

CARPENT TUA POMA NEPOTES

Kwartalnik Edukacyjny

2 (77) LATO 2014

NAUCZYCIEL
patrzac w przyszłość



ISSN 1230-7556



Doskonalimy z pasją!

EduKom

Edukacja

skuteczna, przyjazna, nowoczesna -
rozwój kompetencji

kadry zarządzającej i pedagogicznej
szkół i placówek oświatowych
w województwie podkarpackim

Jeszcze masz szansę

aby skorzystać z bezpłatnej oferty szkoleniowej

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli zaprasza
na kursy realizowane w ramach projektu EduKom

dla **nauczycieli** fizyki, chemii, biologii

Doświadczenia i eksperymenty

dla **nauczycieli** przedmiotów zawodowych

Kurs doskonalący dla nauczycieli kształcenia zawodowego

Pozostałe kursy w naszej ofercie

Metodyka nauczania języka angielskiego w okresie wczesnoszkolnym • Język angielski • Kadra zarządzająca o stażu 0-3 lat • Tworzenie programów przedmiotów ogólnokształcących dla nauczycieli ze szkół zawodowych • Kadra zarządzająca • Pierwsza pomoc

EduKom projekt pisany dla Ciebie

edukom.pcen.pl



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Doświadczenia z państw

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Kwartalnik Edukacyjny



Doskonalszy z pasją!

2 (77) lato 2014

Ukazuje się od 1993 r.

W KRĘGU NOWYCH IDEI

Dorota Szumna, Mariusz Kalandyk, **Nauczanie jako tworzenie warunków do aktywnego uczenia się - cz. 1** 3

Z WARSZTATU BADAWCZEGO · INNOWACJE

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Urszula Dernowska, **Nauczyciele gimnazjum o sobie i swoim zawodzie** 14

Zofia Okraj, **Nauczyciel – moderator twórczych dyskusji: zadania, cechy i zachowania** 24

Agnieszka Polanowska, **Prezentacja kompetencji nauczyciela różnych szczebli kształcenia w świetle badań empirycznych i analizy porównawczej** 34

Patrycja Wdowiak, **Kompetencje komunikacyjne nauczyciela oraz specyfika klimatu językowego zajęć w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej** 48

Diana Turek, **Kształtowanie kreatywności w szkole – szanse i bariery jej rozwoju** 60

PCEN I OTOCZENIE

Konferencja - **Dobre praktyki nauczania przedsiębiorczości** 71

Nasi nauczyciele piszą, Andrzej Topczyj 74

Nauczyciel Roku 76

PORTRETY GALICYJSKIE

Sławomir Wnęk, **Andrzej Ewaryst Kuropatnicki (1734-1788) Erudyta doby stanisławowskiej** 78

DYSKUSJE · POLEMIKI · RECENZJE

Anna Więclaw, **Uniwersytety Dziecięce w Polsce i na świecie jako problem wyzerowany w pedagogice** 88

Paulina Dubiel-Zielińska, **Nauczanie etyki w szkole wedle założeń zmieniającej się podstawy programowej a etyka zawodowa nauczyciela** 99

Dorota Szumna, **O aktywnym uczeniu się raz jeszcze** 110

Nowości wydawnicze 117

SPRAWOZDANIA

I Jesienny Rajd Pieszy „ZŁOTY BESKID” Folusz 2014 120

V edycja programu edukacyjnego „Żyj smacznie i zdrowo” 122

Mariusz Kalandyk, **To lubię!**, **Wszystkie dzieci są...** 124

Szanowni Państwo

Kim jest, a kim powinien być nauczyciel? Odpowiedź końcowa i wiążąca z pewnością nigdy nie padnie, ale owo pytanie musi być nieustannie ponawiane. Niniejszym to czynimy, mając na uwadze fakt, że praktykowana przez nas profesja łączy się z ogromną odpowiedzialnością i ryzykiem. Od tej świadomości nie warto uciekać; nie powinna jednak wywoływać reakcji neurotycznych! Ryzyko z kolei tylko pośrednio dotyczy nas uczących, bo tak naprawdę bardziej dotyczy naszych podopiecznych i ich losów.

Numer letni kwartalnika składa się z wielu wypowiedzi. Łączy je wspomniany wątek nauczycielskich powinności oraz doskonalenia ważnych kompetencji metodycznych. Przeczytamy więc i o nauczycielu moderatorze twórczych dyskusji, i o jego kompetencjach komunikacyjnych czy też o budowaniu w szkole postaw kreatywnych. Będziemy mieli okazję poznać opinie uczących o sobie i swoim zawodzie oraz o uniwersytetach dziecięcych.

Otwieramy dziś również nowy dział poświęcony portretom galicyjskim – opowieściom o osobach, które wniosły w życie regionu nowe wartości i idee. Będziemy kontynuowali ów wątek w kolejnych numerach „Kwartalnika Edukacyjnego”.

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 kregu nowych idei, Z warsztatu badawczego. Innowacje, Dyskusje oraz Recenzje objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiuścacji 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.

Dorota Szumna, Mariusz Kalandyk

Nauczanie jako tworzenie warunków do aktywnego uczenia się - cz. 1*

Wprowadzenie

Znalezienie się w realiach współczesnego świata, wyznaczanych przez nadmiar informacji i lawinowy przyrost wiedzy, nie jest możliwe bez rozwiniętych zdolności i umiejętności poznawczych. Podstawowe umiejętności i wiedza dziś już nie wystarczą, potrzebujemy niezależnego, krytycznego myślenia i to jego rozwój winien stać się centralnym punktem działań szkoły.

W toczącej się nieustannie debacie o szkole sprawę celów traktuje się priorytetowo. Myślenie o zmianach – niektórzy twierdzą wręcz, że „szkołę trzeba wymyślić od nowa”¹ – zacząć trzeba od postawienia pytania o cele, to one bowiem determinują kształt i przebieg działań edukacyjnych, wyznaczając pożądane rezultaty. Czego oczekujemy od edukacji?, Czemu ma ona służyć?, Kto ma o tym decydować? Dyskusje na owe tematy obejmują szerokie kręgi osób zainteresowanych edukacją i jej udziałem w rozwoju dzieci i młodzieży. Coraz częściej przyjmują postać – niekiedy ostrej – krytyki, adresowanej zarówno do decydentów, jak też pedagogów i nauczycieli. Polityce oświatowej, zdaniem Eugenii Potulickiej reformowanej i przeorganizowywanej na skalę globalną, zarzuca się m.in. całkowite podporządkowanie ideologii neoliberalizmu. W konsekwencji to rynek kształtuje myślenie o edukacji, a na to, co dzieje się w szkole, w małym stopniu wpływ mają pedagodzy, zaś w znacznie większym ekonomiści i politycy². Sprzeciw wielu obserwatorów szkolnej rzeczywistości budzi systematycznie podważana przez urzędników autonomia szkoły i nauczycieli. Zastrzeżeń jest wiele. Mówi się

¹ Takie wezwania pojawiają się w literaturze niemieckiej. Za: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 9.

² Zob.: E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

m.in. o ograniczaniu prawa do nauczycielskiego i uczniowskiego wyboru, zaniechaniach dotyczących kształtowania umiejętności interpretacji świata, konceptualizacji obserwowanych zjawisk oraz umiejętności budowania spójnej refleksji egzystencjalnej³.

Obrany wiele lat temu kierunek reformowania polskiej szkoły to dążenie do edukacji umożliwiającej uczniom nabycie kompetencji, które pozwolą im działać odpowiedzialnie, samodzielnie, aktywnie i twórczo. Przy tak nakreślonych celach nie mógł się sprawdzić dominujący dotychczas transmisyjny model nauczania. Tyle że cele uległy wypaczeniu⁴, a rozważania dotyczące istoty działań szkoły sprowadzono do kwestii technicznych – poszukiwania strategii skutecznego działania. Dziś polska szkoła jest rozdarta między wymaganiami typu: *Uczniowie są aktywni, Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się*⁵ a tym, co się kontroluje i z czego rozlicza. Jeśli nadrzędnym celem staje się sprawdzanie „suchych faktów”, nie zaś rozumienia wiedzy i wyższych umiejętności poznawczych, nie dziwi fakt, że nauczyciele nadal powszechnie wybierają strategię nauczania podającego.

Coraz dobitniej brzmią głosy, iż dotychczasowy model edukacji wyczerpał swoje możliwości. Powołany został do życia na potrzeby realiów XIX wieku i domaga się natychmiastowych zmian. Muszą się one wiązać m.in. z przemodelowaniem myślenia nauczycieli o istocie uczniowskiej aktywności, specyfice procesu uczenia się i nabywania wiedzy. Przy tym sama zmiana myślenia – jak przekonuje Dorota Klus-Stańska – nie jest wystarczająca, może bowiem pozostać w sferze nauczycielskich deklaracji i nie prowadzić do „zmiany (...) nawyków zawodowych nawet wówczas, gdy zmiana ta jest przez ni[ch] pożądana”⁶. W ostateczności bowiem do głosu często dochodzą

³ Zob. m.in.: Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014.; B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP. W gorsze centralizmu*, Kraków 2013; *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Kraków 2013.

⁴ Zob.: P. Kołodziej, *Szkoła w świetle pozoru*, [w:] *op. cit.* (*Sprawcy i/lub ofiary...*).

⁵ Rozporządzenie MEN a dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, [online] http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozporzadzenia/10_05_2013.pdf (dostęp: 18 lipca 2014).

⁶ *Idem*, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesniej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 63. Jak wynika z obserwacji autorki, pomocne mogą nie być nawet „wzorce pożądanego działania”, którymi dysponują nauczyciele. Osobnym zagadnieniem, choć pozostającym w ścisłym związku z kompetencjami i przygotowaniem nauczycieli, jest zmiana sposobu ich kształcenia i doskonalenia zawodowego. Szczególnie palące staje się dziś stworzenie nauczycielom okazji do rozwijania woli i nabywania narzędzi opierania się próbom uczynienia z nich, jak to określa D. Klus-Stańska, „bezrefleksyjnych rzemieślników, rutynowo i bezwolnie wykonujących zadaną pracę” (*ibidem*, s. 65).

utrwalone schematy postępowania⁷, pomimo dokonanej refleksji i nabycia narzędzi pomocnych w ich przewycięzaniu. Tymczasem, jak wspomniano, nagląca staje się rzeczywista zmiana modelu nauczania, w którym będzie miejsce na codzienne aktywizowanie uczniowskiego myślenia i działania oraz na nauczyciela, „który jest krytyczny intelektualnie, a nie jedynie operatywny metodycznie”⁸. Zarówno interes jednostkowy, jak i społeczny wymaga, by szkoła była miejscem, gdzie odbywa się stymulująca dla mózgu edukacja, a uczniowie odnajdują swe mocne strony, pasje i zamiłowania.

Zdając sobie sprawę z zasygnalizowanych jedynie ograniczeń systemowych, w artykule skupiono się na roli nauczyciela i tych aspektach jego działań, których zmiana pozostaje w zasięgu jego możliwości.

„Wstrzymać nauczycieli – ruszyć uczniów”⁹

W opinii wielu badaczy szkolnej rzeczywistości wyzwaniem dla współczesnej szkoły jest odejście od transmisyjnego modelu nauczania, opartego na behawioryzmie, na rzecz konstruktywizmu, określanego mianem nowego paradygmatu nauczania¹⁰. Przekazywanie gotowej wiedzy, wymagającej jedynie przyswojenia i zapamiętania, jest jedną z dostępnych strategii kształcenia, w naszej szkole niestety nadużywaną lub wręcz traktowaną jako jedynie skuteczna. Kładzie się w niej nacisk na zapamiętywanie gotowych treści, procedur i wzorów postępowania z intencją ich wykorzystania w sytuacjach podobnych do tych, w których były ćwiczone. „W tak zorientowanej edukacji decydujące znaczenie ma tzw. algorytmizowanie czynności, jednoprojektowe myślenie, stosowanie wzoru, naśladowanie, odtwarzanie prowadzące ku określonemu wynikowi”¹¹. To strategia sprawdzająca się w systemie opartym na standardach i testowaniu, w którym najważniejszym kryterium sukcesu szkoły i ucznia są efekty poddające się łatwym pomiarom¹². Z tych i innych

⁷ M. Żytko uważa je za stereotypy metodyczne, od których nie jest wolne myślenie i działanie nauczycieli. *Idem, Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków 2009.

⁸ D. Klus-Stańska, *op. cit.* (*Mentalne zniewolenie nauczycieli...*), s. 66.

⁹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

¹⁰ Zob. m.in.: S. Dylak, *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki, op. cit.*, s. 49; S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013; *Paradygmaty współczesnej dydaktyki, op. cit.*; M. Żylińska, *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*).

¹¹ A. Nowak-Łojewska, *Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki, op. cit.*, s. 150.

¹² S. Dylak, *op. cit.* (*Koniec „nauczania”...*).

względów jest krytykowana jako nieprzystająca do wymagań współczesnego świata, także w kontekście coraz lepiej rozpoznawanych neurobiologicznych podstaw procesów uczenia się.

Za konieczne w dzisiejszej dobie uznaje się oparcie działań szkoły na postulatach konstruktywistów, ujmujących uczenie się jako proces budowania wiedzy dzięki własnej aktywności, na bazie dotychczasowych doświadczeń i osobistej wiedzy ucznia, w interakcji z innymi ludźmi¹³. To znacząco odmienne podejście, przeciwstawiające się tradycyjnej szkole i schematycznej edukacji, akcentujące aktywność uczącego się podmiotu, prowadzącą do zmian w jego strukturach poznawczych. Od ucznia oczekuje się tu samodzielności i ponoszenia odpowiedzialności za efekty własnego uczenia się. Nacisk położony zostaje przede wszystkim na proces, nie zaś wyniki uczenia się¹⁴.

Zmiana podejścia do nauczania musi implikować poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o miejsce nauczyciela w klasie szkolnej i zakres jego odpowiedzialności. Pociąga za sobą zmianę roli, z osoby przekazującej wiedzę, decydującej o każdej niemal czynności podejmowanej przez uczniów, na organizatora warunków ułatwiających uczenie się¹⁵. „[L]udzie nie są rejestratorami informacji – jak pisze Stanisław Dylak, ale budowniczymi struktur własnej wiedzy”¹⁶. Autor proponuje ujęcie roli nauczyciela jako architekta wiedzy uczniów. Zgodnie z nią nauczyciel projektuje drogę uczenia się pojedynczych uczniów i klasy jako całości, uwzględniając wszelkie czynniki mogące ułatwiać lub utrudniać ten proces w konkretnej grupie, z którą pracuje. Chodziłoby zatem o „wtrenowywanie się nauczyciela do ogarniania myśłą, w kontekście planowanego tematu, znanych mu uczniów, ich rodzin, karier, nawyków w uczeniu się, słabych i mocnych stron, wyglądu klasy czy innego fizycznego miejsca uczenia się, miejsca szkoły – geograficznego, społecznego i politycznego oraz dostępnej infrastruktury”¹⁷. Taka praktyka sprzyja stawianiu na pierwszym planie ucznia, z jego wiedzą, zainteresowaniami, z „osobistą biografią”, jak to określa autor. „Gdy nauczyciel mieni się architektem, nie zaś dostawcą czy

¹³ Na temat założeń konstruktywizmu jako teorii wiedzy i poznania zob.: S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli* [online], <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> [dostęp: 25 sierpnia 2014]; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.

¹⁴ A. Nowak-Łojewska, *op. cit.* (*Uwagi o edukacji...*).

¹⁵ W podręczniku *Wprowadzenie do psychologii* autorstwa Z. Włodarskiego i A. Matczak, wydanym w 1987 roku czytamy, iż „podstawowa działalność nauczyciela polega na organizowaniu uczenia się innych osób”; nauczyciel organizuje aktywność ucznia, poprzez którą, jeśli działalność ta jest skuteczna, dochodzi do względnie trwałych zmian w zachowaniu jednostki, które świadczą o uczeniu się (s. 40–41).

¹⁶ S. Dylak, *op. cit.* (*Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa...*), s. 2.

¹⁷ S. Dylak, *op. cit.* (*Architektura wiedzy w szkole*), s. 174.

budowniczym, wtedy pozostaje uczniowi radość tworzenia”¹⁸, bo to od niego jako wykonawcy zależy ostateczny kształt tego, co zostało zaprojektowane.

W kontekście powyższego zasadny staje się namysł nad tym, jak miałyby się zmienić myślenie nauczyciela podzielaającego konstruktywistyczne poglądy i w czym konkretnie miałyby się one przejawiać w codziennej pracy z uczniami. W literaturze odnajdujemy listę następujących działań charakterystycznych dla nauczyciela konstruktywisty:

- interesuje się wiedzą i przekonaniem, jakie uczniowie już posiadają na dany temat (uwzględnia osobistą wiedzę ucznia);
- akceptuje i pobudza autonomię uczniów oraz ich inicjatywę w myśleniu;
- inspiruje myślenie uczniów przez zadawanie otwartych pytań;
- po zadanym pytaniu cierpliwie czeka na odpowiedź, zostawia uczniom czas na budowanie związków oraz tworzenie metafor (nie oczekuje natychmiastowych odpowiedzi, nie udziela odpowiedzi za uczniów);
- wprowadza uczniów w świat sprzeczności (stawia w sytuacjach konfliktu poznawczego);
- stwarza warunki do dialogu, zarówno ze sobą, jak i między samymi uczniami (docenia wartość uczenia się we współpracy);
- w dialogu z uczniami stosuje terminologię poznawczą (dostarcza narzędzi intelektualnych i pomaga się nimi posługiwać);
- czyni uczniów współodpowiedzialnymi za procesy własnego uczenia się – zezwala im na podejmowanie odpowiedzialności za przebieg lekcji, zmianę obranej strategii czy modyfikację treści;
- w pracy z uczniami wykorzystuje dużo surowych danych, materiałów źródłowych, pozwala uczniom na manipulowanie oraz interakcje z różnymi materialnymi obiektami (stwarza okazje do osobistych badań);
- pielęgnuje naturalną ciekawość uczniowską (zna i stosuje cykliczny model uczenia się: odkrywanie, konstruowanie nowych znaczeń, stosowanie nowo wprowadzonych kategorii)¹⁹.

Takie podejście do nauczania jest równoznaczne z postawieniem w centrum działań szkoły uczenia się uczniów i tworzenia warunków (środowiska edukacyjnego) temu sprzyjających²⁰. W tej materii nauczycielom i szkołom na całym świecie w sukurs przychodzą także neurobiolodzy.

¹⁸ *Ibidem*, s. 175–176.

¹⁹ Szczegółowe ich omówienie znaleźć można w tekście: S. Dylak, *Nauczyciel konstruktywista w klasie szkolnej* [online], jpol.suksp.inwestnet.com/zalaczniki/4/nauczyciel_konstruktywista_w_klasie_szkolnej.doc (dostęp: 25 sierpnia 2014).

²⁰ J. Strzemieczny, *Przewrót kopernikański w oświacie – szkoła skoncentrowana na uczeniu się uczniów*, [w:] *Przewrót kopernikański: oddolnie zmieniamy polską edukację*, VIII Kongres Obywatelski, Gdańsk 2014.

„Mózg ucznia miejscem pracy nauczyciela”²¹

Szeroko zakrojone badania mózgu – jedna z największych rewolucji naukowych naszej epoki²² – mogą stanowić podstawę zmiany w szkole XXI wieku dotychczasowego pojmowania istoty nauczania i uczenia się. Co wynika z tych badań i czy rzeczywiście mogą one nadać nowy kierunek działaniom nauczycieli?

