

Agnieszka Kosek

UNIwersytet PEDAGOGICZNY IM. KEN W KRAKOWIE

ORCID: 0000-0001-5900-1794

Monika Kowalska

UNIwersytet PEDAGOGICZNY IM. KEN W KRAKOWIE

ORCID: 0000-0002-3188-6946

STORYLINE — METODA WYZWALAJĄCA AKTYWNOŚĆ POZNAWCZĄ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

STORYLINE — THE METHOD TRIGGERING COGNITIVE ACTIVITY IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract

Due to the changing social and program expectations teachers more often look for new and better solutions in the field of education and teaching. Among many teaching methods, the storyline method is a very popular one and is gaining now more and more recognition from pedagogues around the world. The method starts to have its supporters in Poland as well. This article will be devoted to the description of this innovative strategy.

Key words: the storyline method, key questions, episode

Słowa kluczowe: metoda storyline, pytania kluczowe, epizody

GENEZA

Metoda storyline powstała w latach 70. ubiegłego stulecia. Jej opracowania podjęła się grupa pedagogów z Jordanhill College of Education Glasgow, skupionych wokół S. Bella. Impulsem do stworzenia nowego podejścia w edukacji stał się opublikowany w 1965 r. Raport Szkockiego Departamentu Edukacji (*Primary School in Scotland*), w którym to zwrócono uwagę na potrzebę umiejscowienia ucznia w centrum procesu edukacyjnego (K. Jadcowski, 2004, s. 38). W nowo powstałej metodzie zmianie miało ulec podejście nauczyciela, którego podstawą pracy miał się stać tematyczny, zintegrowany program, stwarzający warunki do aktywnego i odkrywczego uczenia się oraz umożliwiający częstszą pracę w grupie (J. Chowaniak, 2012, s. 278). Czynne uczenie się z wykorzystaniem

metod aktywizujących łączy możliwość samodzielnego myślenia, partnerstwa i dokonywania wyboru przez dzieci wspólnie z nauczycielem, który programuje zajęcia ustrukturyzowane na wiedzy dzieci, pomaga im w dokonywaniu refleksji i tworzeniu strategii efektywnego uczenia się (A.G. Solstad, 2006, s. 97).

Twórcy metody opierali się na elementach już znanych. Wzorowali się oni m.in. na pedagogice J. Korczaka (1878–1942), który kierował się w swojej pracy następującymi zasadami:

- dziecku, tak jak człowiekowi w każdej fazie życia, należy się szacunek;
- dziecko i nauczyciel powinni być postrzegani jako równe sobie osoby;
- dziecko jako autonomiczna istota ludzka ma prawo być takim, jakie jest;
- dziecko ma prawo do bycia „tu i teraz”, czyli rozumienia świata i postrzegania siebie takim jakim jest aktualnie.

Storyline czerpie również elementy z filozofii konstrukttywizmu, którego podstawą są koncepcje Piageta, Wygotskiego i Brunera. Wspomniana filozofia zakłada, że umysł człowieka ma charakter konstrukcyjny, dzięki czemu zdobywane informacje i nabywane doświadczenia w sposób aktywny są interpretowane i reorganizowane przez ludzki umysł w zestawieniu z wiedzą już posiadaną. Zgodnie z założeniami konstrukttywizmu wiedza posiada szersze znaczenie. W jej skład wchodzi nie tylko posiadanie informacji, ale też umiejętność wykorzystania ich i odkrywania towarzyszących temu uczuć. Dlatego też powinna być przyswajana przede wszystkim poprzez aktywne przetwarzanie dotychczasowych doświadczeń (K. Jadkowski, 2004, s. 41–42).

Steve Bell wraz ze swoim zespołem połączył opisane wyżej założenia i dał początek czemuś nowemu, innowacyjnemu. Storyline została tak skonstruowana, by obejmować proces nauczania holistycznie, uwzględniając najważniejsze procesy zachodzące w układzie nerwowym człowieka i jego psychice. Podstawą każdej opowieści wychowawczej są wiedza i dotychczasowe doświadczenia dzieci, które w trakcie zajęć są stymulowane i rozwijane. Dzieci poprzez swoje zaangażowanie w tworzenie historii znacznie lepiej przyswajają nowe wiadomości, ponieważ same je odkrywają (K. Jadkowski, 2004, s. 38).

Filozofia szkockiej metody sprowadza się do dwóch bardzo ważnych elementów: aktywnego uczenia i partnerskiego nauczania. W omawianym podejściu zrezygnowano ze słowa „misisz” i zastąpiono je zwrotem „możesz”. Nauczyciel rezygnuje z roli wszechwiedzącego i staje się partnerem dziecka (facylitatorem), wdrażając go w świat edukacji poprzez dialog. Jednym z najważniejszych zadań, jakie przypisano szkole jest wspieranie uczniów w procesie rozwijania takich cech osobowości, jak niezależność i umiejętność współpracy (A. Kosek, I. Czaja-Chudyba, 2016, s. 285).

