracuję w szkole specjalnej w Niemczech. W poniedziałki, środy i piątki zaczynamy zajęcia od tzw. „plenum”. Wszyscy uczniowie wraz z nauczycielami spotykają się w jednym pomieszczeniu, które tylko jest do tego przeznaczone. Omawiane tam są różnego rodzaju pomysły wychowanków lub nauczycieli, projekty, konflikty jak i problemy prywatne. Każdy z uczniów musi powiedzieć jak się danego dnia czuje i czy potrzebuje jakiejś pomocy lub rozmowy z nauczycielem. Dalszą część plenum prowadzą uczniowie wymieniając się różnymi ciekawymi doświadczeniami i pomysłami. Ta część koordynowana jest przez wychowawców. Jak zaczynałem pracę uznawane to było jako trening pogłębiający kompetencje socjalne, jednak

teraz dzieciaki uważają to za jedno z bardziej potrzebnych zajęć w szkole ze względu na to, że wszyscy mogą ich wysłuchać. Każdy z nich ma prawo, ale nie musi zabierać głosu.

Nie spotkałem się wcześniej z takimi zajęciami, uważam jednak że bardzo dużo ciekawych doświadczeń oraz informacji można przez nie zdobyć o poszczególnych dzieciakach.

Własne wcześniejsze działania, czy podejście opisało 9 z 30 studentów, którzy nie uzyskali zaliczenia zadania performatywnego.

Wreszcie, 4 osoby próbowały zaliczyć zadanie performatywne, opisując ciekawe działania innych osób, np.:

Moje życie zawodowe nie związane jest z resocjalizacją czy pedagogiką, natomiast odbywając praktyki zawodowe w Pogotowiu Opiekuńczym miałam szansę obserwować oraz uczestniczyć w muzycznych zajęciach terapeutycznych organizowanych przez jednego z wychowawców tej placówki. Zajęcia prowadzone były zazwyczaj w grupie 4–6 wychowanków. Każde zajęcia przebiegały według ustalonego scenariusza. Rozpocynały się od przywitania, ćwiczeń relaksacyjno- oddechowych, kolejnym etapem było zrytmizowanie ruchów podopiecznych czyli po prostu różne zabawy przy dźwiękach muzyki. Następnym punktem zajęć było wyrażanie swoich emocji przy pomocy dostępnych instrumentów muzycznych. Dzieci mogły przekazać sobie nawzajem jak i wychowawcy swój smutek, złość, frustracje czy uśmiech. Każde zajęcia kończyły się relaksacyjną muzyką, ćwiczeniami oddechowymi oraz rozmową na temat wrażeń, opinii czy pomysłów dzieci co do kolejnych zajęć. Wychowankowie po zajęciach muzycznych wydawali się być przede wszystkim bardziej zrelaksowani oraz bardziej zżyci ze sobą (...).

Podsumowując, można stwierdzić, że studenci dość łatwo wyrażają opinię na dany temat oraz formułują plany działań. Gorzej jest z realizacją tych planów, z przejściem do działania. Wydaje się, że studenci są przyzwyczajeni do wydawania opinii, pisania recenzji, krytycznych analiz, streszczeń, sprawozdań. Potrafią także planować działania, dawać wskazówki, rady, w jaki sposób można byłoby usprawnić, polepszyć, uatrakcyjnić.

Realizacja działań jest kolejnym krokiem, który wymaga podjęcia aktywności, wyjścia z własnego stylu i trybu funkcjonowania, a wejścia w świat interakcji z innymi ludźmi i dokonania zmiany. Biorąc pod uwagę wyniki niniejszego ba-

dania, można sformułować wniosek, że prawie połowa studentów, którzy podjęli się wykonania zadania performatywnego, nie zaliczyła tego zadania, pozostając na poziomie opinii, planów lub relacji z dotychczasowych własnych działań lub działań innych. Tym bardziej wydaje się konieczne stosowanie metod performatywnych w edukacji, które uruchamiają uczniów do działania, nie tylko planowania własnych działań.