Zdaniem niemieckiego neurobiologa i psychiatry Manfreda Spitzera „mózg ucznia to miejsce pracy nauczyciela”²³. Najnowsza wiedza na temat pracy mózgu, procesów uczenia się i czynników je wspomagających jest niezbędna nauczycielowi, by dobrze znał swoje „miejsce pracy”. Znając zasady działania mózgu, może uczenie się uczynić nie tylko bardziej efektywnym, ale też przyjemnym. Na rynku dostępnych jest coraz więcej publikacji podejmujących tę problematykę²⁴. Przypomnijmy ich główną tezę: aktywność jest kluczowym czynnikiem, od którego zależy sprawność intelektualna. Neurobiolodzy wskazują zatem szkołom ten sam kierunek zmian, co psycholodzy i pedagodzy.

Badania potwierdzają, iż ludzki mózg „wciąż się zmienia i przekształca, w zależności od tego, do czego jest wykorzystywany. Wszystko, co robimy, a szczególnie to, czemu poświęcamy dużo czasu zmienia strukturę naszej sieci neuronalnej. Intensywnie używane połączenia są rozbudowywane, a te niewykorzystywane mózgu usuwa (...). Neurobiologom udało się też wykazać, że w różnych strukturach [mózgu] w ciągu całego życia wciąż mogą powstawać nowe neurony (...), jednak (...) przeżycie nowych neuronów zależy od tego, czy jego właściciel uczy się czegoś, co jest dla mózgu wyzwaniem i wymaga stworzenia nowych połączeń lub reorganizacji istniejącej sieci neuronalnej. (...) Gdy właściciel mózgu się nudzi i nie ma przed sobą żadnych nowych wyzwań, to neurony powstające (...) w procesie neurogenezy zostają na zawsze utracone. Można powiedzieć, że umierają z nudów i to (...) dosłownie”²⁵.

Marzena Żylińska, propagatorka wiedzy o mózgu wśród polskich nauczycieli, podkreśla w swych publikacjach, że nie można mówić

²¹ M. Spitzer, *Jak uczy się mózgu?*, Warszawa 2011.

²² C. Zimmer, *Tajemniczy mózgu*, „National Geographic”, 2014, nr 2, s. 54.

²³ M. Spitzer, *op. cit.*

²⁴ Zob. m.in.: M. Spitzer, *op. cit.*; S.J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózgu?*, Kraków 2008; M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013; M. Żylińska, *Uczenie się jako proces konstruowania wiedzy*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 4.

²⁵ M. Żylińska, *op. cit.*, (*Uczenie się jako proces...*), s. 3.

o efektywnej nauce, jeśli uczniowie nudzą się na lekcjach. Nuda w szkole – ujawniana w ogólnopolskich badaniach – oznacza zaż, że ich mózgi marnują swój potencjał²⁶. Problem nie dotyczy wyłącznie polskich szkół. Psycholog Sigfried Lehrl, twórca programu wspomaganie sprawności umysłowych uczniów, wdrażanego w niektórych niemieckich szkołach, twierdzi, że potencjał umysłowy dzieci w edukacji szkolnej nie jest w pełni wykorzystywany²⁷, a nauczyciele zbyt często „nie biorą pod uwagę faktu, że tylko w określonych warunkach mózg przyswaja informacje w optymalny sposób”²⁸. Podstawowym warunkiem, jak powiedziano, jest aktywność uczącego się podmiotu. O ile jednak wątpliwości nie budzi fakt, że aktywizowanie uczniów jest konieczne, to już rozumienie, czym jest owo aktywizowanie nie wydaje się tak oczywiste i powszechne. Podobnie jak postulowana przez badaczy różnorodność podejmowanych aktywności jako główna zasada obowiązująca w rozwijaniu sprawności umysłowych²⁹.

Nauczycielskie działania w tym obszarze sprowadzane są zwykle do pobudzania uczniów do czynnego uczestnictwa w lekcji poprzez stawianie im pytania i formułowanie poleceń lub też wykorzystanie w procesie kształcenia tzw. „metod aktywizujących”³⁰. Takie działania mogłyby rzeczywiście przekładać się na zintensyfikowanie aktywności poznawczej uczniów pod warunkiem wybierania przez nauczycieli tych rodzajów pytań, które stymulują myślenie uczniów, a także postawienia na zadania problemowe. W innych przypadkach mamy do czynienia wyłącznie z ćwiczeniem pamięci, nawyków, utrwalaniem wiedzy i umiejętności, zaż metody aktywizujące służą wówczas co najwyżej uatrakcyjnieniu lekcji, łagodzeniu nudy i monotonii, a nauczycielowi dają poczucie dysponowania bogatym warszatem metodycznym³¹.

²⁶ *Ibidem*, s. 4.

²⁷ *Jak najlepiej nasączać skorupkę?* Rozmowa z dr. S. Lehrlem, „Psychologia Dziś”, *op. cit.*, s. 38; zob. też: G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Słupsk 2014.

²⁸ *Ibidem*, s. 39.

²⁹ W równym stopniu dotyczy to dzieci i młodzieży, jak też osób starszych i w średnim wieku. Badacze coraz częściej piszą o potrzebie „inwestowania” w ćwiczenia i treningi umysłowe jako profilaktykę chorób neurodegeneracyjnych, m.in. choroby Alzheimera, podkreślając, iż działania te należy rozpocząć jak najwcześniej. M. Lee Phillips, *The mind at midlife*, „Monitor on Psychology”, kwiecień 2011, za: *Głowa siwieje, umysł młodnieje*, „Psychologia Dziś”, 2014, nr 1.

³⁰ T. Bauman, *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 26–27.

³¹ T. Bauman pisze o dwóch sposobach instrumentalnego, nieidącego w parze z pogłębioną wiedzą i refleksją wykorzystania metod aktywizujących: aktywizowanie jako 1) ornament (by dobrze zaprezentować się przed zewnętrznymi obserwatorami) oraz jako 2) działanie antyrytynowe (rodzaj zabawy, przerywnik w poważnej pracy

Nauczycielowi konieczna jest świadomość, jaki charakter podejmowanej przez uczniów aktywności sprzyja rozwojowi procesów poznawczych i jak tę aktywność inspirować. Pilnie potrzebujemy szkoły, która w pełni wykorzystaje potencjał dzieci i młodzieży, i gdzie odbywać się będzie edukacja wolna od nudy. Szczególnie, że korzyści z systematycznego podejmowania wysiłku intelektualnego są długofalowe – wcześniej wypracowane nawyki procentują w dalszym życiu. Tu już nie idzie jedynie o zdobycie potrzebnej wiedzy i umiejętności, ale o zdrowie i kondycję intelektualną przez długie lata. Jest o co zabiegać, szczególnie w obliczu wzrastającej zachorowalności na choroby neurodegeneracyjne³². Rola szkoły jest tu więc niebagatelna.

„Gimnastyka umysłu” w szkole

Badacze mózgu poszukujący optymalnych sposobów wspomagania rozwoju procesów poznawczych wskazują trzy kluczowe składniki dobrego „treningu umysłu”, są to: nowość, różnorodność, wyzwanie³³. Gdyby uczynić je obowiązującymi w kształceniu zasadami, znacząco przebudowałyby codzienne działania nauczycieli i uczniów, m.in. w obszarze stosowanych metod pracy i zadań stawianych uczniom.

Nie ulega wątpliwości, że słuchanie nauczyciela czy też czytanie zadanego tekstu z podręcznika to konkretne aktywności podejmowane przez uczniów w sytuacji lekcyjnej. Ich efekty, wyrażające się ilością zapamiętanych informacji, przewidzianych następnie do odtworzenia na sprawdzianie czy teście, są jednak znacząco odmienne od tych, jakie można uzyskać, gdy uczniowie poszukują rozwiązania jakiegoś problemu. Wiąże się to z koniecznością przetworzenia treści i włączenia ich w struktury dotychczasowej wiedzy. „Jeśli uczeń nie będzie w stanie powiązać treści, które są przedstawiane w szkole, ze swoimi bardzo indywidualnymi doświadczeniami życiowymi, to ostatecznie niczego się nie nauczy” – twierdzi M. Spitzer³⁴. Stąd obiektem troski nauczyciela winny stać się konkretne działania i czynności, które każdego dnia podejmują jego uczniowie. Zasadnicze znaczenie dla pracy mózgu ma bowiem to, jakie to będą działania. Ich charakter jest ściśle związany ze

na lekcji, antidotum na monotonię i nudę). Zob.: *Ibidem*.

³² Szacuje się, że obecnie na świecie żyje ok. 35 mln ludzi z demencją, w roku 2030 może ich być dwa razy więcej, zaś w 2050 – trzy razy więcej. Źr.: *Alzheimer: liczba chorych znacząco rośnie* [online]. Dostępny w Internecie: rynekzdrowia.pl, <http://www.rynekzdrowia.pl/Uslugi-medyczne/Alzheimer-liczba-chorych-znaczarosnie,113049,8.html> (dostęp: 18 lipca 2014).

³³ A. Brzezicka, *Mózg ma rezerwy*, „Psychologia Dziś”, 2014, nr 1, s. 11.

³⁴ M. Spitzer, *op. cit.*, s. 287.

stawianymi uczniom zadaniami. Planując zajęcia edukacyjne, nauczyciel powinien być świadomy faktu, iż „rozwój naszego mózgu zależy od tego, w jaki sposób jest »używany«”³⁵.

Owo „używanie” postulują badacze mózgu, słusznie postrzegając szkoły i nauczycieli jako pierwszych adresatów swych apeli. Stymulacja poznawcza, mająca związek z formalną edukacją chroni nasz umysł przed demencją – twierdzą, przy czym nie mniej istotne są także własne poszukiwania intelektualne³⁶. Te ostatnie mają szansę zaistnieć i formować się w warunkach sprzyjających wzmacnianiu ciekawości poznawczej uczniów, szukania i rozwijania ich mocnych stron, pasji, zainteresowań. W szkole jest (powinien być) na to czas i miejsce zarówno podczas zajęć przedmiotowych, jak też poza tradycyjnymi lekcjami.

Jednym z najlepszych instrumentów inspirowania aktywności poznawczej uczniów są wspomniane zadania problemowe. Mają one zastosowanie już w pracy z najmłodszymi uczniami, a właściwie dobrane są dla ich mózgów autentycznym wyzwaniem. Oparcie uczniowskich działań na zadaniach problemowych to szansa na rozwój ich samodzielnego myślenia, które to myślenie, jak zaznaczają D. Klus-Stańska i M. Nowicka, jest „zgoła inn[ą] aktywność[cią] niż śledzenie cudzego myślenia”³⁷.

Zajęcia, na których uczniowie pracują nad zadaniami problemowymi nieczęsto są organizowane w naszych szkołach. Ten stan rzeczy potwierdza wiele przeprowadzonych badań. Ich ograniczanie podyktowane jest – jak twierdzą sami nauczyciele – brakiem czasu, a niekiedy też przekonania co do ich rzeczywistych wartości edukacyjnych. Nie mniejszą przeszkodą w ich upowszechnieniu, przynajmniej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, może być jednak – jak sądzi Alina Kalinowska – ograniczone zaufanie nauczycieli do własnych kompetencji³⁸. W najmłodszych klasach rozwijanie samodzielnego myślenia, szczególnie na zajęciach matematycznych, skutecznie wypierane jest przez „papierowe kształcenie”, jak je określa Edyta Gruszczyk-Kolczyńska³⁹. Zamiast rozwiązywać problemy, uczniowie

³⁵ G. Hüther, U. Hauser, *op. cit.*, s. 89.

³⁶ K. Moskal, *W zdrowym ciele zdrowy duch*, „Psychologia Dziś”, 2014, nr 1, s. 46.

³⁷ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 116.

³⁸ A. Kalinowska, *Rozwiązywanie problemów matematycznych przez młodszych uczniów – prorozwojowa szansa czy fikcja edukacyjna*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), Gdańsk 2006.

³⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, Warszawa 2009.

wypełniają zeszyty ćwiczeń z zadaniami, które w większości przypadków wymagają dostosowania się do gotowego wzoru postępowania. Tymczasem już najmłodszym uczniom trzeba systematycznie, nie okazjonalnie, stawiać zadania problemowe. Ten sposób aktywizowania uczniów „jest zaproszeniem (...) do uczenia się, do odkrywania dla siebie nowej wiedzy, do zdobycia nowych umiejętności”⁴⁰, w tym także społecznych, podczas wspólnego poszukiwania rozwiązania. Samodzielne stawianie czoła wyzwaniom to także skuteczna droga nabywania wiary we własne siły i umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach⁴¹.

W tym samym celu wykorzystać możemy tzw. „umysłowe rozgrzewki”. S. Lehl proponuje od takiej krótkiej rozgrzewki rozpoczynać zajęcia. Może to zrobić każdy nauczyciel i na każdej lekcji, a rozgrzewka może nawiązywać do jej tematyki, ale nie musi. To krótkie, nieskomplikowane ćwiczenia umysłowe, prezentowane w formie zabawy⁴², poprawiające koncentrację uwagi, pamięć, spostrzegawczość, sprawności językowe i inne funkcje poznawcze. Świetnie tę rolę spełnią różne zagadki matematyczno-logiczne, zadania językowe, łamigłówki, krótkie pytania otwarte angażujące wyobraźnię i in.⁴³.

Coraz większą popularnością w szkołach cieszą się edukacyjne gry planszowe. Ich wykorzystanie w procesie kształcenia na każdym etapie edukacyjnym ma nie tylko walory poznawcze, znacząco podnosi też atrakcyjność prowadzonych zajęć, angażując wszystkich uczniów. Na rynku pojawiają się wciąż nowe tytuły gier planszowych⁴⁴ (np. *ZnajZnak* – edukacja historyczna; *Chtopska Szkoła Biznesu* – edukacja ekonomiczna; *Kot w worku* – edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna), oferta ta nie ogranicza jednak działań nauczycieli i uczniów, bowiem bardziej jeszcze kształcące niż same rozgrywki może być tworzenie gier przez samych uczniów⁴⁵.

Pisząc o możliwościach rozwijania sprawności umysłowych uczniów, nie można pominąć oddziaływania wszelkich ćwiczeń fizycznych oraz czynności manualnych. Badania neurobiologiczne potwierdzają ich niezwykle korzystny wpływ, dlatego postuluje się, by w szkołach poświęcić na nie więcej

⁴⁰ T. Bauman, *op. cit.*, s. 26.

⁴¹ G. Hüther, U. Hauser, *op. cit.*

⁴² *Jak najlepiej naszczać skorupkę?*, *op. cit.*

⁴³ Przykłady takich zadań, jak również wywiad z niemieckim psychologiem znaleźć można w „Psychologii Dziś” 2014, nr 1.

⁴⁴ Zainteresowanych odsyłamy do artykułów dotyczących wykorzystania gier w edukacji: „Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 2(73).

⁴⁵ Zachęca do tego w pracy z najmłodszymi uczniami E. Gruszczyk-Kolczyńska. Zob.: E. Gruszczyk-Kolczyńska, K. Dobosz i E. Zielińska, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier: metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, Warszawa 1996.

czasu. Chodzi o to, by aktywizować nie tylko głowę ucznia, ale także dłonie, i to jak najczęściej, co ma szczególne znaczenie w pracy z najmłodszymi uczniami. Zaangażowanie rąk do takich czynności, jak lepienie, budowanie, konstruowanie, malowanie, wycinanie czy klejenie stymuluje rozwój sieci neuronalnej⁴⁶. Amerykańska neurobiolog Lise Eliot postuluje, by w szkołach znaleźć czas na projektowanie i konstruowanie przez uczniów, na przykład różnego rodzaju makiet (domów, mostów, urządzeń technicznych); dzięki tym czynnościom uczniowie ćwiczą umiejętności przestrzenne⁴⁷.

Równie stymulująco na rozwój mózgu działa muzyka, śpiewanie, gra na instrumentach, rytm, taniec. Zdaniem badaczy mózgu wszelkie formy zajmowania się muzyką usprawniają komunikację między półkulami i mają pozytywny wpływ na proces mielinizacji⁴⁸. Częste podejmowanie wspomnianych aktywności, zarówno plastyczno-konstrukcyjnych, jak i muzycznych, ma inny jeszcze walor. Ich skutkiem jest poprawa relacji w grupie; wpływ tych relacji na efektywność procesu uczenia się często nie jest doceniany przez nauczycieli⁴⁹.

Wydaje się, że wciąż warto przypominać o tych metodach, które zasługują niewątpliwie na większy niż dotychczas udział w procesie aktywizowania poznawczego uczniów różnych typów szkół, jak np.: badanie, eksperymentowanie, przeprowadzanie doświadczeń, metoda projektu czy też webquesty i wiele innych. W literaturze, ale też w Internecie, nauczyciele znajdują wiele ciekawych rozwiązań i konkretnych pomysłów⁵⁰.

* Druga część artykułu ukaze się w jesiennym numerze Kwartalnika Edukacyjnego.

dr Dorota Szumna *jest adiunktem na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.*

dr Mariusz Kalandyk *jest polonistą, nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.*

⁴⁶ M. Żylińska, *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*).

⁴⁷ L. Eliot, *Różowy mózg, niebieski mózg*, Poznań 2011.

⁴⁸ Za: M. Żylińska, *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*).

⁴⁹ M. Spitzer, *op. cit.*; M. Żylińska, *Muzyka w mózgu*, Warszawa 2013, s. 27.

⁵⁰ Ciekawe inicjatywy opisano np. w publikacji z VIII Kongresu Obywatelskiego, zob.: *Przewrót kopernikański. Oddolnie zmieniamy polską edukację*, Gdańsk 2014. Warto też zajrzeć do numeru „Kwartalnika Edukacyjnego” poświęconego szachom w szkole, 2014, nr 1.

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Urszula Dernowska

Nauczyciele gimnazjum o sobie i swoim zawodzie¹

Wprowadzenie

Od wielu już lat dostrzegamy kryzys roli i funkcji nauczyciela we współczesnych systemach edukacyjnych. Nauczyciele pracują dziś nie tylko więcej, ale także w olbrzymim stresie i z coraz mniejszą satysfakcją. W zawód nauczyciela wpisany jest szereg czynników obciążających. Nie wszystkie one są w równej mierze znane ogółowi społeczeństwa.

„Każdy nauczyciel prawdopodobnie od czasu do czasu wątpi w sens swoich starań. Po pierwsze, często ogarnia go rozpacz, gdy widzi, jak niewiele uczniowie chłoną i zapamiętują. Po drugie, czasem sam się zastanawia, czy tematy, które zgodnie z planem nauczania ma do przerobienia, są rzeczywiście tak istotne, jak usiłuje mu się to wmówić poprzez preambuły wytycznych, mądre książki o przykładowym nauczaniu oraz zagadkowe hasło, jakim jest »wykształcenie ogólne«. Świadomość, że oba punkty są ze sobą mocno związane, jeszcze pogłębia to nieprzyjemne uczucie, gdyż nie widzi on wyjścia z sytuacji i tylko bezsilnie cierpi z powodu dysproporcji zaistniałej między jego mozolną pracą a jej nędznymi efektami”².

Nauczycielska profesja niewątpliwie cechuje się poważnymi sprzecznościami osadzonymi głęboko w jej charakterze i specyfice³. Niezliczone wymagania i oczekiwania, zarówno ze strony społeczeństwa, jak i przełożonych, często stoją w sprzeczności, czyniąc z próby zrealizowania tych oczekiwań działalność chaotyczną, stresogenną, z ograniczonymi szansami na powodzenie. Co więcej, owe wysokie wymagania i oczekiwania nie są aktualnie skorelowane z właściwym dla tego zawodu statusem społecznym, a także ze statusem ekonomicznym⁴. Nauczyciele

¹ Artykuł przygotowano w ramach projektu badawczego BSTP 16A/13-I WNP realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

² K. Schaefer, *Nauczyciel w szkole*, Gdańsk 2008, s. 89–90.

³ G. Mazurkiewicz, *Przywódcztwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011, s. 153.

