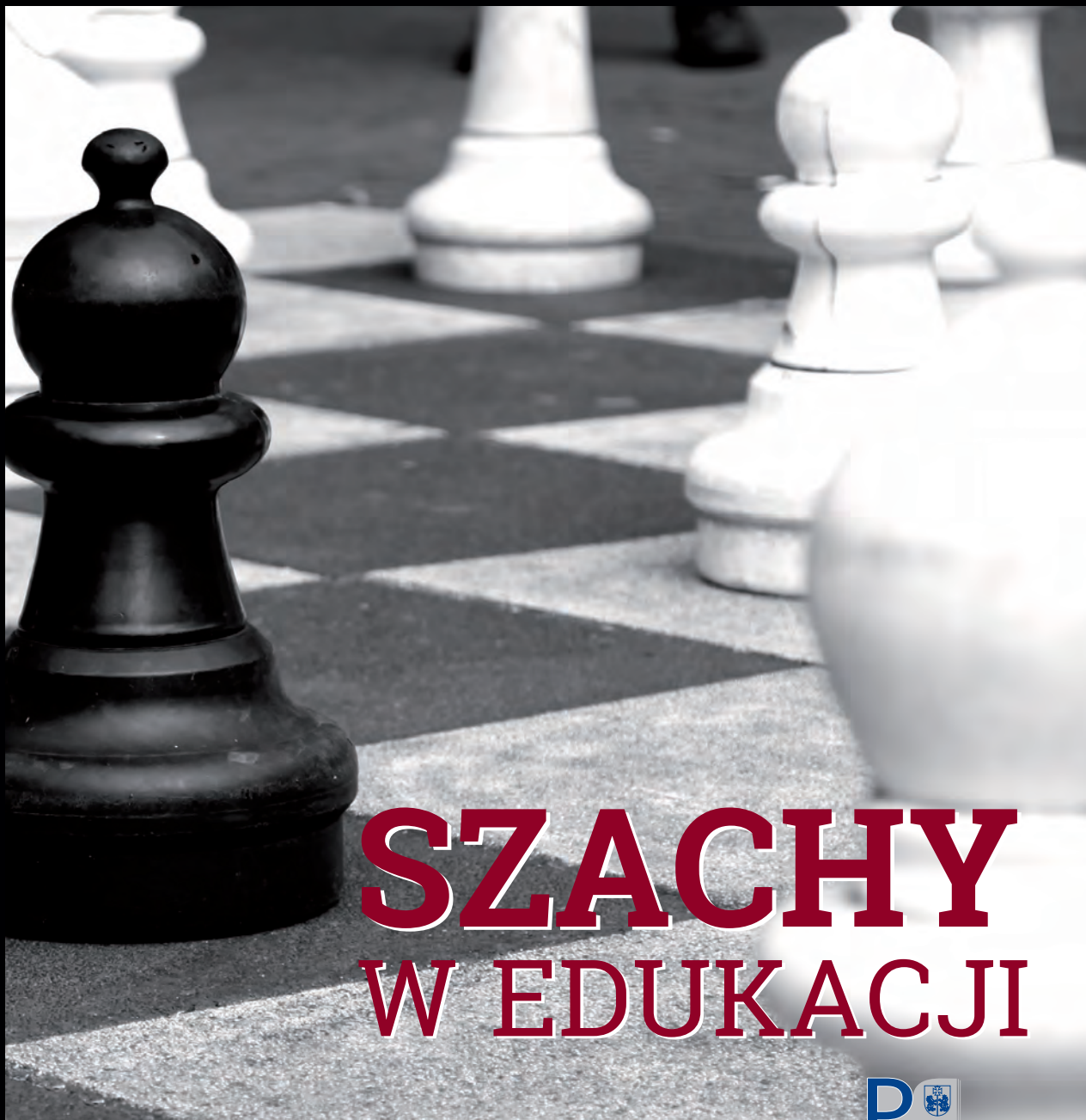


CARPENT TUA POMA NEPOTES

Kwartalnik Edukacyjny

1 (76) WIOSNA 2014



SZACHY W EDUKACJI

ISSN 1230-7556



Doskonalamy z pasją!



Edukacja
skuteczna, przyjazna, nowoczesna -
rozwoj kompetencji
kadry zarządzającej i pedagogicznej
szkół i placówek oświatowych
w województwie podkarpackim

Jeszcze masz szansę!

Skorzystaj z bezpłatnej oferty szkoleniowej
w ramach projektu EduKom

Liczba miejsc na wszystkich kursach jest ograniczona

Naszą ofertę kierujemy głównie do nauczycieli szkół z terenów
wiejskich oraz kadry zarządzającej i pedagogicznej placówek
oświatowych, uzyskujących niskie wyniki z egzaminów
zewewnętrznych.

**Projekt realizowany jest do
grudnia 2014 r.**

Doświadczenia i eksperymenty (64+16 godz.*)

Kurs modułowy przeznaczony dla nauczycieli przedmiotów
przyrodniczych (chemii, biologii, fizyki) II, III i IV etapu kształcenia.
Celem kursu jest podniesienie umiejętności w zakresie przygotowa-
nia i wykonywania doświadczeń ujętych w podstawie programowej
oraz wykorzystania platformy e-learningowej do przygotowania,
prowadzenia, prezentowania i dokumentowania zajęć i ekspery-
mentów.

Kurs dosk. dla nauczycieli kształcenia zawodowego (60 godz.)

Dla nauczycieli przedmiotów zawodowych technicznych, którzy
chcą podnieść wiedzę i umiejętności w zakresie najnowszych
technik i technologii wytwarzania w nowoczesnych gałęziach
przemysłu oraz efektywnego wykorzystania sprzętu i oprogramo-
wania w zakresie ITC w tym platformy e-learningowej. W ramach
szkolenia odbywać się będą praktyki w specjalistycznych pracow-
niach oraz w przedsiębiorstwach.

Pierwsza pomoc (40 godz.)

Kurs kwalifikacyjny dla nauczycieli uczących na wszystkich etapach
edukacyjnych. Przygotowuje i daje uprawnienia do prowadzenia
zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy według
programu zatwierdzonego przez MZ z dn. 29 stycznia 2010 r.

Metodyka naucz. j. ang. w okresie wczesnoszkolnym (240 godz.)

Dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia
zintegrowanego posiadających średniozaawansowaną znajomość
języka angielskiego. Kurs daje kwalifikacje do nauczania języka
angielskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Język angielski (200 godz.)

Dla nauczycieli wszystkich etapów kształcenia, którzy chcą nabyć
umiejętność posługiwania się językiem angielskim na poziomie B1.
Kurs kończy się egzaminem certyfikacyjnym TOEIC.

Język angielski (100 godz.)

Dla nauczycieli wszystkich etapów kształcenia posiadających
podstawową znajomość języka angielskiego, którzy chcą nabyć
umiejętność posługiwania się językiem angielskim na poziomie B1
lub wyższym. Kurs kończy się egzaminem certyfikacyjnym TOEIC.

Kadra zarządzająca (48+16 godz.*)

Kurs przeznaczony dla kadry zarządzającej placówkami oświao-
tymi o wynikach egzaminacyjnych w stanie od 0 do 3. Uczestnicy
nabędą umiejętności i wsparcie w zakresie projektowania
programów poprawy efektywności kształcenia z uwzględnieniem
realizacji nowych zasad nadzoru pedagogicznego oraz wykorzy-
stania platformy e-learningowej w zarządzaniu i nauczaniu.

Kadra zarządzająca o stażu od 0 do 3 lat (96+16 godz.*)

Kurs przeznaczony dla kadry zarządzającej w oświacie o stażu
kierowniczym od 0 do 3 lat. Uczestnicy nabędą wiedzę, umiejętno-
ści i wsparcie w zakresie efektywnego zarządzania i zapewnienia
wysokiej jakości pracy szkół, z uwzględnieniem nowych zasad
nadzoru pedagogicznego oraz wykorzystania platformy
e-learningowej w zarządzaniu i nauczaniu.

* Zajęcia stacjonarne + e-learning

Dowiedz się więcej na www.edukom.pcen.pl

Zadzwoń do nas: 17 276 06 72 w.35

OENiPAS w Czudcu
ul. Rzeszowska 82
38-120 Czudec
tel./fax. 17 276 06 72 w.35

PCEN Rzeszów
ul. Niedzielskiego 2
35-036 Rzeszów
tel. 17 276 06 72 w.35

PCEN o. w Przemyśle
ul. Kraszewskiego 7a
37-700 Przemyśl
tel. 16 670 25 02

PCEN o. w Tarnobrzegu
ul. Sienkiewicza 206
39-400 Tarnobrzeg
tel. 15 822 40 15

PCEN o. w Krośnie
ul. Grodzka 45b
38-400 Krosno
tel. 13 432 00 57



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Kwartalnik Edukacyjny



Dokonałimy z pasją!

1 (76) wiosna 2014

Ukazuje się od 1993 r.

SZACHY A EDUKACJA

Jan Przewoźnik, Gra w szachy i osobowość młodego człowieka – szanse i zagrożenia	3
Jacek Gajewski, Środki dydaktyczne, formy organizacyjne, cele, zasady i metody kształcenia w procesie nauczania gry w szachy	27
Artur Chlewiński, Program autorski „Odkrycia na szachownicy”	45
Ewa Urbańska, Rola twórczości zawodowej nauczycieli w procesie rozwoju współczesnej szkoły	55

PCEN I OTOCZENIE

Maciej Karasiński, Edukacja przez szachy w szkołach Podkarpacia	62
Piotr Ożarski, Wsparcie szkół i nauczycieli województwa podkarpackiego w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym	69
Konferencja z okazji setnej rocznicy wybuchu Wielkiej Wojny	81

DYSKUSJE

Lech Krzemiński, Filozoficzna i praktyczna krytyka Koncepcji Progresywistycznej Johna Deweya	83
---	----

RECENZJE

Andrzej Bryk, H. Liberska, <i>Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju</i>	94
Mariusz Kalandyk, Ewa Nowak, <i>Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej</i>	100
Nowości wydawnicze (opr. Dorota Szumna)	108

SPRAWOZDANIA

Jacek Gajewski, Sandomierz stolicą polskich i światowych szachów	112
Wczoraj, dziś i jutro tarnobrzесьkiej oświaty	125
Nie ma pisania bez czytania (XX KLTDiM)	127
Mariusz Kalandyk, To lubię!, <i>Jeszcze w maturę gramy</i>	135

Szanowni Państwo

W opowieściach o ideach pedagogicznych wątkiem istotnym okazuje się być dobitnie artykułowane przekonanie o zasadniczo monokulturowym charakterze dydaktyki królującej w polskiej szkole. Co mam na myśli? Między innymi to, że szkoła w Polsce koncentruje się na kształceniu przyszłych akademików. Robi to zresztą nieudolnie.

Nie tylko nasza szkoła funkcjonuje w podobny sposób. Wspomina o tym często Ken Robinson. A przecież przychodzą do niej potencjalnie wybitni tancerze, muzycy, malarze, sportowcy; również ci, którzy będą biegli w różnego rodzaju sprawnościach mnemotechnicznych... Co z nimi? Udać jak dotąd, że ich nie ma? Ignorować – jak dotąd – ich potrzeby? Traktować – jak dotąd – owe zdolności z pobłażaniem?

Zapraszam do lektury wiosennego numeru „KE”. Tematem przewodnim jest rola szachów w pracy szkoły. Okazuje się, że podobnie jak zajęcia muzyczne, szachy mogą odgrywać w rozwoju młodego człowieka wyjątkowo istotną rolę: kształcić stronę intelektualną i wolicjonalną; uczyć sztuki strategii i odporności na stres; budować zręby psychicznej elastyczności w stosunku do partnera-rywala. Uczyć szlachetnej sztuki radości ze zwycięstwa i chłodnej analizy popełnionych błędów.

Zapraszam do lektury.

Mariusz Kalandyk

Redaguje zespół:

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

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 hab. prof. UR Beata Szluz, dr hab. Anna Szylar, dr Zofia Frączek, dr Urszula Gruca-Miąsik, 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. Pismo punktowane przez KBN (3 pkt.). Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

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

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2014

Projekt okładki, skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie
35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2
tel. 17 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: biuro@pcen.pl; www.pcen.pl

Druk i oprawa: Przedsiębiorstwo Poligraficzno-Usługowe „Multigraf” S.C.

Nakład: 1000 egz.

Jan Przewoźnik

Gra w szachy i osobowość młodego człowieka – szanse i zagrożenia

*Posiej myśl, a zbierzesz czyn;
Posiej czyn, a zbierzesz nawyk;
Posiej nawyk, a zbierzesz charakter;
Posiej charakter, a zbierzesz los.*

Ralph Waldo Emerson

Wprowadzenie

Gra w szachy może być traktowana jako dziedzina sportu i sztuki, zawiera też elementy nauki, psychologii, filozofii¹. Jako tak bogato umocowana działalność, gra ta w życiu młodych ludzi może spełniać wiele funkcji rozwojowych, wychowawczych i rekreacyjnych². Niniejszy artykuł obejmuje jedynie wybrane zagadnienia, na jakie w pierwszej kolejności warto zwrócić uwagę we współpracy nauczyciela i ucznia-szachisty.

Zacznijmy od zdefiniowania podstawowych pojęć. Psychiką nazywa się całokształt procesów oraz dyspozycji niematerialnych człowieka, a indywidualna realizacja psychiki nazywana jest osobowością. Według klasycznej już definicji

¹ G. Kasparow, *Jak życie naśladuje szachy*, Warszawa 2009; Ł. Herman, *Szachy: sport, psychologia, filozofia*, Warszawa 2012; J. Gajewski, *Środki dydaktyczne, formy organizacyjne, zasady i metody kształcenia w procesie nauczania gry w szachy*. I Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Metodyczna: *Nauka gry w szachy narzędziem kształcenia i doskonalenia młodego człowieka. Materiały konferencyjne*, Czudec 2014.

² J. Przewoźnik, *Psychologia szachów i jej niewykorzystane możliwości*, „Raporty Sekcji Psychologii” 1987, nr 9; A. Modzelan, *Osiągnięcia szkolne uczniów objętych programem nauki gry w szachy w trzech pierwszych latach nauczania*, Gorzów Wlkp. 2002, maszynopis; M. Ashley, *Chess for Success: Using an Old Game to Build New Strengths in Children and Teens*, New York 2005.

Gordona Allporta z 1937 roku, która nie straciła na swej aktualności, osobowość jest dynamiczną organizacją wewnątrz jednostki tych psychofizycznych systemów, które determinują unikalne przystosowanie do środowiska³. Dynamiczna organizacja – czyli stale się zmieniająca, rozwijająca; ale jednocześnie istnieje coś, co spaja różne elementy. Zwrot „systemy psychofizyczne” oznacza, że osobowość ma nie tylko podłoże psychiczne lub fizyczne, neuronowe; to ciało i psychika, stopione w osobową jedność. Określenie „determinują” podkreśla, że systemy te sterują zachowaniami jednostki, wyznaczając kierunek działań.

W dalszej części artykułu przedstawiono te komponenty osobowości, które warto w pracy nauczycielskiej kontrolować podczas szachowego rozwoju uczniów⁴.

Temperament

Na temperament składają się podstawowe, względnie stałe czasowo cechy osobowości, które manifestują się w formalnej charakterystyce zachowania. Cechy te występują już we wczesnym dzieciństwie i są wspólne dla człowieka i zwierząt. Będąc pierwotnie zdeterminowanym przez wrodzone mechanizmy fizjologiczne, temperament podlega zmianom zachodzącym pod wpływem dojrzwania (i starzenia się) oraz niektórych czynników środowiskowych⁵.

Nie ma obecnie badań, które jednoznacznie wskazywałyby na temperament idealnie dopasowany do wymagań, stawianych przez praktykę gry w szachy. To oznacza, że do sukcesu sportowego lub rozwojowego prowadzi wiele dróg, a zadaniem nauczyciela jest odnalezienie właściwej, najlepiej dopasowanej do właściwości temperamentu ucznia. Omówione przez J. Przewoźnika oraz J. Gajewskiego różnorodne działania metodyczne powinny dawać gwarancję takiego dopasowania⁶. J. Przewoźnik podaje na

³ Za: P. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2013, s. 26.

⁴ Komponenty te szerszej omówione zostały m.in. w pracach Sieka, Pervina, Olesia.

⁵ Por.: *Regulacyjna teoria temperamentu Strelaua*, [w:] J. Strelau, *Temperament, osobowość, działanie*, Warszawa 1995; J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, Warszawa 1998.

⁶ Zob.: J. Przewoźnik, *Efektywny trening w karierze szachisty*, [online], [dostęp: 19 lutego 2014]. Dostępny w internecie: http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/efektywny_trening_szachy_2013_01.php; J. Przewoźnik, *Psychologia myślenia w szachach – łączenie idei* [online], [dostęp: 19 lutego 2014]. Dostępny w internecie: http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/szachy_idee_2013_01.php; J. Przewoźnik, *Kurs dla instruktorów szachowych*, [online], [dostęp: 19 lutego 2014]. Dostępny w internecie: http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/kurs_dla_instruktorow_szachowych.php; J. Gajewski, *op. cit.*

przykład następujące formy treningu, które mogą wzbogacić zajęcia:

- Analiza partii z głośnym myśleniem ucznia lub nauczyciela.
- Gra bez patrzenia na szachownicę w parach.
- Gra bez patrzenia na szachownicę w czwórkach.
- Gra bez patrzenia na szachownicę w piątkach, siódmkach, dziewiątkach (zwłaszcza w tym ostatnim przypadku uczeń musi uważnie śledzić posunięcia, podawane przez innych uczestników treningu, w dodatku raz gra białym, a raz czarnym kolorem, przy nieparzystej liczbie uczestników rozgrywki).
- Gra bez patrzenia na szachownicę: zespół przeciwko jednej osobie; zespół próbuje „złapać” osobę, podając co jakiś czas niemożliwe do wykonania posunięcia.
- Gra z opóźnieniem na dwa posunięcia (po zadeklarowanych posunięciach 1.e4 e5 2.Sf3 Sc6 3.Gb5 białe na szachownicy wykonują 1.e4).
- Partie konsultacyjne (wykorzystanie współpracy w zespole, także okazji do poruszania się na treningu).
- Rozwiązywanie kombinacji, studiów, zadań.
- „Burze mózgów” na tematy związane z szachami (np. jak grać w ostatniej, decydującej rundzie, jak się odżywiać na turnieju, przygotowywać do niego, itd.).
- Ćwiczenia wymagające od uczestników przewidywania konsekwencji.
- Rozwiązywanie niekonwencjonalnych zadań, wymagających kreatywności w myśleniu i działaniu.
- Partie treningowe.
- Oglądanie filmów w Internecie, z wykładami czołowych arcymistrzów.
- Partie z komputerem.
- Partie z obcokrajowcami z wykorzystaniem komunikatorów internetowych⁷.

Energia i siła życiowa jednostki

Siła życiowa określa, w jaki sposób jednostka realizuje zadania i dąży do osiągnięcia swoich celów życiowych. Badania poświęcone wypaleniu zawodowemu ukazują obraz osoby, która wykazuje między innymi następujące cechy, postawy i zachowania:

- Nie akceptuje siebie.
- Nie akceptuje innych.

⁷ J. Przewoźnik, *op. cit.* (*Efektywny trening w karierze szachisty*).

- Nie potrafi wchodzić w trwałe związki z wybranymi osobami.
- Nie potrafi aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym.
- Nie dysponuje wielką energią i nie potrafi energetyzować innych.
- Nie jest zorientowana na cele i nie potrafi ich realizować.
- Nie ma wystarczająco dużo odwagi, aby podejmować trudne wyzwania.
- Nie jest twórcza i nie potrafi kreatywnie realizować zadań życiowych.
- Nie potrafi przyznać się do słabości.
- Nieadekwatnie i nieobiektywnie spostrzega rzeczywistość.
- Nie potrafi zachować dystansu do siebie i środowiska.
- Nie jest otwarta na nowe doświadczenia.
- Nie potrafi koncentrować się na problemach do rozwiązania, koncentruje się na sobie.
- Nie przejawia szacunku dla godności i inności (niepełnosprawności) drugiego człowieka.
- Przywiązuje nadmierną wagę do tytułów, formalnych hierarchii, materialnych wyznaczników powodzenia⁸.

Wybrano tutaj tylko te cechy, postawy i zachowania, które mogą być rozwijane poprzez naukę gry w szachy i doskonalenie się w tej dyscyplinie. Jeśli każdy punkt listy zamienimy na jego przeciwieństwo, otrzymamy obraz osoby zahartowanej, gotowej mierzyć się z wyzwaniami życiowymi. Do każdego punktu mądry i kreatywny nauczyciel może dobrać odpowiednie metody, wzmacniające energię i siłę życiową jednostki, czy to poprzez dobór właściwych celów i zadań, rozwijających kompetencje (rozumiane tu jako: wiem i umiem), czy dopasowanie współpracy w zespole, czy nakreślenie całościowej ścieżki kariery. Kompleksowe podejście do budowania kariery w szachach przedstawia J. Przewoźnik, bazując na doświadczeniach gromadzonych przy wprowadzaniu w biznesie Strategicznej Karty Wyników Kaplana i Nortona (*Balanced Scorecard*)⁹.

⁸ Zob.: C. Cherniss, *Professional burnout in human service organizations*, San Francisco 1980; C. Cherniss, *Staff burnout: job stress in the human services*, Beverly Hills 1980; C. Maslach, M. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*, Warszawa 2011.

⁹ J. Przewoźnik, *Zarządzanie karierą przez rolę*, [online], [dostęp: 19 lutego 2014]. Dostępny w internecie: http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/kariera_szachy_2013_01.php; J. Przewoźnik, *Zarządzanie sobą w czasie w karierze szachisty* [online], [dostęp: 19 lutego 2014]. Dostępny w internecie: http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/zarządzanie_czasem_szachy_2013_01.php.

Inteligencja

Inteligencja to zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi. Zdaniem Jeana Piageta, szwajcarskiego psychologa, inteligencja jest formą zachowania się przystosowawczego, rodzajem aktywności, która nie jest dana od urodzenia, lecz rozwija się stopniowo na podstawie innych, prostszych form czynności. Adaptacja składa się z dwóch współzależnych i wzajemnie dopełniających się procesów: asymilacji i akomodacji:

Asymilacja – co z nowego środowiska warto przystosować do siebie, do swoich postaw, zachowań? Osoba inteligentna potrafi w procesie zmian dostrzec w nowym środowisku takie elementy, które warto i można zmienić i dopasować do siebie, do swojej koncepcji życia.

Akomodacja – do czego w nowym środowisku warto się przystosować i przyjmując to?

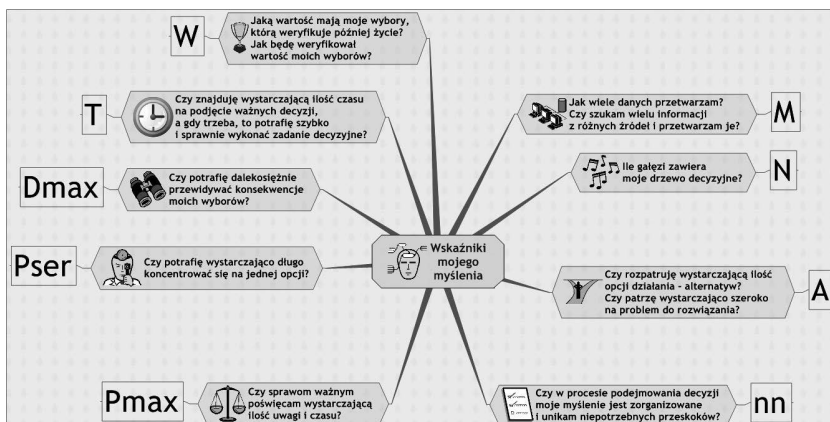
Osoba inteligentna potrafi w procesie zmian dostrzec, do czego warto się dopasować, zmieniając przy tym swoje zachowania. Wie na przykład, że nie warto walczyć na pewnych obszarach, bo i tak niczego to nie zmieni¹⁰.

Promowana przez autora metoda dziewięciu wskaźników¹¹, wzorowana na pracy A.D. de Groota¹², może służyć dobremu organizowaniu porządku myślenia w jego aspekcie asymilacyjnym oraz akomodacyjnym, może służyć także poszerzaniu i pogłębianiu drzewa decyzyjnego, jakie budujemy podczas procesów myślenia i podejmowania złożonych decyzji. Warto dłużej zastanowić się nad rysunkiem 1, gdyż może on stanowić podstawę wielu ćwiczeń rozwijających, jakie nauczyciel może zaprojektować dla swoich uczniów. To w pewnym sensie zarówno model badania funkcjonowania umysłu młodego człowieka, jak i jego rozwijania w treningu myślenia. Poszerzanie perspektywy widzenia poprzez trening (A), ćwiczenie się w głębokim spojrzeniu w przyszłość (Dmax) i organizowanie porządku działań przed podejmowaniem ważnych decyzji (nn), koncentracja na wielu źródłach przetwarzania danych (M, N, Pmax, Pser, T) – może zapewnić mądre wybory (W) i zagwarantować spokój umysłu w niejednej złożonej sytuacji decyzyjnej, nie tylko na szachownicy, ale i w przyszłym życiu osobistym i zawodowym szachisty.

¹⁰ J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa 1966; J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wrocław 1993.

¹¹ J. Przewoźnik, *Myśl – Działaj – Zwyciężaj! Psychologia szachów w praktyce*, Gorzów Wlkp. 2011; J. Przewoźnik, *Strategie myślenia w złożonych sytuacjach gry w szachy. Badania eksperymentalne nad wnioskowaniem przez analogię*, Lublin 2013.

¹² A.D. de Groot, *Thought and Choice in Chess*, The Hague, Paris 1965.



Rys 1. Dziewięć wskaźników strategii myślenia.

Opr.: J. Przewoźnik, na podstawie badań de Groota.

Matryca dziewięciu wskaźników może być przydatna w innym podejściu do zagadnienia inteligencji, wskazywanym przez E. Nęckę¹³. Badacz ten zwraca uwagę na fakt, że pojęcia inteligencji nie należy rozumieć tylko jako pewnej struktury (np. wiedzy), ale także jako proces (np. myślenie). Tak jak człowiek nie jest dobrym wodzem tylko dlatego, że ma wielu żołnierzy, tak też nie jest inteligentny tylko przez to, że ma wiele idei. W proponowanym przez niego ujęciu inteligencja jest procesem mobilizacji zasobów poznawczych¹⁴. I właśnie do analizy owego procesu nauczyciel może wykorzystać metodę dziewięciu wskaźników, badając strategię rozwiązywania problemów przez ucznia. Natomiast zasoby mogą być mierzone w takich zakresach jak: tempo przetwarzania informacji (szybkość mentalna mierzona liczbą możliwych do wykonania operacji w danej jednostce czasu), mobilność procesów poznawczych (zdolność do zmiany kierunku myślenia w drzewie decyzyjnym), uwaga (zdolność do dłuższej koncentracji na jednej opcji rozwiązania, ale i zdolność do równoległego kontrolowania dwóch wątków myślowych lub opcji działania). Szczególnie warto zwrócić uwagę na zdolność do tworzenia i utrzymywania w pamięci roboczej związków między poszczególnymi figurami (chodzi tu o własne grupy figur i pionków, grupy figur i pionków przeciwnika, powiązania figur i pionków własnych z figurami i pionkami przeciwnika). W eksperymentach K. Oberauera badani nazywali takie łączenie terminem *chunking strategies*¹⁵.

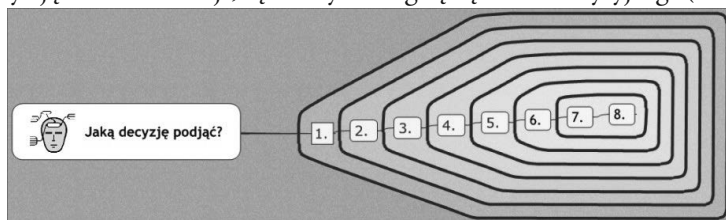
¹³ E. Nęcka, *Inteligencja jest procesem*, [w:] *Nowe idee w psychologii*, J. Kozielecki (red.), Gdańsk 2009, s. 21-39.

¹⁴ *Ibidem*, s. 26.

¹⁵ K. Oberauer, *Access to information in working memory: Exploring the focus of attention*,

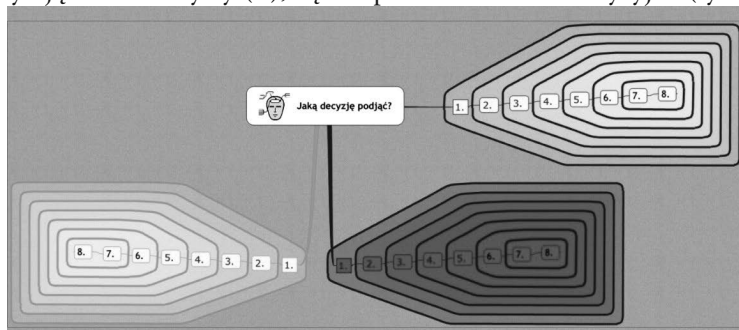
Matryca złożona z dziewięciu wskaźników może być wykorzystywana w uczeniu dzieci i młodzieży kreatywnego myślenia, tak potrzebnego w XXI wieku, wieku gwałtownego rozwoju technologicznego, wieku nieprzewidywalności. Zgodnie z podziałem R.J. Sternberga i L. Spear-Swerling¹⁶ uczniowie powinni kształcić się zarówno w myśleniu analitycznym, myśleniu twórczym, jak i myśleniu praktycznym – w każdym z nich znajdzie się miejsce do zastosowania „matrycy dziewięciu wskaźników”, wraz z metodą głośnego myślenia, która znajduje zastosowanie w szkolnictwie. Na przykład K. Ferrari, D. Sandral, N. Spranger¹⁷ odkryli jej zastosowanie w nabywaniu zrozumienia czytanych tekstów. Natomiast regularnie stosowane elastyczne strategie myślenia, oparte o matrycę dziewięciu – lub więcej – wskaźników, mogą przez lata wykształcić u uczniów nowy styl poznawczy: styl myślenia elastyczniejszego, wrażliwszego, kreatywniejszego. Nauczyciel podczas zajęć powinien świadomie stosować metodę zwiększania u uczniów ich mocy w przetwarzaniu danych. Oto przykład (rys. 2).

Pytając o konsekwencje, będzie wydłużał gałązkę drzewa decyzyjnego (Dmax):



Rys. 2. Przykład jednej gałęzi drzewa decyzyjnego – orientacja na **Dmax**.

Pytając o alternatywy (**A**), będzie poszerzał drzewo decyzyjne (rys. 3):



Rys. 3. Przykład jednej gałęzi drzewa decyzyjnego – orientacja na **A**.

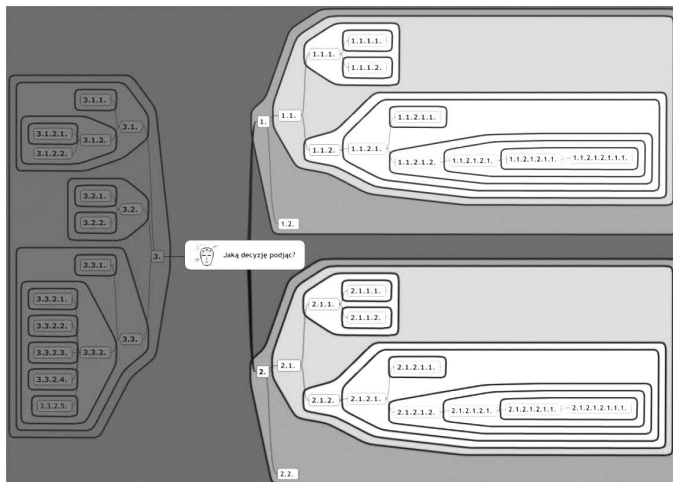
Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 28, s. 411–421.

¹⁶ R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003.

¹⁷ K. Ferrari, D. Sandral, N. Spranger, *Student think aloud: a window into readers' thinking*, [online], [w:] Practically Primary, 16.1. (Feb. 2011), [dostęp: 31 stycznia 2013]. Dostępny w internecie: <http://go.galegroup.com.vlib.interchange.at/ps/printdoc>.

Dopytując metodycznie o szersze, bardziej dogłębne przeanalizowanie problemu lub możliwości, będzie wzmacniał wskaźniki **M**, **N**, **nn**, **Pmax**, **Pser** (rys. 4):

Rys. 4. Przykład jednej gałęzi drzewa decyzyjnego – orientacja na **M**, **N**, **A**, **nn**, **Pmax**, **Pser**, **Dmax**.



Tak budowane nawyki decyzyjne mogą wykształcić u uczniów pożądany wzorec myślenia, cechujący menedżerów najwyższego szczebla w biznesie¹⁸. Wzorec ten ukazuje myślenie oparte na antycypowaniu co najmniej kilku opcji rozwiązania i poszukiwaniu wielu informacji. Metoda „głośnego myślenia” podczas rozwiązywania złożonych problemów szachowych jest od wielu lat promowana w rozwijaniu myślenia przez J. Przewoźnika¹⁹, jej pozytywne skutki w pracy z szachistami amerykańskimi odnotowuje też D. Heisman²⁰.

Innym zagadnieniem związanym z inteligencją jest zjawisko lateralizacji. M. Frydman i R. Lynn odkryli, że młodzi szachiści belgijscy mają statystycznie istotnie bardziej rozwiniętą inteligencję niewerbalną w porównaniu z werbalną²¹. Pojawia się tu jednak ważne pytanie: czy to praworęczne osoby wybierają sobie jako przedmiot działalności grę w szachy, jako grę przestrzenną, i dlatego osiągają sukcesy, czy też nauka gry w szachy rozwija zdolności widzenia przestrzennego i wzmacnia tym samym, mówiąc w du-

¹⁸ K. Brousseau, M. Driver, G. Hourihan, R. Larsson, *Jak doświadczeni menedżerowie podejmują decyzje*, Harvard Business Review Polska, wrzesień 2006, s. 77-89.

¹⁹ J. Przewoźnik, *op. cit.* (*Myśl – Działaj – Zwyciężaj!*).

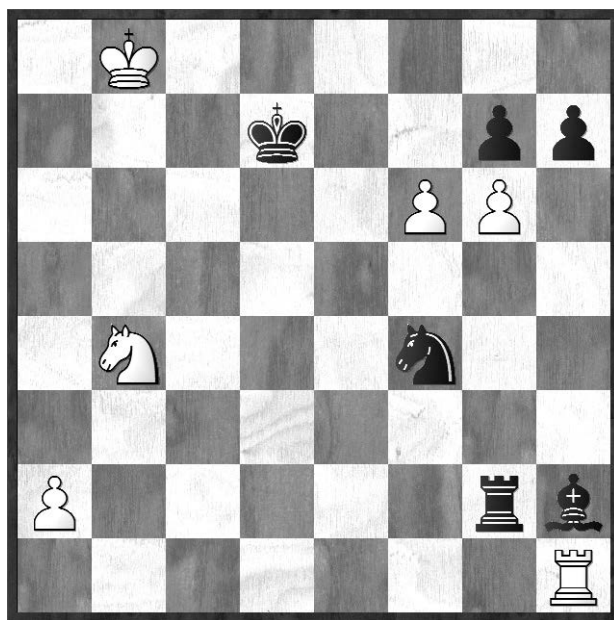
²⁰ D. Heisman, *The improving chess thinker*, Boston 2009.

²¹ M. Frydman, R. Lynn, *The general intelligence and spatial abilities of gifted young Belgian chess players*, British Journal of Psychology, May 1992, Vol. 83, No. 2.

zym uogólnieniu, inteligencję niewerbalną? Wyniki sugerują, że to jednak praktyka, a nie lateralizacja ma decydujące znaczenie²².

Uzdolnienia

Talent to bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki zdolności, uwidaczniający się w nadzwyczajnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w wybranej dziedzinie. W nauce gry w szachy warto budować wysokie sprawności już na wczesnych etapach rozwoju, wzorując się na koncepcji łączenia idei J. Levitta, uogólniającej pojęcie geniuszu w szachach²³. J. Przewoźnik uważa, że takie podejście do treningu może mieć kluczowe znaczenie w kształceniu wysokiej klasy szachistów i opisuje tę koncepcję na wybranym przykładzie²⁴.



Rys. 5. J. Hodgson, J. Nunn, 1995²⁵

Posunięcie białych. Policz warianty i wybierz posunięcie, uzasadniając swój wybór.

²² F. Gobet, G. Campitelli, *The Role of Domain-Specific Practice, Handedness, and Starting Age in Chess*, *Developmental Psychology*, 2007, Vol. 43, No. 1, s. 159–172.

²³ J. Levitt, *Gienij w szachmatach*, Moskwa 2005.

²⁴ J. Przewoźnik, *op. cit.* (*Psychologia myślenia w szachach...*).

²⁵ J. Levitt, *op. cit.*, s. 127.

Rozwiązanie

Oto sekwencja struktur i związanych z nimi motywów, jakie należy odnaleźć i połączyć.

A. Zaawansowane pionki – groźba promocji.

1.g:h7 [1.W:h2 W:g6 z równą grą]

B. Bateria działająca na przekątnej h2-b8 – odkryty szach i związana z nim obrona pola przemiany na h8.

1...Sg6

C. Wieża atakuje bronionego gońca – zlikwidowanie figury atakującej i zyskanie czasu na awans pionka.

2.W:h2

D. Wieża atakuje wieżę – odbicie materiału i stworzenie gróźb po linii „h” (wieża „goni” białego pionka).

2...Wh2

E. Pionek blisko pola przemiany, z możliwością bicia – utworzenie pary połączonych pionków na siódmej linii i groźba promocji.

3.f:g7

F. Wieża atakuje pionka – zlikwidowanie jednego z pary pionków i stworzenie groźby związania po ósmej linii.

3...Wh7

G. Pionek na siódmej linii – promocja pionka w hetmana.

4.g8H

H. Król i hetman na jednej linii – zrealizowanie motywu geometrycznego, czyli związania na ósmej linii.

4...Wh8

I. Skoczek broni wieży – odciągnięcie skoczka.

5.H:h8

J. Skoczek atakuje hetmana – wzięcie silniejszej figury i odbicie deficytowego materiału.

5...S:h8

K. Możliwość awansu pionka do hetmana – zyskanie ważnego tempa.

6.a3!! [6.a4 Sf7 7.a5 Sd6 8.a6 Sb5 9.Kb7 (9.Sd5 Kc6 10.Sc3 Kb6=) 9...Sd6 10.Kb6 Sc8=]

L. Skoczek oddalony od uciekającego pionka – pościg skoczka za pionkiem.

6...Sf7

M. Możliwość awansu pionka do hetmana – awans pionka.

7.a4

N. Skoczek oddalony od uciekającego pionka – pościg skoczka za pionkiem.

7...Sd6

O. Możliwość awansu pionka do hetmana – awans pionka.

8.a5

P. Skoczek oddalony od uciekającego pionka – pościg skoczka za pionkiem i zablokowanie promocji.

8...Sb5

R. Możliwość awansu pionka do hetmana – awans pionka i zastosowanie pozycji *zugzwangu*.

9.a6 [Obopólny *zugzwang*!]

S. Jedna z dwóch figur musi się ruszyć – ruch każdej czyni jakieś szkody w planie grającego.

9...Kd6

T. Trójka Kb8, Sb4, p. a6 – możliwość wzmocnienia pozycji.

10.Kb7 [10.Sa2 Kc6 11.Sc3 Kb6]

U. Skoczek blokujący uciekającego pionka – pościg skoczka za pionkiem i zablokowanie promocji z innej strony.

10...Sc7

[10...Kd7 11.Sc2 (11.Sd5 Sd6 12.Kb8+–; 11.Kb6 Sd6 12.Sc2+–; 11.Sa2) 11...Sd6 12.Kb8+–]

W. Możliwość awansu pionka do hetmana – awans pionka i zastosowanie pozycji *zugzwangu*.

11.a7

Y. Pozycja teoretyczna Kb7, Sb4, p. a7 – Sc7, Kd6 (blisko c7) – zaciągnięcie białego króla do rogu.

11...Sa8

Z. Pozycja teoretyczna Kb7, Sb4, p. a7 – Sc7, Kd6 (blisko c7) – odciągnięcie króla od obrony skoczka na a8 i kluczowego pola c7.

12.Sd5 [12.K:a8 =Kc7 13.Sd3 Kc8 14.Sf4 Kc7 15.Sd5 Kc8 16.Sb4 Kc7]

12...Kd7

Z'. Pozycja teoretyczna Kb7, Sb4, p. a7 – Sc7, Kd6 (blisko c7) – odciążenie króla od obrony skoczka na a8 i kluczowego pola c7.

13.Sb6

Białe wygrywają.

Uczenie dzieci łączenia idei już na wczesnych etapach rozwoju daje wielką szansę szybkiego ich rozwoju i osiągania szczytowych osiągnięć.

Emocje

Słowo „emocja” pochodzi od łacińskiego *movere* – poruszać, wzruszać. Osobnik zostaje czymś poruszony. Może to przyjść od wewnątrz lub z zewnątrz. W psychologii emocje definiowano bardzo różnie: jako stan pobudzenia, zaburzenie równowagi lub jako intensywną, przypadkową i nieorganizowaną reakcję na bodziec. Inteligencja emocjonalna to zdolność do postrzegania emocji, dostępu do nich i takiego ich aktywowania, by towarzyszyły myśleniu. Inteligencja emocjonalna to zdolność do rozumienia emocji i posiadanie emocjonalnej wiedzy, które pozwalają regulować emocje i sprzyjają rozwojowi emocjonalnemu oraz intelektualnemu²⁶.

Gra w szachy, jako szczególnie angażująca emocje (por. na przykład doświadczenia kliniczne Matysiaka i Pyrek²⁷), może być znakomitym sprawdzianem umiejętności samokontroli ucznia. W eksperymentach M. Tarachy wykazano, że osoby o wyższym poziomie inteligencji emocjonalnej, mierzonej Wielowymiarową Skalą Inteligencji Emocjonalnej (MEIS) Saloveya i Mayera, lepiej wykorzystują swój potencjał intelektualny (mierzony Testem Matrycy Ravena), a w kolejnych próbach potrafią demonstrować podobny poziom energetyczny oraz podobne efekty pracy intelektualnej, niezależnie od sytuacji zewnętrznej²⁸.

D. Wiczorek i P. Francuz zwracają uwagę na rolę emocji podczas kolejnych działań w eksperymentach na temat analogii. „Osoby badane, które nabywały schemat w tym samym nastroju, w którym później rozwiązywały problem, wymagający zastosowania tego schematu, częściej udzielały poprawnych odpowiedzi niż osoby, które nabywały schemat, a później wy-

²⁶ P. Salovey, D. Sluyter, *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999, s. 26.

²⁷ M. Matysiak, A. Pyrek, *Referat: I Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Metodyczna: Nauka gry w szachy narzędziem kształcenia i doskonalenia młodego człowieka. Materiały konferencyjne*, Czudec 2014.

²⁸ M. Taracha, *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*, Lublin 2010, s. 107.

-dobywały go w różnych nastrojach”²⁹. Do podobnych wyników doszedł D. Kahneman w badaniach na temat szczęścia³⁰. Badacz ten wprowadził w planie eksperymentalnym dwa schematy działania: podczas wnioskowania przez analogię w tak zwanym schemacie wewnętrznym badany sam odkrywa zasadę, obrazującą wybraną rzeczywistość, natomiast w schemacie zewnętrznym badany otrzymuje gotową zasadę. Na wpływ nastroju bardziej wrażliwe są schematy wewnętrzne. Uważny nauczyciel może tak sterować pożądanymi emocjami, aby osiągać długofalowe pozytywne efekty w pracy z uczniami. Przy czym z punktu widzenia efektywności sugeruje się mu wprowadzanie pozytywnych stanów³¹ oraz kładzenie akcentu na wyciąganie wniosków z porażek³².