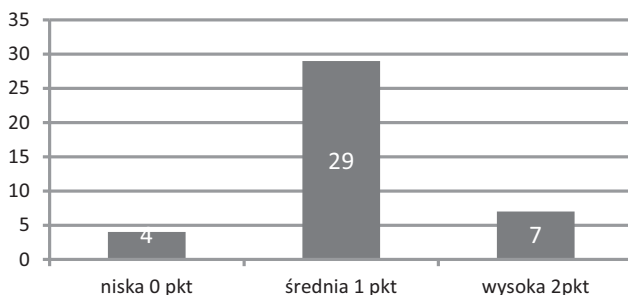
5. CHARAKTERYSTYKA ODPOWIEDZI PERFORMATYWNYCH

Studenci, którzy zaliczyli zadanie performatywne to 40 z 70 osób, czyli 57%. W większości, zadanie zaliczyli studenci, którzy w chwili złożenia zadania performatywnego uzyskali dobre lub bardzo dobre oceny z zadań obowiązkowych, więc nie kierowała nimi motywacja poprawienia sobie oceny. Lepiej poradziły sobie z zadaniem osoby z wyższą średnią z zadań obowiązkowych (powyżej 4,0).

Pierwszą analizowaną zmienną określającą charakter odpowiedzi performatywnych była kreatywność, mierzona w skali 0–2, gdzie 0 oznaczało niską kreatywność, 1 – średni poziom kreatywności i 2 wysoki poziom kreatywności. Studenci uzyskiwali po 1 punkcie w dwóch kategoriach (wskaźnikach) określających kreatywność: oryginalność i giętkość myślenia.

Oryginalność myślenia jest zdolnością do „wychodzenia poza stereotypowe, najbardziej narzucające się rozwiązania, umożliwiającą dostrzeganie nowych, niezwykłych aspektów sytuacji problemowej (...)” (Szmidt, 2013, s. 161). „Nasze myślenie jest tym oryginalniejsze – twierdzi Guilford – im lepiej potrafimy wytwarzać rozwiązania: niezwykłe, rzadkie w określonej grupie osób, niekonwencjonalne (...), oceniane jako pomysłowe, nieoczekiwane, sensowne (...)” (Szmidt, 2013, s. 161). Giętkość myślenia jest z kolei zdolnością do „wytwarzania jakościowo różnych wytworów i zmiany kierunku poszukiwań (...)” (Szmidt, 2013, s. 161). Jest przeciwieństwem sztywności myślenia.

W niniejszym badaniu oryginalność została określona jako generowanie rozwiązań nietypowych na tle grupy, a giętkość – jeśli student dokonał modyfikacji zaczerpniętego elementu. Oryginalność była oczywiście warunkowa, ponieważ studenci nie wymyślali całkiem nowych rozwiązań, tylko adaptowali elementy systemów edukacji z różnych krajów, jednak jako zmienna określana na tle grupy pokazywała, czy studenci prezentowali nowe rozwiązanie (na tle grupy), czy kopiowali pomysły swoich kolegów (z danej grupy). Tutaj większość osób cechowała się oryginalnością prezentowanych rozwiązań. Tylko 4 z 40 wypowiedzi to rozwiązania powielone.



Rys. 3. Poziom kreatywności realizacji zadania performatywnego

Średni poziom kreatywności uzyskały osoby, które wykazały się oryginalnością, ale nie giętkością myślenia. Giętkość myślenia wykazało tylko 7 z 40 osób. W tych przypadkach element zaczerpnięty z innego kraju został twórczo zmodyfikowany, studenci tworzyli własne ciekawe metody czy strategie dydaktyczno-wychowawcze. Można stwierdzić, że te 7 osób w pełni zrealizowało zadanie performatywne, tworząc rzeczywistość według własnego pomysłu i inspirując się elementem zaczerpniętym z systemu edukacyjnego innego kraju.

Pierwszy przypadek to studentka, która zaadaptowała pomysł japońskiej szkoły, starającej się wpoić dzieciom zasady dbania o środowisko. Japońskie szkoły mają swoje ogródki, w których dzieci uprawiają rośliny bez pestycydów i wykorzystują je podczas przygotowywania posiłków w szkolnych stołówkach. W przedszkolu, w którym pracuje, postanowiła założyć własne małe ogródki wodne, w których dzieci hodowały „dodatki” do własnych kanapek, takie jak kiełki różnych roślin czy szczypierek.