⁴ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, H. Sęk (red.), Warszawa 2000, s. 83-112.

w Polsce, jak podkreśla Stanisława Tucholska, mają wiele uzasadnionych powodów do krytycznej oceny swojej kondycji, wynikającej z warunków ich pracy i uposażenia. Badania empiryczne dowodzą, że niedostateczne wynagrodzenie za wykonywaną pracę jest dla zdecydowanej większości pedagogów istotnym czynnikiem stresogennym⁵ oraz źródłem największych frustracji nauczycieli⁶. Nic zatem dziwnego, że w ostatnim czasie coraz częściej przedmiotem badań i analiz psychologiczno-pedagogicznych jest syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli⁷.

Nauczyciele stanowią wyodrębnioną i w miarę homogeniczną grupę zawodową. Zawód ten jest zawodem społecznym, a zatem odbywa się za pośrednictwem bliskich kontaktów interpersonalnych, a jego nadrzędnym celem, zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami, jest praca na rzecz dobra uczniów. Wysoko wykwalifikowana kadra nauczycielska, posiadająca odpowiednią motywację do pracy, stanowi jeden z warunków jakości kształcenia dzieci i młodzieży. Nauczanie jest także przedsięwzięciem moralnym. Dbłość nauczycieli o uczniów realizuje się we wzajemnych kontaktach, których nawiązywanie i podtrzymywanie wymaga wrażliwości i troski, a zapewnienie odpowiedniej ich jakości staje się moralnym obowiązkiem nauczyciela⁸. Prowadzone przez Wandę Dróżkę analizy materiałów autobiograficznych, dostarczonych przez tak zwane średnie pokolenie polskich nauczycieli, ujawniają swoiste „rozdroże wartości”, na którym znajduje się wielu nauczycieli. „Pragmatyzacja mentalności” uczestników procesów edukacyjnych, implikująca daleko idącą marginalizację humanistycznych i wychowawczych funkcji szkoły oraz degradację roli nauczyciela, polegająca na odmówieniu mu wpływu formacyjnego na ucznia sprawia, że nauczyciel staje się kimś w rodzaju „narzędzia”, za pomocą którego uczeń ma osiągnąć swój materialny sukces. „Narzędzia” służącego także do „ekonomicznego sukcesu szkoły” oraz „produkcji sprawnych konsumentów i użytkowników technologii”. Wanda Dróżka zauważa, że sytuacja ta rzutuje na sferę aksjologiczną relacji nauczyciel – uczeń, sferę wychowania, które często przypomina raczej walkę ucznia z nauczycielem niż dialog zorientowany na rozwój ucznia. Nauczyciel,

⁵ S. Tucholska, *Stres i satysfakcja w zawodzie nauczyciela*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 1999, nr 27(2), s. 51–61.

⁶ M. Szymański, *Nauczyciele o sobie i swoim zawodzie*, „Nowa Szkoła”, 1995, nr 3, s. 19.

⁷ Zob. M. Smulczyk, L. Rycielska, *Symptomy wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(50), s. 113–132; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009, s. 91.

⁸ Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, s. 34–35.

zwłaszcza przez młodzież gimnazjalną, często postrzegany jest jako wróg⁹. Taki stan jest niebezpieczny z wielu względów, choćby z uwagi na ograniczanie możliwości dalszego profesjonalnego rozwoju nauczyciela. Wprawdzie nie brakuje głosów, że nauczycielstwo jest powołaniem, swego rodzaju darem, czymś, co się po prostu ma lub nie, i czego nie można się nauczyć¹⁰, niemniej jednak twierdzenie to trudno obronić. Każda profesja związana jest z trzema obszarami: specjalistyczną wiedzą, autonomią i odpowiedzialnością¹¹. Niektórzy uważają, że nauczyciele nie posiadają żadnej wiedzy o swoim zawodzie, inni zaś udowadniają, że w ostatnim czasie widać coraz wyraźniej charakterystyczną dla tego zawodu wiedzę i przekonania¹².

Niewątpliwie jednak, jak zauważa Robert J. Marzano, „spośród wielu elementów, takich jak dobrze wyartykułowany program szkolny czy bezpieczne i uporządkowane środowisko kształcenia, jeden czynnik jawi się jako najbardziej znaczący dla kondycji konkretnej szkoły i jej wysokiej efektywności – to nauczyciele w tej szkole”¹³. Nie bez znaczenia jest przy tym to, co ci nauczyciele myślą o szkole, procesie poznania i o swojej roli w tym procesie. Jak postrzegają swój zawód i siebie samych w tej profesji.

Przedmiotem zainteresowania uczyniliśmy więc opinie nauczycieli szkół gimnazjalnych o swoim zawodzie oraz opinie na temat siebie w roli nauczyciela. Dodatkowo chcieliśmy ustalić, w jakim stopniu wyrażane przez nauczycieli opinie są zróżnicowane w zależności od płci badanych, stażu pracy i województwa, w którym prowadzone były badania. Skoncentrowaliśmy się na nauczycielach szkół gimnazjalnych z tego względu, że szkoły te niemal od początku reformy w 1999 r. są przez wielu krytykowane, wręcz „napiętnowane” jako miejsca przynoszące młodzieży i systemowi więcej szkody niż pożytku. Opinia publiczna, analizując kondycję gimnazjów, nie stroni od konkluzji, że uczniowie tych szkół, będący w trudnym rozwoju i wychowawczo okresie życia, sprawiają swoim zachowaniem najwięcej różnorodnych kłopotów, z którymi nauczyciele zupełnie sobie nie radzą.

Prezentowane wyniki badań stanowią niewielki fragment wstępnych badań dotyczących klimatu i kultury szkół gimnazjalnych w percepcji nauczycieli.

⁹ W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008, s. 344.

¹⁰ M. Szymański, *op. cit.*, s. 19.

¹¹ G. Mazurkiewicz, *op. cit.*, s. 155.

¹² J. Sachs, *The Activist Teaching Profession*, Berkshire - New York 2004, s. 8.

¹³ R.J. Marzano, *The Art and Science of Teaching*, ASCD, Alexandria 2007, s. 1.

Metoda i procedura badania

Charakterystyka badanych nauczycieli

W badaniu wzięło udział 74 nauczycieli z pięciu szkół gimnazjalnych z województwa podkarpackiego (3 gimnazja) i mazowieckiego (2 gimnazja). Badani to osoby w wieku od 25 do 59 lat (średnia wieku badanych: 42,29), 46 to kobiety (62,2% całej próby), a 25 – mężczyźni (33,8%), 3 osoby nie podały informacji o swojej płci. Wszyscy nauczyciele mają wykształcenie wyższe (na poziomie inżyniera/licencjatu: 5,5% badanych, na poziomie magistra: 94,5%). Staż pracy badanych wynosi od 3 do 34 lat. Większość badanej próby stanowią nauczyciele z najwyższymi stopniami awansu zawodowego, tj. nauczyciele dyplomowani (61,1%), następnie mianowani (26,4%), co pozwala uznać ich za grupę z dużym doświadczeniem zawodowym. 15,3% badanych nauczycieli pracuje dodatkowo w innej szkole gimnazjalnej, a 23,6% w szkole podstawowej. Prawie co czwarty (23,9%) udziela prywatnych lekcji (korepetycji).

Przebieg badania

W badaniu wykorzystano kwestionariusz ankiety składający się z 16 twierdzeń uwzględniających opinie o zawodzie nauczyciela¹⁴ oraz kwestionariusz informacji o nauczycielu, dzięki któremu uzyskano dane charakteryzujące społeczną sytuację nauczyciela (m.in. płeć, wiek, staż pracy, itp.). Jak zostało wcześniej zasygnalizowane, podjęta problematyka stanowi fragment większego projektu badawczego. Ankiety dotyczące opinii nauczycieli dołączone były do narzędzi diagnozujących klimat organizacyjny i kulturę szkół gimnazjalnych, tworząc wraz z nimi pakiet narzędzi przeznaczony dla każdego nauczyciela.

Badanie przeprowadzono w szkołach gimnazjalnych za uprzednią zgodą dyrektorów placówek. Ankiety dostarczono do szkół w kopertach, do samodzielnego wypełnienia przez wszystkich nauczycieli danej placówki w dogodnym dla nich czasie. Przed przystąpieniem do wypełniania ankiet nauczyciele zostali poinformowani, że badanie jest całkowicie anonimowe i dobrowolne, a jego wyniki posłużą wyłącznie celom naukowym (taka informacja była również zamieszczona w kopertach). Po dwóch tygodniach ankiety były odbierane ze szkół. Z dostarczonych 88 zestawów wypełnione kwestionariusze w zaklejonych kopertach zwróciło 74 nauczycieli, co stanowi 84% badanej próby.

¹⁴ Twierdzenia zaczerpnięto z narzędzi dostępnych na stronie <http://www.ifspan.waw.pl> [dostęp 03.10.2013]. Odpowiedzi na pytania kwestionariusza wyrażające negatywne opinie można potraktować jako symptomy związane z wypaleniem zawodowym. Por.: M. Smulczyk, L. Rycielska, *Symptomy wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(50), 113-132.

Prezentacja wyników i ich analiza

Struktura prezentacji rezultatów badania ankietowego odzwierciedla narrację przedstawioną we wprowadzeniu. Zawarto w niej kolejno: opinie badanych nauczycieli o zawodzie nauczyciela, następnie opinie o sobie w roli nauczyciela. Uwzględniono także zróżnicowanie wyrażanych opinii ze względu na płeć, staż pracy nauczycieli oraz województwo.

Nauczyciele o swoim zawodzie

To, co nauczyciele myślą o swoim zawodzie, jak postrzegają istotę tej profesji z całą pewnością nie pozostaje bez wpływu na jakość i charakter ich relacji z uczniami. Warto dodać, że sposób postrzegania swego zawodu przez samych nauczycieli jest jednym z elementów tak zwanej ukrytej pedagogii. Tabela 1. dostarcza informacji na temat tego, jak badani nauczyciele traktują wykonywany zawód, czy uważają swoją codzienną pracę za swego rodzaju pasję, sposób na życie, źródło satysfakcji, czy też wykonywana praca kojarzy się im raczej z trudnym i odpowiedzialnym zadaniem, które – co gorsza – nie cieszy się w ich odczuciu ani należytych szacunkiem społecznym, ani nie jest stosownie gratyfikowane.

Tabela 1. Opinie badanych o zawodzie nauczyciela.

Twierdzenie	N	M	SD	1	2	3	4	5
1. Nauczyciel to zawód, do którego trzeba mieć specjalne powołanie.	73	4,56	0,75	-	2 (2,7%)	5 (6,8%)	16 (21,9%)	50 (68,5%)
2. Praca nauczyciela jest niezwykle odpowiedzialna.	72	4,83	0,41	-	-	1 (1,4%)	10 (13,9%)	61 (84,7%)
3. Nauczyciel to ciężki zawód.	73	4,48	0,73	1 (1,4%)	-	4 (5,5%)	26 (35,6%)	42 (57,5%)
4. Praca nauczyciela daje dużo satysfakcji.	73	3,99	0,74	1 (1,4%)	2 (2,7%)	8 (11,0%)	48 (65,8%)	14 (19,2%)
5. W pracy nauczyciela więcej jest dobrych, niż złych stron.	72	3,97	0,93	2 (2,8%)	3 (4,2%)	11 (15,3%)	35 (48,6%)	21 (29,2%)
6. Nauczyciele w Polsce cieszą się należytych szacunkiem.	73	1,96	0,87	23 (31,5%)	36 (49,3%)	8 (11,0%)	6 (8,2%)	-
7. Nauczyciele, jako grupa zawodowa, zarabiają zdecydowanie za mało.	73	4,25	1,15	1 (1,4%)	10 (13,7%)	5 (6,8%)	11 (15,1%)	46 (63,0%)

1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – nie mam zdania; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość nauczycieli (ok. 90%) zgadza się ze stwierdzeniem, że zawód nauczyciela wymaga specjalnego powołania i jest to praca związana z dużą odpowiedzialnością. Mimo iż większość badanych przyznaje, że jest to trudny zawód, to jednocześnie stwierdza także, że daje on dużo satysfakcji i dominują w nim jednak „dobre strony”. Badani nauczyciele zauważają jednak, że ta grupa zawodowa nie cieszy się w Polsce należyтым szacunkiem, a także jest niedoceniana pod względem finansowym. Uzyskane rezultaty wyraźnie korespondują z wynikami innych badań mieszczących się w nurcie tej problematyki, a przytoczonymi we wprowadzeniu.

Nauczyciele o sobie

Badanie, jak już wcześniej wspomniano, zorientowane było nie tylko na poznanie opinii nauczycieli szkół gimnazjalnych na temat wykonywanego zawodu, ale także na pozyskanie informacji dotyczących autopercepcji nauczycieli w tej roli. Twierdzenia dotyczyły różnych wymiarów roli nauczyciela – wymiaru dydaktycznego (związanego z przekazywaniem wiedzy, motywowaniem uczniów do nauki), wymiaru wychowawczego (związanego z reagowaniem na problemy uczniów) oraz oceny poziomu satysfakcji z pełnionej roli. W tabeli 2. zestawiono uzyskane odpowiedzi nauczycieli.

Tabela 2. Opinie badanych o sobie w roli nauczyciela.

Twierdzenie	N	M	SD	1	2	3	4	5
1. Jestem zadowolona/zadowolony z wykonywania zawodu nauczyciela.	72	4,50	0,61	-	1 (1,4%)	1 (1,4%)	31 (43,1%)	39 (54,2%)
2. Jestem zadowolona/zadowolony ze swojej pracy z uczniami.	73	4,34	0,61	-	-	5 (6,8%)	38 (52,1%)	30 (41,1%)
3. Mam poczucie, że przekazuję uczniom dużo wartościowej wiedzy.	69	4,42	0,55	-	-	2 (2,9%)	36 (52,2%)	31 (44,9%)
4. Kiedy naprawdę bardzo się staram, mogę dotrzeć nawet do najtrudniejszych i pozbawionych motywacji uczniów.	72	4,04	0,76	-	4 (5,6%)	7 (9,7%)	43 (59,7%)	18 (25,0%)
5. Udaje mi się skutecznie rozwiązywać problemy moich uczniów.	73	3,97	0,67	-	2 (2,7%)	11 (15,1%)	47 (64,4%)	13 (17,8%)
6. Na swoich lekcjach odnoszę sukcesy dydaktyczne z uczniami.	71	4,04	0,49	-	-	7 (9,9%)	54 (76,1%)	10 (14,1%)

Twierdzenie	N	M	SD	1	2	3	4	5
7. Mam bardzo silną motywację do pracy w zawodzie nauczyciela.	71	3,73	1,06	2 (2,8%)	10 (14,1%)	9 (12,7%)	34 (47,9%)	16 (22,5%)
8. Na początku pracy moje nastawienie do pracy w zawodzie nauczyciela było bardziej entuzjastyczne niż jest teraz.	73	3,22	1,35	3 (4,1%)	31 (42,5%)	5 (6,8%)	15 (20,5%)	19 (26,0%)
9. Planuję być nauczycielem tak długo, jak będzie to możliwe.	73	4,25	0,88	-	4 (5,5%)	9 (12,3%)	25 (34,2%)	35 (47,9%)

1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – nie mam zdania; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak

Źródło: opracowanie własne

Badani nauczyciele szkół gimnazjalnych w zdecydowanej większości wyrażają zadowolenie ze swojej pracy i mają poczucie skuteczności dydaktyczno-wychowawczej. Uzyskane rezultaty są zbliżone do rezultatów badań nad satysfakcją z pracy nauczycieli szkół gimnazjalnych w innych krajach europejskich¹⁵. W przypadku 42,5% badanych nauczycieli nastawienie do pracy w zawodzie nie uległo zmianie wraz z upływem czasu pracy. Zdecydowana większość nauczycieli planuje pracować w zawodzie tak długo, jak będzie to możliwe. Otrzymane w tej części wyniki badań są sprzeczne z kształtowanym w ostatnim czasie, szczególnie przez media, obrazem grupy zawodowej, wedle którego znajduje się ona w kryzysie i cierpi na zniechęcenie do pracy. Wręcz przeciwnie, badani nauczyciele są pełni optymizmu, wyrażają raczej poczucie spełnienia, zadowolenie i chęć dalszej pracy w tym zawodzie. Możemy w tym przypadku mówić o silnej tożsamości zawodowej, dzięki której nauczyciele są w stanie stawić czoła trudnościom, niedogodnościom związanym z warunkami pracy czy niskim społecznym uznaniem dla tego zawodu¹⁶. Taka postawa pomaga prawdopodobnie nauczycielom zachować mimo wszystko pozytywną motywację do pracy.

Zróźnicowanie wyrażanych przez nauczycieli opinii ze względu na płeć i staż pracy

W celu zarejestrowania różnic w wyrażanych przez nauczycielki i nauczycieli opiniach dokonano porównania średnich przy zastosowaniu

¹⁵ *Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3. Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian. Raport IV: Atrakcyjność zawodu nauczyciela – wyzwanie XXI wieku. Poziom gimnazjum.* http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/Naucz_IV.pdf [dostęp 01.02.2014].

¹⁶ Por.: *ibidem*.

testu t - Studenta dla prób niezależnych. Natomiast w celu sprawdzenia zależności między stażem pracy badanych a wyrażanymi przez nich opiniami przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji. Nauczycieli podzielono na trzy równoliczne grupy ze względu na staż pracy (1–12 lat pracy w zawodzie nauczyciela, 13–21 lat, powyżej 21 lat).

Okazało się, że wyrażane przez badanych nauczycieli opinie dotyczące zarówno zawodu nauczyciela, jak i własnej osoby w tym zawodzie są bardzo podobne u kobiet i mężczyzn (brak istotnych różnic statystycznych w tym zakresie). Nie odnotowano również istotnych statystycznie różnic w wyrażanych opiniach ze względu na staż pracy badanych nauczycieli. Takie wyniki mogą świadczyć po pierwsze o tym, że opinie dotyczące poruszanych kwestii są spójne wśród nauczycieli i nie różnicuje ich ani płeć, ani staż pracy zawodowej. Z drugiej zaś strony być może wyniki przedstawiałyby się nieco inaczej, gdyby badania zostały przeprowadzone z udziałem znacznie większej grupy nauczycieli. Jak wynika z badań Marka Smulczyka i Ludmiły Rycielskiej¹⁷, zrealizowanych w grupie 1691 nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, mężczyźni pracujący jako nauczyciele sygnalizują większe trudności w pracy z uczniami i mają gorszą opinię o swoim zawodzie niż kobiety. Niemniej jednak, jak zauważają badacze, wynik ten należy traktować z dużą dozą ostrożności ze względu na duże różnice w liczebnościach analizowanych grup wyłonionych na podstawie płci.

Zróznicowanie wyrażanych przez nauczycieli opinii ze względu na województwo

W celu zarejestrowania różnic pomiędzy nauczycielami z województwa podkarpackiego i mazowieckiego dokonano porównania z wykorzystaniem testu U Manna-Whitneya¹⁸. W tabeli zestawiono uzyskane rezultaty, uwzględniając jedynie te twierdzenia, w przypadku których odnotowano istotne statystycznie różnice.

¹⁷ M. Smulczyk, L. Rycielska, *Symptomy wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(50), 113-132.

¹⁸ Test ten jest nieparametrycznym odpowiednikiem testu t dla prób niezależnych (por.: S. Bedyńska, A. Brzezicka, *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Warszawa 2007, s. 203–204). Wybór testu nieparametrycznego podyktowany był różnicami w liczebnościach porównywanych grup.

Tabela 3. Różnice w zakresie wyrażanych opinii między nauczycielami gimnazjum z województwa podkarpackiego a nauczycielami z województwa mazowieckiego (wyniki analiz testem U Manna-Whitneya).