Z biegiem lat metoda opracowana przez S. Bella i jego współpracowników zyskiwała coraz większą grupę zwolenników w kraju i poza jego granicami (R. Mitchell-Berrett, 2010, s. 15). W ciągu 50 lat została doceniona w Europie, Ameryce Północnej i Azji. Początkowo metoda realizowana była na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej, szybko jednak zaadaptowano ją w przedszkolach i na wyższych etapach kształcenia. Jej elementy wykorzystywane są obecnie w innych dziedzinach wiedzy, takich jak terapia mowy czy pedagogika specjalna, a także na szkoleniach biznesowych (K. Jadkowski, 2004, s. 38).

Z uwagi na charakterystyczny sposób prowadzenia zajęć w Polsce nazwa storyline tłumaczona jest na dwa sposoby: metoda opowieści wychowawczej lub metoda tematu.

CHARAKTERYSTYKA PODEJŚCIA METODY OPOWIEŚCI WYCHOWAWCZEJ

Metoda storyline stanowi zintegrowane podejście pedagogiczne, które

łączy w sobie: konstruktywistyczne podejście do nauczania, nietypowy sposób tworzenia motywacji wewnętrznej wśród uczniów, pobudzanie do działań kreatywnych, wykorzystywanie różnorodnych aktywności, dominację znaczenia nad samą treścią oraz narrację, będącą spoiwem łączącym wszystkie wymienione wcześniej elementy (A. Kosek, I. Czaja-Chudyba, 2016, s. 286).

Różnorodność wykorzystywanej tematyki powoduje potrzebę klasyfikacji metody storyline na dwa odmienne typy: skupienie wokół zjawisk i przedsięwzięć oraz skupienie wokół opowiadanej historii. Drugi rodzaj stanowi podstawę do wykorzystania odmiennych technik pracy: opowieść wychowawcza, w której dominantę stanowią wychowawcze aspekty oraz opowieść ruchowa, w której aktywność dzieci podyktowana jest fabułą opowiadania (M. Jąder, 2010, s. 45). L. Smółka słusznie uznaje, że omawianą metodę opowieści wychowawczej można śmiało adaptować do sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, wprowadzających dzieci w świat wartości (L. Smółka, 2015, s. 43).

Powodzenie stosowania tej strategii w dużej mierze zależy od właściwej organizacji zajęć, której początek nie stanowi — jak częstokroć w innych metodach nauczania — ekspozycja głównych celów, podanie tematu czy omówienie głównych tez. Opracowując scenariusz zajęć w oparciu o metodę storyline, nauczyciel powinien zwrócić uwagę na następujące elementy: umiejscowienie wydarzeń, osadzenie ich w miejscu i czasie, wdrożenie bohaterów i ekspozycja ich sposobu życia, a także stworzenie stymulujących do działania sytuacji (M. Jąder, 2010, s. 47).

Opowiadanie staje się myślą przewodnią oraz kontekstem procesu uczenia się, w którym uczniowie oraz nauczyciel podejmują wielorakie aktywności w naturalny sposób (R. Michalak, E. Misiorna, 2008, s. 206). Kluczowymi elementami opowiadania są: tło (sceneria), bohaterowie, wydarzenia, fabuła — zaplanowane w oparciu o pewną strukturę doświadczeń, która daje nauczycielowi pewność, jaką wiedzę, umiejętności i postawy będą nabywać jego wychowankowie podczas zajęć (R. Mitchell-Berrett, 2010, s. 15). Wraz z rozwojem tematu następuje postęp w omawianej historii i poszerzanie tematyki o wątki poboczne. Fabule towarzyszy pewna elastyczność, wynikająca z możliwości kierowania opowieścią przez uczniów poprzez zadawanie pytań, a następnie odpowiadanie na nie (S. Harkness). Stworzenie opowiadania, a następnie podzielenie go na epizody to dwa pierwsze elementy, jakie musi spełnić prowadzący storyline. Kolejnym, równie ważnym krokiem jest opracowanie pytań kluczowych. Do ostatniej części należy dobór aktywności do każdego z epizodów (J. Chowaniak, 2012, s. 279).

