

Kwartalnik Edukacyjny



4 (59) ZIMA 2009

Ukazuje się od 1993 r.

W KRĘGU NOWYCH IDEI

Dorota Szumna, **Idea współpracy – założenia a realia polskiej szkoły** 3

INNOWACJE • PODSTAWA PROGRAMOWA

Ryszard Kalamarz, **Postawy uczniów klas młodszych szkoły podstawowej wobec ludzi starszych i starości** 13

Joanna Woźniak, **Ekonomia w nauczaniu dzieci sześciolatków** 22

Joanna Sawa, **Wymowa międzyczębowa u dzieci w wieku przedszkolnym** 33

PCEN I OTOCZENIE

Mariola Kielboń, **Diagnoza przedszkolna to równy start dziecka** 39

Dorota Szumna, **Budowanie szkolnej społeczności uczącej się. Konferencja naukowa** 44

Nasi uczniowie piszą, Katarzyna Mikrut, LO im. M. Kopernika w Tarnobrzegu 47

PORTRETY • Dyskusje • RECENZJE • SPRAWOZDANIA

Dyskusje

Jerzy Kopeczek, **Chwila zadumy nad sześciolatkiem** 49

Recenzje

Mariusz Kalandyk: Aleksandra Dziak, Sławomir Jacek Żurek (red.), **e-polonistyka** 56

Stanisław Fryc: Kazimierz Ożóg (red.), **Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie** 68

Sprawozdania

Ewa Pogorzała, **Różne drogi komunikacji – jeden dialog. Jak wykorzystać elementy nauki o językach w edukacji wielokulturowej** 75

Anna Pabiańczyk, Magdalena Rzepa, **Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego. I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny** 78

Nowości wydawnicze [opracowała Dorota Szumna] 84

Felieton

Mariusz Kalandyk, **Opowiadanka Szczepanka, Tam, gdzie żyją kłapacze** 87

Szanowni Państwo

Numer zimowy kwartalnika skupia się głównie na problemie sześciolatek: ich sytuacji szkolnej, szansach rozwojowych oraz charakterystycznych dla tego wieku niebezpieczeństwach.

Polecam artykuł dr Doroty Szumnej dotyczący idei współpracy w szkole jako działań gwarantujących rozwój kompetencji społecznych: współdziałania i budowania więzi międzyosobowych. Tak naprawdę bowiem warunkiem sukcesu społeczeństwa przyszłości jest dbałość o kapitał społeczny a sposobem jego rozwoju staje się odpowiedzialne projektowanie działań pedagogicznych, które przyniosą rozwój umiejętności społecznych uczniów, akceptowanie i rozumienie innych, umiejętność działań w zespole. Chodzi tu o świat małego dziecka, gdzie znaleźć się winno wszystko to, co stanowi nowoczesny rys w wychowaniu i kształceniu najmłodszych, tak by wspomniane wyżej wartości respektować i wprowadzać w życie.

Interesujący jest również materiał badawczy przedstawiony przez dr. Ryszarda Kalamarza. Dotyczy widzenia osób starszych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ciekawe jest to, że dzieci odczytują starość dość niestety jednoznacznie, jako okres kłęski i „kurczenia się” wszystkich ludzkich potrzeb i oczekiwań. Z drugiej jednak strony są mocno związane z babciami i dziadkami więzami prawdziwej miłości. Pomagają im i podtrzymują liczne kontakty. Mają o swoich najbliższych, a więc o konkretnych ludziach, a nie stanie, wieku, zdania wyjątkowo pozytywne, łączy je z osobami starszymi silna pozytywna więź emocjonalna. Warto w związku z tym przeczytać również artykuł o ekonomii w nauczaniu sześciolatek. Autorką tekstu jest Joanna Woźniak.

Generalnie chcemy zwrócić Państwa uwagę na problem sześciolatek – materiały tu przedstawione (porównajcie Państwo również wypowiedź Jerzego Kopeczka) stanowią punkt wyjścia do tworzenia pola do dyskusji na ten właśnie temat.

Zapraszam do lektury.

Mariusz Kalandyk

Redaguje zespół:

Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN), dr Mariusz Kalandyk (red. nac.), dr Dorota Szumna (z-ca red. nac.), Urszula Szymańska-Kujawa

Współpraca: Krystyna Lech [Urząd Marszałkowski]

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg – przewodniczący, prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres, prof. dr hab. Marek Stanisław, prof. dr hab. Kazimierz Szmyd, dr Zofia Frączek, dr Urszula Gruca-Miąsik, dr Beata Szluz, dr Wiesława Walc, dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Prezentowane materiały z działów *W kręgu nowych idei*, *Z warsztatu badawczego*, *Innowacje*, *Dyskusje* oraz *Recenzje* objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

e-mail: kwartalniki@pcen.pl, mkalandyk@pcen.pl, dszumna@pcen.pl

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2009

Projekt okładki: Andrzej Iskrzycki

Skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie
35-234 Rzeszów, ul. Partyzantów 10a
tel. 017 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: biuro@pcen.pl; www.pcen.pl

Druk i oprawa: Drukarnia TPM

Nakład: 1500 egz.

Dorota Szumna

Idea współpracy – założenia a realia polskiej szkoły

Wymogiem rzeczywistości, w której przyszło nam żyć, staje się podejmowanie wspólnych działań na rzecz realizacji bliższych i dalszych celów, często o charakterze ogólnoludzkim. Wiele spraw, niezwykle istotnych dla każdego człowieka i całych narodów, podniesionych dziś zostało do rangi problemów międzynarodowych, wymagających wspólnych działań. Taki priorytet narodowy i międzynarodowy uzyskały: walka z biedą, głodem, pogłębiającymi się nierównościami i wykluczeniem, edukacja dla wszystkich w ciągu całego życia, ochrona środowiska i ograniczenie zmian klimatycznych, walka z terroryzmem i wszelką działalnością przestępczą, przechodzenie od „kultury przemocy” do „kultury pokoju”, że przypomnę tylko niektóre wyzwania XXI wieku, wymienione w znanym raporcie UNESCO „Przyszłość świata”¹. Warunek wstępny rozwiązania wszystkich pozostałych stanowi pokój jako pierwsze i najważniejsze wyzwanie. Kultura pokoju, do której upowszechniania nawołuje wspomniany raport, charakteryzuje się wartościami, postawami i zachowaniami, odzwierciedlającymi i inspirującymi interakcję społeczną i zdolność dzielenia się z innymi, opartymi na zasadach wolności, sprawiedliwości i demokracji, na wszystkich prawach człowieka, jak również na tolerancji i solidarności. To kultura, która odrzuca przemoc i dąży do zapobiegania konfliktom poprzez usuwanie ich głębokich przyczyn, aby rozwiązywać problemy dzięki dialogowi i negocjacjom, kultura zapewniająca pełne korzystanie ze wszystkich praw i form uczestnictwa w procesie rozwoju społeczeństwa².

Refleksja, antycypacja, wspólne konstruktywne działania to warunek sukcesu w rozwiązywaniu ogólnoludzkich problemów XXI wieku. Podobnie jak narodowych. Polskim problemem od lat pozostaje jednak znaczący deficyt – będącego podstawą rozwoju – kapitału społecznego, którego istotą są więzi między ludźmi i ich zdolność do kooperacji³. Psycholog społeczny Janusz Czapiński alarmuje, że poziom kapitału społecznego w Polsce jest jednym z najniższych w świecie

¹ F. Mayor, *Przyszłość świata, Raport UNESCO*, Warszawa 2001.

² *Ibidem*, s. 480.

³ J. Czapiński, *Polska smuta*. Wywiad. Rozmowę przeprowadził Jacek Żakowski, „Polityka” 2009, nr 16, s. 18 (o kryzysie zaufania, nepotyzmie oraz dobrym i złym kapitale społecznym).

i takim pozostaje od czasu, gdy uczyniono go przedmiotem badań, tj. od blisko 20 lat. Wiąże się z trudnościami w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji z innymi, wzajemnym wspieraniu się, pomaganiu, inspirowaniu. Wymaga to bowiem zaufania społecznego i szacunku dla drugiego człowieka, współpracy, podejmowania działań na rzecz innych. „Wszyscy jesteśmy temu winni – rodzina, media, koledzy – twierdzi J. Czapiński. Szkoła temu nie przeciwdziała. Nic w tej sprawie nie robi, więc produkuje paliwo stagnacji, kryzysu czy smuty, która nas czeka niebawem, jeśli nie zaczniemy skutecznie inwestować w kapitał społeczny”.

Kompetencje społeczne, w tym także umiejętność pracy zespołowej i współdziałania z innymi – pomimo umieszczenia ich wśród kluczowych kompetencji kształtowanych przez szkołę – pozostają na marginesie jej oddziaływań.

Liczne przejawy braku zaufania i erozji kapitału społecznego są szczególnie widoczne w środowiskach szkolnych⁴. Szkoła staje się miejscem, które generuje raczej potrzebę poszukiwania, tak przez uczniów, jak i nauczycieli, różnych strategii przetrwania, niż dróg porozumienia i okazji

do wspólnych działań. Nad współpracę wciąż przedkłada się tu rywalizację w wyścigu do uzyskania jak najwyższych wyników oceniania zewnętrznego. Nauczyciel „rozliczony” zostaje z mierzalnych obszarów swojej pracy, a głównie zakresu wiedzy uczniów, czy też umiejętności wykorzystania jej w praktyce. Kompetencje społeczne, w tym także umiejętność pracy zespołowej i współdziałania z innymi – pomimo umieszczenia ich wśród kluczowych kompetencji kształtowanych przez szkołę – pozostają na marginesie jej oddziaływań.

Rola szkoły i nauczycieli wpływających w istotny sposób na rozwój i kształt współczesnych społeczeństw wydaje się tu niezastąpiona⁵. Jej podstawowym zadaniem wciąż pozostaje przygotowanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie podlegającym nieustannym przeobrażeniom. Wywiązywanie się z tego zadania wymaga rozwijania umiejętności poznawania i rozumienia świata, określania siebie, swojego miejsca w tym świecie, umiejętności kontaktu i współistnienia z innymi. „Uczyć się, aby żyć wspólnie”, rozumieć innych i potrafić współdziałać, to jeden z czterech filarów edukacji, wskazanych już w raporcie J. Delorse’a⁶.

⁴ Zob.: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.

⁵ Zob.: J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998; *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

⁶ J. Delors, *Edukacja...*, *op. cit.*

Przygotowanie do sprostanienia szansom i zagrożeniom współczesności i przyszłości winno objąć m.in. rozwijanie zdolności nawiązywania trwałych i skutecznych relacji międzyludzkich, umiejętności porozumiewania się, współdziałania z innymi, słuchania i rozumienia drugiego człowieka, z poszanowaniem jego odrębności duchowej i kulturowej, rozwiązywania konfliktów na drodze negocjacji i dialogu.

Uczenie się we współpracy

Ważnym, a zaniechanym obszarem działań szkoły jest zachęcanie do współpracy, uświadamianie znaczenia i uczenie pracy w zespole.

Współpraca, jak podaje *Słownik języka polskiego*, to „praca wykonywana wspólnie z kimś, z innymi; wspólna

praca, działalność prowadzona wspólnie”⁷. Będąc swoistą postacią relacji międzyludzkich, zajmuje poczesne miejsce w życiu człowieka jako istoty społecznej. Buduje więzi międzyosobowe i sprzyja rozwinięciu tych cech osobowości, które warunkują harmonijny rozwój społeczeństw, narodów, jak i całej ludzkości, niemożliwy przy odwołaniu się do współzawodnictwa i rywalizacji. Jako forma zespołowego działania współpraca przyczynia się do kształtowania postaw prospołecznych, opartych na zaangażowaniu, wrażliwości społecznej, otwartości, byciu pomocnym i empatycznym względem innych, gotowym do świadczeń na rzecz potrzebujących. Obejmując różne sfery życia, staje się swego rodzaju laboratorium edukacji do demokracji. Sama w sobie jest wartością społeczno-wychowawczą, manifestującą się w osobowościach jej uczestników w postaci określonej postawy, którą można nazwać postawą współpracy⁸.

Propagowany w edukacji model uczenia się we współpracy⁹, uczenia się z innymi, ma właśnie przyczyniać się, między innymi, do rozwijania umiejętności społecznych uczniów, ich zdolności do zespołowego działania, akceptowania i rozumienia innych, tj. umiejętności odgrywających

W modelu tym podkreśla się konieczność przechodzenia od nauczania frontального do pracy w małych grupach

⁷ *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 1998.

⁸ M. Winiarski, *Współpraca środowiskowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VII, Warszawa 2008, s. 306–307.

⁹ R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994; L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999; R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999.

pierwszoplanową rolę we współczesnych społeczeństwach i rozwiązywaniu problemów globalnych. W modelu tym podkreśla się konieczność przechodzenia od nauczania frontального do pracy w małych grupach¹⁰. Jego istotą jest tworzenie warunków do wspólnej pracy nad zadaniem, podczas której uczeń może uczyć się od ucznia. Ta forma organizowania pracy uczniów od dawna uznawana jest za pozytywną i cenną strategię już w klasach początkowych¹¹.

Praca zespołowa jako jeden z najbardziej skutecznych sposobów wzmocnienia wzajemnych interakcji, utrzymania zaangażowania i zainteresowania uczestników zajęć, a także stymulowania procesu uczenia się od siebie wzajemnie i wspomagania zapamiętywanie informacji, zalecana jest przez autorów zajmujących się profesjonalnymi szkoleniami¹². Według teoretyków zarządzania współpraca to podstawa sukcesu każdego zespołu, a wraz z tym i każdej jednostki w tym zespole. Stąd też umiejętność pracy zespołowej nieodmiennie cieszy się dużym uznaniem pracodawców. Jako ważna i pożądana cecha, obok wymaganych kwalifikacji oraz chęci i zdolności do stałego ich podnoszenia i rozwoju, wymieniana jest wśród oczekiwań formułowanych pod adresem potencjalnych pracowników.

Można wskazać wielorakie walory zespołowego działania uczniów. Pisano już o nich wielokrotnie. Praca w małych grupach, podobnie w parach, rozszerza „społeczną przestrzeń” ucznia, daje mu wiele sposobności nawiązywania interakcji z rówieśnikami, wymiany poglądów, uczenia się od siebie nawzajem i uczenia siebie nawzajem, wspólnej pracy, rozwiązywania problemów i zaistniałych konfliktów, przychodzenia innym z pomocą. Umożliwia wzajemne poznawanie się uczniów, nabywanie umiejętności decydujących o skuteczności w relacjach międzyludzkich¹³, sprzyja integracji i spójności grupy w klimacie wzajemnego zaufania, życzliwości i otwartości. Wyzwala aktywność wszystkich uczniów, przeciwdziałając podziałowi klasy na mały, aktywny zespół i bierną większość. Stymuluje rozwój samodzielności, pomysłowości i poczucie własnej wartości ucznia, pozwala mu pracować we własnym tempie. Stwarza dzieciom szansę kierowania własną pracą, uczy wspólnego podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za proces i wyniki uczenia

¹⁰ Należy przy tym pamiętać, że sam fakt podzielenia uczniów na grupy, choć jest warunkiem koniecznym, nie stanowi jednak o zaistnieniu pracy zespołowej i prawdziwego współdziałania – zob.: M. Łąguna, *Szkolenia. Jak je prowadzić?*, Gdańsk 2008.

¹¹ Zob.: L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *op. cit.*; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

¹² Zob.: R.L. Jolles, *Jak prowadzić seminaria i warsztaty. Zostań profesjonalnym szkoleniowcem*, Gliwice 2005; M. Łąguna, *op. cit.*

¹³ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

się. Praca zespołowa przynosi także wymierne korzyści nauczycielowi, ułatwiając mu nawiązanie bliskiego kontaktu z uczniami, lepsze ich poznanie i orientację w przeżywanych przez nich trudnościach oraz kłopotach. Eliminuje podstawowe słabości pracy zbiorowej, jak: dominacja nauczyciela, niesamodzielność ucznia, bierność, anonimowość, formalizm, brak czasu na refleksję nad wspólną pracą¹⁴. Jest tą formą pracy, która stwarza najlepsze warunki do skutecznego motywowania¹⁵ i wykorzystywania aktywnych metod nauczania¹⁶.

Wspólna nauka w parach to – podobnie jak praca zespołowa – znakomity sposób rozwijania społecznych umiejętności uczniów. Przez niektórych jest nawet uznawana za korzystniejszą i bardziej efektywną, gdyż angażuje każdego ucznia (każdy albo do kogoś mówi, albo kogoś słucha)¹⁷. Nauczanie w parach jest społecznie nagradzające – twierdzi S. Goodlad. Społeczne korzyści tej formy pracy uczniów biorą się stąd, że powstało szczególne środowisko – uczenia się przez współpracę, w którym znaczenia nabiera wspólny cel i rozkwitają więzi społeczne¹⁸. Można ją wykorzystywać w różnorodnych sytuacjach dydaktycznych nie tylko w klasie szkolnej, ale także – z powodzeniem – jako formę zachęty do wzajemnej pomocy w uczeniu się poza szkołą¹⁹.

Dydaktycy wskazują na potrzebę zachowania równowagi między różnymi formami organizacji pracy uczniów z uwagi na walory i ograniczenia każdej z nich, znaczenie doświadczeń gromadzonych zarówno podczas nauki frontальной, jak też indywidualnej i grupowej. Równowaga ta bywa jednak zaburzana²⁰, zawsze na niekorzyść tej ostatniej.

Organizacja klasy szkolnej

Z problematyką współpracy bardzo ściśle wiąże się sposób organizacji sal lekcyjnych. „Klasa szkolna jest tym miejscem, gdzie rozwijać można współdziałanie i przyjazne postawy względem siebie już na poziomie organizacji samej przestrzeni fizycznej” – twierdzi Janina Janowska²¹. Sposób

¹⁴ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *op. cit.*; R. Fisher, *op. cit.*; por.: F. Bereźnicki, *op. cit.*

¹⁵ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2007.

¹⁶ Zob.: M. Silberman, *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005.

¹⁷ Zob.: M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Warszawa 2005.

¹⁸ Za: R. Fisher, *op. cit.*, s. 104.

¹⁹ Zob.: M. Harmin, *op. cit.*; R. Fisher, *op. cit.*

²⁰ W trakcie stu godzin zajęć zintegrowanych, obserwowanych przeze mnie w trzech klasach szkół podstawowych, praca zespołowa wystąpiła zaledwie kilkakrotnie. Por.: L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *op. cit.*

²¹ J. Janowska, *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, Lublin 2002, s. 106.

wykorzystania tej przestrzeni wpływa na stworzenie określonego klimatu nauczania i uczenia się, komunikowanie się i możliwość zaistnienia dialogu, wywołuje istotne poznawcze i emocjonalne skutki.

Organizacja przestrzeni klasy szkolnej wiąże się m.in. z podjęciem przez nauczyciela decyzji dotyczącej ustawienia stolików. W naszych szkołach od lat dominuje tradycyjny sposób ich ułożenia. Sprawia on, że uczniowie siedzą zwróceniem plecami do innych bez możliwości bycia widzianym oraz widzenia osoby wypowiadającej się, za wyjątkiem nauczyciela, który jest tu postacią centralną. Tradycyjna aranżacja klasy – co potwierdzają badania – nie sprzyja dyskusji ani pracy zespołowej, ukierunkowując uwagę uc-

Praca zespołowa wymaga kontaktu „twarzą w twarz”, by umożliwić kontakt wzrokowy z rówieśnikami. Optymalne rozmieszczenie grup w klasie wykorzystuje ustawienie stolików w segmenty lub układ w kształcie koła czy półkola

niów i komunikację na lekcji w jedną tylko stronę. Wszelkie wypowiedzi kierowane są do nauczyciela i od nauczyciela do uczniów, natomiast wymiana między uczniami jest w tym wypadku mocno ograniczona.

Praca zespołowa wymaga kontaktu „twarzą w twarz”, by umożliwić kontakt wzrokowy z rówieśnikami. Optymalne rozmieszczenie grup w klasie wykorzystuje ustawienie sto-

lików w segmenty lub układ w kształcie koła czy półkola²². Ułatwia to członkom grupy komunikowanie się między sobą, bez jednoczesnego przeszkadzania innym grupom, zaś nauczycielowi ułatwia dostęp do każdej z nich. Taka organizacja klasy znacznie bardziej zachęca do aktywności, sprzyja wchodzeniu w interakcje, stwarza korzystne warunki do współpracy i pomagania innym, lepszego poznawania siebie nawzajem, dzielenia się przyborami, pomocami, potrzebnymi materiałami. Działania nauczyciela koncentrują się tu wokół pomagania zespołom w pracy. Z głównego aktora staje się on reżyserem pracy w małych grupach²³.

Rozmieszczenie stolików i uczniów w klasie oraz wpływ zastosowanej konfiguracji na przebieg procesu edukacyjnego uczyniono przedmiotem badań eksperymentalnych prowadzonych w USA. Badania zespołu P. Rosenfielda, przeprowadzone w szkołach kalifornijskich, wykazały, iż dla dyskusji najbardziej korzystny jest układ kolisty, wzmaga bowiem interakcje między uczniami. Tradycyjne ustawienie stolików w rzędy sprzyjało

²² V. Richardson, *Czas i przestrzeń*, [w:] R.I. Arends, *op. cit.*

²³ R.I. Arends, *op. cit.*, s. 349.

„wyłączaniu się” z lekcji i zachowaniom niezwiązanym z zadaniem. Także badania P. Horowitz oraz D. Otto dowiodły istnienia różnic w zachowaniu uczniów związanych z organizacją przestrzeni klasy szkolnej. W klasach, w których nauczyciel i uczniowie mieli do dyspozycji wygodne, dające się łatwo przemieszczać stoliki, w porównaniu z tymi o tradycyjnym umeblowaniu, zanotowano wyższą frekwencję, częstsze interakcje między uczniami i większą spójność grupy, a także zwiększoną uwagę i aktywne uczestnictwo w lekcji. Uczniowie ci znacznie częściej niż ich koledzy z klas „tradycyjnych” kontaktowali się z nauczycielem poza godzinami zajęć²⁴. Badania Z. Rubina natomiast ujawniły, że szczególnie uczniowie o wyższych zdolnościach preferują taki sposób ustawienia stolików, który umożliwia im kontakt zarówno z nauczycielem, jak i kolegami. Młodsze dzieci zaś chcą być blisko swojego nauczyciela, bliskość kreuje bowiem ciepłe, przyjacielskie relacje²⁵.

Zdaniem autorów *Wprowadzenia do nauczania* sposób wykorzystania przestrzeni sali lekcyjnej ma szczególne znaczenie w szkole podstawowej, zwłaszcza w klasach początkowych²⁶. Wraz z pojawieniem się w naszych szkołach dzieci sześciolletnich wzrasta jeszcze znaczenie nauczycielskich umiejętności rozporządzania przestrzenią i tworzenia warunków dla organizacji różnorodnych czynności uczniów.

Idea współpracy a nowa podstawa programowa

Zdolność do współpracy to jedna z podstawowych kompetencji niezbędnych współczesnemu człowiekowi do pomyślnego funkcjonowania w gospodarce opartej na wiedzy i jako taka winna stać się ważnym obszarem działań szkoły²⁷. Uczenie współdziałania to poważne wyzwanie dla polskiej szkoły, w której praca frontalna i indywidualna wciąż mają pierwszeństwo przed działaniem zespołowym. Nastawienie na działania indywidualne i unikanie pracy zespołowej skutkuje hodowaniem – jak to określa prof. J. Czapiński – patologicznych indywidualistów, niezdolnych do kooperacji. Podobnie jak nadmierna rywalizacja i zaniechanie budowania więzi społecznych opartych na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Badania ujawniają, że polskie społeczeństwo cechuje patologiczna wręcz

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ P.S. Kaplan, *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*, St. Paul 1990.

²⁶ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *op. cit.*

²⁷ W. Cellary, *Kształcenie na potrzeby gospodarki opartej na wiedzy*; S. Dylak, *Nauczyciel wobec uczniowskiego uwikłania w sieci*; M.M. Sysło, *Szkoła w okowach zmieniającej się technologii – recepta na wytrwanie* – referaty wygłoszone na konferencji naukowej *Budowanie szkolnej społeczności uczącej się*, Mielec, 8 września 2009 r.

nieufność, która pogłębia się wraz z wiekiem. O ile jeszcze ok. 30% uczniów piątej klasy szkoły podstawowej ufa innym ludziom, co odpowiada średniemu europejskiemu poziomowi, to już osiemnastolatki są nieufne bardziej nawet niż dorośli. Innym ufa tylko 7–8% młodzieży kończącej szkołę²⁸. Ta nieufność młodych odnosi się także do nauczycieli²⁹.

Wydaje się, że szkoła – choć nie jest to wyłącznie jej zadanie – zbyt słabo przeciwdziała tym negatywnym zjawiskom. Czy kolejna reforma ma szansę zmienić ten stan rzeczy? Czy wspólne działania, praca zespołowa znajdują w szkole należne im miejsce? Czy będą postrzegane jako szczególnie ważne umiejętności w dzisiejszym świecie?

Umiejętność pracy zespołowej w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego zaliczona została, obok czytania, myślenia matematycznego i naukowego, komunikowania się w języku ojczystym i obcym, umiejętności uczenia się oraz posługiwania nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia w szkole podstawowej, gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej. Gotowość do pracy zespołowej wymienia się wśród wielu innych postaw, które szkoła ma kształtować u uczniów na wszystkich etapach edukacyjnych, by sprzyjać ich rozwojowi indywidualnemu i społecznemu³⁰. Ujęto ją jednak w wymaganiach ogólnych lub/i szczegółowych tylko niektórych przedmiotów. Wymagania z tego zakresu odnaleźć można w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, w obszarze edukacji społecznej („uczeń kończący klasę I będzie współpracował z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i w różnych sytuacjach życiowych”) oraz języka obcego nowożytnego („uczeń kończący klasę III współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki”), zaś na wyższych etapach – w podstawach programowych takich przedmiotów, jak: język obcy nowożytny („uczeń współdziała w grupie, np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych” – II, III i IV etap edukacyjny), historia i społeczeństwo („uczeń współpracuje z innymi – planuje, dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich” – II etap edukacyjny), wiedza o społeczeństwie (np. „omawia i stosuje zasady komunikowania się i współpracy w grupie, np. bierze udział w dyskusji, zebraniu, wspólnym działaniu”, „wyjaśnia na przykładach znaczenie podstawowych norm współżycia między ludźmi, w tym wzajemności, odpowiedzialności i zaufania” – III etap edukacyjny),

²⁸ *op. cit.* (Polska smuta)

²⁹ Jak wynika z badań TNS OBOP „Jaka jest polska młodzież?”, przeprowadzonych w 2005 r., młodzież nie ma zaufania do swoich nauczycieli: w razie kłopotów zwróciłoby się do nich tylko 5% młodych ludzi. Za: M. Dudzikowa, *op. cit.*, s. 83.

³⁰ *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.*

zajęcia komputerowe i informatyka („uczestniczy w pracy zespołowej, porozumiewania się z innymi osobami podczas realizacji wspólnego projektu, podejmuje decyzje w zakresie swoich zadań i uprawnień” – II etap edukacyjny; „wykorzystuje technologie komunikacyjno-informacyjne do komunikacji i współpracy z nauczycielami i innymi uczniami, a także z innymi osobami” – III i IV etap edukacyjny).

Jako kompetencja ponadprzedmiotowa, której rozwijanie leży w zakresie obowiązków każdego nauczyciela, zasługuje, jak sądzę, na wyraźne zaakcentowanie w tak ważnym dokumencie, jakim jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. Uczyniono to m.in. w odniesieniu do kształcenia umiejętności posługiwania się językiem polskim, przygotowania uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym czy edukacji medialnej³¹, uzasadniając konieczność zwrócenia na nie szczególnej uwagi i czyniąc odpowiedzialnymi za te zadania wszystkich nauczycieli.

Nadzieję, że tak ważna umiejętność społeczna spotka się z należnym zainteresowaniem szkoły i nauczycieli napawają zapowiedziane przez ministerstwo zmiany w egzaminie zewnętrznym na zakończenie gimnazjum³². Według deklaracji przedstawicieli MEN ma on obejmować także zadania, których wykonanie wymagać będzie od uczniów kompetencji współpracy i współdziałania z innymi. Konieczne zatem stanie się zwrócenie większej niż dotychczas uwagi na ich rozwijanie na kolejnych etapach kształcenia, poczynając od najmłodszych uczniów. Nie ulega wątpli-

Podstawą działań szkoły warto uczynić takie wartości, jak: wspólnota, integracja, solidarność, szacunek, życzliwość, wsparcie i wzajemna pomoc

wości, że to właściwy kierunek działań. By jednak w tym obszarze nastąpiły rzeczywiste zmiany, działania zespołowe muszą być obecne na wszystkich szczeblach edukacji i wszystkich przedmiotach.

³¹ W części wstępnej podstawy programowej dla szkoły podstawowej czytamy m.in.: „Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów. Wypełnianie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela”. Podobne słowa znajdziemy w podstawie dla gimnazjum i liceum” – *Podstawa programowa z komentarzami, op. cit.*

³² MEN przedstawiło założenia do nowego systemu egzaminów końcowych [online] http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/347743,men_przedstawilo_zalozenia_do_nowego systemu egzaminow_koncowych.html [dostęp: 10.11.2009].