Uczucia

Uczucia to względnie trwałe i złożone ustosunkowanie się do rzeczywistości. Utrzymują się dłużej niezależnie od reakcji na doraźne zdarzenia, wiążącej się z przedmiotem uczuć (Mogę być wściekły na ciebie, ale dalej cię kochać). To rodzaj dyspozycji do reagowania w podobny sposób wobec swojego przedmiotu. Samo myślenie o osobie (postawa) nie jest jeszcze upodobaniem. W kontekście nauki gry w szachy nauczyciele powinni zwracać szczególną uwagę, aby trening i gra nie wyparły z życia uczniów ich poprawnych relacji ze znaczącymi ludźmi: rodzicami, rodzeństwem, przyjaciółmi, nauczycielami, kolegami i koleżankami w szkole, mistrzami. Właściwe relacje interpersonalne mogą być traktowane jako podstawa w procesie samoaktualizacji człowieka³³. Według „pierwszej damy” terapii rodzin Virginii Satir te rodzinne relacje są szczególnie ważne dla rozwoju człowieka. Stąd też tak istotne są kontakty nauczyciela z rodzicami ucznia³⁴.

²⁹ D. Wieczorek, P. Francuz, *Wpływ nastroju na pamięć podczas rozwiązywania problemów przez analogię*, „Studia z psychologii w KUL”, Tom 13, Lublin 2006, s. 63-79.

³⁰ D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań 2011.

³¹ M. Seligman, *Optymizm można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Poznań 1993; M. Seligman, *Optymistyczne dziecko*, Poznań 1997; A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań 2009; A. Czerw, *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2010.

³² D. Goleman, *Destrukcyjne emocje. Jak możemy je przezwyciężyć? Dialog naukowy z udziałem Dalajlamy*, Poznań 2003; P. Fortuna, *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*, Gdańsk 2012.

³³ A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.

³⁴ V. Satir, *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańsk 2000.

Potrzeby

Potrzeba to nieznana, fizyczno-chemiczna siła działająca w mózgu. Potrzeba organizuje percepcję, myślenie, napęd do działania. Występuje wtedy u jednostki chęć zmiany – aby doszło do zamiany sytuacji niezadowolającej, wywołującej napięcie, na sytuację zadowalającą. O działaniach człowieka często decydują czynniki wewnętrzne, głównie emocje i potrzeby. Jedną z najbardziej znanych koncepcji psychodynamicznych pochodzi od amerykańskiego psychologa humanistycznego Abrahama Masłowa³⁵. Zdaniem Masłowa ludzie są motywowani przez hierarchiczny system podstawowych potrzeb (piramidę potrzeb):

- potrzeby fizjologiczne – takie jak głód, pragnienie, seks,
- potrzeby bezpieczeństwa – pewności, stałości, zależności, opieki, wolności od strachu, od lęku i chaosu, potrzeby struktury, porządku, prawa, ograniczeń, silnego opiekuna,
- potrzeby przynależności i miłości – kontaktów społecznych, bycia akceptowanym,
- potrzeby szacunku – osiągnięć i prestiżu,
- potrzeby poznawcze – poznania czegoś, odkrycia, dotarcia do istoty zagadnienia,
- potrzeby estetyczne – potrzeby związane z pięknem otoczenia, estetyką wnętrza, produktu,
- potrzebę samorealizacji – samourzeczywistniania się, realizowania swoich pragnień, zdolności, zainteresowań³⁶.

Nauczyciel, zgodnie z każdym poziomem piramidy Masłowa, powinien uwzględniać aktualne potrzeby uczniów i dopasowywać do nich rozwiązania treningowe, wychowawcze. Nauczyciel pracujący z dziećmi i młodzieżą powinien brać też pod uwagę (jako listę kontrolną dla swoich działań) koncepcję potrzeb według H. Murraya, w ramach której występują:

- potrzeba unikania fizycznego urazu,
- potrzeba unikania psychicznego urazu,
- potrzeba unikania poniżenia we własnych oczach,
- potrzeba poniżania się,
- potrzeba wyczynu,
- potrzeba stowarzyszania się,
- potrzeba agresywności,
- potrzeba autonomii (wolności, niezależności),

³⁵ A. Maslow, *op. cit.*

³⁶ *Ibidem.*

- potrzeba kompensacji (przewycięzania własnych niepowodzeń),
- potrzeba uległości,
- potrzeba usprawiedliwiania siebie,
- potrzeba dominowania,
- potrzeba uzewnętrzniania swojej osobowości,
- potrzeba żywienia i opiekowania się,
- potrzeba porządku,
- potrzeba zabawy,
- potrzeba odrzucenia i izolacji,
- potrzeba przyjemnych doznań zmysłowych,
- potrzeba seksualna,
- potrzeba doznawania opieki i oparcia,
- potrzeba rozumienia,
- potrzeba nabywania,
- potrzeba poznawcza,
- potrzeba tworzenia,
- potrzeba informowania innych,
- potrzeba doznawania aprobaty i uznania ze strony innych,
- potrzeba zatrzymywania³⁷.

Koncepcja Murraya znacznie poszerza liczbę potrzeb w stosunku do tych podanych przez Maslowa, a takie uzupełnienie może uczynić nauczyciela szachów wrażliwszym i elastyczniejszym w działaniu.

Wartości

Wartości to przedmioty i przekonania, determinujące względnie podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek. Jeśli szachy staną się najważniejszą wartością w życiu, to mogą pełnić rolę idei nadwartościowych, prowadzących do zaburzeń funkcjonowania w wymiarze społecznym.

Motywacja

Motywacja – najczęściej pod tym pojęciem rozumie się stan gotowości człowieka do podjęcia określonego działania. Nauczyciel, który chciałby motywować swoich uczniów do szczególnego rozwoju powinien dopasowywać swoje działania do indywidualnych potrzeb wychowanków, opisanych w podrozdziale poświęconym potrzebom.

³⁷ Za: S. Siek, *op. cit.*

N. Krogius zbadał interesującą zależność, występującą pomiędzy czasem rozpoczynania nauki gry w szachy a osiągnięciem tytułu arcymistrza, co z punktu widzenia motywacji osiągnięcie może być wartościowym celem³⁸ (tab. 1). Okazuje się, że wcześniejsze rozpoczynanie nauki gry w szachy koreluje z wcześniejszym uzyskaniem tytułu, ale sam proces trwa dłużej, w porównaniu z osobami startującymi później. To optymistyczny wniosek dla obydwu grup. Dla tej drugiej znakomitym przykładem może być arcymistrz Poługajewski, który zaczął grać w szachy w wieku 12 lat, a pierwszy wynik arcymistrzowski osiągnął w wieku 26 lat. Innym przykładem jest Korcznoj, naukę gry w szachy zaczynający w wieku 13 lat, a wynik arcymistrzowski osiągający w wieku lat 25.

Tab. 1. Rozpoczęcie nauki gry w szachy a osiągnięcie tytułu arcymistrza.

Okres rozpoczynania nauki gry w szachy	Start	Osiągnięcie poziomu arcymistrza	Czas potrzebny do osiągnięcia poziomu arcymistrza
Wcześniej rozpoczynający naukę	6,5 r.ż.	22,8	16,3
Później rozpoczynający naukę	13,6 r.ż.	25,3	11,7

Źr.: N. Krogius, *Psychology in chess*, London 1976.

Z kolei F. Gobet i G. Campitelli na podstawie analizy karier stu argentyńskich szachistów wykazali, że jednak warto zaczynać naukę wcześniej, jeśli chce się osiągać profesjonalne wyniki w szachach³⁹ (tab. 2 i 3).

Tab. 2. Rozpoczęcie nauki gry w szachy a osiągnięcie tytułu arcymistrza.

Tytuł szachowy	Osoby badane	Wiek rozpoczęcia nauki
	N	Wiek
Arcymistrzowie	3	11,3
Mistrzowie międzynarodowi	9	10,3
Mistrzowie FIDE	13	11,6
Szachiści sklasyfikowani (z rankingiem)	39	14,2
Szachiści nie sklasyfikowani (bez rankingu)	36	18,6

Źr.: F. Gobet, G. Campitelli, *The Role of Domain-Specific Practice, Handedness, and Starting Age in Chess*, „Developmental Psychology” 2007, Vol. 43, No. 1.

³⁸ N. Krogius, *Psychology in chess*, London 1976.

³⁹ F. Gobet, G. Campitelli, *op. cit.*

Tab. 3. Prawdopodobieństwo osiągnięcia poziomu arcymistrza lub mistrza międzynarodowego.

Okres rozpoczynania nauki gry w szachy	Prawdopodobieństwo osiągnięcia poziomu arcymistrza lub mistrza międzynarodowego
Szachiści rozpoczynający naukę przed 12 r. ż.	1 do 4
Szachiści rozpoczynający naukę po 12 r. ż.	1 do 55

Źr.: F. Gobet, G. Campitelli, *The Role of Domain-Specific Practice, Handedness, and Starting Age in Chess*, „Developmental Psychology” 2007, Vol. 43, No. 1.

Postawy

Postawy to określone cechy różnych sposobów reagowania, myślenia i odczuwania jednostki w stosunku do rozmaitych aspektów środowiska. Postawy odzwierciedlają stosunek człowieka do rzeczywistości na trzech płaszczyznach: intelektualnej, emocjonalno-uczuciowej, behawioralnej (zachowania)⁴⁰.

Można wyróżnić szczególne cechy postaw:

- przedmiot (osoby, grupy społeczne, religie, idee – wszystko, co ma jakieś znaczenie),
- zakres (liczba elementów rzeczywistości),
- złożoność (treściowe bogactwo poszczególnych składników postaw),
- trwałość (stopień podatności na zmiany),
- kierunek (na continuum: pozytywny – neutralny – negatywny),
- intensywność (częstotliwość występowania charakterystycznych dla postawy zachowań),
- współzależność (współwystępowanie postaw)⁴¹.

Oczywiście z punktu widzenia nauki gry w szachy szczególnie cenne będą wszelkie działania wychowawcze, które mają na celu szacunek dla trenerów, przeciwników, kolegów z drużyny, kibiców.

Postawy moralne

Postawa moralna to względnie stała organizacja wiedzy, uczuć i motywów powodujących ustosunkowanie się jednostki do zjawisk moralnych w tej rzeczywistości, w której człowiek żyje. Bardzo dobrą bazą dla

⁴⁰ E. Aronson, *Psychologia społeczna*, Poznań 1997.

⁴¹ *Ibidem*.

wszelkich obserwacji zachowań młodych ludzi przy szachach może być arystotelesowska koncepcja rozwoju moralności. Jak zwracają uwagę A. Silverstein i I. Trombetti, teoria Arystotelesa idealnie pasuje do psychologicznych dociekań, ponieważ jego system jest funkcjonalistyczny (stany psychologiczne są operacjonalizowane, a więc łatwiej obserwować zachowania) i teleologiczny (psychologiczne procesy są zorientowane na osiągnięcie wyniku)⁴². Dla nauczyciela motywem przewodnim w jego pracy może być słynny tekst ze wstępu do *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa:

„Wszelka sztuka i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie zarówno działanie jak i postanowienie, zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia. [...] Co do nazwy tego dobra panuje u większości ludzi niemalże powszechna zgoda; zarówno bowiem niewykształcony ogół, jak ludzie o wyższej kulturze upatrują je w szczęściu, przy czym sądzą, że być szczęśliwym to to samo, co dobrze żyć i dobrze się mieć”⁴³. Arystotelesowska koncepcja doskonałości etycznej jako stanu umiaru (το μέσον) pomiędzy nadmiarem (υπεροχή) i brakiem (ελλειψις) może być dla nauczyciela szachów kolejną listą kontrolną, badającą zachowania uczniów. Dlatego warto przytoczyć cnoty wymieniane przez Arystotelesa:

Nadmiar	Brak	Cnota
porywczność	nieczułość	łagodność
zuchwałość	tchórzostwo	męstwo
bezwstyd	skrajna nieśmiałość	wstyd
nieumiarkowanie	niewrażliwość na przyjemności	umiarkowanie
zawiść	(brak określenia)	oburzenie
zysk	strata	sprawiedliwość
rozrzutność	sknerstwo	hojność
chępliwość	udawanie głupoty	szczerłość
pochlebstwo	wrogość	przyjaźń
służalczość	zarozumiałość	godność
zbytek	surowość	odporność
próżność	małoduszność	wielkoduszność
marnotrawstwo	skąpstwo	szczodrość
przebiegłość	głupkowatość	rozsądek

⁴² A. Silverstein, I. Trombetti, *Aristotle's Account of Moral Development*, Journal of Theoretical and Philosophical Psychology. Advance online publication. doi: 10.1037/a0031013, 2013.

⁴³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 2007.

Panuje dość powszechna zgoda co do tego, że najważniejszą cnotą dla Arystotelesa jest sprawiedliwość, rozumiana jako słuszna miara przy podziale dóbr, korzyści i zysków⁴⁴; i na nią też mogą zwracać szczególną uwagę nauczyciele szachów, podkreślając, że/czy szachy są sprawiedliwe. Takie rozważania mogą pogłębić etyczną wrażliwość uczniów.

W kontekście postaw moralnych warto zwrócić uwagę na hipotezę, którą postawił holenderski psycholog Adriaan de Groot: oddanie się pasji szachowej może prowadzić do ateizmu⁴⁵. Tymczasem „dzięki religijnemu patrzeniu na życie... ludzie są w stanie uformować i zachować dojrzałą i dobrze zorganizowaną strukturę osobowości”⁴⁶.

Systemy nawyków

Nawyk to zautomatyzowana czynność (sposób zachowania, reagowania), którą nabywa się w wyniku ćwiczenia (głównie przez powtarzanie). Szachiści mogą kreować mistrzowskie nawyki na podstawie opisanych w literaturze wzorców, opartych na wspomnianej wcześniej Strategicznej Karcie Wyników Kaplana i Nortona⁴⁷.

Cechy osobowości

Cecha to pewna dająca się wyróżnić stała właściwość, w której jedna indywidualność różni się od drugiej. L. Pervin podaje następującą definicję: „Cecha, jako dyspozycja, obejmuje nie tylko obserwowalne zachowanie, ale także uczucia, myśli i motywy, dzięki czemu ujawnia się w formie spójnych wzorców funkcjonowania w różnorodnych sytuacjach”⁴⁸. Popularna wśród psychologów tak zwana Wielka Piątka Costy i McCrae uwzględnia pięć wymiarów osobowości:

- ekstrawersja,
- ugodowość,
- sumienność,
- neurotyczność,
- otwarcie na nowe doświadczenie⁴⁹.

⁴⁴ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej. T. II. Platon i Arystoteles*, Lublin 2008.

⁴⁵ A. D. de Groot, *op. cit.*

⁴⁶ G. Allport, *Osobowość i religia*, Warszawa 1988.

⁴⁷ J. Przewoźnik, *op. cit.*, (*Myśl – Działaj – Zwyciężaj!*).

⁴⁸ L. Pervin, *op. cit.*

⁴⁹ P.T. Costa, Jr., R.R. McCrae, *NEO PI-R professional manual*. Za: P. Oleś, *op. cit.*

Nauczyciel szachów może zatem obserwować, w jaki sposób podopieczny kształtuje interakcje międzyosobowe (Ekstrawersja), jakie jest jego współodczuwanie z innymi osobami (Ugodowość), jak zorganizowany i wytrwały jest w swoich dążeniach do celu (Sumienność), w jakim stopniu jest stabilny emocjonalnie (Neurotyczność), jak aktywnie poszukuje i ocenia nowe doświadczenia (Otwartość na doświadczenie).

Obraz siebie

Obraz siebie to zbiór przekonań, myśli, jakie osoba ma na swój temat. Badania Marioli Łaguny nad przedsiębiorczością wskazują, że przekonania na własny temat, w tym wiara w skuteczność własnych działań i nadzieja, sprzyjają dokonywaniu wyboru ważnych życiowo celów oraz ich efektywnej realizacji⁵⁰.

Mechanizmy obronne

W sytuacji, w której:

- a. podstawową motywacją człowieka jest ochrona „ja” (motywacja ta może być chwilowa lub stała),
 - b. występuje subiektywne poczucie zagrożenia „ja” lub antycypacja takiego zagrożenia,
 - c. mogą występować na poziomie świadomym lęki lub inne ujemne emocje
- mogą pojawić się różne czynności obronne. Nauczyciel powinien zwrócić uwagę czy nie występują u ucznia na przykład takie mechanizmy obronne, jak:
- wyparcie (wymazywanie z pamięci przykrych wydarzeń),
 - tłumienie (świadome odsuwanie przykrych myśli),
 - zaprzeczanie (niedopuszczanie do świadomości zagrażających wydarzeń),
 - projekcja (przypisywanie innym własnych, nieakceptowanych myśli, pragnień),
 - przemieszczenie (skierowanie agresji na obiekt zastępczy),
 - reakcja upozorowana (ukazywanie emocji odwrotnych do faktycznie odczuwanych),
 - introjekcja (bezrefleksyjne przyjmowanie przekonań, postaw, zachowań od osoby, wobec której odczuwa się respekt; np. wobec trenera),
 - odczynianie (wykonywanie magicznych czynności),
 - regresja (zachowania typowe dla wcześniejszych okresów rozwojowych),

⁵⁰ M. Łaguna, *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*, Gdańsk 2010.

- racjonalizacja (podawanie szlachetnych w treści uzasadnień dla czynów i motywów niegodziwych)⁵¹.

Przekonania

Przekonanie to świadoma myśl, która zostaje zaakceptowana jako w jakimś stopniu prawdziwa. Na ogromny wpływ przekonań na zachowanie zwracają uwagę nie tylko podręczniki o charakterze akademickim⁵², ale także poradniki wskazujące drogi do osiągnięcia celów, realizowania mistrzowskich strategii⁵³. **Nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na demonstrowane przez uczniów przekonania, gdyż mogą one mieć większy wpływ na ich kariery niż aktualnie osiągnięte umiejętności.** Szczególnie istotne są te przekonania, które związane są z negatywnym lub pozytywnym myśleniem. To drugie zostało przedstawione w pracy J. Przewoźnika, w której szeroko zaprezentowana jest koncepcja optymizmu Martina Seligmmana w odniesieniu do szachów⁵⁴.

Z punktu widzenia osiągania celów szczególnie ważne są przekonania na temat możliwości wywierania wpływu na rzeczywistość. Wyniki badań empirycznych wskazują na korzyści związane z tak zwanym „wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli”⁵⁵. Osoby o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli mają przekonanie, że kierują swoim życiem.

Jestem kierowcą tego autobusu.

Osoby o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli żywią przekonanie, że życiem sterują czynniki niezależne od nich – los, przeznaczenie, Bóg, choroby, szczęście, itd.

Jestem raczej pasażerem tego autobusu.

Podstawowa różnica między osobami o wewnętrznym i zewnętrznym poczuciu kontroli jest analogiczna do różnicy między zachowaniami czoło-

⁵¹ P. Oleś, *op. cit.*, s. 97-99.

⁵² P. Oleś, *op. cit.*, s. 215-218; A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań 2009.

⁵³ R. Dilts, S. Smith, T. Hallbom, *Przekonania. Ścieżki do zdrowia i dobrobycia*, Wrocław 2005.

⁵⁴ J. Przewoźnik, *op. cit.* (*Myśl – Działaj – Zwyciężaj!*), s. 125-131.

⁵⁵ A. Matczak, *Człowiek w pracy*, Warszawa 2009.

wieka w sytuacjach sprawnościowych w porównaniu z losowymi. W sytuacjach sprawnościowych, w których rezultaty działań zależą od sprawności w dążeniu do celu, większa jest zazwyczaj motywacja do osiągnięć i aktywność, człowiek ma bardziej realistyczny poziom aspiracji, lepiej zauważa i uwzględnia istotne dla działania informacje czy cechy sytuacji, w większym stopniu i bardziej racjonalnie wykorzystuje zdobywane doświadczenia, a także generalizuje je na nowe sytuacje, efektywniej radzi sobie z zagrożeniami, charakteryzuje się większym optymizmem. Tym charakteryzują się osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli. Osoby o poczuciu kontroli zewnętrznej zachowują się odmiennie, w sposób charakterystyczny dla funkcjonowania w sytuacjach losowych, w których nie ma się żadnego wpływu na wyniki – są mniej aktywne, nie próbują wpływać na bieg rzeczy, w niewielkim stopniu dostosowują swoje działania do sprzężeń zwrotnych.

Ludzie z poczuciem kontroli wewnętrznej preferują sytuacje sprawnościowe, w których istotnie są w stanie wpływać na wyniki swoich działań, a w sytuacjach losowych mogą odczuwać lęk. Natomiast ludzie z poczuciem kontroli zewnętrznej wolą sytuacje losowe, uwalniające od konieczności podejmowania decyzji i brania na siebie odpowiedzialności. Mogą też w takich sytuacjach działać sprawniej niż osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli⁵⁶. Większy zakres samodzielności i niezależności w pracy wiąże się z bardziej wewnętrznym poczuciem kontroli. Osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej mają większe predyspozycje kierownicze, są bardziej zadowolone z pracy i ogólnie z życia⁵⁷.

Charakter

Charakter to zbiór zalet i wad człowieka. Istotnymi składnikami struktury charakteru są sposoby, w jakie człowiek:

- realizuje postawione sobie cele,
- ustosunkowuje się do ludzi,
- ustosunkowuje się do siebie i własnego działania⁵⁸.

Judith Polgar, od wielu lat czołowa arcymistrzyni świata, wymienia następujące cechy warunkujące sukces w szachach: pracowitość, ducha walki, ciężką pracę, dyscyplinę, kreatywność, bycie samokrytycznym myślicielem, oddanie grze w szachy⁵⁹.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ P. Oleś, *op. cit.*

⁵⁹ J. Polgar, *10 Answers by Judith Polgar about Success in Chess*, [online], [dostęp: 28

* * *

Warto zakończyć te rozważania całościowym spojrzeniem na życie człowieka. Dla nauczyciela szachów przydatna może być teoria rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona⁶⁰, przedstawiona w tabeli 4. Według Eriksona rozwój psychospołeczny przechodzi przez pewne krytyczne etapy – przy czym „krytyczny” oznacza punkty zwrotne, momenty rozstrzygające pomiędzy postępem a regresją, integracją a opóźnieniem. Jak pisze P. Oleś: „Adaptacyjne (związane z postępem) i nieadaptacyjne (regresywne) elementy danego przełomu rzutują na sposób rozwiązywania kolejnego kryzysu rozwojowego. W ten sposób określone braki z dzieciństwa kładą się cieniem na możliwości rozwoju na dalszych etapach życia, ale równocześnie każdy kolejny próg rozwojowy niesie szansę nadrobienia braków z przeszłości”⁶¹. W okresie zabawy i w wieku szkolnym nauczyciel szachów może zatem kształtować ważne cechy ucznia: orientację na cele, budowanie kompetencji.

Tab. 4. Koncepcja wieloetapowego rozwoju według E. Eriksona⁶².

Stadium rozwoju i konflikt podstawowy wg Erika Eriksona	Okres życia	Podstawowy przejawiany rys charakteru	Główne zainteresowania i relacje
I. Zaufanie – brak zaufania	Niemowlęctwo	Nadzieja	Rodzice
II. Autonomia – wstyd i wątpienie	Wczesne dzieciństwo	Wola	Własne „ja”
III. Inicjatywa – poczucie winy	Wiek zabawy	Intencja, cel	Rodzeństwo
IV. Przedsiębiorczość – poczucie niższości	Wiek szkolny	Kompetencja	Szkoła
V. Tożsamość – zmieszanie tożsamości	Adolescencja	Wierność	Grupa kolegów

lutego 2014]. Dostępny w internecie: <http://thechessworld.com/learn-chess/48-reviews-/353-10-questions-for-judit-polgar-about-success->.

⁶⁰ E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Gliwice 2012.

⁶¹ P. Oleś, *op. cit.*

⁶² E. Erikson, *op. cit.*

Stadium rozwoju i konflikt podstawowy wg Erika Eriksona	Okres życia	Podstawowy przejawiany rys charakteru	Główne zainteresowania i relacje
VI. Intymność – Izolacja	Wczesna dorosłość	Miłość	Kochanek/ Małżonek
VII. Generatywność (rozwój) – Stagnacja	Dorosłość	Troska	Dzieci/ Kariera
VIII. Integracja – Rozpacz / niesmak	Starość	Mądrość	Uniwersum/ Bóg

Źródło: E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Helion SA, Gliwice 2012, s. 125-133.

* * *

Podsumowując to krótkie omówienie szans i zagrożeń, jakie stwarza nauka gry w szachy dla młodego człowieka, można jeszcze zapytać, czy jest to działalność, którą można nazwać czczą pasją⁶³, czy też kamieniem probierczym myślenia i rozwijania charakteru⁶⁴? Odpowiedź zapewne będzie zależała od tego, kto szkoli, kogo szkoli, w jaki sposób i w jakim czasie. To ogromna przestrzeń dla wolności i odpowiedzialności sekstetu szkoleniowego: nauczyciela, ucznia, rodziców ucznia, przedstawiciela klubu sportowego, sponsora. Jeśli nie będzie to nieszczęsny dar wolności, a ciężar indywidualnej odpowiedzialności nieprzytłaczający – to w sumie jawi się przed nami optymistyczna perspektywa działania.

Jan Przewoźnik jest psychologiem, konsultantem i trenerem; mistrzem międzynarodowym i wielokrotnym mistrzem Polski w szachach (dziesięć razy drużynowo i raz indywidualnie). Opublikował ponad dwadzieścia książek o tematyce szachowej i psychologicznej. Specjalizuje się w następującej tematyce: umiejętność komunikacji, efektywna współpraca w zespole, profesjonalna obsługa klienta, sprzedaż doradcza, negocjacje, zarządzanie sobą w czasie, twórcze i pozytywne myślenie, nowoczesne metody kształcenia dorosłych.

⁶³ A. Cockburn, *Idle Passion: Chess and the Dance of Death*, New York 1975.

⁶⁴ J. Przewoźnik, *op. cit.*, (*Psychologia szachów i jej niewykorzystane możliwości*).

Jacek Gajewski

Środki dydaktyczne, formy organizacyjne, cele, zasady i metody kształcenia w procesie nauczania gry w szachy

Wprowadzenie

Autor artykułu był założycielem, prezesem i instruktorem szachowym w UKS „Czwórka” Sandomierz w latach 1998–2000. Obecnie związany jest ze Środowiskowymi Programami Profilaktycznymi realizowanymi w Katowicach od października 2001 roku. Te dwa fakty mają wpływ na obecną wiedzę i doświadczenie w zakresie tematyki podjętej w artykule.

Wspomniane programy prowadzone są w szkołach w formie zajęć pozalekcyjnych i obejmują w pierwszej kolejności dzieci zaniedbane i sprawiające trudności wychowawcze, chociaż uczestniczą w nich również dzieci bez tego typu problemów. Środowiskowy program profilaktyki to projekt systemowych rozwiązań w środowisku lokalnym, obejmujący szereg programów profilaktycznych, ukierunkowany na wspomaganie dziecka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, ograniczenie i likwidowanie czynników ryzyka oraz inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących.

Model zajęć profilaktycznych, który zagościł na stałe w Szkole Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach od września 2002 roku i jest realizowany do chwili obecnej, nastawiony jest na rozwijanie i wzmacnianie obszarów psychologicznych oraz społecznych. Opiera się na założeniu, że to nie alkohol i narkotyki są groźne, lecz pewne braki i niedostatki tkwiące w człowieku. Dlatego jak *memento* dla nauczycieli tej szkoły brzmi stwierdzenie Wojciecha Eichelberga: „brak to taki hak, na który zaczepiają się różne uzależnienia”¹.

¹ Środowiskowy Program Profilaktyczny (2002), *Brak to taki hak, na który zaczepiają się*

Autor artykułu jest realizatorem programu profilaktycznego w dwóch różnych formach. Prowadzi „Klub Delfinka”, gdzie odbywa się nauka i doskonalenie pływania oraz rekreacja ruchowa w wodzie dla dzieci klas I–VI oraz sekcję szachową „przyszli arcymistrzowie” z wykorzystaniem programu Waldemara Gałążewskiego i Andrzeja Modzelana, *Program nauki gry w szachy w nauczaniu zintegrowanym*², zatwierdzony przez Radę Pedagogiczną Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach we wrześniu 2011 roku.

W roku szkolnym odbywa się czwarta edycja corocznego turnieju szachowego *O Tytuł Króla Szachowego Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka* w Katowicach. Turniej przeznaczony jest dla wszystkich dzieci z klas I–VI. Pierwszy etap wyłania mistrzów poszczególnych klas, drugi – najlepszych szachistów w danym roczniku. Finał turnieju corocznie w dzień sportu gromadzi sześcioro dzieci, które walczą systemem „każdy z każdym” o zaszczytny tytuł oraz cenne puchary, medale i dyplomy wręczane uroczystie przez dyrektora szkoły.

Z relacji dyrektora szkoły wynika, iż od kiedy w placówce są prowadzone zajęcia szachowe, nastąpił wzrost liczby punktów uzyskiwanych przez uczniów na końcowych sprawdzianach klas szóstych. Niemniej jednak sprawdzenie tej tezy wymaga w przyszłości zweryfikowania istniejących i wypracowania nowych odpowiednich metod badawczych służących przeprowadzeniu tego typu badań empirycznych.

Nauczyciel, instruktor oraz trener szachowy powinien odznaczać się prawością i stałością charakteru w połączeniu ze sprawiedliwością, gdyż wynikająca z prawości sprawiedliwość, w połączeniu z konsekwencją i wytrwałością, kształtują autorytet nauczyciela w środowisku jego uczniów. Inne czynniki wpływające na autorytet pedagogów, także pedagogów szachowych, to ich poziom intelektualno-kulturalny i postawa twórcza³.

Pożądane oddziaływanie pedagogiczne wynika z osobistych wartości wyznawanych przez nauczyciela, ale wynik jego wpływu na uczniów zależy również od korelacji zachodzących między nim – nauczycielem, a nimi – uczniami. Młodzież szkolna najbardziej neguje braki moralne swoich nauczycieli a jednocześnie mniejszą wagę przywiązuje do ich zalet i braków intelektualnych oraz spraw estetyki. Wyjątek stanowią uczniowie

różne uzależnienia, Szkoła Podstawowa nr 62 w Katowicach.

² W. Gałążewski, A. Modzelan, *Program nauki gry w szachy w nauczaniu zintegrowanym*. Autor artykułu otrzymał komputerowy wydruk na kursie instruktorów szachowych w Suwałkach w lipcu 2011 r. od Andrzeja Modzelana.

³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 374.

szkoły średniej zwracający większą uwagę, w odróżnieniu od dzieci szkoły podstawowej, na wiedzę swoich preceptorów i umiejętność jej przekazania⁴.

Reasumując stosunek uczących się do tych, którzy ich uczą, należy stwierdzić, że ci drudzy są doceniani przez tych pierwszych, kiedy odznaczają się takimi pozytywnymi cechami, jak: sprawiedliwość, wysokie wymagania wobec siebie i podopiecznych, stanowczość, cierpliwość, wyrozumiałość, serdeczność, przyjazne usposobienie, inteligencja, poziom wiedzy, jasność i przystępność wypowiedzi oraz umiejętność zaciekawienia i wzbudzania zainteresowania danym przedmiotem, dziedziną i dyscypliną sportową⁵.

A jaki powinien być stosunek nauczyciela do uczniów? Na to pytanie odpowiada Leon Niebrzydowski: „Stosunek nauczyciela do ucznia winien kształtować się na zasadzie wyczucia sytuacji i potrzeb uczniów. Jeśli uczniowie są zdyscyplinowani i nastawieni na zdobywanie wiedzy, wówczas można sobie pozwolić na dyskusję i zaufanie, jeśli klasa jest mało zdyscyplinowana, a przy tym niezbyt chętna do nauki, lepiej zachować względny rygor, połączony z próbą pozyskania sympatii uczniów”⁶.

Autor skuteczność i atrakcyjność prowadzonych zajęć uzależnia między innymi od: charyzmy, osobowości nauczyciela i jego temperamentu, umiejętności postawienia realnych do zrealizowania celów, doboru odpowiednich ćwiczeń, a przede wszystkim od właściwego doboru metod i środków nauczania, toteż nieodzowną pomocą dydaktyczną w racjonalnie realizowanym procesie nauczania (m.in. gry w szachy – J.G.) są środki dydaktyczne.

Środki dydaktyczne

Czesław Kupisiewicz definiuje **środki dydaktyczne** jako „przedmioty materialne, które, dostarczając uczniom określonych bodźców oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itd., ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznanie rzeczywistości, dzięki czemu usprawniają proces nauczania – uczenia się, a przez to wpływają korzystnie na jego efekty końcowe”. Słowo „przedmiot” użyte w tej definicji odnosi się zarówno do przedmiotów oryginalnych, jak i do ich zastępników modelowych, obrazowych, słownych lub symbolicznych⁷.

⁴ *Ibidem*, s. 375–376.

⁵ *Ibidem*, s. 376.

⁶ L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1972, s. 64–65.

⁷ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 177. Por.: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 811.

Edward Fleming i Jan Jacoby w przejrzysty sposób dzielą środki dydaktyczne na trzy grupy⁸:

- środki naturalne, które bezpośrednio przedstawiają samą rzeczywistość;
- środki techniczne, które ukazują rzeczywistość w sposób pośredni; do tej grupy zaliczają się środki wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe (audiowizualne), manipulacyjne, modelowe i automatyczne;
- środki symboliczne, które przedstawiają rzeczywistość za pomocą odpowiedniej symboliki, np. słowa żywego i drukowanego, znaków (zapis szachowy).

Słusznie zauważył Wincenty Okoń⁹, że w tym podziale trudno ustalić linię graniczną między środkami technicznymi i symbolicznymi, więc przedstawił bardziej rozbudowany podział środków dydaktycznych, obejmujący sześć następujących kategorii:

Środki proste:

- a. środki słowne, to jest przede wszystkim podręczniki i inne teksty drukowane;
- b. proste środki wzrokowe (wizualne), a więc oryginalne przedmioty, modele, obrazy, wykresy, mapy.

Środki złożone:

- c. mechaniczne środki wzrokowe umożliwiające przekazywanie obrazów za pomocą urządzeń technicznych np. aparat fotograficzny, mikroskop, teleskop;
- d. środki słuchowe pozwalające przekazać dźwięki i szmery – za pośrednictwem magnetofonu czy radia;
- e. środki słuchowo-wzrokowe (audiowizualne) łączące obraz z dźwiękiem, jak film dźwiękowy czy telewizja;
- f. środki automatyzujące proces uczenia się, do których można zaliczyć komputery.

Dobór środków dydaktycznych w szachach jest ograniczony, ale lekcja czy zajęcia bez ich użycia byłyby niekompletne iuboższe. Sklepy szachowe, najczęściej poprzez internet, oferują sprzedaż pełnej gamy produktów będących w ich posiadaniu, takich jak:

I. Szachy turniejowe:

1. figury Staunton drewniane nr 7 (król 97 mm),
2. figury Staunton drewniane nr 6 (król 95 mm),
3. figury Staunton drewniane nr 5 (król 90 mm),
4. figury Staunton drewniane nr 4 (król 77 mm),

⁸ E. Fleming, J. Jacoby, *Środki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej*, Warszawa 1969.

⁹ W. Okoń, *op. cit.* (*Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*), s. 277.

5. figury Staunton z tworzywa nr 6 (król 96 mm),
6. figury Staunton z tworzywa nr 5 (król 90 mm).

II. Szachy popularne:

1. szachy „Ambasador”,
2. szachy „Consul”,
3. szachy „Senator”,
4. szachy „Królewskie”,
5. szachy „Jowisz”,
6. szachy magnetyczne,
7. szachy plenerowe,
8. szachy tarasowe.

III. Szachownice turniejowe:

1. szachownica tekturowa składana na 2 części (49x49 cm, pole 5x5 cm),
2. szachownica drewniana (deska szachowa) nr 6 (56x56 cm, pole 5x5 cm),
3. szachownica drewniana (deska szachowa) nr 5 (48x48 cm, pole 5x5 cm),
4. szachownica drewniana (deska szachowa) nr 4 (40x40 cm, pole 4x4 cm).

IV. Tablica demonstracyjna wisząca (magnetyczna z figurami).

V. Zegary szachowe:

1. zegary mechaniczne:
 - a. zegar „GARDE” drewniany,
 - b. zegar „HETMAN” z tworzywa,
 - c. zegar „GARDE” drewniany – wersja dla niesłyszących,
2. zegary elektroniczne:
 - a. DGT 960 (kieszonkowy),
 - b. DGT 2010,
 - c. DGT XL,
 - d. DGT EASY,
 - e. DGT EASY PLUS,
 - f. MEREX 555,
 - g. SILVER,
 - h. BHB CHESS CLOCK.

VI. Akcesoria:

- kasetka drewniana do chowania bierek,
- woreczek wiązany z tkaniny do chowania bierek,
- breloczek szachowy,
- pokrętło do zegara,
- dyplomy szachowe,
- medale szachowe,

- puchary szachowe,
- blankiety do zapisywania partii szachowych.

VII. Książki szachowe:

1. podział ze względu na język:
 - a. w języku polskim,
 - b. obcojęzyczne,
2. podział ze względu na stopień zaawansowania szachistów:
 - a. dla początkujących,
 - b. dla zaawansowanych,
3. podział ze względu na wiek:
 - a. dla dzieci i młodzieży,
 - b. dla dorosłych,
4. podział ze względu na posiadaną kategorię szachową:
 - a. dla IV kategorii,
 - b. dla III kategorii,
 - c. dla II kategorii;
5. podział ze względu na stadium partii szachowej:
 - a. debiuty (może dotyczyć wszystkich debiutów, kilku lub jednego, debiutów otwartych, debiutów półotwartych i debiutów zamkniętych),
 - b. grę środkową,
 - c. końcówki (końcówki pionowe, lekkofigurowe, wieżowe, hetmańskie, o różnym materiale, końcówki elementarne i złożone);
6. podział ze względu na treści historyczne:
 - a. przedstawienie przebiegu olimpiad szachowych,
 - b. przedstawienie przebiegu meczów o mistrzostwo świata kobiet i mężczyzn oraz meczów i turniejów pretendentek i pretendentów do szachowej korony,
 - c. przedstawienie turniejów międzynarodowych i innych turniejów szachowych,
 - d. indywidualne mistrzostwa Polski kobiet i mężczyzn,
 - e. drużynowe mistrzostwa Polski kobiet i mężczyzn,
7. biografie szachistów:
 - a. główną treścią są partie szachowe i ich analiza,
 - b. główną treścią są fakty z życia, także pozaszachowego, szachistek i szachistów,
 - c. pamiętniki i relacje,
 - d. felietony,
 - e. historia PZSzach i OZSzach-ów,
 - f. historie klubów, stowarzyszeń, UKS-ów, domów kultury i świetlic,

- g. kroniki,
- h. księgi pamiątkowe;
- 8. podział ze względu na twórczą treść i rodzaj zadań:
 - a. zadania szachowe:
 - mat w jednym posunięciu,
 - dwuchodówki,
 - trzychodówki,
 - czterochodówki i maty w większej ilości posunięć,
 - samomaty,
 - b. studia,
 - c. kompozycje,
 - d. znajdowanie najlepszej kontynuacji taktycznej, jak i planu strategicznego,
 - e. zadania pochodzące z praktycznej gry,
 - f. zadania ułożone przez problemistów;
- 9. podział ze względu na połączenia z innymi naukami:
 - a. szachowo-psychologiczne,
 - b. szachowo-filozoficzne,
 - c. szachowo-socjologiczne,
 - d. szachowo-prawne,
 - e. szachowo-historyczne,
 - f. szachowo-archeologiczne;
- 10. czasopisma szachowe i inne czasopisma z kącikami i artykułami poświęconymi szachom;
- 11. materiały pokonferencyjne:
 - a. naukowe konferencje poświęcone szachom,
 - b. metodyczne i szkoleniowe konferencje szachowe,
 - c. artykuły naukowe poświęcone szachom;
- 12. materiały archiwalne:
 - a. archiwa państwowe,
 - b. pozostałe archiwa – klubów, zakładów pracy, stowarzyszeń, UKS-ów, domów kultury, świetlic, etc.
 - c. prywatne archiwa i dokumenty;
- 13. szachowe in-formatory,
- 14. encyklopedie:
 - a. problemów,
 - b. kombinacji,
 - c. debiutów,

- d. końcówek;
- 15. kodeksy szachowe:
 - a. kodeksy szachowe FIDE,
 - b. kodeksy szachowe PZSzach.

VII. Programy komputerowe i komputery szachowe:

- 1. Fritz 13 - j. polski,
- 2. Fritz & Czesław - j. polski,
- 3. Rybka 4 Aquarium,
- 4. Houdini 3 Aquarium,
- 5. Hiarcs 13-249,
- 6. Shredder 12-249,
- 7. ChessBase 12 Startpaket,
- 8. Chess Assistant 13 Start i wiele innych.

Źródła do historii szachów

Analizując podział książek szachowych ze względu na treści historyczne, autor (bazując na ustaleniach Mariana Pawłaka i Jerzego Serczyka dotyczących źródeł historycznych¹⁰) pokusił się o wprowadzenie prekursorskiego terminu „źródła do historii szachów”, które należałoby zdefiniować jako „wszystko to, skąd można czerpać wiedzę o przeszłości szachów, będące wszelkimi zachowanymi śladami działalności człowieka dotyczącymi tychże szachów”.

Podział źródeł do historii szachów powstał w oparciu o podział źródeł historycznych i był konsultowany z mistrzem FIDE Jerzym Konińskim, reprezentantem Polski. W latach 1978–1981 był on trenerem kadry Polskiego Związku Szachowego. Na olimpiadzie szachowej w Valletcie (stolica Malty) w 1980 r. kierowana przez niego drużyna kobieca zdobyła brązowy medal, jeden z dwóch zdobytych przez polskie szachistki w powojennej historii występów na szachowych olimpiadach. Jest autorem przeszło 100 książek szachowych, które ukazały się w Polsce, Niemczech, USA, Hiszpanii, Włoszech, Holandii, Czechach, Luksemburgu i Danii. Jednakże obydwa te podziały nie są tożsame, gdyż niektóre elementy (np. spisy kazań) zostały pominięte, a inne (np. blankiety szachowe zawierające zapis rozegranych partii szachów podpisane przez obydwóch oponentów i sędziego rundowego bądź sędziego głównego) po raz pierwszy znalazły miejsce we współczesnej nauce.

¹⁰ M. Pawlak, J. Serczyk, *Podstawy badań historycznych*, Bydgoszcz 1999, s. 24.

Podział źródeł do historii szachów:

1. materialne:

- a. pisane – informacja utrwalona za pomocą pisma na papierze lub innych trwałych materiałach, a także na urządzeniach nośnych (pamięć USB znana także pod nazwą: pendrive, płyta CD, twardy dysk komputera):
- historiograficzne (opisowe) i narracyjne – kroniki i książki pamiętkowe klubów sportowych, sekcji szachowych, LZS-ów, gminnych, wiejskich, miejskich i wojewódzkich domów kultury, świetlic, towarzystw; pamiętniki, wspomnienia i felietony, dzieła literackie itp.,
 - normatywne (dokumentacyjne, aktowe) – powstałe jako dowód czynności prawnej (dokumenty, akta, spisy inwentarza np. klubowego);

b. niepisane;

2. niematerialne:

- a. anegdoty, dyktoryjki, ciekawostki,
b. obyczaje.