	Województwo	N	M	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya
Nauczyciele o zawodzie						
Nauczyciel to ciężki zawód.	podkarpackie	46	4,28	31,60	1453,50	372,50***
	mazowieckie	27	4,81	46,20	1247,50	
Nauczyciele jako grupa zawodowa zarabiają zdecydowanie za mało.	podkarpackie	46	3,93	32,35	1488,00	407,00**
	mazowieckie	27	4,78	44,93	1213,00	
Nauczyciele o sobie						
Jestem zadowolona/zadowolony ze swojej pracy z uczniami.	podkarpackie	46	4,52	42,51	1955,50	367,50***
	mazowieckie	27	4,04	27,61	745,50	
Udaje mi się skutecznie rozwiązywać problemy moich uczniów.	podkarpackie	46	4,09	40,27	1852,50	470,50*
	mazowieckie	27	3,78	31,43	848,50	
Na początku pracy moje nastawienie do pracy w zawodzie nauczyciela było bardziej entuzjastyczne niż jest teraz.	podkarpackie	46	2,96	33,11	1523,00	442,00*
	mazowieckie	27	3,67	43,63	1178,00	

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Źródło: opracowanie własne

Istotnie statystycznie różnice między nauczycielami z województwa podkarpackiego i mazowieckiego w zakresie wyrażanych przez nich opinii wystąpiły w przypadku pięciu twierdzeń. Nauczyciele z województwa mazowieckiego w większym stopniu niż nauczyciele z województwa podkarpackiego uważają, że zawód nauczyciela jest ciężki ($U = 372,50$; $p < 0,001$), a także zdecydowanie bardziej zgadzają się ze stwierdzeniem „Nauczyciele jako grupa zawodowa zarabiają zdecydowanie za mało” ($U = 407,00$; $p < 0,01$). Takie zróżnicowanie opinii w kwestii zarobków może wynikać z ogólnych warunków życia, różnych w tych dwóch województwach.

Biorąc pod uwagę twierdzenia nauczycieli dotyczące siebie w roli nauczyciela, w oparciu o rezultaty przedstawione w tabeli 3., można stwierdzić, że nauczyciele gimnazjów z województwa podkarpackiego są bardziej zadowoleni ze swojej pracy.

Uzyskane różnice są istotne i znaczące, niemniej jednak, mając na uwadze niereprezentatywny dobór próby, nie należy wysuwać zbyt daleko idących wniosków. Ponadto znaczenie może tutaj mieć także specyfika (kultura) poszczególnych szkół, w których pracują nauczyciele.

Uwagi końcowe

„Nauczyciel – pisze Krzysztof Konarzewski – to szlachetny zawód; szkoda, że nauczyciele w swej większości do niego nie dorastają. Tak w największym skrócie można oddać ideę leżącą u podstaw wszystkich bez mała wypowiedzi o tej postaci szkolnego dramatu. Nauczyciela idealizuje się i poniża zarazem. Społeczeństwo – ustami uczonych i nieuczonych – oddaje część abstrakcyjnej wizji nauczycielstwa, by zaraz z tym samym zapałem krytykować, napominać, ośmieszać rzeczywistych nosicieli tej roli zawodowej”¹⁹.

A rola ta jest szczególnie trudna: psychologicznie złożona, niejasna, niezgodna z innymi rolami pełnionymi przez nauczyciela, wewnętrznie niespójna – warto o tym pamiętać, myśląc o nauczycielach i o ich zawodzie.

Nauczyciele gimnazjum, którzy uczestniczyli w badaniu, także mają świadomość trudności własnej roli, złożoności podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych, odpowiedzialności, jaka na nich spoczywa z racji wykonywanej profesji. Co jednak optymistyczne, zdecydowana większość badanych nauczycieli deklaruje zadowolenie ze swojej pracy i poczucie dydaktyczno-wychowawczego sprawstwa.

*dr Aleksandra Tłuściak-Deliowska jest adiunktem
w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie oraz członkiem Polskiego
Towarzystwa Pedagogicznego.*

*dr Urszula Dernowska jest adiunktem w Instytucie Pedagogiki
Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej
w Warszawie oraz członkiem Polskiego Towarzystwa
Pedagogicznego.*

¹⁹ K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, K. Konarzewski (red.), Warszawa 2004, s. 160.

Zofia Okraj

Nauczyciel – moderator twórczych dyskusji: zadania, cechy i zachowania

Wstęp

Nauczyciel w swojej pracy może wybierać i adaptować na potrzeby zajęć różnorodne metody i techniki dydaktyczne. Ich wybór zależy od specyfiki przedmiotu kształcenia, realizowanego tematu zajęć, wieku i liczby uczniów, a także od osobowości i stylu pracy nauczyciela, który może preferować nauczanie podające lub problemowe – aktywizujące zarówno uczniów, jak i jego samego. Jedną z takich metod problemowych, heurystycznych, poszukujących jest dyskusja¹, zwłaszcza w jej twórczym wariacie. Dyskusja nie istnieje jednak bez tworzących ją osób: dyskutantów – uczniów oraz moderatora – nauczyciela, który taki spór inicjuje, prowadzi i finalizuje, realizując na poszczególnych etapach dyskusji wiele ważnych działań decydujących o jej przebiegu i rezultatach.

Specyfika i właściwości twórczych dyskusji

Twórcze dyskusje ukierunkowane są na generowanie wielu różnych, także oryginalnych pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów. Wyróżniają je i konstytuują następujące właściwości:

- Problem: przedstawiony w postaci pytań otwartych: *Jakie?, Które?, Dlaczego?* itp. lub zadania do wykonania np. *Proszę wskazać pomysły na rozwiązanie tej sytuacji.*
- Wspólny cel: poszukiwanie pomysłów na rozwiązanie postawionych w dyskusji problemów.
- Interakcyjność: wzajemne oddziaływanie na siebie dyskutantów poprzez spotkanie, wymianę pomysłów, doświadczeń, opinii, a także emocji pojawiających się podczas poszukiwania, zgłaszania i argumentowania pomysłów.

¹ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 196; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 284.

- Heterogeniczność: w obszarze propozycji rozwiązania danego problemu, opinii, poglądów oraz zgłaszanych argumentów.
- Kultura zachowań: wyznaczana przez kodeks dyskusji, zawierający zestaw najważniejszych rządzących nią zasad oraz strukturę obejmującą uporządkowane fazy działania dyskutantów i moderatora sporu².

Zadania nauczyciela moderatora na poszczególnych etapach twórczej dyskusji

W twórczych dyskusjach można wyszczególnić trzy zasadnicze fazy, w czasie których nauczyciel moderator ma do wykonania konkretne zadania porządkujące działania dyskutujących uczniów. Ich wykaz prezentują treści w tabeli 1.

Tabela 1. Zadania nauczyciela moderatora na poszczególnych etapach twórczych dyskusji.

FAZA DYSKUSJI	ZADANIA NAUCZYCIELA MODERATORA
Wstępna (ok. 7–10 minut)	<p>Powitanie uczniów. Prezentacja problemu dyskusji wraz z ewentualnym opisem sytuacyjnym. Przedstawienie celu dyskusji (odnalezienie wielu, różnych, także niekonwencjonalnych pomysłów na rozwiązanie problemu). Opis wybranej do zajęć techniki twórczej dyskusji (np. „Metaplan”, „Drzewko decyzyjne”, „Okragły stół”, „Labirynt dyskusyjny” itp.). Przy dużej grupie uczniów podział na mniejsze kilkusobowe zespoły. Przedstawienie ram czasowych dyskusji. Przypomnienie głównych zasad twórczej dyskusji: <i>Mówi jedna osoba.</i> <i>Aktywnie słuchamy innych.</i> <i>Szukamy wielu różnych, oryginalnych pomysłów.</i> <i>Używamy komunikatów „Ja+uczucia” nie „Ty+ocena”.</i> <i>Nie stosujemy wypowiedzi typu „Idea killers” (zwroty „niszczące pomysły”, np. Bez sensu, To już było, Po co się tym zajmować itp.).</i> Inspirujące i aktywizujące zaproszenie uczniów do dyskusji (np. <i>A zatem do dzieła!, Ten problem czeka na Wasze rozwiązanie!, Czas zacząć poszukiwania wielu różnych, także nietypowych pomysłów na pokonanie tej trudności!</i>)</p>
Właściwa (ok. 20–25 minut)	<p>Czuwanie nad prawidłowym przebiegiem dyskusji w grupach oraz przestrzeganiem zasad twórczej dyskusji. Pomoc dyskutantom poprzez odpowiadanie na ewentualne pytania i wątpliwości pojawiające się podczas pracy w grupach. Udzielanie informacji o czasie, jaki pozostał do końca dyskusji zespołowej. Poprowadzenie prezentacji pomysłów wygenerowanych w poszczególnych grupach dyskusyjnych. Zadawanie pytań dodatkowych (<i>Co jeszcze?, Jakie jeszcze inne propozycje możecie przedstawić?, Jakie skutki może przynieść to rozwiązanie?, Co sami moglibyście zrobić w tej sprawie?</i> itp.).</p>

² Por.: Z. Okraj, *Kultura twórczych dyskusji*, „Kultura i Edukacja” 2014, nr 1, s. 75.

Końcowa (ok. 7–10 minut)	<p>Pomoc w wyborze najlepszych pomysłów zaprezentowanych przez grupy dyskusyjne.</p> <p>Podsumowanie dyskusji (omówienie liczby, stopnia różnorodności i oryginalności pomysłów zgłoszonych podczas dyskusji, odniesienie tej analizy do celu dyskusji).</p> <p>Udzielenie uczniom informacji zwrotnych (<i>W dzisiejszej dyskusji na uwagę zasługuje... , Trzeba jeszcze popracować nad... , Należy pochwalić... , docenić... itp.</i>).</p> <p>Rozdanie uczniom ankiet ewaluacyjnych do oceny dyskusji (przykładowe zwroty w kwestionariuszu: <i>Podczas dzisiejszej dyskusji podobało mi się... , Nie podobało mi się... , Zmieniłabym... , Atmosfera dyskusji była... , W następnej dyskusji chętnie poszukałbym pomysłów w odniesieniu do problemów... itp.</i>).</p> <p>Podziękowanie uczniom za udział w dyskusji.</p>
--------------------------------	---

Źródło: opracowanie własne.

Styl prowadzenia dyskusji a jej przebieg i efekty

Każdą dyskusję moderator może poprowadzić w określonym stylu, implikującym określenie jej jako „szkolna” lub „nieszkolna”³. Inne nazwy dla tych typów dyskusji to: „sterowana” i „niesterowana”⁴. Główne cechy każdej z nich przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Cechy dyskusji „sterowanej” i „niesterowanej”.

Kryterium	Dyskusja „sterowana”	Dyskusja „niesterowana”
Relacje moderator – grupa	Asymetryczne	Symetryczne
Postawa moderatora	Dominujący	Partner
Cel dyskusji	Potwierdzenie z góry ustalonego przez moderatora stanowiska	Wymiana opinii, pomysłów Rozwiązanie problemu
Możliwość wyrażania własnych opinii	Ograniczona lękiem przed przeciwstawieniem się zdaniu moderatora	Nieskrępowana, doceniana przez moderatora nawet w przypadku jej odmienności, niekonwencjonalności
Atmosfera	Poczucie presji potwierdzania stanowiska prezentowanego przez nauczyciela-moderatora, stres, napięcie	Poczucie wolności, otwartości, bezpieczeństwa w prezentowaniu własnych poglądów

Opracowanie własne na podstawie: W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1996, s. 71–72, D. Marzec, *Znaczenie dialogu w wychowaniu*, [w:] *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala (red.), Częstochowa 2000, s. 51.

³ D. Marzec, *Znaczenie dialogu w wychowaniu*, [w:] *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala (red.), Częstochowa 2000, s. 51.

⁴ Por.: W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1996, s. 72.

Analiza treści zawartych w tabeli 2. pozwala stwierdzić, że pierwszy typ dyskusji zdominowany jest głównie przez nauczyciela moderatora, którego cechuje apodyktyczny stosunek do uczniów dyskutantów oraz przekonanie o własnej sile, racji i skuteczności obranej drogi myślenia i działania. Wydaje się, że przez taką postawę nie dopuszcza on ani do siebie, ani do dyskusji uczniów, którzy, pozostając niejako „po drugiej stronie biurka”, są mu potrzebni jedynie do przytakiwania jego poglądom i pomysłom. Dlatego też taką dyskusję słusznie określa się mianem „gry pozorów”⁵. Warto również dodać, iż opisany styl prowadzenia zajęć, w którym „nauczyciel stale kontroluje uczniów, wymaga natychmiastowego podporządkowania się i bezwzględnej dyscypliny”, określany jest jako „autokratyczny surowy”⁶.

W opozycji do takiego modelu prowadzenia sporu pozostaje dyskusja „niesterowana”, inaczej właściwa. Celem takiej dyskusji nie jest potwierdzenie tezy zaprezentowanej przez nauczyciela moderatora, czy też akceptacja jedyne go zgłoszonego przez niego projektu, ale wspólna, autentyczna praca nad rozwiązaniem jakiegoś problemu. A zatem w dyskusji właściwej nauczyciel i uczeń to partnerzy interakcji, którzy wzajemnie uczą się od siebie. Nauczyciel moderator rezygnuje tu bowiem z narzucania uczestnikom dyskusji swojego punktu widzenia, manipulowania nimi i wykorzystywania ich do wzmocnienia poczucia własnej wartości. Taka właśnie dyskusja „niesterowana” zasługuje na afirmację i propagowanie nie tylko ze względu na autentyczne respektowanie w niej prawa do wyrażania własnych opinii, ale i wieloaspektową egzemplifikację wcielania idei podmiotowości w praktyce edukacyjnej.

Zachowania i cechy nauczyciela moderatora dyskusji

W literaturze przedmiotu odnaleźć można tezę, iż „we wszystkich ograniczeniach szkoły, to właśnie twórczy nauczyciele stanowią nadzieję na rozwój potencjału uczniów”⁷. Ponadto zwraca się uwagę, że „poziom zdolności twórczych nauczyciela jest istotnym czynnikiem, od którego zależy efektywność zajęć mających na celu stymulowanie twórczego myślenia uczniów”⁸. W procesie tym istotne okazują się zatem „kompetencje transgresyjne” nauczyciela oznaczające „zdolność do pobudzania i podtrzymywania wielostronnej aktywności twórczej uczniów oraz przekraczanie siebie w wytwarzaniu

⁵ D. Marzec, *op. cit.*, s. 51.

⁶ A. Szejnberg, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wrocław 2006, s. 150.

⁷ D. Ciechanowska, *Twórczość w edukacji*, Szczecin 2007, s. 116.

⁸ K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, [w:] *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, K.J. Szmidt, (red.), Kraków 2003, s. 113.

niu określonych pomysłów⁹. Niezwykle ważna w uaktywnianiu twórczego myślenia uczniów okazuje się również „twórczość metodyczna”, postrzegana jako zasadniczy czynnik postępu pedagogicznego w szkole a przejawiająca się we wprowadzaniu zmian dotyczących między innymi: celów, treści, metod kształcenia, form organizacyjnych czy środków dydaktycznych¹⁰.

Na warsztat pracy nauczyciela składa się także repertuar jego zachowań, które mogą stymulować lub blokować twórcze myślenie uczniów podczas dyskusji.

Tabela 3. Zachowania nauczyciela pobudzające i hamujące twórcze myślenie w dyskusji.

Działania nauczyciela moderatora	
Zachęcające do twórczego myślenia	Zniechęcające do twórczego myślenia
Daje dość czasu na myślenie	Jest autorytarny i despotyczny
Koncentruje się na myśleniu uczniów	Umacnia zależność dyskutantów
Powstrzymuje się od osądzania	Krytykuje
Podkreśla samodzielność	Dezaprobuje
Oczekuje dobrych wyników	Wcześniej ustala odpowiedzi
Jest aktywnym słuchaczem	Odrzuca nowe pomysły
Wykazuje prawdziwe zainteresowanie	Narzuca decyzje
Szanuje podjęte przez uczniów decyzje	Ogranicza czas
Traktuje uczniów partnersko	Lekceważy opinie uczniów
Jest gotowy do pomocy	Dominuje
W błędach widzi szansę uczenia się	Przerywa
Wykorzystuje pytania otwarte	Niecierpliw się
Ceni twórcze pomysły	Nie zapewnia informacji zwrotnych

Opracowanie własne na podstawie: R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, Warszawa 1999, s. 51.

Wymienione w tabeli 3. zachowania nauczyciela moderatora, zachęcające uczniów do twórczego myślenia, pozwalają ujmować go w kategorii „facylitatora” twórczości, który różnymi sposobami ułatwia im twórcze myślenie i działanie. Przez swoje zachowania staje się on również dla uczniów swoistym modelem do naśladowania, a jak wiadomo z podejścia behawiorystycznego jest to jeden ze sposobów „uczenia się” twórczości.

W prowadzonych przeze mnie badaniach nad twórczymi dyskusjami wyszczególnione przez Roberta Fishera kryteria zachowań nauczyciela moderatora dyskusji znalazły się w ewaluacyjnym kwestionariuszu ankiety, którą uczestnicy dyskusji wypełnili po zakończonym semestralnym cyklu zajęć prowadzonych w konwencji warsztatu dyskusyjnego. Zadaniem respondentów było najpierw zaznaczenie na liście zachowań tych, które opisywały

⁹ W. Puślecki, *Kompetencje profesjonalne nauczycieli*, [w:] *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*, Z. Jasiński, (red.), Opole 1996, s. 35.

¹⁰ Por.: J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990, s. 148–151.

nauczyciela moderatora. Następnie mieli oni wskazać spośród zaznaczonych do 5 takich zachowań, które najbardziej zachęcały i zniechęcały ich do aktywnego uczestnictwa w dyskusji.

Tabela 4. Zachowania nauczyciela moderatora najbardziej zachęcające do dyskusji w opiniach dyskutantów.

Lp.	Ranking zachowań moderatora najbardziej zachęcających do dyskusji	Liczba wskazań dyskutantów (N 135)
1.	Ceni twórcze pomysły	73% (N 99)
2.	Traktuje dyskutantów z szacunkiem	71% (N 96)
3.	Słucha uważnie dyskutantów	65% (N 88)
4.	Wykazuje zainteresowanie dyskusją	58% (N 78)
5.	Powstrzymuje się od osądzania, opinii	55% (N 74)

Źródło: badania własne.

Z kolei w rubryce „zachowania najbardziej zniechęcające do dyskusji” 19% dyskutantów zaznaczyło opcję: *ogranicza czas myślenia podczas dyskusji*. W niektórych kwestionariuszach pojawiły się dodatkowe pojedyncze komentarze na ten temat: *Czasami daje za mało czasu, Trochę popędza dyskusję, Czasami za szybko mówi, Za bardzo trzyma się ustalonych ram*.

Inspiracją a zarazem drogowskazem właściwego formowania zachowań nauczyciela moderatora twórczych dyskusji mogą być psychodydaktyczne zasady pomocy w tworzeniu, do których zalicza się reguły: facylitacji, kontraktu grupowego, autonomicznej motywacji poznawczej, wzmacniania procesu twórczego, podmiotowości, ludyczności oraz osobistej twórczości nauczyciela¹¹. Zasady te pozwalają nakreślić obraz działań nauczyciela dążącego aktywnie do stymulowania twórczego myślenia uczniów w dyskusji i wyszczególnić następujące wskazówki metodyczne:

1. Dążąc do intelektualnego, emocjonalnego i werbalnego zaangażowania uczniów w proces rozwiązywania problemów z zastosowaniem różnych odmian dyskusji, warto zadbać o właściwy klimat zajęć cechujący się subiektywnie doznawanym przez dyskutantów poczuciem: wolności (mogę powiedzieć, co chcę), otwartości (mogę szczerze wyrazić własne opinie, poglądy, pomysły) oraz bezpieczeństwa (za wyrażenie pomysłów, poglądów, opinii nie spotkają mnie przykre sankcje, np. krytyka ze strony nauczyciela, wyśmianie przez kolegów, ocena niedostateczna itp.). Granicą wolności wypowiedzi w twórczej dyskusji powinien być szacunek dla dyskutantów oraz akceptacja prawa każdego człowieka do posiadania i prezentowania własnych propozycji, poglądów, opinii.