„Rozwinięcie storyline zapoczątkowuje epizod prezentujący jakiś trudny dla dzieci problem życiowy, z którym muszą się one zmierzyć. Ostatnią fazę zajęć stanowi pre-

zentacja sposobu jego samodzielnego rozwiązania” (R. Michalak, E. Misiorna, 2008, s. 37). Istotne jest, aby prezentowana historia odpowiadała potrzebom, zainteresowaniom oraz oczekiwaniom uczniów, tak by już pierwszy epizod skupił uwagę biorących udział w zajęciach na tyle, by zachęcić do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. C. Omand nazywa epizody narzędziami do uczenia się kontekstowego, dzięki którym dostarczane są środki do rozwijania historii, które nadają jej znaczenie i oferują nauczycielom możliwość zastanowienia się nad postępem indywidualnym i klasowym (C. Omand, 2014, s. 5). Wszystkie epizody, choć prezentowane w odstępach czasu (w zależności od możliwości psychofizycznych uczniów) skupione są wokół jednego kręgu tematycznego, tworząc zwartą całość. Epizod końcowy powinien być frapujący, ale zawsze z optymistycznym dla wszystkich uczestników rezultatem i zakończeniem (A. Czeglik, 2013, s. 42).

Warto podkreślić, że narracja użyta w strategii omawianej metody jest bardzo bliska uczestnikom *story*. Opowiadania, bajkowe przygody towarzyszą im od najmłodszych lat. Często zawierają w sobie elementy terapeutyczne. Tak jak i w życiu bohaterowie historii przeżywają różne emocje, napotykają różnego rodzaju problemy, muszą się zmierzyć z często niełatwymi zagadnieniami. Wcielając się w rolę fikcyjnych postaci mają możliwość doświadczenia wielu nowych zjawisk i poznania skutecznych form radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Bezpieczeństwo w tych sytuacjach daje świadomość, że tak jak w bajkach, tak i w *storyline* każda opowieść ma szczęśliwe zakończenie. Działaniom i procesom myślowym uczniów sens nadaje ciąg kolejnych zdarzeń (historia), w których uczestniczą. Taka forma jest znacznie łatwiej przyswajalna niż tradycyjne odczytywanie treści z podręcznika (K. Jadkowski, 2004, s. 39).

W tradycyjnej edukacji pytania są zazwyczaj wykorzystywane do sprawdzania rezultatów nauczania, rzadziej do inicjowania aktywności, czy rozbudzania kreatywnego myślenia. Zupełnie inaczej traktuje się je w metodzie opowieści wychowawczej. Nie tylko służą pobudzeniu ciekawości uczniów, ale też pozwalają nakierować ich na odpowiednie tory myślenia, pozwalają na tworzenie nowych, intrygujących wątków historii, czy też naprowadzają na dotąd nieznane, oryginalne pomysły i rozwiązania. Choć taki sposób wykorzystywania pytań budzi sprzeciw wielu pedagogów preferujących dotychczasowy rodzaj zdobywania wiedzy (poprzez przekaz nauczyciela), to ma ono wiele zalet. Przede wszystkim uczy dzieci samodzielnego dochodzenia do wiedzy, poszukiwania rozwiązań, odkrywania nowych możliwości (U. Schwänke, 2009, s. 4).

W odniesieniu do zajęć przedszkolnych i szkolnych pytania kluczowe organizują w sposób uporządkowany opowieści skupione wokół jakiegoś przedsięwzięcia lub zjawiska. S. Bell i S. Harkness, dostrzegając wartość pytań kluczowych, proponują, by wyznaczały one kolejne czynności dzieci tworząc w ten sposób zbiór logicznie powiązanych ze sobą epizodów:

Epizod I — pytania kluczowe motywują uczniów do stworzenia tła historii;

Epizod II — uczestnicy *storyline* tworzą i opisują postaci, z którymi będą się utożsamiać w ciągu całej narracji;

Epizod III — kolejne pytania kluczowe dążą do zainicjowania ważnego wydarzenia lub wypadku, który rozpoczyna opowieść (często odbywa się to poprzez otrzymana-

nie listu od jednej z postaci lub odwiedziny eksperta, który pomaga rozwiązać niektóre zagadnienia);

Epizod IV — tym razem pytania kluczowe pomagają uczestnikom zaprojektować własne wątki (poprzez wprowadzenie innego wypadku, incydentu), wpływając w ten sposób na losy stworzonych wcześniej bohaterów;

Epizod V — finalny epizod pozwala w sposób pozytywny zakończyć opowieść, często przybierając przy tym formę uroczystości (S. Bell, S. Harkness, 2006, s. 9).

Najczęściej stosowane w edukacji pytania dotyczą sprawdzania aktywności i uwagi uczniów na omawianych treściach, pomijając ich opinie na dany temat (U. Schwänke, 2009, s. 4). W poniższej tabeli widnieje 6 rodzajów pytań, które wykorzystywane są do zdobycia informacji, pomijając w nauczaniu tak ważne aspekty, jakimi są przemyślenia ze strony uczniów.