Cele, metody, formy organizacyjne i zasady kształcenia

Dla Kazimierza Żegnałka **celem głównym kształcenia** jest zapewnienie każdemu uczniowi pełnego (optymalnego) rozwoju intelektualnego. Jednak rozwój ten w praktyce realizowany jest łącznie z celami wychowania, zwłaszcza wychowania społeczno-moralnego oraz estetycznego¹¹.

Autor podjął próbę przedstawienia celów kształcenia w szachach, które można podzielić na:

1. Bezpośrednie:

- nabycie umiejętności gry w szachy,
- osiągnięcie wyniku sportowego.

2. Pośrednie:

- ćwiczenie pamięci,
- kształtowanie umiejętności logicznego myślenia,
- nabywanie wyobraźni przestrzennej,
- wykreowanie zdolności twórczych,
- nabywanie odpowiedzialności za swoje czyny,
- nabywanie umiejętności radzenia sobie ze stresem,
- zaszczepienie szacunku dla przeciwnika i drugiego człowieka, m.in. poprzez nawyk podawania rąk przed, jak i po partii szachowej,

¹¹ K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 70.

- przygotowanie do pokonywania problemów, przeciwności losu i złych sytuacji,
- nauka obiektywizmu,
- nauka przewidywania,
- nauka solidności i systematycznego dążenia do celu,
- nauka taktycznego i strategicznego planowania,
- nauka realizacji celów i planów w określonym czasie,
- nauka podejmowania odpowiedzialnych decyzji,
- nabycie umiejętności racjonalnego wykorzystywania własnego czasu.

3. Poboczne, które występują i w innych dyscyplinach sportu:

- przebywanie w grupie ludzi, a co za tym idzie uczenie się zasad współżycia,
- możliwość zwiedzania własnego kraju oraz innych części Europy i świata, a co za tym idzie poznanie obcych kultur.

Należy raz jeszcze podkreślić, że nauczanie gry w szachy wymaga od nauczyciela odpowiedniej znajomości metod, form i zasad dydaktycznych, które powinny być stosowane w celu prawidłowego przeprowadzenia jednostki lekcyjnej w szkole i na zajęciach w klubach sportowych, uczniowskich klubach sportowych, domach kultury oraz osiedlowych świetlicach.

Realizacja założonego celu w procesie nauczania czynności szachowych, prowadząca do uzyskania widocznych efektów dydaktycznych, jest możliwa między innymi dzięki stosowaniu przez nauczyciela, instruktora, trenera, odpowiednio dobranych metod nauczania. W wychowaniu fizycznym metodę nauczania definiuje się jako: „sposób stawiania uczniów w sytuacjach zadaniowych, w których uczniowie pod kierunkiem nauczyciela zdobywają wiadomości, umiejętności i nawyki w zakresie kultury fizycznej oraz kształtują pozytywną postawę wobec niej”¹².

Aby skutecznie realizować zadanie, czyli osiągnąć zamierzony cel dydaktyczny, konieczny jest dobór określonego sposobu postępowania, a więc zastosowanie odpowiedniej metody nauczania. Od właściwie dobranej metody zależy ostateczny rezultat postępowania dydaktycznego, jakim w przypadku nauki gry w szachy jest wyuczenie nowej, często skomplikowanej umiejętności technicznej.

Według Wincentego Okonia **metoda kształcenia** (po grecku *methodos* – droga, sposób¹³) to „wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania zało-

¹² S. Strzyżewski, *Proces wychowania w kulturze fizycznej*, Warszawa 1986, s. 132.

¹³ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1970, s. 194.

zonych zmian osobowości uczniów”¹⁴. F. Bereźnicki dodaje, że każda metoda jest sposobem działania, ale nie każdy sposób zasługuje na miano metody¹⁵.

W nauczaniu wychowania fizycznego, w tym również gry w szachy, można wyróżnić szereg sposobów postępowania dydaktycznego, prezentowanych przez wielu autorów w licznych publikacjach. Są to m.in. metody: wielostronna, programowana, całości i części, problemowa, prób i błędów, prewencyjna, kontrastów. Dobór odpowiedniej i najbardziej skutecznej metody powinien być uzależniony przede wszystkim od celu, do jakiego dążymy w nauczaniu i doskonaleniu gry w szachy.

Metoda powinna być drogą do celu – a im bardziej konkretny i jednoznaczny jest cel, tym łatwiej i skuteczniej można dobrać właściwą do tego celu metodę postępowania dydaktycznego. Trzeba pamiętać, że żadna metoda stosowana wyłącznie i oddzielnie nie da dobrych wyników, a tylko stosowanie różnych metod przyniesie oczekiwane efekty pracy dydaktycznej¹⁶.

Z uwagi na sposób zorganizowania treści nauczania można pokusić się – podobnie jak w metodyce nauczania pływania – o wyróżnienie metod nauczania całości (syntetyczna) i częściami (analityczna)¹⁷.

Metoda nauczania całości dotyczy pokazu rozegrania całych partii szachowych przez np. arcymistrzów. Partia szachowa stanowi określoną całość i jako całość powinna być demonstrowana. Na początku uczymy rozgrywania w partii debiutów otwartych jako najmniej skomplikowanych, ze zwróceniem uwagi na elementy najistotniejsze (rozwiniecie figur – kolejność, roszada – zabezpieczenie własnego króla, pozycja wież na liniach półotwartych itd.), pomijając szczegóły. Dopiero w trakcie dalszego nauczania następuje stopniowe uzupełnianie szczegółów i eliminowanie błędów. W tej metodzie najpierw powstaje ogólne wyobrażenie o całości partii szachowej, a dopiero na tym tle wyobrażenie o kolejnych jej fazach zapewniających ostateczną realizację zadania. Autor uważa, że w nauczaniu metodą całości możliwe jest uchwycenie najbardziej istotnych elementów partii szachowej, dzięki czemu szybciej osiąga się cel, co znacznie wpływa na zwiększenie efektywności procesu dydaktycznego.

Metoda nauczania częściami – przeciwna metodzie całości – polega na podzieleniu partii szachowej na trzy fazy gry, tj. debiut, grę środkową, grę końcową – końcówkę i przyswajaniu ich oddzielnie w pewnej ustalonej

¹⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 246.

¹⁵ F. Bereźnicki, *op. cit.*, s. 242.

¹⁶ C. Kupisiewicz, *op. cit.*, (*Podstawy dydaktyki ogólnej*), s. 136.

¹⁷ R. Karpiński, *Pływanie*, Katowice 2002, s. 21.

kolejności. Dopiero po nauczeniu poszczególnych faz gry następuje ich złączenie w całość w praktycznej grze.

A może by tak w nauczaniu gry w szachy stosować równocześnie metodę całości i metodę nauczania częściami (metoda kompleksowa)? Zaczynać od całości i starać się szybko uzupełniać technikę gry szczegółami, natomiast jeżeli rozpoczniemy od metody nauczania częściami – możliwie szybko starać się połączyć poszczególne elementy w całość, aby młody adept królewskiej gry jak najszybciej zrozumiał istotę szachów.

Warto byłoby zastanowić się podczas omawiania z uczniami tematów związanych z historią szachów, czy nie wesprzeć się konwencjonalnymi metodami przyjętymi w nauczaniu historii, do których zalicza się przede wszystkim tzw. metody podające, a wśród nich: opowiadanie, opis i dla dorosłych metodę wykładową¹⁸.

Klasyfikacje metod nauczania nie zostały dotychczas ujednolicone przez dydaktyków, dlatego autor przyjmuje kryteria klasyfikacji metod nauczania za Czesławem Kupisiewiczem¹⁹, oparte na:

- a. słowie,
- b. obserwacji i pomiarach,
- c. na działalności praktycznej uczniów.

Wydaje się, że ta klasyfikacja została stworzona na potrzeby szachów. W uczeniu się i nauczaniu techniki szachowej podstawowymi środkami przekazu dla procesu dydaktycznego są: słowo, obserwacja partii szachowych arcymistrzów, mistrzów międzynarodowych i nie tylko, demonstracja na szachownicy i działanie praktyczne. Stąd też w nauczaniu techniki sztuki szachowej można by wyróżnić metody oparte na słowie, obserwacji i działaniu praktycznym zarówno uczniów, jak i nauczyciela.

Jedną z metod opartą na słowie, a stosowaną najczęściej w nauczaniu techniki szachowej jest objaśnienie. Objaśnienie polega na słownym przekazywaniu informacji o przyswajanej pozycji, planie gry, taktyce, strategii, kombinacji, konkretnym debiucie i w ogóle o ogólnych zasadach debiutu, grze środkowej, końcówce, itd. na każdym etapie nauczania gry w szachy.

Przy objaśnianiu uniwersalny bodziec stanowi słowo i spełnia ono swoją rolę wówczas, jeżeli nie jest nadużywane. Objaśnienie musi być krótkie, zrozumiałe i dokładne. Jako uzupełnienie pokazu odgrywa ono decydującą rolę w kształtowaniu umiejętności młodych adeptów „królewskiej gry”.

Informacje słowne mogą być przekazywane uczniom zarówno przed zajęciami, w czasie ich trwania, jak i po zajęciach.

¹⁸ J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994, s. 259.

¹⁹ C. Kupisiewicz, *op. cit.*, (*Dydaktyka ogólna*), s. 138.

W czasie udzielania objaśnień należy zachować umiar oraz właściwie dobierać słowa. Nauczyciel powinien mówić wyraźnie, używając prawidłowego nazewnictwa, unikać żargonu i nietaktu w wypowiedziach.

Metodą nauczania gry w szachy – opartą na obserwacji – jest pokaz. Według Strzyżewskiego pokaz jest „jedną z najważniejszych metod dla kształtowania umiejętności i nawyków w procesie nauczania”. B. Czabański stwierdza, że pokaz polega na: „przekazywaniu uczniom informacji wizualnej”²⁰. Nie można wyobrazić sobie metodyki nauczania gry w szachy bez dużej magnetycznej tablicy demonstracyjnej i kompletu szachów wraz z szachownicą, na których w procesie edukacji szachów niemalże bez przerwy odbywa się pokaz.

Nieodłącznymi czynnikami w edukacji szachów są słowo i pokaz. Równie ważnym ogniwem jest działalność praktyczna uczniów czy to w grach treningowych z rówieśnikami na zajęciach, czy to w partiach turniejowych o punkty do klasyfikacji końcowej i rankingowej. Bez turniejowej gry praktycznej szachistów nie istniałby jeden z najważniejszych elementów samoedukacji w szachach, a mianowicie możliwość analizy własnych partii, a co za tym idzie, wyciągania praktycznych wniosków i nauki z popełnionych błędów.

To, jakie formy zostaną zastosowane w nauczaniu gry w szachy, zależy od instruktora czy trenera. Zajęcia szachowe mogą być realizowane w formie zabawowej, zadaniowej i ścisłej.

Formy organizacyjne kształcenia, determinujące organizacyjną stronę pracy dydaktycznej wskazują, jak organizować tę pracę stosownie do tego, kto, gdzie, kiedy i w jakim celu ma być przedmiotem kształcenia²¹.

Można wyodrębnić główne kryteria podziału form organizacyjnych nauczania:

1. liczba uczniów uczestniczących w procesie nauczania – uczenia się:
 - jednostkowe formy organizowania pracy uczniów,
 - zbiorowe formy organizowania pracy uczniów;
2. miejsce uczenia się dzieci i młodzieży:
 - zajęcia szkolne (klasowo-lekcyjne, świetlicowe, laboratoryjne, warsztatowo - produkcyjne),
 - zajęcia pozaszkolne (praca domowa, koła zainteresowań, wycieczka, zajęcia w zakładach usługowo-produkcyjnych);
3. czas prowadzenia zajęć dydaktycznych:
 - zajęcia lekcyjne (jak sama nazwa wskazuje odbywają się na lekcjach),

²⁰ B. Czabański, *op. cit.*, s. 201.

²¹ F. Berezniński, *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2008, s. 311.

- zajęcia pozalekcyjne (odbywają się w czasie nie objętym lekcjami i mogą być organizowane zarówno w szkole, np. świetlicy, jak i poza jej murami)²².

Zbiorowe zajęcia szachowe w stosunku do indywidualnych stanowią zdecydowaną większość, szczególnie w początkowym etapie nauczania. Zdarza się jednak, że dziecko zanim trafi do klubu lub innego podmiotu, zna podstawowe zasady gry, np. wyniesione z domu rodzinnego, a najczęściej jego pierwszymi nauczycielami są ojcowie lub dziadkowie.

Jedną ze sztandarowych postaci polskiej sceny edukacji szachowej jest mistrz FIDE Andrzej Modzelan, który prowadzi zajęcia klasowo-lekcyjne w klasach I–III w Szkole Podstawowej nr 13 w Gorzowie Wielkopolskim, będącej filią tamtejszego Zespołu Szkół nr 13 im. Arkadego Fiedlera. Najbardziej obiecujące talenty po skończeniu klasy trzeciej pozyskuje w swoje szeregi Klub Szachowy Stilon Gorzów²³. We wrześniu roku szkolnego 2013/2014 Polski Związek Szachowy we współpracy z gminnymi organami władzy samorządowej wprowadził pilotażowy projekt *Edukacja przez szachy w szkole*²⁴ w siedemdziesięciu szkołach podstawowych trzech województw: mazowieckiego, świętokrzyskiego i dolnośląskiego. Przyczynkiem do projektu jest *Oświadczenie Pisemne Parlamentu Europejskiego w sprawie wprowadzenia do systemów oświaty Unii Europejskiej programu Szachy w szkole*²⁵. Jest on realizowany w ramach pilotażowego projektu *Edukacja przez szachy w szkole* w większości szkół w nim uczestniczących, także na zajęciach klasowo-lekcyjnych.

Najbardziej rozpowszechnionym rodzajem zajęć szachowych są zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Te pierwsze mają miejsce w świetlicach szkolnych i klasach lekcyjnych w godzinach popołudniowych, np. w ramach programów środowiskowych. Te drugie przedstawiają bogatą gamę możliwości: kluby szachowe, domy kultury, osiedlowe świetlice, stowarzyszenia itp.

Dla prawidłowego realizowania procesu pedagogiczno-wychowawczego nauczyciel szachowy powinien posiadać znajomość ogólnych norm postępowania dydaktycznego, tzw. zasad kształcenia. Pojęcie zasady kształcenia wprowadził do polskiej dydaktyki ogólnej W. Okoń²⁶, choć z innymi badaczami, takimi jak: B. Nawroczyński, K. Sośnicki i C. Kupisiewicz

²² C. Kupisiewicz, *op. cit.*, (*Dydaktyka ogólna*), s. 157–158.

²³ Korespondencja elektroniczna pomiędzy Andrzejem Modzelanem i autorem w dniu 27.10.2013 r.

²⁴ Program projektu *Edukacja przez szachy w szkole*.

²⁵ *Oświadczenie Pisemne Parlamentu Europejskiego w sprawie wprowadzenia do systemów oświaty Unii Europejskiej programu „Szachy w szkole”* (PE 0050/2011), 15.03.2012 r.

²⁶ W. Okoń, *op. cit.*, (*Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*), s. 167.

stosuje także termin zasady nauczania. Natomiast dydaktyka zachodnia i amerykańska operują pojęciem zasady uczenia się²⁷.

Ujednolicenie terminu zasady sprawia niemałe trudności, podobnie jak samo jego zdefiniowanie, co autor przedstawia poniżej:

- a. B. Nawroczyński definiuje zasady jako „normy wytyczające nauczycielowi metodę pracy dydaktycznej”²⁸.
- b. K. Sośnicki określa zasady nauczania jako „najogólniejsze prawa, których nauczyciel powinien przestrzegać we wszystkich swoich szczegółowych zabiegach dydaktycznych”²⁹.
- c. Dla W. Okonia zasady dydaktyczne, zasady nauczania, zasady kształcenia, to „ogólne normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie umożliwia realizację celów kształcenia”³⁰.
- d. C. Kupisiewicz zasady nauczania określa mianem „norm postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajomić uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze oraz wdrażać do samokształcenia”³¹.
- e. Inną koncepcję zasad dydaktycznych zaproponował K. Kruszewski. Dla niego to „ogólne normy postępowania nauczyciela w czasie przygotowania i prowadzenia lekcji, umożliwiające uwzględnienie jednocześnie informacji z wielu źródeł i utrzymanie kierunku czynności uczenia się uczniów”³².
- f. J. Półturzycki twierdzi, że zasady kształcenia oznaczają „zarówno normy postępowania uznane za właściwe w celu osiągnięcia założonych celów pedagogicznego postępowania, jak też formułują podstawy, na których opierają się postępowania właściwe dla procesu wychowania lub nauczania”³³.
- g. Dla F. Bereźnickiego zasady kształcenia to nic innego jak „ogólne normy postępowania dydaktycznego nauczyciela i działalności uczniów wynikające z podstawowych prawidłowości procesu dydaktycznego, których przestrzeganie zapewni lepszą realizację zakładanych celów kształcenia ogólnego”³⁴.

Tenże F. Bereźnicki po dokonaniu zestawienia klasyfikacji zasad kształcenia zaproponowanych przez autorów podręczników do dydaktyki, tj.: W. Okonia, C. Kupisiewicza i J. Półturzyckiego, przedstawił siedem zasad,

²⁷ F. Bereźnicki, *op. cit.*, s. 222.

²⁸ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1948, s. 9, 190.

²⁹ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948, s. 211–212.

³⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 332.

³¹ C. Kupisiewicz, *op. cit.*, (*Dydaktyka ogólna*), s. 115.

³² K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1991, s. 255.

³³ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997, s. 106.

³⁴ F. Bereźnicki, *op. cit.*, s. 225.

które wytyczają ogólny kierunek pracy szkoleniowej nauczyciela w następującej kolejności³⁵:

- zasadę świadomej aktywności uczniów,
- zasadę pogładowości,
- zasadę przystępności,
- zasadę systematyczności,
- zasadę łączenia teorii z praktyką,
- zasadę trwałości wiedzy i umiejętności,
- zasadę indywidualizacji i zespołowości.

Zasada świadomej aktywności uczniów zwana też zasadą świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania wskazuje, że uczeń powinien rozumieć potrzebę posiadania i podnoszenia umiejętności szachowych. Ponadto musi on być świadomy tego, jakie czynności ma wykonać w czasie poszczególnych lekcji, aby jak najszybciej podnieść swoje kwalifikacje szachowe. Ponieważ bez aktywnego udziału w lekcji uczeń nie będzie mógł liczyć na szybkie postępy, przeto powinien nie tylko korzystać ze wskazówek nauczyciela, ale też sam myśleć i pobudzać własną inicjatywę zarówno w czasie lekcji, jak i przed nią oraz po jej zakończeniu.

Zasada pogładowości jest najściślej związana z procesem kształtowania nowych umiejętności szachowych i akcentuje wielozmysłowy kontakt ucznia z poznawaną rzeczywistością. Zasada pogładowości to przede wszystkim pokaz, który jest źródłem wrażeń i wyobrażeń. W nauczaniu sztuki szachowej nauczyciel równocześnie z informacją wizualną (pokazem) musi posługiwać się instrukcją słowną, dostosowaną do możliwości percepcyjnych uczniów.

Zasada przystępności zwana też zasadą stopniowania trudności nauczania wskazuje na konieczność dostosowania szachowego materiału nauczania, metod kształcenia i środków dydaktycznych do poziomu rozwoju i możliwości psychofizycznych uczniów. W trakcie nauki gry w szachy nie wszyscy ćwiczący w tym samym czasie osiągają jednakowe rezultaty dydaktyczne. Fakt ten nasuwa potrzebę właściwego doboru zadań i ćwiczeń dla poszczególnych dzieci. Zgodnie z zasadą przystępności nauczania – pokaz i objaśnienie, stopień trudności zadania oraz tempo jego realizacji winny być dostosowane do możliwości myślowych uczniów.

Przestrzeganie zasady przystępności umożliwia opanowanie realizowanego materiału przeważającej większości uczniów biorących udział w szkoleniu. Interpretując zasadę przystępności nauczania należy podkreślić, że dopiero łączne stosowanie jej z innymi zasadami nauczania, zwłaszcza z niewymienioną przez F. Bereźnickiego zasadą stopniowania trudności, która charakteryzuje się

³⁵ *Ibidem*, s. 226–227.

regułami: od znanego do nieznanego, od prostego do złożonego, od łatwego do trudniejszego, może pomóc w osiągnięciu efektów dydaktycznych i skrócić przez to czas przyswajania i zdobywania wiedzy szachowej.

Zasada systematyczności wskazuje na potrzebę planowania, organizowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych bez niepotrzebnych i nieuzasadnionych długich przerw, w sposób ciągły i rytmiczny. Nauczanie gry w szachy powinno być usystematyzowane, a poszczególne elementy wykonywane w takiej kolejności, aby wzrastał stopień ich trudności. Realizowanie nowego tematu winno być poprzedzone przypomnieniem i powtórzeniem materiału już opanowanego. Uczniowie powinni regularnie uczęszczać na zajęcia i w czasie ich trwania systematycznie nabywać nowe umiejętności oraz poszerzać wiedzę.

Zasada łączenia teorii z praktyką orientuje nauczyciela na konieczność harmonijnego wiązania ze sobą wiedzy naukowej z praktyką codziennego życia. W przypadku gry na 64 polach ten postulat oznacza poparcie przedstawianej teorii szachowej przykładami z gry praktycznej. Teoria bez praktyki straciłaby swój walor poznawczy i praktyczny, zaś praktyka bez teorii pozostałaby wąskim utylitaryzmem (postawa zwana filozofią zdrowego rozsądku). Właściwa realizacja zasady łączenia teorii z praktyką zapewnia trwałość i operatywność wiedzy, pobudza aktywność, sprzyja samodzielności uczniów i ukazuje użyteczność wiedzy.

Przestrzegając zasady trwałości i umiejętności nauczania, powinno się w czasie kolejnych lekcji tak długo i systematycznie wpajać ogólne zasady szachowe, aż uczeń zacznie je stosować we własnych partiach szachowych. Istotne jest też, aby początkujący szachiści utrwalali i nabywali umiejętności przede wszystkim podstawowe, a nie elementy mniej istotne. Wyuczenie i zapamiętanie końcówki elementarnej (końcówki dzielą się na elementarne i złożone), np. król i hetman przeciwko królowi, jest trwalsze wówczas, jeżeli została ona opanowana w wyniku samodzielnej pracy ucznia, toteż na każdych zajęciach szachowych instruktor winien o tym pamiętać i zapewnić jednocześnie odpowiednie warunki do samokształcenia.

Zasada indywidualizacji i zespołowości. Wobec uczniów, którzy nie radzą sobie z programem nauczania należy stosować zasadę indywidualizacji nauczania, tzn. poświęcić im więcej czasu i uwagi niż pozostałym. Poprzez stopniowanie trudności oraz indywidualne podejście należy powoli pomagać uczniom w przyswajaniu wiedzy szachowej. Jednakże praca indywidualna ucznia nie powinna być jedyną formą pracy na zajęciach. Jest bardzo przydatna, ale zgodnie z omawianą zasadą należy ją harmonizować z pracą w grupie, która wyzwala procesy uspołecznienia, socjalizacji, współpracy i współdziałania wszystkich młodych adeptów królewskiej gry w danej grupie.

Podobnie jak w dydaktyce ogólnej, tak i w niezwykle skomplikowanym, z wieloma nieodkrytymi tajemnicami procesie nauczania gry w szachy powyższe zasady dydaktyczne rzadko kiedy występują pojedynczo, na ogół kompleksowo, przenikają się i uzupełniają. Stanowią one ogólne wytyczne postępowania dydaktyczno-wychowawczego szachowego instruktora czy trenera.

Zakończenie

Powyższy artykuł oparty został na bogatym dorobku polskich dydaktyków: W. Okonia, C. Kupisiewicza, J. Półturzyckiego, F. Bereźnickiego, K. Żegnałki i innych. Na tym jednak nie koniec, gdyż dorobek wspomnianych autorów posłużył jako punkt wyjścia do usystematyzowania środków dydaktycznych, form organizacyjnych, celów, zasad i metod kształcenia nieodzownych w procesie nauczania gry w szachy.

Przewodnim zamierzeniem autora była jednak próba wywołania szczerej dyskusji ośrodków naukowo-badawczych, jak i polskiej społeczności szachowej o szerokich horyzontach myślowych na temat naukowego ujęcia środków dydaktycznych, form organizacyjnych, celów, zasad i metod kształcenia w procesie nauczania gry w szachy. Terminy te wymagają dalszego stawiania pytań, udzielania na nie odpowiedzi, korekt, poprawek i uzupełnień, czego oczekuje autor, ponieważ uważa, iż m.in. metoda prób i błędów może doprowadzić do naukowego ujęcia szachów we wszystkich aspektach, a może także przyczyni się do stworzenia nowej dziedziny nauki, która będzie nosić miano: szachy.

mgr Jacek Gajewski jest nauczycielem wychowania fizycznego i historii w Szkole Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach. Aktualnie jest członkiem Komisji Badań Naukowych Stowarzyszenia Idokan Polska, czyli jednego z nielicznych, specjalistycznych towarzystw naukowych i edukacyjnych. Jest członkiem zwyczajnym Międzynarodowego Towarzystwa Naukowego Sztuk i Sportów Walki IMACSSS. Ma w dorobku dwie autorskie książki popularyzatorskie o tematyce historycznej: „Sandomierz Walczący”, „Działalność niepodległościowa Władysława Sikorskiego przed i w czasie I wojny światowej”.

Artur Chlewiński

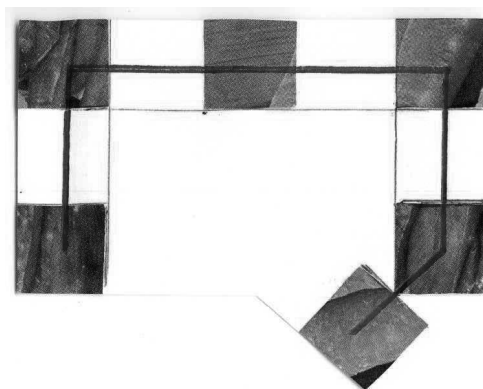
Program autorski „Odkrycia na szachownicy”

Nie dość jest wyliczać korzyści dla każdego, wynikające z ćwiczeń szachowych i z uprawiania szachów. Do wielu różnorodnych zdolności oraz umiejętności kształtowanych w kontakcie z szachami program „Odkrycia na szachownicy” dodaje rozwój wyobraźni lustrzanych odbić oraz poprzez zabawę wspiera ustalanie się stronności u dzieci (lateralizacji).

Charakterystyka programu

Głównym celem programu jest przygotowanie dziecka do osiągnięcia sukcesu w szkole i w życiu. Nie musi być ono zawodowym szachistą, wystarczy, że polubi grę w szachy i będzie do niej chętnie przystępować, a także samodzielnie rozwijać swoje umiejętności. Poprzez ćwiczenia zawarte w programie dzieci kształtują wiele innych cech oraz zdolności i umiejętności przydatnych w nauce różnych przedmiotów szkolnych: koordynację wzrokowo-ruchową, pamięć dynamiczną i statyczną, wycucie rytmu, postrzeganie proporcji, wyobraźnię dynamiki następstw (tempa akcji), świadomość złudzeń, wartościowanie estetyczne.

Program powstał, aby wspomóc dzieci w ich trudnościach przy postrzeganiu szachownicy, tzn. przy postrzeganiu i odwzorowywaniu różnorodnych relacji (geometrycznych, logicznych) pomiędzy polami i kolorami pól plan-szy szachowej. Ćwiczenia na równoliczność rozbudzają intuicyjną sprawność logiczną dziecka oraz kształtują jego postawę poznawczą. Eksperyment polegający na odwzorowaniu przy pomocy wyciętych kwadratów (w dwóch kolorach) toru ruchu wskazanego na szachownicy wykazał, że pewna grupa dzieci nie mogła sobie poradzić z takim ułożeniem kwadratów, aby stykały się wierzchołkami (ruch po przekątnej). Trudność jest jednorazowa, jakby o charakterze bariery, która znika w momencie jej przekroczenia. Pojawia się jeszcze niekiedy w zawahaniach dziecka, ale jak echo. Inną trudnością okazało się następowanie po sobie kolorowych pól według ruchu po przekątnej lub prostopadle do boku. Część dzieci układała kwadraty w dwóch kolorach po przekątnej lub odwrotnie.



Opisane trudności w postrzeganiu samej szachownicy wykazywało co piąte dziecko w wieku 7–10 lat, zarówno niesłyszące, jak i słyszące. Natomiast co drugie dziecko w wieku 8–10 lat nie potrafiło samodzielnie odbić, jak w lustrze, prostego toru ruchu (po trójkącie, po kwadracie). Dzieci bowiem często radzą sobie w ten sposób, że postrzegają kształt zamiast ruchu, i następnie automatycznie przesuwiają go, zamiast odbić sam ruch, jak w lustrze. Stąd wziął się pomysł, że nie należy dzieciom dodatkowo „mącić” postrzegania szachownicy obecnością na niej bierek szachowych. Na stwierdzone nieoczywistości dla dzieci w układzie szachownicy opracowane zostały ćwiczenia, które mają ułatwić młodemu umysłowi pojmowanie relacji geometrycznych i logicznych, a także czynnika tempa akcji. Dopiero na tej podstawie zostaną wprowadzone zagadnienia ruchu bierkami.

Cechy wyróżniające programu

Pierwsze ćwiczenia dotyczą tylko szachownicy, przeprowadzane są wyłącznie z szachownicą (bez użycia bierek). Ważną cechą jest to, że wymagany jest kontakt z realną szachownicą, najlepiej z różnymi, np.: stołową i ścienną. Dziecko musi wykonywać długie ruchy ramieniem w różnych kierunkach i płaszczyznach. To rozwija jego wyobraźnię przestrzenną, czucie środka ciężkości, oporu i koordynację wzrokowo-ruchową.

Tory ruchu wskazywać należy płaskim pędzlem (pędzlami). Przy przejściu po wierzchołkach pól pędzel powinien być ustawiony swoją grubością – i odwrotnie – przy przejściu przez boki pól, swoją szerokością (sprawność nadgarstka).

Program nadaje się do pracy z każdym dzieckiem: ze słabszym i z mocniejszym w nauce, z nadpobudliwym i z apatycznym, ze starszym i z młodszym (nawet z dorosłymi), z niesłyszącym i ze słyszącym. Ćwiczenia motywują

dzieci i wyzwala ją w nich twórcze działania, wyniki i sukcesy są bowiem zauważalne na bieżąco.

Stopień trudności ćwiczeń można swobodnie dostosowywać do możliwości dziecka. Polega to na wydłużeniu toru ruchu (przez zwiększenie liczby pól), na nieregularności toru ruchu oraz na szybkości i płynności odwzorowywania.

Nie do przecenienia w tym programie jest przemienność roli zadającego i wykonującego ćwiczenie. Najważniejsze jest jednak, żeby nie popędzać dziecka, bowiem przez komfort pracy w swoim tempie, niemal nasiąka treścią zadań, bez stresu przygotowuje swoją wyobraźnię i fantazję do szachowych akcji na przyszłość. Przyspieszanie tempa pracy dziecka należy stosować w miarę opanowywania trudności.

Co to jest wyobraźnia lustrzanych odbić? W jakich codziennych czynnościach jest aktywna i do czego przydaje się w szachach?

Wyobraźnia lustrzanych odbić jest to zdolność postrzegania i odwzorowywania w odwróconym układzie nie tylko przedmiotu, bądź przedmiotów, ale także zdarzeń, akcji w czasie. Wyobraźnia lustrzanych odbić jest uaktywniana i decyduje o naszej sprawności w takich codziennych czynnościach i zajęciach jak: makijaż, parkowanie pojazdów, odtwarzanie drogi powrotnej w nowym środowisku, zawiązywanie sznurowadeł, poza tym w krawiectwie, w odlewnictwie, w mechanice pojazdów, w żeglarskim itp.

W szachach natomiast przydaje się w opanowaniu repertuaru debiutowego na dwa kolory („na dwie ręce”), przy rozpoznawaniu motywów, czy wręcz pozycji w drugim kolorze. Ponadto przydaje się w odwracaniu kolejności posunięć przy liczeniu wariantów. Słowem pożytków jest wiele.

Zawartość i układ programu

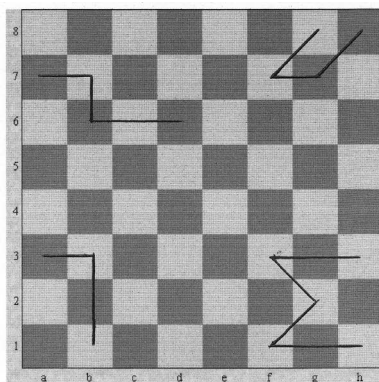
1. Ćwiczenia czysto formalne. Na początku realizujemy wyłącznie te ćwiczenia przez okres 3–4 miesięcy w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych tygodniowo. Następnie łączymy z ćwiczeniami na wprowadzanie ruchu bierkami.
2. Wprowadzanie ruchu bierkami. Okres realizowania tych ćwiczeń, łącznie z czysto formalnymi, nie powinien trwać dłużej niż kolejne 3–4 miesiące, czyli w całości 6–8 miesięcy, w tym samym wymiarze tygodniowym. W tej grupie ćwiczeń pojawiają się już kwestie ściśle szachowe: np. szach, mat, pat, opozycja, promocja piona.

3. Ćwiczenia osławajające z gąszczem bieriek na szachownicy. W połączeniu z ćwiczeniami czysto formalnymi powinny być realizowane już do końca dziesięciomiesięcznego cyklu. Po rocznej przygodzie dzieci z ćwiczeniami odkryć na szachownicy, daje się zauważyć, iż są one przygotowane do przyjmowania zawłości i prostoty szachów, a więc ich paradoksalnej istoty. Gdy miną wakacje, wciąż należy praktykować ćwiczenia czysto formalne (przez okres sześciu miesięcy) na coraz wyższym poziomie trudności. Po tych ćwiczeniach, traktowanych na zajęciach jako rozgrzewka, realizować można treści ściśle szachowe.

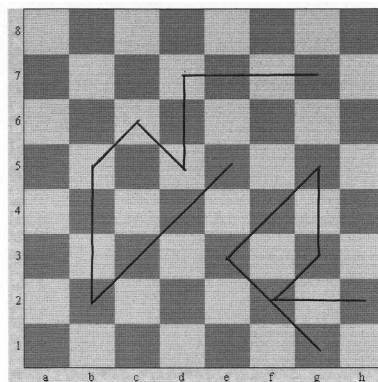
Charakterystyka typów ćwiczeń

1. Ćwiczenia czysto formalne:

Odwzorowywanie na szachownicy torów ruchu. Instruktor wskazuje na szachownicy pędzlem płaskim tor złożony z 2–3 odcinków o różnej długości, tzn. liczebności pól. Odcinki są do siebie prostopadłe i składają się początkowo z 2–4 pól. Zacząć należy od wskazywania torów przyległych do bandy szachownicy, gdyż takie dzieciom łatwiej jest postrzegać. Później tory należy wskazywać w centrum szachownicy. Zadaniem dziecka jest dokładnie odtworzyć tor ruchu wskazany przez instruktora pędzlem. To ćwiczenie dodatkowo usprawnia nadgarstek dziecka, gdyż ustawienie pędzla powinno być odpowiednie przy przechodzeniu przez wierzchołki pól lub przez boki pól szachownicy. Błędem jest odwracanie kierunku ruchu. Po 2–3 zajęciach z tymi ćwiczeniami przejść należy do ćwiczeń z torami ruchu po przekątnych. Stopniowo wydłużamy tory ruchu, tzn. liczba oraz długość jego odcinków, i wprowadzamy więcej przekątnych. Tor powinien się nawet krzyżować w niektórych odcinkach.



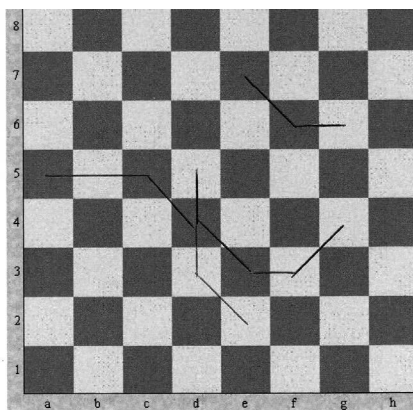
Łatwe tory ruchu



Trudniejsze tory ruchu

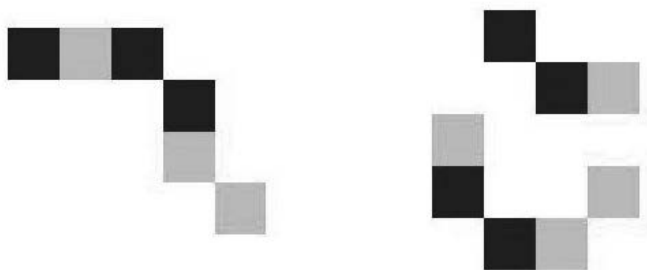
Tę samą treść ćwiczeń dziecko wykonuje obok szachownicy, tzn. wskazany tor ruchu na szachownicy dziecko odwzorowuje obok niej przy użyciu wyciętych kwadratów w dwóch kolorach (niekoniecznie zgodnych z kolorami pól szachownicy).

Na szachownicy wskazujemy już dwa toru ruchu. Powinny one początkowo być łatwe do postrzeżenia, a więc składać się z 2–3 odcinków niezbyt długich. Oczywiście nie od razu w centrum szachownicy. Wskazane toru ruchu powinny być blisko siebie, lecz się nie stykać. Stopniowe podnoszenie trudności polega na coraz dalszym odsunięciu od siebie obu torów, na umieszczeniu ich w centrum planszy oraz na ich kształcie (nieregularny, o długich odcinkach). Dziecko odwzorowuje na szachownicy wskazane toru ruchu.



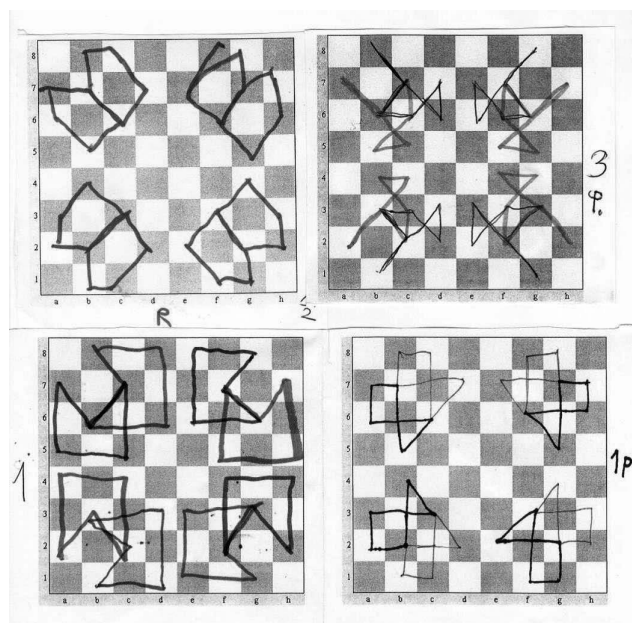
Tę samą treść ćwiczenia dziecko wykonuje obok planszy przy użyciu wyciętych kwadratów. Następnie ma ono za zadanie określić kolor pól wskazywanych przez instruktora. Interesujące są wszystkie pola, tak styczne, jak i niestyczne do torów, tak wewnątrz układu dwóch torów, jak i na zewnątrz.

Dlatego ważne jest, aby dziecko zachowało proporcje w położeniu torów ruchów względem siebie.



Z diagramów niepełnych szachownic dziecko ma za zadanie wskazać odpowiednie pole na pełnej szachownicy. Na początku należy ułatwić dziecku wykonanie ćwiczenia poprzez zaznaczenie pola blisko bandy szachownicy, aby dopiero potem zaznaczać pole w centrum planszy. Trudniej jest dzieciom identyfikować pojedyncze pola.

Ćwiczenia rozpoczynające świadomą przygodę z lustrzanym odbiciem też mają różne stopnie trudności. Aby dzieci zaznajomić ze zjawiskiem LO, na początku najbardziej pomocny jest zeszyt z przykładami odwróceń prostych kształtów oraz lustro. Ważną jest kwestia: czym różni się odbicie od odwrócenia? Lustro odbija wszystko, zachowując tę samą stronę, natomiast odbicie graficzne odbija – odwraca tylko kształt. Odwrócenie w przestrzeni odwraca stronę obiektu. Ponieważ ćwiczenia mają kształtować wyobraźnię dynamiczną oraz pamięć dzieci, istotne jest odwzorowywanie, odbijanie toru ruchu. Przy przesunięciu kształtu następuje automatyczne odwrócenie kierunku ruchu. Dlatego poprzez skrót myślowy stosuję określenie lustrzanych odbić. W tych ćwiczeniach, jak w lustrze mają być odbijane tory ruchu. Bardzo pomocne są też przykładowe szablony prostych torów ruchu (z kolorowego papieru), które odwracamy, wyjaśniając dziecku, na co ma zwracać uwagę (punkty odniesienia – prostopadłe, czy skośnie względem bandy, jaki skręt itp.). Najbardziej wygodne i przekonujące dla dzieci jest jednak odwracanie dłoni względem wyróżnionych osi.



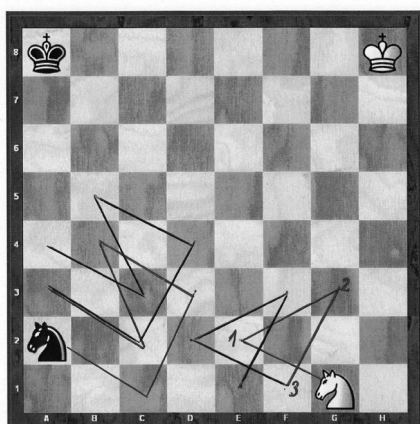
Dzieci mogą rysować na diagramach szachownicy odwracane przez siebie tory ruchu. Właściwe ćwiczenie polega na lustrzanym odbiciu przez dziecko toru ruchu wskazanego płaskim pędzlem na szachownicy. Pierwsze tory powinny być proste, łatwe do postrzeżenia, zapamiętania i odwrócenia przez dziecko. Przez łatwe tory ruchu rozumiem te o kształcie trójkąta, kwadratu, prostokąta (ogólnie o regularnym kształcie). Tor jest odwracany – odbijany względem przekątnych szachownicy i prostopadłych przechodzących przez środek planszy. Najłatwiej jest rozpocząć od pól przyległych do wierzchołków planszy: h2 – g1, b1 – a2, a7 – b8, g8 – h7. Tor takiego ruchu powinien zaczynać się i kończyć na tym samym polu. Proponuję, aby tor w całości nie wykraczał poza kwarty szachownicy (h1-e1-e4-h4, a1-a4-d4-d1, itd.). Podnoszenie stopnia trudności polega na wydłużaniu toru, jego nieregularnym kształcie (także wykraczającym poza kwartę) oraz oddaleniu od bandy planszy. Można też zmieniać pola początku i końca toru ruchu np. h3, g3, którym odpowiadać będą pola f1, f2. Po mniej więcej miesiącu uprawiania się w tym ćwiczeniu, wyższy stopień trudności polega na wykonaniu go dwoma rękami. Trzymając dwa pędzle płaskie, dziecko odwzorowuje równocześnie dwiema rękami ten sam tor ruchu, zaczynając od różnych par pól: h2-a2, g1-b1, h2-b1, g1-a2, a2-a7, g1-a7, g1-b8, b1-h7, b1-g8 itd. Bardziej złożone tory ruchu najtrudniej jest wykonać z par pól w obrębie jednej kwarty, ponieważ przy wychodzeniu z tych pól, dochodzi do krzyżowania się ramion. Dziecięce strategie radzenia sobie: Przy wykonywaniu ćwiczenia jedną ręką dziecko wraca ręką drugą do wskazanego wzoru i powtarza go palcem. Początkowo należy na to pozwalać, ale stopniowo eliminować. Przy wykonywaniu ćwiczenia oburącz dzieci często prowadzą tor silniejszą ręką, a słabsza postępuje za prowadzącą. Początkowo też na to zezwalamy, ale stopniowo dziecko ma się takiego wsparcia pozbywać. Inny sposób radzenia sobie przez dzieci polega na wprowadzie równoczesnym prowadzeniu rąk, ale za to po jednym polu i z „przystankami”. Należy postępować tak, jak w poprzednich przypadkach. Docelowo odwzorowanie powinno przebiegać równocześnie i płynnie.