Kolejna, inspirując się metodami z zakresu twórczej muzykoterapii w Danii, wprowadza „muzyczny dialog” jako metodę pracy z osobami z niepełnosprawnością:

Główne zadanie polega na tym, by rozmawiać za pomocą instrumentu. Najpierw gra jedna osoba, przykładowo witając się. Następnie kolejna osoba odpowiada. Czasem „rozmawiamy” po kolei według kolejności a czasami „rozmawiamy” w parach. Poprzez przekazywanie informacji, pojawiają się sposoby wydobywania nowego, innego dźwięku. Jest to świetny, twórczy proces. Zwłaszcza dla osób, które mają problemy z jękaniem się, nie mówią lub słownictwo jest ograniczone. Podopieczni uwielbiają tę formę dialogu.

W trzecim przypadku studentka zainspirowana podejściem kanadyjskim, polegającym na rozwijaniu wśród dzieci pasji i zainteresowań, a nie na testowaniu w postaci sprawdzianów i kartkówki, po przeczytanej lekturze, zamiast sprawdzianu ze znajomości lektury, zaproponowała dzieciom stworzenie kreatywnych lapbooków (przestrzennych książek, teczek tematycznych).

Po omówieniu lektury „Magiczne drzewo” uczniowie stworzyli lapbooki, dzięki którym utrwaliли swoją wiedzę, dotyczącą przeczytanej książki.

Dodatkowo poszerzyli swoją wyobraźnię, ponieważ w każdym lapbooku znalazło się ich życzenie, które spełniłoby czerwone krzesło, gdyby byli bohaterami lektury.

Kolejna studentka zaadaptowała w swojej pracy podejście belgijskie, polegające na kładzeniu nacisku na praktykę i uczenie się przez doświadczenie. Studentka próbuje wdrożyć podobne podejście, ucząc w przedszkolu sześciolatki:

Bawiliśmy się wagą. Dzieciaki przyniosły różne produkty spożywcze, a ja wagę szalkową by mogły porównać ile to 1 kg mąki. Przy omawianiu czasu przyniosłam budzik i sprawdzamy jak długo trwa np. 15 minut – teraz na różne zadania wyznaczam czas, a budzik po jego upływie dzwoni. Hodujemy kryształki soli i sprawdzaliśmy jak różne substancje rozpuszczają się w wodzie – po tych doświadczeniach dostałam bure od woźnych, bo dzieciaki źle posprzątały, ale ja i tak będę robić swoje...

Na podstawie zdobytej podczas pracy w przedmiocie wiedzy kolejna twórcza studentka sama wymyśliła ciekawą metodę stymulującą uczniów do działania, i to do działania w grupie. Ponadto zintegrowała treści z zakresu edukacji matematycznej i przyrodniczej oraz wykorzystała technologię informacyjno-komunikacyjną.

Poprowadziłam zajęcia matematyki, których temat nosił nazwę na pierwszy rzut oka niezwiązaną z działaniami matematycznymi „Chronimy bioróżnorodność”. Głównym celem zajęć było doskonalenie działań wykonywanych sposobem pisemnym, jednak nie polegały one na zapisywaniu szeregu przykładów w zeszytach, a na grupowym działaniu.

Uczniowie zostali podzieleni na 3–4 osobowe grupy, zespołom zostały przydzielone konkretne kolory, a klasa została zorganizowana w taki sposób by ułatwić uczniom pracę. Uczniowie obejrzeli krótki film wprowadzający do tematu bioróżnorodności, a następnie przystąpili do działania. Główne

zadanie uczniów to odnalezienie pięciu wskazówek „Jak możemy zadbać o różnorodność?

Każdy zespół miał za zadanie odnaleźć przydzieloną zgodnie z kolorem kopertę. W kopercie znajdowało się zadanie tekstowe dotyczące ochrony środowiska. Kolejne koperty posiadały numery zgodne z wynikami działań otrzymanych w zadaniach. Zadanie należało rozwiązać przy pomocy działań sposobem pisemnym. Tylko prawidłowy wynik działania wskazywał na dobrą kopertę. W każdej kopercie znajdował się dodatkowo kod QR. Po zeskanowaniu kodu uczniowie odczytywali ciekawostkę, a także poszukiwaną wskazówkę.