Warto, jak sądzę, by kolejne reformowanie polskiej szkoły objęło działania zmierzające do uczynienia jej – w szerszym niż dotąd zakresie – środowiskiem, które na co dzień tworzyć będzie warunki do wspólnej pracy, opartej na współdziałaniu, porozumieniu i odpowiedzialności za jej efekty, nie tylko w gronie uczniów, ale również nauczycieli oraz w relacjach nauczyciele – uczniowie. Jest też wiele jeszcze do zrobienia w obszarze współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym. Podstawą działań szkoły warto uczynić takie wartości, jak: wspólnota, integracja, solidarność, szacunek, życzliwość, wsparcie i wzajemna pomoc, dzięki którym możliwe staje się urzeczywistnianie idei współpracy, budowania i rozwijania kapitału społecznego – zaufania i trwałych związków między ludźmi. Korzyści są oczywiste, „gdy bowiem ludzie podtrzymują kontakty z innymi, a zwłaszcza kiedy w regularny i powtarzalny sposób działają wspólnie, by realizować podzielane cele, prowadzi to do trwałych i pozytywnych skutków o potrójnym wymiarze: dla samych jednostek, dla wzmocnienia więzi między nimi oraz dla działania instytucji (zwłaszcza instytucji demokratycznych)”³³.

dr Dorota Szumna jest pracownikiem naukowym Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

³³ C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Warszawa 2005, s.46–47.

Ryszard Kalamarz

Postawy uczniów klas młodszych szkoły podstawowej wobec ludzi starszych i starości

Wstęp, założenia badawcze

Starość jest nieunikniona, dlatego wymaga wcześniejszego przygotowania się do niej, jak też odpowiedniego spojrzenia na ludzi w podeszłym wieku. Szczególnej uwagi wymagają „leciwi” członkowie naszych rodzin oraz inne osoby spoza środowiska rodzinnego niezdolne do samodzielnego życia. Zajęcie się nimi jest przejawem humanizmu i odpowiedzialności społecznej. Jest też formą spłaty długu za wysiłek włożony w rozwój społeczny, w tym w wychowanie młodszych pokoleń. Z tych i wielu innych względów „człowiek schodzący z teatru życia zasługuje na godność i uwagę...”¹.

Starość umownie zaczyna się od 60. roku życia i obejmuje kilka faz (wiek podeszły, starczy i sędziwy). Jednakże rzeczywista starość nie tyle zależy od wieku kalendarzowego człowieka, co od stanu jego sprawności fizycznej i umysłowej. Na proces starzenia się – jego spowolnienie lub przyspieszenie – w znacznym stopniu ma wpływ odporność genetyczna, ale też szereg innych czynników, np. prowadzony przez jednostkę tryb życia². Na pojmowanie starości w kulturze masowej wciąż jeszcze przesadnie i szkodliwie rzutuje „kult ciała”, gdyż zgodnie z nim wszelki urok życia zanika wraz z pojawieniem się niedoskonałości fizycznych, chorób czy wręcz niedołęstwa³.

Ludzie starsi spotykają się z różnorodnymi reakcjami społeczeństwa, w tym również ze strony dzieci i młodzieży szkolnej. W owych reakcjach przejawia się wiedza o starości oraz stosunek do niej, będący wynikiem kultury jednostki – rezultatem jej wychowania.

¹ S. Kaczor, *Potrzeby ludzi wcześniej urodzonych i możliwości ich zaspokajania*, [w:] *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*, R. Konieczna-Woźniak (red.), Poznań 2008, s. 39–40.

² A. Leszczyńska-Rejchart, *Człowiek stary i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2006, s. 15.

³ J. Gajda, *Kult ciała i młodości a starość i godne starzenie się*, [w:] *Dorosłość...*, op. cit., s. 29

Postawy uczniów klas I–III stanowiły przedmiot badań diagnostycznych autora artykułu. Sondażem diagnostycznym objęto łącznie 189 uczniów klas I–III szkoły podstawowej, w tym 58% dziewcząt i 42% chłopców. Zachowano przybliżone proporcje w zakresie liczebności uczniów z poszczególnych klas. Objęci badaniem uczniowie to w większości mieszkańcy wsi – 52,7%, 31,2 % mieszka w miastach, zaś w miasteczkach do 10 tys. mieszkańców – 16,1%. Sondaż został przeprowadzony na terenie województwa podkarpackiego na przełomie roku 2008 i 2009.

Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: „Jaki stosunek przejawiają uczniowie klas początkowych szkoły podstawowej w objętych badaniem środowiskach lokalnych wobec ludzi starszych i starości oraz w czym stosunek ten się wyraża?”. W przedstawionym problemie badawczym zawarte jest pytanie o postawę objętych badaniem uczniów wobec ludzi starszych i starości. Postawa jest szczególnym odniesieniem do czegoś, gdyż wyraża nie tylko wiedzę o przedmiocie postawy (składnik intelektualny postawy), ale też dotyczy przeżywania tej treści (składnik emocjonalny) oraz podjętych przez jednostkę na tej podstawie działań (komponent behawioralny)⁴. Postawę można określić jako „nabyty, stały i względnie trwały sposób wartościowania i oceny osób, rzeczy, zjawisk, procesów oraz idei, mogący wpływać na zachowanie człowieka”⁵.

Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, a w jego ramach wywiad oraz ankieta. Zastosowanie metody sondażu diagnostycznego odpowiadało potrzebom tego badania⁶. Wywiady i ankiety z uczniami przeprowadzili studenci pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Wyniki badania

Uczniowie, pytani „Czy myślisz czasem o starości?”, najczęściej odpowiadali, że „nigdy” (51,7%) lub „od czasu do czasu” (45%). „Często” o starości myśli tylko co trzydziesty uczeń (ok. 3%) – można więc przypuszczać, iż uczniowie ci na co dzień obcuja z leciwymi domownikami i mają styczność z ich różnorodnymi problemami. Wspólnie z seniorami zamieszkuje większość respondentów (57,4%). Blisko co trzeci uczeń stwierdza, że obawia się starości, gdyż: „ludzie starsi chorują”, „bo starość jest okrutna”, „nie będę mogła poradzić sobie z podstawowymi czynnościami dnia codziennego”, „boję się samotności”.

⁴ Por.: B. Wojciszke, D. Doliński, *Psychologia społeczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t.2., J. Strelau i D. Doliński (red.), Gdańsk 2008, s. 336.

⁵ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 139.

⁶ A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, s. 119; L. Turos, *Andragogika ogólna*, Warszawa 2004, s. 239.

W odpowiedzi na pytanie, „Czy w Twoim otoczeniu są osoby, które potrzebują pomocy?”, co drugi uczeń (53,3%) odpowiada twierdząco – dostrzega takie osoby i ich sytuację, wymagającą wsparcia ze strony otoczenia. Co piąty uczeń stwierdza, że nie ma takich osób i potrzeb (21,7%), a co czwarty nie ma w tej kwestii rozeznania. Większość uczniów (60,7%) pomagała już w swoim życiu osobom starszym, w tym blisko co czwarty czynił to często (23,2%). Sporo też uczniów z objętych sondażem środowisk nigdy nie udzielało pomocy osobom starszym w żadnej formie – 39,3%. Udzielaną pomocą objęto prawie wyłącznie leciwych członków rodzin, sporadycznie byli to też sąsiedzi lub inne osoby niespokrewnione. Uczniowie najczęściej odkurzali i sprząтали ich mieszkania oraz dokonywali zakupów. Ponadto pomagali w kuchni, podawali różne przedmioty, np. okulary i pantofle, pomagali przy wykopkach ziemniaków, w bezpiecznym przechodzeniu przez ulicę, przytrzymywali drzwi osobom wsiadającym do windy itp. Na ogół były to prace wykonywane bezinteresownie, a tylko co czwarty uczeń od czasu do czasu otrzymywał za to jakieś wynagrodzenie.

Zdaniem respondentów osoby starsze w środowisku lokalnym przeważnie traktowane są życzliwie, zarówno przez dorosłych, jak i przez młodzież, mogą również liczyć na pomoc z ich strony. Nie brakuje też osób traktowanych obojętnie – dostrzega to prawie co piąty uczeń (18,4%). Wypowiadający się na ten temat uczniowie nie stwierdzili jednak żadnych przejawów wrogości czy choćby niechęci społeczności lokalnej wobec osób starszych. Przykładowo: zdaniem respondentów oddawanie ludzi starszych do różnego rodzaju placówek opieki społecznej jest niedopuszczalne, chyba tylko wyjątkowo z powodów obiektywnych, gdy już nie ma innego wyjścia.

W świetle wypowiedzi dzieci objętych sondażem głównymi problemami ludzi starszych są choroby i związana z tym niedołężność, a niekiedy kalectwo (łącznie 55,3% wypowiedzi). Są to najczęściej kłopoty ze wzrokiem i słuchem, spadkiem sprawności tych funkcji. Dalej – trudności lokomocyjne i te w zakresie samoobsługi; niekiedy wręcz bezradność. Dochodzi do tego słabsza pamięć i mało atrakcyjny wygląd zewnętrzny (np. zmarszczki). Na drugim miejscu znajduje się samotność (21,2%). Kolejna grupa problemów to, występujące niekiedy, przejawy niewłaściwego stosunku otoczenia społecznego do ludzi starszych, np.: brak zrozumienia dla nich, obojętność wobec nich, brak troski i dostatecznej opieki (łącznie 8,2% wypowiedzi). Inne problemy to: częste u niektórych osób stany depresji i złego samopoczucia, strach przed śmiercią, obawa przed nowoczesnością, niekiedy gderliwość i dokuczliwość (15,3%).

Blisko połowa objętych sondażem uczniów mieszka razem z dziadkami w jednym domu lub mieszkaniu (47,8%). Inni dość często odwiedzają

swoich dziadków w ich mieszkaniach, mimo że mieszkają oddzielnie. Tylko jeden uczeń z grupy badanych ma swojego dziadka w DPS. Większość uczniów bardzo często kontaktuje się ze swoimi dziadkami (91,2%) i są to nie tylko ci, którzy mieszkają razem z nimi pod „wspólnym dachem”. Tylko co jedenasty uczeń rzadziej spotyka się z dziadkami („od czasu do czasu” – 5,3% i „raczej rzadko” – 3,5%). Wynika to z różnych przyczyn, głównie ze znacznej odległości zamieszkania.

Uczniowie, napotykać na różne trudności, na ogół zwracają się najpierw do swoich rodziców (70,1%), ale co piąty z nich w wielu sprawach w pierwszej kolejności zwraca się do dziadków, licząc zapewne na lepsze zrozumienie z ich strony (19%). Niekiedy można też otrzymać pomoc od znajomych (7,6%) i innych krewnych (3,3%). Dziadkowie pod wieloma względami stanowią dla wielu wnucząt wzór do naśladowania, o czym świadczą wypowiedzi dzieci. Kategorię odpowiedzi „zdecydowanie tak” wybiera 31,3% uczniów, zaś „raczej tak” – 57,8%. Tylko co dziesiąty uczeń odpowiada „raczej nie” (10,9%).

Znaczny odsetek uczniów często otrzymuje od swoich dziadków „kieszonkowe” (41,3%). Inni zazwyczaj nie otrzymują pieniędzy, ale jeśli tylko o to poproszą, dziadkowie kupują im różne potrzebne rzeczy. Ponadto dzieci okazjonalnie obdarowywane są przez nich różnymi prezentami. Najczęściej otrzymują: ubrania, książki, słodczyce i zabawki. Tylko 6,7% uczniów stwierdza, że nigdy niczego od swoich dziadków nie dostało.

Dziadkom dzieci zawdzięczają przede wszystkim sprawowanie opieki nad nimi (21,5% wypowiedzi), jak też poczucie, że są kochane (20,7%). Ponadto wychowanie religijne („religijność” – 18,5%), a także znajomość dziejów rodziny (17%). W mniejszym stopniu znajomość niektórych faktów historycznych i wydarzeń związanych z życiem kraju, nabycie zasad moralnych oraz niektórych umiejętności praktycznych, np. gotowania i in. (ok. 6% wypowiedzi). Uczniowie szczególnie cenią swoich dziadków za otrzymywanie od nich dobrych i mądrych rad. Fakt dysponowania przez seniorów bogatym doświadczeniem życiowym podkreśla co czwarty uczeń objęty sondażem (25,3%). Wielu uczniów dostrzega także, że ich dziadkowie posiadają własne ważne cele życiowe, które z dużą konsekwencją realizują.

Objęci sondażem uczniowie swoje relacje z dziadkami oceniają na ogół bardzo dobrze – świadczy o tym wybór następujących kategorii wypowiedzi: „moja babcia (dziadek) jest najwspanialszą osobą na świecie” (53% uczniów) oraz „są mili i często mi coś dają” (42,6%). Oceny tylko nielicznych uczniów miały inny charakter: „nigdy w życiu nic dla mnie nie zrobili” oraz „raczej niewiele mnie z nimi łączy” (łącznie 4,4%).

Współzycie wnuków i dziadków koncentruje się głównie wokół spraw własnej rodziny i przejawia się w takich formach uczestnictwa w tym życiu, jak: wspólne obchody świąt, wspólne uczestnictwo w wydarzeniach i uroczystościach rodzinnych, podtrzymywanie tradycji rodzinnej (w tym np. przegląd starych fotografii i innych pamiątek rodzinnych), odwiedzanie bliższej i dalszej rodziny, wspólne modlitwy i chodzenie na cmentarz. Poza uczestnictwem w życiu rodzinnym występuje znaczna różnorodność wspólnych zajęć wnuków i dziadków. Najczęściej są to wspólne spacery, w których bierze udział co najmniej 55% wnuków. Na drugim miejscu znajdują się wspólne zakupy – dość często uczestniczy w nich blisko co trzeci uczeń (31,7%). Na działce wspólnie z dziadkami pracuje co czwarty uczeń (28,3%), podobnie – co czwarty pomaga dziadkom w sprzątanii mieszkania (25%). Przynajmniej co piąte dziecko wspólnie z dziadkami czyta, opiekuje się zwierzętami, gotuje, przegląda pamiątki rodzinne, uczestniczy w grzybobraniu, majsterkuje czy też wykonuje robótki ręczne. Rzadziej (ok. 5%, czyli co dwudziesty) odbywają wspólne podróże, wędkują, muzykują, bywają w cyrku lub w kinie.

Ponad 60% respondentów podkreśla zgodne współzycie rodziców i dziadków. O konfliktach między tymi osobami dzieci wspominają sporadycznie (3,3%). Wielu uczniów nie ma też pełnej orientacji w tym względzie, gdyż relacje te nie zawsze są łatwe do określenia, m.in. ze względu na znaczne odległości, jakie dzielą miejsca zamieszkania rodziców i dziadków. Członkowie rodzin na ogół troszczą się o swoich seniorów. W ramach sprawowanej nad nimi opieki dokonują zakupów różnych artykułów, w tym lekarstw, wyręczają ich w dokonywaniu opłat, pomagają w sprzątanii mieszkania. Z tych form pomocy korzysta większość leciwych domowników. Rzadziej jest to przygotowywanie posiłków, z czego korzysta co czwarta osoba starsza, a także sprawowanie stałej opieki pielęgnacyjnej (w różnym zakresie wymaga tego co siódma osoba w badanym środowisku). Zdaniem uczniów ludzie starsi w ich otoczeniu wymagają pomocy, szczególnie przy wykonywaniu codziennych czynności domowych, w tym w zakresie samoobsługi. Na tego rodzaju pomoc oczekuje 3/4 seniorów. Drugie miejsce zajmują formy pomocy psychologicznej – przebywanie z osobami starszymi, empatia, w tym wsparcie rozmową. Oczekuje tego, zdaniem uczniów, przynajmniej co trzeci senior. Na trzecim miejscu uczniowie wymieniają potrzebę ułatwienia osobom starszym organizacji czasu wolnego, np. ułatwienie wyjazdu do znajomych czy wspólny – wraz z innymi domownikami – udział w różnych formach rozrywki. Najmniej seniorów, bo tylko co dziesiąty, potrzebuje wsparcia materialnego od członków swojej rodziny i z innych źródeł.

Ulubioną formą spędzania czasu wolnego przez osoby starsze jest odbywanie spacerów po najbliższej okolicy, często połączone z zakupami czy odwiedzinami znajomych. Co najmniej co szósta osoba w wolnym czasie najchętniej ogląda telewizję. Następnie są to spotkania rodzinne, prace w ogródku, rozmowy z sąsiadami (w tym też „plotkowanie”).

Mniej niż co trzeci uczeń potrafi wymienić zajęcia szkolne, na których była poruszana tematyka ludzi starszych – choćby sporadycznie (28,5%). Tematy poruszane w trakcie zajęć zintegrowanych czy też na lekcjach religii dotyczyły potrzeby pomagania ludziom starszym wraz ze wskazaniem niektórych form pomocy, jak na przykład wyłączenie seniorów przy dokonywaniu zakupów. Ponadto w szkołach i klasach organizowane były imprezy okolicznościowe w związku z Dniem Babci i Dniem Dziadka, o czym informuje blisko 3/4 respondentów (66,7%). Tylko jeden uczeń uczestniczył w festynie rodzinnym.

Jedynie co piąty uczeń klas I–III szkoły podstawowej potrafi poprawnie wymienić niektóre instytucje zajmujące się pomocą ludziom starszym. Wiedza na ten temat nie jest dostatecznie rozpowszechniona w tej grupie wiekowej. Z kolei tylko co trzeci uczeń uważa, iż różne instytucje i środowiska rodzinne powinny bardziej interesować się osobami starszymi (36,9%) i skuteczniej im pomagać, głównie w zakresie: poprawy ich sytuacji materialnej, lepszego rozpoznawania i zaspokajania różnorodnych potrzeb, w tym w walce z samotnością. Zmianie, zdaniem badanych, ulec powinien stosunek społeczeństwa wobec ludzi starszych, sposób odnoszenia się do nich – więcej powinno być życzliwości i wyrozumiałości, szacunku, troski i pomocy, bardziej należałoby interesować się losem tych osób w środowisku lokalnym.

Respondenci postrzegają ludzi starszych (głównie dziadków) jako swoich opiekunów (co trzeci – 31,7%), a także wychowawców, nauczycieli i doradców (co czwarty – 23,4%). Uzasadniają to tym, że dziadkowie wszczepiają im zasady postępowania, podtrzymują tradycję, wyjaśniają im wiele zagadnień i mądrze doradzają. Często też dobrze rozumieją problemy dzieci i młodzieży. Uczniowie w swoich wypowiedziach podkreślili szczególną rolę swoich dziadków w życiu rodziny. Przede wszystkim sprawują oni opiekę nad wnukami pod nieobecność rodziców (45,5% wypowiedzi), troszczą się o przekaz tradycji, w tym dziejów rodziny (18,2%), co siedemnasty uczeń podkreśla rolę dziadków w wychowaniu patriotycznym wnuków. Tylko nieliczne wypowiedziujące się dzieci stwierdziły, że ich dziadkowie niewiele wnoszą w życie ich rodzin (3%).

Objęci sondażem uczniowie niemal jednogłośnie podkreślają bezwarunkową konieczność objęcia opieką seniorów – starszych członków swoich rodzin, gdyż: „każdy powinien opiekować się swoimi rodzicami”; „oni kiedyś zajmowali się nami, to my powinniśmy teraz zająć się nimi”; „mamy obowiązek pomagania innym”; „starsi potrzebują pomocy, bo są słabsi”; „zasługują na szacunek i opiekę”. Tylko sporadycznie pojawiły się inne wypowiedzi, np.: „nikt nie może być zmuszany do pomocy”, „każdy powinien dbać o siebie”.

Uogólnienia i wnioski

Objęci sondażem uczniowie pojmują starość w kategoriach rozpoznań stereotypu utożsamianego z wizją kłeski. Człowiek stary – to człowiek chory, niedołączony, o niezbyt atrakcyjnym wyglądzie fizycznym, samotny, zmuszony do korzystania z pomocy innych ludzi, napotykający na obojętność ze strony społeczeństwa, niekiedy też i własnej rodziny, często żyjący w niedostatku. Przykładowo na pytanie: „Co to jest starość i czy trzeba się jej obawiać?”, dzieci odpowiadały między innymi tak: *Starość jest wtedy, gdy człowiek zaczyna się marszczyć* (chłopiec, kl. I, miasto); *boję się samotności, że nie będę mogła na kogo liczyć i że oddadzą mnie do domu starców* (dziewczynka, kl. II, miasto); *boję się starości, bo nie chcę, żeby mnie bolały nogi tak jak babcię i nie chcę chodzić do lekarza* (dz., kl. III, wieś); *trochę się boję, bo jest dużo bólu, często się choruje i nie można się bawić* (ch., kl. III, miasto). Uczniowie postrzegają starość i ludzi starszych głównie przez pryzmat członków swoich rodzin, do których na ogół są mocno przywiązani, cenią ich i darzą miłością, np.: *Lubię chodzić do dziadków. Oglądam bajki, babcia trzyma mnie na kolanach, opowiadam o szkole, bawię się z psem* (ch., kl. I, wieś); *Dziadziu z babcią są fajni, ja też taka będę, jak się zestarzeję* (dz., kl. III, wieś); *Babcia robi najwspanialsze pierogi na świecie, a dziadek opowiada stare dzieje – zawsze te same...* (ch., kl. II, miasteczko); *Dziadek jest fajny, lubię się z nim bawić, nauczył mnie jeździć na rowerze i daje mi często słodycze a czasem zabawki. Lubię z nim zwiedzać strych bo są tam fajne rzeczy* (ch., kl. III, miasto); *Cenię swoich dziadków za to, że mnie kochają, mimo że ja poświęcam im za mało czasu. Od nich też nauczyłam się, że można lubić ludzi w różnym wieku* (dz., kl. III, miasto).

Poziom i zakres w i e d z y respondentów na temat ludzi starszych i starości można określić jako zróżnicowany. Wiedza uczniów w wymienionych dziedzinach jest wynikiem przede wszystkim obserwacji poczynionych przez nich we własnych rodzinach i odnosi się głównie do własnych dziadków. Uczniowie zbyt mało dowiadują się na temat starości

w szkole – od nauczycieli i wychowawców klas. Mało jest w tym zakresie stosowanych form i upowszechnianych treści. W większości szkół brakuje pracy wychowawczej prowadzonej w sposób ciągły, dominuje działalność akcyjna, okazjonalna podejmowana głównie na okoliczność obchodów Dnia Babci i Dnia Dziadka.

Spostrzeżenia większości dzieci (uczniów klas I–III) na temat starości trzeba uznać za trafne i dojrzałe. Wyłania się stąd pozytywny portret osoby starszej, obiektywnie przejawiającej różnorodne trudności związane z wiekiem i stanem zdrowia, ale posiadającej też wiele zalet. Uczniowie pozytywnie ocenili rolę osób starszych w społeczeństwie i rodzinie. Mimo młodego wieku w większości potrafili trafnie określić potrzeby ludzi starszych, a także stosunek do nich mieszkańców społeczności lokalnych.

Jak się okazuje, między dziećmi objętymi sondażem a ich dziadkami występuje silna emocjonalna więź. Stosunek do seniorów, a głównie do własnych dziadków, jest zdecydowanie pozytywny. Wzajemne relacje między wnukami i dziadkami można w większości uznać za bardzo dobre. Świadczą o tym m.in. takie wypowiedzi: *Ja swoich dziadków na pewno nigdy nie oddam do domu starców. Myślę, że nawet gdyby byli chorzy, to mógłbym się nimi opiekować w domu razem z rodzicami i innymi osobami z naszej rodziny* (ch., kl. II, miasto), jak również wybierane kategorie wypowiedzi: *Dziadek i babcia to najwspanialsze osoby na świecie; Są mili, zawsze mi coś dają* (łącznie 95,9% wypowiedzi). Dzieci uważają swoich dziadków za wychowawców, opiekunów, doświadczonych nauczycieli i doradców. Wielu uczniów traktuje ich jako wzór do naśladowania. Nie stwierdzono przejawów wrogości wobec osób starszych, a co najwyżej obojętność i to tylko w nielicznych przypadkach.

Nie brakuje przykładów działości podejmowanych przez uczniów na rzecz ludzi starszych. Ponad 60% respondentów pomagało osobom starszym, głównie członkom swoich rodzin, w różnych pracach domowych, w dokonywaniu zakupów i innych pracach, np.: *Noszę wodę, pomagam przy sianie, opiekuję się zwierzętami* (ch., kl. III, wieś); *Pomagałem zbierać ziemniaki, zrywać wiśnie i jabłka. Babci przynoszę drewno do pieca* (ch., kl. I, wieś); *Pomagam dziadkom w gospodarstwie – dołtam kozę, pomagałam dziadkowi, gdy wybierał miód z ula i zbierałam ziemniaki* (dz., kl. II, miasto); *Często na wakacjach składam z dziadkiem drewno, zrywamy wiśnie i porzeczki. Dziadek pozwala mi opiekować się swoimi królikami, wypędzam kury i kaczki. Wieczorem pomagam babci odmawiać różaniec* (ch., kl. II, miasteczko); *Nawlekałam babci igłę i pomagałam kroić marchewkę, a dziadkowi ciągle szukam okularów i pilota do telewizora* (dz., kl. I, wieś). Co jedenasty uczeń pomagał także innym osobom starszym spoza rodziny – sąsiadom i znajomym.

Wyniki sondażu wskazują na potrzebę prowadzenia skuteczniejszej edukacji objętych badaniem środowisk – zarówno dorosłego społeczeństwa, jak też dzieci i młodzieży. Powinna ona dotyczyć upowszechniania wiedzy o starości, w tym o potrzebach ludzi starszych. Trzeba doprowadzić do zmiany stosunku wielu osób ze środowiska lokalnego do seniorów, uwrażliwiać na ich problemy, wyzwać chęć służenia im pomocą. Niezbędne jest uaktywnienie się w tej dziedzinie samorządów lokalnych i przejście przez nie koordynacji działań różnych podmiotów. Ważne ogniwo w tej działalności stanowi szkoła. Skuteczniejsze jej oddziaływanie wymaga stosowania zróżnicowanych form planowej pracy z dziećmi i młodzieżą na lekcjach i poza nimi. Może to być na przykład składanie wizyt seniorom mieszkającym w DPS przez grupy młodzieży, organizowanie dla nich występów artystycznych, czy też zwykłe prowadzenie rozmów. Ważne jest rozpoznanie sytuacji osób starszych ze środowiska lokalnego i zajęcie się szczególnie potrzebującymi pomocy. Można oddziaływać na dzieci i młodzież poprzez redagowanie odpowiedniej tematyki wypracowań, prac plastycznych, a także konkursy, lektury, organizację imprez itd. Znacznie więcej troski o ludzi starszych w środowisku lokalnym powinny przejawiać placówki kultury poprzez na przykład nawiązywanie współpracy ze szkołami, klasami czy grupami uczniów.

Ryszard Kalamarz *jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunktem w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego.*

Joanna Woźniak

Ekonomia w nauczaniu dzieci sześcioletnich

Co to jest ekonomia?

W XXI wieku pojęcia związane z ekonomią, finansami, a także techniką są niezwykle ważne i bliższe ludziom. Dotąd niewiele osób posiadało na tyle duży majątek, ażeby móc zapewnić sobie godne życie, nie mówiąc o pomnażaniu swego dorobku. Dziś czasy zmieniły się na tyle, że każdy, nawet najmłodszy, powinien być wprowadzany w tajniki ekonomii.

Wyraz „ekonomia” wywodzi się z języka greckiego. Jest to dziedzina nauki zajmująca się nadzorowaniem „społecznego procesu gospodarowania”¹. Ekonomia jest powiązana z matematyką i z innymi naukami ścisłymi, co daje szansę na poznanie zasad działania gospodarki państwa. Znajduje szerokie zastosowanie w optymalizacji działań zarówno małych firm, jak i przedsiębiorstw oraz wielkich międzynarodowych korporacji.

Ekonomia to również przedsiębiorczość, czyli „zespół cech i zachowań właściwy przede wszystkim dla przedsiębiorców. W teorii ekonomii przedsiębiorczość jest ujmowana bądź jako swoista forma pracy, bądź jako czwarty (oprócz ziemi, kapitału i pracy) czynnik produkcji”². Przedsiębiorczość to też zaradność człowieka w gąszczu praw, obowiązków i możliwości. Człowiek przedsiębiorczy przejmując inicjatywę, załatwia sprawy sam. Umie dobrze gospodarować powierzonym mu kapitałem. Zna się na tym, co robi i wykonuje to z dużą łatwością.

Pieniądze i ekonomia

Ekonomia także, a może przede wszystkim, określa pojęcie „pieniądz”. Pieniądze to „powszechnie akceptowany środek wymiany dóbr i usług oraz miernik ich wartości”³. Peter Donaldson pisze w swojej książce, że „pieniądz jest niezmiernie pożytecznym wynalazkiem”⁴. Efektywnie spełnia

¹ M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1992, s. 521.

² *Ibidem*, s. 968.

³ *Ibidem*, s. 651.

⁴ P. Donaldson, *Ekonomia dla każdego*, Gdańsk 1994, s. 140.

swoje zadania w krajach rozwiniętych. Pieniądze są ważne z dwóch powodów. „Pierwszą przyczyną jest specjalizacja i podział pracy”⁵. Produkcja w firmach polega na wytworzeniu dóbr, nie tylko na własne potrzeby, ale przede wszystkim na sprzedaż. „Po drugie, pieniądź jest środkiem tezauryzacji”⁶. To znaczy, że pieniądze zarabia się po to, aby je oszczędzać i wydawać w przyszłości. Pieniądze są potrzebne każdemu na zaspokojenie podstawowej potrzeby – jedzenia. Dla niektórych są miarą szczęścia, dla innych tylko elementem koniecznym do funkcjonowania w społeczeństwie. Jedni mają ich pod dostatkiem, inni zaś liczą każdy grosz... Niektórzy znają się na zarabianiu pieniędzy, potrafią pomnożyć swój kapitał i osiągać wyżyny ekonomicznej skuteczności. Im więcej pieniędzy ma człowiek, tym większa staje się chęć ich pomnażania.