2. Wprowadzanie ruchu bierek:

Proponuję następujące metodyczne uzasadnienie kolejności wprowadzania ruchów bierek. Dziecko najłatwiej uczy się poprzez analizę, rozmontowywanie zabawek i z tego powodu zacząć należy od ruchu złożonego i najtrudniejszego, jakim jest ruch skoczkiem. Na początku nie trzeba dziecku tłumaczyć, z jakich ruchów składa się ruch skoczka, ani nie podawać innych kluczy (np. przysłowiowego bucika) do ujęcia jego specyfiki. Niech dziecko dochodzi do tego samo. Należy mu tylko pokazać całość ruchu. Sama figura konika-skoczka

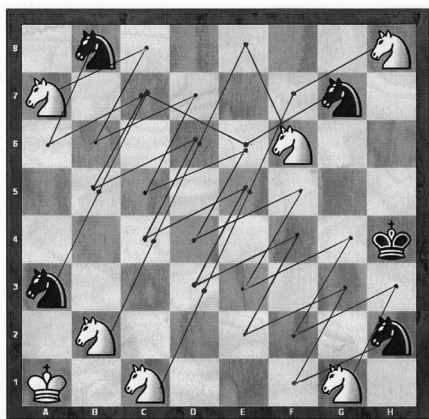
budzi u dzieci pozytywne emocje. Ruch ujęty całościowo dzieci przyjmują bez uprzedzeń. Każde z nich wymaga tylko innej ilości powtórzeń i tempa pracy. Służy temu bogactwo ćwiczeń ze skoczkiem lub kilkoma skoczkami. Aby dziecko nie skupiało się na trudności ruchu skoczkiem, nie powinno ono o takowej w ogóle słyszeć, dlatego te ćwiczenia kierują uwagę dziecka na zupełnie inne aspekty, np. na długość i kształt drogi skoczkiem, skoczkami. Dopiero po opanowaniu cyklu ćwiczeń ze skoczkami, można dziecku tłumaczyć ruch skoczka jako połączenie ruchu wieży i gońca o jedno pole (kolejność w tym przypadku nie odgrywa roli). Początkowo droga skoczka powinna być prosta i regularna, wykonywana względem różnych band szachownicy.

Przykłady różnych dróg skoczkiem



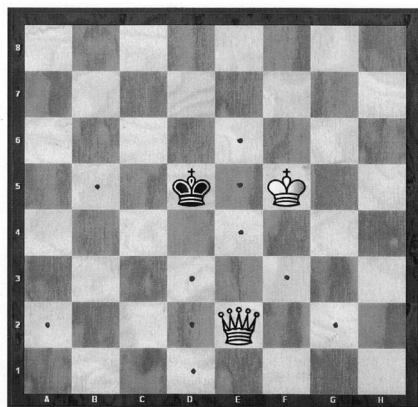
Każde ćwiczenie na drogę skoczkiem można wzbogacić o rytmiczne akcenty, zarówno pomiędzy pełnymi cyklami, jak i wewnątrz każdego cyklu. Można też takim akcentem zaznaczać co drugi cykl w ruchu (możliwości jest bardzo dużo). Akcentowanie polega na jednakowej pauzie w jednakowych miejscach każdego cyklu drogi skoczkiem. W zapisie akcent oznaczono myślnikiem.

Na diagramie drogę białym skoczkiem można wykonać jednostajnie przez całą jej długość – w zapisie 1,2,3,1,2,3,1,2,3 itd. – lub różnie rozłożyć rytmiczne akcenty, np. 1,2-3-1,2-3-1,2-3- itd., czy też 1-2,3-1-2,3-1,2-3- itd. Natomiast drogę skoczkiem czarnym z tego samego diagramu da się ułożyć akcentami na jeszcze więcej sposobów, np. 1,2,3-4,5-1,2,3-4,5 lub 1-2,3,4,5 itd. Poprzez te ćwiczenia dzieci wzbogacają swoją wyobraźnię nie tylko o czynnik rytmiczny, ale także tempa i dynamiki akcji. Po kilku takich zajęciach wprowadzać należy drogi kilku skoczków. Dzieci same powinny też konstruować różne drogi skoczka, skoczków.

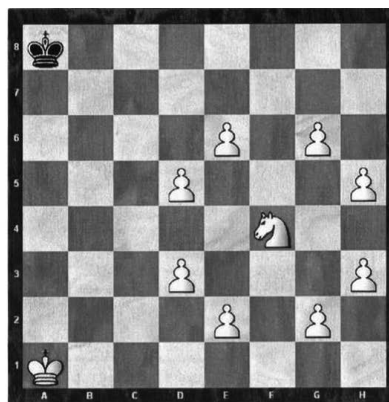


Na zakończenie wszystkich ćwiczeń tak ze skoczkiem, jak i z innymi figurami, proponuję ćwiczenie rozluźniające, które łączy świeżą treść z odbiciem lustrzanym. Rolę zadającego i wykonującego ćwiczenie należy stale zmieniać z dzieckiem. Ćwiczenie polega na lustrzanym odbijaniu dowolnego ruchu bierką po przeciwnej stronie szachownicy, np. 1/ Sg1-e2, Sg8-e7; 2/ Sf4, Sf5 itd.

Drugi rodzaj ćwiczeń zawiera już podstawy szachowych zagadnień: szach, mat, pat, opozycja. Po opanowaniu LO dzieci bardzo łatwo przyswajają zagadnienie opozycji króla przy promocji piona. Zacząć jednak należy od ćwiczeń na postrzeganie wszystkich możliwych szachów, jakie może dać hetman, bądź skoczek. Dzieci szczególnie lubią wyzwanie, jakim są możliwości hetmana. Początkiem są sytuacje z dwoma szachami od hetmana, następnie wzbogacamy układ o kolejne możliwe szachy. Przy zredukowanym materiale na szachownicy hetman może dać królowi aż dziesięć szachów w tej samej sytuacji. Zauważenie ich wszystkich wymaga od dziecka skupienia



3. Ćwiczenia osławajające z gąszczem bierków na szachownicy



Artur Chlewiński jest pracownikiem Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci i Młodzieży Niestyszającej i Słabo Słyszającej im. Jana Pawła II w Lublinie

Rola twórczości zawodowej nauczycieli w procesie rozwoju współczesnej szkoły

Zjawisko twórczości jest niezwykle złożone i wielopostaciowe. Zajmuje uwagę takich nauk społecznych, jak: psychologia, socjologia, filozofia, estetyka, pedagogika, teologia. Każda z nich, rozpatrując twórczość z własnej perspektywy, inaczej owo zjawisko definiuje.

Zazwyczaj wyodrębnia się dwa podstawowe sposoby definiowania twórczości: jako procesu oraz jako właściwości osobowej.

Według Morrisa Steina twórczość jest procesem prowadzącym do powstania nowego dzieła, uznanego przez pewną grupę ludzi za zadowalające lub użyteczne w określonym czasie. Autor określa twórczość jako proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany ze względu na swą użyteczność lub jest do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie¹.

Wincenty Okoń definiuje twórczość jako proces działania ludzkiego, dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe. Proces ów może i powinien przejawiać się w każdej dziedzinie działalności ludzkiej².

Edward Nęcka w swojej koncepcji interakcji twórczej przyjął, że dzielenie procesu twórczego na etapy prowadzić może wręcz do fałszywych wniosków, dlatego że charakterystyczne dla twórczości jest nieustanne wracanie do wcześniejszych momentów albo też „wybieganie myślą naprzód”. Proces twórczy polega na interakcji dwóch czynników: założonego celu aktywności twórczej i kolejno tworzonych struktur próbnych, dzięki którym twórca próbuje zbliżyć się do celu. Cel ten może być wielokrotnie formułowany na nowo i zmieniany.

Wielu autorów definiuje twórczość jako właściwość osobową. Józef Kozielecki określa twórczość jako przekraczanie granic (transgresję), zwłaszcza granic swoich możliwości. Według Józefy Sołowiej tylko osoba o postawie twórczej potrafi postrzegać w sposób świeży i spontaniczny, gdyż pozbyła się mechanizmów obronnych i jest otwarta na doświadczenia³.

¹ M.I. Stein; cyt. za: E. Nęcka, *Trening twórczości*, Gdańsk 2005, s. 17.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 218.

³ J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997, s. 287.

Postawa twórcza, scharakteryzowana przez Stanisława Popka, zakłada istnienie sfery poznawczej i charakterologicznej. Ta pierwsza wynika z dyspozycji intelektualnych i wiąże się z możliwościami takimi, jak: wysoka wrażliwość, zdolność postrzegania, zapamiętywania, i przetwarzania informacji dzięki wyobraźni, intuicji i specyficie myślenia dywergencyjnego. Tę drugą autor opisuje poprzez takie cechy, jak: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność, oryginalność, odwaga, samodzielność, otwartość, wysokie poczucie wartości „ja”. S. Poppek określa postawę twórczą jako „aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego »ja«”⁴. Autor sporządził indeks cech i właściwości osobowościowych ludzi twórczych. Składają się na nie ponadprzeciętne uzdolnienia poznawcze. Ludzie twórczy odznaczają się wysokim poziomem uzdolnień do percepcji otaczającego świata, posiadają specyficzne właściwości pamięci, a także ponadprzeciętny iloraz inteligencji oraz posługują się myśleniem dywergencyjnym o cechach dużej płynności, giętkości i oryginalności. Ważne jest również to, że ludzie ci odznaczają się bogatą wyobraźnią i intuicją twórczą.

W przypadku jednostek twórczych obserwuje się również specyficzne właściwości emocjonalne. Odznaczają się z natury wysokim poziomem wrażliwości emocjonalnej, wykazują tendencje do fascynowania się danym problemem oraz pomysłami jego rozwiązania, przejawiają również odporność emocjonalną w sytuacjach niepowodzeń oraz w przypadku negatywnych ocen środowiska. Dodajmy, że ludzie ci wykazują się poczuciem humoru, ale przejawiają silną potrzebę samotności z wyboru, przy wysokim poziomie posiadanej społecznej empatii. Ważne jest również wykazywanie się zdolnościami do społecznej ekspresji, która staje się dla nich instrumentem rozwoju.

Warto także wskazać specyficzne właściwości ludzi twórczych:

- charakteryzują się siłą woli i uporem w realizacji celu, nawet w sytuacjach szczególnie niekorzystnych,
- odznaczają się pewnością siebie i odwagą twórczą,
- cechuje ich wczesne i pogłębione ukształtowanie zainteresowań, upodobań i pasji twórczej,
- charakteryzują się bardzo silną motywacją poznawczą i działaniową, umiłowaniem i zapałem do pracy, dużą wewnętrzną dyscypliną i energią⁵.

Stanisław Poppek zaznacza również, że specyficzne właściwości charakterologiczne ludzi twórczych wynikają z konstruktywnego nonkonformizmu, co ujawnia się silną potrzebą niezależności i wolności psychicznej, elastyczności adaptacyjnej, nastawieniem na przekształcenia, oryginalnością w zacho-

⁴ S. Poppek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, s. 23.

⁵ *Ibidem*, s. 48 i nast.

waniu. Uznając twórczość za najwyższą formę ludzkiego działania, badacz jej zakres wiąże ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka⁶.

W badaniach, które przeprowadziłam w latach 2008/2009, określiłam poziom postaw twórczych 425 nauczycieli z województwa podkarpackiego. Dobór próby był wielostopniowy. W badaniu uczestniczyli nauczyciele szkół gimnazjalnych w: Baranowie Sandomierskim; Bojanowie (Nr 1); Chorzelowie; Dębicy (Nr 1); Dębicy (Nr 2); Gorzycach; Grębowie; Harasiukach; Lipiu; Majdanie Królewskim; Mielcu (Nr 2); Nowej Dębie (Nr 1); Padwi Narodowej; Raniżowie; Rzeszowie (Nr 10); Skopaniu; Tarnobrzegu (Nr 2); Tuszowie Narodowym; Ulanowie; Zaklikowie. Celem poszukiwań było zweryfikowanie hipotezy o istnieniu istotnego związku między doskonaleniem nauczycieli a ich postawami twórczymi. W hipotezie założono, iż doskonalenie zawodowe nauczycieli przyczynia się do rozwoju ich postaw twórczych.

W celu weryfikacji tej hipotezy dokonano analizy wyników Kwestionariuszem KANH-II Stanisława Popka oraz pytań z autorskiego kwestionariusza ankiety. Analiza postaw respondentów została dokonana na podstawie odpowiedzi na pytania zawarte w Kwestionariuszu KANH-II S. Popka. Poszczególne stwierdzenia z kwestionariusza opisują zachowania młodzieży, a więc odpowiadający nauczyciel preferuje bądź odrzuca pewne typy zachowań, określając w ten sposób własne nastawienie, a tym samym postawę twórczą bądź odtwórczą.

Analizy materiału empirycznego, postaw twórczych i odtwórczych badanych nauczycieli dokonano w zakresie:

- konformizmu,
- zachowań algorytmicznych,
- nonkonformizmu,
- zachowań heurystycznych.

Procentowy i stenowy rozkład wyników badanych osób, uzyskanych za pomocą Kwestionariusza KANH-II przedstawia tabela 1.

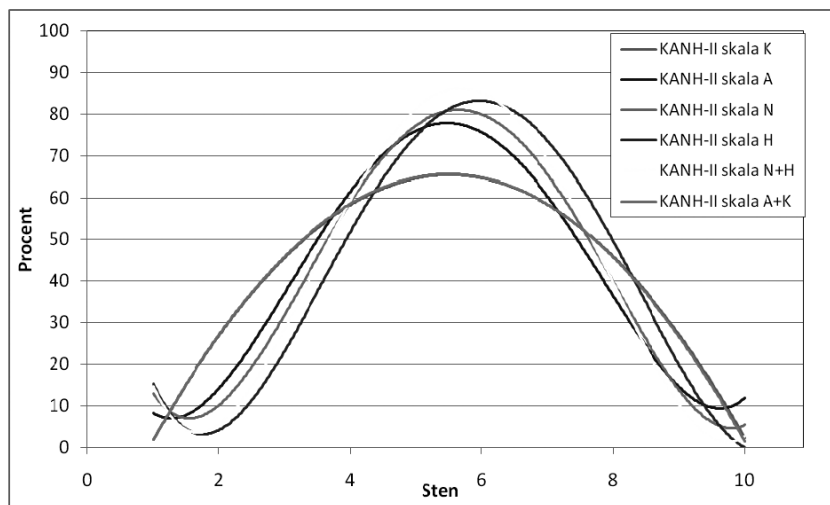
⁶ *Ibidem*, s.13.

Tabela 1. Procentowy i stenowy rozkład wyników badanych osób, uzyskanych za pomocą Kwestionariusza KANH-II.

SKALA	Poziom wyników					
	wysoki		przeciętny		niski	
	10-7 sten	%	6-5 sten	%	4-1 sten	%
KANH-II skala K	123	31,3	130	33,1	140	35,6
KANH-II skala A	129	32,8	143	36,4	121	30,8
KANH-II skala N	113	28,7	167	42,5	113	28,8
KANH-II skala H	146	37,2	163	41,5	84	21,4
KANH-II skala N+H	122	31,1	176	44,8	95	24,1
KANH-II skala A+K	111	28,3	141	35,8	141	35,8

Źródło: badanie własne

Dane zawarte w tabeli 1 zaprezentowano na wykresie 1.



Wykres 1. Stenowy rozkład wyników zbiorczych badanych osób, uzyskanych za pomocą Kwestionariusza KANH-II.

Analiza danych wskazuje, że wysoki poziom stenowy postawy twórczej osiągnęło ponad 31% badanych osób, czyli 122 nauczycieli. Blisko 45% nauczycieli charakteryzowało się wynikami przeciętnym, a 24,1% niskim.

Najwięcej badanych nauczycieli charakteryzuje się przeciętnym poziomem postaw twórczych (44,8%), a postaw odtwórczych – 35,8%.

Porównanie procentowego i stenowego rozkładu wyników KANH-II badanych osób, pozwala na stwierdzenie że:

- nauczyciele prezentują zasadniczo poziom zachowań heurystycznych i postaw twórczych powyżej poziomu przeciętnego – najliczniejsza grupa badanych nauczycieli uzyskała jednak przeciętny poziom stenowy zarówno dla postaw twórczych, jak i odtwórczych;
- jak wykazała analiza statystyczna skala N wyników badanych nauczycieli ma rozkład normalny, a skala A ma rozkład zbliżony do rozkładu normalnego;
- rozkład wyników zachowań heurystycznych badanych nauczycieli jest lewoskośny, czyli więcej badanych ma wysoki ich poziom;
- nieco więcej jest nauczycieli o postawie twórczej niż odtwórczej, ale nie są to różnice duże.

Obliczono również średni wskaźnik postawy twórczej badanych nauczycieli, który wynosił 41,31 i mieścił się w granicach stenu 6, co świadczy o przeciętnym wyniku według przyjętych norm stenowych w tym badaniu. Przy maksymalnej liczbie 60 punktów w badaniu Kwestionariuszem KANH-II, dla skali N+H.

W celu zbadania związków pomiędzy twórczymi postawami nauczycieli a wybranymi metodami stosowanymi przez nauczycieli i doskonaleniu zawodowym, obliczono korelację pomiędzy tymi zmiennymi przy wykorzystaniu skali Gillforda. Wszystkie wyniki tych korelacji były poniżej istotności statycznej.

Reasumując, wśród badanych nauczycieli znaleźli się przedstawiciele różnych specjalności przedmiotowych. Na podstawie uzyskanych wyników badań nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy badanymi nauczycielami o różnym stażu pracy i specjalizacji przedmiotowej w zakresie opisu postaw twórczych i odtwórczych.

Istotną cechą osoby twórczej jest nonkonformizm, niezależność, samodzielność, spontaniczność. Pozbawiona kontroli, może mieć wiele niepowodzeń, zaś odpowiednio koordynowana przez standardy społecznego funkcjonowania, uniknie ich.

Warto przytoczyć stanowisko Ireny Pufal-Struzik, która zauważa, iż to od nauczyciela w dużej mierze zależy rozwój postaw twórczych uczniów. Dzieje się to poprzez umiejętne pobudzanie uczniów do twórczego myślenia i działania, stawianie im problemów dywergencyjnych, dostarczanie okazji do twórczej ekspresji, przyzwalanie na podejmowanie zadań nowych i oryginalnych.

nalnych bez lęku, że popełnią błąd. Taka postawa dowodzi, iż w celu rozwoju postaw twórczych nauczyciel winien odpowiednio stymulować ucznia do działania, traktować go w sposób podmiotowy, trafnie zidentyfikować jego indywidualne możliwości twórcze, okazać mu zaufanie oraz być gotowym i chętnym do współpracy. Niestety, wielu nauczycieli w kontaktach z uczniami posługuje się wiedzą schematyczną, potoczną, często stereotypową, pozbawioną elementów twórczych⁷. Warunkiem koniecznym funkcjonowania współczesnej szkoły jest kreatywny nauczyciel, który uzupełnia swoją wiedzę, rozwija umiejętności, systematycznie pracuje nad sobą.

Szkoła powinna być instytucją, w której proces nauczania jest żywy i autentyczny, nastawiony na rozwój postaw twórczych i kształtowanie formacji duchowej ucznia jako podmiotu procesu kształcenia. Możemy to zapewnić poprzez umożliwienie uczniom i nauczycielom wspólnej przygody intelektualnej, jaką jest między innymi królewska gra w szachy.

Szachy jako jedna z wielu metod, która rozbudza wyobraźnię i twórczość, zachęca do tego, aby być wynalazcą, poprzez niemal nieskończoną ilość kombinacji, które mogą być konstruowane. W trakcie gry rozwija się logiczne myślenie; szachy uczą również niezależności intelektualnej. Rozwijają zdolność przewidywania tego, co może się wydarzyć, jak również umiejętność konsekwentnego działania. W twórczy sposób gra w szachy rozwija wyobraźnię, ponieważ zachęca i motywuje do poszukiwania nietypowych rozwiązań. Uczy, iż sukces wymaga ciężkiej pracy poprzez generowanie różnych wariantów rozwiązań w coraz to krótszym czasie. Szachiści rozwijają zdolność koncentracji, myślenia, wnioskowania i analizowania danych, a jednocześnie ćwiczą opanowanie i spokój. Ta wspaniała strategiczna gra pozwala dzieciom wyrażać swoje twórcze pasje, rozwijać samoocenę i krytycyzm.

Szachy oferują szerokie spektrum aktywności w sferze intelektualnej, emocjonalnej i społecznej. Większość trenerów i instruktorów twierdzi, że dzieci, które systematycznie uczestniczą w zajęciach szachowych, stają się bardziej dojrzałe, odpowiedzialne oraz uzyskują lepsze efekty w nauce niż rówieśnicy. Wiele nauczycieli nie zna zasad owej królewskiej gry, a jest ona przecież ważnym elementem uczenia strategicznego, łączy się więc z myśleniem w kategoriach rozwoju wielu szkół i społeczeństw.

Warunkiem koniecznym rozwoju współczesnej szkoły jest doskonalenie nauczycieli, w tym również doskonalenie ich umiejętności gry w szachy. Nowoczesna edukacja – posiadająca wysoką jakość, nakierowana i na rozwój

⁷ I. Pufal-Struzik, *Intuicyjne koncepcje nauczycieli a rozwój twórczych predyspozycji uczniów*, Kielce 2001, s. 27 i nast.

ucznia – jest jedną z najważniejszych wartości społecznych i jednostkowych. Staje się ona warunkiem rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. Rola nauczyciela we współczesnym świecie jest bowiem szczególna. Ma on wielki wpływ na kształtowanie świadomości społecznej, stąd winna go cechować otwartość na oczekiwania i potrzeby społeczeństwa, stymulowanie i prowadzenie procesów edukacyjnych w imię interesów powszechnych, a nie tylko jednostkowych.

Dynamizm przemian oraz przyspieszenie rozwoju cywilizacyjnego sprawiają, że twórczość w edukacji jest dzisiaj koniecznością. Szachy mogą być jednym z wielu narzędzi takiego rozwoju. Rozwijając siebie, rozwijamy swoje horyzonty – patrzymy dalej i głębiej. Praca nad sobą powinna więc być tak ukierunkowana, by uwolnić tkwiące w człowieku pokłady kreatywności. To właśnie dzięki niej człowiek staje się bardziej człowiekiem. Bycie kreatywnym jest zjawiskiem wspólnym dla ludzkości, umożliwia porozumienie ponad podziałami⁸.

Powyższe rozważania i przedstawione badania pozwalają na stwierdzenie, iż tylko kreatywny nauczyciel może kształtować kreatywnego ucznia. Głównym zadaniem systemu oświaty staje się więc tworzenie takich warunków, by to wyzwanie urealnić. Wynika stąd potrzeba ciągłego doskonalenia wiedzy i umiejętności, określanej mianem kreatywności zawodowej. To warunek konieczny efektywności współczesnej szkoły. O jej rozwoju decydować bowiem będzie jakość wiedzy, którą uczeń zdobędzie. Ważne jest też uwzględnienie jej praktycznej przydatności. Nie mniej ważne będą autentyczne wartości prezentowane w całym procesie wychowania. Dopiero w drugiej kolejności znajdują się strategie przekazywania wiedzy, czyli metody i techniki nauczania oraz sztuka komunikacji.

Zadaniem współczesnej szkoły jest również podejmowanie przedsięwzięć mogących sprostać zarówno oczekiwaniom społecznym, jak i zainteresowaniom uczniów. Pomocne może okazać się wprowadzenie nowoczesnych form i metod pracy oraz zezwolenie uczniom na pewną swobodę działania, które nakierowane będzie na utrwalanie zdolności twórczego a zarazem krytycznego myślenia, co zapewnić może między innymi nauka gry w szachy.

*dr Ewa Urbańska jest nauczycielem konsultantem PCEN
Oddział w Tarnobrzegu*

⁸ C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię*, Poznań 2002, s. 24.

Maciej Karasiński

Edukacja przez szachy w szkołach Podkarpacia

Program zainicjowany i realizowany przez Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Przemyśle

Szkoła w Polsce, podobnie jak szkoły w wielu krajach świata, poszukuje nowych skutecznych metod nauczania. Poszukuje nowego rodzaju działań dydaktycznych, które okażą się bardziej przyjazne człowiekowi. W powszechnie dominujących modelach edukacyjnych zaplanowano programy i szczegółowe podstawy programowe, według których uczniowie mają osiąść stosowną wiedzę i umiejętności. Te systemy przewidują również sposoby sprawdzania wiedzy, czyli testy dla różnych poziomów edukacyjnych. Między początkiem procesu edukacyjnego a testami są nauczyciele i uczniowie. Jednak wszystko zależy od tego czy uczniowie – uczniowskie mózgi, a ściślej neurony, zdolają wykorzystać potencjał, jaki w nich drzemie. Nauczyciel musi mieć nieustającą świadomość tego, że uczeń rozumie, po co i dlaczego ma zajmować się konkretnymi zagadnieniami. Jeżeli uczniowie nie znajdują argumentów, dlaczego podejmują ten trud, nie podejmują się uczenia i znajdują różne zastępcze strategie symulujące naukę. Nauczyciele nie powinni zakładać, że sam fakt, iż dane zagadnienie znajduje się w programie, jest dla mózgu wystarczającym powodem, aby wyzwolić motywację wewnętrzną¹.

Musimy sięgać po wewnętrzną motywację, ciekawość. Wykorzystując ciekawość poznawczą uczniów, wykorzystujemy silne strony mózgu, który łączy wiedzę kognitywną z emocjami, pozwala uczniom na stawianie hipotez i samodzielne szukanie rozwiązań, nie ogranicza się jedynie do czysto werbalnego przekazu, odwołuje się do wielu modalności i ułatwia łączenie pojedynczych informacji w spójną całość². Dobre, przemyślane nauczanie gry w szachy daje takie możliwości. Można śmiało stwierdzić, że dzięki swoim walorom szachy zaciekawiają i podtrzymują zainteresowanie – motywację na wysokim poziomie. Dowodzą

¹ Marzena Żylińska, *Jak uczy się mózg i co z tego wynika* [online], [dostęp: 15.05.2014 r.]. Dostępny w Internecie: www.ORE.edu.pl, <http://www.macmillan.pl/macmillan-small-talks/2978-dr-marzena-zylinska-jak-uczy-sie-mozg-i-co-z-tego-wynika>

² *Ibidem*.

tego lata doświadczeń i coraz szersze badania naukowe. Jedną z dziedzin poszukujących nowych rozwiązań w dydaktyce, a potwierdzających słuszność założenia, że należy używać aktywnych metod doskonalenia umysłu, jest neurodydaktyka. Ten kierunek współczesnej myśli pedagogicznej poprzez analizę badań naukowych nad właściwościami mózgu wskazuje to, co nauka szachów ma wpisane w swoją specyfikę od wieków. Nie czas jednak w tym miejscu, by rozpisywać się szeroko w tym zakresie – odsyłam do stosownej literatury, np. publikacji dr Marzeny Żylińskiej, skutecznej promotorki neurodydaktyki. Jej książka pt. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* zawiera wiele ciekawych obserwacji i podpowiedzi, z którymi powinni się zapoznać nauczyciele i rodzice³.

Dla rozwoju dzieci i młodzieży ważna jest zmiana sposobu myślenia o wykorzystaniu szachów. Szachy mogą być czymś więcej niż grą, dyscypliną sportową, elitarną rozrywką. Miałem i mam okazję obserwować, jak młodzi ludzie pod wpływem nauki gry w szachy zaczynają dostrzegać walory swego umysłu.

Grając w szachy, uczy się zasad, rozwiązuje zadania szachowe, a także opracowuje własny system gry, który człowiek permanentnie doskonali i rozwija proces logicznego myślenia. Doświadczenia wielu stuleci związane z historią szachów pozwalają jednoznacznie stwierdzić, że gra w szachy przyciągała i przyciąga ludzi ze względu na klarowne zasady gry oraz piękno, jakie zawarte jest w bezustannym rozwoju nowych sytuacji na szachownicy. Nieprzypadkowo mówi się o szachach jako Królewskiej Grze. Popularność tej gry wśród królów, książąt, wielkich wodzów a współcześnie wśród ludzi nauki i władzy to dowód na to, że szachy są cenione, że niosą cenne doświadczenie kształtujące ludzką mądrość. Szachy dają możliwość nabycia cech niezbędnych u dorosłego człowieka zarówno w biznesie, sporcie, szeroko pojmowanej kulturze, jak i nauce. Można śmiało mówić o wysokim prestiżu szachów pośród zajęć doskonalących człowieka.

Moim zdaniem potencjał edukacyjny szachów nie jest wystarczająco wykorzystywany w polskim systemie edukacji. Na ponad dwa tysiące szkół Podkarpacia w 2008 roku zaledwie kilkadziesiąt szkół prowadziło naukę gry w szachy w formie zajęć pozalekcyjnych nieobowiązkowych, mimo że prawie 1000 deklaruje chęć jej wdrożenia. Warto zmieniać ten stan rzeczy. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych wybierają szkoły wyższe o profilach humanistycznych. Kierunki ścisłe, techniczne na uczelniach wyższych mają coraz mniej chętnych.

³ M. Żylińska, *Neurodydaktyka, Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2013.

Jako szachista i wieloletni instruktor nauki gry w szachy mogę cieszyć się z doświadczeń potwierdzających znaczenie poznawania szczegółów – tajników gry w szachy czy trwania w doskonaleniu nabytych umiejętności: liczenia wariantów, przewidywania ruchów przeciwnika, obliczania kombinacji, podejmowania decyzji wynikających z oceny pozycji, czy kierowania się strategią. Umiejętność wyboru odpowiedniej taktyki procentuje w wielu sytuacjach życiowych. W moim kontakcie z młodymi ludźmi obserwowałem wielokrotnie, jak młody, często nadpobudliwy człowiek, niepotrafiący skupić się kilkanaście minut, by wysłuchać uwag nauczyciela czy rad kolegi, zmienia się w ciągu systematycznej nauki gry w szachy na opanowanego i zrównoważonego szachistę. Wielokrotnie dziewczyna lub chłopak, niemający świadomości, jaką siłą jest jego „rozum”, doświadczali „olśnienia” i stwierdzali, że „jednak można wykorzystać czas na przemyślenie i odnalezienie lepszego rozwiązania...”.

Chcę podkreślić, że intencją wdrożonego programu jest nauka podstaw gry w szachy, a nie nauka do poziomu wyczynowego. Zakładam, że efekt – sukces będzie osiągnięty, wówczas, gdy uczniowie po „szkolnym kursie nauki gry w szachy” będą grać na poziomie V–IV kategorii szachowej, a więc nabędą podstawowe umiejętności logicznego treningu. Dalsze wykorzystanie tej umiejętności będzie procentować młodemu człowiekowi w wielu życiowych sytuacjach. Można tę umiejętność porównać do nauki pisanie i czytania. Niewielu doskonali się później, by zostać filologiem, ale każdemu umiejętność władania językiem w polskiej szkole jest niezbędna. Zastanówmy się, czy można skutecznie uczyć się jakiejś dziedziny, nie doskonaląc sprawności swego umysłu?

Dość często, obok wielu sygnałów wsparcia inicjatywy, pojawiają się pytania dotyczące wdrożenia tej idei do szkół. Najistotniejsze poruszane zagadnienia można ująć w ten sposób.

Czy rzeczywiście wprowadzenie obowiązku nauki gry w szachy do szkół podstawowych jest dobrym rozwiązaniem? Czy nie wystarczy możliwość wyboru, a szachy będą w szerokiej ofercie zajęć pozalekcyjnych?

Nie warto toczyć boju o wprowadzenie alternatywy wyboru, bo ona już istnieje, a efekt wprowadzenia do szkół jest mierny. Walka o wprowadzenie obowiązku to dążenie do poważnego traktowania propozycji wykorzystania szachów do rozwoju logicznego myślenia i realnego wpływu na kształtowanie kompetencji kluczowych.

Jak to będzie z wdrożeniem szachów do szkół podstawowych?

Możliwości jest co najmniej kilka. Pierwsza, najprostsza, to wprowadzenie zobowiązania nauczycieli klas I–III szkół podstawowych, by nauczili uczniów gry w szachy w ramach swoich godzin. Druga możliwość to dodanie przedmiotu szachy z określoną liczbą godzin, np. 1 tygodniowo, przez okres roku. Trzecia możliwość to zorganizowanie „szkolnych kursów nauki gry w szachy” (np. trwających 6 miesięcy po 2 godziny w tygodniu) do obowiązkowego zaliczenia. W stosownych regulacjach MEN może określić niezbędny wymagany zakres wiedzy do przyswojenia i umiejętności do nabycia. Propozycje organizacyjne wdrożenia nauki gry w szachy można mnożyć. Z pierwszych informacji ze strony MEN wynika, że planowany jest pilotaż w grupie wybranych szkół. Może on przynieść ciekawe odpowiedzi i propozycje. Uczelnie wyższe zapowiadają monitorowanie i przeprowadzanie badań naukowych.

Czy szachy nie zagrażą nauczycielom innych przedmiotów?

Obawy nauczycieli nie mają racjonalnego uzasadnienia. Nie ma zagrożenia, że szachy „zastąpią” inne przedmioty. Szachy mogą być jedynie bardzo dobrym i potrzebnym uzupełnieniem procesu edukacyjnego na etapie początkowym w szkole podstawowej.

Jest wiele przesłanek, o których można długo mówić, by nakłonić nauczycieli i dyrektorów szkół do wprowadzenia nauki szachów. Jednak najistotniejszym według mnie jest fakt dobrej kondycji środowiska szachowego i bardzo dobrego „oprządkowania” tej gry. Jak żadna inna gra logiczna, szachy wspomagane są przez wiele organizacji o charakterze międzynarodowym, krajowym i lokalnym. Sieć klubów jest w Polsce gęsto rozciągnięta. Polski Związek Szachowy może stać się nie tylko organizacją pilnującą sportowego wymiaru szachów, może przejść na inny poziom oddziaływania. Bardzo realnym jest takie powiązanie z systemem edukacji, by umożliwić w krótkim czasie naukę wszystkim chętnym uczniom, a już z pewnością wszystkim uczniom na poziomie klas I–III szkół podstawowych. Mówiąc o krótkim czasie, nie myślę, że stanie się to z dnia na dzień, ale po zrealizowaniu minimum niezbędnych przygotowań – podjęciu sprawnych działań we współpracy w uczelniami wyższymi i ośrodkami doskonalenia nauczycieli. Obecnie nie brakuje dobrej literatury, trenerów i instruktorów szachowych. Coraz bardziej zagadnieniem zainteresowane są uczelnie wyższe i powiększająca się grupa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Zaangażowanie MEN, ośrodków doskonalących nauczycieli oraz PZSzach jest w stanie w okresie kilku lat wypełnić niezbędne minima organizacyjne.

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli od 2008 roku podejmuje szereg działań, które wspierają ideę rozpowszechnienia szachów w szkołach. Idea trafia na podatny grunt. W roku 2008/2009 przeszkolonych zostało 50 nauczycieli. Uzyskali oni uprawnienia instruktora szachowego. Blisko 200 nauczycieli uczestniczyło w krótkich kursach doskonalących „ABC Szachów”. Grupa 30 nauczycieli uczestniczyła w kursie sędziego szachowego i uzyskała stosowne uprawnienia.

W latach 2012–2014 w ramach programu EduKom, projektu systemowego współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Działania 9.4 POKL o nazwie *Edukacja skuteczna, przyjazna, nowoczesna – rozwój kompetencji kadry zarządzającej i pedagogicznej szkół i placówek oświatowych w województwie podkarpackim*, kompetencje instruktora nauczania gry w szachy zdobydzie grupa 80 nauczycieli. Powstaje zespół samokształceniowy nauczycieli, instruktorów szachowych prowadzących naukę gry w szkołach. W ofercie PCEN planowane są kolejne kursy doskonalące dla nauczycieli „ABC Szachów”. Zapraszamy do współpracy.

Kalendarium działań przybliżających wdrożenie nauki gry w szachy do szkół:

1. Na zapytanie Podkarpackiego Kuratora Oświaty w 2007 roku dyrektorzy szkół województwa podkarpackiego wyrazili opinię, że gotowi są wdrażać naukę gry w szachy do swoich szkół, jeżeli otrzymają wsparcie finansowe oraz możliwość przeszkolenia nauczycieli. Na ponad 2000 szkół 1000 dyrektorów opowiedziało się za wprowadzeniem nauki gry w szachy do szkół.
2. 19 października 2009 roku Marszałek Sejmu Bronisław Komorowski wydał postanowienie o zgodzie na zbieranie podpisów pod projektem obywatelskim ustawy o wprowadzeniu obowiązkowej nauki szachów do szkół. Projekt przygotował zespół nauczycieli i szkoleniowców nauki gry w szachy z Przemyśla, Przeworska i Rzeszowa. Komitet obywatelski przeprowadza akcję zbierania podpisów. Ogólnopolski zasięg akcji podnosi świadomość korzyści wynikających z nauczania gry w szachy.
3. 13 marca 2012 roku Parlament Unii Europejskiej rekomenduje krajom unijnym wdrażanie szachów do systemu oświaty.
4. 24 września 2012 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłasza powołanie zespołu do spraw wdrażania projektu „Szachy w szkołach”.
5. 15 marca 2013 roku rusza program „Edukacja przez Szachy w Szkołach

Podkarpacia” – 163 szkoły podstawowe z Podkarpacia deklarują chęć nauczania gry w szachy.

6. 15–16 listopada 2013 roku w Ośrodku Edukacji Nauczycieli i Pracowników Samorządowych w Czudcu, stanowiącym bazę Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli, odbyła się I Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Metodyczna „Nauka gry w szachy narzędziem kształcenia i doskonalenia młodego człowieka”. Organizatorzy konferencji postawili przed sobą cele edukacyjne i naukowe. Wśród celów edukacyjnych było i jest przybliżenie środowiskowi oświatowym i samorządowym istoty nauczania gry w szachy. Wskazanie najważniejszych wartości, jakie niesie edukacja wykorzystująca naukę gry w szachy jako metodę doskonalenia człowieka. Ten cel można uznać za osiągnięty w stosunku do uczestników konferencji. Istnieje jednak potrzeba przełożenia, kontynuacji i działań zmierzających do zaznajomienia z efektami konferencji wielu innych nauczycieli i dyrektorów szkół oraz placówek oświatowych w naszym regionie i w Polsce. Kolejnym celem konferencji było zainicjowanie dyskusji i działań wspierających ideę wdrożenia szachów do systemu oświaty w środowiskach akademickich i szerokiej opinii publicznej. Ta szeroko propagowana idea pierwszy silny impuls otrzymała na Podkarpaciu 2008 roku.

To właśnie w naszym regionie zrodziła się kilka lat temu inicjatywa ustawodawcza „Szachy do szkół”. Polegała ona na zbieraniu podpisów pod projektem inicjatywy ustawodawczej – projektem ustawy sejmowej zakładającym zobowiązanie Ministra Edukacji Narodowej do wdrożenia szachów do systemu oświaty. Niestety, inicjatorzy z Przemysła i Przeworska oraz całego Podkarpacia nie zebrali wystarczającej liczby podpisów, mimo poparcia wielu środowisk i wolontariuszy w całej Polsce. Akcja jednak odniosła sukces popularyzatorski, zaangażowała wolontariuszy z całej Polski i wiele osób z zagranicy. W tym okresie rząd Polski do 24 września 2012 roku nie podjął działań, by ideę wykorzystać do zmian w systemie oświaty.

Kolejnym impulsem wspierającym ideę była dyskusja i głosowanie w Parlamencie Europejskim. Parlament podjął rekomendację kierowaną do Komisji Europejskiej oraz rządów krajów unijnych. Rekomendacja z 13 marca 2012 roku jest apelem o wdrożenie szachów do systemów oświaty. Po tej rekomendacji z inicjatywy Polskiego Związku Szachowego oraz dzięki poparciu Ministerstwa Sportu i Turystyki, we wrześniu 2014 Ministerstwo Edukacji Narodowej zobowiązało się do powołania zespołu ds. projektu „Szachy w szkole”. Polski Związek Szachowy powołał pełnomocnika ds. wdrażania szachów do szkół.

9 marca 2013 roku w Urzędzie Marszałkowskim w Rzeszowie rozpoczęto akcję sprzętowego wsparcia szkół. 20 szkół podstawowych otrzymało sprzęt szachowy (10 kompletów szachów, szachownic i tablicę demonstracyjną dla nauczyciela).

Realizacja programu „Edukacja przez Szachy w Szkołach Podkarpacia” jest bardzo istotną i jakże charakterystyczną częścią szerszych działań przybliżających nowe spojrzenie na człowieka w procesie edukacyjnym. Tę świadomość powinni posiadać i propagować nauczyciele gry w szachy. Proszę więc o zaangażowanie się w proces zmiany szkolnictwa w Polsce. Możecie stać się symbolem nowoczesnego nurtu w dydaktyce. Warto łączyć naukę gry w szachy z metodami aktywnymi i neurodydaktyką. Wskazują na to najnowsze odkrycia wynikające z badań nad możliwościami i właściwościami ludzkiego mózgu.

Maciej Karasiński

PCEN Oddział w Przemyśle



Piotr Ożarski

Wsparcie szkół i nauczycieli województwa podkarpackiego w zakresie wykorzystania TIK w procesie dydaktyczno-wychowawczym*

Wprowadzenie

Szybki rozwój nowoczesnych technologii, z jakim mamy do czynienia na przestrzeni ostatnich 20 lat, ma swoje przełożenie na realizację szeregu przedsięwzięć edukacyjnych, mających na celu wspieranie szkół w zakresie wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie od początku lat 90. XX w. dynamicznie rozwija swój udział w realizacji takich działań. W niniejszym artykule opisano ważniejsze z nich, będące wynikiem własnych projektów oraz współpracy krajowej i zagranicznej z władzami różnych szczebli, instytucjami, ośrodkami doskonalenia nauczycieli, uczelniami, szkołami i firmami. Towarzyszy temu działaniu ciągłe doskonalenie pracowników Ośrodka (studia, kursy kwalifikacyjne i doskonalące) oraz doposażanie w nowoczesny sprzęt multimedialny (komputery, wideoprojektory, tablice interaktywne, kamery, aparaty cyfrowe, tablety, oprogramowanie specjalistyczne i przedmiotowe, platformy e-learningowe). Ten proces trwa od lat i wszystko wskazuje na to, że będzie kontynuowany.