¹¹ K.J. Szmidt, *op. cit.*, s. 97-108.

2. Twórcze myślenie w dyskusji ułatwia właściwy dobór treści dyskusji, zwłaszcza jej problemu, który powinien zaciekawiać, inspirować, pobudzać wyobraźnię, wywoływać poczucie, że warto się tą sprawą zająć i poszukiwać wielu różnych, także nietypowych, pomysłów na jej rozwikłanie.
3. Uczestnictwo w twórczej dyskusji powinno być dla uczniów przyjemnością, intelektualną przygodą, dzięki której nawiązują nowe kontakty, przełamują swoje bariery (np. nieśmiałość, lęk komunikacyjny przed zabranieniem głosu na forum grupy), a także sposobem na aktywizację twórczego myślenia, którego potencjał – zgodnie z podejściem humanistycznym – tkwi w każdym uczniu, ale by się ujawnił, wymaga zaistnienia odpowiednich warunków organizacyjnych, metodycznych oraz osobowościowych nauczyciela.
4. Podczas twórczych dyskusji należy unikać stawiania uczniom tradycyjnych ocen i „plusów” za aktywność w poszukiwaniu pomysłów. Alternatywą dla takiej gratyfikacji powinno być udzielanie im informacji zwrotnych o działaniach, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, zaobserwowanych przez nauczyciela. Komunikaty te powinny być wypowiedziane „z szacunkiem w tonie i postawie”, powinny także być „konkretne, precyzyjne, bliskie w czasie [...], udzielane w sposób akceptowalny dla odbiorcy”¹².
5. Dla wzmacniania procesu twórczego myślenia uczniów ważne są również pochwały będące wyrazem doceniania wysiłków i starań związanych z poszukiwaniem pomysłów na rozwiązanie problemów dyskusji. Ważne jest akcentowanie propozycji wyjątkowych, niestereotypowych, ale jednocześnie możliwych do zastosowania w praktyce.
6. W twórczych dyskusjach warto stosować elementy zabawy, które wraz z odpowiednio wplecionym w przebieg dyskusji humorem moderatora mogą przyczynić się do eliminowania lub niwelowania napięć oraz barier komunikacyjnych odczuwanych przez dyskutujących uczniów.
7. Pełniąc funkcję nauczyciela moderatora twórczych dyskusji warto przyjąć postawę nastawienia na rozwój i poszukiwanie coraz to nowych odmian i wariantów dyskutowania z uczniami o różnych problemach, jakie niesie współczesne życie i świat. Niejednokrotnie będzie to działanie pracochłonne i czasochłonne (przygotowywanie matryc dyskusyjnych, dobór treści dyskusji i odpowiednich środków dydaktycznych, udział w pokonywaniu uczniowskich barier twórczego myślenia itd.), ale bez wątplenia zasługujące na jego podjęcie i realizację. Twórcze dyskusje bowiem aktywizują, pobudzają twórcze myślenie, inspirują, a poprzez rozwiązywanie autentycznych problemów przygotowują do ich aktywnego rozwiązywania w życiu codziennym, realnym.

¹² M. Winkler, A. Commichau, *Sztuka prowadzenia wykładów i lekcji*, Kraków 2008, s. 213.

Stymulowaniu twórczego myślenia w dyskusji mogą także sprzyjać stosowane przez nauczyciela moderatora konkretne techniki generowania pomysłów, do których zalicza się:

- odroczone wartościowanie, czyli powstrzymywanie się od natychmiastowej oceny zgłaszanych pomysłów,
- stworzenie warunków do wytrwałej pracy, która pozwala przechodzić od pierwszych, oczywistych, często naśladowczych pomysłów do idei niecodziennych, zaskakujących i twórczych,
- zapewnienie odpowiedniej ilości czasu na generowanie pomysłów i poszukiwanie dojrzałych a zarazem twórczych i skutecznych sposobów rozwiązywania problemów¹³.

W procesie pobudzania twórczego myślenia istotne okazują się również „kompetencje transgresyjne” nauczyciela oznaczające „zdolność do pobudzania i podtrzymywania wielostronnej aktywności twórczej uczniów oraz przekraczanie siebie w wytwarzaniu określonych pomysłów”¹⁴. Owo „przekraczanie siebie” dotyczy zarówno uczniów dyskutantów, jak i nauczyciela moderatora, a można je rozumieć także jako pokonywanie wewnętrznych blokad, np. nieśmiałości, przełamywanie myślenia schematycznego na rzecz poszukiwania pomysłów niekonwencjonalnych, eliminowanie „idea killers” werbalnych (wyrażonych słowami, np. *To nie ma sensu*) i mentalnych, czyli pojawiających się w myślach autora pomysłu stwierdzeń blokujących jego prezentację, a później realizację, np. *Nie uda mi się...*, *Zostanę wyśmiany, kiedy to powiem...*, *Nie warto o tym myśleć...*, *Co ja mogę...*, *Nie stać mnie na to...*, *Lepiej się nie odzywać...* itp. Nauczyciel, który jest w stanie rozpoznać te bariery u siebie i pokonać je, będzie bardziej wrażliwy na ich symptomy pojawiające się w zachowaniach werbalnych i pozawerbalnych uczniów. Ważnym zadaniem nauczyciela moderatora jest więc rozmowa z uczniami na ten temat i wspólne, aktywne poszukiwanie sposobów przeciwdziałania występowaniu tych i innych blokad twórczego myślenia.

W prowadzonych przeze mnie badaniach dyskutanci w kwestionariuszu ankiety ewaluacyjnej przedstawiali także ranking cech nauczyciela moderatora, które najbardziej pomagały im w procesie twórczego dyskutowania. Ich uszeregowanie przedstawia się następująco: otwartość, komunikatywność, życzliwość, twórczość, cierpliwość, kompetencje, poczucie humoru (źródło: badania własne). Cechy te wiążą się wyraźnie z nakreślonymi już wcześniej protwórczymi zachowaniami nauczyciela moderatora.

¹³ R. Fisher, *op. cit.*, s. 53.

¹⁴ W. Puślecki, *op. cit.*, s. 35.

Komunikacja na płaszczyźnie: moderator – uczniowie – dyskutanci

Wiele pozytywnych, sprzyjających twórczemu myśleniu zachowań nauczyciela moderatora wiąże się z jego kompetencjami komunikacyjnymi, które okazują się istotne na każdym etapie twórczego sporu. W dyskusji niezwykle ważną okazuje się umiejętność jasnego, klarownego prezentowania swoich propozycji i poglądów. Dla moderatora kierującego twórczą dyskusją kluczowe jest również komunikatywne przedstawianie problemów i celów dyskusji, a także procedury wybranej techniki dyskusji. Od jakości komunikatów opisujących te elementy dyskusji zależy bowiem w znacznym stopniu obraz pracy uczniów dyskutantów. Jeszcze inne aspekty kompetencji komunikacyjnych nauczyciela moderatora dyskusji przedstawione zostały w tabeli 5.

Tabela 5. Główne umiejętności komunikacyjne w dyskusji.

Umiejętność komunikacyjna	Specyfika	Znaczenie w dyskusji
Parafrazowanie	Wyrażanie własnymi słowami zasłyszanej wypowiedzi.	Inicjowanie własnej wypowiedzi. Nawiązywanie do wypowiedzi przedmówcy. Dowód aktywnego słuchania i zaangażowania dyskutanta.
Aktywne słuchanie	Słuchanie wypowiedzi przedmówcy i w tym samym czasie zastanawianie się <i>Co sam mam na ten temat do powiedzenia?, O co mógłbym tę osobę zapytać?</i>	Okazywanie szacunku dyskutantom. Dowód zaangażowania i aktywności w dyskusji.
Opisywanie własnych uczuć	Posługiwanie się komunikatami: „Ja + uczucia”, np. <i>Myszę, że; Zgadzam się/nie zgadzam się... Cieszę się/przykro mi</i> itp. Przeciwieństwem takich komunikatów są wypowiedzi „Ty+ocena” np. <i>Ty się nie znasz... Ty obłudniku... Nie masz prawa...</i> itp.	Asertywne – szczerze, ale nieraniące nikogo wypowiedzi. Okazywanie dyskutantom szacunku, który sprzyja współpracy przy poszukiwaniu pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji i chroni przed poczuciem poniżenia, oskarżania, lekceważenia, co może mieć miejsce podczas wypowiedzi „Ty+ocena”.
Weryfikowanie wrażeń	Upewnianie się, że dobrze zrozumieliśmy wypowiedź przedmówcy, np. <i>A zatem masz na myśli, że... Czy dobrze zrozumiałem... Czy to oznacza... itp.</i>	Unikanie nieporozumień wynikających z opaczego zrozumienia wypowiedzi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994,

E. Nęcka, *Trening twórczości: podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998.

Warto podkreślić, że model komunikacji między nauczycielem a uczniami jest ważnym czynnikiem prawidłowego przebiegu procesu nauczania – uczenia się oraz jego wysokiej skuteczności. Na jakość tej komunikacji wpływa jednak nie tylko to, co nauczyciel mówi, ale również to „jak mówi” a nawet „jaki jest wyraz jego twarzy”¹⁵. Znaczenie zachowań i aspektów osobowości nauczyciela moderatora w twórczych dyskusjach okazało się tak istotne, że w prowadzonych przeze mnie badaniach nad twórczymi dyskusjami uznano je za ważny czynnik dodatkowo wyjaśniający mechanizm stymulowania twórczego myślenia przez dyskusje¹⁶.

Zakończenie

Przedstawione w niniejszym opracowaniu zadania, protwórcze zachowania i cechy nauczyciela moderatora dyskusji pozwalają scharakteryzować go jako osobę, która ceni otwarty, życzliwy, twórczy dialog i dyskusje z uczniami oraz odczuwa satysfakcję z realizacji takich metod podczas zajęć dydaktycznych. Relacje z uczniami buduje na kanwie szacunku, sympatii do uczniów oraz afirmacji prawa człowieka do własnych poglądów, pomysłów oraz ich prezentowania i obrony na forum grupy. Chcąc dobrze wypełniać zadania postawione przez procedurę i kodeks twórczych dyskusji, nauczyciel moderator powinien pamiętać również o tym, że w dyskusji liczą się silne charaktery, siła argumentów i osobowości, wszelkie zaś oblicza przymusu odbierają twórczej dyskusji jej istotę, tworzoną przez wolność, kreatywność i współpracę.

dr Zofia Okraj jest adiunktem w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Prowadzi zajęcia dydaktyczne w konwencji warsztatu twórczych dyskusji oraz badania eksperymentalne i badania w działaniu nad kreatywnym rozwiązywaniem problemów z zastosowaniem różnych – także autorskich – technik dyskusji.

¹⁵ Por. A. Szejnberg, *op. cit.*, s. 30-31.

¹⁶ Por. Z. Okraj, *Alfabet twórczych dyskusji*, Kielce, 2013.

Agnieszka Polanowska

Prezentacja kompetencji nauczyciela różnych szczebli kształcenia w świetle badań empirycznych i analizy porównawczej

*Prawdziwy nauczyciel powinien być zawsze
najpilniejszym uczniem*

Maksim Gorki

Wstęp

Przedmiotem niniejszej analizy jest zawód nauczyciela i jego kompetencje. Rozważane kwestie wyjaśniają, kim jest nauczyciel, jakie spoczywają na nim zadania i obowiązki. Zasadniczym celem artykułu jest określenie niezbędnych kompetencji nauczyciela w kontekście kształcenia postaw i poglądów ucznia. Występują tu także cele pośrednie; są one zawarte w porządku konkretnych badań empirycznych i w analizie porównawczej.

Nauczyciel i jego pozycja zawodowa

We współczesnym systemie oświaty zawód nauczyciela postrzegany jest jako profesja wymagająca dużego zaangażowania merytorycznego, pedagogicznego i emocjonalnego. Ministerstwo Edukacji Narodowej stawia przed kadrą edukacyjną szereg złożonych zadań i nakłada wymagania dotyczące nie tylko pracy dydaktycznej, lecz również kształtowania postaw i zachowań ucznia.

Z punktu widzenia zawodu nauczyciela „edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy i tworzenie środowiska sprzyjającego jej przekazywaniu, ale także troska o całościowe potrzeby danej osoby”¹. Ponadto praca nauczyciela

¹G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2003, s. 111.

to szereg zabiegów związanych bezpośrednio z poprawnością merytoryczną i metodyczną, zaangażowaniem zawodowym oraz aktywnością nakierowaną na własny, permanentny rozwój, dokonywany adekwatnie do pojawiających się potrzeb instytucji edukacyjnej i uczniów. Pośrednio temu wszystkiemu sprzyja technika planowania i organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego; dotyczy on kierowania zespołem klasowym. Istotne znaczenie ma także system motywacyjny i użyte w nim motywatory, mające zachęcać uczniów do nauki i pracy nad sobą.

Wymagania stawiane nauczycielowi skupiają się na funkcji wychowawczej i kształtowaniu siebie – jako autorytetu dla współczesnego ucznia. Nauczyciel jest osobą, która ukierunkowuje proces rozwoju ucznia, kreuje jego postawy, ocenia postępy i stanowi tzw. „wzór do naśladowania”. Od niego w dużej mierze zależy poszukiwanie oraz rozpoznawanie zdolności ucznia, ich pielęgnowanie i ciągłe rozwijanie.

Specyfika zawodu nauczyciela wyznacza rolę, jaką pełni on w świetle pracy edukacyjnej, bowiem bycie dobrym nauczycielem, z tzw. powołaniem do wykonywania tego zawodu, wymaga właściwego przygotowania się do odgrywania swojej roli, zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej oraz wdrożenia twórczej inicjatywy, opartej na innowacyjności i dążeniu do realizacji założonych celów perspektywicznych.

„Posiadanie korzystnego wizerunku zawodowego i odpowiedniej reputacji jest probierzem osobistego sukcesu”². Aspekt ten dotyczy zarówno kariery zawodowej, jak i osiągnięć w relacjach interpersonalnych. Rudymenty wizerunku nauczyciela powstają u dziecka – jako czynnego obserwatora ludzi, zapatrzonego w swoich tzw. przewodników edukacyjnych, już w nauce zintegrowanej, ponieważ uczeń, rozpoczynając edukację, ma już ukształtowany pewien obraz indywidualnych oczekiwań i wyobrażeń o szkole i nauczycielach. Został on zainicjowany w umyśle ucznia, często w sposób nieintencjonalny, przez rodziców, kolegów czy środki masowego przekazu, a następnie jest weryfikowany przez własne obserwacje i doświadczenia dziecka, co umożliwia utworzenie rzeczywistego wizerunku współczesnego nauczyciela, dążącego do miana „autorytetu”.

Wizerunek nauczyciela ma wpływ na codzienne funkcjonowanie ucznia w szkole. W sytuacji, gdy jest on pozytywny relatywnie ma odzwierciedlenie w motywacji ucznia do zaangażowania w system obowiązków dydaktycznych. W oczach dziecka ten wizerunek uwidacznia się już przy zasobie wiedzy nauczyciela, a także sposobie jej przekazywania i właściwej precyzji języka. Ważne jest także tzw. „podejście” do ucznia i budowanie z nim od-

² P. Smółka, *Generator charyzmy*, Gliwice 2007, s. 167.

powiednich relacji interpersonalnych. Z kolei negatywny obraz nauczyciela wprowadza pewien chaos w umyśle, paralizujący stres i brak inspiracji do wysiłku, co spowalnia, a nawet uniemożliwia kreatywne podejście ucznia do stawianych mu zadań.

Na budowanie i podważanie autorytetu nauczyciela mają wpływ pozytywne, a niekiedy negatywne czynniki. Pierwsze z nich wynikają z zamiłowania do wykonywania zawodu, pracowitości i konsekwencji działania. Ważne znaczenie ma tutaj odpowiednie przygotowanie pedagogów do pracy dydaktyczno-wychowawczej i umiejętne przełożenie zdobytej wiedzy na problemy współczesnego ucznia. To nauczyciel powinien wzbudzać zaufanie, doradzać, wspierać, poszukiwać, a następnie rozwijać talenty młodego człowieka. Bowiern nauczyciel musi brać pod uwagę fakt, iż pośrednio to właśnie on ukierunkowuje swojego podopiecznego i kreuje jego przyszłość. Z kolei czynniki negatywne blokują możliwość budowania autorytetu nauczyciela. Przeszkody te wynikają zazwyczaj z warunków, jakie zapewnia szkolnictwo. Jednak często mają podłoże psychologiczne, dotyczące osobistej natury człowieka, co usystematyzowano w tabeli 1.

Tabela 1. Zestawienie barier budowania autorytetu nauczyciela.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Podzielska, *Nauczyciel – lider. Jak budować autorytet?*, Warszawa 2009, s. 12 – 13.

Lp.	Bariery budowania autorytetu
1	Zbyt „wygórowane” wyobrażenie o własnym autorytecie
2	„Wygórowane” oczekiwania ze względu na dysponowanie pewną wiedzą
4	Brak lojalności i niesprawiedliwość
5	Lęk przed umiejętnościami innych
6	Oddalanie odpowiedzialności od siebie w stronę innych
7	Brak spójności wewnętrznej
8	Niekonsekwencja działania
9	Stronniczość i jej okazywanie

Silny wpływ na umniejszanie autorytetu nauczyciela mają braki kompetencyjne, które przejawiać się mogą w lukach merytorycznych, niewłaściwym wykorzystaniu umiejętności społecznych i niedostosowaniu cech osobowości do konkretnej sytuacji. Wymienić w tym miejscu należy dyletanctwo, niesprawiedliwość zawodową, nierzetelność w przekazywaniu wiedzy, zaniedbywanie swoich obowiązków. Kompromitacją autorytetu w sferze wychowawczej jest brak zgodności postępowania z głoszonymi

zasadami, co uwidacznia tzw. „przepaść” pomiędzy słowem a czynem.

System oświaty wpisuje w zawód nauczyciela wykonywanie czynności wychowawczych. Nauczyciel wychowawca powinien „dyskretnie wnikać w psychikę każdego ucznia, rozpoznawać go wielostronnie i wielopłaszczyznowo, pomagać w rozwiązywaniu problemów, służyć radą, własnym przykładem”³. Przyczyny niepomysłnych zdarzeń szkolnych uczniów wynikają m.in. „z [...] niewłaściwej organizacji procesu nauczania, nieprzestrzegania lub wadliwej realizacji przyjętych zasad, metod i form organizacyjnych nauczania oraz stosowania nieadekwatnych do potrzeb, czasem stereotypowych metod pracy”⁴. Wobec tego z funkcją wychowawcy ściśle powiązane są komponenty nauczyciela jako osoby, tj. jego cechy charakteru i osobowości oraz talent pedagogiczny mający odzwierciedlenie w pobudzaniu zainteresowań i zapału do nauki. Budowanie autorytetu nauczyciela wiąże się z funkcją wychowawczą, którą sprawuje, bowiem czynności kształcenia i wychowania wzajemnie na siebie wpływają i są od siebie uzależnione. Funkcjonowanie w środowisku edukacyjnym wymaga posiadania wiedzy merytorycznej, a także predyspozycji wynikających z inteligencji, zdolności i osobowości – potrzebnych do wykonywania tego zawodu. Należy zgodzić się z twierdzeniem, że „każdy człowiek ma inne predyspozycje psychiczne, zatem w jednych dziedzinach będzie radził sobie lepiej, a w innych gorzej”⁵.