Pieniądź jest czymś, co umożliwia życie, ułatwia je, ale jest również czymś, co to życie odbiera. Liczne wojny, konflikty, zamieszki zwykle wybuchają z przyczyn ekonomicznych. Jedno z przysłów polskich mówi, że „jeśli nie wiadomo, o co chodzi, to chodzi o pieniądze”. Są one czymś powszechnym, a jednocześnie są tematem tabu. Państwa dzięki nim stawały się mocarstwami. Pieniądze są elementem życia każdego z nas, dzieci, dorosłych, białych i czarnych.

Z wiedzą ekonomiczną kojarzyć może się nam wiele. Dobre gospodarowanie funduszami, znajomość rynku pracy, umiejętność poruszania się po nim. Już od najmłodszych lat powinniśmy dawkowość tę wiedzę. Dziecko powinno wiedzieć, co to są pieniądze, do czego są potrzebne, jaką mają wartość, jak nimi poprawnie rozporządzać. Ważne jest, aby samemu zrozumieć pojęcia związane z ekonomią, aby móc w prosty i przejrzysty sposób wytłumaczyć je dziecku. Na pewno ogarnięcie pojęcia „wiedzy ekonomicznej” przez dzieci znacznie różni się od postrzegania tego pojęcia przez dorosłych. Nikt nie jest w stanie wytłumaczyć tego w jeden sposób. Ilu będzie chętnych do tej czynności, tyle będzie wyjaśnień.

Opisy wiedzy ekonomicznej dzieci

Literatura o wiedzy ekonomicznej sześciolatków jest bardzo uboga. Nikt do tej pory nie zajmował się wnikliwie tą problematyką. Zakres zjawiska jest duży i ważny ze względu na prawidłowy rozwój dziecka oraz jego prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Młody człowiek od wczesnego dzieciństwa uczy się wszystkiego poprzez naśladowanie dorosłych. Odbywa się to poprzez obserwację, ale także przez rozmowy

⁵ *Ibidem*, s.141.

⁶ *Ibidem*, s. 141.

z dorosłymi. Mieczysław Szczodrak w swoim artykule w „Ruchu Pedagogicznym”⁷ zwraca uwagę na wychowanie ekonomiczne kiedyś i „dziś”. Różnica pomiędzy gospodarnością człowieka wychowanego w dwudziestoleciu międzywojennym oraz w okresie wojny i zaraz po niej, a gospodarnością człowieka wychowywanego w latach 80. jest wielka. Wzrost poziomu życia pozbawił większość dzieci widoku rodziców oszczędzających każdy grosz; nie mają też możliwości „odziedziczenia” po starszym rodzeństwie ubrań, zabawek czy podręczników. Szczodrak przeprowadził wywiad kwestionariuszowy wśród rodzin dzieci 5–7-letnich, wywodzących się z różnych środowisk, z różnym wykształceniem. Wywiad zawierał cztery pytania mające dać obraz poziomu wychowania ekonomicznego. Jego badania odbywały się na początku lat 80. ubiegłego stulecia. Są więc już nieco przestarzałe ze względu na to, że zmienił się ustrój w naszym państwie oraz poziom życia i wykształcenie rodziców. Dają jednak pewien obraz tego, jak było kiedyś.

Szczodrak ustalił, że niewielka część dzieci dostaje kieszonkowe. Wydawanie tych pieniędzy w małej przewadze odbywa się pod subtelną kontrolą rodziców.

Kolejnym ważnym elementem, który podaje autor, jest wtajemniczenie dzieci w finanse rodzinne. Niestety, świadomość przydatności takich zabiegów w społeczeństwie jest niewielka. Większość rodziców nie przywiązuje wagi do tego typu działań.

Lepiej rzecz się ma z obowiązkami własnymi dziecka. Wpływ na to ma również wykształcenie rodziców: większość dzieci rodziców z wyższym wykształceniem posiada większe lub mniejsze stałe obowiązki domowe. Zależność jest wprost proporcjonalna do poziomu wykształcenia rodziców.

Większość rodziców nie zdaje sobie sprawy z tego, jak ważne jest wychowanie ekonomiczne dziecka, dawanie mu przykładu oraz wskazywanie odpowiednich rozwiązań finansowych. Przy ogromnym postępie technicznym i materialnym wydaje się, że rodzice nadal nie dają swoim dzieciom dobrego przykładu w kwestiach ekonomicznych. Dziecko uczy się poprzez oszczędzanie, co przy braku jakichkolwiek własnych pieniędzy jest niemożliwe. Obowiązkowość kształtowana poprzez własne prace wykonywane systematycznie jest również bardzo ważnym elementem. Nie tylko kształtuje ona zachowania w kwestiach finansowych, ale procentuje też w skrupulatności i dokładności wykonywanych obowiązków. W czasach socjalizmu dzieci wychowywane były dla pracy i do pracy. Dziecko miało być świadome, czym jest praca i jaką ma wartość. Wpajana była również chęć i zamiłowanie do pracy.

⁷ *Idem*, *Wychowanie ekonomiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1980, nr 6, s. 720.

Jacek Szambelan w artykule *Praca w wychowaniu przedszkolaków*⁸ przedstawia książkę Eugenii Kuśnierek, która w całości poświęcona jest wychowaniu dziecka w przedszkolu z wyraźnym zwróceniem uwagi na stosunek do pracy, kształtujący się już w tym okresie. Autorka uważa, że dziecko powinno mieć sposobność przypatrzenia się życiu dorosłych i czynnego udziału w każdej z jego dziedzin. Trzeba pozwolić dziecku być samodzielnym na tyle, na ile będzie tego chciało i potrafiło. Trzeba wyważyć subtelną granicę pomiędzy pomocą w wykonywaniu zadania, a zrobieniu go za dziecko. Zgadzała się z tym również Maria Montessori, głosząc zasadę: „pomóż mi zrobić to samemu”. Kuśnierek uważała, że praca nie musi być dla dziecka zbędnym wysiłkiem; odpowiednio przygotowana, będzie dla niego wspaniałą zabawą.

W literaturze lat 80. ubiegłego wieku opisywane są przypadki wychowania ekonomicznego w szkołach. Odbywały się one na lekcjach wychowawczych, przejawiały się w różnych formach. Różni autorzy zwracają szczególną uwagę na takie elementy szkolnego życia, jak: oszczędzanie w SKO, składowanie i sprzedawanie makulatury czy sadzenie drzew. Piotr Sarna natomiast podkreśla znaczenie postawy gospodarności. Uważa, że wykształcenie jej w dziecku to wyposażenie go w takie dyspozycje, jak: umiejętności, nawyki⁹. Ale nie tylko. To również zrozumienie i zaakceptowanie szacunku do swojej i cudzej własności oraz do pracy, którą wykonują inni. To umiejętność docenienia trudu i poświęcenia innych osób, a także rozsądne zarządzanie swoimi oszczędnościami. Profesor Heliodor Muszyński podkreśla, że nauka ta powinna odbywać się poprzez „kształcenie i wychowanie do i przez”¹⁰, czyli nabywanie tych umiejętności ma odbywać się nie tylko teoretycznie, ale również w praktyce.

Z tą teorią zgadza się również Maria Fic w artykule *Elementy kultury ekonomicznej*¹¹. Mówi ona, że nauczanie to powinno odbywać się powoli, małymi partiami, ale za to systematycznie. Uważa, że dziecko należy uczyć i przygotowywać do rezygnowania z pewnych rzeczy, do podejmowania w życiu kompromisów. Fic dzieli wychowanie ekonomiczne na etapy. Pierwszy, oparty na bliskim otoczeniu dziecka, drugi – na ugruntowaniu nabytych nawyków w obcym otoczeniu, jakim jest przedszkole, trzeci na pogłębianiu i rozwijaniu wcześniej zdobytych umiejętności już w szkole.

Piotr Kowolik za wykładniki wychowania ekonomicznego uznaje: poprawne nawyki i poszanowanie mienia. Zdaniem tego autora to szkoła

⁸ *Idem*, *Praca w wychowaniu przedszkolaków. Przegląd publikacji*, „Życie Szkoły” 1979, nr 5.

⁹ P. Sarna, *O wychowaniu dla gospodarności*, „Życie Szkoły” 1984, nr 2, s. 68.

¹⁰ *Ibidem*, s. 69.

¹¹ M. Fic, *Elementy kultury ekonomicznej*, „Życie Szkoły” 1984, nr 2.

¹² *Ibidem*, s. 73.

w dużej mierze powinna się zająć wychowywaniem w tym kierunku. Uczeń powinien w niej znajdować przykłady poszanowania mienia społecznego, cudzego, swojego oraz utrzymania porządku. Cechy charakteru, które są tak istotne przy kształtowaniu świadomości ekonomicznej, powinny być odpowiednio stymulowane do prawidłowego rozwoju. Bodźce muszą być kierowane z różnych kręgów społecznych. Kowolik daje przykład trzech takich kręgów, ponieważ znajdują się one najbliżej dziecka. Są to: środowisko, osiedle oraz szkoła. W każdym z tych środowisk pojawiają się możliwości, które można wykorzystać, aby rozwijać w dziecku powyższe cechy.

Praktycznym działaniem dla środowiska są organizowane od pewnego czasu Dni Ziemi, kiedy to dzieci zbierają śmieci w parkach, lesie czy na łąkach, ale też w swoim najbliższym otoczeniu. Dla dzieci starszych mogą to być działania związane z drobnymi pracami remontowymi. Można wykonać z nimi również karmniki dla ptaków lub paśniki dla zwierząt. Młodsze dzieci mogą jedynie dokarmiać zwierzęta, ale to też jest przygotowanie i wychowanie do gospodarności. Dla osiedla można zorganizować zbiórkę odzieży używanej, zbędnych zabawek czy karmy dla zwierząt w schronisku. Szkoła w swoich programach może zaproponować naukę poszanowania mienia poprzez powierzenie sali danej klasie lub grupie. W obecnym programie edukacyjnym przedmiot „przedsiębiorczość” wprowadzany jest najwcześniej pod koniec gimnazjum. Wtedy dopiero dziecko tak naprawdę poznaje się ze znaczeniem słowa „ekonomia”.

Bardzo dużo elementów wiedzy ekonomicznej przekazywanych jest w literaturze dla dzieci. Janusz Korczak napisał wiele książek o dzieciach i dla dzieci. W każdej powieści dla dzieci można odnaleźć lekcje zaradności, a więc także elementów ekonomii. Korczak napisał jednak książkę traktującą w pełnej krasie o ekonomii.¹² Książka opowiada o małym chłopcu imieniem Dżek, który chce zostać handlowcem. Autor bardzo plastycznie, a jednocześnie prosto, opisuje określenia związane z ekonomią. Korczak w trafny sposób ujmuje dziecięcy pęd do wiedzy i upór, jaki temu towarzyszy. Książka odkrywa przed dzieckiem tajniki trudnych określeń handlowych. Niektóre z nich są już dzisiaj archaizmami, ale dziecko poznaje dzięki temu wyrazy używane w innych epokach. Bohater prowadzi czytelnika przez swoje zwycięstwa i porażki podczas tworzenia „kooperatywy”, czyli sklepiku szkolnego. Przedstawia nam, jak wielką siłę ma pieniądz, co można dzięki niemu osiągnąć, a co stracić.

Nie tylko Korczak pisał dla dzieci utwory, w których odnaleźć możemy elementy wychowania ekonomicznego. W wielu baśniach, bajkach literackich czy telewizyjnych odnaleźć możemy owe elementy. Wystarczy

¹² *Idem, Bankructwo małego Dżeka*, [w.] *Idem, Dzieła* t. 9, Warszawa 1994 r.

wymienić te najbardziej znane i lubiane przez dzieci: *Dziewczynkę z zapłkami, Kubusia Puchatka, Jasia i Małgosię, Smurfy, Shreka* czy w końcu *Strażaka Sama*.

Dziecko od wczesnego dzieciństwa potrzebuje subtelnej stymulacji, aby rozwijać się prawidłowo. Zasada ta odnosi się do wszystkich dziedzin i zakresów życia małego człowieka. Przekazywanie wiedzy ekonomicznej jest niezwykle trudnym zadaniem. Dziecku trzeba odpowiednio stopniować tę wiedzę we właściwych momentach. Na teoretycznym przekazywaniu wiedzy nie może się skończyć. Małemu człowiekowi, jak w każdej innej dziedzinie życia, potrzebnym jest przykład dorosłych.

Choć literatury na temat przekazywania wiedzy ekonomicznej jest stosunkowo mało i pochodzi ona z lat 80. ubiegłego stulecia, to jednak wciąż jest aktualna. Są w niej przykłady, które można zastosować również dziś. Może być inspiracją dla rodziców i nauczycieli, aby takie działania podejmowali. Przecież najważniejsze jest dla nas dorosłych to, aby wychować swoje dzieci na jak najlepszych i wykształconych ludzi.

Wiedza ekonomiczna dzieci dziś. Test wiedzy ekonomicznej

W związku z małą liczbą publikacji na temat wiedzy ekonomicznej dzieci postanowiłam sama przekonać się, jak sprawa wygląda obecnie. Przeprowadziłam badania, które miały dać obraz tej wiedzy u dzieci sześcioletnich. W przedsięwzięciu brało udział 22 dzieci z Przedszkola Miejskiego nr 118 w Łodzi. Badania prowadziłam w dwóch etapach. Pierwszy obejmował test wiedzy ekonomicznej, skonstruowany przez dr Krystynę Kamińską. Test podzielono na 4 części. Pierwsza dotyczyła marketingu – w jakim stopniu dziecko poradzi sobie z zareklamowaniem ulubionej zabawki. Druga koniunktury – „splotu okoliczności, warunków wywierających znaczny, głównie pozytywny wpływ na coś”¹³. Dzieci miały przedstawić przedmiot wymyślony przez siebie oraz określić jego atrakcyjność wśród kolegów a następnie uzasadnić swoje wybory. Sprawdzian dotyczył więc pytania, czy dzieci umiałyby stworzyć sytuację mającą pozytywny wpływ na innych.

Następna część testu miała przybliżyć znajomość przez dzieci podstaw bankowości. Znalazły się tu pytania dotyczące pieniędzy, ich oszczędzania i wydawania. Biznesplan jako część czwarta miał z kolei pokazać, w jaki sposób dziecko rozumie świat wielkich pieniędzy i na jakim szczeblu tej „drabiny” chciałoby być.

Cały test rozpoczął się dwoma pytaniami wprowadzającymi. Jednocześnie miały one za zadanie skupienie uwagi badanych dzieci.

¹³ M. Szymczak, *Słownik...*, s. 990.

Pytanie pierwsze dotyczyło wiedzy, skąd biorą się zabawki. Odpowiedzi były czasami zaskakujące. 22 dzieci udzieliło 29 odpowiedzi, z czego najczęściej podawanymi były: sklep (31% ogółu odpowiedzi), firma (24,25%), św. Mikołaj i jego pomocnicy (24,25%). Najbardziej zaskakującą odpowiedzią była ta, w której chłopiec wskazał kącik lalek i szkołę. Tylko jedno dziecko odpowiedziało, że zabawki biorą się „od rodziców”. Dość dużo dzieci nie wiedziało, skąd biorą się zabawki.

Uważam, że taka rozbieżność odpowiedzi wynika z ograniczonego dostępu do informacji. Rodzice często nie mają czasu lub ochoty odpowiadać na pytania dzieci, co skutkuje czasem brakiem podstawowej wiedzy o świecie. Inną przyczyną może być niskie wykształcenie rodziców, a co za tym idzie, nieumiejętne przekazywanie wiedzy swoim dzieciom. Nie znajdując odpowiedzi na swoje pytania u rodziców, dziecko stara się samo dojść do właściwego rozwiązania bądź porzuca problem. Mogą się wówczas pojawić ciekawe wyobrażenia, które nie muszą być prawdą, a jednak zaspokajają ciekawość dziecka.

W odpowiedzi na drugie pytanie dzieci miały przedstawić ulubioną zabawkę. Dwoje sześciolatek odpowiedziało, że ich ukochaną zabawką jest dinozaur (8,6% wszystkich odpowiedzi). Następną ulubioną grupę zabawek stanowią samochody (26,1%). O kolejnej grupie wyborów zdecydował prawdopodobnie silny wpływ bajki: chodzi tu o figurki X-menów – są ulubioną zabawką dla 13,3% badanych. Dużą popularnością cieszy się zwykły, pluszowy miś – 21,7% odpowiedzi. Zaskoczyło mnie natomiast małe zainteresowanie lalką Barbie – wymieniło ją tylko 8,6% dzieci. Zwykła lalka jest bardziej ceniona i otrzymała 17,4% wskazań. Tylko jedno dziecko najbardziej lubi bawić się klockami LEGO – 4,3% wypowiedzi. W odpowiedziach widać pewien wpływ telewizji i emitowanych tam bajek. Drogie zabawki, jak lalka Barbie i klocki LEGO, są już coraz mniej popularne w porównaniu do samochodów i zwykłych misiów. Nie znaczy to, że misie i zwykłe lalki nie przekraczają często ceny markowych zabawek.

Badanie dotyczące marketingu składało się z 3 pytań dotyczących kolejno następujących spraw: czy dziecko jest w stanie przekonać inne dziecko do atrakcyjności swojej zabawki, jak zachęcić inne dziecko do zakupu takiego samego przedmiotu oraz jaka jest wartość pieniężna prezentowanych zabawek.

Ponad 3/4 dzieci potrafi przekonać innych do atrakcyjności swojej zabawki (77,3% badanych). Tylko jedno dziecko wątpi w swoje możliwości z tego zakresu, natomiast czworo (18,2%) mówi stanowczo, że im się nie uda. Większość zatem wierzy w swoje możliwości, jedno ma co do nich wątpliwości, a garstka dzieci nie podejmuje w ogóle takich prób.

Pytanie następne miało pokazać zdolność przekonywania do swoich racji. Dzieci przyjmowały tu różne strategie. Pierwsza grupa przekonywała: „bo zabawka jest fajna i robi fajne rzeczy” – odpowiedziało tak 50% dzieci. Druga grupa wskazała wizualne zalety zabawki – 31,8% badanych. Trzecia zaleciła samodzielne kupienie zabawki koledze – 9,1%. Czwarta grupa nie potrafiła rozwiązać tego zadania. Potwierdza to tezę z poprzedniego pytania, że nie wszystkie dzieci wierzą w siebie i potrafią nawiązać kontakt w tym obszarze umiejętności.

Wartość pieniężna podanych zabawek sprawiła dzieciom chyba najmniej problemów. Za najdroższą zabawkę blisko 32% dzieci uznało samochód zdalnie sterowany, 27,3% dużą wartość przypisało klockom LEGO oraz lalce Barbie, 13,6% badanych wybrało pluszowego misia. Można sądzić, że nie wszystkie dzieci znają wartość posiadanych zabawek lub innych przedmiotów, jednak zdecydowana większość zdaje sobie z tego sprawę.

Następny blok pytań dotyczył koniunktury. Zawierał on dwa pytania; jedna odpowiedź miała zawierać uzasadnienie.

Pierwsze zadanie polegające na wymyśleniu superzabawki sprawdzało kreatywność dzieci. Odpowiedzi podzieliłam na cztery grupy.auta stanowiły wśród nich 13,6%, lalki, przytulanki, figurki – 63,6%, klocki tylko 4,5%, natomiast pozostałe odpowiedzi, jak na przykład: robot sterowany pilotem, świeczka czy odkurzacz, czyli inne, to 18,3% odpowiedzi.

Drugie pytanie miało pokazać, czy kreatywność dziecka podobałaby się innym. Aż 95,5% dzieci odpowiedziało twierdząco, natomiast jedno nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Uzasadnienia znów podzieliłam na cztery grupy. Pierwsza obejmowała walory techniczne zabawek – 22,7% wypowiedzi, druga: walory uczuciowe, w tym „fajność” przedmiotu – 40,9%, trzecia: walory estetyczne – 27,3%. Nie umiało uzasadnić swojej odpowiedzi dwoje dzieci (9,1%).

Z moich badań wynika m.in., że są takie dzieci, które nie potrafią uzasadnić swoich odpowiedzi, nie potrafią przedstawić swoich racji. Może to świadczyć o braku bodźców do prawidłowego rozwijania się bądź o niskiej samoocenie.

Następny etap zawierał dwa pytania. Dotyczyły one sposobu przechowywania zaoszczędzonych pieniędzy oraz form płacenia za różne artykuły. Przy odpowiedzi na pierwsze pytanie dzieci miały do wyboru cztery możliwości: Zbierając pieniądze na nową zabawkę, możemy: chować je w skarbonce – odpowiedziało tak 54,5% dzieci, oddać rodzicom – 36,4% lub schować do portfela – 9,1%. Możliwością, której nie wybrało żadne dziecko, było ulokowanie pieniędzy w banku. Moż-

na zatem przypuszczać, że dzieci nie zdają sobie sprawy z możliwości przechowywania tam pieniędzy.

Według dzieci za nową zabawkę najlepiej zapłacić pieniędzmi – uważa tak 50% dzieci, kartą kredytową – 45,5%, bądź bonem towarowym – 4,5%.

Ostatnie zadanie dotyczyło biznesplanu, czyli tego, co zrobić, aby założyć własną fabrykę zabawek, oraz pozycji w firmie. Podstawową rzeczą, która potrzebna jest do założenia fabryki zabawek, jest posiadanie zabawek – 41,7% odpowiedzi. Drugim warunkiem jest wybudowanie lokalu lub wynajęcie go – 25%. Ostatnią czynnością, jaką trzeba zrobić, jest zatrudnienie ludzi – 12,5%. Niemal jedna czwarta badanej grupy nie wiedziała, w jaki sposób zakłada się taką fabrykę. Największą przyjemnością dla dzieci byłoby tam pakowanie zabawek do pudełek – dla 45,5%, w roli dyrektora widziało siebie 27,3% badanych, wymyślaniem nowości zajęłoby się 22,7%, a ich testowaniem tylko jedno dziecko. Badani chyba nie do końca zdawali sobie sprawę z zakresu obowiązków dla poszczególnych stanowisk. Również kreatywność dzieci w zakresie zakładania fabryki była uboga.

Rysunek – kolejny etap badań

Drugi etap badań dotyczył wykonania rysunku na temat: „Co chciałbyś kupić za zaoszczędzone pieniądze?”. Najczęściej rysowanymi przez dzieci rzeczami były przedmioty codziennego użytku. Pojawiło się zatem jedzenie, biżuteria, ubrania, zabawki, ale także dom, jezioro czy samochody. Prace chłopców były bardziej urozmaicone niż dziewczynek, zawierały więcej różnorodnych elementów.

Trzy kręgi społeczne – wywiad z dzieckiem

Wpływ na dziecko może mieć każdy człowiek, z którym się ono spotyka. Im osoba jest ważniejsza dla dziecka, tym jej wpływ jest silniejszy. Podczas badań chciałam się dowiedzieć, jakie kręgi społeczne mają największy wpływ na dziecko. Za trzy podstawowe przyjąłam: rodzinę, grupę rówieńczą i środki przekazu w szerokim rozumieniu tego pojęcia. Pytania do kwestionariusza wywiadu zostały skonstruowane w taki sposób, by wskazać najbardziej wpływową grupę. To ostatni etap badań.

Pierwsze pytanie dotyczyło poziomu rozumienia samego słowa „ekonomia”. Niestety, dzieci odpowiadały błędnie, a większość z nich nawet nie podejmowała tego tematu.

Kolejne zadanie polegało na opisaniu różnych funkcji pieniądza. Dla większości jest to zaspokajanie codziennych, podstawowych potrzeb, takich

jak np. zakup żywności. Widać tu wyraźny wpływ rodziny, w której dzieci obserwują takie zachowania.

Kojarzenie zawodów z pieniędzmi było dla dzieci zadaniem dość trudnym, ponieważ znaczna ich część nie rozumiała samego pojęcia „zawód”. Dzieci najczęściej wymieniały profesje, które wykonują ich rodzice.

Następne pytanie także dotyczyło pieniędzy, a konkretnie tego, na co są przeznaczane się je w rodzinach dzieci. Pierwsze miejsce zajmują wydatki na artykuły spożywcze – 56%, drugie – zabawki – 17,6%, a na końcu ubrania – 8,8%. Dzieci, poprzez obserwację rodziców, dostrzegają potrzebę kupna podstawowych artykułów zaspokajających najważniejsze potrzeby. Pojawiają się tu zabawki, ponieważ dla dziecka są one równie istotne jak jedzenie.

Rodzina ma dość duży wpływ na socjalizację ekonomiczną dziecka. Aż 50% badanych dzieci dostaje kieszonkowe, ponad 27% nie dostaje go w ogóle, a blisko 23% dostaje pieniądze czasami. Wśród dostających kieszonkowe ponad połowa dostaje je od rodziców. Pozostali dostają je od dziadków lub wujostwa. Najczęstszą formą oszczędzania okazuje się skarbonka – 60%. Zatem oszczędność wśród dzieci jest bardziej ceniona niż stanowisko przeciwne. Uzasadnienia tej odpowiedzi są natomiast bardzo różne. I tutaj widać duży wpływ rodziny, znaczenie autorytetu dorosłych, w tym członków rodziny.

Z moich badań wynika, że dzieci w wieku 6 lat rozmawiają ze swoimi koleżankami i kolegami o różnych zakupach. Najczęściej poruszonym tematem są zabawki – 61% wypowiedzi. Prawie 19% dzieci rozmawia o jedzeniu, czyli – w rozumieniu dzieci – o batonach, chipsach itp. Tylko jedno w ogóle nie rozmawia na ten temat. To jednak z telewizji, gazet reklamowych, szeroko rozumianych środków przekazu dzieci w pierwszej kolejności dowiadują się o nowych zabawkach. Sklepy, hurtownie są drugim miejscem, gdzie dziecko styka się z nowościami zabawkowymi i komputerowymi. Dopiero na trzecim miejscu są rodzice, a dalej rówieśnicy.

Jak zachowuje się dziecko, które nie dostaje zabawki z przyczyn finansowych i jakie ma propozycje rozwiązania tego problemu? Odpowiedzi były różne i nie było jednej dominującej. Tylko ok. 14% dzieci nie wie, co w takiej sytuacji zrobić. Pozostałe dzieci wykazały się większą lub mniejszą kreatywnością. Pytanie dało również pewien obraz tego, czy rodzice włączają swoje dzieci w sprawy finansowe rodziny.

Media wywierają wpływ nie tylko na dzieci, ale także na ich rodziców. Dzieci odpowiadały, czy i jakie reklamowane w telewizji artykuły kupują ich rodzice. Takie samo pytanie zadałam również rodzicom. Dało mi to pewien obraz tego, jakimi obserwatorami w tym zakresie są dzieci.

W dzisiejszych czasach życie na kredyt jest czymś normalnym. Czy jednak dzieci zdają sobie sprawę z faktu, że ich rodzice biorą go czasem na najpotrzebniejsze rzeczy? Większość dzieci – (ponad 68%), pomimo reklam, nie wie, co oznacza słowo „kredyt”. Blisko 32% dzieci wie, co to słowo oznacza, a informacje na ten temat zdobyły od własnej rodziny.

W zakresie ekonomii mieści się również pojęcie biedy. Dzieci prawidłowo kojarzą to słowo z biedakiem (36%) i z tym, że nie ma się pieniędzy (27,3%). Biednym ludziom, zdaniem badanych dzieci możemy pomagać na wiele różnych sposobów. Przede wszystkim jest to „dawanie pieniędzy”. Odczuwam tu silny wpływ mediów, szczególnie telewizji. Innymi sposobami są: dawanie jedzenia bądź ubrań, wsparcie dobrym słowem. Część dzieci uważa ludzi biednych za ludzi chorych, dlatego jako formę pomocy podają lekarzy bądź leki.

Pomaganie chorym i biednym ludziom jest obecne i rozpowszechniane w mediach. Jedną z największych akcji, jeśli nie jedyną na taką skalę, jest Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy. Organizowana jest już od ponad 15 lat i nie sposób przejść obok niej obojętnie. Akcja jednoczy setki tysięcy ludzi na całym świecie. Biorą w niej udział nie tylko dorośli, ale także dzieci. Postanowiłam więc sprawdzić, jaki wpływ ma ta akcja na badane sześciolatki. Moje oczekiwania rozminęły się jednak z rzeczywistością: 50% badanych w ogóle nie bierze udziału w imprezie, a jedno dziecko nie wie, czym jest WOŚP. Czasami bierze w niej udział jeden sześciolatek, natomiast 41% bierze udział zawsze. Wśród tych ostatnich 90% wrzuca pieniądze do puszek, a 10% zbiera pieniądze z dorosłymi.

Z moich badań wynika, że największy wpływ na dziecko sześciolatnie ma rodzina. Zaraz potem plasują się szeroko rozumiane środki przekazu, a na końcu grupa rówieśnicza. Bądźce potrzebne są jednak ze wszystkich trzech kręgów. Dziecko potrzebuje bowiem stymulacji z różnych stron, by prawidłowo mogło się rozwijać i pogłębiać swoją wiedzę.