Na przestrzeni lat 1994–2009 ośrodek doskonalenia nauczycieli – najpierw jako Centrum Doskonalenia Praktycznego, potem Podkarpacki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i w końcu Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie – uczestniczył lub wspierał realizację wymienionych inicjatyw, projektów i programów o zasięgu ogólnopolskim:

- **Internet dla szkół** (IdS) – inicjatywa Wydziału Fizyki UW, mająca na celu podłączenie szkół do Internetu (1994–1995);
- **Internet w każdej gminie** – inicjatywa zespołu, którym kierowała piosłanka Grażyna Staniszevska, przewodnicząca sejmowej Komisji Edukacji (1998);

*Artykuł ukazał się w numerze 2. czasopisma internetowego „Trendy”.

- **Internet w każdym gimnazjum** (1999);
- **Nauczanie ku przyszłości** (*Teach to the Future*) – realizacja projektu przy współpracy Interkl@sa, Intel, Microsoft i MEN;
- **Scholaris** – portal edukacyjny MEN.

Po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej przyszedł czas na nowe projekty rządowe i regionalne, które omówiono szerzej z uwagi na ich rozmiar i znaczenie.

Pracownie komputerowe dla szkół

Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach 2004–2009 realizowało projekty EFS i „Pracownie komputerowe dla szkół” i „Internetowe Centra informacji multimedialnej w bibliotekach szkolnych i pedagogicznych”¹.

W Oddziałach Ośrodka w Krośnie, Przemyślu, Rzeszowie i Tarnobrzegu, w pracowniach komputerowych, wyposażonych w oprogramowanie Microsoft Windows XP Professional PL i serwerach sieciowych Novel SBS lub Microsoft SBS, szkolono tysiące podkarpackich nauczycieli, realizowano tysiące godzin różnego typu kursów praktycznej nauki obsługi multimedii (M, OCM, K, I, PD, SPD).

Komputer dla ucznia

Głównym założeniem tego projektu MEN, w którym uczestniczył PCEN w Rzeszowie, było wdrożenie programu komputeryzacji wszystkich gimnazjów w ten sposób, aby każdy gimnazjalista miał dostęp do osobistego komputera oraz mógł z niego korzystać.

W listopadzie i w grudniu 2008 r. odbyły się szkolenia w ramach projektu KPRM „Komputer dla ucznia”, w formie warsztatu stacjonarnego z wykorzystaniem aktywnych metod nauczania, skierowane do nauczycieli przedmiotów nie-informatycznych. Uczestnicy kursów otrzymali podręczniki odpowiadające programowi kursu oraz multimedialne materiały dydaktyczne na płytkach CD, podczas zajęć wykorzystywali nowoczesny sprzęt w postaci notebooków z połączeniem do Internetu, wideoprojektorów, tablic interaktywnych, kamer, aparatów cyfrowy, tabletów, drukarek wielofunkcyjnych.

PCEN w Rzeszowie przeszkolił 1200 nauczycieli z województwa podkarpackiego. Na 16-godzinnym, nieodpłatnym szkoleniu każdy uczestnik

¹ Źródło: MEN http://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=482&catid=123&Itemid=160

poznał konfigurację sprzętową, oprogramowanie systemowe, narzędziowe i dydaktyczne instalowane na komputerach przenośnych, zasoby portali Scholaris, Interkl@sa i innych do edukacji zdalnej, posiadał umiejętność projektowania zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem programów edukacyjnych oraz narzędzi wspomagających prezentację. Owocem tych szkoleń była między innymi duża aktywność nauczycieli w zakresie przygotowywania scenariuszy lekcji przedmiotowych, tworzenia prezentacji multimedialnych na lekcje oraz wyposażenie wielu szkół w tablice interaktywne, projektory i notebooki.

Cyfrowa szkoła²

Rządowy program rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych „Cyfrowa Szkoła” opracowany został w 2012 r. i podzielony na kilka etapów realizacji: wybór szkół pilotażowych, zakup sprzętu i realizacja zadań dotyczących wdrażania TIK w procesie nauczania (m.in. szkolenie kadry nauczycielskiej). Zostało nim objętych 399 szkół podstawowych z terenu całej Polski, w tym 28 z województwa podkarpackiego. Przy udziale nowoczesnych rozwiązań technologicznych przeprowadzono 50 tys. lekcji, w których udział wzięło 70 tys. uczniów. Po zakończeniu procedur przetargowych i zakupie sprzętu dla szkół, na początku 2013 r. rozpoczęły się działania w ramach komponentu „E-nauczyciel”, przygotowujące kadrę nauczycielską do wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach z uczniami.

PCEN w Rzeszowie w ramach swojej działalności statutowej wspierał szkoły z województwa podkarpackiego, biorące udział w tym projekcie. Zakres szkoleń i współpracy obejmował praktyczne wykorzystanie zakupionego sprzętu i oprogramowania oraz doradztwo metodyczne. Dużym zainteresowaniem cieszyły się 16 lub 20-godzinne zajęcia wspierane pracą na platformie e-learningowej Moodle Wirtualnego Centrum Edukacji PCEN.

Akademia Technologii Informacyjnej i Komunikacyjnej PCEN w Rzeszowie (Akademia TIK)³

W czerwcu 2005 r. powołana została do życia Akademia Technologii Informacyjnej i Komunikacyjnej (Akademia TIK), jako nowe przedsię-

² Źródło <http://www.cyfrowaszkoła.men.gov.pl>

³ Źródło <http://www.pcen.pl/akademia-tik.html>

wzięcie Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie. Idea powstania była jasna i prosta. Jako zasadniczy cel Akademii TIK zapisano: „Umożliwienie nauczycielom Podkarpacia zdobywanie wiedzy na temat ciekawych doświadczeń i zagadnień związanych z praktycznym wykorzystaniem TIK w nauczonym przedmiocie oraz poznanie nowości w tej dziedzinie”.

W ten sposób Akademia TIK stała się także forum wymiany doświadczeń i poglądów dotyczących praktycznego i różnorodnego wykorzystania TIK w szkole. Formuła Akademii TIK to cykl otwartych wykładów, odbywających się raz w miesiącu i połączonych z prezentacjami oraz aktywnym udziałem uczestników. Uczestnictwo nauczycieli jest bezpłatne. Akademia opiera swoją działalność na współpracy z instytucjami i firmami zajmującymi się upowszechnianiem edukacji informatycznej wydawnictwami edukacyjnymi, autorami publikacji z zakresu TIK, nauczycielami mającymi ciekawe doświadczenia związane z praktycznym wykorzystaniem TIK. Jednym z rezultatów spotkań Akademii TIK są coroczne tematyczne warsztaty szkoleniowe dla nauczycieli.

W roku szkolnym 2013/2014 Akademia z powodzeniem i dużym zainteresowaniem ze strony nauczycieli realizuje już swoją 9 edycję, kontynuując połączenie konferencji tematycznych i warsztatów informatycznych. Od początku istnienia wykładowcami są autorzy znanych publikacji, doświadczeni nauczyciele pedagodzy, wykładowcy wyższych uczelni – praktycy z zakresu wykorzystania TIK. Wielkim wsparciem dla działalności jest wieloletnia współpraca z Ośrodkiem Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie oraz Regionalnym Centrum Rozwoju Edukacji w Opolu (do 2013 r. Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Informatycznego i Politechnicznego), których wybitni wykładowcy wielokrotnie uczestniczyli w spotkaniach Akademii.

Projekty unijne, systemowe realizowane przez Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie w latach 2009–2014

a) Podkarpackie Szkolenie Informatyczno-Metodyczne⁴

Podkarpackie Szkolenie Informatyczno-Metodyczne to projekt systemowy realizowany przez Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie w latach 2009–2013, współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Działania 9.4 „Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty” Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Całkowity budżet projektu wynosił 6 400 000 zł.

⁴ Źródło <http://psim.pcen.pl>

Celem głównym projektu było dostosowanie kwalifikacji 1610 nauczycieli, instruktorów oraz kadr administracyjnych instytucji systemu oświaty województwa podkarpackiego do wymogów związanych ze strategicznymi kierunkami rozwoju regionu. W szczególności chodziło o podniesienie kwalifikacji zawodowych w zakresie wykorzystania komputera, Internetu oraz narzędzi technologii informatycznej w dydaktyce oraz funkcjonowaniu szkoły, upowszechnianie nowej podstawy programowej w nauczaniu przedmiotowym oraz zmniejszenie dysproporcji poziomu edukacji między wsią a miastem.

Zgodnie z założeniami projektu, szkolenia adresowane były do pracowników JST odpowiedzialnych za oświatę województwa podkarpackiego, wizytatorów, dyrektorów szkół, przedszkoli i placówek oświatowych oraz nauczycieli wszystkich przedmiotów nieinformatycznych: języka polskiego, angielskiego, rosyjskiego, bibliotekarzy, kształcenia zintegrowanego, matematyki, chemii, fizyki, przyrody, biologii, geografii, historii, wiedzy o społeczeństwie, wychowania do życia w rodzinie, przedmiotów zawodowych, plastyki, muzyki, wychowania fizycznego, pedagogów, psychologów, oraz nauczycieli religii. Szkolenia obejmowały 80 godzin pracy warsztatowej realizowanych w 3 modułach z wykorzystaniem opracowanych specjalnie na potrzeby projektu podręczników do każdego nauczanego przedmiotu (recenzowanych przez znanych specjalistów).

W ramach projektu podwyższony został w województwie podkarpackim poziom usług edukacyjnych, poprzez wdrożenie nowoczesnego systemu certyfikacji nauczycieli i szkół, lokalne JST otrzymały istotne wsparcie w realizacji lokalnych strategii rozwoju. Wzrosła jakość usług placówek oświatowych prowadzonych przez JST, 1200 nauczycieli, 300 wizytatorów i dyrektorów placówek oświatowych oraz 110 pracowników JST podwyższyło kwalifikacje zawodowe. Dla 1500 nauczycieli przyznany został „Certyfikat Kluczowych Kompetencji Podkarpackiego Nauczyciela w zakresie wykorzystania technologii informacyjnej, a 100 szkół otrzymało „Certyfikat Kluczowych Kompetencji w zakresie wykorzystania technologii informacyjnej”.

b) EduKom⁵

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w ramach POKL Priorytet IX. Działanie 9.4. (Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach. Wysoko wykwalifikowana kadra systemu oświaty) realizuje projekt systemowy pod nazwą: *Edukacja skuteczna, przyjazna, nowoczesna – rozwój kompetencji kadry*

⁵ Źródło <http://edukom.pcen.pl>

zarządzającej i pedagogicznej szkół i placówek oświatowych w województwie podkarpackim (EduKom). Realizowany on jest w okresie od czerwca 2011 do grudnia 2014 r. W tym czasie zostanie przeszkolonych 5635 dyrektorów i nauczycieli z województwa podkarpackiego. Głównym celem projektu jest dostosowanie kompetencji i kwalifikacji nauczycieli (w tym kadry zarządzającej), głównie z terenów wiejskich, do realizacji nowych zadań wynikających z wdrażanej przez MEN reformy edukacji.

Cele szczegółowe to:

- Uzyskanie dodatkowych kwalifikacji do prowadzenia zajęć.
- Nabycie wiedzy i umiejętności w zakresie opracowywania i realizacji programów nauczania przedmiotów ogólnych, dostosowanych do potrzeb i możliwości konkretnej grupy uczniów, z wykorzystaniem pedagogiki twórczości oraz platformy e-learningowej.
- Nabycie wiedzy i umiejętności w zakresie opracowywania i realizacji programów nauczania przedmiotów zawodowych z wykorzystaniem nowoczesnych technik wytwarzania oraz platformy e-learningowej.
- Nabycie przez nauczycieli wszystkich etapów kształcenia kompetencji w zakresie posługiwania się językiem angielskim na poziomie minimum B1.
- Nabycie umiejętności wykorzystania e-learningu w kształceniu.
- Nabycie umiejętności wykorzystania doświadczeń i eksperymentów w e-kształceniu.
- Nabycie wiedzy i umiejętności w zakresie efektywnego zarządzania i zapewnienia wysokiej jakości nauczania w placówkach oświatowych województwa podkarpackiego.

Projekt obejmuje między innymi kursy kwalifikacyjne (terapia pedagogiczna, oligofrenopedagogika, bibliotekoznawstwo, pierwsza pomoc) i kursy doskonalące (język angielski I i II poziom, dla nauczycieli przedmiotów zawodowych technicznych, kursy modułowe przeznaczone dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych II, III i IV etapu kształcenia, kurs przeznaczony dla kadry zarządzającej placówkami oświatowymi, pedagogika twórczości, tworzenie programów dostosowanych do zróżnicowanych możliwości i potrzeb uczniów, klucz do uczenia się, ewaluacja, e-kształcenie) realizowane w wielu grupach i miejscach województwa. Budżet projektu wynosi 20 mln zł, udział jest nieodpłatny.

c) Technologie cyfrowe⁶

Projekt „Technologie cyfrowe jako systemowe narzędzie wspomagające realizację programów rozwojowych oraz podnoszące jakość i atrakcyjność

⁶ Źródło <http://tc.pcen.pl/o-projekcie.html>

oferty edukacyjnej szkół Podkarpacia” to kolejny projekt PCEN w Rzeszowie realizowany na terenie woj. podkarpackiego, w latach 2013 – 2015 r. Partnerami w projekcie jest 18 jednostek samorządu terytorialnego.

Grupę docelową stanowi 31 szkół podstawowych oraz 1240 uczniów w klasach od IV do VI. W ramach projektu wdrażane są narzędzia ICT, które będą towarzyszyć uczniom i nauczycielom na każdym etapie realizacji projektu w szkołach tj. system diagnozujący, e-portfolio, e-kursy, system zarządzania salami w szkołach oraz system oceny pracowniczey. Dodatkowo szkoły otrzymały urządzenia teleinformatyczne potrzebne podczas realizacji zadań z uczniami (tablice interaktywne, projektory, tablety, laptopy wraz z oprogramowaniem biurowym i antywirusowym).

W ramach zadań prowadzone są zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz zajęcia ukierunkowane na rozwój kompetencji kluczowych i zainteresowań w zakresie przedmiotów humanistycznych, językowych i matematyczno-przyrodniczych. W każdej ze szkół objętych projektem zostało utworzonych 6 grup zajęciowych (przeciętnie od 5 do 8 uczniów). Uczniowie, którzy korzystają z zajęć dydaktyczno-wyrównawczych mają możliwość wyrównania poziomu wiedzy w stosunku do dużych ośrodków edukacyjnych oraz podniesienia swoich zdolności w zakresie ICT, otrzymują wsparcie w procesie rozwijania zdolności i pasji.

Dzięki Projektowi szkoły mają możliwość realizacji programów rozwojowych oraz podniesienia jakości zarządzania pracą w szkole, zostają przeszkoleni nauczyciele szkół w zakresie obsługi oprogramowania.

d) Partnerski Projekt Regio - Projekt „Multimedia? Techniki Informacyjno-Komunikacyjne? - Wiemy jak!”⁷

Celem Comenius Regio jest wzmocnienie europejskiego wymiaru w edukacji poprzez promowanie współpracy między lokalnymi i regionalnymi władzami oświatowymi w Europie, realizacja celów programu Comenius, a w konsekwencji wzbogacenie oferty edukacyjnej dla uczniów.

Projekt „Multimedia? Techniki Informacyjno-Komunikacyjne? - Wiemy jak?” realizowany był przez Regiony Partnerskie Podkarpacia (Polska) oraz Bawarii (Niemcy). Instytucją uczestniczącą w projekcie był PCEN w Rzeszowie, a koordynującą Podkarpackie Kuratorium Oświaty w Rzeszowie.

Główne cele Projektu to:

- otwarcie trwałej dwustronnej współpracy na przyszłość,
- przekonanie osób związanych z edukacją, że ICT w procesie nauczania i uczenia się w szkołach oraz własnej ewaluacji staje się koniecznością,

⁷ Źródło <http://multimedia-ict.eu>

- rozwinięcie metod uczenia się z *digital media*,
- zdobycie wiedzy na temat systemu edukacyjnego partnera istotnej dla dalszej współpracy,
- zebranie i rozpowszechnianie przykładów dobrej praktyki w obu regionach, jak np. uczenie uczenia się, nabywanie umiejętności i kluczowych kompetencji etc.,
- zbieranie doświadczeń w zakresie wykorzystywania komunikacji online do współpracy grup partnerskich.

Przedmiotem zainteresowań uczestników były: dydaktyka, w szczególności stosowanie nowych technologii na zajęciach z uczniami, trudności oraz korzyści z tego płynące, baza lokalowa i wyposażenie szkół, kierunki rozwoju szkół i nauczycieli, korzyści z współpracy międzynarodowej. Pozyśle oni wiedzę na temat zmian zachodzących w edukacji oraz kierunków jej rozwoju promowanych w Europie. Zdobyli doświadczenia w zakresie stosowania nowych technologii, w tym tablic interaktywnych na lekcjach. Poznali szeroki asortyment technologii informacyjnych możliwych do wykorzystania w szkołach, a także pozbyto się uprzedzeń przed korzystaniem z multimediów. Zapoznali się z regionem europejskim partnerów, poznali bliżej system edukacyjny partnerów, co już jest pomocne w przypadkach pojawiających się w szkołach uczniów migrujących. Uczestnicy dzięki kontaktom i spotkaniom partnerskim udoskonalili znajomość języków obcych.

PCEN w Rzeszowie uczestniczył w przygotowaniach logistycznych wizyt gości z instytucji partnerskich, wykorzystując swoją bazę szkoleniową i noclegową w Czudcu, Przemyśle i Krośnie. W ramach udziału w Projekcie pracownicy merytoryczni PCEN włączani byli w prace związane z przygotowaniem konferencji, planowaniem wizyt w szkołach oraz dokumentowaniem, zbieraniem scenariuszy lekcji, opracowaniem materiałów szkoleń dla nauczycieli i dyrektorów. Konsultanci PCEN włączyli się w przygotowania merytoryczne wizyt – opracowanie prezentacji i wystąpień konferencyjnych: „LLL – wyzwanie XXI wieku a wypalenie zawodowe”, „Motywowanie nauczycieli oraz uczniów do korzystania z ICT oraz multimediów”, a także konferencji międzynarodowej „Działalność innowacyjna w szkołach” i „Bezpieczeństwo w sieci”.

e) Szkoła Kluczowych Kompetencji⁸

Projekt „Szkoła Kluczowych Kompetencji. Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej” w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki: Priorytet III - Wysoka jakość oświaty, Działanie 3.3 - Po-

⁸ Źródło <http://kluczowe-kompetencje.pl>

prawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.4 - modernizacja treści i metod kształcenia, którego celem jest opracowanie i wdrożenie ponadregionalnych programów rozwijania umiejętności uczniów w zakresie kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych, technologii informacyjno-komunikacyjnych (ITC), języków obcych, przedsiębiorczości, realizowany był w partnerstwie z Wyższą Szkołą Ekonomii i Innowacji w Lublinie w okresie od 1 grudnia 2008 r. do 31 grudnia 2012 r. Objął on 5000 uczniów z 50 szkół, głównie z obszarów wiejskich. Uczestniczyło w nim po 10 szkół z województw: lubelskiego, podlaskiego, mazowieckiego, świętokrzyskiego i podkarpackiego.

W woj. podkarpackim w projekcie uczestniczyło łącznie 61 nauczycieli i 1 169 uczniów z 10 szkół. Prowadzone były następujące działania:

Dla młodzieży

W ramach zajęć lekcyjnych kontynuowano wdrażanie autorskich programów nauczania opracowanych przez nauczycieli na początku realizacji projektu, uwzględniające kształtowanie kompetencji kluczowych w zakresie nauczania: przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT), języków obcych, przedsiębiorczości. Uczestniczyło w tym ponad 1200 uczniów i nauczycieli.

Młodzież z 10 szkół Podkarpacia (po 40 uczniów z każdej szkoły) brała udział w pracach kół naukowych organizowanych przez wyższe uczelnie – WSEI w Lublinie, WSHP w Sandomierzu, doskonaląc kluczowe kompetencje nabyte podczas lekcji szkolnych. Zajęcia w ramach KN prowadzone były przez kadrę naukową zatrudnioną w uczelniach. Uczniowie poznawali środowisko uczelni wyższych i sposób prowadzenia tam zajęć.

W okresie letnim uczniowie uczestniczyli w Wakacyjnych Obozach Naukowych organizowanych w okolicach Zakopanego i Lidybarka Welskiego. Z wypoczynku, połączonego z wykorzystaniem podczas zajęć i doskonaleniem kluczowych kompetencji, skorzystało w 2012 r. blisko 90 uczniów.

Ok. 70% uczniów uczestniczących w projekcie SKK brała udział w zajęciach Przedsiębiorstwa Symulacyjnego – gry internetowej symulującej działania przedsiębiorstwa. Zorganizowane zostały eliminacje na szczeblu szkół, województwa i międzywojewódzkie. Najlepszą drużyną w woj. podkarpackim okazała się czwórka uczniów z Zespołu Szkół w Sokołowie Młp. Dwóch uczniów z tej szkoły zajęło indywidualnie drugie i czwarte miejsce w rozgrywkach międzywojewódzkich organizowanych w ramach projektu. Uczniowie otrzymali cenne nagrody (laptopy, tablety, aparaty fotograficzne).

W pierwszej połowie 2012 r. uczniowie pod kierunkiem nauczycieli realizowali zadania konkursów grantowych (II etap konkursu rozstrzygnięty został w 2011 r.). W ramach grantów powstały ciekawe prace w formie filmów, szkolnych stron internetowych, a także podręcznik „Matematyk na budowie”.

Dla nauczycieli

Kwartalne seminaria dotyczące wymiany doświadczeń odnośnie wdrażanych w szkołach programów - „Platforma kompetencji”.

Obserwacja i analiza wybranych zajęć prowadzonych przez zespół metodyków Mobilnego Instytutu Kompetencji.

Doradztwo dla nauczycieli - indywidualne i on-line - z zakresu profilowania programów kształcenia w kontekście 4 kompetencji kluczowych do zidentyfikowanych (w diagnozach lokalnych i regionalnych) problemów, uwarunkowań i oczekiwań pracodawców.

Dla organów nadzoru pedagogicznego, organów prowadzących szkoły, regionalnych instytucji rynku pracy

Na przełomie września i października 2012 r. odbyły się, w każdej z 10 szkół realizujących projekt seminaria promujące osiągnięcia uczniów w zakresie kompetencji kluczowych i podsumowujące realizację projektu w poszczególnych szkołach.

Korzyści materialne płynące z projektu

- bezpłatne wyjazdy uczniów na Wakacyjne Obozy Naukowe,
- bezpłatne wyjazdy uczniów na Koła Naukowe do WSEI w Lublinie i WSHP w Sandomierzu,
- cenne nagrody dla najlepszych uczniów uczestniczących w rozgrywkach Przedsiębiorstwa Symulacyjnego - 4 najlepszych uczniów na etapie szkolnym otrzymało aparaty fotograficzne, na szczeblu wojewódzkim tablety, na międzywojewódzkim laptopy,
- zakup dla szkół pomocy dydaktycznych na realizację zadań konkursów grantowych (10 000 zł na 1 szkołę) – w I i II etapie konkursu granty otrzymały wszystkie szkoły z woj. podkarpackiego uczestniczące w projekcie (10 szkół).

6. Konkursy informatyczne - wspólne działania, współzawodnictwo, sukcesy i radość

a) Witryna internetowa mojej szkoły

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie – we współpracy z Międzynarodowymi Targami Rzeszowskimi i Kuratorium

Oświaty w Rzeszowie – w latach 2006-2012 zorganizowało VI edycji Podkarpackiego Konkursu pod nazwą *Witryna internetowa mojej szkoły*. Celem Konkursu była promocja szkół i placówek oświatowych województwa podkarpackiego, ich historii, dorobku i osiągnięć, poprzez pokazanie zgłoszonych witryn internetowych, a także talentu i wiedzy młodych, uzdolnionych uczniów oraz ich umiejętności pracy indywidualnej oraz zespołowej. Uczestnicy to przedstawiciele gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych województwa podkarpackiego. Zgłaszane prace dotyczyły ciekawych, oryginalnych i autorskich opracowań witryny internetowej szkoły, w której uczą się i pracują jej twórcy. Autorzy prac to indywidualne osoby (uczeń i nauczyciel) lub zespoły (2-3 uczniów i nauczycieli). Pracę oceniano osobno w dwóch kategoriach szkół: gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne. Komisja, oceniając witryny szkół, uwzględniała między innymi: zawartość strony; wygląd, tytuł, układ strony głównej i podstron; zastosowaną nawigację; elementy graficzne; typografię; kompatybilność ze standardami, dostępność; inne elementy witryn (np. wersje językowe, wyszukiwarki, archiwum, sonda, fora, itp.).

Autorzy trzech najlepszych witryn szkolnych w każdej kategorii otrzymywali dyplomy i cenne nagrody rzeczowe podczas specjalnego spotkania na Podkarpackich Targach Edukacyjnych w Hali Podpromie w Rzeszowie. Najlepsze witryny internetowe szkół reklamowano na stronach www organizatorów konkursu (PCEN w Rzeszowie, MTR i KO w Rzeszowie).

b) GIGABAJT

Międzypowiatowy Konkurs „GIGABAJT” organizowany jest przez PCEN w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu już od sześciu lat, jego celem jest przede wszystkim popularyzacja wiedzy i umiejętności informatycznych wśród uczniów, promowanie uczniów uzdolnionych informatycznie, kształtowanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, rozumienie społecznych i ekonomicznych aspektów rozwoju informatyki oraz rozwoju współpracy między miejskimi szkołami, jego realizacja jest możliwa dzięki ogromnemu wsparciu instytucji patronujących inicjatywie oraz hojności sponsorów, a także dzięki pomocy nauczycieli informatyki z powiatów tarnobrzeskiego, mieleckiego i stalowowskiego, którzy corocznie wspierają PCEN w jego organizacji.

Konkurs składa się z trzech etapów: I - testu wiadomości, który uczniowie rozwiązują samodzielnie w domu z wykorzystaniem platformy e-learningowej Moodle, II i III - uczestnicy rozwiązują zadania z posługiwania się edytorem tekstu, arkuszem kalkulacyjnym, programem do tworzenia

prezentacji multimedialnych oraz Internetem. Co roku do Konkursu przystępuje ponad 100 uczniów szkół podstawowych z powiatów tarnobrzieskiego, mieleckiego i stalowowolskiego, spośród których w pierwszym etapie wyłonionych zostaje ok. 60 uczestników, następnie w eliminacjach półfinałowych 30 uczniów, spośród których, podczas zmagani finałowych, wybieranych zostaje 15 laureatów.

Podsumowanie

Powyższe liczne przykłady wsparcia szkół i nauczycieli województwa podkarpackiego w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym pokazują wielorakość i różnorodność tych systemowych działań.

Z uwagi na objętość artykułu pominięto w nim informacje na temat bieżących, tematycznych szkoleń doskonalących typu: *E-learning w szkole i w domu*, *Tworzenie prezentacji multimedialnych*, *Tworzenie stron WWW*, *Cyberprzemoc w szkole*, *Internet - szanse i zagrożeni*, *Uzależnienie od komputera i Internetu*, *Bezpieczeństwo w sieci*, *Prawa autorskie*, *Multimedia w edukacji* i wiele innych.

Ważnym elementem współpracy PCEN w Rzeszowie ze szkołami są strony internetowe www.pcen.pl oraz platformy edukacyjne zdalnego nauczania www.wce.pcen.pl, a także od kilkunastu lat dwa wydawnictwa *Kwartalnik Edukacyjny* <http://kwartalnik.pcen.pl> i miesięcznik *Nauczyciel i Szkoła* <http://www.pcen.pl/wydawnictwa-pcen/nauczyciel-i-szkola>, na łamach których ukazują się artykuły związane z praktycznym wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym, relacje z konferencji i recenzje książek poświęconych tej tematyce.

Wiemy dobrze, że przed nowoczesnymi technologiami w szkole i w domu nie da się uciec. Stanowią one „powszedni chleb” codzienności, który trzeba mądrze „kroić i spożywać”, by rozwijać się prawidłowo, zdrowo i szczęśliwie. Jako wojewódzka placówka doskonalenia nauczycieli staramy się wychodzić naprzeciw tym wyzwaniom dla dobra nauczycieli i uczniów.

Piotr Ożarski
PCEN w Rzeszowie

Konferencja z okazji setnej rocznicy wybuchu Wielkiej Wojny



prof. Andrzej Olejko - UR w Rzeszowie oraz Roman Frondyma - przewodnik beskidzki

20 maja br. w Ludowym Domu Kultury w Cieklinie odbyła się konferencja „W 100 lecie wybuchu Wielkiej Wojny”. Spotkanie zostało zorganizowane przez Gminę Dębowiec oraz Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie. Konferencję rozpoczął Zbigniew Staniszewski, Wójt Gminy Dębowiec, oraz Stanisław Fundakowski, Wicedyrektor PCEN ds. Oddziału w Krośnie. W konferencji uczestniczyli dyrektorzy, nauczyciele i uczniowie szkół gminy oraz radni, sołtysi i mieszkańcy Ciekлина. Wykład wprowadzający wygłosił profesor Andrzej Olejko, wykładowca historii na Uniwersytecie Rzeszowskim, specjalizujący się w historii wojskowości i problematyce lotniczej, autor wielu książek, audycji radiowych i telewizyjnych.

Tematem wykładu były okoliczności wybuchu, przebieg oraz znaczenie Wielkiej Wojny (1914-1918), której setna rocznica wybuchu przypada w czerwcu tego roku. Szczególnie wiele uwagi poświęcił Profesor zmaganiom

stron konfliktu u podnóża Karpat w dniach bitwy gorlickiej (trzeciej co do ważności bitwy I wojny światowej). Miejsca i wydarzenia z lat wojny przypomina, niedawno wytyczony, szlak frontu wschodniego I wojny światowej, który promuje film z komentarzem profesora A. Olejki.

Zainteresowanie słuchaczy wzbudziły zaprezentowane epizody bitwy cieklińskiej, toczącej się 4 i 5 maja 1915 r. u podnóża Cieklinki. Walki te stanowiły ostatni akcent zwycięskiej ofensywy państw centralnych, mającej na celu wyparcie wojsk rosyjskich z Galicji. Zwycięstwo przyspieszyło proces odzyskiwania niepodległości Polski. Szczególnie tragiczna była dаниna życia Polaków walczących w obcych mundurach (niekiedy także przeciwko sobie) po obu stronach konfliktu. Świadczą o tym polskie nazwiska na krzyżach cmentarnych wojennych nekropoli w Cieklinie, Woli Cieklińskiej i innych miejscowościach.

Druga część konferencji poświęcona była fenomenowi cmentarzy, które powstawały w pobliżu toczonych bitew – jeszcze w czasie wojny. Stanowiły wspólne miejsce wiecznego spoczynku dla dotychczasowych wrogów. Tę część konferencji poprowadził Roman Frodyma – przewodnik, historyk amator, autor trzypięciomowego przewodnika *Galicyskie Cmentarze Wojenne* i wielu innych opracowań dotyczących zachodniogalicyskich cmentarzy wojennych z lat 1914-1918.

W trakcie prezentacji, bogato ilustrowanej zdjęciami, słuchacze poznali bogactwo i piękno wojennych cmentarzy, które – jak zgodnie podkreślali obaj prelegenci – są w naszym regionie szczególnie zadbane. Można się było o tym przekonać podczas przejścia fragmentem trasy turystycznej do odnawianego cmentarza nr 14 na skraju lasu Sośnina, co stanowiło ostatnią część konferencji. Przewodnikiem na szlaku cmentarnym był gospodarz gminy – wójt Zbigniew Staniszewski. Pamięć poległych uczczono zapaleniem zniczy i złożeniem wiązanki kwiatów. Roman Frodyma w pięknej scenerii leśnej ciszy, nad grobami poległych, opowiadał o walkach w tym miejscu, pokazywał pozostałości umocnień i zabudowań a na zakończenie przekazał zasłyszaną opowieść o niemieckim oficerze, który jako zjawa pomógł świadkowi walk odszukać miejsce swojego spoczynku.

Konferencja była bardzo udana. Pogoda, mimo krótkiego deszczu w czasie wykładu, dopisała, a przejście na cmentarz pod Cieklinkę utrwaliło zdobytą wiedzę o walkach na tych terenach w czasie Wielkiej Wojny. Walki te, przypomnijmy na koniec, nazwano bitwą cieklińską; jej 100-lecie będziemy odchodzić 4 i 5 maja 2015 r.

Redakcja „KE”

Lech Krzemiński

Filozoficzna i praktyczna krytyka Koncepcji Progresywistycznej Johna Deweya

Poszukiwanie skutecznych metod nauczania stanowi wiodący problem dydaktyki. Od początków wieku XIX, kiedy Johann Friedrich Herbart sformułował swoją teorię nauczania wychowującego filozofowie i psychologowie rozpoczęli poszukiwania skutecznych metod oraz technik przekazywania wiedzy. Wiek XIX, zdominowany przez koncepcje Herbarta, charakteryzowała sztywność form nauczania zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i na poziomie uniwersyteckim. Dopiero koniec epoki wielkich monarchii i początki ery demokracji na przełomie XIX i XX wieku pozwoliły na rozwój nowoczesnych koncepcji edukacyjnych nakierowanych na ucznia, stawiających na działanie i pozyskiwanie wiedzy z doświadczenia. Prekursorem nowego trendu dydaktycznego zwanego Progresywną Koncepcją Pedagogiczną był amerykański filozof John Dewey.

Tło historyczne

Powstanie koncepcji Deweya możliwe było tylko dzięki demokratyzacji świata, jaka nastąpiła na przełomie XIX

i XX wieku. W epoce wielkich monarchii, przed pierwszą wojną światową wszelkie nowe, rewolucyjne koncepcje traktowane były jako potencjalna groźba dla ówczesnego systemu politycznego i ładu społecznego, opartego o rządy potężnych monarchów stojących na czele wielonarodowych imperiów. Święte przymierze zawarte podczas kongresu wiedeńskiego miało za cel obronę istniejącego w Europie stanu rzeczy, to jest zabezpieczenie granic państw odtworzonych po podbojach Napoleona, ale także obronę monarchii jako powszechnego systemu władzy na kontynencie. Rozbudzenie nurtów liberalnych w czasie Rewolucji Francuskiej oraz świadomości narodowej w okresie podbojów Napoleona spowodowało, że monarchowie panujący w wielonarodowych mocarstwach, takich jak Cesarstwo Austriackie czy Imperium Rosyjskie, zaczęli obawiać się swoich poddanych. Bunty wolnościowe i powstania narodowe, w szczególności zaś Wiosna Ludów, spotęgowały ten strach. Naturalne więc było, że dopóki trwał ład wiedeński w Europie, dopóty nowe

prądy w edukacji traktowane były z nieufnością. Nawet wojna krymska oraz zjednoczenie Niemiec, wydarzenia które zburzyły jedność potęg europejskich i wymusiły modernizację ustrojów mocarstw takich jak Rosja czy Austro-Węgry, nie zmieniły nastawienia władców do edukacji. Jedynym państwem wystarczająco rozwiniętym, aby stać się polem dla nowych koncepcji pedagogicznych, a jednocześnie wystarczająco demokratycznym, by pozwolić na zupełnie nowe podejście edukacyjne, były Stany Zjednoczone Ameryki. Państwo północnoamerykańskie przeszło pod koniec XIX wieku poważne zmiany, bowiem rekonstrukcja południowych rejonów kraju po wojnie secesyjnej pozwoliła biznesmenom z północy na stworzenie wielkich przedsiębiorstw, które stały się podstawą amerykańskiej mocarstwowości na początku XX stulecia. Tam właśnie powstała pierwsza koncepcja radykalnie zmieniająca perspektywę edukacyjną na świecie – koncepcja Pedagogiki Progresywnej Johna Deweya.

Koncepcja Progresywna stanowiła kamień milowy w rozwoju edukacji. Zdaniem Jerome S. Brunera, współczesnego pedagoga amerykańskiego, tezy Deweya wyznaczały moment przełomowy, w którym przewartościowaniu uległy podstawowe pojęcia, co z kolei uruchomiło szereg znaczących wydarzeń historycznych, takich jak dwie wojny światowe, czy rozwój broni jądrowej. Koncepcja Progresywna miała jednak poważne niedociągnięcia. Choć stanowiła ona odpowiedź na przybierające na sile trendy demokratyczne na całym świecie, przygotowywała obywateli do czynnego udziału w życiu politycznym i społecznym, nie była wolna od wad. Aby ocenić skuteczność metody Deweya należy przyrzeć się podstawowym założeniom jego koncepcji oraz prześledzić nurt krytyczny wobec jej założeń. Jako że John Dewey był uznanym w świecie autorytetem, a jego wkład w dydaktykę jest powszechnie doceniany, szczególnie warte uwagi wydają się głosy krytykujące jego koncepcje. Aby osiągnąć pełny obraz krytyki należy przeanalizować książki z różnych rejonów świata. Celem niniejszej pracy jest przedstawienie krytyki Koncepcji Progresywnej w odniesieniu do autorów amerykańskich, polskich oraz radzieckich. Krytyce poddane zostaną filozoficzne podstawy koncepcji Deweya, niesystematyczny i selektywny charakter przekazywanej w ten sposób wiedzy, także ograniczony zasięg społeczny przeprowadzonego przez Deweya eksperymentu edukacyjnego. Negatywne implikacje zastosowania Koncepcji Progresywnej przedstawione zostaną na przykładach programów matury międzynarodowej IB oraz polskiego gimnazjum.

Koncepcja Johna Deweya

Reforma edukacji potrzebna była zdaniem Deweya ze względu na zmieniającą się strukturę społeczeństwa oraz rzeczywistość polityczną: tak jak system społeczny i polityczny ulegał zmianom pod koniec XIX wieku, tak samo powinna zmieniać się edukacja. Swoją koncepcję, zwaną powszechnie Koncepcją Progresywną lub Progresywistyczną, John Dewey zaprezentował w szeregu pism filozoficznych, spośród których najważniejsze to: *Moje pedagogiczne credo*, *Jak myślimy* oraz *Demokracja i wychowanie*. W pierwszym z nich Dewey definiuje wychowanie jako proces społeczny, który przystosowuje dziecko do życia w społeczeństwie, kształtując jego świadomość i wytwarzając odpowiednie przyzwyczajenia. W związku z tym wychowanie może być skuteczne jedynie jeżeli opiera się na wymogach otaczającego dziecko społeczeństwa. Ponadto kształcenie dziecka składa się z dwóch czynników: psychologicznego i społecznego. Czynnik psychologiczny, oparty na instynkcie, determinuje dobór środków wychowawczych, które powinny opierać się na inicjatywie i chęciach wychowanka, z uwzględnieniem jego zainteresowań. Czynnik społeczny natomiast powinien włączać działania młodego człowieka wynikające z instynktu w kontekst społeczny, tłumaczyć powstanie instynktów w perspektywie historii ludzkości oraz pokazywać w jaki sposób dziecko może użyć swoich zainteresowań dla dobra całego społeczeństwa.

Szkola natomiast, zdaniem Deweya, jest instytucją społeczną, w której powinny objawić się wszystkie czynniki potrzebne dziecku do życia społecznego. Powinna ona opierać się na doświadczeniach wychowanka wyniesionych z domu rodzinnego, stanowić jednocześnie pierwszą formę życia społecznego, do której dziecko wychodzi z domu i stymulować jego chęć do pracy, aby mogło być użyteczne i odnaleźć się w przyszłym życiu, w społeczności dorosłych. Przedmioty szkolne powinny być z kolei powiązane bezpośrednio z rzeczywistością społeczną, a połączenie takie można uzyskać tylko poprzez doświadczenie praktyczne. Zajęcia powinny mieć więc formę praktycznego rozwiązywania problemów, z jakim dziecko może spotkać się w życiu codziennym, przez co uczyłyby od razu zastosowania zdobytej wiedzy w życiu.

Formułując tezę, według której nauczanie powiązane powinno być z doświadczeniem nabytym poprzez przeciwstawienie się konkretnej przeciwności, Dewey zdefiniował pięć stopni logicznego rozwiązywania problemów: odczucie trudności, wykrycie jej i określenie, nasuwanie się możliwego rozwiązania, wyciągnięcie wniosków oraz dalsza obserwacja

i eksperymenty. Uważał on proste mechanizmy, które oddziałują na ucznia podczas działań praktycznych, za najskuteczniejszy sposób nauki: dziecko, wykonawszy czynność, nabywa doświadczenie, co pozwala mu wnioskować, że podobne zachowanie w przyszłości pozwoli osiągnąć podobne efekty. Jeśli efekty będą inne od zakładanych, to uczeń zacznie się zastanawiać dlaczego i odnajdzie dodatkowe zależności, poszerzając w ten sposób swoją wiedzę. Stopnie powyżej wymienione są jednym z najważniejszych elementów Metody Progresywnej, ponieważ mogą być traktowane jako swoisty plan lekcji w szkole eksperymentalnej. Dewey uznał, że identyczne etapy powinny następować także w pracy badawczej. Aby sprawdzić powyższe teorie, John Dewey założył Szkołę Eksperymentalną w Chicago w 1896 roku. Była to pierwsza szkoła testująca nowe, radykalne idee filozoficzne w praktyce edukacyjnej.

Szkoła w Chicago powstała jako swego rodzaju laboratorium, w którym Progresywną Koncepcję Pedagogiczną chciano przetestować w sposób praktyczny. Pomysłodawca od początku zakładał, że placówka ta będzie raczej odosobnionym modelem, z którego inne szkoły będą mogły czerpać doświadczenie, nie zaś gotowym wzorem, który miałyby być powielany i powszechnie stosowany. Szkoła wzorowana była na typowej amerykańskiej farmie, ponieważ Dewey zakładał że nauczanie szkolne powinno odnosić się do doświadczeń dziecka wyniesionych z domu. Dlatego właśnie zajęcia w szkole w Chicago prowadzone były na zasadzie praktycznej, a typowe przedmioty szkolne, takie jak matematyka, nauczane były naprzemiennie z praktycznymi, takimi jak szycie czy obróbka drewna. Ponadto szkoła była koedukacyjna, co stanowiło novum w ówczesnej Ameryce. Koedukacja, zdaniem doktor Borup-Nielsen, sprzyjała rywalizacji, bowiem chłopcy, którzy zostali prześcignięci przez koleżanki, byli zmotywowani do nauki i odrobienia strat, żeby nie wypaść gorzej od dziewczyn – prześcignięcie koleżanek stanowiło swego rodzaju punkt honoru dla chłopców w wieku szkoły średniej. Kolejnym atutem nowej placówki była atmosfera w pokoju nauczycielskim, która sprzyjała wymianie doświadczeń. Konkretnie koncepcje edukacyjne testowano jako projekty o ściśle określonych ramach czasowych. Po ich zakończeniu, poszczególne projekty omawiane były przez nauczycieli. Niestety, w szkole nie sporządzano pisanych raportów, wobec czego nie istnieje dokumentacja tych projektów, a informacje o działaniach Szkoły Eksperymentalnej pochodzą głównie z późniejszych pism samego Johna Deweya, w związku z czym nacechowane są subiektywizmem. Warto również wspomnieć, że utworzenie placówki eksperymentalnej wymagało sporego nakładu finansowego. Co prawda Deweyowi udało się pozyskać

kilku sponsorów, m. in. milionerów Williama Kenta i Charlesa R. Crane'a, jednak mimo to rodzice musieli płacić wysokie czesne za naukę swoich dzieci. Pochodzenie społeczne i wymagania finansowe stanowiły więc istotne ograniczenie chicagowskiego eksperymentu, czego Dewey zdawał się nie zauważać.