Kompetencje nauczyciela i ich zastosowanie w praktyce

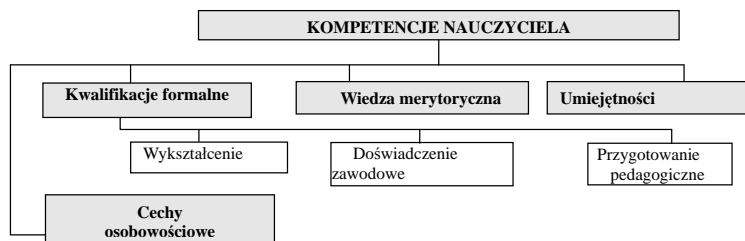
Skuteczność nauczania uzależniona jest od kompetencji, które są traktowane jako wymagania stawiane przed kadrą pedagogiczną, zarówno w chwili podejmowania przez nią pracy w szkolnictwie, jak i w trakcie realizacji obowiązków zawodowych. Termin „kompetencje” jest ważny z punktu widzenia pełnionej roli oraz funkcji sprawowanych w jednostce oświatowej. Dla celów niniejszej publikacji sporządzono model badawczy, który prezentuje rysunek 1.

Rysunek 1. Model badawczy. Źródło: opracowanie własne.

³ A. Kozłowska, *Niepowodzenia w nauce*, „Życie Szkoły” 1993, nr 8, s. 477.

⁴ J. Wieczorek-Hecker, *Społeczne przyczyny niepowodzeń dydaktycznych uczniów*, München 2010, s. 17.

⁵ A. Animucki, *Jaki masz typ inteligencji?* [online], [w:] „Edukacja Gazeta.pl”, [dostęp: 01.04.2010]. Dostępny w Internecie: http://edukacja.gazeta.pl/edukacja/1,101856,5468329,jaki_masz_typ_inteligencji_.html.



W przedstawionym modelu przyjęto cztery składniki, analizowane w kontekście pracy nauczyciela na różnych poziomach kształcenia: nauczania zintegrowanego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego. Kompetencje rozpoznano jako: kwalifikacje formalne (wykształcenie, doświadczenie zawodowe, przygotowanie pedagogiczne), wiedzę merytoryczną, umiejętności i cechy osobowościowe.

Z wiedzą merytoryczną ściśle korespondują kwalifikacje formalne. Stąd też nauczyciel zobowiązany jest posiadać wykształcenie wyższe o określonym profilu (humanistycznym, ekonomicznym, technicznym, językowym itp.). Powszechnie przyjmuje się także wpływ doświadczenia zawodowego na jakość kształcenia, bowiem zdaniem wielu: im dłuższy staż pracy nauczyciela, tym lepsza jakość nauczania.

W sferze wychowawczej duże znaczenie ma także odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, które pomaga zrozumieć specyficzne zachowania i problemy ucznia, by dostosować odpowiednie metody, wspomagające mechanizmy usprawnień edukacyjno-wychowawczych.

W pracy zawodowej nauczyciela kluczowe są jego umiejętności. Bez ich posiadania i właściwego wykorzystania praca byłaby niemożliwa. Z punktu widzenia dydaktyka wychowawcy istotne są umiejętności z różnych dziedzin, a w szczególności dotyczące motywacji, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, osobistej sfery życia zawodowego, a zwłaszcza relacji międzyludzkich.

Rosnące wymagania dydaktyczne i wychowawcze, chęć osiągnięcia osobistego sukcesu ukazują, jak ważną rolę w codziennym funkcjonowaniu nauczyciela odgrywają jego cechy osobowościowe. „Prawidłowe, rzetelne, obiektywne podejmowanie decyzji zależy od sposobu myślenia, zachowania i emocji oraz zrozumienia podstawowego procesu rozwoju osobowości, ponieważ sztuki życia można się nauczyć”⁶. W zawodzie nauczyciela istotne są: sprawiedliwość, mądrość, wyrozumiałość, pomoc, obiektywizm, uprzejmość, profesjonalizm, kreatywność, komunikatywność, opanowanie, cierpliwość, otwartość, silna osobowość, uczciwość, stanowczość, inteligencja, odporność na stres.

⁶ D. Hansch, *Erfolgsprinzip Persönlichkeit*, Heidelberg 2006.

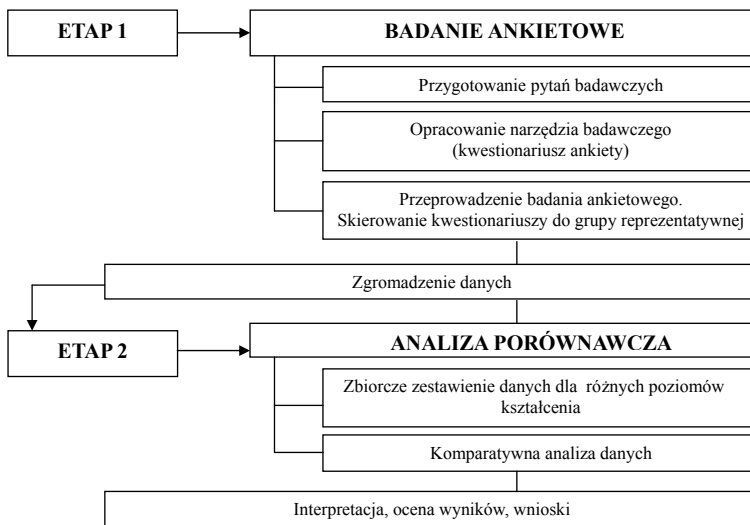
Nauczyciel wychowawca jest odpowiedzialny nie tylko za odpowiedni rozwój wszystkich dyspozycji, jakie przejawia podopieczny, ale także za ich spotęgowanie.

Syntetyczna prezentacja i ocena kompetencji nauczyciela

Do rozwiązania problemów badawczych wykorzystano różne techniki analizy danych empirycznych. Rozpoczynając od metody opisowej, w dalszej części zastosowano metodę badań terenowych, przeprowadzonych z użyciem kwestionariusza ankiety.

Główną metodą badawczą stanowiły badania empiryczne, które swoim zakresem obejmowały dwa etapy (rysunek 2).

Rysunek 2. Procedura prowadzenia badań empirycznych. Źródło: opracowanie własne.



Pierwszy etap badań empirycznych dotyczył rozpowszechnienia kwestionariusza ankiety wśród respondentów i zebrania wypełnionych formularzy. Następnie, w oparciu o zgromadzone dane, nastąpiło przejście do drugiego etapu, w którym dokonana została interpretacja danych, ich analiza porównawcza, ocena i wnioski. Prowadzone badania miały charakter opisowy, eksploracyjny i wyjaśniający.

W ramach podmiotowego zakresu badań analizowano reprezentatywną grupę uczniów lubińskich klas maturalnych w roku szkolnym 2012/2013. Uzasadnieniem wyboru tej zbiorowości badawczej może

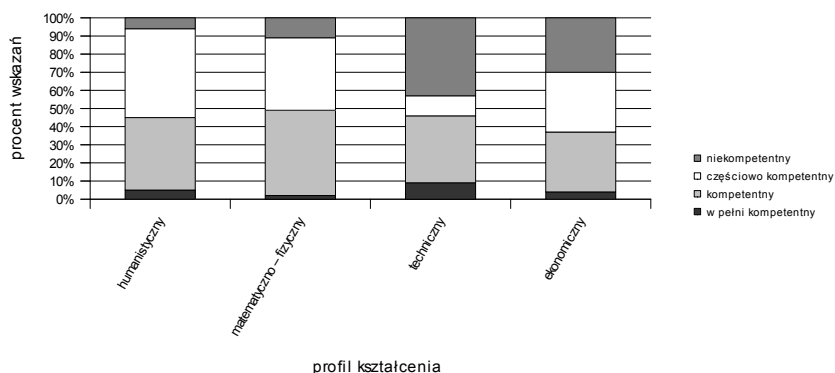
być fakt, że stanowią oni grupę najlepszych obserwatorów, którzy doświadczyli już na „własnej osobie” wielu interakcji z nauczycielami, przechodząc przez kolejne etapy edukacji i obiektywnie mogą wskazać kompetencje dydaktyczno-wychowawcze, jakimi powinni oni dysponować. W podsumowaniu badań terenowych na grupie reprezentatywnej uzyskano opinię 150 respondentów, zróżnicowanych według płci i profilu klasy, do której uczęszczają. Zgodnie z tymi kryteriami otrzymano ocenę według 63 chłopców i 87 dziewcząt. Największy udział uczniów dotyczył profilu matematyczno-fizycznego (45 osób, tj.: 30%⁷). Kolejno w strukturze znalazły się osoby kontynuujące naukę na profilu: humanistycznym (43 osoby, tj.: 29%), technicznym (35 osób, tj.: 23%), ekonomicznym (27 osób, tj. 18%).

Kompetencje nauczycieli określono na podstawie opinii uzyskanych od respondentów. W artykule ujęto propozycję typologii kompetencji nauczycieli w kontekście różnych poziomów kształcenia, charakterystykę profilu kompetencyjnego współczesnego nauczyciela, wpływ kompetencji nauczyciela na kształtowanie ucznia. Poszukiwano odpowiedzi na pytania typu: *Jakie kompetencje nauczycieli są niezbędne na poszczególnych poziomach kształcenia?, Jaki jest obecny stan kompetencji nauczycieli?, W jaki sposób nauczyciele angażują się w rozwój swoich podopiecznych?, W jakich kierunkach należy kształtować permanentny rozwój kompetencji kadry dydaktyczno-wychowawczej w kontekście wymagań nakładanych przez system oświaty i potrzeb współczesnego ucznia?*

Określono stan kompetencyjny współczesnego nauczyciela. Pomocna była wstępna opinia uzyskana od uczniów. Opierała się ona na pytaniu: *Jak uczeń najogólniej ocenia współczesnego nauczyciela pod względem kompetencyjnym?*⁸.

⁷ Wskaźnik procentowy i liczbowy określony został w odniesieniu do ogółu wszystkich badanych, gdzie N = 150.

⁸ Respondent wskazał tylko jeden opis spośród czterech dostępnych w ankiecie, a więc osobę: „w pełni kompetentną”, „kompetentną”, „częściowo kompetentną”, „niekompetentną”.



Rysunek 3. Ocena kompetencyjna współczesnego nauczyciela według opinii uczniów

Źródło: opracowanie własne.

40% respondentów (60 wskazań) uważa nauczyciela za osobę „kompetentną”, posiadającą wiedzę i umiejętności, które są wystarczające. Niżej kształtowało się określenie „częściowo kompetentny”. Tutaj 35% (52 wskazania) uznało, że uczyący posiada pewne luki kompetencyjne wymagające uzupełnień. Mniej uczniów wskazało na „niekompetentnego” nauczyciela – 20% (31 wskazań) oraz „w pełni kompetentnego”, dysponującego odpowiednią wiedzą przedmiotową i wystarczającymi umiejętnościami w zakresie wymagań edukacyjnych, a także potrzeb ucznia oraz podejścia perspektywicznego 5% (7 wskazań).

Nauczyciel odgrywa zróżnicowane role zawodowe i pełni różne funkcje. Częstotliwość ich występowania zawiera tabela 2.

Wyszczególnienie	Ilość wskazań	% udział
ROLE NAUCZYCIELA		
DECYZYJNE	8	5%
INFORMACYJNE	33	22%
INTERPERSONALNE	109	73%
FUNKCJE NAUCZYCIELA		
DYDAKTYCZNA	75	50%
WYCHOWAWCZA	72	48%
PSYCHOLOGICZNA	3	2%

Tabela 2. Zestawienie ról i funkcji nauczyciela według respondentów

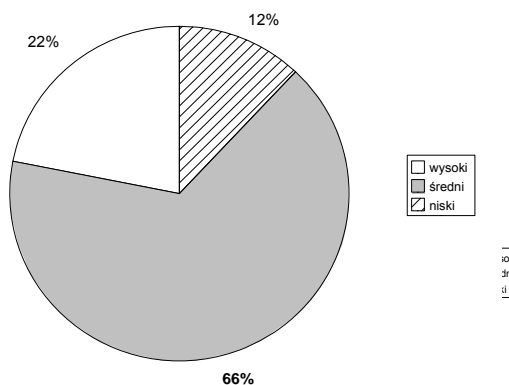
Źródło: opracowanie własne.

Rozważano trzy rodzaje ról, które zdiagnozowano poprzez pytanie: *Które role odgrywane przez nauczyciela w klasie są najważniejsze w odniesieniu do*

potrzeb ucznia? Większość uczniów (109 wskazań, tj. 73%) za takie uznała role interpersonalne, które w dużej mierze mogą dotyczyć kwestii wychowawczych. Nisko zostały sklasyfikowane dwie pozostałe: rola informacyjna, mogąca odnosić się zasadniczo do sfery dydaktycznej i przekazu wiedzy (33 wskazania, tj. 22%), oraz rola decyzyjna (8 wskazań, tj. 5%), wynikające raczej z sytuacji problemowych, kiedy jest potrzeba zajęcia „konkretnego stanowiska” wobec kwestii spornych.

Kolejno poszukiwano odpowiedzi na pytanie: *Które funkcje pełnione przez nauczyciela mają największe znaczenie w kształtowaniu postaw i poglądów ucznia?* Porównywalnie wysoko kształtowała się funkcja dydaktyczna (75 wskazań, tj. 50%) oraz wychowawcza (72 wskazania, tj. 48%). Niewielki udział miała funkcja pedagogiczna (3 wskazania, tj. 2%).

Wśród analizy znalazły się kwalifikacje formalne. Rozpatrywano je pod względem obecnej sytuacji („jak jest”). Odpowiadano na pytanie: *Jak ocenisz poziom wiedzy merytorycznej współczesnego nauczyciela?*



Rysunek 4. Poziom wiedzy merytorycznej współczesnego nauczyciela w opiniach badanych uczniów

Źródło: opracowanie własne.

W większości poziom wiedzy nauczycieli oceniono jako średni (99 wskazań, tj. 66%). Uzyskana nota może świadczyć o ścisłym nawiązaniu do umiejętności. Bowiern wiedza może być wysoka, ale determinować ją mogą trudności efektywnego przekazu.

Przydatność przygotowania pedagogicznego w mechanizmie dydaktyczno-wychowawczym wyrażono w pytaniu: *Czy przygotowanie pedagogiczne jest potrzebne w procesie dydaktyczno-wychowawczym?*

Tabela 3. Struktura potrzeby posiadania przygotowania pedagogicznego w procesie dydaktyczno-wychowawczym wg respondentów

Wyszczególnienie odpowiedzi	humanistyczny		matematyczno – fizyczny		techniczny		ekonomiczny	
	liczba wskazań	procent wskazań	liczba wskazań	procent wskazań	liczba wskazań	procent wskazań	liczba wskazań	procent wskazań
zdecydowanie tak	15	35%	17	38%	16	46%	13	48%
tak	27	63%	26	58%	18	51%	10	37%
nie mam zdania	1	2%	1	2%	1	3%	0	0%
nie	0	0%	1	2%	0	0%	4	15%
zdecydowanie nie	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
RAZEM	43		45		35		27	

Źródło: opracowanie własne.

Przygotowanie pedagogiczne jest istotne dla zawodu nauczyciela. Świadczy o tym 95% poparcia dla tej formy kwalifikacji⁹.

Doświadczenie zawodowe ujęto w pytaniu: *Czy doświadczenie w zawodzie nauczyciela wpływa na proces dydaktyczno-wychowawczy?*

Tabela 4. Struktura wpływu doświadczenia zawodowego nauczyciela na proces dydaktyczno-wychowawczy wg respondentów

Wyszczególnienie odpowiedzi	humanistyczny		matematyczno – fizyczny		techniczny		ekonomiczny	
	liczba wskazań	procent wskazań	liczba wskazań	procent wskazań	liczba wskazań	procent wskazań	liczba wskazań	procent wskazań
zdecydowanie tak	22	51%	10	22%	5	14%	6	22%
tak	9	21%	10	22%	6	17%	5	19%
nie mam zdania	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
nie	7	16%	6	14%	10	29%	16	59%
zdecydowanie nie	5	12%	19	42%	14	40%	0	0%
RAZEM	43		45		35		27	

Źródło: opracowanie własne.

Według 49% respondentów na proces dydaktyczno-wychowawczy wpływa doświadczenie zawodowe nauczyciela¹⁰. Pozostałe 51% badanych jest odmiennego zdania¹¹.

Na jakość realizowanej roli i funkcji nauczyciela wpływ mają też umiejętności. Uczniów zapytano zatem: *Z jakich umiejętności korzysta najczęściej nauczyciel*¹²?

⁹ Wskaźnik obliczono sumując ilość odpowiedzi z aprobatą, tj: *tak* (81) i *zdecydowanie tak* (61) = 142 (95%). Następnie obliczono strukturę wskazań w relacji do ogółu badanych N = 150.

¹⁰ Wskaźnik: suma wskazań *zdecydowanie tak* (43) oraz *tak* (30) = 73. Następnie określono strukturę wskazań obu grup do wszystkich respondentów N = 150.

¹¹ Wskaźnik: suma wskazań *zdecydowanie nie* (38) oraz *nie* (39) = 77. Następnie określono strukturę wskazań obu grup do wszystkich respondentów N = 150.

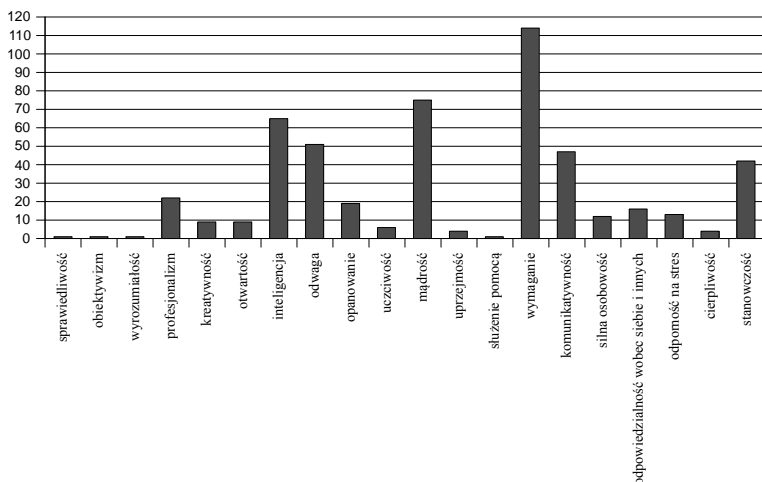
¹² Respondent mógł wskazać 1 - 5 umiejętności spośród 20 dostępnych, jakie jego zdaniem najczęściej są wykorzystywane przez kadrę dydaktyczno-wychowawczą.

Tabela 5. Struktura umiejętności, jakie nauczyciel najczęściej wykorzystuje w pracy z uczniami wg respondentów

LP.	WYSZCZEGÓLNIENIE UMIEJĘTNOŚCI	LICZBA WSKAZAŃ
1	Umiejętność obserwowania i rozpoznania problemu w zachowaniu ucznia (np. agresja, nieśmiałość)	4
2	Umiejętność słuchania w celu zrozumienia innych	7
3	Umiejętność niesienia pomocy wychowawczej, udzielania wsparcia psychologicznego, doradzania „dobrym słowem”	14
4	Umiejętność rozwiązywania konfliktów w klasie	19
5	Umiejętność angażowania się w sprawy klasy, współpraca z uczniami przy zachowaniu interakcji nauczyciel – uczeń	28
6	Umiejętność inspirowania innych do działania, wykazywania kreatywności	13
7	Umiejętność motywowania ucznia do nauki	11
8	Umiejętność dostrzegania zdolności ucznia i kształtowania jego dalszego rozwoju	16
9	Umiejętność przydzielania ciekawych zadań	45
10	Umiejętność oceniania wyników pracy ucznia	1
11	Umiejętność integrowania uczniów, budowania tzw. „pozytywnego klimatu”	2
12	Umiejętność wypracowania posłuszeństwa uczniów	46
13	Umiejętność występowania publicznego i prezentacji	77
14	Umiejętność koordynowania pracy ucznia	41
15	Umiejętność rozmowy z rodzicami	23
16	Umiejętność organizacji własnej pracy	6
17	Umiejętność wydawania opinii o danym uczniu	16
18	Umiejętność przekazywania wiedzy, informacji	118
19	Umiejętności organizatorskie (np. akcje charytatywne, zabawy, wycieczki itp.)	17
20	Umiejętność prowadzenia indywidualnej rozmowy z uczniem	24

Źródło: opracowanie własne.