Wiedza ekonomiczna dzieci jest uboga, tak samo jak literatura na ten temat. W dzisiejszych czasach jest to niezwykle istotny element życia i nie należy go pomijać. Wszak każdy z nas chce wychować swoje dzieci na gospodarnych ludzi.

Joanna Woźniak jest magistrem pedagogiki wieku dziecięcego, pracuje jako nauczycielka w Przedszkolu Miejskim nr 118 w Łodzi

Joanna Sawa

Wymowa międzyzębowa u dzieci w wieku przedszkolnym

Wstęp

Wymowa międzyzębowa jest to nieprawidłowy sposób artykulacji polegający na wsuwaniu czubka języka między górne i dolne siekacze w linii środkowej lub z boku podczas artykulacji głosek¹. Towarzyszy temu opuszczenie żuchwy, co powoduje brak dentalizacji (zbliżenia szczęk). W przypadku głosek dentalizowanych język jest spłaszczony, a powietrze rozchodzi się na całą jego powierzchnię. Brzmienie głosek jest zniekształcone. W sposób międzyzębowy wymawiane bywają głoski: t, d, n, s, z, c, dz, ś, ź, ć, dź, sz, ż, cz, dż, l, r. Wymowa międzyzębowa głosek dentalizowanych nosi nazwę seplenienia międzyzębowego².

O fizjologicznej międzyzębowości wspomina Anna Sołtys-Chmielowicz³. Według tej autorki międzyzębowość głosek: t, d, n zmniejsza się około 5 roku życia i w związku z tym dopiero wtedy należy zacząć terapię logopedyczną wymowy międzyzębowej. Natomiast w przypadku głosek dentalizowanych deformacje należy usuwać możliwie wcześniej, gdy tylko pozwoli na to rozwój psychiczny dziecka⁴.

Innego zdania jest Elżbieta Stecko⁵, która opisuje zespół przyczynowo-skutkowy warunkujący wymowę międzyzębową. Zespół kształtuje się pomiędzy czynnościami fizjologicznymi takimi jak: oddychanie, ssanie, połykanie oraz wyzwalającymi się czynnościami ruchowymi w obrębie narządu pokarmowego i tworzy bazę dla kształtowania się wzorców ruchowych, czuciowych, kinestetycznych, a w przyszłości dla efektów akustycznych artykulacji. Opisane czynności i negatywne wzorce tworzące predys-

¹ Por.: E.M. Skorek, *Z logopedii na ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Kraków 2002, s. 178.

² Por.: G. Jastrzębowska, *Dyslalia*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, Opole 2003, s. 162.

³ Por.: A. Sołtys-Chmielowicz, *Wymowa dzieci przedszkolnych*, Lublin 1988, s. 57.

⁴ *Ibidem*, s. 52.

⁵ Por.: E. Stecko, *Zaburzenia mowy dzieci – wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*, Warszawa 2001, s. 61; *Idem*, *Wymowa międzyzębowa*, „Rewalidacja” 1999, nr 2, s. 84–90.

pozycje do tworzenia się nieprawidłowej wymowy można zaobserwować już u dzieci w wieku niemowlęcym (na poziomie gaworzenia). Diagnoza postawiona w tym czasie oraz poczynione działania mogą przeciwdziałać zaburzeniom mowy w późniejszym okresie życia. Zapobieganie wymowie międzyzębowej wiąże się z zapewnieniem prawidłowej realizacji funkcji fizjologiczno-biologicznych (oddychania, jedzenia, fonacji) na poziomie przedmownych etapów rozwoju czynności aparatu artykulacyjnego.

Jeszcze jedną nieprawidłowością podawaną w literaturze jako przyczyna wymowy międzyzębowej jest przerost trzeciego migdałka prowadzący do wadliwego toru oddechowego, co z kolei powoduje brak pionizacji języka i dysfunkcję ustnej fazy połykania⁶.

Artykulacja międzyzębowa jako nieprawidłowy nawyk, niezgodny z matrycą fizjologiczną, na każdym etapie rozwojowym jest nieprawidłowa i nie wycofuje się wraz z wiekiem, a przeciwnie, utrwała się wraz z konsekwencjami zależnymi od jej skomplikowania.

Do logopedy najczęściej trafiają dzieci 4-, 5- i 6-letnie z ukształtowaną już deformacją międzyzębową. W takiej sytuacji, gdy nie możemy już mówić o profilaktyce, terapię powinniśmy zacząć od ćwiczeń oddychania i połykania. Dopiero w dalszej kolejności należy wprowadzać ćwiczenia prawidłowej wymowy. Przy wywoływaniu prawidłowych głosek należy posługiwać się metodami stosowanymi w praktyce logopedycznej. Jedyną różnicą jest kolejność wywoływania głosek. W przypadku deformacji kilku szeregów głosek zaleca się rozpoczęcie korekcji od głosek: sz, ż, cz, dż. Jest to podyktowane koniecznością ćwiczenia w pierwszym rzędzie pionizacji języka⁷.

Korekcję wymowy międzyzębowej należy podjąć możliwie jak najwcześniej, ponieważ im dłużej trwa nieprawidłowość, tym proces terapii jest dłuższy i bardziej skomplikowany.

Problemy badawcze

Przedmiotem podjętych badań była ocena mowy dzieci w aspekcie poprawności artykulacyjnej, a w szczególności:

- zakwalifikowanie stwierdzonych odstępstw od norm wymawianionych do nieprawidłowości artykulacyjnych wynikających z nieukończonego rozwoju mowy dziecka bądź do nieprawidłowości artykulacyjnych określanych jako wada wymowy,

⁶ Por.: B. Ostapiuk, *Dziecięca artykulacja czy wada wymowy – między fizjologią a patologią*, [w:] „Logopedia” 2002, nr 31, s. 146.

⁷ Por.: G. Jastrzębowska, *Dyslalia*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Opole 2003, s. 163.

- określenie rodzaju występujących zaburzeń artykulacji,
- określenie częstotliwości występowania określonego rodzaju nieprawidłowości artykulacyjnych z uwzględnieniem kryterium wieku.

Niniejszy artykuł jest próbą uogólnienia uzyskanej wiedzy na temat występowania seplenienia międzyzębowego w badanej populacji dzieci.

Metoda badania

W celu uzyskania materiału badawczego posłużono się „Kwestionariuszem obrazkowym” Genowefy Demel⁸, wzbogaconym obserwacją dziecka podczas rozmowy kierowanej.

Teren badań

Badania zostały przeprowadzone w dziewięciu zamojskich przedszkolach we wrześniu 2007 r. Badania wykonali dyplomowani logopedzi.

Przebadano pod kątem poprawności artykulacji dzieci 4-, 5- i 6-letnie. Ogółem przebadano 894 przedszkolaków, w tym 234 czterolatków, 254 pięciolatków i 406 sześciolatków.

Wyniki badań

Z przeprowadzonych badań wynika, że znaczący odsetek (15,32%) przedszkolaków charakteryzuje się wymową międzyzębową. Ten rodzaj deformacji stwierdzono w artykulacji głosek: l, t, d, n, s, z, c, dz, ś, ź, ć, dź, sz, ż, cz, dż. W badanej populacji nie było dziecka z międzyzębową wymową głoski r.

Zestawienie występowania wspomnianej deformacji z uwzględnieniem poszczególnych głosek, w których wymowie stwierdzono artykulację międzyzębową, przedstawia tabela nr 1.

Jak wynika z zestawienia, w badanej grupie dzieci najczęściej występuje wymowa międzyzębowa głosek szeregu: s, z, c, dz (12,53%). Najrzadziej wypowiedziana międzyzębowa jest głoska l (1,68%). Dotyczy to wszystkich grup wiekowych. W przypadku jednego dziecka (0,11%) zaobserwowano wymowę międzyzębową głosek: s, z, podczas gdy głoski c, dz wypowiedzane są prawidłowo.

Najwięcej dzieci z artykulacją międzyzębową stwierdzono wśród

⁸ G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 2005, s. 103, wkładka.

sześcioletków (7,16%). Może to wynikać z faktu, iż w mowie dziecka sześciolatka pojawiają się głoski, których wzorce kinestetyczno-ruchowe mają wolniejsze tempo wykształcania się. Brak wzorców kinestetyczno-ruchowych lub brak ich stabilizacji powoduje zastępowanie pewnych głosek w mowie innymi lub ich mylenie⁹.

W przypadku pozostałych grup wiekowych odsetek dzieci z wymową międzyzębową jest zbliżony (3,91% u czterolatków, 4,25% u pięcioletków). Zestawienie występowania seplenienia międzyzębowego w poszczególnych grupach wiekowych przedstawia tabela nr 2 oraz wykres kołowy.

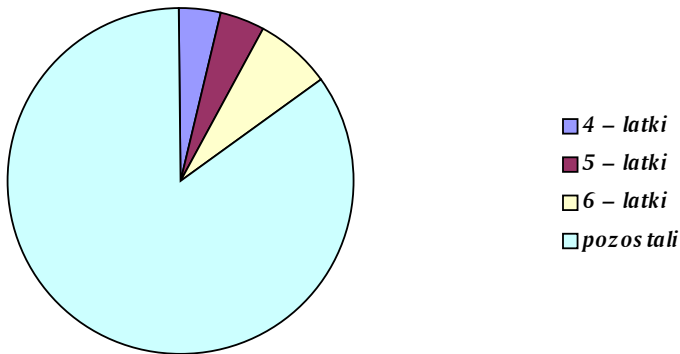
Tabela nr 1. Zestawienie występowania seplenienia międzyzębowego z uwzględnieniem zdeformowanych głosek w poszczególnych grupach wiekowych.

Głoski wymawiane międzyzębowo	4-latki: 234		5-latki: 254		6-latki: 406		Razem: 894	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
l	5	2,14	5	1,97	5	1,23	15	1,68
t, d, n	12	5,13	15	5,91	20	4,93	47	5,26
s, z, c, dz	27	11,54	30	11,81	55	13,55	112	12,53
s, z	0	0,00	1	0,39	0	0,00	1	0,11
ś, ź, ć, dź	8	3,42	13	5,12	21	5,17	42	4,70
sz, ż, cz, dż	3	1,28	4	1,57	10	2,46	17	1,90
r	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Tabela nr 2. Zestawienie występowania seplenienia międzyzębowego w poszczególnych grupach wiekowych.

wiek	liczba dzieci z wymową międzyzębową	% badanej populacji
4-latki	35	3,91
5-latki	38	4,25
6-latki	64	7,16
razem	137	15,32

⁹ Por.: I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, Warszawa 1982, s. 19; M. Lipowska, *Profil kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2001, s. 46.

Liczba dzieci z wymową międzyzębową

Wykres kołowy. Zestawienie występowania seplenienia międzyzębowego w poszczególnych grupach wiekowych.

Wnioski

Wymowa międzyzębowa stanowi ważny problem logopedyczny z powodu zakwalifikowania tego typu zaburzeń do deformacji, czyli realizacji fonemów wykraczającej poza właściwe pole realizacji tych fonemów, a zarazem niemieszczącej się w polu realizacji innych fonemów, a więc realizacji głosek nietypowych dla danego systemu fonetycznego¹⁰. Deformacja nie wynika z nieukończonego rozwoju mowy dziecka i nie ustępuje samoistnie, lecz jest patologią mowy i jako taka wymaga terapii.

Z uwagi na to, że znane są przyczyny wymowy międzyzębowej, możliwa jest profilaktyka zaburzeń stosowana od wieku niemowlęcego.

Przedłożone wyniki badań przybliżają problem występowania seplenienia międzyzębowego u dzieci w wieku przedszkolnym. Wymaga on dalszej analizy i badań oraz uwzględnienia innych zmiennych.

Joanna Sawa jest logopedą i nauczycielem akademickim; pracuje m.in. w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Zamościu

¹⁰ Por.: G. Jastrzębowska: *Dyslalia* [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Opole 2003, s. 50.

Podkarpackie Szkolenie Informatyczno – Metodyczne



ZAPRASZAMY

Jednym z głównych strategicznych kierunków rozwoju regionu jest informatyzacja. W minionym czasie placówki oświatowe już zostały wyposażone w nowoczesny sprzęt komputerowy m.in. w realizowanych od kilkunastu lat edycjach rządowego programu „Pracownia internetowa w każdej szkole”. W najbliższej przyszłości, dzięki wsparciu funduszy strukturalnych, kolejne placówki zostaną z informatyzowane i podłączone do infrastruktury szerokopasmowego internetu. Mimo to, z powodu niskiego poziomu kompetencji informatycznych nauczycieli i pracowników instytucji wspomagających szkoły, narzędzia informatyczne wykorzystywane są prawie wyłącznie do nauczania informatyki. Ten szkodliwy dysonans zmieniać może systematyczne wzbogacanie nauczycieli nauczania przedmiotowego, wizytatorów oraz pracowników JST odpowiedzialnych za oświatę w wiedzę i umiejętności w zakresie wykorzystania komputera, internetu oraz narzędzi technologii informatycznej w dydaktyce oraz funkcjonowaniu szkoły.

BENEFICJENCI PROJEKTU:

● Nauczyciele:

- Języka polskiego i bibliotek, Języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego,
- Kształcenie zintegrowane (edukacja wczesnoszkolna),
- Matematyki,
- Chemii i fizyki,
- Przyrody, biologii, geografii,
- Historii, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie,
- Przedmiotów zawodowych: hotelarskich, medycznych i przedsiębiorczości,
- Przedmiotów zawodowych: elektronicznych i rolniczych,
- Plastyki i muzyki,
- Wychowania fizycznego,
- Pedagogów, psychologów szkolnych oraz nauczycieli religii,

● Wizytatorzy i dyrektorzy szkół,

- Pracownicy komórek oświatowych, organów prowadzących szkoły i placówki oświatowe.



ZAPRASZAMY

Biuro projektu: 35-234 Rzeszów, ul. Partyzantów 10a,
tel. 017 853-40-97, wewn. 35
www.psim.pl



Doskonalimy z pasją!

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Mariola Kiełboń

Diagnoza przedszkolna to równy start dziecka

Równy start to udzielenie takiej pomocy i stworzenie takich warunków, by dziecko mogło w pełni wykorzystać swe dotychczasowe doświadczenie w procesie nabywania nowych wiadomości i umiejętności.

prof. Anna Brzezińska

Edukacja szkolna dla każdego dziecka jest wielką, pełną ciekawych przeżyć przygodą oraz prawdziwym dobrodziejstwem pod warunkiem, że potrafi ono sprostać wymaganiom stawianym przez nauczycieli, a także w pełni korzystać z nauki szkolnej.

Jeżeli nie jest w pełni gotowe do podjęcia nauki – pod względem emocjonalnym, fizycznym, umysłowym, społecznym – źle mu się wiedzie już od pierwszego dnia pobytu w szkole. Dla pierwszoklasistów zbyt dziecinnych, mało samodzielnych, mocno związanych emocjonalnie z mamą wszystko jest za szybkie, za trudne i bardzo stresujące. Natomiast dla dzieci o znakomitych możliwościach umysłowych i rozwiniętych uzdolnieniach nauka szkolna jest mało interesująca, uczą się tego, co już dawno opanowały, co doskonale potrafią.

Wiemy, że w każdej grupie pierwszoklasistów występują znaczne różnice indywidualne w rozwoju. Sięgają one – w przeliczeniu – nawet do 4 lat w rozwoju umysłowym. L. Wołoszynowa ustaliła, że w każdej klasie I są dzieci rozumujące tak, jak przeciętne dziewięciolatki i dzieci, które rozumują na poziomie pięciolatek¹.

Zauważono również, że jest w szkole spora grupa dzieci (co 4 dziecko w klasie I), które mimo własnego wysiłku i wysiłku rodziców nie potrafią poradzić sobie nawet z łatwymi zadaniami, gdyż nie dysponują odpowiednimi kompetencjami intelektualnymi. Bywa, że z powodu swej niskiej odporności emocjonalnej nie potrafią wytrzymać napięć, które zawsze towarzyszą rozwiązywaniu zadań, np. matematycznych².

Każdemu wysiłkowi, który prowadzi do niepowodzenia, a nawet porażki, towarzyszą silne napięcia emocjonalne, bardzo niekorzystnie odbijające się na rozwoju dziecka.

¹ L. Wołoszynowa, *Problemy szkolnego „startu” w polskim zreformowanym systemie oświaty*, „Psychologia Wychowawcza” 1977, nr 1;

² D. Petelska, *Przyczyny trudności w uczeniu się matematyki dzieci w młodszym wieku szkolnym*, www.szkolnictwo.pl,

Znika motywacja do nauki i pojawia się niechęć do jakiejkolwiek działalności, pojawia się utrata wiary we własne możliwości. Obawa przed nieuchronnym niepowodzeniem zmusza te dzieci do wycofywania się z zadań wymagających wysiłku intelektualnego. Pogłębia się ich nerwowość oraz zmniejsza się i tak już niska odporność emocjonalna. Wszystko to sprawia, że następuje zwolnienie rozwoju umysłowego tej, niestety, licznej grupy dzieci³.

Od 1 września 2009 roku obowiązują zapisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół⁴. W przedszkolach obowiązuje nowa *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, która opisuje podstawowe założenia wspomagania rozwoju i edukacji dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym.

Zgodnie z nową podstawą programową celem wychowania przedszkolnego jest:

1. wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji,
2. budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe,
3. kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek,
4. rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi,
5. stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych,
6. troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych,
7. budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych,
8. wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne,
9. kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do

³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1997, E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2007.

⁴ Dz. U. Nr 4, poz. 17, 2009.

rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej,

10. zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.

Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego zawiera obszary działalności edukacyjnej przedszkola z określonymi umiejętnościami i wiadomościami, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego. Są to następujące obszary:

1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych.
2. Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku.
3. Wspomaganie rozwoju mowy dzieci.
4. Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.
5. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci.
6. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych.
7. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem.
8. Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, płyśy i taniec.
9. Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne.
10. Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych.
11. Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń.
12. Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt.
13. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną.
14. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania.
15. Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.

W nowej podstawie programowej zamieszczono również zadania przedszkola związane z jej realizacją oraz zadania nauczycieli przedszkoli.

Zgodnie z nową podstawą programową zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych, mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej należy przeprowadzić analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna).

Warto tu przytoczyć stanowisko W.J. Paluchowskiego: „Diagnostyka jako nauka stosowana służy terapii. Ogólnie rzecz biorąc, diagnoza polega na tym, aby zebrać dane o zachowaniu jednostki lub efektach tych zachowań, dane te zinterpretować i wyprowadzić wnioski, by na tej podstawie podjąć odpowiednie profesjonalne działania. Diagnoza służy więc przygotowaniu specyficznej terapii i powinna być oceniana wedle tego, w jakim stopniu pomaga w wyborze i stosowaniu terapii”⁵. Celem diagnozy przedszkolnej jest zgromadzenie informacji, które mogą pomóc:

1. rodzicom w poznaniu stanu gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, aby mogli je w osiąganiu tej gotowości, odpowiednio do potrzeb, wspomagać,
2. nauczycielowi przedszkola przy opracowaniu indywidualnego programu wspomaganie i korygowania rozwoju dziecka, który będzie realizowany w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej,
3. pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której zostanie skierowane dziecko w razie potrzeby pogłębionej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Należy podkreślić, że:

- analiza dojrzałości przedszkolnej będzie prowadzona w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz w innych formach wychowania przedszkolnego, a więc w miejscu, które dzieci i ich rodzice dobrze znają,
- zadanie to realizować będą wszyscy nauczyciele danego przedszkola czy szkoły, a nie osoby z zewnątrz, np. specjaliści czy jeden nauczyciel przeszkolony w danej metodzie.

Dotychczasowe prawo oświatowe ujmowało sprawę tak: od obowiązku szkolnego wynikającego z metryki dziecka można odstąpić, jeżeli są ku temu ważne powody, na przykład znaczne opóźnienia w rozwoju umysłowym. Z powodu złożonej procedury odraczania obowiązku szkolnego, dzieci niedojrzałe do nauki szkolnej rozpoczynały naukę w klasie I. Dlatego już w pierwszych tygodniach nauki doznawały nadmiernych trudności, ze wszystkimi niszczącymi konsekwencjami. Powszechna – obowiązująca wszystkie dzieci – diagnoza przedszkolna może ten stan rzeczy poprawić.

Naukowcy i nauczyciele widzą znaczące korzyści wynikające z przeprowadzenia diagnozy przedszkolnej w celu wyrównania startu szkolnego i wskazują na :

- rozpoznanie potrzeb i możliwości dziecka,

⁵ J.W. Paluchowski, *Wybrane problemy psychodiagnostyki*, [w:] *Z zagadnień diagnostyki osobowości*, J.W. Paluchowski (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków- Gdańsk-Lódź 1983.

- rozpoznanie umiejętności społecznych, m.in. relacji w grupie, radzenia sobie z emocjami, sytuacjami trudnymi i nowymi,
- indywidualizację w doborze metod pracy,
- zapewnienie potrzebnych doświadczeń edukacyjnych i społecznych,
- zapobieganie niepowodzeniom szkolnym.

Na koniec kilka ważnych uwag:

- Obserwacja pedagogiczna polega na świadomym, planowym i celowym rejestrowaniu zachowań człowieka, zjawisk i zdarzeń.
- Dobry obserwator posiada niezbędną wiedzę do prowadzenia obserwacji, wykazuje zainteresowanie osobami i zjawiskami, będącymi przedmiotem obserwacji. Powinien być rzetelny, spostrzegawczy, obiektywny.
- Obserwowane dziecko nie powinno wiedzieć, że jego zachowanie jest przedmiotem badań, gdyż wtedy mogłoby zachowywać się nie naturalnie. Nie należy na potrzeby obserwacji specjalnie stwarzać sytuacji trudnych dla dziecka ani nakłaniać je do działań, których wykonania odmawia. Postawa nauczyciela wywiera wpływ na klimat w grupie oraz w znaczącym stopniu na przebieg obserwacji.
- Błędy w obserwacji to przedwczesna interpretacja obserwowanego zachowania, niewłaściwa interpretacja materiału obserwacyjnego, powierzchowność i stronniczość dokonywanych spostrzeżeń, niekompletność, niedokładność rejestrowania zaobserwowanych danych.
- Ważna jest relacja nauczyciel – rodzic, a rodzic to cenne źródło informacji o dziecku.
- Nauczyciel winien zachęcać rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola/szkoły, systematycznie informować o zadaniach wychowawczych i kształcących realizowanych w przedszkolu, włączać rodziców do kształtowania u dziecka określonych wiadomości i umiejętności, informować rodziców o sukcesach i kłopotach ich dzieci, a także włączać ich do wspierania osiągnięć rozwojowych dzieci i łagodzenia trudności na jakie natrafiają, przekazywać wyniki dokonanych obserwacji po to, aby pomóc rodzicom w uzyskaniu wiedzy o tym, jak funkcjonuje ich dziecko w określonych warunkach.

W artykule wykorzystano materiały na temat diagnozy przedszkolnej dostępne na stronach www.men.gov.pl, www.ko.rzeszow.pl, www.cmppp.edu.pl

Mariola Kielboń jest starszym wizytatorem Kuratorium
Oświaty w Rzeszowie

Budowanie szkolnej społeczności uczącej się

Konferencja naukowa

Mielec, 8 września 2009

W dniu 8 września 2008 roku w Samorządowym Centrum Kultury w Mielcu odbyła się konferencja naukowa na temat: *Budowanie szkolnej społeczności uczącej się*. Konferencję zorganizowało **Centrum Kształcenia Praktycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Mielcu** przy współpracy z **Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie** oraz **Podkarpackim Towarzystwem Edukacji Alternatywnej „Wszechnica” z Krosna**. Patronat nad konferencją objęli: Podkarpacki Kurator Oświaty, Starosta Powiatu Mieleckiego, Prezydent Mielca.

Prelegentów – przedstawiciele świata nauki i różnych placówek oświatowych oraz wszystkich uczestników konferencji powitał dyrektor CKPiDN w Mielcu Zdzisław Nowakowski. Uroczystego otwarcia obrad dokonał wicekurator Antoni Wydro.

Głównym celem spotkania było uświadomienie wyzwań, jakie stoją przed polską szkołą w dobie gospodarki opartej na wiedzy, „zgłaszającej zapotrzebowanie” na określony typ ludzi: twórczych, przedsiębiorczych, otwartych na zmiany i chętnych do nieustannego aktualizowania i poszerzania swej wiedzy oraz kompetencji. Ludzi, którzy bez trudności poruszają się wśród najnowszych rozwiązań technologicznych, komputerów, Internetu, nowoczesnego oprogramowania. Warunki rozwoju takim właśnie młodym ludziom ma stwarzać współczesna szkoła. Przedsięwziąć skuteczne działania, by stać się atrakcyjnym miejscem zdobywania wiedzy dla, będącego już faktem, „pokolenia sieci”.

Konferencję podzielono na dwie części: sesję I, zatytułowaną „Nowoczesna szkoła”, oraz dwie równoległe sesje II: pierwsza dotyczyła edukacji informatycznej i medialnej, druga – strategii uczenia się.

Sesję I wypełniły wystąpienia ukazujące rozdzźwięk w funkcjonowaniu polskiej szkoły a realiami gospodarki opartej na wiedzy, stanowiącej dziś dla szkoły poważne wyzwanie.

Tę część obrad zainaugurowało wystąpienie prof. dr. hab. inż. Wojciecha Cellarego z Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, który mówił

o kształceniu na potrzeby gospodarki opartej na wiedzy jako naturalnego środowiska życia dzisiejszych uczniów. Funkcjonowanie w gospodarce, w której podstawowym dobrem jest wiedza, wymaga posiadania czterech podstawowych kompetencji: kreatywności, komunikatywności, zdolności do współpracy, umiejętności aktualizacji wiedzy. Uczenie twórczego myślenia i działania, kształcenie ludzi, którzy będą łączyć te dwie role: twórcy i wykonawcy to prawdziwe wyzwanie dla dzisiejszej szkoły. Istotnym pozostaje też pytanie o granicę między wiedzą traktowaną jako humanistyczne i społeczne dobro, a wiedzą traktowaną jako towar – podkreślał profesor W. Cellary.

Kolejny referat wygłosił prof. dr hab. Stanisław Dylak z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przekonywał, że zmiany w pracy szkoły są koniecznością wymuszoną przez pozaszkolną aktywność uczniowską. „Cyfrowi tubylcy” (Marc Prensky), czyli pokolenie urodzone po 1980 roku, nie wyobrażają już sobie życia bez Internetu. Odwołując się do najnowszych osiągnięć nauki, dowodził, iż ta intensywna aktywność internetowa zmienia mózg i jego funkcjonowanie. Wymusza to zmiany obecnego modelu kształcenia zaprojektowanego dla potrzeb epoki industrialnej, a zatem niedostosowanego do nowego pokolenia – „pokolenia sieci” (*Net Generation*). Nowa edukacja to więcej niż przekazywanie wiedzy. Rośnie zapotrzebowanie na jednostki twórcze, autonomiczne, zdolne do uczenia się nowych rzeczy i współdziałania z innymi. Zmienia się również rola nauczyciela – z „mędrca na scenie” ma się on stać inspiratorem zmian wiedzy, nie zaś jej „dostawcą”.

Tematykę pokolenia cyfrowego, dla którego komputer i Internet to naturalne środowisko najpierw nauki, potem zaś pracy, podjął również dyrektor CKPiDN w Mielcu Zdzisław Nowakowski. Nowa rzeczywistość generuje nową rolę nauczyciela jako organizatora procesu dydaktycznego, pomocnika uczniów, inspiratora samodzielnych poszukiwań, dochodzenia do odpowiedzi drogą własnego wysiłku.

Sesję I zamknęło wystąpienie *Od szkoły do e-szkoły, czyli wyzwania edukacji XXI wieku*. Ryszard Stefanowski z Ogólnopolskiej Fundacji Edukacji Komputerowej w Poznaniu zapoznał zgromadzonych z realizowanym w Wielkopolsce programem e-szkoła oraz trzema projektami: „Twórczy uczeń”, „Twórczy nauczyciel” i „Pomoc techniczna”.

Z dużym zainteresowaniem słuchaczy spotkały się wystąpienia zaprezentowane w kolejnych dwóch sesjach. W sesji zatytułowanej *Edukacja informatyczna i medialna w nowoczesnej szkole* swoje referaty wygłosili: prof. dr hab. Maciej M. Sysło (Uniwersytet Wrocławski), prof. dr hab. inż. Janusz Morbitzer (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) oraz Rafał Lew-Starowicz (pracownik administracji rządowej).

Profesor Maciej M. Syśło w wystąpieniu nt. *Szkoła w okowach zmieniającej się technologii – recepta na przetrwanie* mówił o rozwoju technologii w edukacji, wyzwaniach dla szkoły wynikających z tego rozwoju oraz konieczności kształcenia kluczowych kompetencji XXI wieku o charakterze ponadprzedmiotowym. Przedstawił też korzyści płynące ze stopniowego wprowadzania do szkoły e-szkoły, przy założeniu, że obejmie ona wszystkie podmioty w danej placówce: nauczycieli, uczniów, rodziców.

Interesującym było też wystąpienie profesora Janusza Morbitzera, który przekonywał o potrzebie edukacji medialnej, jak dotąd w szkołach realizowana jest bowiem jedynie edukacja informatyczna. Tymczasem w świecie mediów elektronicznych niezbędnym staje się przygotowanie racjonalnych ich użytkowników, odpowiedzialnych i krytycznych odbiorców, a może i twórców przekazów medialnych. Zagrożeniem dla współczesnego człowieka są bowiem nie tyle same media, co brak umiejętności ich wykorzystywania. Przekształceniu „wiedodziecka” w refleksyjnego użytkownika mediów miałyby służyć nowoczesna edukacja medialna.