Krytyka koncepcji Deweya

Pomimo swej oryginalności oraz znaczenia, jakie odegrała w tworzeniu współczesnych teorii edukacyjnych, Koncepcja Progresywistyczna miała swoje wady. Literatura odnosząca się w sposób pośredni lub bezpośredni do doktryny dydaktycznej Johna Deweya oraz jego doświadczeń w ramach Chicagowskiej Szkoły Eksperymentalnej jest dość obszerna, w związku z czym kompleksowe jej przedstawienie jest prawie niemożliwe. Dlatego krytykę jego koncepcji najlepiej oprzeć na kilku tekstach reprezentatywnych dla różnych krajów oraz grup światopoglądowych. Poniższa krytyka oparta zostanie na opiniach autorów amerykańskich, polskich oraz radzieckich. Spośród autorów amerykańskich warto wspomnieć opinie doktora H.S. Broudiego, filozofa edukacji na Uniwersytecie Illinois oraz doktora Boyda H. Bode, krytyka edukacji progresywnej, profesora Uniwersytetu w Ohio. Spośród Polaków istotne wydają się opinie profesorów W. Okonia oraz B. Suchodolskiego – wybitnych pedagogów polskich związanych z Uniwersytetem Warszawskim. Aby uzupełnić teoretyczne rozważania obu naukowców, warto jest zestawzić je z doświadczeniami nauczycieli uczących współcześnie. Do tego celu przydatny jest blog Andrzeja Guzińskiego, nauczyciela informatyki. Jeśli chodzi o Związek Radziecki, to ciekawie przedstawia się krytyka doktora W.S. Szewkina, który oceniał Deweya z perspektywy marksistowskiej. Choć praca Szewkina pełna jest frazesów opartych o materializm dialektyczny oraz celowość historii, elementy charakterystyczne dla idei Karola Marksa, to w kilku miejscach krytyka metody progresywistycznej jest rzeczowa i błyskotliwa. Warto także zwrócić uwagę na monografię doktor Borup-Nielsen, która próbowała przeanalizować działalność szkoły Johna Deweya i wyodrębnić najważniejsze cechy charakterystyczne dla wychowania metodą progresywną. Doktor Borup-Nielsen jest zdecydowaną zwolenniczką Dewey'a, wobec czego nie traktuje o jego pracy w sposób krytyczny, jednak jej opinie stanowią doskonałą przeciwwagę dla głosów krytycznych w dyskusji

o metodach stosowanych w Szkole Eksperymentalnej w Chicago. Metody te, testowane zaledwie przez siedem lat, ukazały szereg niedociągnięć Koncepcji Progresywnej.

Pierwszą wadę wspomnianej koncepcji stanowiły wątpliwe podstawy filozoficzne, oparte na liberalnym pragmatyzmie, a konkretniej na pragmatycznej definicji prawdy. Doktor W.S. Szewkin zauważył, że podstawą pragmatyzmu jest definicja prawdy jako tego, co jest użyteczne, nie zaś zgodne z obiektywną rzeczywistością. Pomysłodawcą tego założenia był Charles Pierce, który w swym eseju z 1878 roku zatytułowanym *W jaki sposób uczynić jasnymi nasze idee* stwierdził, że nasze pomysły są akceptowane tylko wtedy, kiedy udowodnimy ich zastosowanie praktyczne, w związku z czym jedynym kryterium weryfikacji jest doświadczenie. Profesor Okoń zauważa, że progresywizm charakteryzuje niechęć do wszelkiego myślenia oderwanego od rzeczywistości, a interesuje jedynie ta wiedza, która ma bezpośrednie zastosowanie praktyczne. Logiczną implikacją takiego podejścia do otaczającego nas świata jest niechęć do złożonego wnioskowania teoretycznego oraz odrzucenie wiedzy, która nie ma bezpośredniego znaczenia praktycznego. Efekty tego były widoczne w praktyce działania Szkoły Eksperymentalnej: brakowało gruntownego planu zajęć, a wiedza przekazywana uczniom była nieusystematyzowana.

Niesystematyczny charakter przekazywanej wiedzy jest główną wadą jaką zauważa polski tłumacz doktora W.S. Szewkina, Michał Szulkin. Wyłącznie praktyczny charakter zajęć w szkole deweyowskiej uniemożliwiał usystematyzowanie wiedzy, bowiem wszystkie lekcje skupione były wokół jednego, konkretnego projektu. Przykładowo: w piątej klasie Szkoły Eksperymentalnej uczniowie budowali wiejską farmę. Wszystkie przedmioty musiały odnosić się do tego właśnie projektu: na geometrii uczniowie liczyli długości poszczególnych elementów, na arytmetyce tworzyli kosztorys budowy, na gramatyce poznawali słowa związane z budową domu a na lekcjach rysunku przygotowywali ozdoby na powstający budynek. Takie podejście znacznie utrudniało usystematyzowanie zdobytej wiedzy, ponieważ podsumowania zajęć dotyczyły umiejscowienia zdobytej wiedzy w kontekście budowanego domu, nie zaś w szerszej perspektywie konkretnej nauki. W związku z tym uczniowie z pewnością nauczyli się sporo o budowaniu, jednak nie mieli szerszego pojęcia o twierdzeniach matematycznych ani konstrukcjach gramatycznych właściwych konkretnym przedmiotom. Dodatkowym problemem, który zauważył Andrzej Guziński, było skupienie się nauczycieli na wyjaśnianiu i sprawdzaniu w praktyce zdobytych znajomości, brakowało natomiast innych rodzajów rozumowania, takich jak wnioskowanie, czy

dowodzenie. W wyniku jednostronnie praktycznego podejścia uczniowie nie byli w stanie ułożyć sobie wiedzy z danego przedmiotu w usystematyzowany ciąg logiczny i, co więcej, nie byłiby w stanie użyć jej do konstruktywnego rozwiązywania nowych problemów, jeżeli te w zasadniczy sposób różniły się od trudności napotkanych podczas zajęć szkolnych.

Trzeci problem stanowiła selekcja przedmiotów, których dziecko powinno się uczyć. Dewey twierdził, że nauczane przedmioty powinno dobierać się zgodnie z zainteresowaniami i predyspozycjami dziecka, nie zaś z góry narzucać. Takie podejście stwarzało chyba największe problemy spośród wszystkich nowatorskich pomysłów Koncepcji Progresywnej i było najszerzej krytykowane. Doktor Szewkin twierdzi, że nie da się oprzeć zajęć szkolnych wyłącznie o zainteresowania dzieci, bowiem przychodząc do szkoły nie mają one jeszcze ukształtowanych w zasadzie żadnych zainteresowań. Te kształtują się bowiem dopiero w procesie wychowania, które dzieci otrzymują przede wszystkim w szkole. Argument Szewkina wydaje się słuszny szczególnie w nauczaniu dzieci, które dopiero rozpoczynają naukę. Szkoła Eksperymentalna w Chicago kształciła przede wszystkim dzieci w wieku szkoły średniej, w związku z czym Dewey mógł faktycznie przeoczyć wspomniany problem, dotyczący raczej nauczania dzieci na etapie wczesnoszkolnym. Kolejne argumenty zdają się jednak trafiać bezpośrednio w realia Szkoły Eksperymentalnej. Andrzej Guziński zauważył, że zbytne skoncentrowanie się na upodobaniach dzieci nie wychowywało ich do ciężkiej, systematycznej pracy, z którą z pewnością przyjdzie się im zmagać w dorosłym życiu, a która nie zawsze będzie zgodna z ich zainteresowaniami. Co więcej, oddanie decyzji o treści nauczania w ręce uczniów odbierało inicjatywę z rąk nauczyciela i powodowało, że utrzymanie dyscypliny na lekcji stawało się zdecydowanie trudniejsze. Takie podejście wydawało się wręcz antywychowawcze wobec dzieci, które zamiast uczyć się radzenia sobie z realnymi problemami, nastawiały się na system pracy, którym inni (w tym wypadku nauczyciele) będą spełniać ich zachcianki.

Najtrafniejszej krytyki swej własnej koncepcji dostarczył jednak sam Dewey cytując list od jednej z matek dzieci uczących się w Szkole Eksperymentalnej. Kobieta stwierdziła, że:

Nie pojmuje, jak można uczyć przyrody małe dzieci, skoro nie rozumieją one, co to są atomy i drobiny .

Spostrzeżenie to wydaje się szczególnie istotne, jako że nie jest możliwe wytłumaczenie działania świata bez uprzedniego objaśnienia pewnych podstawowych pojęć teoretycznych. Eksperymentalne lekcje skupiały się

wyłącznie na prowadzonym projekcie i brakowało w nich miejsca na tłumaczenie pojęć podstawowych, często abstrakcyjnych. Wreszcie zauważyć należy, że nawet gdyby nauczyciele chcieli poprowadzić lekcje teoretyczną, uczniowie mieliby prawo zmienić przedmiot lub wpłynąć na treść lekcji, w związku z czym wprowadzanie podstawowych pojęć napotkałoby poważne przeszkody. Naturalne jest bowiem, że uczniowie wybierają te lekcje, które są dla nich bardziej interesujące lub łatwiejsze do zrozumienia. Drugi przypadek, czyli niechęć do przedmiotów trudnych, mogła doprowadzić do sytuacji w której dzieci, zamiast chodzić na matematykę operującą zestawem pojęć abstrakcyjnym, woleliby chodzić na obróbkę drewna, która jest zdecydowanie łatwiejsza do przyswojenia. Prawdopodobna jest więc sytuacja, w której dzieci kończące modelową szkołę progresywną byłyby analfabetami lub też nie umiałyby liczyć. Powyższe przykłady dowodzą, że zbytne nakierowanie na zainteresowania i umiejętności uczniów mogło utrudniać proces edukacyjny, nie zapewniało podstawowego poziomu wiedzy ogólnej oraz nie nadawało się kompletnie dla dzieci, które dopiero zaczynały swoją edukację szkolną.

Ostatnim problemem, z jakim spotkał się eksperyment Deweya, stanowił ograniczony zakres działania szkoły. Profesor Broudy zauważa, że Szkoła Eksperymentalna składała się głównie z dzieci klasy średniej i wyższej w Chicago, omijając klasy niższe, których nie stać było na zapłacenie wysokiego czesnego za szkołę. W programie nauczania brakowało odpowiedzi na problemy takie jak rasizm, czy mechanizmów integracji mniejszości narodowych. Wreszcie praktyczne metody nauczania nie nadawały się do zastosowania w szkolnictwie wyższym, gdzie usystematyzowanie zdobytej wiedzy i ćwiczenia w jej zastosowaniu do przypadków abstrakcyjnych bądź sytuacji zupełnie nowych są podstawowym wymaganiem. Doktor Borup-Nielsen broni Deweya, twierdząc że od początku zakładał on niewielką ilość naśladowców, a swój eksperyment przeprowadził raczej w celu nakreślenia pewnego modelu, do którego inne szkoły mogłyby się odwoływać w mniejszym lub większym zakresie. Ten argument nie zmienia jednak faktu, że zastosowanie Metody Progresywnej było mocno ograniczone, nie nadawało się bowiem ani dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, ani dla studentów, nie odpowiadało na istniejące problemy społeczne i nie uwzględniało różnic klasowych ani rasowych. Takie lekceważenie środowiska wychowania dziecka wydaje się ogromnym błędem, szczególnie z behawiorystycznego punktu widzenia.

Progresywna Koncepcja Edukacji ma więc szereg wad, które zauważyć można zarówno śledząc teoretyczne rozważania, jak również praktyczną

realizację koncepcji Johna Deweya. W pierwszej kolejności podkreślić należy niechęć progresyistów do systematyzowania wiedzy i jej użycia abstrakcyjnego, przez co uczniom brakowało koherentnej i usystematyzowanej bazy informacji, na której mogliby oprzeć rozważania teoretyczne oraz przygotować rozwiązania nowych, niespotykanych wcześniej problemów. W praktyce edukacyjnej Szkoły Eksperymentalnej Deweya problem ten powstawał przez podporządkowanie wszystkich lekcji ogólnym projektom, przez co nauczyciel nie miał możliwości prezentacji zdobytych przez uczniów informacji i umiejętności na tle metody całościowej konkretnego przedmiotu szkolnego. Koncepcja Progresywna nie nadawała się do stosowania w edukacji wczesnoszkolnej, ze względu na brak wykształconych zainteresowań u dzieci, a także w edukacji wyższej ze względu na konieczność systematyzacji wiedzy przekazywanej na poziomie uniwersyteckim. John Dewey nie uwzględnił również w swojej koncepcji uwarunkowań środowiskowych, takich jak stosunek dzieci rasy kaukaskiej do mniejszości narodowych, czy też różnic w możliwościach intelektualnych oraz stosunku do nauki, wynikających z pochodzenia społecznego. Problem pochodzenia społecznego i etnicznego nie wypłynął podczas eksperymentów w Chicago tylko dlatego, że za szkołę należało płacić wysokie czesne i stać na nią było tylko rodziców należących do klasy średniej i wyższej, a więc typowych Amerykanów zwanych w socjologii WASP. W świetle tych niedociągnięć nie powinno dziwić, że chicagowski eksperyment Johna Deweya nie doczekał się kontynuacji na masową skalę, a szkoły pracujące Metodą Progresywną pozostały jedynie szkołami eksperymentalnymi aż do końca XX wieku.

Współczesne zastosowanie progresywnej metody nauczania

Pomimo dość szybkiego zakończenia eksperymentu Johna Deweya, pewne elementy jego koncepcji znalazły zastosowanie we współczesnej edukacji. Bodźców do ich wprowadzania dostarczyły: wojna w Wietnamie, a także zakończenie zimnej wojny. W pierwszym wypadku narodziły się bowiem silne ruchy społeczne kwestionujące tradycyjny porządek społeczny dominujący w USA w czasach prezydentury Dwighta Eisenhowera i Johna Kennedygo. Upadek ZSRR i zakończenie zimnej wojny usunęło z kolei z nauczania restrykcje natury ideologicznej i politycznej, co umożliwiło bardziej krytyczne podejście do treści, a także form edukacyjnych.

Na fali protestów przeciw wojnie w Wietnamie roku 1968 w Genewie powstała organizacja matury międzynarodowej (International Baccalaureate

Organization, w skrócie IB), stawiająca sobie za cel wykształcenie ludzi wrażliwych na inne kultury a także potrafiących zastosować zdobytą w szkole wiedzę w sposób praktyczny. Sylabusy poszczególnych przedmiotów zostały ułożone w ten sposób, aby uczniowie umieli rozwiązać różnorodne problemy w oparciu o szczegółową wiedzę zdobytą podczas lekcji oraz w ramach samodzielnej lektury. Przykładowo, na lekcjach historii uczniowie zdobywają wiedzę jedynie w ramach wybranych przez siebie obszarów tematycznych w zdefiniowanych przez sylabus okresach. Wybór ograniczony jest do historii XIX i XX wieku, czyli okresów które w sposób bezpośredni wpłynęły na otaczającą uczniów rzeczywistość. Zarówno praca w ramach lekcji jak i pytania maturalne opierają się o problemy: przykładowo, uczniowie badający historię państw jednopartyjnych muszą wyjaśnić czynniki jakie pozwoliły konkretnemu dyktatorowi przejąć władzę, lub też porównać sposoby przejęcia władzy przez dwóch dyktatorów z różnych rejonów świata. Ponad to, w ramach curriculum maturalnego, każdy uczeń musi napisać z wybranego przedmiotu obszerny esej na wybrany przez niego temat. Poszukiwania źródeł czy też przeprowadzenie badań leży w obowiązku ucznia, jednak może on oczekiwać pewnej pomocy ze strony nauczyciela. Wreszcie w ramach współpracy przedmiotów eksperymentalnych (czyli biologii, fizyki i chemii) uczniowie zobowiązani są do przygotowania prezentacji zawierającej przeprowadzenie eksperymentu i wyjaśnienie jego wyników w sposób naukowy. Duża swoboda wyboru przedmiotów i wpływ na program poszczególnych przedmiotów, samodzielne poszukiwanie źródeł, a także konieczność prowadzenia eksperymentów w dziedzinach wybranych przez ucznia są elementami zaczerpniętymi z Koncepcji Progresywistycznej. Jakkolwiek program IB cieszy się w Polsce rosnącą popularnością, ponieważ otwiera on drzwi na zachodnie uniwersytety, to moje kontakty z uczniami po zakończeniu liceum zdają się potwierdzać w pewnym stopniu ograniczenia metody Deweya: byli uczniowie często narzekają na brak wiedzy historycznej dotyczącej wcześniejszych epok, przez co muszą nadrabiać przygotowanie do zajęć uniwersyteckich dodatkowymi lekturami. Ewidentny jest tu więc problem dot. braku systematyki i koherencji wiedzy przekazywanej metodą progresywistyczną.

Na gruncie polskim również zaobserwować można pewne elementy koncepcji Johna Deweya, szczególnie na poziomie gimnazjalnym. Gimnazjum zostało utworzone stosunkowo późno, to jest w ramach reformy edukacyjnej już w XXI. wieku, przez co uwzględniono w programach nauczanych w gimnazjum przedmiotów elementy nowoczesnych koncepcji edukacyjnych. Podręczniki gimnazjalne często zachęcają nauczycieli do prowadzenia eksperymentów na lekcjach przedmiotów ścisłych, materiały dla nauczycieli zawierają także gotowe zestawy tematów i schematy do prowadzenia dyskusji

w klasie. Ponad to w czasie nauki w gimnazjum uczniowie muszą przygotować jeden projekt gimnazjalny na wybrany przez siebie temat, co daje im element wyboru i pozwala zastosować lub sprawdzić zdobytą wiedzę w praktyce. Takie ograniczone zastosowanie koncepcji Deweya wydaje się rozsądne, bowiem uczniowie otrzymują usystematyzowaną porcję wiedzy podczas lekcji wykładowych, którą potem mogą zastosować w praktyce, podczas projektu gimnazjalnego, eksperymentu lub dyskusji klasowej. Ponad to nauczyciel nadal ma kontrolę nad programem własnego przedmiotu i nie musi redukować zakresu lub trudności przerabianego materiału, aby tylko uczeń wybrał lub pozostał na zajęciach przez niego prowadzonych. Co prawda w gimnazjum pojawia się problem utrzymania dyscypliny podczas lekcji, jednak należałoby jego przyczyn poszukiwać raczej w stopniu rozwoju emocjonalnego i intelektualnego uczniów na danym poziomie wiekowym, nie zaś w elementach progresywistycznych obecnych w nauczaniu gimnazjalnym.

Praktyka zastosowania metody nauczania progresywnego w systemie IB oraz na gruncie polskim ukazuje zarówno pozytywne jak i negatywne efekty edukacyjne: z jednej strony uczniowie programu IB są często bardziej zmotywowani do pracy, ponieważ uczą się elementów programowych które sami wybrali, z drugiej jednak strony brakuje im systematycznej wiedzy, przez co zmuszeni są samodzielnie nadrobić braki, co z kolei utrudnia im naukę na studiach. Problem ten udało się jednak skutecznie ograniczyć w polskim systemie, gdzie progresywistyczne metody pracy edukacyjnej stosuje się naprzemiennie z metodą wykładową, przez co uczniowie otrzymują bardziej kompletny zestaw informacji a nauczyciele mają pełną kontrolę nad przekazywanym uczniom materiałem. Zastosowanie metody Johna Deweya wydaje się więc skuteczne jedynie w ograniczonym zakresie, niejako w formie dodatku do bardziej tradycyjnych metod. Dodatek ten przynosi jednak znaczne korzyści, zachęca on bowiem ucznia do aktywnej pracy oraz uczy go stosować otrzymaną wcześniej, usystematyzowaną wiedzę w praktyce.

Lech Krzemiński jest absolwentem historii oraz amerykanistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Obecnie uczy historii w dwóch warszawskich szkołach: 1 Społecznym Liceum Ogólnokształcącym z Maturą Międzynarodową przy ul. Raszyńskiej (filia 1 SŁO Bednarska) oraz w gimnazjum i liceum Władysława IV przy ul. Jagiellońskiej. Powyższy artykuł powstał jako praca dyplomowa na podyplomowych studiach nauczycielskich.

H. Liberska, *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*

„Każda osoba ludzka niezależnie od jej ograniczeń, jej kultury czy religii, jest ważna i cenna i zasługuje na szacunek. Najgorszym złem jest pogarda dla drugiego człowieka, mogąca prowadzić do ucisku i do zniszczenia ludzkiego życia”. Ten cytat pochodzący od wybitnego francuskiego filantropa, Jean Vanier doskonale obrazuje problem niepełnosprawności dotyczący znaczny odsetek osób w społeczeństwie, który znalazł swoje odbicie w książce redakcji Hanny Liberskiej: *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym - możliwość i ograniczenia rozwoju*. Autorka złożonej pracy z wykształcenia jest psychologiem i zajmuje się przede wszystkim psychologią rodziny oraz problematyką rozwoju młodych ludzi i młodych dorosłych. Owocem pracy naukowej badacza jest wiele publikacji związanych z problematyką recenzowanej książki. Warto wspomnieć chociażby o takich, jak: *Małżeństwo: męskość – kobiecość, miłość, konflikt* (2001), *Wybrane aspekty rozwoju społecznego człowieka w ciągu życia* (2006), czy *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i ich rodzin* (2011). Oprócz autorstwa książek i kilkudziesięciu samodzielnych rozdziałów w publikacjach naukowych przypisuje

się Liberskiej zaangażowanie w wiele artykułów, jak chociażby ten o zbliżonym przedmiocie do recenzowanej książki z 2012 roku: *Modele funkcjonowania rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*.

Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym... jest bogatą publikacją naukową traktującą o wybranych problemach rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi lub przewlekle chorymi. Jest ona adresowana do odbiorców zmagających się z prezentowanymi w książce problemami, ich rodzin i środowisk, w których żyją, a także stanowi swoiste kompendium służące do czerpania wiedzy przez studentów i naukowców. Hanna Liberska już we wstępie do książki stawia pytanie, czy taka rodzina może żyć normalnie? Całość publikacji natomiast jest swego rodzaju odpowiedzią na postawione pytanie, do sformułowania którego posłużono się przykładami dziecka z problemami słuchu, dziecka niewidomego, dziecka z problemami genetycznymi (zespół Downa), dziecka autystycznego, dziecka przewlekle chorego i w końcu dziecka chorego na raka. Badacze, z którymi współpracowała Hanna Liberska zwrócili uwagę na funkcjonowanie stereotypów na temat niepełnosprawnych w społeczeństwie

oraz sposoby postrzegania takich ludzi przez innych. Bardzo istotnymi kwestiami, nad którymi pochylają się naukowcy w niniejszej książce są problemy prezentowanych niepełnosprawności w kontekście funkcjonowania rodziny jako systemu. Wykazują oni, że niepełnosprawność dziecka niesie za sobą głębokie zmiany w zachowaniu oraz sferze psychiki poszczególnych członków rodziny. Poszczególne przypadki niepełnosprawności mają różny wpływ na rodzinę i zależą zarówno od rodzaju schorzenia, jak i czynników związanych z przystosowaniem się rodziny do nowych okoliczności.

Każdy rodzaj niepełnosprawności oprócz tego, że jest omawiany osobno, to również badany jest w podejściu systemowym do rodziny. Bardzo ważnym elementem publikacji jest przedstawienie zmian w systemach wartości, czy pełnionych rolach społecznych u rodziców w następstwie narodzin oraz wychowywania i dorastania niepełnosprawnego dziecka. Problem niepełnosprawności zaprezentowany na przykładach badanych dzieci i ich rodzin pokazuje, że współcześnie jest on znacznie lepiej rozumiany przez ludzi. Pozytywnej zmianie ulega również społeczny obraz niepełnosprawnego w społeczeństwie. Oprócz szeregu negatywnych czynników związanych z narodzinami niepełnosprawnego dziecka w rodzinie odnosząc się do zbiorowej pracy

pod redakcją Liberskiej, można mimo wszystko odnieść wrażenie, że pozytywny rozwój w takiej rodzinie jest faktycznie możliwy.

Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym... składa się z 12 rozdziałów. Prace nad każdym z nich są efektem badań i opracowania ich wyników przez innych naukowców. Pierwszy z nich autorstwa Miluskiej jest próbą przybliżenia obrazu niepełnosprawnych w społeczeństwie. Miluska podkreśla, że z jednej strony postęp medycyny oraz ekonomiczne, społeczne i kulturowe czynniki mają znaczny wpływ na długość ludzkiego życia, a z drugiej natomiast mogą wywoływać rozmaite ułomności, wady czy upośledzenia wśród dłużej żyjących istot w postaci deficytów o charakterze intelektualnym lub fizycznym (s. 17). Bardzo ważną lekcją na temat niepełnosprawności w różnych kulturach i krajach jest przedstawienie w artykule trzech głównych modeli niepełnosprawności, tj. moralny, medyczny, mniejszościowy. Pierwszy z nich – model moralny – wiąże niepełnosprawność z wstydem, jaki jej towarzyszy oraz wymienia grzech, bądź moralne zaniedbanie jako przyczynę sprawczą choroby. Model medyczny akcentuje wyłącznie medyczne uwarunkowania niepełnosprawności wśród ludzi. Ostatni z nich – mniejszościowy (społeczny) – zakłada, że niepełnosprawność osoby rodzi poważne problemy i cierpienie nie tylko dla niej

samej, ale również całego otoczenia, z którym ona żyje. W tym przypadku sprawni mają znaczne utrudnienia we wzajemnym funkcjonowaniu z ludźmi z deficytami mentalnymi i fizycznymi, co dalej z kolei wywołuje zmiany w ich postrzeganiu i zachowanie dyskryminacyjne (s. 18-19). Ważnym elementem artykułu jest prezentacja na temat postrzegania niepełnosprawnych przez innych ludzi. Badania pokazują pozytywne zmiany w kierunku większego zrozumienia i akceptacji dla ludzi z fizycznymi, czy intelektualnymi upośledzeniami.

Model rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem, będący kolejnym rozdziałem w książce, jest próbą porównania rodziny, w której urodziło się zdrowe dziecko z rodziną, w której przyszedł na świat niepełnosprawny maluch. Na początku artykułu autorstwa Hanny Liberskiej i Mirosławy Matuszewskiej istotną kwestią ważną z punktu widzenia zrozumienia istoty wyników badań przedstawionych w zbiorowej pracy jest zaprezentowanie budowy i funkcjonowania rodziny w ujęciu naukowym. Najważniejszym spostrzeżeniem jest fakt, że rodzina to system wzajemnych powiązań i interakcji, a jakiegokolwiek ich zakłócenie może powodować negatywne konsekwencje dla funkcjonowania całości. Próba porównania dwóch przykładów rodzin odbywa się w oparciu o wymiary tj. podmiotowość, wzajemne

pozytywne więzi emocjonalne, plastyczność, stabilność, poprawna percepcja i komunikacja interpersonalna. Wnioski płynące z badania na pierwszy plan wysuwają rozbieżności w sferze emocjonalnej, które wyrażają się poważnymi zaburzeniami więzi emocjonalnej w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym. Narodziny dziecka w rodzinie są pojmowane jako wydarzenie życiowe, które w literaturze jest porównywane (...) z kamieniami milowymi albo punktami granicznymi, które nadają kształt i kierunek różnym aspektom życia jednostki (s. 55). Tym sposobem w rodzinie, w której przyszło na świat zdrowe dziecko mamy do czynienia zwykle z pozytywnymi reakcjami i zachowaniami w ramach porównywanych wymiarów. W obliczu przyjścia na świat dziecka z ułomnościami w rodzinie może dojść do dwóch rodzajów reakcji – normatywnych i patologicznych. Jak podkreślają badacze – tylko reakcja normatywna pozwala na adaptację do zmienionych warunków i stopniowe przystosowanie się poszczególnych wymiarów rodziny do nowej rzeczywistości.

W trzecim rozdziale Stelter próbuje odpowiedzieć na pytanie: czy niepełnosprawni ludzie są inni od pełnosprawnych? Całość dyskusji doskonale obrazują słowa La Rochefoucault zgodnie, z którymi: Gdy się mówi o człowieku, nie śmiać się, nie płakać, ale starać się zrozumieć (s. 67).

Argumenty padające w naukowych rozważaniach opierają się na przykładach: macierzyństwa i ojcostwa, braterstwa i relacji małżeńskich. Ich konkluzja natomiast sprowadza się do stwierdzenia, że niepełnosprawność dotyka wszystkich i każdy z nas jest niepełnosprawny na swój sposób, lecz jej wpływ, charakter i znaczenie są różne i występują w różnych okresach życia.

Artykuł autorstwa Marzanny Farnickiej przedstawia przykład rodziny z dzieckiem niedosłyszącym. Zawiera on klasyfikację zaburzeń słuchu oraz ich etiologię, a także zwraca uwagę na konsekwencje wad słuchu jako niepełnosprawności. Wyniki swoich badań Farnicka opiera zarówno na wywiadach z 45 rodzicami dzieci niedosłyszących, które przeprowadziła w latach 2007-2009, jak i na wywiadach z rodzicami zdrowych dzieci oraz członkami instytucji, które zajmują się opieką nad dziećmi z takimi uchybieniami rozwojowymi (s. 95 - 96). Po dzieciach niedosłyszących następną badanią skupiają się na tych, niewidomych, którym poświęca się Ewa Wawrowska. W porównaniu do poprzedniego artykułu ten wydaje się niewystarczająco wyjaśniać problem. Badacz ogranicza się w swoich rozważaniach do uogólnień sprowadzających się do stwierdzeń, że narodziny dziecka niewidomego są emocjonalnym szokiem szczególnie dla rodziców, którzy potrzebują miłości, a nawet lat, aby się przyzwyczaić do tak wymagającej i trudnej sytuacji.

Rozwój dziecka z takim schorzeniem z kolei w głównej mierze zależy od obojga rodziców, a przy tym wymaga kontaktu ze specjalistami (s. 119-120). Nie bez znaczenia jest podawane również wsparcie ze strony dziadków, którzy jak pokazują badania wykazują się dużym zrozumieniem i pomocą w takich niezwykle trudnych sytuacjach dla matek i ojców (s. 127).

Sytuacja rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym w wyniku choroby genetycznej jest przedstawiona w kolejnym rozdziale, tym razem autorstwa Małgorzaty Kulik i Wojciecha Otrębskiego. Badacze podchodzą do rodziny jak do systemu, w którym głównymi regułami i cechami charakterystycznymi są: prawo całościowości, zasada hierarchicznego porządku, właściwość, zgodnie, z którą możliwe jest osiągnięcie tego samego rezultatu końcowego różnymi drogami, zasada sprzężeń zwrotnych i strategię przeciwdziałania własnej destrukcji (s. 131-132). Na ich podstawie istnieje sposobność do kwalifikowania rodziny do bardziej lub mniej zrównoważonej. Ponadto autorzy prezentują istotę choroby genetycznej na przykładach zespołu Downa i zespołu kruchego chromosomu X oraz ukazują zmiany, jakie w ich następstwie zachodzą w rodzinach.

Autyzm jest rodzajem niepełnosprawności zilustrowanym przez Jacka Błeszyńskiego. W teoriach społecznych początkowo podawano

czynniki etiologiczne, jako przyczyny sprawcze choroby. Jednak współcześnie przypisuje się czynnikom poli-etologicznym powstanie choroby. Problemy z wczesnym rozpoznaniem niepełnosprawności powodują, że początkowo autyzm jest marginalizowany. Gdy choroba jest już odkryta największe problemy rodzą się w sferze komunikacji, ponieważ dziecko chore na autyzm ma poważne ograniczenia w zdolności wyrażania swoich potrzeb życiowych (s. 155). Ten sam problem jest kontynuowany przez Martę Khymko i Hannę Liberską w następnym rozdziale. Tym razem uwaga jest zwrócona na zmiany, jakie choroba wywołuje w rodzinie, które wyrażają się przekształceniem relacji w systemie rodziny, przekształceniem systemu wartości, przebudową tożsamości i wyborem nowego sposobu na życie. Egzystencja chorych na autyzm wymaga od najbliższego otoczenia poświęcenia im większej ilości czasu, włożenia intensywniejszego wysiłku oraz indywidualnego podejścia do ich odmiennych potrzeb (s. 188-189).

Czy w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym z zespołem Downa także zachodzi rozwój indywidualny dorosłych – rodziców dziecka? Na to pytanie próbują odpowiedzieć autorzy kolejnego artykułu – Hanna Liberska i Magdalena Rzepa (s. 198). Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że narodziny dziecka niepełnosprawnego w większości przypadków powodują negatywne

emocje, ale to nie oznacza, że rodzice tego dziecka przestają je kochać i rezygnują z opieki nad nim. Wyniki badań ukazują wręcz przeciwny trend, bo aż 86 % badanych wciąż kocha swoje dziecko pomimo, że cierpi z powodu zespołu Downa. Przyjście na świat dziecka z zespołem Downa w większości przypadków wymaga od rodziców siły i jeszcze bliższych relacji. Poczucie wrażliwości, tolerancja, pozytywne zmiany w środowisku rodziny i przyjaciół i silna pokora są charakterystycznymi zmianami i emocjami, jakie towarzyszą rodzicom niepełnosprawnego dziecka. Naukowo udowodniony jest również fakt, że zespół Downa prowadzi do względnie szybkiej adaptacji do zmienionej rzeczywistości.

Adaptacja rodziców wobec dziecka przewlekle chorego znajduje miejsce w dziesiątym rozdziale. Alicja Malina podkreśla, że zdaniem specjalistów zachowanie rodziców ma decydujący wpływ na zdrowie dzieci przewlekle chorych. Im wcześniej znajdą oni odpowiedź, jak radzić sobie ze zmianami w rodzinie, w zachowaniu i tożsamości, które muszą nastąpić, tym szybciej mogą zaoferować niezbędne wsparcie dla upośledzonych dzieci (s. 225).

Dwa ostatnie rozdziały autorstwa odpowiednio: Anny Cierpka i grupy naukowców (Paweł Izdebski, Sylwia Laskowska i Aldona Katarzyna Jankowska) skupiają się na problemach: percepcji osób niepeł-

nosprawnych przez ich rodzeństwo oraz zachowaniu rodzeństwa wobec choroby nowotworowej ich brata czy siostry. W pierwszym przypadku zmiany obejmują przede wszystkim 5 wymiarów: emocjonalności (nieadekwatność w wyrażaniu uczuć, brak empatii), komunikacji, realizacji cykli życiowych i reagowania na stres wywołany niepełnosprawnością, zdolności realizowania kontroli nad rzeczywistością, a także dzielenia z niepełnosprawnym wspólnego systemu wartości i norm (s. 253). Złożoność problemu choroby nowotworowej natomiast kojarzona z szczególnie negatywnymi odczuciami zależy od długości trwania choroby, jej ewentualnych nawrotów, rodzaju i stopnia zaawansowania choroby, rokowań, wieku chorej osoby oraz indywidualnych czynników, jak na przykład sposobu przezwyciężania stresu. Zmiany w tego rodzaju chorobie przejawiają się umocnieniem więzi rodzinnej oraz stroniem od dyskusji na temat raka (s. 275-276).

Książka pod redakcją Hanny Liberskiej jest owocem pracy grupy specjalistów, psychologów i pedagogów, co dowodzi jej naukowego charakteru. Grono badaczy pracujących nad wspólnym projektem: Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju jest związanych z cenionymi jednostkami naukowymi, jak: Uni-

wersytet Warszawski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Łwowski, czy Katolicki Uniwersytet Lubelski. Walorem publikacji jest niewątpliwe również fakt, że badacze pracujący nad książką są zaangażowani w praktykę, co nadaje jej użyteczności i sprawia, że może być wykorzystywana zarówno przez innych naukowców, jak i też rodzinę, którą dotknął problem niepełnosprawności dziecka.

Publikacja jest napisana naukowym językiem, a odbiorca nie napotyka żadnych utrudnień w zrozumieniu jej naukowego znaczenia. Niewątpliwą zaletą *Rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym...* jest swoista klasyfikacja zasadniczych problemów i wyrażenie ich w formie rozbudowanych rozdziałów. Pozwala to na pełniejsze zrozumienie omawianych problemów ujętych w jasny i łatwy do zapamiętania sposób. Trzeba również podkreślić, że zbiorowa praca Hanny Liberskiej prezentuje usystematyzowany zasób wiedzy na temat warunków funkcjonowania rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym oparty na zróżnicowanej i bogatej bibliografii i naukowych badaniach, co czyni ją wartą polecenia publikacją.

Andrzej Bryk
(doktorant I roku socjologii –
Uniwersytet Rzeszowski).

Ewa Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*

Polecany tekst winien być pozycją obowiązkową dla każdego polonisty. Ewa Nowak napisała bowiem książkę, która łączy dyskurs naukowy z bardzo potrzebnym zbiorem uwag, rad i sugestii dotyczących praktyki dydaktycznej, mającej ułatwić uczniowi dochodzenie do indywidualnej „kompetencji tekstotwórczej” a nauczycielowi skutecznie od strony metodycznej pomóc w owym dochodzeniu.

Autorka wstępu, prof. Jadwiga Kowalikowa, podkreśla kilka dodatkowych walorów książki. Opisywana pozycja odwołuje się do podstawy programowej, zwłaszcza do głównej idei dokumentu: skupieniu się na tekście. Czytamy tu jednak jeszcze:

Książka Ewy Nowak nawiązuje do innego ważnego zalecenia Podstawy programowej, a mianowicie do postulatu integrowania w ramach nauczania języka polskiego elementów należących do dwóch podstawowych działów przedmiotu, tj. kształcenia językowego i literackiego. Autorka wie doskonale, że praca nad tekstem stwarza w sposób naturalny warunki dla realizacji zawartego w dokumencie zalecenia¹.

Ważną uwagą autorki wstępu jest to, że warunkiem efektywnego nabywania kompetencji i umiejętności w tym zakresie jest samokształcenie. Lekcja bowiem nie jest w stanie „pomieścić w sobie dostatecznej, a do tego uzależnionej od czynników indywidualnych, liczby powtórzeń niezbędnych operacji czy też zwiększających stopień ich trudności zadań”².

Już na wstępie mamy okazję poznać bliską autorce książki koncepcję nauczania polonistycznego. Jest nią antropocentryzm, który każe patrzeć na teksty jako na podstawowy sposób komunikowania się człowieka ze światem oraz rozumienia świata. On sam, będąc tekstem najbardziej obszernym, również domaga się odczytań. Zarówno tekst, jak i świat są nośnikami jakiegoś sensu, domagają się rozumiejącej lektury. Sposobem na rozumienie świata staje się czytanie tekstów innych oraz tworzenie tekstów własnych³. Istotne jest również widzenie przez Ewę Nowak roli

polonistycznej, s. 8.

² *Ibidem*, s. 10.

³ Por.: *ibidem*, s. 13 i n. (E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*).

metodyki. Autorka podkreśla:

Tak zresztą widzę rolę metodyki – jako pośrednika między teorią a praktyką, rozważającego nieustannie podstawowe zagadnienie: Jak łączyć teoretyczną refleksję ze szkolną rzeczywistością? Jak tworzyć z tych dwóch płaszczyzn dydaktyczną pełnię?⁴

Owa wypowiedź jest potwierdzeniem zamysłu kompozycyjnego książki. Została ona podzielona na sześć rozdziałów w taki sposób, by prezentowane tematy zyskiwały nowe punkty odniesienia. Narracja rozpoczyna się bowiem od przedstawienia teoretycznych podstaw językoznawstwa i pokazuje te elementy teorii lingwistycznych, które mogą zmienić i sfunkcjonalizować praktykę dydaktyczną. Autorka świadomie odwołuje się do „tekstologii”⁵ po to, by odpowiedzieć na konkretne pytania dotyczące dydaktycznej *praxis*: co uczniowie o tekście mają wiedzieć i co umieć z nim zrobić?

Odpowiedzi jest kilka. W znaczeniu semiotycznym uczeń winien pamiętać, że tekst jest całością myślową i językową; młody człowiek ma więc stosować semantyczne i językowe zasady spójnościowe. W przypadku ujęć stylistycznych liczy się m.in. spójność znaczeniowa, autonomiczność komunikatu, jego oryginalność, ale też jasność i kla-

rowność przekazywanych intencji. Autorka podkreśla, że istotnym warunkiem nabywania kompetencji w tym względzie jest poznawanie cudzych wypowiedzi jako komunikatów zamkniętych w obrębie określonego gatunku, wynikająca stąd analiza cech gatunkowych wypowiedzi oraz – praktyczna realizacja wypowiedzi w postaci własnego komunikatu. Uczniowie „równocześnie muszą wykazać się umiejętnościami związanymi ze świadomym wprowadzaniem językowych sygnałów ramy tekstu (jego początku i końca), prowadzenia toku wywodu sygnalizowanego wyrażeniami metatekstowymi (które wcześniej muszą poznać i rozpoznać w tekście cudzym), klarownego przekazywania swych intencji”⁶.

Ciekawa jest również odpowiedź językoznawstwa kognitywistycznego. W tym ujęciu styl odzwierciedla sposób widzenia świata. Istotną rolę pełni tu poznawcza funkcja języka. Staje się on zapisem doświadczeń indywidualnych i zbiorowych, jest znakiem określonego mentalnego doświadczenia, które zostaje zwerbalizowane. Autorka powołuje się m.in. na słowa prof. Jerzego Bartmińskiego, który podkreśla, że centralną kategorią kognitywizmu staje się „językowy obraz świata”. Jest nim zwerbalizowana interpretacja rzeczywistości, którą można zapisać

⁴ *Ibidem*, s. 14-15.

⁵ Por.: *ibidem*, s. 18, a także: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2009.

⁶ *Ibidem*, s. 26.

w postaci zespołu sądów o świecie⁷. Co ważne w praktyce pedagogicznej, owo podejście ma dodatkową zaletę: jest antropocentryczne. Pozwala budować relacje między uczniem i światem oraz uczniem i innym człowiekiem, a pragmatyzm (znajomość struktur i konwencji tekstowych) spotyka się tu z ekspresją własnej wizji świata.

W ujęciu komunikacyjno-funkcjonalnym, owo stanowisko reprezentuje Urszula Żydek-Bednarczuk, tekstowość traktowana jest „jako zjawisko językowe, kognitywne i komunikacyjne”⁸. Do jej wyznaczników badaczka zalicza: spójność, obecność tematu i sposób jego rozwinięcia, interakcje między nadawcą i odbiorcą, funkcje tekstu, konteksty i sytuacje oraz typy tekstów. Tekst w tym ujęciu posiada trzy poziomy spójności: gramatyczny (jest to kohezja), semantyczny (nazwana koherencją) oraz pragmatyczny (pomyślane – napisane bądź powiedziane – odebrane). Ważną rolę w tym modelu pełni temat. Jest on rozumiany szczególnie – ma bowiem charakter ponadzdaniowy, wiąże się z całościowym sensem danego tekstu.

Co ważne z tego punktu widzenia, tekst uczniowski powinien spełniać kryteria nie tylko komunikacyjne, rozumiane jako wywieranie wpływu poprzez klarowność prezentowanych intencji (illokucję), czy też jakościowe (udatność, sku-

teczność), ale również funkcjonalne, to znaczy świadome roli, jaką tekst ma odegrać w procesie uzgadniania znaczeń, a więc porozumienia z drugim człowiekiem⁹. Autorka podkreśla, że przyjęte perspektywy badawcze mają wpływ na hierarchię polonistycznych celów. Mają one następujący kształt:

- cele związane z doskonaleniem użycia języka jako narzędzia i źródła środków wyrazu, instrumentu porozumiewania się;
- cele związane z umiejętnością tworzenia całościowej struktury znaczeniowej;
- cele związane z pragmatyką wypowiedzi;
- cele związane z przekazywaniem sposobu widzenia świata.