Uczniowie z dużym zaangażowaniem uczestniczyli w zadaniu chętnie współpracując w przydzielonych grupach. Realizowany projekt był ciekawy za uczniów i w przyjemny sposób zachęcił uczniów do ćwiczeń działań sposobem pisemnym. Podczas lekcji uczniowie również uzyskali wiedzę dotyczącą zagadnienia bioróżnorodności oraz dowiedzieli się jak możemy zadbać o bioróżnorodność. Wprowadzenie do ćwiczenia technologii informacyjno-komunikacyjnych w postaci kodów QR również spowodowało większe zaangażowanie uczniów (...).

Kolejna osoba, zainspirowana edukacją w Japonii, wymyśliła i wprowadziła w przedszkolu zabawę dramową „w restaurację”, aby wdrożyć dzieci do prawidłowego i kulturalnego zachowania się przy stole podczas posiłków.

Ostatnia osoba z grupy studentek, które uzyskały 2 punkty w kategorii kreatywność, stworzyła i wdrożyła program zadań adwentowych, polegających na wykonaniu przez dzieci krótkich, konkretnych aktywności wraz z rodzicami i rodzeństwem w domu, podczas weekendów, jak np. pójść z rodzicami na spacer, znaleźć na spacerze sosnę, przynieść szyszkę do przedszkola, ulepić bałwana, upiec pierniki itp.

Kolejną analizowaną zmienną określającą charakter odpowiedzi performatywnych był rodzaj wykonanych działań. Opierając się na metodologii teorii ugruntowanej (Konecki, 2000), przeprowadziłam analizę treści z zastosowaniem techniki rozwijającej się matrycy Raymonda V. Padilli (Padilla, 1994). Na podstawie tekstu wypowiedzi studentów wyodrębniono pewne szersze kategorie treściowe, określające rodzaj aktywności studentów i osób zaangażowanych w realizowany przez nich pomysł. W trakcie analizy kolejnych wypowiedzi studentów opisujących zrealizowane zadanie wyodrębniano kolejne kategorie opisujące rodzaj wykonywanych działań i w ten sposób początkowa matryca, zawierająca jedną kategorię – działania, rozwinęła się, dając 14 różnorodnych

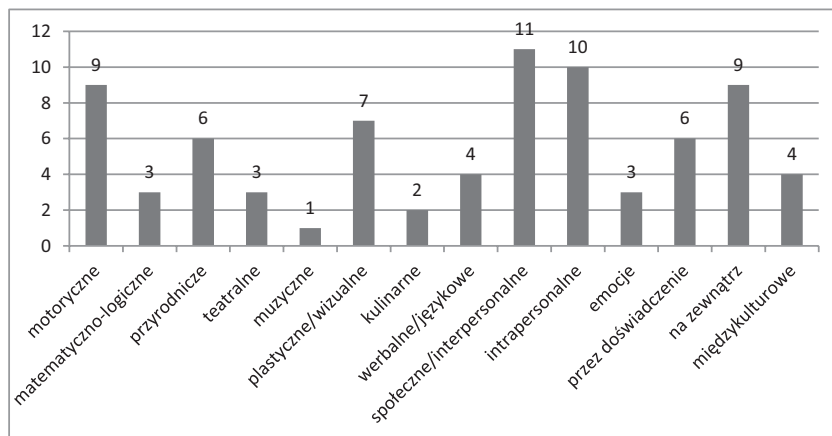
kategorii działań, które następnie można dalej rozwijać lub redukować (łączyć w pewne grupy kategorii):

1. motoryczne (motoryka mała i duża)
2. matematyczno-logiczne
3. przyrodnicze
4. teatralne
5. muzyczne
6. plastyczne, wizualne
7. kulinarne
8. działania werbalne, językowe
9. społeczne, interpersonalne
10. intrapersonalne (wspieranie rozwoju osobowego, samoświadomość, samoocena)
11. zadbanie o emocje
12. przez doświadczenie
13. na zewnątrz budynku
14. międzykulturowe

W ten sposób powstała typologia przypomina kategorie wyróżnione w koncepcjach inteligencji wielorakich (Gardner, Kornhaber & Wake, 2001) (Armstrong, 1994). Dodatkowe kategorie, które nie pokrywają się z rodzajami inteligencji, to: działania teatralne, kulinarne, przez doświadczenie, na zewnątrz budynku, międzykulturowe.