Rafał Lew-Starowicz – rządowy ekspert ds. bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie – podjął problem bezpieczeństwa uczniów w cyberprzestrzeni i roli szkoły oraz nauczycieli w zapewnianiu tegoż bezpieczeństwa. Prelegent przybliżył zgromadzonym szeroki wachlarz zagrożeń, których źródłem jest Internet, od niebezpiecznych treści i kontaktów nawiązywanych za jego pośrednictwem, po piractwo komputerowe i negatywne konsekwencje zdrowotne. Przedstawił wyniki najnowszych badań statystycznych dotyczących bezpieczeństwa w Internecie oraz przybliżył działania państwa podejmowane na rzecz ochrony najmłodszych użytkowników sieci.

W sesji zatytułowanej *Strategie uczenia się* słuchacze mieli możliwość zapoznania się m.in. z istotą projektu obejmującego sześć województw, *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*, opartego na teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (dr Aldona Kopik, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach); innowacjami pedagogicznymi, realizowanymi w podkarpackich szkołach (Tadeusz Polański, PCEN); możliwościami zwiększania efektywności uczenia się w dzisiejszej szkole (Marek Szurawski, Akademia Ecce Homo XXI w Lublinie); projektem DiAMEnT *Dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty* (dr Krzysztof Głuc, Wyższa Szkoła Biznesu w Nowym Sączu – National Luis University).

Cenną inicjatywą organizatorów konferencji było umożliwienie wszystkim zainteresowanym osobom udziału w zajęciach warsztatowych prowadzonych przez doradców metodycznych i nauczycieli konsultantów

oraz w indywidualnych konsultacjach udzielanych przez prowadzących warsztaty. Organizatorzy zorganizowali ponadto spotkanie z przedstawicielem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, który zainteresowanym nauczycielom przybliżył tematykę nowych podręczników do informatyki dostosowanych do nowej podstawy programowej, zaś dyrektorom szkół podstawowych zaproponowali udział w warsztatach nt. *Mobilne rozwiązania informatyczne w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej*, prowadzonych przez przedstawicieli NTT System.

Konferencję *Budowanie szkolnej społeczności uczącej się* należy zaliczyć do udanych i ważnych inicjatyw. Pogłębiła spojrzenie na problemy polskiej szkoły w dobie nieznanego dotąd na taką skalę rozwoju technologicznego i budowania gospodarki opartej na wiedzy, i związanego z tym zapotrzebowania na nową jakość edukacji oraz nowe wyzwania stojące przed edukowanymi.

dr Dorota Szumna
PCEN Rzeszów

Nasi uczniowie piszą

Złośliwość

Swego czasu jeszcze czaiła się po kątach.
Dziś nie zostało jej nawet tyle wstydu.
Jawnie przyciska swe krwiste usta do Twoich.
Chce uszczknąć choć kawałek życia dla siebie.
Potem unosi paluszek i szepcze: ciii...
Nie znosi odmowy.
Nie przyjmuje argumentów.
Już dawno zaplotła swe miedziane loki na Twojej szyi.
Codziennie troskliwie zaciska sznur.
Patrzę jak się męczysz.
Jak się miotasz biedaku.
Szukam w Tobie resztek mądrości, którą ona Ci ukradła.
Uwiodła Cię jednym podstępny spojrzeniem.
Ty – jak dziecko- ofiarowałeś jej się cały.
Pozwoliłeś zapuścić korzenie i żerować na własnym sercu.
Teraz szukasz ratunku w moich błękitnych oczach.

Kompleksy

Co tam mruczysz, kwiatuszku?
Masz ochotę się poskarżyć?
Tym razem to nie deficyt słońca?
Coś podobnego ...

Owszem – jesteś brzydki.
Tego nie mogę Ci odmówić.
Masz takie spłowiałe płatki.
A miały być purpurowe...

Masz rację – pachniesz ohydnie
Wilgotną glebą i niezadowolaniem.
Listki też masz zwiędłe.
Czy powstydziliby się ich inny kwiat?
Z pewnością.

Nic nie robisz całymi dniami.
Tylko rośniesz razem z tą swoją łodygą.
Krzywą i pomarszczoną.
Nieproporcjonalną do Twojej fizjonomii.

Chyba powinnam kupić Ci nową doniczkę.
Najlepiej taką za milion dolarów.
Pieniądze każdemu dodają uroku.

Jako nasionko zapowiadałeś się ładnie.
Jestem rozczarowana...
Natura poskąpiła Ci wzrostu.
W tłumie Cię nie zauważą.

Ale wiesz co, kwiatuszku?
Lubię Cię podlewać.
Patrzeć jak uśmiechasz się spod lichych płatków.
Jak się rumienisz gdy nadchodzi wiosna.
Nie pozwolę Ci tak szybko uschnąć.

Natura ludzka

Oto człowiek
Ulepiony z brudnej gliny
Mały jak ziarenko prochu
Nie ma jednej nogi
Brak mu rozumu
Usta chwałą cudze szczęście
Lecz oczy widzą tylko siebie
Serce kocha własne dwie komory

Lepiej nie chwal się że jesteś
Wówczas ich śmiech Cię zabije
Oto człowiek
Arcymistrz zawiści

Katarzyna Mikrut (ur. 1991 r.) uczennica LO im. Mikołaja Kopernika w Tarnobrzegu. Debiutowała na łamach Tarnobrzęskiego Kwartalnika Kulturalnego „Afisz”. Mieszka w Tarnobrzegu.

Jerzy Kopeczek

Chwila zadumy nad sześciolatkiem

Zycie człowieka składa się ze zróżnicowanych, wyraźnie określonych kolejnych etapów. Szczególnie ciekawe wydają się być momenty przejść od jednego do drugiego, chociażby przez dwoistość ich natury. Poprzez ciągłość ludzkiego życia wszelkie przejścia nabierają cech płynności, stopniowego przeistaczania się. Jednakże struktury społeczne wytyczają ostre granice pomiędzy kolejnymi etapami, powodując formalne skokowe przejścia z etapu na etap. Wiele kultur do dzisiaj zaznacza ten fakt poprzez dojrzałościowe obrzędy przejścia. Przebiega to według stałego rytuału. Następuje wyłączenie z etapu wcześniejszego, moment izolacji i uzyskanie przynależności do nowego etapu. Według Arnolda Van Gennepa, który jako pierwszy sformułował koncepcję obrzędów przejścia, są to działania w sposób symboliczny wyrażające i podkreślające fakt zmiany statusu społecznego jednostek lub grup¹.

W tradycyjnych kulturach obrzędy przejścia mogą być realizowane jednocześnie dla wszystkich członków

społeczności tej samej płci, osiągających określony wiek, lub indywidualnie dla pojedynczych osób osiągających określony etap rozwoju biologicznego. Z tą pierwszą sytuacją mamy do czynienia właściwie chyba zawsze w odniesieniu do chłopców. Dzieje się tak w Australii, Oceanii, Afryce i plemionach Indian Ameryki Północnej. Indywidualizacja pory przejścia dotyczy dziewczynek (w Afryce na przykład, w plemieniu Sewa o momencie inicjacji decyduje zarysowanie się piersi, a w plemieniu Arunta dziewczęta przechodzą kolejno dwie inicjacje: w momencie zarysowania się piersi i w momencie pierwszej menstruacji).

Również w tradycjach europejskich spotykamy rytualne przejścia. W obrzędach Prasłowian syn w wieku siedmiu lat (lub nieco później) przechodził spod opieki matki pod opiekę ojca. Towarzyszyły temu postrzyżyny – rytualne obcięcie włosów.

Obecnie w kulturze europejskiej przejścia na kolejne etapy życia charakteryzują się zasadniczo ustaleniem zmiany statusu społecznego, co nie znaczy, że nie ma rytuałów przejść, przynajmniej pomiędzy niektórymi

¹ A. Van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Warszawa 2006.

etapami (pasowanie na ucznia, akt ślubu itp.). Dzieje się też tak, że zapoczątkowanie niektórych etapów inicjowanych w kulturach pierwotnych przez biologiczny rozwój, obecnie inicjowane jest przez „umowy” społeczne, a konkretniej mówiąc – regulacje prawne.

Ostatnie oświatowe regulacje prawne dotyczą przejścia z etapu życia przedszkolnego do statusu ucznia. I choć obydwa etapy z natury rzeczy różnią się statusem, zatarta zostaje ostra granica pomiędzy nimi. Pierwsza klasa (ze względu na dzieci sześciolatnie) ma mieć w znacznej mierze status przedszkolny.

W podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej we fragmencie określonym jako *Zalecane warunki i sposób realizacji MEN* poleca: „Dla zapewnienia ciągłości wychowania i kształcenia, nauczyciele uczący w klasie I szkoły podstawowej powinni znać podstawę programową wychowania przedszkolnego. Należy zadbać o adaptację dzieci do warunków szkolnych, w tym o ich poczucie bezpieczeństwa. Czas trwania okresu adaptacyjnego określa nauczyciel, biorąc pod uwagę potrzeby dzieci. Sale lekcyjne powinny składać się z dwóch części: edukacyjnej (wyposażonej w tablicę, stoliki itp.) i rekreacyjnej (odpowiednio do tego przystosowanej)...”². Zastanawiam się, czy przy takim statusie formalne przejście dziecka sześciolatniego do szkoły uczyni je uczniem (nawet przy uwzględnieniu rytuału pasowania)?

Oczywiście biorę pod uwagę, że rozważając problem w takim kontekście, nie ułatwiam uzmysłowienia sobie faktów rzutujących na codzienną praktykę. Jednakże za tymi ogólnymi określeniami kryją się konsekwencje dotyczące rozwoju i możliwości funkcjonowania dziecka. Przyjrzyjmy się im zatem bliżej.

Nie odpowiem do końca na pytanie, jaki jest sześciolatek, a może też, jaki jest siedmiolatek. Chciałbym jedynie wskazać na szereg cech czy możliwości, które przybliżą obraz dziecka w tym okresie życia.

Alicja Blaim w rozdziale: *Biomedyczne problemy rozwoju dziecka* pisze o okresie do siódmego roku życia: „Rozwojowi układu mięśniowego sprzyja duża ruchliwość – »potrzeba ruchu« dziecka przedszkolnego. [...] Rozwój układu nerwowego charakteryzuje się utrzymywaniem się przewagi procesów pobudzenia nad hamowaniem”³. Dla właściwego rozwoju konieczny jest ruch i naturalnym jest, że sześciolatnie dziecko nie jest w stanie przez dłuższy czas skupić uwagi i koncentrować się na określonym zadaniu. W innym miejscu tego samego rozdziału czytamy:

² Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Materiały MEN, s. 45.

³ *Idem*, [w:] *Rodzina i dziecko*, M. Ziemska (red.), Warszawa 1986.

W omawianym okresie dominującą aktywnością dziecka jest zabawa. Zabawy wpływają na rozwój we wszystkich sferach: poznawczej, uczuciowej, ruchowej (obejmującej manipulację, sprawność ruchową, mowę), społecznej (polegającej m.in. na umiejętności współżycia i współdziałania w grupie), a ponadto kształtują zdolność skupienia uwagi, wytrwałość w działaniu itp. [...] Wszelkiego rodzaju zabawa ma doniosłe znaczenie dla poznawania rzeczywistości przez dziecko. [...] Z procesami poznawania świata i gromadzenia doświadczenia przez dzieci wiąże się uczucie radości, przyjemności wywołane działaniem na różne zmysły licznych bodźców: wzrokowych, akustycznych, dotykowych, towarzyszą zaś temu ruchy, branie do ręki przedmiotów itp. Jest to uczenie się posługiwania się paru zmysłami na raz, wykorzystania ich współgry oraz podporządkowania tej współpracy własnej aktywności⁴.

Autorka pisze również o destrukcyjnym wpływie nienaturalnego fiksowania wzroku na stałym obiekcie (na przykładzie telewizora). Nienaturalnego, bo wyklucza aktywne współdziałanie ruchu gałek ocznych z ruchem obiektu. Należałoby dodać, że gałka oczna sześciolatniego dziecka nie jest jeszcze przystosowana do koncentrowania się na płaskich bliskich powierzchniach, takich jak książka czy zeszyt. Mięśnie powodujące akomodację soczewki nie są jeszcze dostatecznie sprawne i oko sześciolatka nie jest w stanie przez dłuższy czas utrzymywać ostrości obrazu na płamce żółtej. Może to nieść negatywne konsekwencje dla wzroku dziecka. Przed kilkunastu laty w Singapurze wcielono program nauki czytania dla dzieci dwuipółletnich. Największym problemem nie okazały się jakiegoś rodzaju trudności intelektualne (choć możemy sobie wyobrazić stopień trudności w poznawaniu pisanych pędzelkiem z wielbłądziej sierści 40 chińskich liter i iluś tam tysięcy znaków wyrazowych). Dzieci nauczyły się czytać. Problemy zaczęły się później. Ok. 60% sześciolatków i prawie 100% dziesięciolatków musiało nosić okulary⁵.

Podjmując tematykę dalszego rozwoju, rzecz dotyczy siedmiolatka, Alicja Blaim pisze:

Dziecko sześciolatnie odczuwa jakby nadmiar energii, stąd jego chęć do prostych zabaw ruchowych, zwłaszcza biegów („aż do upadłego”), doprowadzających niekiedy do nadmiernego wyładowania się, przemęczenia. U siedmiolatka dążenie do wszelkiego rodzaju zabaw połączonych z gonitwą staje się nieco mniej gwałtowne. [...] Jeśli chodzi o rozwój psychiczny w omawianym okresie [począwszy od siódmego roku życia – przypomnienie autora] następuje intensywny rozwój intelektualny, na

⁴ *Op. cit.* [Rodzina i dziecko, M. Ziemska (red.), Warszawa 1986].

⁵ dr Swietlana Masgutowa: *relata refero*.

który składa się znaczne zwiększenie zasobu wiadomości, opanowanie umiejętności czytania i pisania. Wyrabia się też poczucie odpowiedzialności i umiejętność spełniania obowiązków⁶.

Potwierdzają to też badania prowadzone przez dr. Paula Mac Leana, amerykańskiego neurofizjologa, twórcę koncepcji trzech wyodrębnionych biologicznie, elektrycznie i chemicznie poziomów mózgu (tyłomózgowia, śródmózgowia i nowej kory mózgowej). Z jego badań wynika, że w okresie od 4,5 – 7 lat dominującą rolę odgrywa doskonalenie funkcji tzw. półkuli gestalt (u 93 – 97% ludzi jest to prawa półkula), a dokładniej funkcji całościowego poznawania i przetwarzania obrazu lub problemu, zintegrowanego doświadczania obrazu, ruchu, rytmu, emocji i intuicji oraz zintegrowanego myślenia. Granicznym punktem jest osiągnięcie wieku siedmiu lat. Od siódmego do dziewiątego roku życia dominować zaczyna doskonalenie półkuli logicznej (analogicznie jak poprzednio – lewej), a więc szczegółowe i liniowe przetwarzanie informacji oraz doskonalenie języka, umiejętności pisania i czytania, technik (sportu, muzyki...), i zdolności matematycznych⁷.

Uwzględniając te fakty, należałoby zastanowić się, jaki okres życia jest najważniejszy do przekroczenia granicy pomiędzy etapem przedszkolnym a szkolnym. Przytoczę jeszcze kilka opinii związanych z tym dylematem, pomijając całkowicie względy ekonomiczne, które chyba jako jedyne jednoznacznie wskazują na korzyść z obniżenia granicy wieku szkolnego:

Polskie Towarzystwo Dysleksji w opinii na temat projektu podstaw programowych kształcenia ogólnego wyraziło przekonanie, że próba wdrożenia go w życie pociągnęłaby za sobą wiele negatywnych następstw dla nauczycieli, rodziców, a przede wszystkim dzieci⁸.

Profesor Danuta Waloszek z Akademii Pedagogicznej w Krakowie: Dzieciństwo do 6 roku życia najszerszej przekłada się na sprawność człowieka w dorosłości. [...] Takich warunków nie ma w żadnym razie w szkole, która organizowana jest wedle paradygmatu masowości, unifikacji form i uniwersalizacji treści kształcenia. Dzieci do szóstego roku życia są rozwojowo nieprzygotowane do wejścia w przestrzeń społeczną. Z trudem wchodzą w przestrzeń publiczną w przedszkolu - przychodzą ze środowiska rodzinnego, zdominowanego emocjonalnie. Muszą uczyć się zupełnie nowych relacji, regulatorów, rozpoznawać siebie jako jednostkę społeczną. Dzieci są zbyt wrażliwe i delikatne, by mogły sprostać czasami bezwzględnej walce o miejsce w społeczności szkolnej⁹.

⁶ *Op. cit.* [Rodzina i dziecko, M. Ziemska (red.), Warszawa 1986].

⁷ dr Swietlana Masgutowa: *relata referta*.

⁸ Por.: <http://www.lex.com.pl/?cmd=artykul,1550>.

⁹ *Ibidem*.

Zespół Edukacji Elementarnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN: Uważamy, iż dla zrównoważonej przyszłości państwa, społeczeństwa i indywidualnego człowieka, niezbędne jest (...) pozostawienie dzieci sześciolatkich w budynkach przedszkolnych, dobrze przygotowanych dla realizacji procesu wspierania tych dzieci w ich rozwoju, zamiast lokowania ich w nieprzyjaznych warunkach szkolnych¹⁰.

Doktor Marta Kochan-Wójcik, dotykając problemu różnic metodycznych w pracy z dzieckiem sześciolatkiem i siedmioletkiem, pisze: „Ma to związek ze zmianą rozwojową dokonującą się pod koniec szóstego roku życia w umysłach maluchów i przejściem przez nie w kolejne stadium rozwoju myślenia. Inaczej zatem pracuje się z sześciolatkami, a inaczej z dziećmi powyżej siódmego roku życia. Uwzględnienie tej specyfiki rozwojowej to warunek powodzenia pierwszego etapu edukacji”¹¹.

I już wcześniej cytowana Alicja Blaim: „Zwrócono uwagę, że gdy obniżano wiek obowiązku szkolnego, znacznie wzrastała krótkowzroczność u dzieci”¹².

Warto też wziąć pod uwagę fakt, że u sześciolatka nie są też jeszcze właściwie ukształtowane ścięgna nadgarstka, co może owocować utrwaleniem się nieodpowiedniej pozycji dłoni przy pisaniu.

Celem dopełnienia obrazu chciałbym jeszcze przytoczyć dwa fragmenty z wydanej przez MEN podstawy programowej. W cytowanych już wcześniej *Zalecanych warunkach i sposobach realizacji* w odniesieniu do edukacji polonistycznej czytamy: „W klasie I szkoły podstawowej około połowy czasu przeznaczonego na edukację polonistyczną uczniowie mogą zajmować się rysowaniem i pisaniem, siedząc przy stolikach”¹³, a w punkcie dotyczącym edukacji matematycznej: „Dzieci mogą korzystać z zeszytów ćwiczeń najwyższej przez jedną czwartą czasu przeznaczonego na edukację matematyczną”¹⁴. Wynika z tego, że nie chodzi tu o kilka minut spędzonych na czytaniu lub pisaniu, ale znaczącą część czasu pobytu sześciolatka w szkole.

Który zatem moment powinien być momentem przejścia? Prawo opowiada się jednoznacznie za sześciolatkiem. Prawa trzeba przestrzegać, ale już niekoniecznie trzeba się z nim zgadzać. Mnie przekonują liczne argumenty, które wskazują, że wiekiem granicznym jest ukończenie siódmego roku życia. Opowiadam się zatem za ... owszem i pięciolatkami, i czterolatkami, ale także sześciolatkami – w przedszkolu. Natomiast szkołę widziałbym dopiero dla siedmiolatków.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Op. cit.* (<http://www.lex.com.pl/?cmd=artykul,1550>).

¹² *Op. cit.* [*Rodzina i dziecko*, M. Ziemska (red.), Warszawa 1986].

¹³ Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Materiały MEN, s. 46.

¹⁴ *Ibidem*.

Nie jest prawdą, że w całej Europie dzieci wkraczają w wiek szkolny wcześniej niż u nas. Owszem, są systemy, jak na przykład irlandzki, gdzie sześciolatek pierwszoklasiści co miesiąc piszą sprawdzian. Ale są też kraje, gdzie nauka szkolna rozpoczyna się od siódmego roku życia. Przykładem może być edukacja duńska. I to nie byle jaka. „Według danych OECD, duński system szkolnictwa został oceniony jako najlepszy w całej Europie”¹⁵. Duński system daje możliwość skorzystania z dwójakiego rodzaju placówek: przedszkola i szkoły albo placówki zintegrowanej:

Istnieją cztery różne rodzaje placówek przedszkolnych: żłobkiienne (dla dzieci w wieku do 3 lat), przedszkola (3–7 lat), klasy zerowe przygotowujące do nauki w szkole (6–7 lat) oraz zintegrowane placówki, do których uczęszczają dzieci w wieku od 3 miesięcy do 14 lat. [...] Kształcenie jest obowiązkowe w wieku od 7 do 16 lat. Większość szkół Folkeskole prowadzi nieobowiązkową klasę zerową, a wiele również nieobowiązkową klasę X. [...] Dzieci rozpoczynają kształcenie obowiązkowe w sierpniu tego roku kalendarzowego, w którym przypadają ich siódme urodziny. Rodzice mogą wybrać dowolną szkołę na terenie swojej gminy. Kształcenie w Folkeskole jest bezpłatne¹⁶.

W placówce zintegrowanej dzieci przebywają co prawda już nawet od 3 miesiąca życia, ale pisać i czytać uczą się dopiero po ukończeniu siedmiu lat. Wszelkie wcześniejsze zajęcia odbywają się z wykorzystaniem naturalnych trójwymiarowych rekwizytów i przez przeważającą część w naturalnym środowisku, na dworze.

Zarysowaną przeze mnie tendencję (graniczne siedem lat) potwierdza bardzo obszerny raport¹⁷, przedstawiający rozwój dzieci sześciolatek w przedszkolu i w zerówkach szkolnych. Badania dotyczyły bardzo wielu obszarów rozwoju dzieci i ich przygotowania do edukacji. Wymienię tu tylko uogólnione obszary, bez rozbijania ich na kategorie szczegółowe: rozwój psychospołeczny, rozwój fizyczny, umiejętności ruchowe, możliwości intelektualne, dojrzałość szkolna, wiadomości ogólne, samodzielność, poczucie kontroli społecznej, kontakty koleżeńskie, przestrzeganie norm i reguł współżycia w grupie, współdziałanie w grupie, stosunek do poleceń indywidualnych, przejawianie empatii i adekwatność reakcji emocjonalnych do sytuacji. Dzieci przedszkolne wykazywały wyraźnie wyższy poziom przygotowania do edukacji w prawie wszystkich badanych obszarach. Jedynie w obszarze umiejętności ruchowych w dwóch kategoriach: udział w zorganizowanych zajęciach

¹⁵ Por.: <http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ue052/index2.php?strona=Nauka>

¹⁶ Por.: <http://www.eurydice.org/pl/files/dania.pdf>

¹⁷ *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, A. Kopik (red.), Kielce 2007.

sportowych i umiejętności ruchowe o charakterze rzutów i chwytów, ustępowały dzieciom z zerówek szkolnych.

Czy to głos wołającego na puszczy? Prawo jest ustanowione. Nie zanosi się na rychłą zmianę. Zatem niezależnie od przedstawionych racji sześciolatki pójdą do szkoły. Pozostaje więc jedynie problem, do jakiej szkoły? Czy będą to szkoły tak wyposażone w odpowiednie sale, sprzęt i rekwizyty, żeby zminimalizować straty (ze względu na zdrowy rozwój dziecka)? I czy nauczyciele, przyzwyczajeni do innych warunków i metod pracy, będą w stanie zminimalizować czas nauki „przy stoliku”? Chciałbym w to wierzyć.

Jerzy Kopeczek *jest nauczycielem konsultantem
Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie,
oddział w Tarnobrzegu*

Aleksandra Dziak, Sławomir Jacek Żurek (red.), *e-polonistyka*

Książka, którą Państwu rekomenduję, stanowi pozycję z wielu względów interesującą. Wprowadza nauczycieli polonistów w wymiar zawodowych kompetencji, uważanych pewnie przez wielu z nas za nie tyle mało istotne, co wręcz zagrażające celom edukacji polonistycznej. Żeglując po galaktyce Gutenberga, często nie chcemy zgodzić się na surfowanie po galaktyce Internet. Uważamy, że nowy żywioł, tak hołubiony przez młodych, zagraża ich rozwojowi, zuboża intelektualnie i duchowo, trywializuje prezentowane treści i w ogóle – wulgaryzuje przekaz.

Podobny zestaw opinii okazuje się być nie tylko mało realistyczny, ale i w sensie celów stricte polonistycznych – szkodliwy. Argumentów dostarczonych przez omawianą pozycję jest wiele. Prezentują je zarówno teoretycy literatury, jak i dydaktycy i metodycy e-uczenia. Jedną z opinii, przedstawia ją Anna Ślósarz, brzmi następująco:

Słabość współczesnej edukacji polonistycznej jest uwarunkowana małą efektywnością kształcenia opartego na metodach werbalnych i do tekstów werbalnych się odwołującego, podczas gdy odbywa się ono w dobie bezprecedensowej ekspansji ikonosfery (*Szkolny*



polonista wobec imperium ekranów, s. 163).

Autorka równocześnie przestrzega przed daleko idącą dominacją sfery obrazu. Skutki bowiem bywają niebezpieczne: przynoszą zakłócenia w rozwoju intelektualnym jednostki, rozleniwienie i bierność umysłową, a także niebezpieczeństwo uzależnienia.

Tak bywa, gdy zgodzimy się na żywiołowość całego zjawiska, zapominając o realiach. Te zaś są oczywiste: jesteśmy świadkami niespotykanego do tej pory rozwoju technik informacyjnych i nauki humanistyczne muszą odpowiednio efektywnie zareagować, tworząc wie-

lorakie modele aktywizacji owych technik w obszarze polonistyki i innych dziedzin humanistyki.

Wbrew pozorom obraz nie wypiera słowa, lecz tylko stawia je w znacząco odmiennych kontekstach, przede wszystkim technologicznych. Odwołuje się do „zjawiska telepiśmienności”, tj. digitalizacji tekstu, umieszczania go i przetwarzania w przestrzeni wirtualnej (s. 166).

Piszę o tym zaraz tu, na początku omówienia, gdyż stanowi ważny punkt odniesienia dla całej książki. Stajemy bowiem – jako nauczyciele i dorośli – przed determinizmami, które sami wygenerowaliśmy. Mają one swoją logikę i dynamikę. Autorzy artykułów próbują odnaleźć swoiste *modus vivendi* dla zjawisk, które łatwo aranżują stany niebezpieczne wychowawczo, ale też intelektualnie. Może nim być jednak także skuteczne wykorzystanie nowych mediów do efektywnego i nowoczesnego nauczania.

Książka podzielona jest na dwie części i mają one charakter poniekąd formalny. Podział dotyczy bowiem dwóch dziedzin, które można potraktować jak awers i rewers opisywanego zjawiska: modelu teoretycznego (tu: literaturoznawstwa) i jego praktycznej metodyczno-dydaktycznej strony.

Nie ukrywam, że lektura artykułów przynosi satysfakcję; umożliwia poznanie zjawisk, które pewnie wkrótce staną się polem masowej ekspresji wielu interesujących się literaturą i jednocześnie tworzących

nowe przestrzenie dyskursu na przykład w przestrzeni wirtualnej. Jest zaś na pewno czymś ważnym dla młodych pokoleń, a więc i dla naszych uczniów.

W części pierwszej, *e-literaturoznawstwo*, pojęciami organizującymi kilka wypowiedzi są: „hipertekst” oraz „literatura hipertekstowa”; są one punktem odniesienia do tradycyjnych kategorii i pojęć literaturoznawczych.

Pojęcie „hipertekst”, jest kilka jego rodzajów (por.: E. Branny, *Powieść a powieść hipertekstowa*, s.17–20), implikuje określone zmiany w sposobie myślenia o tekście, w tym o tekście literackim, a więc i o sposobie jego kreowania. Generalnie „hipertekst” umożliwia „ekspozycję struktury wiedzy”, a nie „sekwencję zdań”. Tworząc układ niesekwencyjny, może reprezentować taki obraz wiedzy, jaki istnieje w umyśle. W ujęciu teoretycznym pojęcie owo, wprowadzone w latach sześćdziesiątych XX wieku przez Theodora Nelsona, zasadniczo zmieniło nasze rozumienie funkcji tekstu. Doprowadziło w konsekwencji do powstania sieci WWW wraz z językiem HTML (s. 19).

Niesekwencyjność ujęć narracyjnych ma wielki wpływ na czytelnika, wszak poddany zostaje wielu niespotykanym przy tradycyjnej lekturze zdarzeniom. Odbiorca „hipertekstu” nigdy nie jest pewien swojej sytuacji czytelniczej. W każdej chwili może zostać

„wyrzucony” z tekstu i poddany konieczności podjęcia decyzji, jaki wątek podjąć lub kontynuować w nielinearnym, „olinkowanym” porządku hipertekstualnej narracji. Bo chociaż w hipertekście „w obrębie wszystkich leksji (fragmentów tekstu – M.K.) panuje porządek sekwencyjny”, to w ruchu między leksjami dochodzi do złamania owego porządku, „gdyż droga ku następnej odsłonie rozpoczyna się od środka leksji i wiedzie w zupełnie nowy obszar” (s. 23).