W myśleniu o uczniowskim tekście doniosłą rolę powinna pełnić formuła: „Piszę, bo chcę, a nie piszę, bo muszę”. Stawia to sam proces nabywania kompetencji tworzenia tekstów w nieco innym świetle z punktu widzenia dydaktyki. Autorka książki, prezentując różne definicje i podejścia do tekstu i dyskursu (niektóre z nich utożsamiają oba fenomeny), podkreśla kluczową rolę przekształceń w procesie zdobywania wiedzy. Ważne staje się tu przemyślenie miejsca i roli dyskursu edukacyjnego. Jego celem przestaje być wiedza sama w sobie, a raczej jej adaptacja¹⁰. Ważniejszy w owej in-

⁷ *Ibidem*, s. 27.

⁸ *Ibidem*, s. 33 i n.

⁹ Por.: *ibidem*, s. 36-37.

¹⁰ Por.: *ibidem*, s. 43.

terakcji jest odbiorca (uczeń), a warunkiem skuteczności dyskursu staje się jego dialogowość. Tylko bowiem w taki sposób abstrakcyjna wiedza naukowa może zostać przyswojona. Pamiętajmy jednak, że dyskursem edukacyjnym (i szkolnym) jest zawsze przekazywanie określonych treści nowicjuszowi z perspektywy eksperta. Szczególnie ważny jest w tym procesie wysoki poziom kompetencji interaktywnych.

Bardzo ważną częścią książki jest zestaw scenariuszy lekcji. Autorka pokazuje w licznych przykładach, bardzo interesujących pod względem metodycznym, sposoby praktycznego wykorzystania modelu teoretycznego w różnych częściach jednostki lekcyjnej. Bardzo interesująco ten zestaw porządkuje. Inaczej tworzenie tekstu uczniowskiego odbywać się może w części inicjalnej lekcji, inaczej w części głównej, a jeszcze inaczej w części podsumowującej. Mówi o tym rozdział III książki.

Warto przy tej okazji sprawdzić funkcje tekstu uczniowskiego zastosowane w każdym z fragmentów lekcji. W części wstępnej wiązać się może np. z zebraniem i uporządkowaniem informacji potrzebnych do dalszej pracy, przygotowaniem do rozwiązania problemu lub analizy oraz interpretacji tekstu poetyckiego czy też wprowadzeniem motywu kulturowego.

Inną rolę pełni tekst uczniowski w części głównej. Autorka podkreśla, że:

Uczniowski tekst jako jeden z elementów przyjętej formy pracy pozwala przechodzić kolejne stopnie działania (traktowany więc jest przedmiotowo; bywa również podmiotem działań, kiedy ich końcowym efektem ma być zaznajomienie ucznia z daną formą wypowiedzi i rozwijanie sprawności posługiwania się tą formą¹¹.

Równie interesująco wydają się prezentować pomysły na wykorzystanie tekstów uczniowskich w ogniwie końcowym zajęć. Najczęściej stosowane w tym miejscu lekcji wydają się być czymś oczywistym dla nauczyciela planującego zajęcia. Ewa Nowak podkreśla, że i tutaj istnieje wiele sposobów urozmaicenia treści oraz form uczniowskiej redakcyjnej aktywności. Teksty stworzone przez wychowanków mogą uogólniać ustalenia interpretacyjne, mogą też dopełniać cudzy tekst przez dopisywanie znaczeń, ich przekształcanie czy też parafrazowanie; mogą również – co oczywiste – dawać możliwość prezentowania własnego stanowiska. Autorka podkreśla, że w tak pomyślanych scenariuszach uczeń jest zawsze współtwórcą lekcji, decyduje o jej kształcie, strukturze, myślowej zawartości. Staje się tym samym kimś, kto projektuje swoje widzenie świata, bierze udział w dialogu na ten właśnie temat¹².

W opisywanej książce mocno podkreśla się nową jakość kształcenia językowego. Nie może być ono

¹¹ *Ibidem*, s. 82.

¹² Por.: *ibidem*, s. 104, 114.

celem samym w sobie, powinno zaś stanowić istotny składnik budowania indywidualnej świadomości językowej, tj. łączenia wiedzy językowej z praktyczną umiejętnością celowego i funkcjonalnego jej wykorzystania przy odbiorze i tworzeniu tekstu, a także integrowania nauki o języku z wiedzą o literaturze (kulturze)¹³. „Język przestaje być wyłącznie systemem znaków, strukturą, postrzega się go natomiast jako nośnik znaczeń, za pomocą którego przekazywana jest określona wizja świata i człowieka”¹⁴. Łączy się z kształceniem kompetencji komunikacyjnej, a w jej obszarze kompetencji tekstowej (tu również tekstotwórczej).

Przedstawiony teoretyczny model jest z punktu widzenia polonistycznej *praxis* bardzo ważny. Buduje funkcjonalny układ odniesień, począwszy od nabycia przez ucznia umiejętności, poprzez opanowanie sprawności, aż do uzyskania kompetencji¹⁵. Kompetencja komunikacyjna jest w przedstawionym układzie zależności warunkiem budowania kompetencji tekstowej i tekstotwórczej.

¹³ Por.: *ibidem*, s. 115, 116.

¹⁴ *Ibidem*, s. 115.

¹⁵ Por.: *ibidem*, s. 117 i n. „Termin »kompetencja« obejmuje takie działanie, w którym łączy się wiedza, umiejętności i świadomość, że przyjęty sposób działania jest najlepszy z możliwych do wyboru. A zatem uczeń kompetentny po pierwsze wie, co chce zrobić, następnie wie, jak to zrobić, i wreszcie wie, dlaczego tak a nie inaczej i co z podjętego działania ma wynikać” (s. 117).

czej. Kompetencja tekstowa dotyczy zarówno umiejętności tworzenia tekstów, jak i ich odbierania, traktowana bywa w kategoriach dyskursu, a nie zamkniętego „produktu użycia języka”; wyraża się świadomością tekstową – rozumieniem, czym jest tekst i jakie dominanty spotykamy w jego organizacji¹⁶.

Czym nieco innym jest kompetencja tekstotwórcza. Odnosi się nie tylko do samego tekstu, lecz także do procesu jego tworzenia i złożonych umiejętności z tym właśnie związanych. Autorka książki powołuje się w tym miejscu na Annę Tabisz, która proponuje sprawdzać kompetencję tekstotwórczą uczniów, poddając badaniu:

- strukturę tekstu, a w jej ramach kompozycję, sygnały delimitacji, składniki ramy (początek i koniec), rozczłonkowanie tekstu i metatekst (czyli wskaźniki orientacji);
- tło pragmatyczne, czyli cel wypowiedzi, nadawcę, odbiorcę oraz relacje nadawczo-odbiorcze;
- aspekt poznawczy, czyli zrozumienie i sposób ujęcia tematu wraz ze sposobem wartościowania;
- cechy językowo-stylistyczne¹⁷.

Przedstawiony wyżej podział każe Ewie Nowak sugerować, by w szkolnej pragmatyce brać pod uwagę trzy poziomy tekstu: gramatyczną, semantyczną i pragmatyczną. Obejmują one kolejno: wiedzę w za-

¹⁶ Por.: *ibidem*, s. 123.

¹⁷ *Ibidem*, s. 124.

kresie budowy systemu językowego i jej funkcjonalne wykorzystanie, rozumienie tematu oraz dobór poprawnego semantycznie materiału językowego i wreszcie wybór oraz realizację wzorca gatunkowego. Wszystkie trzy tworzą określoną strukturę, a „istotnym wyróżnikiem kompetencji tekstotwórczej będzie świadome kształtowanie relacji między warstwą języka, znaczenia i pragmatyki wypowiedzi, bowiem zaburzenia w obrębie jednej z płaszczyzn powodują zaburzenia następnej”¹⁸.

W V rozdziale książki (*Stworzyć tekst, czyli rozwijanie i doskonalenie uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej*) Autorka odwołuje się do badań Marii Dyduchowej i publikacji pt. *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Warto o nim wspomnieć, ponieważ i w tym miejscu stanowi bogaty zbiór propozycji ćwiczeń systematyzujących pracę polonisty pod względem metodycznym. Zwraca się tu uwagę na okazjonalne ćwiczenia sprawnościowe, ich odmianę odwołującą do instrukcji oraz norm, twórcze naśladowanie wzoru, przekład interesmiotyczny oraz metodę praktyki pisarskiej. Bogato udokumentowany pomysłami ćwiczeń, stanowić może punkt odniesienia do pracy własnej nauczyciela w tym zakresie jego polonistycznych obowiązków¹⁹.

¹⁸ *Ibidem*, s. 125.

¹⁹ Por.: *ibidem*, s. 129-167.

W konkluzji Autorka powołuje się na formułę wypracowaną przez Agnieszkę Kłakównę: kompetencje tekstotwórcze ucznia zawierają się pomiędzy przymusem a wolnością:

Prawo do wolności pisania oznacza w tym wypadku prawo wyrażania samego siebie, prezentowania własnych, niewymuszanych opinii, poglądów, przemyśleń. To także poczucie bezpieczeństwa rodzące się z pewnością, że wypowiedź nie będzie oceniana za prezentowane w niej oceny, wnioski interpretacyjne uzasadnione odwołaniami do tekstu. [...] Z kolei przymus wiąże się z rzemiosłem pisarskim. By móc nawiązać poprzez tekst interakcję z odbiorcą, by tekst był zrozumiały i rozumiany, musi zachować związek z merytoryczną warstwą, wyznaczoną tematem, uwzględniać ustalone normy kompozycyjne i językowe²⁰.

Zwróćmy również uwagę na podrozdział 7: *Tekst uczniowski – od idei do realizacji*. Wydaje się potwierdzać podstawowe nauczycielskie doświadczenie, iż najważniejszy jest produkt; to, co uczeń napisał – tekst. Tymczasem tworzenie wypowiedzi pisemnej odbywa się na dwóch poziomach: myślowym (idei tekstu) i językowym (realizacji idei). Szkolny tekst nie jest przecież „tekstem wolnym”, najczęściej wyznacza go temat. Ćwiczenia dotyczące umiejętności analizy tematu, jego problematyzowania poprzez umiejętność odczytywania sugestii i planowania myślowej zawartości pracy wydają się być w realiach polskiej szkoły

²⁰ *Ibidem*, s. 161.

zjawiskiem spotykanym nieczęsto. Oprócz tego warto również zwrócić uwagę na wymóg oceniany osobno od 2015 r. na egzaminie maturalnym, tj. spójność na poziomie lokalnym tekstu. A przecież „myślowy porządek w obrębie zdania, akapitu, całości tekstu wymaga wstępnych decyzji: O czym? W jakiej kolejności? Z jakim skutkiem?”²¹ i wiąże się z koncepcją całości pracy. Owe kompetencje wymagają zaplanowanych przez nauczyciela systematycznych ćwiczeń i prób. Powinny dawać uczniom narzędzia do uzgadniania relacji między tym, co jest projektem całościowym pracy, a tym, co stanowi jej wartość na poziomie lokalnym. W tym ostatnim przypadku nie chodzi tylko o składniową czy też stylistyczną poprawność. Liczy się tu bowiem „zgodność logiczna i gramatyczna między kolejnymi, znajdującymi się w bezpośrednim sąsiedztwie zdaniami w akapitach”²².

W dalszych fragmentach dotyczących etapu „myślowego opracowania własnego tekstu” Autorka zwraca uwagę na problemy analizy i interpretacji utworu. Podkreśla wagę samodzielnej pracy ucznia z dziełem, wyrabiania nawyku opatrywania go swoimi spostrzeżeniami, uwagami i komentarzami. Ciągłego odnoszenia się do warstwy językowej

analizowanego utworu i wynikającej zeń semantyki tekstu; budowania przezeń przestrzeni dialogu. Niezwykle istotna wydaje się z tego względu uwaga ogólna: „doskonalenie kompetencji tekstotwórczej służy zarówno celom dydaktycznym (uczeń sprawnie, poprawnie tworzy tekst), jak również w konsekwencji celom ogólniejszym, dotyczącym refleksyjnego bycia w świecie. Wykładnikiem tego »bycia« staje się świadomość konieczności podjęcia dialogu i zdolność do jego prowadzenia”²³.

Czymś niezwykle ważnym w praktyce pedagogicznej staje się umiejętność uczniowskiej samooceny pracy pisemnej. Ewa Nowak poświęca owemu tematowi rozdział VI²⁴. Od samooceny zależy bowiem nie tylko jakość przygotowanego do prezentacji tekstu, co z punktu dydaktycznej pragmatyki wydaje się być celem nadrzędnym, lecz także czyni rzecz równie istotną – przygotowuje do samokształcenia. Samoocena jest działaniem praktycznym i winna być – w mniemaniu Autorki – wytrenowana. Jest to jednak umiejętność złożona i wymaga odrębnej metodyki pracy z uczniem.

Generalnie wyraża się między innymi takimi działaniami metodycznymi, dzięki którym „szeroko

²¹ *Ibidem*, s. 162.

²² Por.: *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Warszawa 2013, s. 141.

²³ *Ibidem*, s. 167.

²⁴ Por.: *Metoda samooceny jako sposób rozwijania uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej*, s. 169-

rozumiane znaki kulturowe, przekazywane przez nie problemy, sensy, zostają przełożone na osobowe doświadczenie ucznia”²⁵.

Możemy więc przeczytać o następujących etapach pracy metodą samooceny:

1. etapie przygotowawczym – kończącym się zapisaniem tekstu w określonej, poznanej wcześniej, formie; pisanie może poprzedzić przypomnienie form ćwiczonego gatunku wypowiedzi, jego wyróżników oraz – ewentualnie – podstawową zawartość treściową najważniejszych części kompozycyjnych (wstępu, rozwinięcia, zakończenia), a także najistotniejszych cech językowych;

2. etapie uszczegółowiającym – polegającym na ustaleniu szczegółowych kryteriów odnoszących się do konkretnego, jednostkowego tematu; założenia dotyczą zawartości rzeczowej napisanej pracy, a uczniowie wspólnie ustalają, jakie treści należy uznać za konieczne dla pełnej realizacji tematu;

3. etapie koncentrującym się na pisaniu tekstu;

4. etapie „technicznym” – ustalającym merytoryczną zawartość pracy, znaczenie skrótów potrzebnych do oceny oraz liczbę punktów możliwych do uzyskania; redagowaniu karty oceny;

5. etapie oceny właściwej, polegającej na przeprowadzeniu:

- uczniowskiej samooceny tekstu według przyjętych kryteriów;
- weryfikacji;
- nauczycielskiej ocenie poprawności językowej;
- całościowym sprawdzeniu przez nauczyciela²⁶.

Przedstawiona książka stanowi ważny fragment dyskusji, jakże ważnej dla polonistów, a dotyczącej skutecznego uczenia podstawowych kompetencji polonistycznych. Kryzys czytania, obniżenie rangi egzaminu maturalnego z języka polskiego, zmiana kulturowego paradygmatu (Galaktykę Gutenberga wypiera galaktyka symulaków) oraz postępujący pragmatyzm młodego pokolenia sprawiają, iż zmienić się powinna strategia budowania polonistycznego dialogu oraz polonistycznej opowieści o wartościach. Wyznaczać je może w dużej części budowanie kompetencji kulturotwórczych poprzez doskonalenie rzemiosła – umiejętność sprawnego zapisywania myśli, ich waloryzacji oraz wymiany. O tym przede wszystkim traktuje książka Ewy Nowak. Zapraszam do lektury.

dr Mariusz Kalandyk

Ewa Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014, ss. 189.

²⁵ *Ibidem*, s. 174.

²⁶ Por.: *ibidem*, s. 174-180.

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Regana do Baracka Obamy*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

A. Murzyn, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, O.W. Impuls, Kraków 2013.

W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*. Tom 1., O.W. Impuls, Kraków 2013.

I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wyd. UMK, Toruń 2014.

A. Szerłaż, *Wielokulturowość, międzykulturowość w edukacji akademickiej. Ku nowej jakości kształcenia*, Wyd. Atut, Wrocław 2013.

R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

J. Bednarek (red.), *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

M. Sobiecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski, *Szkoła – Kultura – Tożsamość. Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, W.A. „Żak”, Warszawa 2013.

S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Wyd. Difin, Warszawa 2013.

A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

A. Uniewska, *O jakości pracy szkoły*, Wyd. UMK, Toruń 2013.

Nowy nadzór pedagogiczny w przedszkolu z płytą CD (za wzorami dokumentów), Wyd. Raabe, Warszawa 2013.

M. Celuch, W. Pakulniewicz, *Organy szkoły – zadania, kompetencje, korzyści ze współpracy*, Oficyna Prawa Polskiego, Warszawa 2013.

K. Giruć, *BHP w szkole. Bezpiecznie od momentu wejścia na teren szkoły*, Oficyna Prawa Polskiego, Warszawa 2013.

A. Zienkiewicz, *Rachunkowość w oświacie. Wskazówki, jak poprawnie prowadzić księgowość i zarządzać finansami w placówce oświatowej*, Oficyna Prawa Polskiego, Warszawa 2013.

Dydaktyka i metodyka

J. Gosik, *Rozwój mowy i języka. Ćwiczenia i karty pracy do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych*, Wyd. Raabe, Warszawa 2014.

J. Gosik, *Rozwój mowy i języka. Karty do samodzielnej pracy w domu*, Wyd. Raabe, Warszawa 2014.

K. Sosin-Pospiszyl, *Matematyka. Ćwiczenia i karty pracy do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych*, Wyd. Raabe, Warszawa 2014.

K. Sosin-Pospiszyl, *Matematyka. Karty do samodzielnej pracy w domu*, Wyd. Raabe, Warszawa 2014.

A. Tanajewska, D. Kołodziejska, I. Kiełpińska, *Rozwijanie podstawowych form wypowiedzi ustnych i pisemnych ucznia szkoły podstawowej*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

D. Emiluta-Roza, *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*, Wyd. APS, Warszawa 2013.

K. Szłapa, I. Tomasiak, S. Wrzesiński, *Kwestionariusz diagnostyczny zaburzeń mowy ze szczególnym uwzględnieniem afazji i dysartrii dla młodzieży i dorosłych*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

A. Pilch (red.), *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, Wyd. UJ, Kraków 2014.

A. Kucharska-Babula, *Literatura i muzyka na lekcjach języka polskiego w klasach 4–6 szkoły podstawowej*, Wyd. UR, Rzeszów 2013.

M. Krupa, K. Krupa, *Szachy. Królestwo geniuszu i fantazji*, Wyd. Atut, Wrocław 2013.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

J. Michalski, *Rzecz o takcie nauczyciela*, Wyd. APS, Warszawa 2013.

Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, O.W. Impuls, Kraków 2013.

A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

B. Hoffmann, *Narkotyki w kulturze młodzieżowej*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

A. Paszkiewicz, *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

J. Danilewska, *O wychowaniu na arenie szkolnego wieloboju. Pedagogiczna baśń o rywalizacji*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

M. Muchacki, *Przygotowanie młodzieży licealnej do korzystania z metod i technik informatycznych. Badania porównawcze polsko-amerykańskie*, Kraków 2013.

A. Paszkiewicz, M. Łobacz, *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Wyd. Difin, Warszawa 2013.

W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wyd. UAM, Poznań 2013.

G. Charmet, *Podręcznik dla nastolatków i ich rodziców*, Wyd. Jedność, Kielce 2013.

P. Schuhler, M. Vogelgesang, *Wyłącz zanim będzie za późno. Uzależnienie od komputera i Internetu*, Wyd. WAM, Kraków 2014.

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

H. Krauze-Sikorska (red.), *Świat małego dziecka*, t. 2, Wyd. UAM, Poznań 2013.

K. Zielińska, B. Krysiak, *Wspomaganie rozwoju mowy i przygotowanie do nauki czytania i pisanie*, Wyd. Raabe. Warszawa 2013.

K. Zielińska, B. Krysiak, *Wspomaganie rozwoju społeczno-emocjonalnego*, Wyd. Raabe. Warszawa 2013.

D. Szubstarska, B. Bednarska, *Świat opowiadany. Scenariusze obrazkowe do zajęć rozwijających mowę z małymi dziećmi od 2. roku życia*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

A. Filar, A. Jurkiewicz, M. Barańska, *Podróż malowana piosenką. Ćwiczenia muzyczne i plastyczne nie tylko dla sześciolatków (z płytą CD)*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

E. Szwajkowska, W. Szwajkowski, *Piosenkowe zabawy dla dzieci*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

J. Kucharska, *Piosenki dla dzieci na różne okazje (z płytą CD)*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

A. Grochowska, *Widzę cię słyszę cię. Ćwiczenia słuchu fonematycznego dla małych dzieci*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

W. Hajnicz, A. Konieczna, *Diagnozowanie kompetencji dzieci w procesie edukacyjnym*, Wyd. APS, Warszawa 2013.

D. Zaremba, *Jak tłumaczyć dzieciom matematykę. Poradnik nie tylko dla rodziców*, Wyd. Helion, Gliwice 2014.

Pedagogika specjalna

B. Marcinkowska, *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną - w poszukiwaniu wzajemności i współpracy*, Wyd. APS, Warszawa 2013.

K. Bieńkowska, *Gotowość szkolna dziecka z uszkodzonym słuchem*, Wyd. APS, Warszawa 2013.

A. Tomkiewicz-Bętkowska, A. Krztoń, *ABC pedagoga specjalnego. Poradnik dla nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi, dla studentów kierunków pedagogicznych oraz dla osób zainteresowanych kształceniem integracyjnym*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

Opracowała: Dorota Szumna

Jacek Gajewski

Sandomierz stolicą polskich i światowych szachów

Krótki rys historyczny Sandomierza

Etymologii słowa Sandomierz początkowo doszukiwano się w położeniu geograficznym nad rzeką Wisłą, czyli od łączenia się, to jest domierzania Sanu do Wisły, a także dwóch wyrazów słowiańskich *sud* i *mir*, co znaczy „sąd” i „pokój”, czyli „sądy pokoju”¹. Najprawdopodobniej jednak początkowo Sandomierz był „grodem Sudomira”, zapewne założyciela, księcia, który nim władał i go rozbudował².

Badacze A. Buko i S. Tabaczyński datują początki Sandomierza od I okresu neolitu ze względu na powstawanie i zanikanie osad ludów epoki kamienia, brązu i żelaza na jego terenie³.

W okresie od X do XIII wieku rozwijała się osada na Wzgórzu Świętojakubskim lub Staromiejskim, która najprawdopodobniej na początku wieku

XIII otrzymała prawa miejskie⁴. Jej kres nastąpił w wyniku najazdów tatarskich, a konkretnie drugiego najazdu Tatarów w latach 1259–1260⁵, o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części artykułu.

Pierwsza pisana wzmianka o Sandomierzu znajduje się w *Kronice* Galla Anonima. W 1097 r. książę Władysław Herman nakazał synowi Bolesławowi, aby po swojej śmierci ten objął we władanie główne stolice królestwa: Kraków, Wrocław i Sandomierz⁶. Wydarzenie to dało impuls pod koniec wieku XX do zorganizowania w murach Wyższej Szkoły Humanistyczno-Przyrodniczej w Sandomierzu konferencji naukowej pt.: *Sedes regni principales*, co w tłumaczeniu na język polski znaczy: *Główne stolice królestwa*.

Miasto potwierdziło swoje znaczenie w 1138 roku. Książę Bolesław Krzywousty podzielił Polskę pomiędzy swoich synów, aby nie prowadzili wojen między sobą. Jedną z powstałych dzielnic było Księstwo Sandomierskie ze stolicą w Sandomierzu we władaniu Henryka zwanego Sando-

¹ M. Buliński, *Monografia miasta Sandomierza*, Warszawa 1879, s. 6–7.

² S. Trawkowski (red.), *Dzieje Sandomierza – średniowiecze*, tom I, Warszawa 1993, s. 91.

³ S. Tabaczyński, A. Buko, *Sandomierz. Starożytność – wczesne średniowiecze*, Rzeszów 1982.

⁴ S. Trawkowski (red.), *op. cit.*, s. 69–80.

⁵ A. Buko, *Wczesnośredniowieczna ceramika Sandomierza*, Wrocław 1981, s. 8.

⁶ Anonim tzw. Gall, *Kronika polska*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1965, s. 76–78.

mierskim⁷. W późniejszych latach rządy na zamku sandomierskim sprawował nie tylko Kazimierz Sprawiedliwy, ale także: Leszek Biały, Bolesław Wstydlivy i Leszek Czarny⁸.

Wspomniane wyżej najazdy tatarskie w roku 1241 i latach 1259–1260 doprowadziły do całkowitego zniszczenia miasta⁹.

Ponad 700 lat temu książę Leszek Czarny w roku 1286 nadał prawa miejskie Sandomierzowi celem wykreowania najsilniejszego ośrodka mieszczańskiego popierającego władcę¹⁰. Tak doniosłe wydarzenie, zwane drugą lub ponowną lokacją Sandomierza, jest udokumentowane na przechowywanym negatywie w Muzeum Okręgowym w Sandomierzu.

Nowe miasto intensywnie rozwijało się i nabierało znaczenia, skoro król Władysław Łokietek po zjednoczeniu Polski ustanowił województwa w miejsce zlikwidowanych księstw i utworzył województwo sandomierskie ze stolicą w Sandomierzu¹¹.

W 1349 r. Litwini, napadając na miasto, spalili zabudowę prawie w całości drewnianą, dlatego Kazimierz Wielki nadał mu murowany, zbliżony kształt do współczesnego Starego Miasta. Wybudowano ratusz na wyznaczonym centralnym placu, rozplanowano ulice, postawiono murowane kamienice, jatki rzemieślnicze i kramy, a miasto otoczono ceglanyymi murami obronnym z czterema bramami: Opatowską (jedyna zachowana do dzisiaj), Krakowską, Zawichojską i Lubelską (Rybacką)¹².

Rozwój miasta pociągnął za sobą obecność w Sandomierzu błogosławionego Wincentego Kadłubka, autora *Kroniki Polski*, Mikołaja Trąby-sekretarza królewskiego, arcybiskupa gnieźnieńskiego, Zbigniewa Oleśnickiego – podkanclerzego królewskiego, biskupa krakowskiego i pierwszego kardynała Polski, Jana Długosza – kanonika kapituły sandomierskiej, kronikarza i nauczyciela królewskich synów oraz Zawiszy Czarnego, znanego polskiego rycerza urodzonego w pobliskim Garbowie. Do dzisiaj na Rynku stoi Kamienica z podcieniami tzw. Oleśnickich i nieopodal Dom Długosza¹³.

Następne stulecie sprzyjało rozwojowi Sandomierza dzięki przebiegającym w tym miejscu szlakom handlowym, biegnącym z Rusi, Węgier, Krakowa, Wielkopolski, Śląska, a kończącym swój bieg w Gdańsku. Te

⁷ M. Buliński, *op. cit.*, s. 19.

⁸ *Ibidem*, s. 21–29.

⁹ A. Buko, *op. cit.*, s. 8.

¹⁰ S. Trawkowski (red.), *op. cit.*, s. 99–102.

¹¹ *Ibidem*, s. 128.

¹² *Ibidem*, s. 146–147.

¹³ R. Chyła, *Sandomierz i okolice. Przewodnik regionalny*, Sandomierz 1997, zdjęcia na końcu przewodnika.

ścisłe kontakty z zagranicą sprzyjały podpisaniu porozumienia w Kamienicy Oleśnickich w roku 1570 – tzw. „zgody sandomierskiej” przez różnowierców trzech religii protestanckich, czyli braci czeskich, luteranów i kalwinów¹⁴.

Kres rozkwitu nastąpił z chwilą „potopu szwedzkiego”. Wycofujący się Szwedzi w 1656 roku wysadzili zamek, a do naszych czasów ostało się tylko jedno skrzydło. Zginęło wielu mieszkańców, zbezczeszczono i ograbiono kościoły, jak i mienie prywatnych osób. Pod Sandomierzem w widłach Wisły i Sanu zapędzony na błotniste błonia król Szwecji Karol Gustaw nie doczekał się odsieczy, osaczony przez oddziały Stefana Czarneckiego i Jerzego Lubomirskiego¹⁵.

Jeszcze większa marginalizacja miasta nastąpiła pod zaborami. Sandomierz w latach 1795–1809 znajdował się pod rządami austriackich Habsburgów, a następnie w Królestwie Polskim pod zaborem rosyjskim i „Kraju Nadwiślańskim” po upadku Powstania Styczniowego¹⁶.

Podczas I wojny światowej Sandomierz nie był terenem działań zbrojnych, a po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. został miastem powiatowym. W roku 1924 odwiedził je prezydent II Rzeczypospolitej Polskiej Stanisław Wojciechowski przy okazji uroczystości poświęcenia sztandaru pułkowego przy ratuszu¹⁷. W okresie międzywojennym w 1937 r. podjęto m.in. decyzję władz państwa o wybudowaniu Centralnego Okręgu Przemysłowego¹⁸ ze stolicą w Sandomierzu¹⁹ jako centrum administracyjnym i kulturalnym regionu. W nowo kreowanej stolicy COP miały powstać huty, zakłady zbrojeniowe i metalurgiczne oraz przetwórstwo owocowo-warzywne. Ambitne plany pokrzyżował wybuch II wojny światowej, której dramatyczne sceny nie ominęły także starego grodu: przymusowe wywożenie ludności na roboty do Niemiec i obozów koncentracyjnych, rozstrzeliwania, utworzenie getta żydowskiego, a następnie jego likwidacja połączona z transportami do obozów zagłady²⁰. Partyzantkę w regionie tworzyli słynni „Jędrusie”.

Wyzwolenie nastąpiło 18 sierpnia 1944 r., kiedy to do opuszczonego przez Niemców miasta wkroczyły oddziały wojsk radzieckich – 13 Armii I Frontu Ukraińskiego²¹. Gdy ustały działania wojenne, miasto zostało siedzibą władz powiatowych. W latach sześćdziesiątych XX wieku zanotowano przy-

¹⁴ M. Buliński, *op. cit.*, s. 79–80.

¹⁵ F. Kiryk (red.), *Dzieje Sandomierza – XVI–XVIII w.*, tom II, cz. 1, Warszawa 1993, s. 10.

¹⁶ *Ibidem*, s. 7, 37, 105.

¹⁷ W. Czaja (red.), *Dzieje Sandomierza – 1918–1980*, tom IV, Sandomierz 1994, s. 125.

¹⁸ W. Roszkowski (Andrzej Albert), *Historia Polski 1914–1997*, Warszawa 1998, s. 79.

¹⁹ W. Czaja (red.), *op. cit.*, s. 151.

²⁰ *Ibidem*, s. 170–171.

²¹ *Ibidem*, s. 285.

padki pękania kamienic, zapadania się ulic i obsuwania się skarpy, na której położone jest Stare Miasto. Władze, chcąc ratować zabytki sandomierskiej starówki, w dniu 12 lutego 1965 r. zainicjowały współpracę Przedsiębiorstwa Robót Górniczych z Bytoma (zabezpieczenie podziemi) i Miejskiego Przedsiębiorstwa Remontowo-Budowlanego (zabezpieczenie obiektów nad ziemią)²², zakończoną szczęśliwym finałem w 1977 r.

W 1975 r., po reformie administracyjnej, miasto znalazło się w województwie tarnobrzeskim, goszcząc na swym terenie niektóre jego instytucje. Po zmianie ustroju państwowego Sandomierz znalazł się w województwie świętokrzyskim i choć leży na obrzeżach tej jednostki administracyjnej, pełniąc raczej rolę prowincjonalnego miasteczka, potrafił zorganizować przyjazd papieża Jana Pawła II. Uroczysta msza święta odbyła się u podnóża skarpy w dniu 12 czerwca 1999 r., gromadząc w niemiłosiernym upale około 400 tysięcy wiernych.

Zabytki, a co za tym idzie bogata w wydarzenia historia Sandomierza, klimat i fascynujące położenie, a także emitowany od dłuższego czasu serial telewizyjny pt. *Ojciec Mateusz* przyciągają rzesze nawet najbardziej wybrednych turystów do prastarego grodu.

Kierownicy ekipy archeologów Jerzy i Eligia Gąssowscy odkryli 9 października 1962 r. na terenie osady na Wzgórzu Świętojakubskim w Sandomierzu „sandomierskie szachy” – nazwane też „piastowskimi”²³. Odkrycie zostało dokonane podczas prac prowadzonych przez Pracownię Archeologiczną w Sandomierzu Zakładu Archeologii Wczesnego Średniowiecza IHKM PAN w Warszawie²⁴. W rogu odkopanej obszernej chaty typu półziemiankowego, charakterystycznej dla budownictwa wczesnośredniowiecznego na lessach, jej istnienie określono na podstawie ułożenia kolejnych nawarstwień na koniec XI lub pierwszą połowę XII w., znaleziono 29 bieriek. Chata, w której znaleziono szachy, należy do osady rozwijającej się na Wzgórzu Świętojakubskim w Sandomierzu w stosunkowo niedługim okresie²⁵.

Tereny te w XI wieku zajmowało duże cmentarzysko, na które częściowo nawarstwiała się osada, niszcząc część grobów. Jak podaje Eligia Gąssowska: „Trzeba przyjąć, że między czasem, w którym cmentarzysko przestało być używane, a czasem, w którym zaczęła rozwijać się osada, musiało upłynąć przynajmniej kilkadziesiąt lat, aby pamięć o cmentarzysku zanikła lub

²² *Ibidem*, s. 306.

²³ W. Litmanowicz, J. Giżycki, *Szachy od A do Z*, cz. 1 a – m, Warszawa 1986, s. 1080.

²⁴ E. Gąssowska, *Archeologia Polski*, tom IX, zeszyt 1, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964, s. 148.

²⁵ J. Giżycki, *Z szachami przez wieki i kraje*, wyd. trzecie uzupełnione i poprawione, Warszawa 1984, s. 33.

przestała być całkowicie świeża”²⁶. Jeżeli przyjąć zatem, że początki osady przypadały na lata osiemdziesiąte XI wieku w sposób niewykluczający pewnej dowolności, to koniec jej istnienia znamy z dokładnością co do roku, gdyż spowodował go katastrofalny najazd tatarski w latach 1259–1260²⁷. Wydaje się, że trwanie osady nie przekraczało 180 lat. Chata znajdowała się na spągu najstarszej warstwy osady, co może oznaczać, że pochodzi z końca XI lub pierwszej połowy XII wieku, a co za tym idzie, jak wyżej wspomniano, szachy również²⁸. Na uściślenie tej chronologii nie pozwala brak innych przesłanek, bliżej datowanych przedstawionym faktom.

Figury wykonane są ręcznie z kości zwierzęcych (przypuszczalnie rogu jelenia), wszystkie tej samej, lekko żółtawej barwy, nieprzekraczające wysokości 2,5 cm:

Króle	–	2,5 i 2,3 cm,
Hetmany	–	2,0 i 1,8 cm,
Wieże	–	2,0 cm,
Gońce	–	2,0 i 1,8 cm,
Skoczki	–	1,8 cm,
Piony	–	1,9 i 1,7 cm

Różnią się między sobą kształtem, rozmiarami i detalami zdobniczymi, a także starannością wykonania. Jest to najprawdopodobniej wyrób miejscowy, ornamentyka, tj. nacięcia liniowe i kółeczka, mają charakter słowiańskich elementów zdobniczych. Forma naśladuje wiernie szachy arabskie, geometryczno-abstrakcyjne, bez personifikacji, lecz z symbolicznymi cechami poszczególnych figur. W czysto geometrycznych kształtach figur zostały jedynie symboliczne cechy szachów indyjskich i perskich – narośl na figurze króla symbolizuje osobę monarchy siedzącego na słoniu, pojedynczy występ w figurze skoczka (konika) to pozostałość postaci jednego jeźdźcy na koniu, dwa występy w figurach gońców oznaczają kły słonia lub parę jeźdźców na słoniu. Wzorem były prawdopodobnie szachy docierające do Polski z arabskiego Wschodu, ale „szachy sandomierskie” są z dużym prawdopodobieństwem wyrobem miejscowym. Ornamentyka z nacięć liniowych i małych kółeczek pojawiała się na wyrobach arabskich, zarazem jednak nie stoi w sprzeczności ze słowiańskimi elementami zdobniczymi. Na miejscowy charakter figur wskazuje użyty materiał – róg jelenia, podczas gdy arabski Wschód używał kości słoniowej. Geneza wytworzenia „szachów sandomierskich”

²⁶ E. Gąssowska, *op. cit.*, s. 161.

²⁷ A. Buko, *op. cit.*, s. 8.

²⁸ J. Giżycki, *op. cit.*, s. 33.

ma związek z szachami środkowoazjatyckimi i bliskowschodnimi, a także z Rusi Kijowskiej. Nie da się ustalić, który zestaw bierek jest „biały”, a który „czarny”, ponieważ są tej samej barwy. Może powlekano je farbą, która z czasem wytarła się, a może – co jest bardzo prawdopodobne – zestawy różniły się tylko ornamentyką, przy czym każdy z grających mógł mieć własny zestaw, który dobrze rozpoznawał na szachownicy. I tak w „szachach sandomierskich” jeden z zestawów, umownie „biały”, zrobiony jest staranniej, ma bogatsze zdobnictwo, jest mniej zniszczony, posiada wszystkie figury (skoczki nieco się różnią, jeden najprawdopodobniej został później dodany) oraz pięć pionów (jeden wyraźnie zastępczy bez zdobień). „Czarne” są kompletne, ale skromniejsze, wytarte, nie tak precyzyjnie rzeźbione i mają ubogie zdobienia²⁹.

Tak pełnego kompletu (brak tylko trzech pionów) z tego okresu i w tej formie nie udało się dotąd znaleźć w żadnych wykopaliskach, dlatego ich znaczenie dla badań nad dziejami gry szachowej w Polsce i świecie jest szczególnie doniosłe. Szachy z Sandomierza są ponadczasowym, cennym i bezprecedensowym zabytkiem historycznym ze względu na swoją niemalże kompletność, starannie opracowaną lokalizację czasową i terytorialną oraz rzadkość występowania w zbiorach szachowych. Zapewnia to znalezisku sandomierskiemu centralne miejsce wśród kolekcji muzeów świata dysponujących zbiorami wczesnośredniowiecznych szachów. „Szachy sandomierskie” dostarczają materiału do dziejów kultury w Polsce oraz dają kolejny dowód, że Polska przez jedenaście wieków łączyła kulturę Wschodu i Zachodu. Obecnie znajdują się one w stałych zbiorach Muzeum Okręgowego w Sandomierzu. Kopia kompletu była nagrodą w międzynarodowym turnieju szachowym o „szachy sandomierskie”, zorganizowanym w 1976 r. z okazji obchodów X wieków Sandomierza. Replikę z metalu (srebro i miedź), ściśle według odlewów z oryginalnych figur, wykonali w 1973 r. metaloplastycy Halina i Leonard Klemiński z Warszawy³⁰.

Wspomniany międzynarodowy turniej szachowy o „szachy sandomierskie” odbył się w dniach 29 VIII – 11 IX 1976 r.³¹. Zorganizowany był przez Hutę Szkła Okiennego „Sandomierz” i jej nadrzędną jednostkę Kombinat Szkła Budowlanego „Vitrobud”, przy pomocy i poparciu władz miejskich oraz dawnego województwa tarnobrzeskiego.

²⁹ E. Gąssowska, *op. cit.*, s. 148–169.

³⁰ W. Litmanowicz, J. Giżycki, *op. cit.*, s. 1081.

³¹ W. Czaja (red.), *op. cit.*, s. 311.

Miejszem rozgrywek był dom kultury przy Hucie Szкла³², a skromne zakwaterowanie dał „Dom Turysty” PTTK. Przewidziano dwa wolne dni w turnieju z interesującym programem turystycznym. W jednym dniu organizatorzy proponowali zwiedzanie zabytków Sandomierza połączone z rejsem po Wiśle statkiem wycieczkowym, a drugi dzień wypełniła wycieczka do Krakowa i Wieliczki³³.

W imprezie wzięło udział 48 uczestników z 12 krajów, w tym m.in. Dawid Bronstein wicemistrz świata w latach 1951–1954³⁴, mistrzyni świata kobiet Nona Gaprindaszwili³⁵, czeski arcymistrz Jan Smejkal, arcymistrz z NRD Rainer Knaak oraz arcymistrz Włodzimierz Szmidt i mistrz Polski Aleksander Sznapić. Turniej był rozgrywany tzw. systemem szwajcarskim z tempem 2,5 godziny na 50 posunięć na dystansie 11 rund, a sędziowie B. Daniszukowicz, R. Chrzanowski, H. Malinowski i J. Ostas nie mieli do czynienia z poważnymi naruszeniami przepisów i konfliktami, gdyż atmosfera turnieju była niezwykle przyjazna. Międzynarodowy turniej szachowy o „szachy sandomierskie” wygrał Dawid Bronstein, a nagrody otrzymało piętnastu najlepszych zawodników. Wręczenie nagród otrzymało niezwykle efektowną oprawę z udziałem fanfarzystów, dziewcząt w regionalnych strojach z kwiatami, przedstawicieli Polskiego Związku Szachowego, władz województwa tarnobrzskiego i miasta Sandomierza oraz Zjednoczenia „Vitrobud” Huty Szкла Okiennego³⁶.

A oto końcowe wyniki turnieju:

I miejsce am. D. Bronstein (ZSRR) 8 p., **II – IV** am. R. Knaak (NRD), mm. N. Gaprindaszwili, m. B. Nisman (oboje ZSRR) po 7,5 p., **V – VII** m. J. Adamski, mm. W. Schmidt [W. Litmanowicz 1982, s. 12], m. H. Dobosz (wszyscy Polska) po 7 p., **VIII – XX** am. J. Smejkal (ČSRS), mm. Sydor (Polska), mm. V. Vaisman, mm. M. Šuba, mm. V. Cioaltea (wszyscy trzej Rumunia), m. W. Schinzel, m. R. Bernard, k. F. Borkowski (wszyscy trzej Polska), m. R. Goldenberg (Francja), m. A. Adamski, m. L. Manasterski, m. I. Nowak (wszyscy trzej Polska), m. Z. Gunew (Bułgaria) po 6 p., **XXI – XXXII** m. D. Ilievski (Jugosławia), mm. Z. Doda, m. Szymczak, m. A. Sznapić, m. J. Bielczyk (wszyscy czterej Polska), m. D. Savić (Jugosławia), mm. E. Gereben (Szwajcaria), m. P. Liangow (Bułgaria), m. J. Gromek (Polska), m. K. Krstev (Jugosławia), k. J. Mardarowicz

³² *Ibidem*, s. 311–312.

³³ W. Litmanowicz (red.), „Szachy”, grudzień nr 12 (360), Warszawa 1976, s. 353.

³⁴ S. Gawlikowski, *Walka o tron szachowy*, Warszawa 1976, s. 170–171.

³⁵ W. Litmanowicz, J. Giżycki, *op. cit.*, s. 282.

³⁶ W. Litmanowicz (red.), *op. cit.*, s. 353–357.