Można byłoby się zastanowić, czy można wprowadzić na tej podstawie kolejne rodzaje inteligencji? Czy może istnieje inteligencja kulinarna, albo międzykulturowa? Czy może są to raczej pewne sfery działań człowieka? Na przykład obszar międzykulturowy. Czy pojawienie się tego obszaru w kilku przypadkach nie jest znakiem czasów, w których żyjemy? Rewolucja czy przyspieszenie cyfrowe powoduje powszechny dostęp do wiedzy, ale także konfrontację z innymi kulturami. Podróżowanie w sieci, jak i podróżowanie realne dają ogromny dostęp do innych kultur, co z jednej strony poszerza wiedzę o świecie, a z drugiej powoduje większe niż dawniej przemieszczanie się ludzi i mieszanie kultur. Rzeczywistość będzie się zmieniać, nie da się zatrzymać zmian, więc szkoła powinna przygotować dzieci na reagowanie w obliczu zmiany, na radzenie sobie z nowym i nieznanym i umiejętność poszukiwania i wdrażania nowych rozwiązań, innych niż te, które stosowały ich babcie i dziadkowie, żyjący w homogenicznym społeczeństwie o bardzo ograniczonym dostępie do informacji i wiedzy.

Najwięcej działań to działania o charakterze społecznym, interpersonalnym (11) intrapersonalnym (10) motorycznym (9) i na zewnątrz placówki edukacyjnej (9).



Rys. 4. Rodzaje działań podjętych przez studentów

Dalej pojawiają się działania plastyczne/wizualne (7) przyrodnicze (6) i przez doświadczenie (6), językowe (4) i międzykulturowe (4).

Może to świadczyć o pewnych tendencjach w działaniach podejmowanych w placówkach edukacyjnych, ale także wskazywać pewne braki w tym zakresie. Jeśli bowiem przyjąć, że studenci mieli wprowadzić element nowy, zaczerpnięty z systemu edukacyjnego innego kraju, to znaczy, że tego elementu w placówkach brakuje. Badani studenci to osoby w dużej mierze już pracujące. Przedmiot pedagogika porównawcza, w ramach którego realizowane było zadanie performatywne *take&make*, był realizowany na studiach II stopnia. Studenci to przede wszystkim absolwenci pedagogiki I stopnia, więc osoby, które pracują już w placówkach edukacyjnych. Zadanie performatywne realizowane było głównie w przedszkolach (15 osób), ponadto w szkołach (10 osób), placówkach przeznaczonych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnością (2 osoby), żłobku (1 osoba), placówce opiekuńczej dla osób starszych (1 osoba). Dziewięć osób zrealizowało zadanie w domu z własnymi dziećmi lub dziećmi ze swojej rodziny (najczęściej studenci ci deklaruwali, że nie pracują w zawodzie pedagoga), a w przypadku 2 osób była to praca z grupą dzieci, ale student nie określił, w jakiej placówce zostało zrealizowane zadanie.

Edukacja performatywna oznacza edukację skoncentrowaną na tworzeniu siebie i świata w działaniu, w interakcji społecznej. Badane osoby oparły swoje działania przeważnie na interakcjach z grupą (dzieci, uczniów, dorosłych podopiecznych). Kilkoro z nich przeprowadziło działania w indywidualnym kontakcie z dziećmi i były to osoby, które nie pracują zawodowo w zawodzie pedagoga lub pracują

jako terapeuta, pedagog w poradni. Przeważnie były to działania skierowane w stronę uczniów, podopiecznych. W jednym przypadku działania skierowane były w stronę nauczycieli własnych dzieci. Studentka, wraz ze wsparciem innych rodziców, wynegocjowała z nauczycielami i dyrekcją szkoły, do której uczęszczają jej dzieci, brak zadawania prac domowych na weekendy. Również w jednym przypadku działanie skierowane było w stronę ucznia i jego rodzica:

Są kraje, że to na ten właśnie moment – rozpoczęcia zajęć – jest kładziony nacisk, zgodnie z przekonaniem: dawka pozytywnej energii „zrobi dzień” i pozwoli na płynne przechodzenie do kolejnych aktywności, a przynajmniej je ułatwi.