Posługiwanie się leksjami prowadzi do sytuacji, w których pojawia się wyrwa w narracji, nieciągłość narracyjna. Hipertekst w różny sposób stara się ową ciągłość zachować, starając się utrzymać np. jedność perspektywy narracyjnej, miejsca, czasu, postaci bądź tematu. W efekcie powieść hipertekstowa staje się dziełem bardziej fabularno-asocjacyjnym, porządkowanym raczej przez klucz symboliczny oraz wartości estetyczne niż przez tradycyjnie konstruowaną fabułę (por.: s. 27).

Kontynuacją owego wątku staje się problem literatury hipertekstowej w ujęciu diachronicznym. Małgorzata Janusiewicz zadaje bowiem pytanie, czym jest owa literatura: ewolucją tradycji czy też jej zaprzeczeniem? (s. 29–40). Przenosi tym samym dyskusję na poziom znanych polonistom opozycji. Wypowiedź dotyczy jednak zagadnień ujętych w kategoriach nowego paradygmatu i stylu przekazu dzięki nowemu

medium, jakim jest Internet. Autorka pokazuje w ujęciu skrótowym dzieła, które starały się „obejść” ograniczenia linearności tradycyjnej „Gutenbergowskiej” narracji i stworzyć, to za Rolandem Barthes’em, „tekst pisalny”, zakładający „takie odczytywanie, które zyskuje status współaktywności twórczej” (s. 31). Przypomina m.in. rzymskie kaligrama, renesansowe „raki”, barokowe warianty motywu przewodniego, wiersze Mallarme’go, futurystów i dadaistów, książki Cortazara, Borgesa, Huellego, Chwina. Pokazuje jednocześnie możliwości nowej narracji poprzez wykorzystanie multimediów. Hipertekstowa powieść – powstaje właśnie na naszych oczach – jest m.in. interaktywna, korzysta z techniki sprzężenia zwrotnego, ma charakter polifoniczny, wykorzystuje synkretyzm sztuk. Przykładem powieści hipertekstowej jest na przykład *Błok* Sławomira Shuty czy też *Koniec świata według Emeryka* Radosława Nowakowskiego.

Wątek ów kontynuuje Agnieszka Przybyszewska, przenosząc pole dyskusji na obszar możliwości literatury w dobie Internetu. Zaproponowany model analizy jest dlatego istotny, ponieważ wzbogaca ją o elementy w tradycyjnej analizie uchodzące uwadze, traktowane jako oczywisty element kształtowania graficznego dzieła. Otóż model internetowy lektury rozpoczyna się od poziomu typografii tekstu, jego

kształtu, koloru, rodzaju czcionki. Literaturoznawcy wprowadzają pojęcia typografii rozszerzonej i typografii temporalnej w ramach nowego zjawiska, jakim jest literatura, rodzaj twórczości literackiej, gdzie „funkcje słowa oraz jego przestrzennego, materialnego czy graficznego ukształtowania są do siebie zbliżone” (przypis 2, s. 42).

Warto przy okazji zwrócić również uwagę na podział literatury pojawiającej się w Internecie. Pierwszy rodzaj nazywa autorka „literaturą w sieci” i jest to literatura adaptowana do Internetu; może ona jednak równie dobrze funkcjonować w wersji książkowej (s. 43). Drugi rodzaj to „literatura sieci”: „teksty tworzone w nowym medium i w nim właśnie zakorzenione” (s. 44). Generalnie więc e-literatura może być jednocześnie literaturą sztuki słowa i czymś jeszcze: twórczością wykorzystującą możliwości nowego medium. Może także generować sensy zakorzenione w paradygmacie sztuki wyznaczanym przez nowe media. I być *de facto* trzecim wariantem opisywanego zjawiska.

Opisywane zjawiska, w ich aspekcie teoretycznym, zyskują dodatkowe znaczenia w tekstach Doroty Sikory i Andrzeja Pająka. Autorka *Remediacji – cyfrowej adaptacji dzieł* opisuje skutki digitalizacji tekstu (transpozycji do cyfrowego medium); nazywa ów proces „tłumaczeniem litera-

tury na język nowych mediów” (s. 53). Pokazuje jednocześnie nowe możliwości wynikające z lektury tekstów na nowych nośnikach. Tzw. „maszyna tekstowa” stwarza niespotykane do tej pory możliwości nie tylko lektury tekstu, ale także jego kontekstualizacji. Robi to na przykładzie m.in. *Ulissesa* J. Joyce’a, *Ogrodu o rozwidlających się ścieżkach* J. L. Borgesa, *I nie było już nikogo* A. Christie. Warto przy okazji przytoczyć uwagi dotyczące *differentia specifica* gatunku:

Dzieło przeniesione z tradycyjnego, papierowego medium do cyfrowego świata ma naturę hybrydyczną, jest elektronicznym palimpsestem. Wynika to z podwojenia ról nadawcy (autor i adaptator) oraz odbiorcy (adaptator – odbiorca oryginału, czytelnik – odbiorca adaptacji). [...] Wolność adaptatorów sankcjonuje współczesna technika, ograniczając zaś rygory określające budowę modelu świata oryginału – aby powołać do życia adekwatne obrazy, najpierw muszą oni sami zrozumieć jego istotę (s. 61).

Wszak działanie w obrębie hipertekstu musi zakładać spełnienie podstawowego, „klasycznego” warunku: utrzymanie dominandy znaczeniowej, przewodniej myśli dzieła. Nie zawsze może się to udać, a wtedy działania adaptacyjne stają się tworzeniem elektronicznej wersji hipotezy całości dzieła, adaptator zaś – poniekąd drugim autorem.

Andrzej Pająk zajmuje się z kolei *Hipertekstem w badaniu literatury*, koncentrując się na hipertekście

jako narzędziu przydatnym w badaniach literackich. Podkreśla przy tym, że może on być stosowany na kilku planach (etapach), począwszy od zbierania materiałów, poprzez tworzenie właściwego tekstu, jego publikowanie, na czytaniu przez odbiorcę kończąc. Każdy z nich generuje określoną pragmatykę działań; w pierwszym i drugim przypadku chodzi o znajdowanie powiązań i układanie ich na mapie pracy badawczej, „w trzecim o pokazanie zbudowanej »możliwości« interpretacyjnej, a w czwartym – o wybór jednej z dróg odczytania” (s. 66). Przydaje się tu na przykład cyfrowa wersja mapy myśli, która umożliwia pokazanie przebiegu procesu lub zjawiska i jednocześnie odwzorowuje asocjacyjny sposób myślenia człowieka.

W ogóle hipertekst stanowi nową metodę (metametodę) zarówno organizacji pracy badawczej, jak i jej formy – rozumianej jako wielowątkowy otwarty tekst badawczy, umożliwiający ciągłą modyfikację ustaleń oraz relacji między centrum znaczeniowym wyводу a jego peryferiami. Lektura dalszej części artykułu umożliwi nam poznanie różnego rodzaju rozwiązań szczegółowych, odnoszących się do organizacji tekstu, sposobu powiązań leksemów, nawigacji po tekście naukowym itd. Ten ostatni element stanowić może piętę Achillesową nawet bardzo dobrego merytorycznie tekstu naukowego. Wszak nawigacja ma ułatwiać lek-

turę, a nie odstraszać czy też tworzyć struktury labiryntu.

Ostatnią (jednak!) przestrożą jest ta dotycząca „postprodukcji” w tworzeniu struktury narracji naukowej. Otóż może się okazać, że elementem poznawczo płodnym jest tworzenie sieci odnośników do tekstów obcych, które tylko dzięki samemu „linkowaniu” tworzą nowy ekstrakt naukowych ustaleń i faktów. Czy można być albowiem „autorem kilku ścieżek pomiędzy cytatami nie swoich tekstów?” (s. 75). Odpowiedź zostawiam Państwu.

Czytelnikowi polecam także *Pułapki metodologiczne w badaniach nad literaturą cyfrową* Mariusza Piarskiego. Już punkt wyjścia stawia nas wobec zagadnień polonistycznie dramatycznych: dotyczy bowiem statusu cyfrowego tekstu literackiego – jego materialności. Co prawda w łacińskim znaczeniowniku słowa *textus* istnieje odwołanie do struktury jako drugiego znaczenia terminu, ale problem materialności znajduje się na miejscu pierwszym. Co szczególne bowiem, wynalezienie komputera sprawiło, że sprawa statusu tekstu, jego „materii”, nabrała bardzo konkretnych kształtów. „Tekst jako materia dopiero tutaj zyskuje jej atrybuty: można go kształtować według takich czy innych reguł, coś do niego dodawać lub odejmować. Numeryczność, modularność, interaktywność – wszystkie te pojęcia dotyczą właśnie materialnych aspektów na pozór niematerialnego tekstu” (s. 78).

Ów materialny aspekt tekstu służy generowaniu modelu odczytań cybertekstu jako „maszyny do produkcji i konsumpcji znaków werbalnych” (s. 80). Niech nas nie przeraża nazewnictwo; rzecz dotyczy sprawy bardzo istotnej: sposobu uobecniania się tekstu w wersji elektronicznej jako swoistego fenomenu, osobnego wytworu, oraz jako wspomnianej maszyny, to jest narzędzia do uprawiania nietrywialnej lektury. Tekst w tym ujęciu składa się ze specyficznych i charakterystycznych składników, które warunkują jego istnienie w takiej właśnie postaci. Oprócz znanych składników aktu komunikacji: kodu, znaczenia czy znaku werbalnego, pojawiają się nowe: operacja, operator, medium, i to dynamiczny układ takich właśnie składników warunkuje efektywne istnienie cybertekstu jako kodu responsywnego, aktywnego, zachęcającego czytelnika do interakcji mających nawet charakter „tekstoniczny”, zmieniający pierwotny tekst (por.: s. 80 i n.).

Warto przypomnieć jeszcze jeden wątek artykułu: problem tzw. „niedowidzenia” medium związany z faktem niezauważania jego specyfiki. Najczęściej polega to na nakładaniu siatki pojęć literaturoznawczych na medium nieliterackie bądź na odwrót: odbieranie nowym formom cech dzieł narracyjnych. Szczególnie wyrazistym przejawem „niedowidzenia”, jak sugeruje autor, jest „upatrywanie w elektronicznej literaturze poststrukturalistycznego rozumienia tekstu” (s. 85).

Polecam Państwa uwadze także artykuły dotyczące analizy czatu internetowego Pawła Rybszlegera oraz struktury tekstowej Internetu Ewy Szczęsnej. W obu przypadkach generalną myślą wartą uzasadnienia wydaje się być ta odzwierciedlająca przekonanie o głębokich zmianach zachodzących w sposobach komunikowania się wywołanych przez Internet oraz o komplikowaniu się relacji pomiędzy nowym medium a rzeczywistością. „Medium jest bowiem źródłem dostępu nie do rzeczy samych, lecz do wytworzonych przez siebie przekazów [...]” (E. Szczęsna, s. 104). Skutki jego istnienia są więc wielorakie i nie zawsze do przewidzenia. Sam aspekt internetowej dyskursywności stanowi interesujący przykład komplikowania się przekazu i jego wieloznaczności. Wprowadza również znaczące modyfikacje w dotychczasowe myślenie o czasie i przestrzeni, sprzyja kreacji, nowym typom adaptacji oraz kształtowaniu się nowego rodzaju odbiorcy.

Część poświęcona stronie metodyczno-dydaktycznej przynosi wypowiedzi zogniskowane wokół trzech tematów cząstkowych: e-trendów, e-warsztatu nauczyciela polonisty oraz e-metod pracy na lekcjach języka polskiego.

e-Trendy przynoszą trzy teksty. Wojciech Cellary pisze o aktualnych sposobach przekazywania wiedzy drogami elektronicznymi, Katarzyna Łupińska o możliwościach

wykorzystania TI w biblioterapii a Agnieszka Majcherczyk pokazuje szkolną polonistykę w dobie mediatyzacji i technologizacji.

Artykuł profesora Cellarego zwraca uwagę na zakres zmian, które spowodowane zostały rozwojem Internetu. Zakres ów dotyczy m.in. stylów czytelnictwa jako punktu wyjścia do dyskusji o miejscu polonistyki w nowym społeczeństwie informatycznym. Zmiany świadomości łączą się tu w ścisły sposób ze zmianami technologicznymi. Rozwój nowego społeczeństwa wynikał będzie z konieczności uczenia się przez całe życie, a więc i zadomowienia się oraz skutecznego działania w społeczeństwie wiedzy.

Autor wymienia i opisuje najważniejsze trendy: rozwój książki elektronicznej, gwałtowne upowszechnienie bibliotek cyfrowych, rozwój interaktywnej i trójwymiarowej telewizji, multimedialność, nowe formy twórczości, w tym również literackiej, nowe formy przekazywania i upowszechniania wiedzy. W związku z tym wygłasza pogląd, iż polonistyka powinna uwolnić się od przywiązania do li tylko papierowej książki. Istotą jej istnienia jest ukazywanie skomplikowania polskiego języka i polskiej literatury. Poloniści nie mogą być jednak bierni w obliczu zachodzących zmian i przyswajając wszystko to, co można – w przestrzeni multimedialnej – dołączyć do narzędzi polonistycznej edukacji.

Sąd generalny zaskoczyć może tylko niektórych:

Chyba jeszcze nigdy polonistyka nie była tak ważna – sukces życiowy i zawodowy całego pokolenia młodych Polaków będzie bowiem zależał od ich umiejętności współpracy – głównie przez Internet – a ta, od ich zdolności komunikacji, czyli umiejętności wyrażania swoich myśli i uczuć. W multimedialnym Internecie każdy powinien umieć wysławiać się i prezentować jak aktor telewizyjny, a znaczna część społeczeństwa powinna być pisarzami (s. 121).

W tak dużym zbiorze wiedzy nie sposób zapisać i streścić wszystkich stanowisk oraz opinii. Dodam tylko, że biblioterapia w dobie Internetu stanowić może znakomitą przestrzeń do tworzenia pozytywnych relacji dziecka z treściami literackimi, przełożonymi na gry tworzone na kanwie losów określonych postaci. Wzmacniająco działać mogą wszystkie formy twórczej aktywności i należy je wzmacniać, tworząc projekty w stylu chociażby strony *wolne lektury*.

Warto więc dodać, że w dobie mediatyzacji i technologizacji szkolna polonistyka nie może zwolnić się z obowiązku dostarczania nowych wzorów i stylów odbioru generowanych przez nowe media. Znajdziemy tu wiele rzeczy jałowych i tandetnych – musimy nauczyć młodzież bronić się przed nimi – oraz ciekawych i twórczych, otwierających perspektywy dla nowej estetyki na przykład „liberatury”. Język Internetu jest czymś

dla ucznia naturalnym, podobnie jak samo medium. Wykorzystanie go do popularyzacji „polskiego” ma wiele racjonalnych, poznawczych, pragmatycznych i estetycznych przesłanek.

e-Warsztat nauczyciela polonisty jest zbiorem pięciu tekstów skupiających się wokół e-bibliotek, Internetowego Klubu Nauczycieli Polonistów, polonistycznych czasopism online, e-podręcznika do języka polskiego i – trzeciego w kolejności – artykułu o polonizacji w obliczu imperium ekranu. Wszystkie są zbiorem użytecznych informacji o tym, czego warto szukać w sensie „polonistycznych konfitur” na witrynach Internetu. Jest tego naprawdę sporo; lektura owych wypowiedzi stanowi „mapę drogową” dla naszych poszukiwań. Podkreślam, że nie chodzi tylko o wspomniane już witryny, lecz także o początki tworzenia się profesjonalnych grup społecznościowych. Jedną z nich, opisaną przez Magdalenę Marzec, stanowi Internetowy Klub Nauczycieli Języka Polskiego „Pomagamy uczyć”, powołany do życia przez zasłużone skądinąd Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Tworzenie podobnych grup społecznościowych polonistów i nie tylko ich – jest już praktyką dość szeroko stosowaną.

Przedstawiona na początku tej recenzji Anna Ślósarz podkreśla, że w dobie agresywnego technopolu, który wypłukuje tradycyjną aksjologię, edukacja polonistyczna nie może ignorować owego fak-

tu; winna wprowadzać wszędzie tam, gdzie to możliwe, pozytywne sposoby wykorzystania środków medialnych w ich aspekcie estetycznym, filozoficznym, kulturowym, przekraczającym wąsko utylitarne, techniczne do nich podejście (s. 169). Autorka podkreśla, że proces nauczania z wykorzystaniem mediów elektronicznych powinien odwoływać się do metod aktywizujących i problemowych, by przewyżczać naturalne dążenie owych mediów do matematyzacji ludzkich przeżyć, zastąpienia emocji statystyką czy też komercjalizacji symboli kulturowych, które winny pełnić zupełnie inną rolę również we współczesnej cywilizacji.

Pragnę zwrócić także uwagę na projekt, który pewnie stosunkowo szybko stanie się sprawą oczywistą również dla praktyków: mam tu na myśli e-podręcznik do języka polskiego. Mirosław Wobalis zwraca uwagę w swoim artykule na sprawę zasadniczą: e-podręcznik nie jest już tylko ciekawą ideą, lecz bardzo konkretnym pomysłem, który może zostać stosunkowo szybko urzeczywistniony dzięki istnieniu profesjonalnych witryn internetowych z zaawansowanymi zbiorami komplementarnych materiałów dydaktycznych. Spełniać jednak musi określone rygory, tym bardziej ważne, że odwołujące się do wielu różnych obszarów polonistycznych zajęć, począwszy od podstawy programowej, skończywszy na

metodyce nauczania. Autor wskazuje trzy podstawowe zasady, które spełniać musi projektowany system multimedialny:

- wierność wymogom przedmiotu (funkcja narzędzia umożliwiającego czytanie i analizę dzieła oraz ćwiczenie kompetencji językowych w warunkach działań intertekstualnych i intersemiotycznych),
- łączenie tradycji ze światem nowoczesnej technologii i włączanie jej w obszar wychowania, aksjologii i kultury,
- wprowadzania możliwie nowoczesnych trendów technologicznych: multimedialności, interaktywności i wirtualności (s.186).

E-podręcznik spełniać musi wszystkie tradycyjne merytoryczne, dydaktyczne i edytorskie kryteria konstruowania tego typu wydawnictwa. Musi jednocześnie zachować wymogi nauczania przedmiotu i jednocześnie rozszerzyć zakres kształcenia o „czynnik multimedialny” związany z możliwościami cywilizacji medialnej. Autor dobrze wie, że zastąpienie metod „tradycyjnych” multimedialnymi nie jest możliwe; pomysły w tym względzie muszą mieć charakter hybrydowy – takie są realia. Proponuje łączenie tradycyjnej książki i nośnika multimedialnego. Przedstawia w związku z tym zmiany wersji „papierowej” podręcznika B. Chrzęstowskiej *Skarbiec, języka, literatury, sztuki*

oraz zasady jego konstruowania w wersji multimedialnej (s.189-190). I trzeba przyznać, że jest to narzędzie bardzo interesujące ze względów nie tylko merytorycznych i dydaktycznych, lecz także tych dotyczących administrowania programem, rozszerzania jego możliwości poprzez np. platformę internetową, terminarze, możliwość indywidualizacji pracy lub – odwrotnie – projektowania pracy grupowej. Daje wgląd w rozległy obszar kultury audiowizualnej, możliwość posługiwania się strukturą hipertekstu itd. Umożliwia raportowanie i zdalne monitorowanie procesu samokształcenia.

Ostatnia część książki, poświęcona e-metodyce pracy na lekcjach języka polskiego, pokazuje formy najbardziej przydatne i możliwe do efektywnego ich wykorzystania w praktyce dydaktycznej. Renata Bryzek zajmuje się prezentacją multimedialną (*Prezentacja multimedialna na lekcjach języka polskiego*). Nakreślając kontekst dla swojej propozycji, zwraca uwagę na zakres i rodzaj zmian, które zachodzą w obszarze kultury i cywilizacji a mają bezpośredni wpływ na to, z jakimi uczniami się w klasie spotkamy. Podkreśla, że „teksty multimedialne, powstające z wykorzystaniem różnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych, wykorzystywane celowo i efektywnie, prowadzą do nawiązania dialogu na linii uczeń – tekst

literacki (także tekst audiowizualny, jakim jest film)” (s. 197).

W przypadku prezentacji multimedialnej podkreśla, że może być ona traktowana jako użyteczne narzędzie w wielu sytuacjach dydaktycznych; nie tylko jako pomoc w prowadzeniu wykładu, omówieniu określonego zjawiska czy prądu artystycznego. Uczeń, który przygotowuje prezentację w ramach zadania domowego, ma możliwość rozwinięcia wielu kompetencji. Musi przecież zredagować tekst, cytować, streszczać określone poglądy, parafrazować, doskonalić ogólne kompetencje komunikacyjne, dokonywać selekcji zgromadzonych materiałów itd.

Autorka, posługując się przykładami kilku prezentacji, pokazuje ich wieloraką użyteczność dydaktyczną. W konkluzji możemy przeczytać, że prezentacja multimedialna stać się może doskonałym narzędziem usprawniającym proces kształcenia i pełni różnorakie funkcje: informacyjną, aktywizującą, motywującą oraz inspirującą; może być traktowana jako sposób wysoce skutecznego bezpośredniego oddziaływania (s.205).

W artykule Aleksandry Dziak pt. *Programy multimedialne w edukacji polonistycznej* przeczytamy o wybranych multimediami przeznaczonych do nauki języka polskiego. Warto podkreślić, że omawiane materiały zostały wpisane na ministerialną listę środków wspomaga-

jących proces kształcenia. W procedurach zatwierdzających bierze się pod uwagę m.in. przekaz treści programowych, wizualizację materiału nauczania, sprawdzanie poziomu osiągnięć uczniów, monitorowanie procesu kształcenia, stymulowanie do twórczych działań, wspieranie procesu samodzielnego wykonywania zadań, wspieranie procesu rozwiązywania problemów.

Autorka poddaje opisowi cztery programy do nauki języka polskiego na poziomie ponadgimnazjalnym: *Język polski. Kompendium wiedzy, Maturzysta. Język polski. Vademecum, Przeszłość to dziś. Romantyzm. Materiały multimedialne, Przeszłość to dziś. Średniowiecze i renesans. Materiały multimedialne*. Stanowią dla niej materiał do analizy według wymienionych wyżej kryteriów. Co szczególne, sporo uwag krytycznych zawiera strona merytoryczna; niektóre z programów odzwierciedlają bowiem strukturę tekstu drukowanego w jego najmniej pożądanym kształcie bryku, ściagi.

Generalnie jednak analizowane programy zostają ocenione pozytywnie jako materiały, które realizują strategię kształcenia wielostronnego i umożliwiają poznanie i przyswojenie wiedzy z zakresu literatury, kultury i nauki o języku; zawierają też materiały ćwiczeniowe, łączą elementy aktywności intelektualnej i emocjonalnej (s. 216).

Tekst Małgorzaty Latoch-Zielińskiej *e-Kształcenie – nowe*

możliwości polonistyki skupia się na analizie zadań nowoczesnej polonistyki w kontekstach na pozór bardzo odległych od głównych celów naszej profesji. Dotyczy bowiem funkcjonowania w rzeczywistości opartej na wiedzy. Definiuje nowe role nauczyciela i opisuje funkcje przedstawianych stylów kształcenia w technice online. Generalnie e-nauczyciel „rezygnuje z pozycji wykładowcy na rzecz towarzyszenia uczniowi w procesie poznawania świata” (s. 219). Odwołuje się do teorii konstruktywistycznych w dydaktyce; w tym ujęciu ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, bazują na już posiadanej wiedzy, nie przyswajają jej biernie, lecz aktywnie budują strukturę swojej wiedzy.

Pisząca przedstawia role e-nauczyciela projektanta, społecznika, „wiedzącego” i opiekuna. Przedstawia także kilka typów zdalnego nauczania oraz ich metodyczną przydatność; analizuje więc bazy danych, konsultacje online, przydatność nauczania na odległość typu synchronicznego, asynchronicznego oraz mieszanego. Opisuje także trzy najważniejsze systemy zarządzania zdalnym nauczaniem: LMS, LCMS oraz systemy mieszane.

Przy konstruowaniu kursów zwraca uwagę na dziewięć determinant określających zakres projektowania instrukcji, a tym samym obszary aktywności uczestników i prowadzącego. Są to: motywowanie, wyjaśnianie, nawiązanie do wiedzy

wcześniejszych, prezentacje treści, wspieranie, zachęcanie do własnej aktywności, dostarczanie informacji zwrotnej, ocena przebiegu procesu uczenia się oraz wspieranie procesu utrwalania i poszerzania wiedzy. Dzieli się też uwagami o własnej pracy na platformie, związanej z przygotowaniem kursu dla studentów. Podkreśla, że formy e-learningu są krótsze, wydajniejsze, materiały szkoleniowe są z reguły wysokiej jakości a cała sytuacja dydaktyczna motywuje uczestników.

Dopełnienie owych wypowiedzi stanowi tekst Pawła Sporka *Nowoczesne TI w procesie samokształcenia polonistycznego*. Sam fakt samokształcenia, uczenia się przez całe życie jest już czymś oczywistym. Jak się okazuje, najlepszą porą na rozpoczęcie ćwiczeń kształcących te nawyki, jest gimnazjum. W dobie nadmiaru faktów oraz informacji o nich umiejętność radzenia sobie z nadmiarem musi być także dla nauczyciela polonisty punktem wyjścia do dalszych działań; wiedza wymaga z jednej strony nieustannej selekcji, z drugiej zaś permanentnej aktualizacji.

Punktem wyjścia musi być także odpowiednie motywowanie młodych, rozbudzanie ciekawości, wdrażanie do samokształcenia. W opisywanym przypadku – samokształcenia z użyciem TI. Autor podaje przykłady ciekawych wydawnictw (np. Stentor, Wydawnictwo Edukacyjne, Nowa Era) oraz przykłady ćwiczeń. Podkreśla, że dobrze rozumiana nowo-

czesność nauczyciela polonisty polega m.in. na wszechstronności oferty, którą ma do zaoferowania swojemu wychowankowi. Rzecz dotyczy bowiem kompetencji umożliwiających uczniowi świadome bycie w kulturze, a więc i jej wartościowanie (s. 235).

Ostatnim artykułem omawianej książki jest tekst Marka Szafranca: *WebQuest jako interaktywna metoda kształcenia uczniów i dorosłych na odległość*. Główny termin ukuto w połowie lat dziewięćdziesiątych i miał określać działania motywujące uczniów do badań, gdzie wykorzystano różne formy narzędzi i informacji internetowych. WebQuest przypomina metodę projektu edukacyjnego, może odgrywać rolę samodzielnego kursu e-learningowego, jak i narzędzia wspierającego szkolenia na platformie Moodle. Jest także wykorzystywany do egzaminów i zaliczania przedmiotów.

Autor podkreśla, że to nie dostarczanie informacji jest głównym problemem współczesnej szkoły, a budowanie intelektualnych modeli rzeczywistości, które ową informację uczynią użyteczną, przekształcą ją w wiedzę. Powołując się na badania m.in. Seymoura Paperta, zwraca uwagę na nowe możliwości uczenia się dzieci przy pomocy komputera. Otóż każde dziecko może nauczyć się programować, a więc radykalnie zmienić swój sposób uczenia się wszystkiego. Dzieci szybciej dochodzą do mistrzostwa,

a fakt, że to one decydują o zasięgu użycia narzędzia, nie uzależni ich; wyeliminuje programowanie przez komputer zachowania dziecka.

Narzędzia informatyczne mogą pomóc zbudować dziecku intelektualną twierdzę, która sprawi, że stanie się ono kreatorem rzeczywistości, a nie biernym konsumentem banalnych treści. Metoda WebQuest jest jednym ze sposobów urzeczywistnienia wspomnianej wyżej zasady.

WebQuest uczy bowiem ukierunkowanego poszukiwania informacji i ich przetwarzania, krytycznego oraz twórczego myślenia, współpracy w zespole, a ponadto pozwala na doskonalenie umiejętności rozwiązywania problemów i wspomaga proces myślowy ucznia na poziomie analizy, syntezy i ewaluacji. Nauczycieli ukierunkowuje zaś na promowanie nauczania metodą rozwiązywania problemów (s. 244).

Autor pokazuje zasady tworzenia projektu, sześć ogniw komponentu, opisuje wymogi formalne i organizacyjne związane z realizacją WebQuestów, przedstawia taksonomię zadań oraz procedurę wyboru zadań. Podkreśla fakt, że sama technika jest bardzo uniwersalna, nadaje się do realizacji wielu zadań, począwszy od przedmiotowych, poprzez na przykład edukację kulturową, patriotyczną, obywatelską, na biblioteczną, zawodową czy też edukacji dorosłych kończąc.

Przypomnę na zakończenie, że książka jest pokłosiem konferencji zorganizowanej w listopadzie 2007 r. przez Katedrę Dydaktyki

Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Wydawnictwo stanowi konieczny dla wszystkich zajmujących się zawodowo edukacją polonistyczną element własnego doskonalenia. Szczególnie wartościowe wydaje się być połączenie, bardzo trudnej na początku, problematyki teoretycznej z obszarem równie skomplikowanego metodycznego modelowania nowej rzeczywistości dydaktycznej; wszak TI staną się prędy czy później naturalnym językiem komu-

nikowania się nauczyciela i ucznia w obszarze przedmiotu „język polski”. Stanowi to dla nas wszystkich wielkie wyzwanie. Wiemy też, że mądre włączenie się w proces zmian i w tym obszarze przynieść może naszym uczniom, nam samym zresztą też, wiele korzyści.