Tabela 1

Pytania poszukujące informacji

Typ pytania	Cel pytania	Przykład pytań
Pytania otwarte	Poszukiwanie odpowiedzi	Pytamy o to: Kto? Co? Kiedy? Jak? Gdzie? Po co? (pytanie „dlaczego” powinno się ograniczać, ponieważ ludzie skupiają się na tłumaczeniu samych siebie a nie zagadnienia, o które są pytani).
Pytania wyboru	Podjęcie decyzji	Potrzebujesz pomocy, czy chcesz spróbować sam?
Pytania o informacje	Zdobycie potrzebnej informacji	Czego do tej pory próbowałeś? Z kim rozmawiałeś?
Pytania zamknięte (gdzie możliwe odpowiedzi to „tak” lub „nie”)	Unikanie mylnych informacji	Zapisałiście to? Znalazłeś to w Internecie?
Pytania retoryczne	Uzyskanie potwierdzenia (żadna odpowiedź nie jest potrzebna)	Czy to nie jest straszne?
Pytania sugerujące odpowiedź	Uzyskanie potwierdzenia	Czy nie uważasz, że...? Skończyliśmy, tak?

Źródło: U. Schwänke, 2009, s. 5.

U. Schwänke powyższy zasób proponuje rozszerzyć o tak zwane pytania systemowe (*systemic questions*). Dzięki nim nauczyciel może ułatwić wychowankom zrozumienie poznawanych informacji, czy nieznanych dotąd, zależnych od siebie systemów. Element zaskoczenia, jaki za sobą niosą, często porusza grupę i motywuje do poszukiwania odpowiedzi. Przykłady pytań systemowych prezentuje poniższa tabela (U. Schwänke, 2009, s. 5).

Tabela 2

Pytania systemowe

Typ pytania	Cel pytania	Przykład pytań
„Kopanie głębiej”	Bardziej precyzyjna analiza sytuacji	Czy zrozumiałam poprawnie, że..., Czy zawsze/rzadko/nigdy tak jest? Czy mógłbyś opisać to bardziej szczegółowo?
Pytanie o różnice	Dążenie do bardziej precyzyjnej odpowiedzi	W jakim sensie ta procedura ma więcej zalet? Co sprawia, że ten model jest lepszy niż ten, który produkuje druga grupa?
Przeformułowanie	Sprawdzenie innych, możliwych sposobów	Jakie zachowanie twojego kolegi sprawiło, że się zdenerwowałeś? Czy to możliwe, że on chciał ci tylko pomóc?
Operacjonalizacja	Nadawanie znaczenia przymiotnikom	Po czym poznacie, że ktoś jest „dobrym nauczycielem”? Co powinien zrobić, żeby można mu było zaufać?
Stopniowanie	Uzyskanie informacji na temat znaczenia	Jak często chciałbyś ze mną rozmawiać? Czy odrabiałeś w zeszłym tygodniu zadania domowe: zawsze/często/rzadko/nigdy? Jak bardzo lubisz historię Ameryki (w skali od 1 do 10)?
Przewidywanie rozwiązań	Uzyskiwanie informacji na temat przewidywanych efektów zastosowanych rozwiązań	Jeśli ten system porusza się po krzywej wykładowiczej, to w jakim kierunku przesunie się w przyszłości?
Konsensus (tak — nie)	Ustalenie przeszkód	Co najlepiej cię motywuje, gdy utkniesz w martwym punkcie? Czy twoi rodzice zgadzają się na wybraną przez ciebie dyscyplinę sportu?
Pytania hipotetyczne, pytania historyczne	Pobudzenie do myślenia i kreatywności	Co byś zrobił, gdyby...? W przypadku gdy..., co byś zasugerował? Jak myślisz, jak wyglądałby świat, gdyby nie wynaleziono samochodów?
Pytania przewodnie	Skoncentrowanie się na celu	Co chcesz osiągnąć? Z czym Ci mogę pomóc?
Aktywacja zasobów	Wzmocnienie wewnętrznej odpowiedzialności	Kto mógłby Ci pomóc? Która z twoich zdolności byłaby przydatna w tej sytuacji?
Pytanie o wyjaśnienie	Pobudzenie do głębszego myślenia	Czy możesz wyjaśnić dlaczego lustro odwraca obraz poziomo a nie pionowo?
Unikanie	Koncentrowanie się na faktach	Czego chciałeś uniknąć wybierając łacinę zamiast francuskiego? Załóżmy, że to się nie wydarzyło — jaka byłaby dla ciebie z tego korzyść?
Sprzeciw	Radzenie sobie ze sprzeciwem	Z pewnością masz dobry argument przeciwko tej propozycji, jaki? Co innego byś zaproponowała?