Tam gdzie pracuje (Polska) każde dziecko i rodzic wchodzący do przedszkola jest witany osobiście (przeze mnie – o ile jestem na miejscu) i/lub przez nauczyciela. Takie małe zdania – dziś będzie super dzień – jesteś gotowy/ciekawy?/, super że przyszedłeś, już nie mogliśmy się doczekać itp. Dają dzieciom poczucie, że są ważne, że zaczyna się kolejny dzień zabawy, że są zauważone. Rodzic przy osobistym powitaniu zyskuje poczucie, że jego dziecko będzie dziś dla mnie ważne.

Nieliczni studenci kierowali swoje działania również wobec własnej osoby, budując siebie (swoją wizerunek, swoją tożsamość jako nauczyciela, pedagoga). Pojawiły się takie wypowiedzi jak:

Dodatkowo podobnie jak w szkole fińskiej, chce być postrzegana przez moich uczniów jako kompetentny towarzysz w dążeniu do zrozumienia danego materiału.

czy:

Z wymienionych wyżej na niektóre rzeczy nie mamy wpływu, ale zapożyczam oraz chcę wykorzystywać z fińskiego systemu edukacji partnerską relację z uczniem. Chcę, aby moi uczniowie nie bali się mnie, lecz mieli ze mną dobre kontakty (oczywiście wszystko w granicach rozsądku), lecz na lekcji z nimi skupiam się na luźniejszej atmosferze oraz zrozumieniu ich.

lub:

Cieszę się, że jestem dla nich wzorem do naśladowania a jednocześnie przyjaciелеm w trakcie codziennej zabawy.

6. PODSUMOWANIE

Wyniki przeprowadzonych badań prowadzą do kilku istotnych konkluzji. Po pierwsze metoda take&make, która w amerykańskim wydaniu mogłaby brzmieć „just take and make” – „po prostu weź i zrób”, to metoda, która wydaje się łatwa w realizacji, a jednak taka nie jest. Świadczą o tym chociażby dane liczbowe pochodzące z niniejszego badania – aż 60% studentów podjęło się wykonania zadania, chociaż było ono nieobowiązkowe, więc można wnioskować, że wydawało im się ono proste. Niestety aż 43% z tej grupy nie wykonało zadania poprawnie.

Po drugie studenci, którzy nie zaliczyli zadania, uciekli się do takich strategii, jak wyrażanie opinii, projektowanie działań, opisywanie działań innych osób lub działań własnych, wykonywanych już od dawna. Można tutaj zaryzykować stwierdzenie, że studenci dość łatwo wyrażają opinię na dany temat oraz formułują plany działań, a gorzej jest z realizacją tych planów, z przejściem do działania. Tym bardziej wydaje się konieczne stosowanie metod performatywnych w edukacji, które uruchamiają uczniów do działania, nie tylko planowania własnych działań.

Po trzecie, poprzez zastosowanie metody take&make dowiadujemy się, w jakich obszarach i relacjach interpersonalnych uczniowie przeprowadzają swoje działania. Z jednej strony może to być wskazanie nowych obszarów dla edukacji, a z drugiej określenie braków i potrzeb. Metoda take&make może stać się narzędziem diagnostycznym, badawczym *in se*.

Bibliografia

- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Babbie, E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burke, K. (1962). *A Grammar of Motives*. Cleveland: Meridian.
- Galewska-Kustra, M. (2009). Studium przypadku w pedagogicznych badaniach nad twórczością. W poszukiwaniu praktycznych zastosowań metody. W: K.J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria* (s. 225–275). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, W.K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Garden City: Doubleday.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Padilla, R.V. (1994). The unfolding matrix: a technique for qualitative data acquisition and

- analysis. W: R.B. Burgess, *Studies in Qualitative Methodology: Issues in Qualitative Research Volume 4* (s. 273–285). Greenwich–Connecticut–London: Jai Press Inc.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie “Żak”.
- Sarantakos, S. (2019). *Social Research*. London: Red Globe Press, Springer Nature Limited.
- Szmidt, K. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Szymański, M.S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Witerska, K. (2021). Dialog jako warunek, narzędzie i efekt metod performatywnych w edukacji. W: E. Stokowska-Zagdan, G. Cęcelek, E. Woźnicka, *Szkoła jako przestrzeń budowania edukacyjnego dialogu*. Warszawa: Difin.
- Yin, K.R. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.