**dr Mariusz Kalandyk
PCEN Rzeszów**

A. Dziak, S. J. Żurek (red.), *e-polonistyka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 264.

Kazimierz Ożóg (red.), *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie*

To w jaki sposób zmienia się współczesna polszczyzna, dobrze widać w szkołach różnych typów, na uczelniach, w polityce, mediach (łącznie z Internetem) i w marketingu. Zmiany języka polskiego w tych właśnie obszarach przedstawia niniejsze opracowanie, przygotowane przez językoznawców z Krakowa, Poznania, Warszawy, Łodzi, Opola, Katowic, Bydgoszczy

i Tarnowa pod redakcją naukową profesora Kazimierza Ożoga z Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jest to kontynuacja wydanej wcześniej pracy zbiorowej pt. *Przemiany języka na tle przemian kultury* (Rzeszów 2006).

Artykuły zebrane przez Kazimierza Ożoga to rzetelnie napisane teksty, wyposażone w równie solidną bibliografię przedmiotu. Wszechstronnie i wieloaspektowo ujmują sprawę funkcjonowania

współczesnej polszczyzny we wskazanych wyżej obszarach.

Wypowiedzi zgrupowane zostały w trzech odrębnych częściach. W przedstawiającej zagadnienia ogólne części pierwszej zamieszczono cztery artykuły, w części drugiej, poświęconej leksyce współczesnej polszczyzny, jest ich dwanaście, zaś w trzeciej, traktującej o tekście i jego cechach, czternaście. Do recenzji wybrałem kilka artykułów, związanych z praktyką edukacyjną i mediami.

Pierwszy z wybranych tekstów związanych z edukacją, Agnieszki Rypel *Etyka słowa w języku młodzieży szkolnej. Rozważania nie tylko lingwistyczne*, zredagowany został na podstawie anonimowych ankiet przeprowadzonych wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Bydgoszczy i przy użyciu specjalistycznych słowników. Chodzi tu o język używany przez młodych ludzi w kontaktach z rówieśnikami, a także dorosłymi, czyli nauczycielami i rodzicami. Komunikacja odbywa się z użyciem języka oryginalnego, ekspresywnego, bo zwykle bardzo emocjonalnie nacechowanego, pochodzącego ze slangu młodzieżowego.

W relacjach rówieśniczych na uwagę zasługuje słownictwo odnoszące się do reprezentantów obojga płci, odpowiednio: „dziewczyny”, „ładnej dziewczyny” i „nieatrakcyjnej dziewczyny” oraz „chłopaka”, „przystojnego chłopaka” i „nieatrakcyjnego chłopaka”. W przypadku uczennic ankietowani użyli

kilkuset synonimów wywodzących się ze slangu młodzieżowego, przy czym najwięcej określiń dotyczyło ostatniej z wymienionych kategorii. Nie szczędzono tu wulgaryzmów, tak jak w przypadku określiń dotyczących „ładnej dziewczyny” nie brakowało podtekstu erotycznego. Co równie ważne, wystąpiła tendencja do określania różnych kategorii dziewczyn, tak jak nazywa się przedmioty, zwierzęta i artykuły spożywcze. Sytuacja ta zmienia się w przypadku odwrócenia ról, czyli nazywania przez ankietowanych różnych kategorii chłopaków. Liczba przytoczonych synonimów wywodzących się ze slangu młodzieżowego jest tu wprawdzie podobna, ale wewnętrzne proporcje są inne. Zdecydowanie rzadziej określani są oni przedmiotowo, mniej jest też wulgaryzmów, choć przy tych „przystojnych” również pojawia się podtekst erotyczny.

Przytaczane wulgaryzmy nie zawsze są tu efektem agresji, która widoczna jest już na przykład w nazewnictwie szkoły. Uważana przez młodzież za źródło frustracji, w wywodzących się ze slangu młodzieżowego określeniach synonimicznych jawi się ona jako miejsce: ograniczenia wolności osobistej, przedmiotowego traktowania człowieka, stosowania okrucieństwa i przemocy wobec bezbronnych, nieracjonalnie i nielogicznie prowadzonej działalności. Agresja słowna widoczna jest też w określeniach dotyczących nauczycieli, wśród

których większość to najzwyczajsze wyzwiska. Podobnie rzecz ma się z tzw. „dobrymi uczniami”, którzy na co dzień są w stanie sprostać wymaganiom nauczycieli i dostosowują się do wymogów szkolnego rygoru.

Słownictwo używane przez młodzież we wzajemnych kontaktach, nazywające nie tylko przedstawicieli własnej grupy rówieśniczej, ale również dorosłych (nauczycieli i rodziców), świadczy o tym, że z etyką języka młodzieży i systemem wartości tej grupy nie jest najlepiej. Jak wynika z przeprowadzonych badań, dzieje się tak głównie dlatego, że przez wielu młodych ludzi człowiek traktowany jest instrumentalnie. Stąd też w kontaktach z tymi, od których są zależni, młodzi częściej niż do rzetelnej perswazji odwołują się do manipulacji i pogróżek. Używają też wymówek, przy czym ta nieszczerłość intencji charakteryzuje nie tylko relacje z dorosłymi, jest także widoczna w kontaktach z rówieśnikami.

Drugi z wybranych tekstów związanych z praktyką edukacyjną wiąże się już tylko z tą polonistyczną, bo dotyczy nazewnictwa związanego z rodowodem mitologicznym. Omawia ją Danuta Krzyżak w artykule *Znajomość związków frazeologicznych o rodowodzie mitologicznym (na podstawie badań wśród studentów)*. Również i ten tekst został oparty na wynikach anonimowych ankiet. W badaniach udział wzięli studenci studiów

stacjonarnych i niestacjonarnych z Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Transportu Politechniki Śląskiej (studia stacjonarne) oraz przedsiębiorczości i zarządzania Górnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorstwa w Chorzowie.

Ankietowani mieli podać po dziesięć związków frazeologicznych związanych z mitologią. Studenci polonistyki przedstawili średnio po dziewięć mitologizmów, zaś transportu i przedsiębiorczości po pięć. Ostatecznie ci pierwsi podali ich trzydzieści sześć, a ci drudzy piętnaście. Przy tym poloniści nie tylko przedstawili znacznie więcej związków międzywyrazowych, nie tylko przywołali te nawiązujące do najbardziej znanych mitów, ale także te, które odnoszą się do opowieści mitologicznych mniej znanych, nie zawsze omawianych na lekcjach języka polskiego w ich szkołach.

Sukces studentów polonistyki był jednak pozorny, bowiem możliwych do podania było dwięście trzydzieści sześć związków frazeologicznych o rodowodzie mitologicznym. Ponadto przywołując je, poloniści ograniczyli się tylko do wyliczenia wyrażen, a część związków odtworzyli niezgodnie z przyjętą normą. Taki stan rzeczy ma związek nie tylko z niską frekwencją mitologizmów w języku potocznym, ale także niewłaściwym dydaktycznym postępowaniem polonistów uczących w gimnazjach

i szkołach ponadgimnazjalnych. Chodzi tu o sporadyczne i pobieżne omawianie związków frazeologicznych na lekcjach, wprowadzanie ich bez kontekstu, rezygnacja z ćwiczeń słownikowych i mała ilość czasu na utrwalenie materiału związanego z mitologizmami.

W podsumowaniu autorka artykułu stwierdza, że związki frazeologiczne o rodowodzie mitologicznym są dla studentów zbiorem ciągle ubożającym, wiedza o nich nie jest ugruntowana. Zwłaszcza niepoloniści nie znają istoty związków frazeologicznych, nie odróżniają połączeń luźnych od stałych, lepiej znają genezę frazeologizmu, czyli treść danego mitu, niż utrwalone w języku potocznym obecne znaczenie związku, myślą też mitologizmy ze związkami międzywyrazowymi zaczerpniętymi z Biblii i historii.

Trzeci z wybranych tekstów omawia związane tylko pośrednio z praktyką edukacyjną zjawisko dotyczące bardzo małego wycinka kultury młodzieżowej rodem z hip-hopu, a konkretnie tekstów piosenek. O kwestii tej pisze Helena Synowiec w artykule *Młodzież wobec tekstów hip-hopu*, przedstawiając wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów gimnazjów i liceów z Tarnowskich Gór i Katowic (na podstawie anonimowych ankiet i odbytych przez ankierów dodatkowych rozmów).

Na co dzień kultura ta jawi się jako malowane sprejem na murach

rysunki graffiti. Już tylko bardziej zainteresowani wiedzą, że filarem kultury hip-hopu jest przede wszystkim muzyka rap z jej kilkoma elementami: skreczowaniem, czyli rytmicznym poruszaniem płyty gramofonową, aby uzyskać charakterystyczny dźwięk wykorzystywany w utworach i podczas koncertów, samplowaniem, czyli wykorzystywaniem próbek muzyki wyciętej z nagrania do tworzenia podkładu w nowych utworach, freestylem, czyli improwizacją polegającą na wykonywaniu piosenki, której tekst nie został w ogóle stworzony przed wykonaniem. Ostatni element to *breakdance*, czyli „taniec połamaniec”. Te elementy muzyczne uzupełnia ubiór, czyli w przypadku chłopców luźne, szerokie spodnie. Większość ankietowanych wyznała, że nie bierze udziału w takich imprezach, w których uczestniczą częściej chłopcy niż dziewczęta. Jednym i drugim zabraniają tego rodzice i opiekunowie, którzy trzymają się obiegowej opinii, że imprezy hip-hopu wiążą się z piciem alkoholu, braniem narkotyków, wandalizmem i bijatykami.

Mimo braku aktywnego uczestnictwa prawie połowa respondentów wyznała w ankietach, że regularnie słucha zespołów hip-hopowych występujących na tych imprezach. Robi to na tyle uważnie, że zna ich nazwy, przytacza z pamięci nazwiska wykonawców i fragmenty piosenek, które cenią z wielu powodów. Komentarze do licznie cytowanych w artykule fragmentów piosenek

wskazują, że młodzież uznaje je za wartościowe dlatego, że poruszają problemy młodych ludzi, niczego nie narzucają, mówią prawdę, preferują przyjaźń i poczucie luzu, związane nierzadko z szybkim seksem. Dyskretnie wskazują na pewne wartości moralne, zawierają krytyczną ocenę rzeczywistości: szkoły, policji i mediów. Wreszcie, manifestując niezależność, prowokują i bawią, dzięki czemu pomagają młodym odreagować stresy związane ze szkołą i światem dorosłych.

Wielu młodych ma jednak odmienne zdanie. Tekstom hip-hopowym zarzucają prymitywizm i wulgaryzm, co ich fani tłumaczą potrzebą ukazania przez twórców brutalnego świata, który należy pokazać, używając nacechowanych emocjonalnie słów i zwrotów. Postawy młodzieży wobec tekstów piosenek są więc zróżnicowane, co przemawia za tym, aby podejmować z uczniami dyskusje na ich temat, uczyć ich odbioru.

Gdy chodzi o język innego rodzaju mediów, a mianowicie prasy, mowa jest o nim w artykule Anny Starzec *Antyoksydanty czy przeciwutleniacze*. Te funkcjonujące tylko w specjalistycznych słownikach nazwy oznaczają zawarte w wielu napojach i produktach żywnościowych, w tym głównie w owocach i jarzynach, związki chemiczne zmniejszające ryzyko zachorowań.

Podając, z podaniem konkretnych nazw antyutleniaczy, ich

obecność w różnych produktach i przydatność w konkretnych dolegliwościach, autorka artykułu dowodzi, że ich użycie w prasie jest nie do końca precyzyjne. Zdarza się bowiem często, że dziennikarze co jakiś czas piszą o tym samym związku tak, jakby pisali o jakimś przełomowym odkryciu.

Autorka twierdzi, że dzieje się tak z powodu rozmywania się granic działalności popularnonaukowej. Oto bowiem z jednej strony dochodzi do coraz większej specjalizacji w nazewnictwie występującym w dodatkach do popularnych czasopism, a z drugiej różne wątki ze związanej z tymi nazwami sfery nauki są wykorzystywane w nowych obszarach komunikacji językowej, takich jak: reklamy, ulotki czy gadżety.

W zawartych w niespecjalistycznych tekstach fakty, których treść związana jest w różny sposób z prezentacją osiągnięć nauki są dostosowane do oczekiwań odbiorcy. Stąd z warstwy znaczeniowej nazwy jakiegoś związku wyławia się te składniki, które są dla będącego potencjalnym pacjentem czytelnika zrozumiałe i dają się przełożyć na korzystne ich zastosowanie na co dzień. Stąd też w większości artykułów prasowych przeciwutleniacze opisuje się jako związki zmniejszające ryzyko zachorowania, wspomagające układ odpornościowy i zwalczające substancje niebezpieczne dla zdrowia człowieka. W tej sytuacji mniej istotna

wydaje się merytoryczna precyzja wypowiedzi, czyli ścisła zgodność z pierwotnych znaczeniem wziętym z laboratorium w chwili powstania. Za chaos informacyjny wynikający z podawania nieprecyzyjnych znaczeń wyrazów odpowiadają jednak nie tylko dziennikarze. Bierze się on także z racji szybkiego rozwoju medycyny i wynikającymi z tego jej nowymi ustaleniami.

Gdy idzie o język szczególniego gatunku mediów, bo telewizji, mowa jest o tym w piątym z wybranych artykułów. O jego specyficznej, a zarazem bardzo popularnej odmianie, czyli prognozie pogody pisze Katarzyna Jachimowska w tekście *Telewizyjna prognoza pogody – syndrom estrady*. Porusza ważną dla mediów kwestię zacierania granic między programem informacyjnym a estradowym.

Analizując zachowanie najlepszego ostatnio w tej dziedzinie Jarosława Kreta, autorka artykułu przywołuje stosowane przez niego zabiegi, takie jak happening, przebieranki i grę aktorską; cytuje obficie pełen metafor język jego wypowiedzi. Dowodzi, że wypracowany dzięki tym środkom, związany z łamaniem leksykalnych reguł języka, chociaż przypominający styl popularnonaukowy, oryginalny styl przepowiadania pogody przez Kreta jest jakimś artystycznym show, który pozwala zdobyć widza, zacieśnić związek z odbiorcą oraz zwiększyć najważniejszą dla telewizji

oglądalność i uzyskać popularność. Rzeczywista prognoza pogody schodzi na dalszy plan.

Z zawartych w opracowaniu tekstów dotyczących mediów ważny jest też artykuł Ewy Szkudlarek-Śmiechowicz *Konferencja prasowa w kampanii wyborczej*. Pokazuje on, w jak nietypowej dla siebie roli może się znajdować telewizja wprzęgająca się w służbę polityce i politykom zwłaszcza wówczas, gdy ci ostatni starają się zdobyć głosy wyborców.

Oczywiście, konferencje prasowe to tylko jedna z odbywanych za pośrednictwem telewizji forma kontaktów polityków z ich elektoratem. Mają one miejsce na co dzień aż w trzech odsłonach. Rano są to radiowe i telewizyjne wywiady z politykami, w południe i wczesne popołudnie wspomniane konferencje prasowe i wieczorem debaty telewizyjne, przy czym w pierwszym i trzecim przypadku wiodącą rolę w programach odgrywa prowadzący je dziennikarz, który decyduje, kiedy i kogo o co zapytać.

Chociaż nie istnieje jakiś stały schemat konferencji prasowej, można wyróżnić ich trzy podstawowe rodzaje, przy czym w tych pierwszych jedynym ich punktem jest publiczne oświadczenie polityka czy grupy polityków, a w drugich wyłączną ich treść stanowią pytania dziennikarzy. Typowy jest trzeci rodzaj konferencji, w której występują nierzadko nie tylko oświadczenia polityków i pytania dziennikarzy, lecz także różnego ro-

dzaju teatralne zachowania połączone z pokazem rekwizytów.

Konferencje prasowe są ważne dla polityków dlatego, bo dają im możliwość wypowiedzenia się w jakiejś sprawie do wszystkich mediów jednocześnie oraz pozwalają im uzyskać rozgłos, a poprzez to na stałe zagościć w mediach. I to niezależnie od woli reprezentujących te media dziennikarzy. Dzieje się tak dlatego, że dochodzi tutaj do odwrócenia, w stosunku do widzów i debat, ról komunikacyjnych. Jest to bardzo korzystne dla polityków, bo z uwagi na nie do końca określony czas konferencji mogą oni mówić o tym, o czym zechcą, wcześniej się do tego przygotować, kluczyć podczas odpowiedzi na pytania, zastępując treści informacyjne propagandowymi, albo uznać pytanie za niezwiązane z tematem i zbyć je milczeniem. Wreszcie zakończyć konferencję, kiedy im to najbardziej odpowiada.

Jak tego dowodzą wspierające wywody autorki artykułu obszernie cytowane wypowiedzi polityków z konferencji prasowych z sierpnia, września i października 2007 roku, przedstawiona wyżej strategia działania widoczna jest zwłaszcza podczas konferencji odbywanych w ramach kampanii wyborczych. Wtedy omawiana strategia występuje w skali niespotykanej w innych formach

komunikowania masowego. Politykom chodzi wtedy nie tyle nawet o udzielenie na pytania zgodnych ze stanem faktycznym odpowiedzi, co poprzez wybrnięcie z nich, wpłynięcie na decyzje wyborców.

W artykułach zawartych w opracowaniu *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie* mowa jest też o innych ważnych sprawach, w tym: zawrotnej karierze w języku potocznym i w mediach wyrazu „półka”, polszczyźnie konsumpcyjnej i kulinaryjnej, językowym wizerunku „miłości” i „nie-nawiści” w metaforyce licealistów z klas pierwszych, wtórnym wykorzystywaniu niektórych nazw własnych związanych ze światem polityki, niektórych tekstach naukowych, znaczeniu wyrazu „dom” w najnowszym przekładzie baśni Andersena, pocście literackiej, komentarzu sportowym w Internecie, alfabecie jako sposobu organizacji tekstu, perswazji w publicystyce, składni w wypowiedziach mówionych, „wstępniakach” redakcyjnych, kalendarzach, perswazji w dyskursie politycznym w sejmie, wreszcie strategii w rozmowach handlowych. Dobrze by było, gdyby z opracowaniem zapoznali się nauczyciele szkół średnich, bo znajdą rzeczy, które mogą im się przydać w praktyce szkolnej.

Stanisław Fryc
PCEN Oddział w Krośnie

Kazimierz Ożóg (red.), *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie*, Rzeszów 2009, s. 368

Różne drogi komunikacji – jeden dialog. Jak wykorzystać elementy nauki o językach w edukacji wielokulturowej

Warszawa, 26 maja 2009 r.

W dniu 26 maja 2009 r. Stowarzyszenie PRO HUMANUM zorganizowało w Warszawie spotkanie poświęcone innowacyjnym materiałom stosowanym w edukacji wielokulturowej. Prowadziła je Katarzyna Górak-Sosnowska, reprezentująca portal ARABIA.PL oraz Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Organizatorzy podkreślili, że na świecie istnieje ponad 6 tysięcy języków, w tym około 70 na kontynencie europejskim. Jednakże w najbardziej powszechnych współcześnie środkach komunikacji, np. w Internecie, używanych jest mniej niż 1% z nich. Wszechobecny język angielski jest niewątpliwie wygodnym narzędziem komunikacji międzynarodowej, jednak to języki ojczyste stanowią klucze do poznania oraz zrozumienia narodów i kultur. Przygotowane materiały do zajęć międzykulturowych mieszczą w sobie takie klucze w formie prezentacji języków świata i towarzyszących im systemów zapisu. Zdaniem inicjatorów zorganizowane spotkanie być może nie otworzyło wszystkich drzwi do innych kultur i cywilizacji, ale na pewno pozwoliło uchylić je na tyle, by można było zajrzeć do środka. Podkreślić bowiem należy, iż multilingualizm, dialog kultur, tolerancja i poszanowanie różnorodności w zjednoczonej Europie to nie tylko hasła promowane przez Unię Europejską, ale także codzienność dla milionów ludzi.

W omawianym kontekście wspomnieć należy o konkursie *European Language Label*, organizowanym w Polsce od 2002 r. Konkurs ten prowadzony jest przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji i Ministerstwo Edukacji Narodowej na zlecenie Komisji Europejskiej, a jego celem jest nagradzanie i upowszechnianie nowatorskich inicjatyw i rozwiązań w dziedzinie uczenia się i nauczania języków obcych, w tym języków rzadko nauczanych. Laureaci konkursu otrzymują certyfikaty podpisane przez Komisarza Unii Europejskiej ds. Wielojęzyczności¹. Jednym z priorytetów konkursu w roku 2009 ustanowiono dialog międzykulturowy, zaś szczegółowe cele i zasady obejmują m.in.: wpisywanie się podejmowanych

¹ Zob.: <http://www.ell.org.pl>

inicjatyw w rzeczywistość Unii Europejskiej z jej językową różnorodnością i wykorzystywanie potencjału wynikającego z tej różnorodności, aby poprawić rozumienie innych kultur poprzez uczenie się języków²; uwzględnianie elementów kultury, zwyczajów i obyczajów kraju lub krajów, w których dany język obcy jest językiem ojczystym; kształtowanie postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, zwyczajów, religii i tradycji; kształtowanie świadomości społecznej otwartej na wielojęzyczność; zapoznanie z różnorodnością kulturową Europy i świata; kształtowanie otwartej i tolerancyjnej postawy wobec innych; promowanie znajomości języków obcych wśród środowiska lokalnego w celu wspierania dialogu międzykulturowego; uświadomienie potrzeby kształcenia językowego w zintegrowanej Europie jako sposobu na poznawanie kultur innych narodów³.

Spotkanie, zorganizowane przez Stowarzyszenie PRO HUMANUM, w szczególności poświęcone zostało językowi arabskiemu. Uczestnicy mieli możliwość zapoznania się ze specyfiką tego języka. Język arabski należy do rodziny chamitosemickiej, nazywanej również afroazjatycką, która obejmuje pięć grup języków: semicką, egipską, libijsko-berberyjską, kuszycką i czadyjską. Występuje w formie literackiej, zwanej *fusha*, oraz mówionej, czyli dialektalnej. Nie da się porównać dialektów języka arabskiego do dialektów i gwar języka polskiego, bowiem w krajach arabskich używane są dwie odrębne formy języka – literacka i używana na co dzień, przy czym Arabowie w życiu codziennym mówią wyłącznie w dialekcie, bez względu na wykształcenie, status społeczny itp. Język literacki to przede wszystkim język pisany oraz język oficjalnych przemówień i niektórych programów telewizyjnych i radiowych⁴.

Zaproponowaną przez organizatorów formą wykorzystania nauki języków w edukacji wielokulturowej był warsztat podpisywania się po arabsku⁵. Dało to możliwość zapoznania się z alfabetem arabskim oraz zasadami jego transkrypcji. Język arabski zapisywany jest od strony prawej do lewej. Występuje 18 podstawowych znaków, które po uzupełnieniu jedną, dwiema lub trzema kropkami tworzą 28 liter oznaczających spółgłoski oraz samogłoski długie i tzw. dyftongi (dwugłoski). Samogłoski

² Por.: <http://www.ell.org.pl/konkurs-projektow-instytucjonalnych>

³ Por.: <http://www.ell.org.pl/konkurs-uczniowski>

⁴ K. Nogacka, *Język arabski – wiadomości ogólne* [online], [dostęp: 8 VII 2009].

Dostępny w Internecie: http://www.jezyk-arabski.pl/jezyk_arabski_artikul_1.html Szerzej na ten temat: E. Lipiński, *Języki semickie rodziny afroazjatyckiej. Zarys ogólny*, Poznań 2001; J. Danecki, *Współczesny język arabski i jego dialekty*, Warszawa 2001; *idem*, *Klasyczny język arabski*, Warszawa 1998, *idem*, *Gramatyka języka arabskiego* (t. I i II), Warszawa 2001.

⁵ Materiały do przeprowadzenia warsztatu dostępne w Internecie: <http://www.ceo.org.pl/binary/file.action?id=74813> [dostęp: 8 VII 2009]

krótkie w piśmie arabskim są pomijane, dlatego jest ono klasyfikowane jako abdzad (pismo spółgłoskowe), czy też tzw. abdzad niepełny. Abdzad to nazwa pism alfabetycznych stosowanych do zapisu języków posiadających lub stosujących tylko znaki na oznaczenie spółgłosek. Niektóre języki, tak jak język arabski, używają abdzadów niepełnych, tzn. samogłoski oznacza się w nich za pomocą specjalnych znaków diakrytycznych lub oznacza się tylko samogłoski długie⁶.

Omawiane spotkanie wspólnie wpisuje się w inicjatywy i działania mające na celu promowanie znajomości innych kultur⁷, a tym samym postaw tolerancji oraz zmniejszenia dystansu etnicznego. Uczestnicy spotkania – nauczyciele i pedagodzy z pewnością zyskali wiedzę i narzędzia, które z powodzeniem stosować mogą w swojej pracy w zakresie edukacji wielokulturowej.

dr Ewa Pogorzała
PWSZ w Zamościu

⁶ http://pl.wikipedia.org/wiki/Język_arabski; http://pl.wikipedia.org/wiki/Alfabet_arabski [dostęp: 8 VII 2009]. Dostępny w Internecie: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Abdzad> [dostęp: 8 VII 2009].

⁷ Por. serwis online: *Zrozumieć islam*, zawierający materiały edukacyjne dotyczące islamu, którego celem jest przybliżenie nauczycielom i uczniom problematyki związanej z tą kulturą; dostępny w Internecie: <http://www.ceo.org.pl/portal/islam>.

Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego

I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny

Kraków, 23–24 czerwca 2009 r.

W dniach 23–24 czerwca 2009 r. odbył się w Krakowie I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny, którego organizatorem był Zespół Pedagogiki Dorosłych Polskiej Akademii Nauk. W skład Komitetu Organizacyjnego weszli: prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander (przewodniczący), dr Dorota Barwińska, dr Beata Cyboran, dr Anna Panek, dr Zofia Szarota, mgr Aleksandra Litawa, mgr Anna Pabiańczyk (sekretarz), mgr Magdalena Rzepa (sekretarz). Hasło przewodnie zjazdu brzmiało: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*.

W 2009 r. upływa 80. rocznica konferencji pracowników oświatowych Rzeczypospolitej Polskiej, zorganizowanej w dniach 8–12 maja 1929 r. przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Kazimierzu nad Wisłą, a także ogólnoświatowej konferencji kształcenia dorosłych w Cambridge, która odbyła się w dniach 22–29 sierpnia 1929 r. z inicjatywy Międzynarodowego Związku Oświaty (z siedzibą w Anglii).

Jednym z bodźców do zorganizowania I Zjazdu Andragogicznego było nawiązanie do owych wydarzeń oraz uczczenie ich rocznicy.

W zjeździe wzięło udział ponad 170 osób z ośrodków akademickich oraz praktyków spoza środowiska naukowego, zajmujących się oświatą dorosłych (w tym pięć osób z województwa podkarpackiego). Obrady miały miejsce w najstarszej polskiej uczelni – Uniwersytecie Jagiellońskim, w budynkach Collegium Novum i Collegium Witkowskiego. Inaugurację zjazdu uświetnił koncert muzyków z Filharmonii Krakowskiej. Obrady podzielono na trzy części: sesję plenarną, debatę półplenarną oraz dyskusję „okrągłego stołu”.

Otwarcia konferencji dokonał prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander, który w swoim przemówieniu inauguracyjnym wyznaczył konferencji dwa cele ogólne. Pierwszym miało być pokazanie wielkiego wysiłku praktyków i teoretyków skupionych wokół tworzenia polskiej oświaty dorosłych,

a następnie krytyczne przeanalizowanie jej dotychczasowego dorobku organizacyjnego i metodycznego, a także realizowanych przez nią funkcji na tle dokonujących się przemian gospodarczych, społecznych i kulturalnych naszego kraju i Europy. Drugi cel spotkania to wyznaczenie drogi rozwoju edukacji dorosłych na najbliższe lata.

W pierwszej części sesji plenarnej swoimi wystąpieniami zjazd zaszczylicili: prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch, który mówił o problemach współczesnej oświaty w ujęciu globalnym, oraz prof. dr hab. Piotr Mróz, prezentujący antropologiczne i filozoficzne koncepcje kształcenia dorosłych. Obradom przewodniczyli: prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor i prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander.

Przewodnictwo nad drugą częścią sesji plenarnej objęli: prof. dr hab. Ryszard Gerlach i prof. dr hab. Henryk Bednarczyk. Referaty wygłoszone w tej części dotyczyły krajowych i międzynarodowych uwarunkowań rozwoju oświaty dorosłych i andragogiki w Polsce, w które to zagadnienia wprowadził uczestników prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki. Refleksyjne spojrzenie na andragogikę przedstawił prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, natomiast mity i stereotypy obecne w polskiej andragogice zaprezentował prof. zw. dr hab. Józef Kargul.

Debaty półplenarne podzielone zostały na cztery sekcje tematyczne, z których każda prezentowała nieco odmienne spojrzenie na współczesną andragogikę. Pierwsza debata, której przewodniczyły prof. dr hab. Ewa Skibińska oraz prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambroziak, dotyczyła zagadnień związanych z celami edukacji dorosłych na tle przemian cywilizacyjnych. Referaty zaprezentowane w tej sesji, mimo wspólnej tematyki, bardzo różnie ujmowały problem. Mówiono między innymi o edukacji obywatelskiej jako wyzwaniu współczesnej pedagogiki dorosłych. *Nieprzewidywalne konsekwencje uczenia się w instytucjonalnym systemie edukacji dorosłych* były tematem kolejnego wystąpienia tej sekcji. Podczas debaty omawiano ponadto sytuacje kryzysowe w życiu człowieka i ich konsekwencje dla edukacji oraz związek pomiędzy studiowaniem w szkole wyższej a ideą społeczeństwa wiedzy.