Pytanie bumerang	Pobudzenie do dyskusji, myślenia o sprzecznościach ucznia	W jakim zakresie się ze mną nie zgadzasz? Czy naprawdę myślisz, że to jest za drogie?
Pytanie w odpowiedzi	Pozostawienie uczniowi odpowiedzialności	Jaki jest zatem twój pomysł?
Kontrast	Skupienie się na kontraście	Jeśli to dotyczy ludzi bogatych, to co z biednymi? Jeżeli młodzi ludzie boją się chorób, to co ze starszymi?
Pytania okrężne	Poznanie przewidywań drugiej osoby	Jak bardzo według ciebie, twoi klasowi koledzy lubią nauczyciela?

Źródło: U. Schwänke, 2009, s. 5–6.

Najrzadziej stosowana grupa związana jest z rozwojem twórczego myślenia. Jak sama nazwa wskazuje, pytania kreatywne służą rozwojowi wyobraźni i kreatywności dzieci, umożliwiają spojrzenie na problem od zupełnie innej strony i dostrzeżenie rzeczy, na które wcześniej nikt nie zwracał uwagi. Na pytania tego typu nie oczekuje się konkretnych odpowiedzi, a każda teoria, przemyślenia mogą okazać się prawdopodobne, przy odpowiednim uzasadnieniu. Dzięki temu dzieci rozwijają umiejętność wyciągania własnych wniosków. Konstrukcja takich pytań nie jest łatwa, jednak ich zalety przekonują, iż powinny stać się nieodzownym elementem scenariuszy storyline (A. Kosek, 2015, s. 41). Przykłady pytań kluczowych prezentuje U. Schwänke: „W ilu procentach jestem zwierzęciem?”, „Czy wszystko dzieje się w mojej głowie?”, „Czy możesz zastosować zasadę drożdży do wielu rzeczy?”, „Czy szczęście mnie znajdzie?”. Autor porównuje je do inspiracji artystów, których dzieła często nie są jednoznaczne (U. Schwänke, 2009, s. 7).

Dobór pytań w opowieści wychowawczej musi być różnorodny. W ten sposób realizowane jest jedno z założeń metody, jakim jest rozwój myślenia problemowego (A. Kosek, I. Czaja-Chudyba, 2016, s. 288). Pytania kluczowe prócz naprowadzania na odpowiednie tory myślenia sprawują jeszcze jedną bardzo ważną funkcję — sprawdzają poziom wiedzy całej grupy. Ważną rolę w przypadku konstrukcji pytań i ich wykorzystywania pełni „przewodnik”. W przypadku edukacji przedszkolnej jest nim nauczyciel. S. Bell przypisuje mu ogromną rolę w całym procesie tworzenia historii. Zadaniem facylitatora, osoby współtowarzyszącej dzieciom jest naprowadzanie ich na odpowiedni tor myślenia, przewodniczenie dyskusjom i badanie wspólnie z nimi kolejnego fragmentu rzeczywistości (I. Wendreńska, 2009, s. 238).

Steve Bell wymienia dwa bardzo ważne aspekty w planowaniu zajęć prowadzonych omawianą metodą. Są nimi: szacunek pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz uczucia (zaangażowanie) towarzyszące storyline. Taki kierunek pracy ułatwia kontakt i zachęca do dzielenia się przez uczniów swoją wiedzą. Zachęcanie do wzajemnej komunikacji w atmosferze szacunku i partnerstwa sprzyja obserwacji przez dzieci procesu uczenia się, czyli łączeniu tego co już wiedzą z tym co muszą przyswoić. To nauczyciel przyjmując rolę facylitatora jest odpowiedzialny za spełnienie tych warunków. Dzięki odpowiedniemu kierowaniu zajęć przez nauczyciela tworzy się wątek logicznej opowieści (S. Bell, 2010, s. 1–6).

W metodzie storyline widoczny jest pewien paradoks. Uczniowie czują, że to oni kontrolują wydarzenia, a w rzeczywistości każdy kolejny krok i wykonywaną aktywność wcześniej planuje ich przewodnik. To właśnie on określa cel programu, obszar wiedzy jaką powinni przyswoić uczniowie oraz umiejętności, które mają w danym epizodzie rozwijać. Taki układ tworzy wśród uczestników zajęć poczucie bezpieczeństwa. Dodatkowo wzmacnia je naturalny przebieg kolejnych części historii — każda aktywność następuje po poprzedniej i wydaje się niezbędna dla rozwoju opowieści.