(Polska), m. B. Mitew (Bułgaria) po 5,5 p., **XXXIII – XXXV** mm. G. Szilagyi (Węgry), m. Schaufelberger (Szwajcaria), m. G. Kadar (Węgry) po 5 p., **XXXVI – XL** m. P. Żółtek, m. W. Dobrzyński (obaj Polska), m. P. Koszorus (Węgry), J. Misiuda (Polska), m. J. Sellberg (Szwecja) po 4,5 p., **XLI – XLIV** m. S. Bonczew (Bułgaria), m. H. Wirthenshon (Szwajcaria), I. Czauszew (Bułgaria), W. Semkowicz (NRD) po 4 p., **XLV – XLVI** Z. Małek (Polska), K. Neumann (RFN) po 3,5 p., **XLVII** E. Gądek (Polska) 2 p., **XLVIII** P. Gaul (RFN) 1p.³⁷

Autor wiedzę o przebiegu tego turnieju czerpie także z relacji jednego z uczestników, a mianowicie Ryszarda Bernarda, który osiągnął ogromny sukces, remisując partię ze zwycięzcą turnieju Dawidem Bronsteinem. Oto relacja Ryszarda Bernarda: „Szanowny Panie Jacku! Bardzo mile wspominam oba swoje pobyty w Sandomierzu (przebieg drugiego pobytu przedstawiony poniżej – przyp. J. G.) – na turnieju Vitrobudu w 1976 roku oraz (w roli trenera) na finale MP kobiet w lutym 1985 r. Turniej Vitrobudu był jednym z najsilniej obsadzonych polskich turniejów szachowych w drugiej połowie ubiegłego wieku. Główna w tym zasługa lubelskiego szachisty mm Krzysztofa Pytla. Mam na półce nad biurkiem mały kryształ z wywieszką Sandomierz 1976, który otrzymywali wszyscy uczestnicy imprezy”.

„Dom Turysty” PTTK w Sandomierzu³⁸ w jedenaście lat później ponownie gościł uczestników poważnej imprezy szachowej. Finał XXXVII Mistrzostwa Polski Kobiet w Szachach, bo o niej mowa, został rozegrany w dniach 10–24 lutego 1985 r. Oficjalnego otwarcia dokonał wicewojewoda tarnobrzelski J. Jakubowicz. Turniej miał zdecydować, kto obok am. Hanny Ereńskiej-Radzewskiej i mm. Agnieszki Brustman (zawodniczki te zostały decyzją zarządu Polskiego Związku Szachowego zwolnione z udziału w finale) reprezentować będzie Polskę w zbliżającym się turnieju strefowym kobiet (eliminacje mistrzostw świata). Natomiast uplasowanie się na jednym z sześciu pierwszych miejsc było premiowane awansem do finału w roku następnym³⁹.

W zawodach udział wzięło czternaście zawodniczek, w tym m.in. wielokrotne mistrzynie Polski: arcymistrzyni (niestety nieżyjąca, zm. 29.11.2006 r.) Krystyna Hołuj-Radzikowska⁴⁰ i mistrzyni międzynaro-

³⁷ *Ibidem*, s. 356–357.

³⁸ W. Czajka (red.), *op. cit.*, s. 308.

³⁹ P. Kerntopf (red.), „Szachy”, czerwiec nr 6 (459), Warszawa 1985, s. 97.

⁴⁰ M. Litmanowicz, *Arcymistrzyni*, Warszawa 2010, 138.

dowa Grażyna Szmacińska⁴¹. Panie grały systemem rundowym popularnie zwanym „każdy z każdym”⁴², co spowodowało, że należało rozegrać turniej na dystansie trzynastu rund. Turniej przebiegał w atmosferze serdecznej i sportowej walki (ale i zacieklej rywalizacji), toteż sędziowie Z. Ryll i J. Stokłosa ograniczali się do rutynowych czynności. Nad dobrą organizacją imprezy pieczę sprawował prezes Okręgowego Związku Szachowego w Tarnobrzegu, K. Wiszniowski. Salę gry podczas rozgrywania partii szachowych licznie odwiedzali mieszkańcy Sandomierza, m. in. autor artykułu. Był on obecny na wszystkich rundach, dlatego zna ich przebieg z autopsji.

Znakomicie rozpoczęła turniej Joanna Jagodzińska. Dzięki odporności psychicznej i graniu na wygraną osiągnęła pięć zwycięstw i jeden remis, czyli 5,5 p. co dało zdecydowane prowadzenie. W szóstej rundzie ograła czarnymi E. Sosnowską⁴³. Czołówkę tworzyły ponadto: Wiese, Szmacińska i Sikora-Giżyńska – po 4 p.

Sporą sensację przyniosła VII runda. J. Jagodzińska popełniła białymi poważny błąd debiutowy i doskonale tego dnia dysponowana H. Wesołowska odniosła cenne zwycięstwo. Następnie J. Jagodzińska zremisowała z J. Rojek, najgroźniejsze rywalki wygrały swoje partie i po VIII rundzie prowadziła trójka: M. Wiese, G. Szmacińska i J. Jagodzińska 6 p. przed B. Sikorą-Giżyńską 5 p. i B. Kaczorowską 4,5 p.

W XI rundzie padły ważne dla końcowego układu tabeli rozstrzygnięcia: G. Szmacińska przegrała z B. Kaczorowską, zaprzepaszcżając ostatecznie szanse na piąty tytuł mistrzyni⁴⁴.

W przedostatniej rundzie M. Wiese pokonała E. Nagrocką, a J. Jagodzińska zremisowała ze I. Świecik⁴⁵, co dało tej pierwszej prowadzenie w mistrzostwach i 0,5 p. prowadzenia nad tą drugą. Stan tabeli przed ostatnią rundą był następujący: M. Wiese 9 p., J. Jagodzińska 8,5 p., B. Sikora-Giżyńska 8 p., G. Szmacińska, B. Kaczorowska 7,5 p., J. Rojek 6 p.

Partie ostatniej rundy nie zmieniły w sposób zasadniczy kolejności czołowych miejsc: J. Jagodzińska zremisowała z B. Sikorą-Giżyńską i M. Wiese z I. Hebisch. B. Kaczorowska zwycięstwem nad I. Świecik zapewniła sobie III miejsce⁴⁶.

⁴¹ W. Litmanowicz, *Polscy szachiści*, Warszawa 1982, s. 277–278.

⁴² R. Frey, S. Witkowski, *Tajemnice 64 pól*, Warszawa 1978, s. 223.

⁴³ Biuletyn turnieju nr 6.

⁴⁴ Biuletyn turnieju nr 11.

⁴⁵ Biuletyn turnieju nr 12.

⁴⁶ P. Kerntopf (red.), *op. cit.*, s. 98.

Tabela końcowych wyników Finału XXXVII Mistrzostw Polski Kobiet w Szachach:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Pkt
1. mm. M. Wiese	x	=	=	=	1	=	=	1	=	1	1	1	1	=	9,5
2. m. J. Jagodzińska	=	x	1	=	=	=	1	1	0	=	1	=	1	1	9
3. B. Kaczorowska	=	0	x	=	1	1	0	=	1	1	1	1	=	=	8,5
4. mf. B. Sikora–Giżyńska	=	=	=	x	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	8,5
5. mm. G. Szmacińska	0	=	0	1	x	1	1	1	0	0	=	1	1	1	8
6. m. J. Rojek	=	=	0	1	0	x	=	=	0	0	1	=	1	1	6,5
7. E. Kaczmarek	=	0	1	1	0	=	x	0	=	1	0	=	=	=	6
8. mf. E. Sosnowska	0	0	=	0	0	=	1	x	=	0	1	1	1	=	6
9. m. H. Wesołowska	=	1	0	0	1	1	=	=	x	0	0	0	=	=	5,5
10. mf. I. Świecik	0	=	0	0	1	1	0	1	1	x	0	0	=	=	5,5
11. m. E. Nagrocka	0	0	0	0	=	0	1	0	1	1	x	0	1	1	5,5
12. H. Zboroń	0	=	0	0	0	=	=	0	1	1	1	x	0	=	5
13. am. K. Radzikowska	0	0	=	0	0	0	=	0	=	=	0	1	x	1	4
14. I. Hebisch	=	0	=	0	0	0	=	=	=	=	0	=	0	x	3,5 ⁴⁷

W 2012 roku minęło pół wieku od wydarzenia, jakim było odkrycie „sandomierskich szachów”. Skłoniło to organizatorów (Muzeum Okręgowe w Sandomierzu, Muzeum Archeologiczne w Poznaniu, Fundacja Brzeskich przy Poznańskim Towarzystwie Przyjaciół Nauk i Polski Związek Szachowy) do zorganizowania Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej pt. *Kulturowa rola gry w szachy na przestrzeni dziejów* w dniach 25–26.05.2012. Patronat honorowy nad konferencją objęli: dyrektor Instytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk prof. dr hab. Andrzej Buko, burmistrz miasta Sandomierza Jerzy Borowski i starosta powiatu sandomierskiego Stanisław Masternak. Prelegenci z zagranicy prezentowali swoje badania w języku angielskim, a badacze reprezentujący nasz kraj w języku polskim i angielskim. Nad dobrą komunikacją językową pieczę sprawował tłumacz Wojciech Klimczak.

Jako pierwsza w dniu 25.05.2012 wystąpiła Marzena Szmyt – dyrektor Muzeum Archeologicznego w Poznaniu, powitała gości w imieniu organizatorów oraz odczytała list do uczestników konferencji od nestora badań historii szachów Isaaka Lindera. Kolejnymi prelegentami tego dnia byli m. in.: współodkrywca „sandomierskich szachów” Jerzy Gąsowski (*Kulisy wielkiego odkrycia – 50. rocznica badań*), Andrzej Buko (*Sandomierz w XII*

⁴⁷ P. Kerntopf (red.), *op. cit.*, s. 97.

wieku w świetle danych archeologii), Sylwia Konarska–Ziemnicka (*Średniowieczna gra w szachy – hazard czy szlachetna rozrywka?*), Leo Hoverstadt (*Czy Karol Wielki grał w szachy?*), Anna Pyrek, Mirosław Matysiak (*Szachy – terapia, nauka, relaks. Wykorzystanie szachów jako wsparcia w terapii dzieci i młodzieży z problemami psychicznymi i somatycznymi*), Krzysztof Pańczyk (*Wielojęzykowa terminologia szachowa – analiza diachroniczna i synchroniczna*), Kristina Lavysh i Olga Medvedeva (*Rozprzestrzenianie się szachów na Białorusi w średniowieczu*), Sławomir Błażewicz (*Szachy w zbiorach Muzeum Wojska Polskiego*), Olga Smoleńska (*Gra w szachy jako element kultury, sztuki, mediów i rekreacji człowieka*), Elżbieta Kusina, Jan Kusina (*Szachy w muzeach Krakowa*), Jacek Gajewski (*Szachy z perspektywy definicji sportu*).

Pierwszy dzień wystąpień zakończył się dyskusją, a następnie czynni uczestnicy konferencji udali się na uroczystą kolację do piwnic zabytkowej restauracji „Pod Ciżemką”, znajdującej się w centrum Sandomierza na Rynku Starego Miasta. W dniu następnym, tj. 26.05.2012, nastąpiło powitanie gości i wystąpienia kolejnych naukowców: Richarda Ealesa (*Mężczyźni i kobiety w grze w szachy, rozgrywki i płeć kulturowa w wiekach średnich*), Jana Przewoźnika (*Cechy myślenia szachistów i szachistek – podobieństwa i różnice. Analiza psychologiczna*), Dawida Caldwella, Marka Halla (*Szachy z wyspy Lewis, kontekst i znaczenie*), Dariusza Niemca (*Czy Konrad Mazowiecki grał na Wawelu w szachy?*), Natalii Khamayko (*Figury szachowe z najnowszych wykopalisk z Kijowa na Podolu*), Szymona Maćkowiaka (*Szachy, komputer i matematyk ze Lwowa*), Agnieszki Stempin (*Szachy sandomierskie na tle wczesnośredniowiecznych figur szachowych z terenu Polski*).

Interdyscyplinarną Konferencję Naukową podsumowano w dyskusji końcowej, a następnie uczestnicy wysłuchali koncertu muzyki dawnej, wykonanej przez Zespół *Il Canto*. Tak zakończono wydarzenie bez precedensu w świecie, gdyż prawie zawsze szachy bada się pod względem praktyczno-sportowym, a niezwykle rzadko w powiązaniu z historią, archeologią, literaturą, kulturą, sztuką, reklamą, psychologią, socjologią, teorią sportu czy matematyką i informatyką, a właśnie te czynniki głównie cechowały Interdyscyplinarną Konferencję Naukową pt. *Kulturowa rola gry w szachy na przestrzeni dziejów*.

Jubileusz pięćdziesiątej rocznicy odkrycia „szachów sandomierskich” skłania do refleksji nad jego wpływem na zainteresowanie tematyką szachów oraz wykorzystaniem możliwości całego spektrum analizy naukowej w badaniach tej problematyki. Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa, której inspiracją był wspomniany jubileusz, zgromadziła w Sandomierzu dwudziestu ośmiu przedstawicieli różnych dziedzin badawczych, prezen-

tujących własne badania nad rolą, jaką odegrały szachy w dziejach kultury Polski i świata od czasów średniowiecza po dzień dzisiejszy.

Równolegle z konferencją odbywały się imprezy towarzyszące:

24 maja, godz. 17.00 – Ratusz sandomierski, otwarcie wystawy *Szachy w średniowieczu – średniowiecze w szachach*, przygotowanej przez Muzeum Archeologiczne w Poznaniu i zaaranżowanej przez Muzeum Okręgowe w Sandomierzu. Wystawa była czynna do 15 czerwca 2012 r.

24 maja, godz. 19.00, 21.00, 23.00 – Ratusz sandomierski, nocny przegląd filmów o tematyce szachowej (*Siódma pieczęć* Ingmara Bergmana, *Szachowe dziedzictwo* Stevena Zailliana, *Gangsterzy i filantropi* Jerzego Hoffmana).

25, 26 maja konferencji towarzyszyła możliwość podziwiania w piwnicach Zamku (miejsce obrad konferencji) oryginalnych, świeżo odrestaurowanych „szachów sandomierskich”, na co dzień pilnie strzeżonych w muzealnym skarbcu.

26 maja Polski Związek Szachowy zaprosił wszystkich chętnych amatorów królewskiej gry na symultanę szachową rozgrywaną na 20 szachownicach pt. Zagraj z arcymistrzem Arturem Jakubcem. Symultana rozpoczęła się na wspomnianym Zamku o godz. 12.00. Pierwszeństwo udziału było przewidziane dla prelegentów. Organizatorzy przewidzieli cenne nagrody w postaci książek szachowych dla oponentów, którzy weszli w szranki z arcymistrzem.

Na wszystkie okolicznościowe wydarzenia wstęp był wolny.

Autor artykułu wiedzę na temat przedstawionej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej czerpie z materiałów konferencyjnych, a także śledził bezpośrednio treść wystąpień, sam był prelegentem, jak przedstawiono to powyżej, oraz grał w symultanie kolorem czarnym z arcymistrzem Arturem Jakubcem.

Wnioski

Sandomierz ma niezwykle bogatą historię. Jedenaście wieków istnienia miasta charakteryzuje początkowo dominująca rola w państwie polskim, obok Wrocławia i Krakowa. Świadczy o tym niezaprzeczalnie zapis w *Kronice Galla Anonima* i siedziba władców na Sandomierskim Zamku. Historia nie oszczędzała także grodowi Sudomira okresów upadku podczas „potopu szwedzkiego” i zaborów. Obecnie w Polsce Wrocław i Kraków to dominujące ośrodki miejskie, natomiast Sandomierz nie zajmuje tak eksponowanego miejsca na mapie kraju. Niemniej jednak Sandomierz w drugiej połowie XX

i na początku XXI wieku to stolica polskich i światowych szachów. Takie miejsce zapewniło mu odkrycie „sandomierskich szachów”, międzynarodowy turniej szachowy o „szachy sandomierskie” w 1976 r., Mistrzostwa Polski kobiet w szachach w 1985 r. i Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa pt. *Kulturowa rola gry w szachy na przestrzeni dziejów*, gromadząca naukowców z całego świata zajmujących się tą problematyką.

Sandomierz, szachy i „sandomierskie szachy” są godne zainteresowania nie tylko dla badaczy, ale wszystkich ludzi chcących pogłębić swoją wiedzę o tej fascynującej grze.

Jacek Gajewski

Wczoraj, dziś i jutro tarnobrzeskiej oświaty

10 lutego 2014 r. w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. prof. S. Tarnowskiego odbyła się konferencja naukowa pt. *„Wczoraj, dziś i jutro tarnobrzeskiej oświaty”*, zorganizowana przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Tarnobrzegu, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu oraz Gimnazjum nr 1 w Tarnobrzegu.



Fot. Otwarcie konferencji. Na zdjęciu dr S. Lis, Prorektor PWSZ

Otwarcia konferencji dokonał dr Stanisław Lis, Prorektor PWSZ, a całość poprowadziła dr Beata Zięba-Kołodziej, Dziekan Wydziału Nauk Społecznych i Humanistycznych. Po wystąpieniach zaproszonych gości swoje referaty zaprezentowali wybitni naukowcy: prof. dr hab. Feliks Kiryk, autor pracy naukowej *„Dzieje Tarnobrzega”*, na temat szkolnictwa parafialnego w Tarnobrzegu i osobliwości Akademii Miechocińskiej, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski na temat uspołeczniania polskiej szkoły i marzeniach Polaków sprzed lat, niezbyt zadowalającej teraźniejszości, a także o wyzwaniach przyszłości oraz dr Grzegorz Nieć, który nakreślił sylwetkę prof. Stanisława Tarnowskiego w oparciu o *Domową Kronikę Dzikowską*. Wykład uzupełniły ciekawe i unikalne zdjęcia materiałów archiwalnych dotyczących rodziny Tarnowskich.

Konferencję zakończyła prezentacja publikacji „Wczoraj, dziś i jutro tarnobrzесkiej oświaty”, która została zreferowana przez Marię Pałkus oraz uczniów Gimnazjum nr 1. Pomysłodawcą zorganizowania konferencji była dr hab. Anna Szylar, nauczyciel konsultant PCEN w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu oraz pracownik naukowy PWSZ w Tarnobrzegu.



Fot. Na zdjęciu mgr Krystyna Wróblewska, Dyrektor PCEN w Rzeszowie

Patronat honorowy nad konferencją objęli: Władysław Ortyl, Marszałek Województwa Podkarpackiego, Krzysztof Pitra, Starosta Powiatu Tarnobrzесkiego, Norbert Mastalerz, Prezydent Miasta Tarnobrzega. Natomiast patronami medialnymi byli: „Tygodnik Nadwiślański”, „Echo Dnia”, Telewizja Lokalna, Miejska Telewizja Tarnobrzeg i Radio „Leliwa”.

Monika Błasiak-Brud

PCEN Oddział Tarnobrzeg
Fot. Monika Błasiak-Brud

Nie ma pisania bez czytania

XIX Ogólnopolski Konkurs Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży

Ogólnopolski Konkurs Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży, organizowany przez Miejską Bibliotekę Publiczną w Jaśle i Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich Oddział w Jaśle, cieszy się od lat dużym zainteresowaniem. XIX edycja konkursu zadziwiła organizatorów i jury dużą liczbą nadesłanych prac. Wzięło w niej udział 408 uczestników – uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, którzy nadesłali 255 opowiadań oraz 637 wierszy. Wśród autorów znaleźli się reprezentanci wszystkich regionów Polski, zarówno z dużych ośrodków miejskich (Warszawa, Szczecin, Wrocław, Lublin), a także z małych miast i ośrodków wiejskich.

Prace autorów oceniało jury w składzie: Aleksandra Dacyl – polonistka, Mariusz Kalandyk – poeta, literaturoznawca, redaktor naczelny „Kwartalnika Edukacyjnego”, Grzegorz Kociuba – poeta, krytyk literacki, polonista oraz Jan Tulik – poeta, prozaik, dramaturg, eseista. Nad całością prac związanych z konkursem czuwała Małgorzata Piekarska – dyrektor Miejskiej Biblioteki Publicznej w Jaśle.

Od lat jesteśmy zbudowani poziomem prac nadsyłanych na jasielski konkurs – powiedział przewodniczący jury Grzegorz Kociuba. Juror, dzieląc opinię, iż nie ma pisania bez czytania, zauważył wpływ zamiłowania do lektury książek, znajdujący swe odzwierciedlenie w utworach laureatów. Czytanie i pisanie spajają się ze sobą. *Trud lektury dostrzegamy od lat wśród laureatów piszących na konkurs* – podsumował oceniający prace.

Tytuł tomiku zawierającego prace laureatów tegorocznego konkursu, *Dźwięk tłuczonego szkła*, zaczerpnięty został z tytułu wiersza Pauliny Rudel – laureatki działającej w Klubie Literackim „Pegazik” przy Młodzieżowym Domu Kultury „Iskra” w Pile.

Paulina Rudel

Kohana

Klub Literacki „Pegazik” Młodzieżowy Dom Kultury „Iskra” w Pile
DŹWIĘK TŁUCZONEGO SZKŁA

idąc boso
czuję się trochę mistyczna
jak kolejna szamanka zwodzona przez boga
miałam być tą jedyną

a on ma cały harem proroków
którzy wychodzą na ulice
i wymiotują boskim przesłaniem
zamawiając następną kolejkę
to by wyjaśniało
dlaczego mój anioł stróż
rzuca we mnie butelkami
prosząc o autograf Joannę d'arc
widocznie lubi wznosić toasty
na czworakach
ciągle pożycza drobne
zadłużając ciebie boże
niedługo przyjdę po długi

ponownie
dźwięk tłuczonego szkła
miażdżę dużym palcem zło i zgorszenie
niedługo będą stawiane pomniki
mojej stopy z pochodnią

nie, jeszcze nie krwawię
na podłodze
to tylko
przesolona zupa
znowu ten ze skrzydłami ma niezły odlot

Czym dla samych piszących był udział w konkursie i jak rozpoczęła się ich przygoda z pisaniem? Spytałismy laureatów i towarzyszących im najbliższych. *Poezja to dobra zabawa* – powiedziała Zuzanna, finalistka z Dębnicy Kaszubskiej, doceniając pracę swoich nauczycieli, którzy na co dzień motywują ją do udziału w konkursach literackich. Dla Marii z Krakowa źródłem pomysłów na wiersze i opowiadania oraz sposobem porządkowania świata jest pisanie pamiętnika. Z kolei zamiłowanie do czytania pozwala jej poszerzać słownictwo. Babcia Michała z Otwocka jest dumna z wnuka. Zarówno babcia, jak i mama laureata doceniają wkład pracy polonistki, która mobilizuje go do pisania.

Zuzanna Pietrzak

Młoda

Zespół Szkolno-Przedszkolny Szkoła Podstawowa w Dębnicy Kaszubskiej, kl. 6

wiruje wiruje
ziemi dotknąć nie może
posiekany wiatrami
mały listek tam w borze

on pamięta te czasy
gdy był liściem zielonym
posiwiwały mu skronie
stał się listkiem czerwonym

opadł listek na ziemię
mówi sobie odpocznę
drzewa mocne korzenie
znów ożyją na wiosnę

nowy listek się zrodzi
droga przed nim daleka
jak na fali powietrze
życie śmierci ucieka

Warto zauważyć, że także jaślanie znaleźli się wśród laureatów XIX OKLTDiM: w kategorii opowiadania I miejsce zdobyli: Michał Witusik z klasy 3 Szkoły Podstawowej Nr 2 w Jaśle za *Michał, nie jedź śniegu!* oraz Kinga Strugała z klasy 5 Szkoły Podstawowej nr 4 za *Czarodziejską stokrotkę*, a wyróżnienia – Natalia Jarecka za *Jisei* i Anita Czechowicz za *Zakład* – obie są uczennicami I Liceum Ogólnokształcącego w Jaśle. Specjalne wyróżnienie jury za ujawnienie metody twórczej w kategorii poezja otrzymał Szymon Białoń z II liceum Ogólnokształcącego w Jaśle za *Cykl Dupa Koguta*.

Szymon Białoń

Simon White

II Liceum Ogólnokształcące w Jaśle, kl. 2

DUPA KOGUTA

Dla Kos

2. TROCHE

kazali mu
mówi ironicznie
chodziło oczywiście
no ale
niewolnik
była to

właśnie
kto ma
nauczyła się
właśnie wykrochmalone
kury
a propos
poszukujcie

podróż
jest to absurd
w głąb
obserwuje
i teraz tak

Wyjaśnienie

Cykl wierszy, pt. „Dupa Koguta” mojego autorstwa powstał na zasadzie przypadkowości częściowo kontrolowanej.

Ustaliwszy stałą formę, tj. tytuł + trzy strofy po sześć wersów, będąc na jednej z lekcji w szkole, przystąpiłem do spisywania pierwszego słowa, które mówił nauczyciel prowadzący w odstępach trzydziestosekundowych (w ten sposób powstały wiersze 1, 2 oraz 3, natomiast 4 i 5 to przypadkowy zlepek słów zasłyszanych od uczniów podczas przerwy w szkole).

Mając gotową treść, postanowiłem odwrócić teksty i przepisać je w drugą stronę (od końca do początku), jednakże zachowując tytuły z oryginalnych wersji.

Jak zauważył Grzegorz Kociuba we wstępie do tomiku, utwory tegorocznych laureatów cechowała różnorodność stylistyk i konwencji literackich. Wśród najmłodszych uczestników ze szkoły podstawowej dominowała konwencja baśni. Gimnazjaliści, podobnie jak w poprzednim roku, pozostali wierni literaturze fantasy. Poziom ponadgimnazjalny to przede wszystkim utwory realistyczne, nawiązujące do codziennych problemów i doświadczeń młodzieży. Wyrazisty język, sprawność pisarska i ciekawe ujęcie tematów sprawiły, że czytało się je z przyjemnością.

13 maja 2014 roku w sali widowiskowej JDK odbyło się uroczyste wręczenie nagród laureatom XIX Ogólnopolskiego Konkursu Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży, na które przybyli licznie zaproszeni goście: nauczyciele, dyrektorzy szkół, rodzice, dzieci i młodzież oraz przedstawiciele władz miejskich.

Nagrody i dyplomy wręczyli Burmistrz Miasta Jasła Andrzej Czernecki, zastępca Burmistrza Leszek Znamirowski, Przewodnicząca Rady Miejskiej Jasła Elżbieta Bernal oraz Podkarpacki Wicekurator Oświaty Antoni Wydro. Po części oficjalnej finału laureaci i goście wysłuchali koncertu piosenki poetyckiej w wykonaniu Ani Brody i Iwony Sojki. Finałiści mieli także możliwość odbycia indywidualnych rozmów i konsultacji literackich z jurorami konkursu.

W przyszłym roku przypada XX jubileuszowa edycja Konkursu, który zostanie ogłoszony we wrześniu bieżącego roku. Jest to doskonała okazja, by zaprezentować swoje prace szerszemu gronu odbiorców, rozwijać wrażliwość literacką i umiejętności pisarskie.

LISTA OSÓB NAGRODZONYCH



Grupa I

klasy 1 – 3 szkoły podstawowej

Wiersze:

I miejsce – Piórko – Julia Kocot, kl. 1 ZSP Lindów – *Ptasie oczekiwania*

II miejsce – Szwedka – Katarzyna Szwedo, kl. 3 ZS nr 3 SP nr 3 Lubin – *zestaw wierszy*

III miejsce – Michał 2 – Michał Rychlik, kl. 2 SP nr 277 Warszawa – *zestaw wierszy*

Wyróżnienia:

Pierwszaczek – Jakub Miklus, kl. 1 ZS nr 3 PSP nr 12 Stalowa Wola – *zestaw wierszy*

Szarlotka – Milena Gajda, kl. 3 ZS SP Szebnie – *zestaw wierszy*

Opowiadania:

I miejsce – Misiek 2 – Michał Witusik, kl. 3 SP nr 2 Jasło – *Michał, nie jedź śniegu!*

II miejsce – Cyranka – Eliza Bieniaszewska, kl. 3 SP nr 350 Warszawa – *Ostrożnie z ogórkiem, odważnie z kaktusem*

III miejsce – Kaktus – Maciej Orłowski, kl. 3 SP nr 1 Otwock – *Przygody Łatka*

Wyróżnienia:

Mercia – Maria Mycek, kl. 3 ZSS nr 1 Kraków – *Pewnego deszczowego dnia*
Pluszanka – Martyna Kulejewska, kl. 1 ZSP Lindów – *Pluszowy pamiętnik Lili*

Grupa II

klasy 4 – 6 szkoły podstawowej

Wiersze:

I miejsce – Kinia – Kinga Panek, kl. 5 ZS nr 3 PSP nr 12 Stalowa Wola – *Mój przyjacielu*

II miejsce – Młoda – Zuzanna Pietrzak, kl. 6 ZSP SP Dębica Kaszubska – *zestaw wierszy*

III miejsce – Ważka – Justyna Krzyżak, kl. 6 KSP Kraków – *zestaw wierszy*

Wyróżnienia:

Chiza – Izabela Chyła, kl. 4 ZS nr 3 PSP nr 12 Stalowa Wola – *zestaw wierszy*
Fretka – Wiktoria Dębicka, kl. 6 ZSiPP nr 3 PSP nr 5 Ostrowiec Świętokrzyski – *zestaw wierszy*
Szalony Kapelusznik – Kacper Miriuk, kl. 5 ZS nr 69 SP nr 41 Warszawa – *zestaw wierszy*

Opowiadania:

I miejsce – Kinia 2 – Kinga Strugała, kl. 5 SP nr 4 Jasło – *Czarodziejska stokrotka*

II miejsce – Marchewa – Wiktoria Stamborska, kl. 6 SP Mokrzeszów – *Sprawiasz, że jestem silny*

III miejsce – Izera – Anna Palińska, kl. 6 SP nr 1 Szklarska Poręba – *Łyżwiarka*

Wyróżnienia:

Torii – Wiktoria Kwaśnik, kl. 6 ZS nr 3 PSP nr 12 Stalowa Wola – *Historyjki pani Krystynki*
Galadriela – Iwona Bracik, kl. 6 SP Czeluśnica – *To bolało*

Grupa III

gimnazja

Wiersze:

I miejsce – Panna z mokrą głową – Małgorzata Maciejewska, kl. 2 Gimnazjum nr 23 Wrocław *zestaw wierszy*

II miejsce – Elkalia Nadzieja – Karolina Hryckowian, kl. 3 Gimnazjum nr 3 Gliwice – *zestaw wierszy*

III miejsce – Lawenda 2 – Ewa Siara, kl. 3 ZSP nr 2 NSS Ustrzyki Dolne – *zestaw wierszy*

III miejsce – Poema – Martyna Szczudlik, kl. 3 ZSP nr 2 NSS Ustrzyki Dolne – *zestaw wierszy*

Wyróżnienia:

Alley – Angelika Małeczka, kl. 2 Publiczne Gimnazjum Rasy – *zestaw wierszy*
blueflowers – Patrycja Skoczylas, kl. 3 Gimnazjum nr 2 Głogów – *zestaw wierszy*

Imagine – Wiktoria Pawlak, kl. 3 Gimnazjum nr 2 Głogów – *zestaw wierszy*

Opowiadania:

I miejsce – Tiffu – Magdalena Bogumiła Sobierajska, kl. 1 Gimnazjum nr 3 Słupsk – *Mój przyjaciel Micho*

II miejsce – Ikuko Kizuato – Weronika Pyzik, kl. 2 Publiczne Gimnazjum Olpiny – *Szpital dla dusz*

III miejsce – Gnosis – Anna Zborowska, kl. 3 Gimnazjum nr 29 Szczecin – *Druga szansa*

Wyróżnienia:

Elkalia Nadzieja – Karolina Hryckowian, kl. 3 Gimnazjum nr 3 Gliwice – Sikorka

Hanula – Hanna Białas, kl. 3 Miejskie Gimnazjum nr 3 Piekary Śląskie – *Opiekun paw*

Imagine – Wiktoria Pawlak, kl. 3 Gimnazjum nr 2 Głogów – *Czorcik*

Koschei O’Clock – Aleksandra Niełacna, kl. 1 Gimnazjum Grabów nad Prosną – *To i tak nic nie da*

Grupa IV
szkoły średnie

Wiersze:

I miejsce – Roza – Sara Ratajczak, kl. 3 LO Włoszakowice – *zestaw wierszy*

II miejsce – Kohana – Paulina Rudel kl. 3 LO Klub Literacki „Pegazik” Młodzieżowy Dom Kultury „Iskra” w Pile – *zestaw wierszy*

III miejsce – Sofko – Sonia Szkirpan, Szprotawa – *zestaw wierszy*

Wyróżnienia:

Kobieta Absurdalna – Izabela Huczevska, kl. 2 LXIV LO Warszawa – *zestaw wierszy*

Specjalne wyróżnienie jury za ujawnienie metody poetyckiej: Simon White – Szymon Białoń – kl. 2 II LO Jasło – *Cykl Dupa Koguta*

Opowiadania:

I miejsce – Pitahaja – Margita Filipek, kl. 3 II LO Jaworzno – *Jeśli na piasku*

II miejsce – Baku – Jakub Zawadzki, kl. 3 LO nr 13 Wrocław – *Malarz*

III miejsce – Ronin – Zuzanna Śmiech, kl. 1 ZSSN LO Kielce – *Lód, śnieg i ryby*

Wyróżnienia:

Calypso – Katarzyna Uliasz, kl. 2 ZSO I LO Krosno – *Doktorek Ef*

– Natalia Jarecka, kl. 1 I LO Jasło – *Jisei eMMA* – Anita Czechowicz, kl.

1 I LO Jasło – *Zakład* Luna – Monika Komonicka, kl. 1 II LO Przemyśl

– *Opowieść o człowieku i kruku* Radza – Konrad Żarów, kl. 1 Liceum Sióstr

Prezentelek Rzeszów – *Marketing* Seba – Sebastian Biesiadecki, kl. 1 Liceum

Sióstr Prezentelek Rzeszów – *Kardynał I*



Mariusz Kalandyk

To lubię!

Jeszcze w maturę gramy

A bo to wiadomo, Panie, jak jest? Może to dobre (albo i niedobre?), może coś w tym jest (albo i nie jest?). „Ja co nic nie czytam, a przynajmniej mało,/ Wiem, że tak jest najlepiej, jak przedtem bywało”. Stąd ów przyczynek m(n)aturalnie ważki. I wiersz prawie:

Natenczas Wojski, przepasany w biodro,
Rzecz całą podjął: „Oby Wam się wiodło,
Adepci artes liberales wszyscy!
Ci od Kmicica młodziankowie bystrzy
Oraz Wy, coście siedli, by Poety
Słuchać i Gospodarza... Rety, rety
Rety! Gotów-em nawet pisać dla Was kuplety
Skoczne, wzruszony wiedzą oraz uczonością”.

Tu wers ucichł był nagle, bo proza się wdarła, lubo rytmiczna, by sprawę zdać pilnie z owego testu, co się był wydarzył. To znaczy – co się naszym młodziankom wpisało w arkusze. Literaturę pełne!

- Jak wieść bowiem niesie, a słuch młodych widzi: „Miłość rodzi się przez ucztę”.
- Dodać też trzeba, idąc tropem Szweda, iż: „Niektórzy bohaterowie odgrywają tu spokojną rolę”.
- Po trzecie etiam, bo *Boh trojcu lubi*: „Twarz Soroki była spokojna. Zakładam, że był już wykończony”.
- Ja też zakładam po raz czwarty pewnie, to znaczy będąc świadom na umyśle jeszcze, że: „Nastrój, który panował między bohaterami, był mroczny i doprowadzał do ciarek na skórze!”. A jak!
- Piątka jest dziwna. Treściwa jest także: „Chłopów może dopaść szansa na zamianę...”. Czego? – zapytasz: „swojego życia na lepsze”.
- Wszak: „W każdym z nas brzmi nieszlifowany diament”!
- Spójrz! Już siódemczka bystro pomyka przez łączkę nonsensu, gdyż „Kmicic

oddął mu się bez reszty...”. Komu? – znów pytasz? Nie pytaj daremnie, wszak dzender ciemne już czyha za rogiem!

- Z naciskiem owóż ja powiadam tobie, frazę szykując długą i dobitną: „Poeci skazani są na samych siebie, dochodzą do wniosku, że oprócz poezji nie mają szczęścia w życiu”.
- Tą myślą zmartwion, rzecz ostatnią piszę, tytułem lekcji swady i dystynkcji. Na twarz upadniesz, wrażeń wszelkich pełen! Wszak: „Inteligenci biorą czynny udział w chłopomanii, czyli pobieraniu się z chłopkami”.

Takie gry i zabawy przedsięwzięli młodzi, by udowodnić nam, steranym wiekiem, jak słodko bywa myśl świeżą smakować. Odbiegać lekko od głównego wątku, dodawać ciemnych ingrediencyj stylu, w pół słowa łapać, w ćwierć słowa zapalać. I udowadniać, że polszczyzna żwawa zawsze jest matką – nigdy macoch babką!

Mariusz Kalandyk

Cmentarze Wielkiej Wojny Cieklin

fot. Andrzej Iskrzycki (3)



Szkoła Podstawowa im. Hrabiego Stanisława Tarnowskiego w Tarnowskiej Woli

Z woli Jana Jacka Tarnowskiego ponad 200 lat temu powstała wieś Tarnowska Wola. Jadąc z Rzeszowa do Tarnobrzega, warto zatrzymać się i odwiedzić tutejszą Szkołę Podstawową. Jest to swoista oświatowa „perełka”, jak mówią ludzie, którzy zjawiają się tu po raz pierwszy. W ponad 50-letniej historii swojego istnienia zawsze była placówką szczególną. Wokół niej skupiało się życie wszystkich mieszkańców.

Bardzo ważnym momentem w historii placówki było nadanie w 2005 roku imienia hrabiego Stanisława Tarnowskiego – wieloletniego profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, dwukrotnego rektora tejże uczelni, prezesa Akademii Umiejętności, wybitnego nauczyciela historii literatury. Decydując się na wybór patrona, chciano podkreślić związki rodziny Tarnowskich z historią Tarnowskiej Woli i regionu. Pokazać uczniom wzór obywatela i uczonego. Kontynuacją tego istotnego dla szkoły wydarzenia było poświęcenie i przekazanie sztandaru w 2006 roku, a także odsłonięcie pamiątkowej tablicy poświęconej patronowi szkoły w 2007 roku oraz otwarcie szkolnej Izby Pamięci „Pokoju Profesora” w roku 2010.

Uroczystości były okazją do poznania wielu członków Rodziny Tarnowskich, m.in. hrabiny Ady z Lubomirskich-Tarnowskiej, żony prawnuka patrona oraz Jej dzieci: Adama, Sandry, Izabeli, Michała, Jana i Marka. Swoją obecnością zaszczytili nas także: prezes Związku Rodu Tarnowskich Paweł oraz nestor rodu Jan Artur.

Częste wizyty, rozmowy i spotkania sprawiają, że Rodzina Tarnowskich doskonale zna potrzeby naszej szkoły i w miarę swoich możliwości nas wspiera. To Tarnowscy zakupili zestaw komputerowy do pracowni informatycznej, są współfundatorami sztandaru szkoły, przekazali środki na zakup drzwi wejściowych. Z okazji złotego jubileuszu szkoły uczniowie otrzymali od Państwa Tarnowskich pianino, a ostatni prezent, który najbardziej ucieszył dzieci, to tablica interaktywna. Symbolem najwyższego uznania osiągnięć uczniów jest ufundowany przez Związek Rodu Tarnowskich pamiątkowy medal, na którym widnieje Herb Leliwa z zawołaniem rodowym *Tendite in astra viri* (Dążcie do gwiazd mężowie) i Szkoła w Tarnowskiej Woli. Otrzymywać go będą uczniowie z klasy szóstej, którzy uzyskali najwyższe wyniki w danym roku szkolnym.

Uczniowie i nauczyciele doceniają kontakty i rozmowy z potomkami Patrona. Dzięki nim poznają historię regionu oraz zasługi Rodu Tarnowskich dla naszej i okolicznych miejscowości. Poszerzają wiedzę o życiu i działalności profesora Stanisława Tarnowskiego. W związku z tym w szkole organizowane są konkursy (wiedzy, plastyczne, recytatorskie), wystawy, spotkania, lekcje historii oraz wycieczki „Śladami posiadłości Tarnowskich” (do Dzikowa, Krakowa, Dukli, Rudnika). Uczniom szczególnie zapadł w pamięci wyjazd do Krakowa na specjalne zaproszenie prawnuka patrona – Adama Tarnowskiego i spotkanie w Collegium Maius Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wszystkie te działania mają bardzo pozytywny wpływ na efekty pracy wychowawczej i dydaktycznej. Państwo Tarnowscy są zawsze zachwyceni tym, co widzą w naszej szkole. Doceniają wiedzę, talenty i zdolności uczniów. Podziwiają pomysły i zaangażowanie nauczycieli. Podczas pobytu w szkole Jan Spytek Tarnowski powiedział: „Patrząc na to wszystko, co dzieje się w tej szkole, czujemy, że nasza przeszłość nie została zmarnowana. Skoro ludzie poświęcają tyle czasu tej przeszłości, oznacza to, że jest potrzebna dla przyszłości”.

To, co dzieje się w szkole, interesuje rodziców uczniów oraz mieszkańców Tarnowskiej Woli. Szkoła integruje całą społeczność, tu chętnie spotykają się rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, przedstawiciele organizacji i stowarzyszeń działających w całej gminie.

„Jeśli ktoś, kiedykolwiek chciałby przekonać się, co to znaczy polska gościnność, musi koniecznie przyjechać do szkoły w Tarnowskiej Woli. Tu zawsze powitają go z radością, i szeroko otwartym sercem. Za wszystko Bóg zapłać!” (Jan Spytek Tarnowski Biuletyn LELIWICI, marzec 2010 r.)

Opracowanie i zdjęcia: **Teresa Kordas**, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej im. Hr. Stanisława Tarnowskiego w Tarnowskiej Woli

W KOLEJNYCH NUMERACH:

Dariusz Witowski, (Nad)doniosłość egzaminów maturalnych przyczyną negatywnego efektu zwrotnego w przedmiotach przyrodniczych

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Urszula Dernowska, Nauczyciele gimnazjum o sobie i swoim zawodzie

Patrycja Wdowiak, Kompetencje komunikacyjne nauczyciela

Zofia Okraj, Nauczyciel-moderator twórczych dyskusji: zadania, cechy i zachowania

Paulina Dubiel-Zielińska, Nauczanie etyki w szkole wedle założeń zmieniającej się podstawy programowej a etyka zawodowa nauczyciela

SZKOŁY PODKARPACIA



Szkoła Podstawowa
im. Hrabiego Stanisława Tarnowskiego
w Tarnowskiej Woli



Doskonalimy z pasją!

PODKARPACKIE CENTRUM EDUKACJI NAUCZYCIELI W RZESZOWIE

AKREDYTOWANA PLACÓWKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI



**Szkolenia
Rad Pedagogicznych**

Warsztaty

Kursy Doskonalące

**Kursy Dające
Uprawnienia**



Studia Podyplomowe

Kursy Kwalifikacyjne



Szkolenia

Konferencje

Kursy Doskonalące

Kursy Dające Uprawnienia

Zapraszamy na szkolenia do naszych czterech Oddziałów. Organizujemy różnorodne kursy kwalifikacyjne, konferencje oraz warsztaty służące doskonaleniu zawodowych umiejętności w zakresie m.in.: pracy z uczniem zdolnym i trudnym, współpracy z rodzicami, edukacyjnej wartości dodanej, uzależnień, technik informatycznych, mnemotechnik, rozwiązywania problemów, efektywnego komunikowania się, zajęć teatralnych, tanecznych, malarskich itd.

www.pcen.pl

- Tworzymy różnego rodzaju długoletnie projekty doskonalenia zawodowego, m.in.: Akademię TIK, Akademię Zarządzania, Akademię Historii Najnowszej, Akademię Nauczyciela Polonisty.
-