Temat drugiej debaty półplenarnej brzmiał: *Edukacja dorosłych a rynek pracy*. Przewodniczeniu jej podjęli się prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski i dr Krzysztof Symela. Uczestnicy skupiali się wokół zagadnień dotyczących pozaszkolnego systemu kształcenia zawodowego w strukturze systemu oświaty, edukacji pracowników i potrzebie jej przeprowadzania, co owocuje wzrostem potencjału intelektualnego. Prof. Ryszard Gerlach postawił słuchaczom pytanie dotyczące profesjonalizmu nauczycieli uczniów dorosłych, a sylwetkę wielkiego dydaktyka andragogiki rolniczej – prof.

Czesława Maziarza – przypomniał prof. dr hab. Józef Kuźma. Zawodowa edukacja dorosłych oraz wieloaspektowa analiza rynku pracy była tematyką kolejnych wypowiedzi prelegentów.

Trzecią sekcję tematyczną zatytułowano: *Tendencje, kierunki, paradygmaty w światowych badaniach nad uczeniem się dorosłych*. Poprowadziły ją: prof. dr hab. Ewa Kurantowicz i dr Hanna Solarczyk-Szwec. Spotkanie rozpoczął prof. dr hab. Jan Dobrowolski referatem *Edukacja dorosłych a udział społeczeństwa opartego na wiedzy*, w którym bardzo zachęcał wszystkie ośrodki akademickie do współpracy w zakresie edukacji osób dojrzałych. Badania biograficzne i doświadczenia własnego uczenia się dostarczyły kolejnych tematów do dyskusji w tej części zjazdu. W tej grupie tematycznej znalazło się też wystąpienie dotyczące uczenia się w okresie późnej starości z perspektywy unijnego projektu IANUS.

Ostatnim tematem sesji półplenaryjnej były badania andragogiczne w Polsce w XX i XXI wieku. Według prelegentów badania z przełomu wieków dotyczyły m.in. zagrożeń w środowisku życiowym osób dorosłych oraz edukacyjnej strategii tworzenia społeczeństwa obywatelskiego i kapitału intelektualnego Polski. Dużo czasu poświęcono nauczycielowi akademickiemu, tak od strony przestrzeni uczenia się, jak i jego autorytetu w oczach studentów. Ciekawą problematykę zaproponowała prof. dr hab. Olga Czerniawska, która swoje wystąpienie zatytułowała następująco: *Jedzenie z perspektywy oświaty dorosłych*.

Drugi dzień I Zjazdu Andragogicznego stanowiły dyskusje przy „okrągłych stołach”. Wystąpienia zostały podzielone na osiem grup tematycznych, w których wzięło udział ponad osiemdziesiąt osób.

Pierwsza grupa dotyczyła *Podmiotów w edukacji dorosłych*. Moderatorami tej sekcji były: dr Dorota Barwińska i dr Beata Cyboran. W sesji można było wysłuchać wystąpień dotyczących kwalifikacji osobowościowych nauczyciela, jak również metafor, którymi dorośli uczniowie określają edukację. Słuchacze mieli okazję zapoznać się z ofertą edukacyjną Małopolskiego Centrum Doskonalenia Zawodowego, przybliżona została także sylwetka studentów Uniwersytetu Otwartego działającego przy Uniwersytecie Warszawskim. Próbowano też odpowiedzieć na pytanie: Czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób przygotowywać się do emerytury? Kolejnym tematem, który podjęto podczas dyskusji, stały się organizacje pozarządowe, rozpatrywane w kategoriach wyzwania czy nawet szansy dla współczesnej edukacji dorosłych. Uczestników zainteresował także temat dotyczący postaw wobec kształcenia ustawicznego osób osadzonych w aresztach śledczych i zakładach karnych.

Hasłem przewodnim drugiego „okrągłego stołu” była *Edukacja dorosłych w środowisku pracy*. Dyskusjom przewodniczyli: dr Małgorzata Dziegielewska i dr Krzysztof Pierścieniak. Uczestnicy omawiali tu takie zagadnienia, jak: *Oświata dorosłych w siłach zbrojnych RP* czy *Promowanie przedsiębiorczości jako cel edukacji dorosłych*. Dyskutowano nad zasadami nauczania dorosłych w świetle praktyki nauczycieli osób dojrzałych oraz motywami, jakimi kierują się menedżerowie i ich podwładni przy podejmowaniu aktywności edukacyjnej. Słuchacze zapoznali się z raportem z badań dotyczącym orientacji zawodowych początkujących nauczycieli. Podjęta została próba ustalenia, jak powinien wyglądać proces szkolenia pracowników organizacji uczących się oraz czy poradnictwo zawodowe młodzieży może być stymulatorem ich późniejszej edukacji. Przeanalizowano również działalność zakładu pracy jako instytucji kształcenia dorosłych. Ponadto dyskusji poddano tezę, że profesjonalny rozwój zawodowy nauczycieli warunkuje współczesną edukację.

Kolejna sesja „okrągłego stołu” dotyczyła kształcenia akademickiego dorosłych, a moderowały ją: dr Zofia Szarota i dr Adrianna Nizińska. Dużą część wystąpień poświęcona była studiom podyplomowym. Prelegentów interesowały motywy podejmowania takiej formy studiowania, oczekiwania studentów wobec kształcenia podyplomowego i wreszcie, opinie studentów dotyczące organizacji procesu dydaktycznego. Kolejną poruszaną kwestią było doskonalenie pedagogiczne młodej kadry naukowo-dydaktycznej na uczelniach technicznych, a także możliwości rozwoju studenta na specjalnościach nauczycielskich studiów uniwersyteckich. Kolejne tematy dotyczyły profesjonalizacji procesu kształcenia poprzez poruszanie takich wątków, jak: metody aktywizujące w procesie kształcenia ucznia dorosłego, odbywanie praktyk zawodowych w organizacjach pozarządowych jako elementu specjalistycznej profesjonalizacji studentów, czy wreszcie – jaki powinien być ten idealny nauczyciel akademicki? Zastanawiano się ponadto nad biograficznymi uwarunkowaniami studiowania w uczelni niepaństwowej i filozoficznym ujęciem andragogiki. Zwrócono też uwagę na nieudane efekty kształcenia i działalność Uczelnianych Biur Karier.

„Okrągłemu stołowi” obradującemu pod nazwą: *Aktywność edukacyjna i kulturalna w biegu życia* przewodniczyły: prof. dr hab. Elżbieta Dubas i dr Anna Panek. Tezy wygłoszonych wystąpień skłoniły uczestników obrad do bogatej treściowo dyskusji, która zdominowana była zagadnieniami dotyczącymi mądrości, stygmatyzacji, niepełnosprawności, edukacji nieformalnej, edukacji estetycznej, badań jakościowych w andragogice, badań biograficznych. Obrady te odnosiły się do refleksji nad teoretycznymi i metodologicznymi podstawami andragogiki oraz miały bezpośrednie

odniesienie i egzemplifikacje dla praktyki edukacji dorosłych. Ujawniły potrzebę silniejszego związku andragogiki z refleksją filozoficzną oraz badaniami z zakresu pedagogiki specjalnej.

Kolejnej debacie: *Edukacja dorosłych stymulatorem rozwoju regionalnego* przewodniczyły: dr Beata Gola i dr Małgorzata Rosalska. Uczestnicy zaprezentowali między innymi tematykę założeń teoretycznych i ich korelacji z lokalną rzeczywistością edukacji dorosłych, wymagań, jakie są stawiane edukacji permanentnej, oraz regionalnych propozycji edukacyjnych na przykładzie Nowego Sącza. Drugim miastem, którego działania w zakresie edukacji dorosłych omówiono, był Białystok. W dyskusji podjęto również tematykę edukacyjnych uwarunkowań rozwoju regionalnego oraz edukacji dorosłych jako warunku osiągnięcia ekorozwoju. Debatowano nad szkołą jako kontekście uczenia się nauczycieli, a także roli, jaką pełnią w zakresie wyrównywania szans uczniów ze szkół wiejskich. Poruszono zagadnienie społeczeństwa obywatelskiego i znaczenia edukacji prawnej dorosłych w dążeniu do niego.

Media i e-learning w edukacji dorosłych to nazwa sekcji obradującej pod przewodnictwem prof. dr. hab. Witolda Jakubowskiego i dr Ewy Bobrowskiej. Choć w obradach tej sekcji wzięło udział najmniej uczestników, to jednak tematyka referatów była szeroka. Debata rozpoczęła refleksja nad zagadnieniem kultury popularnej jako przestrzeni edukacji dorosłych. Rozprawiano o poradnictwie zapośredniczonym jako formie edukacji całościowej na podstawie analizy oferty medialnej. Przedstawiono również wyniki jakościowych i ilościowych badań nad reklamami telewizyjnymi. Badania te były prowadzone pod kątem występujących w niej ról społecznych oraz dominujących atrybutów, symboli, znaków i ich interpretacji. Dyskusji poddano również zagadnienie e-doradztwa, e-learningu i e-pracy w mikroprzedsiębiorstwach na podstawie projektu Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL: „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności”, zrealizowanego w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Podczas dyskusji nie ominięto również zagadnienia międzynarodowych doświadczeń w kształceniu dorosłych. Moderatorami tej sekcji byli: dr Alina Matlakiewicz oraz dr Tomasz Maliszewski. Rozpoczęto od historycznego ujęcia międzynarodowej problematyki edukacji dorosłych na łamach czasopisma „Oświata Dorosłych” (w okresie 1957–1990). Dokonano również analizy stanu wykształcenia społeczeństwa polskiego wobec funkcji edukacji dorosłych. Uczestnicy mieli okazję zapoznać się z edukacją dorosłych w niemieckich centrach socjokulturowych, a także kształceniem akademickim w Szwecji. Zaprezentowany został unijny

Program Grundtvig jako przykład wspierania edukacji dorosłych. Nie pominięto również problematyki międzynarodowej współpracy w aspekcie aktywności i innowacyjności instytucji edukacji dorosłych.

Ostatnia z omawianych sekcji – *Edukacja seniorów* – moderowana była przez dr Grażynę Orzechwską i dr. Artura Fabisia. Najbardziej eksponowanym obszarem była tu aktywność edukacyjna seniorów: przyczyny, motywy, oczekiwania i potrzeby. Przedstawiono różne ujęcia jakości życia w starości – z perspektywy socjologii, psychologii, pedagogiki i medycyny. Uczestnicy podkreślili konieczność edukacyjnego wsparcia młodszych seniorów. Opisane zostały tradycyjne formy kształcenia seniorów – Uniwersytety Trzeciego Wieku, nakreślono kierunki zmian, w jakich powinna podążać edukacja seniorów w Polsce.

Zamknięcia i podsumowania I Zjazdu Andragogicznego dokonali: prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, prof. zw. dr hab. Józef Kargul oraz prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander, który nawoływał do podjęcia prac organizacyjnych nad kolejnym spotkaniem.

To olbrzymie przedsięwzięcie pozostawi trwałe ślad w postaci publikacji zawierającej wygłoszone teksty i zilustrowanej okolicznościowymi fotografiami.

Podsumowując, można przytoczyć słowa prof. zw. dr. hab. Tadeusza Aleksandra, który namawiał do poszukiwania drogi przejścia na wyższy poziom refleksji nad praktyką kształcenia dorosłych. Społeczeństwem dla niej winna być dobra teoria tego działania tworzona zbiorowym wysiłkiem wielu ludzi reprezentujących różne środowiska naukowe.

Zacznem tego stał się I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny, którego organizacja połączyła współpracą środowiska trzech uczelni: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Pedagogicznego oraz Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Wszystkim uczestnikom zjazdu serdecznie dziękujemy za przybycie i uświetnienie swoją obecnością naszego przedsięwzięcia.

mgr Anna Pabiańczyk jest asystentem w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie
mgr Magdalena Rzepa jest słuchaczką studiów doktoranckich na Uniwersytecie Jagiellońskim

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

Bogusław Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Bogusław Śliwerski (red. nauk.), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Janusz Gajda (red. nauk.), *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Andreas Neider (red. nauk.), *Edukacja to więcej niż uczenie się. Przedszkole i szkoła w dialogu*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Andrzej Nowak, Katarzyna Winkowska-Nowak, Ludmiła Rycielska (red. nauk.), *Szkoła w dobie Internetu*, W.N. PWN, Warszawa 2009.

Christian Rittelmeyer, *Dzieciństwo w opresji. Pomiędzy przemysłem kulturowym a technokratycznymi reformami szkolnictwa*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Mietzel Gerd, *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, GWP, Gdańsk 2009.

Bogusława Piasecka, *Przetrwac w placówce. Kultura organizacyjna, stres pracy i reforma w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*, Wyd. UJ, Kraków 2009.

Łucja Reczek-Zymróż, *Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Eugenia Karcz (red.), *Współczesne problemy organizacji i zarządzania oświatą*, Wyd. UO, Opole 2009.

Tadeusz Komorowski, *Dyrektor szkoły – pracodawca, menedżer, pracownik*, Wyd. eMPI², Poznań 2009.

Ewa Maksymowska, Monika Werwicka, *Konflikty w szkole. Niezbędnik dyrektora*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa, 2009.

Józef Pielachowski, *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wyd. eMPI², Poznań 2009 (Nadzór pedagogiczny zgodny z nowym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego).

Bożena Barszczewska, *Nadzór pedagogiczny*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

Bożena Fronckiewicz, Jolanta Kołodziejka, *Organizowanie i dokumentowanie pracy gimnazjum*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009 (publikacja zgodna z obowiązującym stanem prawnym na rok szkolny 2009/2010).

Dydaktyka i metodyka

Mariola Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Edwin Locke, *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja. Praktyczny poradnik*, Wyd. Nakom, Poznań 2009.

Grażyna Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza – elementy metodyki*, Wyd. Gaja, Zielona Góra 2009.

Urszula Kierczak, Janusz Janota, *Koncepcja edukacji fizycznej. Zdrowie – Sport – Rekreacja. GIMNAZJUM. Program nauczania i propozycje zajęć fakultatywnych. Poradnik metodyczny*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Halina Guzy-Steinke, Teresa Wilk, *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2009.

Wacław Strykowski (red.), *Scenariusze zajęć z edukacji czytelnicznej i medialnej*, Wyd. UAM, Poznań 2009.

Magdalena Gruszka, Iwona Janiak, Justyna Prarat, *Scenariusze godzin wychowawczych*, Wyd. Harmonia, 2009.

111 niezwykłych eksperymentów, Wyd. Jedność, Kielce 2009.

Marzenna Zaorska, *Wskazówki do działań logopedycznych w pracy logopedy szkolnego*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2009.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

Stanisław Popek, Adam Winiarz, *Nauczyciel. Zawód – powołanie – pasja*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.

Józef Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela, czyli jak uzyskać stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego*, Wyd. eMPI², Poznań 2009.

Ewa Maksymowska, Monika Werwicka, *Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa, 2009.

Barbara Dobrowolska, *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów. Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2009.

Marta Zamorska, Elżbieta Papiór, Martyna Roszkowska, *Obywatele czy*

poddani. Młodzież szkolna a demokracja, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Dorota Klus-Stańska, Maria Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Sylwia Grzegorzewska, *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Stanisława Włoch, Agnieszka Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009.

Danuta Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Jerzy Nowik, *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Nowik, Opole 2009.

Alina Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Ewa Minor, Marcin Minor, *Poznanie przez działanie*, Wyd. Difin, Warszawa 2009.

Andrea Erkert, *Rozumiemy się dobrze! Zabawy dla dzieci w wieku przedszkolnym oparte na współdziałaniu*, Wyd. Jedność, Kielce 2009.

Dorota Krupa, Jolanta Pszczółka, *Zabawy logopedyczne na cztery pory roku. Scenariusze do zajęć grupowych dla dzieci w wieku przedszkolnym*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Monika Nęcka, *Spotkania dzieci ze sztuką – program zajęć w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. UP, Kraków 2009.

Igor Buszkowski, Katarzyna Michalec, *Prace plastyczne rozwijające wyobraźnię dla młodszych przedszkolaków*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009.

Igor Buszkowski, Katarzyna Michalec, *Prace plastyczne rozwijające wyobraźnię dla starszaków*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009.

Jutta Bläsius, *3 minuty ruchu*, Wyd. Jedność, Kielce 2009.

Daniela Braun, *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*, Wyd. Jedność, Kielce 2009.

Monografia liczby i litery. Pomoce demonstracyjne, WSiP, Warszawa 2009.

Mariusz Kalandyk
z cyklu **To lubię!**

Opowiadanka Szczepanka

Tam, gdzie żyją kłapacze

Nie jest to mordobijski powiat ani też województwo nieznajdzińskie. Klimat jest w miarę umiarkowany a rzeki płyną, niosąc flukta przezrystej urody i atrakcyjne mineralnie. Wszystko w okolicznościach przyrody poprawnie skadrowanych, urozmaiconych terenowo i glebowo. Wiatry tu powabnie zawiewają, trąb powietrznych nie spotkasz a ptasząt wszelakich stada okupują nieba błękitność czystą jak łąka.

Wiem, że takiego czegoś widokowo to nawet gracze komputerowi w kategorii żółtodziób całkowity by nie zniesli, ale czemu mam się wstydić marzeń ulotnych, nieśmiałych i wiotkich? A że kiczowatych – cóż z tego? I wasz wesoły sanitariusz ma prawo do odrobiny niczym nieskrępowanej radości. Wszak ciągle w dystopiiach siedząc i do utopii serdecznej ma prawo.

Ze względu na urodę opisanej okolicy osobnik, o którym mowa, może wywołać nagły wstrząs poznawczy, nie mówiąc o estetycznym. Kłapacz albowiem jest figurą kontrowersyjną; niezbyt zwrotną, mało opływową, jednym słowem – kanciastą. Ma jednak zaletę: nie lubi się czaić; gdy coś robi, idzie na tych swoich kaczycach, gęsich czy łabędzich łapach i głośno gęga, że go

boli lub pragnie coś uiścić na forum ze względu na publiczne tudzież społeczne dobro, przyszłość radosną i orzeszki oblewane czekoladą dla wszystkich.

W świecie zawrotnych dziś targów próżności i pochwały wszelakich egoizmów kłapacz wygląda jak strzyjek z bajki o trębaczcu Zamiejskim. Nie znacie? Ja też nie znam. Osobiście.

Szanowni Państwo, czasy się zmieniają, my również ewoluujemy, a kłapacz pozostaje kłapaczem. Nie sieje, nie orze, zelówki oraz migdałki zdziera – i z tego żyje.

Gdy go spotkacie, potraktujcie z estymą: nie gańcie, nie okazujcie wyższości, nie traktujcie protekcyjnie. Docieńcie słowem czulszem, gestem ciepłym i mową ciała aprobatywnie pozytywną. Nagrodzi Was, oj nagrodzi.

Bo trzeba Wam wiedzieć, że to on jest obywatel całą gębą, to on dba o tkankę społeczną, by nie obumierała bez tlenu codziennej kooperacji, bez interesownego robienia innym, a przy okazji sobie, dobrze.

Nasi nobliwi i mili badacze społecznych zjawisk bez ogródek mówią, co już Norwid i bez tego wiedział dobrze, że jako obywatele jesteśmy karły kulejące i pokręcone. Pokurcze w większości

nędzne. Piszę o tym nie bez kozery – i z poczuciem winy. Samem albowiem zaprzeczenie kłapacza i idiota według nazewnictwa starożytnych Greków. Szlachetni ci mężowie idiotą nazywali kogoś, komu najzupętniej obojętne były sprawy społeczności, w której żył, a oddawał się egoistycznym interesom własnego brzucha; inaczej: widokom z perspektywy własnej michy.

Co albowiem łączy nas obecnie jako społeczeństwo? Co daje poczucie przynależności czy – przepraszam – solidarności? Jakich drobnych wartości wspólnotowych nie zamienimy na jeszcze drobniejsze własnego interesu? Co jest w nas szlachetnie ważnego z punktu widzenia czegoś, co jeszcze odważamy się nazywać narodem? A gdy współpracujemy ze sobą, co myślimy o rywalizacji? W jakiej perspektywie myślowo umieszczamy życie naszych dzieci oraz dzieci, które dano nam pod opiekę w szkole?

Wiem – najłatwiej zadawać kretyńskie pytania... Kłapacze mają to do siebie, że próbują na nie odpowiedzieć, a ich odpowiedzi mają się nijak do zasad politycznej poprawności czy też oczekiwań takich idiotów jak Wasz wesoły sanitariusz. Odpowiadają beczelnie, żeśmy egoiści, nienasyceni materialiści, podejrzliwi wobec bliźnich i w gruncie rzeczy bardzo im niechętni. Naszą filozofią życiową jest rywalizacja w intencji pogńębienia innych i pokazania im własnej wyższości. Na pokaz moralni i bogobojni w rzeczywistości bezwzględni w zaspokajaniu swoich potrzeb i chcení wszelakich. Tych, którym

się nie wiedzie najlepiej, traktujemy z coraz większą rezerwą a nawet jawną niechęcią. Nie ma w nas codziennych odruchów współczucia dla obcych bliźnich, jest za to w nadmiarze gburowatego samozadowolenia i często prostackiego materializmu.

Jest usilna potrzeba, by pokazać swą zamożność i wyjątkowość w tym względzie, jest ostentacja i skłonność do zachłystywań wobec mód wszelakich i nowinek.

Jako idiota kompetentny sugeruję, że może to i dobrze, wszak wiele lat spędziliśmy w okolicznościach dość siermiężnych, więc chcemy dla siebie i naszych bliskich odrobinę słodyczy pozyskanej z ptasiego mleka... Kłapacze mówią wtedy, że tej słodyczy rychło zabraknie, gdy dzieci nasze nauczymy mało szlachetnej sztuki walki o swoje za wszelką cenę, radzenia sobie przy pomocy łokci w realizacji swych celów i korzystania z własnego, zgoła nieoświeconego, egoizmu w ambicjach wszelakich.

A przecież musimy rozwijać nasze PKB, zwiększać dobrobyt procentowy i infrastrukturalny, dawać sobie radę w świecie nadprodukcji wszystkiego... Trzeba do tego sił, mocy ducha, twardości charakteru, wytrzymałości, a nie miękkości serca, delikatności i umizgów. Wyzwolone kobiety już dobrze to wiedzą, bo zniewoleni mężczyźni wiedzieli od zawsze... Wszystko więc idzie w adekwatnym kierunku a perspektywy nasze świetliścieją z dnia na dzień jak jutrenki blask na wiadomych sztandarach.

Kłapacze mówią wtedy, że mają sucho w ustach, gdy patrzą na porządek naszych spraw; że zamieniamy urodę życia wynikającą z pielęgnacji życiodajnych klimatów, czasami głupstewek, na luksus życia i wynikający zeń smak własnej ważności. Że dzieci nasze zapłacą za nasze nowoczesne kompasy kładące z wywieszonymi jęzorami biec do rajów konsumerskiego szczęścia. Że, że, że...

Nasz wesoły autobus gna przez betonowe niwy i asfaltowe raje. Przyśpiesza, bośmy przecież ubodzy krewni tych, co bardziej mają i bardziej są. A chcemy tak samo. Intensywnie chcemy, lecz droga daleka przed nami, musimy więc i młodsze pokolenia

przykuć kulą zobowiązań przez nas zaciągniętych i zdefiniowanych, dać im obowiązującą wykładnię szczęścia, zaciągnąć do kieratu przez nas – i na naszą miarę – skonstruowanego...

Kłapacze biegną wtedy nielicznym hufcem zbrojnym w argumenta śmieszne i głęgołą coś, wstrzymując ruch, sypiąc piasek w bezbłędnie działające, wypasione informatycznie tryby naszej cudnej cywilizacji.

Żenujący, pokraczni, niedzisiejsi.

■ Mariusz Kalandyk

PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA

I Liceum Ogólnokształcące im. M. Kopernika w Krośnie

Szkoła należy do najstarszych i najbardziej cenionych szkół regionu. Powstała na fali lokalnych inicjatyw powoływania do życia cesarsko-królewskich szkół z polskim językiem wykładowym. Dzieje szkoły streszczają burzliwą historię ostatnich stu lat. Sięgają klimatu schyłkowej fazy trwania wielonarodowego i wielokulturowego cesarstwa austro-węgierskiego. To swoiste dziedzictwo podkreśla rangę niezwykłych wartości takich jak: wolność i prawo do określania swojej tożsamości kulturowej i narodowej, tolerancja, poszanowanie wszelkiej odrębności i umiejętność korzystania z mozaikowej oferty kultur pogranicza.

W czasie II wojny światowej uczniowie i profesorowie uczestniczyli w walce o wolność Polski na wszystkich frontach. W latach 1941–1944 profesorowie liceum z narażeniem życia prowadzili tajne nauczanie. 23 października 1944 roku szkoła wznowiła działalność. Pierwotnie w Pałacu Biskupim. Stan taki trwał do grudnia roku 1944. W grudniu odbyła się też pierwsza powojenna matura; w 1946 szkoła została przeniesiona do budynku przy ulicy Piotra Skargi 2.

Placówka przyjmowała różne formy organizacyjne i związane z nimi oficjalne określenia. Nazwa „Liceum Ogólnokształcące” po raz pierwszy zaistniała w roku 1952. Patron szkoły pojawił się w jej nazwie w 1921 roku i z przerwą między latami 1949–1962 istnieje do dzisiaj. Od roku 1973 przed budynkiem liceum stoi pomnik patrona autorstwa Stanisława Kochanka. Od roku 1988 szkoła nosi nazwę: I Liceum Ogólnokształcące im. M. Kopernika.

„Kopernik” kształci na niezmiennie wysokim poziomie kolejne pokolenia krośnian i młodzież z najdalszych okolic. Słynie z sukcesów w pracy z uczniami zdolnymi. Indywidualizacja pracy najpełniej realizuje się poprzez uczestnictwo młodzieży w „ruchu olimpijskim”. Jego historia sięga roku 1951. Przez ostatnie kilkanaście lat wybitni uczniowie liceum reprezentowali Polskę na olimpiadach i zawodach o charakterze ponadnarodowym, zdobywając najwyższe laury: złoty medal na olimpiadzie z biologii w Warnie w 1994 roku; srebrny medal na XLII Międzynarodowej Olimpiadzie Matematycznej w USA i srebrny medal na XLIII Matematycznej Olimpiadzie w Wielkiej Brytanii w 2002 roku; brązowy medal na Międzynarodowej Olimpiadzie Fizycznej 2003 roku; brązowy medal na XLVII Międzynarodowej Olimpiadzie Matematycznej w Słowenii w roku 2006; srebrny medal na Międzynarodowej Olimpiadzie Geograficznej Państw Europy Środkowej w 2009 roku. Uczniowie brali udział w Międzynarodowej Olimpiadzie Geograficznej w RPA w 2002 roku oraz w Międzynarodowej Olimpiadzie Filozoficznej w roku 2005.

Ogółem na szczeblu centralnym olimpiad tytuł laureata zdobyło 88 uczestników, tytuł finalisty 166, reprezentując województwo w 28 różnych olimpiadach przedmiotowych. Dużą rolę przywiązuje się do indywidualnego traktowania tych osób, które przygotowują się do startu w olimpiadach. W roku szkolnym 2009/2010 osiemnastu uczniów uczy się w ten sposób wybranych przez siebie przedmiotów. Średnio co trzeci wychowanek bierze udział w olimpiadzie lub konkursie. Do finału przechodzą najlepsi. Uzyskane lokaty dawały szkole miejsca od 16 do 83 w Ogólnopolskim rankingu szkół średnich „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej” w ciągu 10 lat. „Kopernik” znajdował się zawsze w pierwszej setce najlepszych szkół w Polsce. Ze względu na wybitne osiągnięcia szkoła przynależy do prestiżowych stowarzyszeń szkół innowacyjnych: Federacji Szkół Twórczych, Stowarzyszenia Szkół Aktywnych i Stowarzyszenia Nauczycieli Olimpijskich.

O jakości edukacji decyduje wiele czynników. Do najważniejszych należy dobrze wykształcona oraz odpowiednio umotywowana kadra nauczycielska. Wśród licznego grona wielu nauczycieli to prawdziwi pasjonaci z ambicjami prowadzenia działalności naukowej. Aktualnie trójka uczących posiada tytuł doktora.

Ostatnie lata działalności szkoły upływają pod znakiem otwarcia na wyzwania współczesności, szczególnie te związane z funkcjonowaniem Polski w ramach wspólnoty unijnej. Misją szkoły jest wyposażać młodych ludzi w „korzenie i skrzydła”. Pomóc im w dążeniu do samorealizacji nie tylko na płaszczyźnie życiowego pragmatyzmu, przygotowując do odniesienia zawodowego sukcesu, ale także w sferze wartości i uczuć. Doceniając wagę nowoczesnego kształcenia, wspartego nowoczesną technologią komunikacyjno-informacyjną, jesteśmy wierni przeswiadczeniu, że główny przekaz kulturowy, naukowy, także edukacyjny, winien się odbywać przy decydującym udziale nauczyciela-mistrza wzorem bogatej tradycji europejskiej z odwołaniem do współczesnego personalizmu.