Relacja powstała między nauczycielem a wychowankami jest bardzo delikatna. Prowadzący musi uważać by jej nie zaburzyć pouczaniem i krytyką. Powinien zamienić je na życzliwą formę doradzania, okazywać troskę w stosunku do uczestników storyline, kierując się chęcią polepszenia ich prac. Szczegółowe zasady pracy szkocką metodą w zakresie planowania, myślenia i oceny opracowane zostały przez praktyków metody skupionych wokół *Storyline International* (wcześniej *European Association for Educational Design*) (R. Mitchell-Berrett, 2010, s. 18–19).

Opracowane w metodzie storyline zasady mają służyć pracy nauczyciela i wyznaczać prawidłowy sposób konstruowania narracji. Pierwsza z nich — **zasada opowieści** (*the Principle of Story*) nawiązuje do tworzonej narracji, która w szkockiej metodzie odgrywa istotną rolę. Towarzyszące od najmłodszych lat opowiadania sprawiają, że kojarzymy je ze znaną strukturą, niosą poczucie bezpieczeństwa. Kolejne dwie zasady ściśle wiążą się z wcześniejszą. Pierwsza — **zasada kontekstu** (*the Principle of Context*) określa sposób uczestnictwa z zajęciach: od tego, co znane (wiedza jaką posiada grupa) do tego, co nieznanne (nowe informacje, które zostały zestawione z wcześniejszymi doświadczeniami). Każda historia ma być odzwierciedleniem rzeczywistości, by otrzymane rozwiązania móc odnieść do prawdziwego życia. Dobrana tematyka powinna więc rysować prostą i przewidywalną drogę. Kolejne правило dotyczy jakości doboranych treści i aktywności na zajęciach, a także potrzeby rozbudzania ciekawości wśród dzieci. To właśnie **zasada oczekiwania** (*the Principle of Anticipation*) dzieli narrację na epizody, ułatwiając w ten sposób budowanie napięcia wśród uczestników i rozbudzanie ich wyobraźni poprzez snucie domysłów, zadawanie pytań, analizę wcześniejszych wątków i snucie potencjalnych rozwiązań. Dodatkową wskazówką dla przewodnika stanowi **zasada nauczycielskiej liny** (*the Principle of the Teacher's Rope*). Lina w tym wypadku stanowi symbol niewidzialnej kontroli nauczyciela. Fakt, iż kontrola ta powinna być elastyczna, a więc lina może się wyginać w różne strony i tworzyć węzły, daje uczestnikom narracji poczucie kontroli nad tym co się dzieje na zajęciach. Nawet w przypadku znacznego odbiegnięcia od linii opowieści, nauczyciel poprzez ściśle zaplanowaną strukturę oraz pytania kluczowe wciąż decyduje o ostatecznym rodzaju aktywności i realizowanych celach. Stworzenie wśród wychowanków poczucia panowania nad sytuacją jest spełnieniem kolejnej zasady, jaką jest **zasada sprawstwa** (*the Principle of Owership*). To dzięki niej dzieci utrzymują motywację do działania i odkrywania kolejnych epizodów. Ostatnią podpowiedzią dla prowadzącego storyline jest **zasada struktury przed podziałem** (*the Structure Before Activity Principle*). Określa ona sposób rozbudowywania wiedzy posiadanej przez dzieci. Opowiadanie, stopniowo poznawane w kolejnych epizodach

pozwala porządkować zdobywane informacje i uzupełnić „luki” w wiedzy uczestników. Struktura, jaką dostarcza narracja ułatwia dokończenie rozpoczętych aktywności i osiągnięcie sukcesu przez każde dziecko (A. Kosek, 2014, s. 38–39).

Ważną rolę w metodzie storyline odgrywa również wewnętrzna motywacja uczniów. M.R. Lepper i M. Hodell (za: R. Mitchell-Berrett, 2010, s. 55) wyróżniają 4 składowe tejże motywacji. Szkocka metoda zawiera je wszystkie:

- a) *wyzwanie* — w toku kolejnych wydarzeń story, przed klasą/grupą stawiane są trudne sytuacje, problemy,
- b) *ciekawość* — rozbudzana poprzez wprowadzanie nowych, nieoczekiwanych zwrotów wydarzeń,
- c) *kontrola* — jakiej sprawowanie umożliwia zasada nauczycielskiej liny,
- d) *wyobraźnia (fikcja)* — związana z zasadą kontekstu, czyli struktury tworzonej w trakcie zajęć, często opartej na bazie fikcji i nierealnego świata.

KORZYŚCI PŁYNĄCE Z PROWADZENIA ZAJĘĆ METODĄ STORYLINE

Storyline zaliczana jest do metod aktywizujących. Jak podaje A. Czeglík spełnia ona wszystkie podstawowe założenia tej grupy: pobudza do samodzielnego działania, wyzwala aktywność dzieci, rozwija procesy myślowe i pamięci (A. Czeglík, 2013, s. 42).

O różnorodnych zaletach, jakie niesie ze sobą prowadzenie zajęć według strategii szkockich pedagogów piszą R. Michalik i E. Misiorna (2008, s. 39). Autorki zwracają uwagę na warunki, jakie poprzez stworzenie odpowiedniej struktury zapewnia się dzieciom. Wychowankowie dzięki temu mogą rozwijać umiejętności metakognitywne, determinujące ich sukces edukacyjny i powodzenie w dorosłym życiu.

Uczniowie biorący udział w zajęciach storyline muszą zmierzyć się z wieloma problemami i znajdować w tym celu rozmaite rozwiązania. W tych działaniach otrzymują pełną swobodę w decydowaniu i dokonywaniu wyborów. Taki przebieg pozwala rozwijać wśród uczestników umiejętności kreatywnego myślenia, podejmowania decyzji, współpracy i rozwiązywania problemów (R. Mitchell-Berrett, 2010, s. 51). Ponadto opowieść wychowawcza umożliwia wprowadzenie dzieci w świat dobrze im znany. Dostrzegają dzięki temu liczne problemy dnia codziennego, starają się je zrozumieć i uwrażliwiają się na nie. Uruchamianie różnorodnych aktywności w celu zdobycia nowych informacji pozwala gromadzić przez uczniów doświadczenia cenne w późniejszym rozwoju.

Metoda storyline jest doskonałym sposobem uczenia, w jaki sposób się uczyć. Dzieci na każdych zajęciach mają możliwość analizy procesu myślowego podczas nauki. Kształtują zdolność wyboru, gradacji i strukturyzacji treści nauczania. Poprzez częste stosowanie dyskusji rozwijane są wśród uczestników umiejętności komunikacyjne oraz zdolności negocjowania. Stopniowo zmniejsza się też ich strach przed zadawaniem pytań. Dzieci nabywają doświadczenia w weryfikowaniu oraz ocenianiu własnych i cudzych pomysłów. Dokonują tego na podstawie wcześniej ustalonych przez całą grupę kryteriów (I. Wendreńska, 2009, s. 239).

Storyline pozwala łączyć zdobyte doświadczenia i wiedzę nabywane podczas zajęć programowych z prawdziwym życiem. Dodatkowo budzi w swoich uczestnikach poczucie bezpieczeństwa, tak ważne i często pomijane w dzisiejszym zabieganym świecie. Zadając pytania kluczowe nauczyciel nie oczekuje od dziecka dzielenia się wiedzą, lecz doświadczeniem. Wypowiedzi nie są oceniane czy krytykowane, stanowią część wiedzy ogólnej całej grupy. To zachęca do częstszego wypowiadania się i udziału w pozostałych aktywnościach.

Równie ważny z punktu widzenia nauczania jest fakt, że szkocka strategia scala w sposób naturalny i całkowity różne dyscypliny wiedzy. Jest to też metoda ułatwiająca pracę nauczyciela. Gotowa struktura pracy oraz dowolność w doborze metod aktywizujących pozwala pedagogom poświęcić większą ilość czasu na sprawną organizację zajęć i budowanie odpowiedniego klimatu.

Warto również wspomnieć, że metoda opowieści wychowawczej tworzy szczególnie kontekst edukacyjny, odbiegający od konserwatywnych metod nauczania i weryfikowania jego efektów. Znacznie większą uwagę nauczyciele poświęcają obserwacji uczniów i ich zachowań w sytuacjach naturalnych. Metoda odchodzi od tradycyjnego oceniania stopnia przyswojenia poszczególnych partii materiału. Zajęcia prowadzone są w taki sposób, aby jego uczestnicy mieli możliwość zrozumienia omawianych zjawisk, a nie jedynie opanowania związanych z nim treści. Zachęca się uczniów do kreatywnego odpowiadania na pytania kluczowe, nie tylko poprzez barwną wypowiedź, ale też ekspresję plastyczną, muzyczną czy ruchową. Wykorzystanie jako głównego trzonu opowiadania sprzyja integracji treści w wymiarze geograficznym, przyrodniczym, matematycznym, ekonomicznym, społecznym itd. Historia musi mieć bowiem odpowiednie podstawy: określone miejsce, czas i scenografię (R. Michalak, E. Misiorna, 2008, s. 39).

Zdaniem A. Wierchosławskiej metoda storyline jest adekwatna do potrzeb i możliwości dzieci w wieku przedszkolnym. Dzięki usystematyzowanemu, logicznemu przebiegowi zajęć umożliwia pracę zarówno indywidualną, jak i w grupie. Możliwość współtworzenia narracji utrzymuje dzieci w motywacji do pracy, dzięki czemu pracę poprzez narrację można przenieść na wiele płaszczyzn i tematów (A. Wierchosławska, 2018, s. 217).

BIBLIOGRAFIA

- Bell Steve (2010), *Storyline — a pedagogy based on respect and feelings*, „Nyhedsbrev Center for Kliniske Retningslinjer”, nr 1.
- Bell Steve, Harkness Sallie (2006), *Storyline — Promoting Language Across the Curriculum*, United Kingdom Literacy Association, Hertfordshire.
- Chowaniak Jolanta (2012), *Storyline — metoda stymulująca procesy poznawcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Poznanie świata w edukacji dziecka*, red. Krystyna Gąsiorek, Ingrid Paško, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Czeglik Agnieszka (2013), *Kicia Kocia, czyli jak pracować metodą storyline*, „Bliżej Przedszkola”, nr 6.

- Harkness Sallie (cop. 2018), *How the Storyline Method came to be...*, www.storyline.org/Storyline_Design/Articles.html [dostęp: 17.11.2018].
- Jadkowski Krzysztof (2004), *Storyline: Narracja, ekologia, skuteczność. Translacja storyline — neuroprogramowanie lingwistyczne*, [w:] *Warsztaty opiekuna — wychowawcy młodszych dzieci. Scenariusze zajęć z zastosowaniem opowieści wychowawczej*, red. Grażyna Gajewska, Anna Szczęsna, Elżbieta Rewińska, Pracownia Edukacyjno-Konsultacyjno-Wydawnicza „Gaja”, Zielona Góra.
- Jąder Mariola (2010), *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kosek Agnieszka, Czaja-Chudyba Iwona (2016), *Nauka poprzez praktyczne działanie — o metodzie storyline*, [w:] *Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w badaniach pedagogicznych*, red. Krzysztof Kraszewski, Ingrid Paško, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Kosek Agnieszka (2015), *Jak tworzyć pytania kluczowe?*, „Blżej Przedszkola”, nr 3 (162).
- Kosek Agnieszka (2014), *Drogowskazy w metodzie storyline*, „Blżej Przedszkola”, nr 12 (159).
- Michalak Renata, Misiorna Elżbieta (2008), *Storyline kontekstem nabywania umiejętności uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. Ewa Filipiak, Wydawnictwo CMPPP, Bydgoszcz.
- Mitchell-Berrett Rhonda (2010), *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils intrinsic motivation*, University of Durham, Durham.
- Omand Carol (2014), *Storyline — creative learning across the curriculum*, Wydawnictwo UKLA, [online] https://ukla.org/extracts/Storyline_Creative_Learning_extract.pdf [dostęp: 15.11.2018].
- Schwänke Ulf (2009), *Key Questions revisited*, Zapisana wersja prezentacji wygłoszonej na IV Międzynarodowej Konferencji Storyline na Uniwersytecie Stanowym Portland, Portland, Oregon 2009, http://www.storyline-methode.de/mediapool/43/436167/data/Key_Questions_Textfassung_engl_und_dt.pdf [dostęp: 11.12.2013].
- Smółka Lucyna (2015), *Metoda storyline w procesie wychowywania dzieci do tolerancji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 37 (3).
- Solstad Anne Grete (2006), *STORYLINE — A strategy for Active Learning and Adapted Education — a partnership project between teacher education and practice schools*, [w:] *Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference*, Wyd. National School for Leadership in Education, Slovenia, [online] <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/097-104.pdf> [dostęp: 14.11.2018].
- Wendreńska Iwona (2009), *O użyteczności metody opowieści wychowawczej w procesie kształtowania kompetencji autokreacyjnych uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Odkrywanie — wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna*, red. Katarzyna Krasoń, Małgorzata Łaczyk, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice.
- Wierzchosławska Agnieszka (2018), *Aktywne uczenie się języka obcego metodą Storyline w przedszkolu*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 2(12).

Agnieszka Kosek, Monika Kowalska

STORYLINE — THE METHOD TRIGGERING COGNITIVE ACTIVITY
IN PRE-SCHOOL CHILDREN

S u m m a r y

The article presents and explains the assumptions of the storyline method, which receives the recognition from pedagogues around the world. At the beginning the attention was drawn to the historical outline and the philosophy of the method. In the following part, the educational story method was characterized by presenting a typical structure of classes and its basic elements: story, episodes, key questions. In the final part of the work, the advantages of using story line method during pre-school and school classes were presented.