We współczesnym systemie szkolnym nauczyciele zdaniem badanych uczniów najczęściej korzystają z umiejętności przekazywania wiedzy (118 wskazań). Ponadto dysponują umiejętnościami występowania publicznego (77 wskazań). Wśród sporadycznie wykorzystywanych umiejętności wymienić można: umiejętność oceniania wyników pracy ucznia (1 wskazanie), integrowania uczniów (2 wskazania), umiejętność obserwowania i rozpoznania problemu w zachowaniu ucznia (4 wskazania). Dane świadczą o tym, że uczniowie nie widzą zaangażowania nauczycieli w wymienionych sferach lub jest ono znikome.



Uczniów zapytano również: *Jakie cechy osobowościowe posiada współczesny nauczyciel?* (Rysunek 5) Przewagę wśród cech zyskały kolejno: wymaganie (114 wskazań), mądrość (75 wskazań), inteligencja (65 wskazań), a więc elementy związane bardziej z dydaktyką.

Po rozpoznaniu obecnej sytuacji typu „jak jest”, odniesiono się do stwierdzenia „jak być powinno”. Poprzez analizę porównawczą sporządzono wizerunek tzw. „kompetentnego nauczyciela” dla zróżnicowanych poziomów kształcenia (tabela 6).

Tabela 6. Zbiorcze zestawienie wizerunku współczesnego „kompetencyjnego” nauczyciela – ujęcie komparatywne na różnych poziomach kształcenia

Szkoła podstawowa		Gimnazjum	Szkoła średnia
Nauczanie zintegrowane	Klasy 4-6		
UMIĘTNOŚCI			
Umiejętność przekazywania wiedzy, informacji			
Umiejętność dostrzegania zdolności ucznia i kształtowania jego dalszego rozwoju	Umiejętność obserwowania i rozpoznania problemu w zachowaniu ucznia (np. agresja, nieśmiałość)		Umiejętność motywowania ucznia do nauki
Umiejętność oceniania wyników pracy ucznia			
Umiejętność motywowania ucznia do nauki	Umiejętność niesienia pomocy wychowawczej, udzielania wsparcia psychologicznego, doradzania „dobrym słowem”	Umiejętność rozwiązywania konfliktów w klasie	Umiejętność przydzielania ciekawych zadań
Umiejętność koordynowania pracy ucznia	Umiejętność wypracowania posłuszeństwa uczniów	Umiejętność prowadzenia indywidualnej rozmowy z uczniem	Umiejętność inspirowania innych do działania, wykazywania kreatywności
CECHY OSOBOWOŚCIOWE			
odpowiedzialność wobec siebie i innych	odporność na stres		odpowiedzialność wobec siebie i innych
komunikatywność		stanowczość	wyrozumiałość
służenie pomocą			
otwartość	kreatywność	wymaganie	obiektywizm
profesjonalizm	inteligencja	odwaga	mądrość
KWALIFIKACJE FORMALNE			
wykształcenie nauczyciela			
przygotowanie pedagogiczne			
doświadczenie zawodowe			

Źródło: opracowanie własne.

Kwalifikacje formalne są priorytetowe na wszystkich poziomach kształcenia. W nauczaniu zintegrowanym nauczyciel powinien być dla ucznia wychowawcą kreującym jego osobowość i ukierunkowującym go na permanentny rozwój zdolności. Podstawą jest jednak komunikatywność, która wymaga właściwego odbioru informacji. W nauczaniu zintegrowanym dydaktyk wychowawca musi wykazać się pełnym profesjonalizmem, otwartością i służeniem pomocą.

Na kolejnych dwóch poziomach nauczania (tj. szkoła podstawowa: klasy 4 – 6 oraz gimnazjum) ważną staje się umiejętność zauważania sytuacji problemowych. Przejawiać się ona może w obserwowaniu, rozpoznawaniu i weryfikowaniu dylematów występujących w zachowaniu ucznia (np. agresja, nieśmiałość, nadpobudliwość, apatyczność, czy nawet dysfunkcje językowe typu: dysleksja, dysortografia). Ponadto ważne staje się rozwiązywanie konfliktów w klasie i zyskanie autorytetu. Wymaga to z kolei ogromnej stanowczości, inteligencji, odwagi i dużej odporności na stres.

Przełom wychowawczy następuje u uczniów szkół średnich, którzy wkraczając w wiek „dorobłości” mają już pewną ukształtowaną osobowość, wypracowane umiejętności i sprecyzowane plany na przyszłość. Ich wymagania względem nauczyciela dotyczą, oprócz przekazywania wiedzy i sprawiedliwego oceniania, także: właściwego motywowania do nauki, przydzielania ciekawych zadań, inspirowania do pracy i kreatywności.

Zakończenie

Artykuł ukierunkowany jest na dydaktykę i wychowawstwo. Poprzez rozpoznanie sytuacji istniejącej typu „jak jest” z tą „jak być powinno”, zwrócono uwagę na konieczność zmian. Przeprowadzone badania, własne doświadczenie zawodowe oraz obserwacje współczesnej młodzieży i środowiska nauczycielskiego, umożliwiają sformułowanie pewnych wniosków, które mają zachęcić odbiorcę do przemyśleń w kwestii procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Przekształcenia wymaga dotychczasowe, zbyt niskie, zaangażowanie nauczycieli w problemy ich podopiecznych. Nie potrafią oni bowiem przeciwdziałać rozpowszechnianiu nałogów wśród swoich podopiecznych. Ponadto nie mają predyspozycji, zamiłowania do prowadzenia zajęć w sposób, który nie tylko zwróci uwagę na zagrożenia cywilizacyjne, ale da wskazówki, jak niwelować istniejące już problemy. Oznacza to, iż współczesny nauczyciel z pewnością posiada dużą wiedzę, jednak często ta wiedza jest

nieumiejętnie przekładana na proces dydaktyczno-wychowawczy. Szkoły wyższe przygotowują pedagogów do dydaktyki, jednak odwiecznym dylematem jest mechanizm wychowawczy. Dzisiejszy uczeń potrafi stanowczo przeciwstawić się nauczycielowi, wyrazić nieposłuszeństwo, brak szacunku względem niego. Natomiast nauczyciel często nie wie, jak ma sobie w takich sytuacjach poradzić i przyjmuje bierną postawę. W nauczaniu pedagogów jest dużo teorii, natomiast nadal zbyt mało analiz tzw. trudnych przypadków. Warto byłoby samodzielnie podejmować się interpretacji zróżnicowanych *case study*, ich analizy, oceny oraz możliwości zastosowania konkretnych rozwiązań, aby w pracy zawodowej wykorzystać te właśnie umiejętności w sposób profesjonalny.

W toku interakcji z uczniem dużą rolę odgrywa bariera komunikacyjna. Dotyczyć ona może braku precyzji języka. Nauczyciel używa często terminologii naukowej, jaka dla przeciętnego ucznia jest zupełnie niezrozumiała. Ponadto często niekiedy tzw. „czysta teoria” nie jest wystarczająca do prawidłowego zrozumienia tematu.

Dostosowanie kompetencji nauczyciela do wymagań współczesnego systemu oświaty i potrzeb ucznia uwypukla konieczność permanentnego rozwoju kadry dydaktyczno-wychowawczej. Przyczyną jest postęp technologiczny, preferowanie nowoczesności. Zatem należy odrzucić bierność i dążyć do kreatywności, zdobywania nowych doświadczeń. Trzeba także zwrócić uwagę na powstające problemy „dzisiejszych uczniów”.

Rozwój kompetencji nauczyciela wymaga zmiany dotychczasowego paradygmatu nauczania. Kluczowa jednak jest harmonizacja wszystkich elementów pedagogicznych. Należy również pamiętać o bieżącym doskonaleniu własnych kompetencji.

dr Agnieszka Polanowska jest specjalistką w zakresie nauk o zarządzaniu. Prowadzi liczne obserwacje działań podejmowanych w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi, sposobów ich wdrażania i następnie praktycznego wykorzystania w przedsiębiorstwach. Dotychczasowe publikacje dotyczą m.in. CRM, kompetencji menedżerów, komunikacji interpersonalnej, manipulacji, kapitału intelektualnego, dzielenia się wiedzą, kultury organizacyjnej.

Patrycja Wdowiak

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela oraz specyfika klimatu językowego zajęć w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej na co dzień stają przed wyzwaniem realizacji zajęć w możliwie zindywidualizowany sposób. Tak jak wymaga się od nich podmiotowego podejścia do ucznia, tak i metody nauczania powinny być możliwie różnorodne. Dydaktycy nie mają już wątpliwości, że poza metodami asocjacyjnymi w toku zajęć winny się także pojawiać metody problemowe, operacyjne i emocjonalne. Choć obecnie coraz częściej znajdują one miejsce w scenariuszach zajęć i dziennikach lekcyjnych, warto pochylić się nad rzeczywistym ich wykorzystaniem w procesie kształcenia. Niejednokrotnie obserwacja zajęć szkolnych z zakresu edukacji polonistycznej w nauczaniu zintegrowanym i analiza specyfiki ich klimatu językowego wskazują, iż nauczyciele nie stosują się do właściwych owym metodom założeń.

Istotne wskazanie oraz inspirację do podjęcia niniejszej eksploracji stanowiła także książka *Konstruowanie wiedzy w szkole* autorstwa Doroty Klus-Stańskiej¹. Skoncentrowano się w niej na specyfice klimatu językowego zajęć z zakresu edukacji wczesnoszkolnej w procesie konstruowania wiedzy. U autorki tej publikacji zaciągnięto również spory dług metodologiczny w tym obszarze badań.

Komunikacja interpersonalna pomiędzy nauczycielem a uczniem przyczyniać się może do zmiany zachowania jej uczestników bądź wywoływać nowe zachowania, co odgrywa istotną rolę w pracy o charakterze dydaktyczno-wychowawczym². Sposób posługiwania się językiem przez nauczyciela zależy zaś od nabytych przez niego kompetencji komunikacyjnych³.

¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.

² Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 82-83.

³ M. Mądry-Kupiec, *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011, s. 19.

W związku z tym, iż informacja nie zawsze przekazywana bądź odbierana jest w sposób właściwy, komunikacja interpersonalna może nie być efektywna. W procesie dydaktycznym, charakteryzującym się celowością i planowością, należy zadbać o rozwój umiejętności porozumiewania się w sposób skuteczny. Każdy nauczyciel powinien posiadać wiedzę na temat elementów procesu komunikacji interpersonalnej. Do najważniejszych należą:

- komunikat – istotne jest tu sprecyzowanie celu jego tworzenia i przekazywania;
- uczestnicy – fundamentem efektywnego komunikowania się uczniów i nauczyciela jest ich postawa;
- kontekst i jego trafne rozumienie;
- szum informacyjny, który należy ograniczać;
- kanał informacyjny jako droga przekazu;
- środki transportu, których odpowiednie dostosowanie oraz różnicowanie umożliwi lepsze utrzymanie uwagi uczniów, a także ułatwia odbiór określonych informacji;
- kodowanie i dekodowanie, które zakłada, iż zarówno sygnały werbalne, jak i niewerbalne powinny być adekwatne; znajomość kodów ułatwia zatem prawidłowe komunikowanie się;
- sprzężenie zwrotne, które tworzyć należy poprzez obserwację uczniów oraz zadawanie im pytań⁴.

Podstawowym elementem procesu kształcenia są właśnie pytania. Wyznaczają one rozmaite działania o charakterze intelektualnym. Ich struktura wskazuje rodzaj działania, które winni podjąć uczniowie, a w efekcie wskazuje także rodzaj odpowiedzi, jakiej powinni udzielić. Stwarzanie sprzyjających warunków do kształtowania potencjału intelektualnego uczniów, umiejętnego formułowania pytań oraz problemów uwarunkowane jest posiadaniem a także odpowiednim stosowaniem wiedzy zarówno o strukturach pytań oraz ich dydaktycznych funkcjach, jak i o adekwatności lub jej braku odpowiedzi im przynależnych. Istotne jest bowiem stawianie pytań nie dla uzyskania jakichkolwiek odpowiedzi, lecz pozyskania odpowiedzi, które ściśle mieszczą się w strukturach określonych pytań, a jednocześnie udzielane są świadomie. Szczególnie istotnymi aspektami pracy dydaktycznej nauczyciela są także: umiejętność dostrzegania oraz prowokowania pytań ze strony uczniów, wiedza na temat wypowiedzianych i niewypowiedzianych przez nich pytań domyślnych⁵.

⁴ M. Wasielewski, *Komunikacja interpersonalna warunkiem efektywności kształcenia*, [w:] *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*, J. Gabzdyl (red.), Racibórz 2009, s. 157-158.

⁵ J. Gabzdyl, *W kręgu wczesnoszkolnych komunikatów dydaktycznych: pytania i (nie)*

Nauczanie języka polskiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej odgrywa niezwykle doniosłą funkcję we wszechstronnym rozwoju uczniów, jego celem jest bowiem doprowadzenie ich do opanowania pewnego stopnia kultury zarówno mówienia, jak i pisanie oraz czytania. Nauczyciel w swoich działaniach winien zatem zmierzać do kształtowania u uczniów umiejętności uważnego słuchania innych, rozumienia poleceń, wypowiadania się w sposób swobodny, zamykania myśli w obrębie określonego zdania oraz poprawnego wykorzystywania prostych struktur syntaktycznych⁶. Formułowanie wypowiedzi stanowi metodę pozwalającą na uzewnętrznienie się kreatywności w warunkach nauczania, szczególnie na gruncie polonistyki. Język jako tworzywo wypowiedzi jest jej środkiem. Polonista, wpływając na język uczniów, oddziałuje także na sferę ich kreatywności⁷.

Tymczasem, co w badaniach dotyczących konstruowania wiedzy w szkole dowodzi prof. Dorota Klus-Stańska⁸, analiza werbalnej komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem w toku zajęć niejednokrotnie wskazuje na restrykcyjne precyzowanie przez nauczyciela czasu określonej werbalizacji znaczeń, nierespektowanie rzeczywistych możliwości uczniów, nieliczenie się z brakami w ich wiedzy bądź przeciwnie – ignorowanie wiedzy osobistej nabytej przez uczniów i deprecjonowanie ich osobistych przemyśleń. Ponadto wypowiedzi nauczycieli wskazywać mogą na ich niechęć wobec myślenia hipotetycznego uczniów, pozorowanie osiągnięć swoich wychowanków, kierowanie ku pożądanym odpowiedziom w sposób silny i dyrektywny, tworzenie sztucznych kontekstów szkolnych, brak stymulowania aktywności interpretacyjnej uczniów, unikanie zagadnień złożonych, zastępowanie pogłębionej refleksji dydaktycznym moralizatorstwem, niedyskutowalność, narzucanie jednego z kontekstów interpretacji jako najwłaściwszego, nadingerencję w twórcze wypowiedzi uczniów, ucinanie procedury twórczej, pozorowanie twórczych zadań, karanie za zadawanie przez uczniów pytań⁹.

W obszarze zajęć z zakresu edukacji zintegrowanej nieodłączny element stanowi rozmowa nauczyciela z dziećmi. To właśnie nauczyciel podaje temat oraz kieruje tokiem wypowiedzi, stawiając odpowiednie pytania, wyjątkowo istotne dla całości rozważań na dany temat. Wyrażanie przez uczniów swoich

adekwatne odpowiedzi, [w:] *Komunikacja w edukacji. op. cit.*, s. 239-240.

⁶ J. Kulpa, R. Więckowski, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, Warszawa 1983, s. 5.

⁷ J. Kowalikowa, *Wspieranie kreatywności uczniów przez rozwijanie ich sprawności językowych*, [w:] *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2012, s. 144.

⁸ D. Klus-Stańska, *op. cit.*

⁹ *Ibidem*, s. 168-268.

myśli związanych z omawianą tematyką, uzupełnianie przez nich wzajemnych wypowiedzi, dodawanie nowych szczegółów, a nawet prostowanie błędnych ujęć pozostałych rozmówców, zwracanie uwagi na odmienny punkt widzenia, pytanie o sprawy pominięte, żądanie dodatkowych wyjaśnień zawierają się w najbardziej pożądanej formie rozmowy¹⁰. To właśnie rozmowa tworzy jedną z metod nauczania opartych na słowie – pogadankę. Owa pogadanka jest jedną z częściej stosowanych metod, szczególnie w toku zajęć z zakresu edukacji polonistycznej. Niektóre pogadanki, np. na temat utworów literackich, często odbiegają jednak od pożądanej przecież formy rozmowy.

Sama metoda nauczania w ujęciu Wincentego Okonia to: „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością stosowania jej w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych”¹¹. Metody odpowiadają zatem na pytanie, w jaki sposób dobierać środki oraz czynności celem osiągnięcia zamierzonych wyników nauczania. Skoro zaś dominujący składnik poszczególnych metod nauczania stanowi określony system czynności zarówno nauczyciela, jak i ucznia, to od tego, jakie są czynności nauczyciela oraz odpowiadające im czynności podejmowane przez uczniów zależy nie tylko charakter, lecz także wartość danej metody¹².

Prowadzenie zajęć opatrzonych sztywnymi procedurami metodycznymi prowadzić może do tego, iż proces myślenia wraz z jego pożądanymi rezultatami przesłonięty zostaje metodą jako celem¹³. Umiejętność zadawania pytań i kierowania dyskusją bez dyrektywnego sterowania ku tzw. odpowiedziom właściwym jest zatem sztuką nie tyle w czasie lekcji w obszarze edukacji polonistycznej, lecz w toku wszystkich zajęć z zakresu edukacji wczesnoszkolnej. Wypowiedzi nauczyciela oraz całość budowanego klimatu językowego sprawić mogą, iż nawet rzetelnie zaplanowane zajęcia z punktu widzenia metodyki edukacji polonistycznej nie przyniosą sukcesu dydaktycznego.

Warto zestawić zatem projekt lekcji edukacji polonistycznej wraz z metodami w nim zawartymi i przyjrzeć się samej realizacji oraz klimatowi językowemu, w jakim zajęcia przebiegają. Tylko wówczas będziemy w stanie odpowiedzieć na pytanie, na ile specyfika klimatu językowego oraz poziom kompetencji komunikacyjnych nauczyciela tłumią bądź wyzwalają pożądaną aktywność ucznia wynikającą z założonej uprzednio metody nauczania.

¹⁰ J. Kulpa, R. Więckowski, *op. cit.*, s. 38.

¹¹ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1970, s. 194.

¹² *Ibidem*.

¹³ D. Klus-Stańska, *op. cit.*, s. 187.

Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej publikacji mają charakter jakościowy, są to badania diagnostyczne. Ich przedmiot stanowią kompetencje komunikacyjne nauczyciela oraz specyfika klimatu językowego zajęć z zakresu edukacji polonistycznej w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Celem badań jest zaś określenie specyfiki klimatu językowego zajęć z zakresu edukacji polonistycznej w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oraz poziomu kompetencji komunikacyjnych nauczyciela w kontekście stosowanych przez niego metod nauczania. Problem główny stanowi pytanie: *Na ile specyfika klimatu językowego oraz poziom kompetencji komunikacyjnych nauczyciela wywołują bądź tłumią pożądaną aktywność ucznia wynikającą z założonej uprzednio metody nauczania?*

W badaniach przeprowadzonych na użytek publikacji zastosowano metodę obserwacji oraz metodę analizy dokumentów. Prowadzona obserwacja miała charakter nieskategoryzowany, cechowała ją bowiem mniejsza systematyczność oraz większa płynność¹⁴. Do rejestracji wyników użyto technik niestandardyzowanych (rejestracji dźwiękowej) oraz technik standardyzowanych (arkusza obserwacyjnego). Jakościowa analiza dokumentów natomiast, nazywana także analizą treściową, polegała zarówno na jakościowym opisie, jak i interpretacji treści zawartych w tychże dokumentach¹⁵. Były to scenariusze oraz konspekty prowadzonych zajęć, w nich to bowiem nauczyciele zawierali metody nauczania wykorzystywane w toku poszczególnych zajęć. Dobór próby był celowy. Badaną populację stanowiło sześciu nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Badaniu poddani zostali nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 12 im. Ignacego Paderewskiego w Katowicach oraz Szkoły Podstawowej nr 25 im. Stanisława Hadyny w Chorzowie. Badania przeprowadzono w listopadzie 2013 roku.

Wszystkie obserwowane jednostki lekcyjne z zakresu edukacji polonistycznej w edukacji zintegrowanej zawierały metody oparte na słowie, szczególnie charakterystyczną dla tej grupy pogadankę. Przynotowany poniżej fragment rozmowy nauczyciela z uczniami to fragment pogadanki przeprowadzonej w klasie I. Rozmowa dotyczyła odtworzonego uprzednio tekstu opowiadania pt. *Pan Śrubka*:

Tabela 1. Aktywność werbalna nauczyciela i uczniów w klasie I w kontekście specyfiki klimatu językowego zajęć

¹⁴ S. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2013, s. 166.

¹⁵ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011, s. 227.

Klasa I		
Temat zajęć: Organizujemy klasowy teatr		
Metody oparte na słowie		
Aktywność nauczyciela	Aktywność uczniów	Specyfika klimatu językowego
<p>„Dlaczego dzieci, podczas przygotowywania sztuki, zaczęły się na siebie obrażać?”</p> <p>„Słusznie się na siebie obrażali?”</p> <p>„No właśnie. Kto był zatem w tym spektaklu najważniejszy?”</p> <p>„Pani powiedziała dzieciom, że przecież wszyscy pracują na wspólny sukces. Czy odnieśliby sukces, gdyby każdy dbał tylko o siebie?”</p> <p>„A jak mówi się na taką wspólną pracę?”</p> <p>„To co jest niezbędne do dobrej współpracy?”</p> <p>„Czy u nas w klasie też należy współpracować?”</p> <p>„A czy ja muszę też czasem ustępować?”</p>	<p>„Bo chcieli być najważniejsi wszyscy”.</p> <p>(chórem) „Nie!”</p> <p>„Wszyscy. Każdy był bardzo ważny”.</p> <p>„Na pewno nie.”</p> <p>„Zespół”.</p> <p>„Współpraca”.</p> <p>„Praca w grupie”.</p> <p>„Trzeba sobie pomagać”.</p> <p>„Trzeba też ustępować”.</p> <p>(chórem) „Tak!”</p> <p>„Musimy sobie pomagać”.</p> <p>„Ustępować też czasem trzeba”.</p> <p>(cisza)</p>	<p>Nauczyciel nie zwraca uwagi na niepoprawną konstrukcję zdania. Nie przerywa uczniom ich wypowiedzi.</p> <p>Choć pytania nauczyciela dominują, niniejszą pogadankę charakteryzuje wysoki stopień aktywności dzieci.</p> <p>Konkluzja opowiadania przeniesiona została na grunt szkolny, który przybliżył dzieciom omawiany problem.</p>

Klasa I		
Temat zajęć: Organizujemy klasowy teatr		
Metody oparte na słowie		
Aktywność nauczyciela	Aktywność uczniów	Specyfika klimatu językowego
„Rafalku, jeśli mi powiesz: Ja tego nie umiem, to wtedy ja mogę odpowiedzieć: I tak to zrobisz! Lecz mogę też ustąpić i dać Ci łatwiejsze ćwiczenie lub Ci pomóc”.	„Ja w ogóle nie wiem, co to znaczy ustępować”. „No to Pani też ustępuje”.	Uczniowie sygnalizują swoją niewiedzę i nie są ignorowani. Wątpliwości nie pozostają bez wyjaśnienia ze strony nauczyciela.

Opisana pogadanka trwała jeszcze przez sporą część lekcji. Uczniowie opowiadali o tym, komu pomagają na co dzień nie tylko w domu, lecz także w środkach komunikacji miejskiej itp. Nauczyciela charakteryzował wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych. Pogadanka nie zawsze przebiega jednak w tak korzystnych warunkach. Poniższy fragment to część pogadanki przeprowadzonej w klasie III na temat przeczytanego przez dzieci opowiadania pt. *Jak bochen chleba w kamień się przemienił*.

Tabela 2. Aktywność werbalna nauczyciela i uczniów w klasie III w kontekście specyfiki klimatu językowego zajęć

Klasa III		
Temat zajęć: Jak bochen chleba w kamień się przemienił.		
Metody oparte na słowie		
Aktywność nauczyciela	Aktywność uczniów	Specyfika klimatu językowego
„Jak myślicie, czy kobieta, widząc tego gospodarza, ucieszyła się?”		W niniejszej rozmowie nauczyciel z góry założył jedyną poprawną i możliwą odpowiedź na postawione przez siebie pytanie, którą egzekwował od uczniów. Na obserwowanej lekcji kierowanie ku pożądanym odpowiedziom miało charakter dyrektywny.
„I miała? Co miała?”	„Tak”.	
„Co miała jak go zobaczyła? Musicie sobie przypomnieć z religii to słowo.”	(cisza)	
„Radość. Co jeszcze?”	„Radość”.	
„Uśmiech. Co jeszcze?”	„Uśmiech”.	
	„Szczęśliwa?”	

Klasa III Temat zajęć: Jak bochen chleba w kamień się przemienił. Metody oparte na słowie		
Aktywność nauczyciela	Aktywność uczniów	Specyfika klimatu językowego
„Nie. No słuchajcie, głodne dzieci w domu a Pani, która stoi na drodze widzi gospodarza z ogromnym bochenkiem chleba.”	(cisza)	
„Oj, słuchajcie, ja myślę, że Wy nie uważacie. Przykro mi to stwierdzić. Tylko macie sobie przypomnieć jedno słowo!”	(cisza)	
„Kobieta miała nadzieję! Prawda czy nie?”	(chórem) „Tak.”	

Poniżej przytoczono dalszą część pogadanki.

Tabela 3. Aktywność werbalna nauczyciela i uczniów w klasie III w kontekście specyfiki klimatu językowego zajęć – cd.

Klasa III Temat zajęć: Jak bochen chleba w kamień się przemienił. Metody oparte na słowie		
Aktywność nauczyciela	Aktywność uczniów	Specyfika klimatu językowego
„Jaka kara spotkała tego gospodarza?”	„Bo jak on szedł do tej biednej kobiety, to wtedy ten chleb zmienił się w kamień i był bardzo ciężki”.	
„Mhm”.	„I ten chleb rzucił i koszyk też z tymi kromkami”.	
„Upuścił, tak?”	„Tak”.	
„No ale ja zapytałam jaka kara go spotkała. To tak troszkę teraz musisz tylko nad tą odpowiedzią pomyśleć”.	(zgłasza się) „Ja wiem!”	Widoczny brak stymulowania interpretacyjnej aktywności uczniów.

Klasa III Temat zajęć: Jak bochen chleba w kamień się przemienił. Metody oparte na słowie		
Aktywność nauczyciela	Aktywność uczniów	Specyfika klimatu językowego
„Proszę”. „Że nie potrafił tego unieść. Tak, dobrze”. (Uczeń podnosi rękę) „Mateusz, co jeszcze chciałeś powiedzieć?” (przerywa) „Nawet dla siebie samego. No właśnie. No troszkę lepiej po tej mojej uwadze. Troszkę lepiej tutaj opowiadaliście”. „Niesiony na sprzedaż, dobrze. Słuchajcie, ja jeszcze chce powiedzieć, że jak czytałam tą historię to tak troszeczkę, bo bywam na Waszej lekcji religii, z przypowieścią mi się to kojarzyło”. „Nie wiem czy Wam się kojarzy”. „No to może będzie kiedyś taka lekcja religii. Słuchajcie, ostatnie zdanie opowiadania przeczyta nam Paweł”.	„Że on się stał tak ciężki i on uciekł”. „Bo kara go spotkała za to, że się nie chciał podzielić i potem nie miał nawet dla siebie...”. „Chciałam jeszcze powiedzieć, że w tym tekście było dopowiedzone, że ten bochen chleba był na sprzedaż”. „Jaką?” „Nie”.	Nauczyciel powtarza za uczniem jego odpowiedź w przekształconej formie, lecz również błędnej. Zignorowana zostaje uwaga ucznia wskazująca na to, że opisywany bochen chleba był na sprzedaż, co zmieniło kontekst narzuconej interpretacji. Pogadankę charakteryzowała niedyskutowalność oraz deprecjonowanie osobistych przemyśleń uczniów. Pogłębioną refleksję dydaktyczną nauczyciel zastąpić chciał moralizatorstwem, lecz również to nie zostało osiągnięte. Na pytanie dzieci o rodzaj przypowieści, z jaką niniejszy tekst winien się kojarzyć, nauczyciel bowiem nie odpowiedział.

Nauczyciel w ten sposób kończy pogadankę, której celem była interpretacja tekstu. Szczególnie widoczny jest tu jego niski poziom kompetencji komunikacyjnych.

Jeden z głównych celów edukacji polonistycznej na tym szczeblu nauczania stanowi wzbogacanie słownictwa uczniów. Wśród ćwiczeń stylujących aktywność werbalną wyróżnić można m.in. ćwiczenia słowni-

kowo-frazeologiczne. Poniżej przedstawiono fragment zajęć z tego zakresu przeprowadzonych w klasie I. Rozmowa dotyczy tekstu utworu pt. *Pogoda pod psem*.

Tabela 4. Aktywność werbalna nauczyciela i uczniów w klasie I w kontekście specyfiki klimatu językowego zajęć

Klasa I Temat zajęć: Jesień w kroplach deszczu Metody oparte na słowie Metody oparte na działaniu praktycznym		
Aktywność nauczyciela	Aktywność uczniów	Specyfika klimatu językowego
„Co znaczy to powiedzenie – pogoda pod psem? Pogoda pod psem to pogoda jaka?” „Czy w taką pogodę pod psem chcemy się wychodzić na dwór na jesienny spacer trzymając parasol w ręku?” „Co lubimy wtedy robić?” „No właśnie. Jest to taka senna pogoda więc lubimy spać w ciepłym pokoju.”	„Bardzo smutna”. „Nieprzyjemna”. „Wtedy jest ponuro.” „Kiedy jest szaro.” „Kiedy pada deszcz i jest ulewa.” „Moja mama zawsze tak mówi kiedy jest zła pogoda”. (chórem) „Nie”. „Grać”. „Lubimy też spać”. „Można też obejrzeć ciekawy film”. „Można spędzać czas razem z rodziną”.	Choć lekcję charakteryzował niski stopień sformalizowania języka, objawiający się akceptacją języka potocznego oraz respektowaniem reguł języka mówionego w wypowiedziach uczniów, związek frazeologiczny jaki stanowiło wyrażenie <i>pogoda pod psem</i> został wyjaśniony.

Nauczyciel w toku zajęć z powodzeniem wykorzystywał zarówno metody oparte na słowie, jak i na działaniu praktycznym. W przytoczonym fragmencie rozmowy zwrócił on uwagę na to, iż obecnie towarzyszy nam piękna pogoda, jesień jest bowiem bardzo słoneczna. Następnie jeden z uczniów zaczął śpiewać pod nosem piosenkę i przeszkadzać reszcie klasy. Wówczas nauczyciel nie uciszył go w sposób zdecydowany, lecz powiedział:

„Zobaczcie, w jaki pozytywny sposób ta piękna i słoneczna pogoda wpływa na niektórych”. Całość zajęć przebiegała w bardzo przyjaznej atmosferze, towarzyszył jej także korzystny klimat językowy. Nauczyciel wykazywał wysoki poziom nabytych kompetencji komunikacyjnych.

Poniżej zaprezentowano fragment zajęć w klasie II; tu również zaplanowano, jakże istotne w edukacji polonistycznej, ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne. Zadaniem uczniów było dokończenie w swoich zeszytach ćwiczeniowych zdań za pomocą wyrazu „oko” w odpowiedniej formie.

Tabela 5. Aktywność werbalna nauczyciela i uczniów w klasie II w kontekście specyfiki klimatu językowego zajęć

Klasa II Temat zajęć: Widzimy Metody oparte na słowie Metody oparte na działaniu praktycznym		
Aktywność nauczyciela	Aktywność uczniów	Specyfika klimatu językowego
(czyta zdanie pytające i wskazuje na dziewczynkę, której zadaniem jest dokończenie niniejszego zdania) „Mama nie lubi, gdy w zupie pływają ... ?” „Nie. Powinno być: Mama nie lubi, gdy w zupie pływają tłuste oka. Przechodzimy do kolejnego zdania”.	„Mama nie lubi, gdy w zupie pływa tłuszcz.”	Choć uczennica miała z niniejszym wyrażeniem poprawne konotacje, nie zostało ono wyjaśnione. Widoczne jest tutaj deprecjonowanie wiedzy osobistej uczennicy.

Zadanie uczniów ograniczyło się jedynie do wpisania w pustym polu wyrażenia *tłuste oka*, które było podyktowane przez nauczyciela. Owo dyktowanie Stanisław Bortnowski uznaje za „antymetodę”, antywzór postępowania¹⁶. Niski poziom kompetencji komunikacyjnych nauczyciela doprowadził zatem do niepowodzenia wykorzystanej metody nauczania.

Uzyskane w toku badań wyniki dowodzą, iż istnieje silna relacja pomiędzy poziomem kompetencji komunikacyjnych nauczyciela a specyfiką klimatu językowego oraz pożądaną aktywnością ucznia wynikającą z założonej uprzednio metody nauczania. W skrajnych przypadkach niski poziom kompetencji komunikacyjnych wraz z nieodpowiednią specyfiką klimatu językowego mogą sprawić, iż nauczyciel poniesie całkowitą porażkę dydaktyczną. Umiejętne kierowanie rozmową, dobór odpowiedniego słownictwa,

¹⁶ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 225.

dbanie o właściwą atmosferę językową na lekcji to tylko niektóre z elementów wpływających na wartość stosowanej w toku zajęć metody nauczania.

Analiza wyników badań wskazuje także, iż poziom kompetencji językowych nauczycieli i atmosfera językowa, w jakiej prowadzone są zajęcia w sposób wyraźny przekłada się na język uczniów. Na jednej z obserwowanych lekcji nauczyciel prowadził rozmowę z uczniami w sposób niezwykle lekki, przyjemny, językiem nie tylko poprawnym, kongruentnym, lecz również eleganckim i estetycznym. Uczniowie wykazywali dużą sprawność językową, a zasób ich słownictwa był imponujący. W czasie formułowania wypowiedzi uczniowie bez większych problemów używali takich słów jak np.: „ewoluować” czy „argumentować”. Uczniowie ci nie ograniczali się do odpowiedzi na pytania zadane przez nauczyciela, lecz stawiali również swoje, sprawiając, iż rozmowa na temat jednej ilustracji stawała się niezwykle ciekawą dyskusją.

Ponadto warto dodać, że obserwacja zajęć z zakresu edukacji wczesnoszkolnej sygnalizować może, iż uczniowie klasy III są poniekąd „nauczeni” swojego nauczyciela. Poruszając się w obszarze pewnych schematów prowadzenia przez niego zajęć, byli w stanie dokończyć za niego zdanie bądź automatycznie wykonywali pewne czynności. Na owych lekcjach komunikaty językowe nauczyciela były często ograniczone, a same lekcje przebiegały zgodnie z łatwym do przewidzenia, rutynowym algorytmem. Istotne zaś jest, aby zajęcia nie odznaczały się przewidywalnością, lecz cechowały się nieszablonowym podejściem ze strony nauczyciela. Analiza wyników badań wskazuje, iż omawiany obszar zainteresowań wymaga jeszcze dokładniejszego oraz obszerniejszego opracowania. Wnioski z nich płynące sygnalizują zaś, iż specyfika klimatu językowego zajęć oraz kompetencje komunikacyjne nauczyciela w znacznym stopniu oddziałują na pożądaną aktywność ucznia, która wynika z założonej uprzednio metody nauczania. Powtarzając za Albertem Einsteinem: „Większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć”.

mgr Patrycja Wdowiak jest doktorantką w Zakładzie
Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka w Instytucie
Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Diana Turek

Kształtowanie kreatywności w szkole – szanse i bariery jej rozwoju

Wstęp

W obecnych czasach kreatywność bywa traktowana jako jedna z najważniejszych kompetencji, w jakie powinien być wyposażony człowiek. Umożliwia ona sprawne funkcjonowanie zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Kreatywność sprzyja innowacjom, dlatego jest to kompetencja ceniona przez pracodawców niezależnie od branży. Ma ona również znaczenie dla samorozwoju jednostki. Pomaga radzić sobie z coraz bardziej złożoną, nieprzewidywalną rzeczywistością. Znaczenie kreatywności w dzisiejszym świecie jest niepodważalne i w przyszłości rola tej kompetencji będzie coraz istotniejsza. Biorąc to pod uwagę, trzeba pamiętać o potrzebie kształcenia jej w szkolnych murach. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, w jaki sposób szkoła może przyczynić się do rozwoju kreatywności. Podjęto próbę zdefiniowania kompetencji kreatywności oraz przedstawiono, jakie cechy ucznia można uznać za kreatywne. Zaprezentowano niektóre możliwości oraz bariery w kształtowaniu tej kompetencji w szkole.

Istota kompetencji kreatywności

Kreatywność doczekała się wielu definicji na gruncie takich dziedzin jak psychologia, pedagogika, socjologia, ekonomia. Bywa rozumiana przez badaczy trojako. Jedni traktują ją jako cechę osoby, inni - jako proces lub też jako produkt. W niniejszej publikacji kreatywność zdefiniowano jako umiejętność przypisaną osobie. Autorzy definiują kreatywność jako zdolność do rozwiązywania problemów, umiejętność stawiania pytań¹, czy też jako pomysłowość, wymyślanie rzeczy oryginalnych². Ważną charakterystyką kreatywności jest

¹ R. Fisher, *What is creativity?*, [w:] *Unlocking Creativity. Teaching Across the Curriculum*, M. Williams (red.), London 2004, s. 6.

² A. Cropley, *More Ways Than One: Fostering Creativity*, Norwood, New Jersey 1992, s. 6.

myślenie dywergencyjne, które polega na „wytwarzaniu licznych pomysłów w odpowiedzi na problem natury otwartej”³, a nie na koncentrowaniu się na jednym poprawnym rozwiązaniu (myślenie konwergencyjne).

Pisząc o kreatywności w kontekście szkolnym, bliższe będzie rozumienie tej kompetencji zaproponowane przez M. Boden, która twierdzi, iż kreatywność jest ugruntowana we wszystkich codziennych zdolnościach, takich jak myślenie koncepcyjne, postrzeganie, czy samokrytycyzm⁴. Kreatywność w tym rozumieniu obejmuje właściwie każdy proces myślenia, którego wynikiem są nowe i zaskakujące pomysły. Jak zauważają twórcy raportu KEA, kreatywność uczy „elastyczności, otwartości na nowość, zdolności do adaptacji lub do zauważania nowych ścieżek, ponadto uczy odwagi, by zmierzać się z nieoczekiwanym”⁵.

W odniesieniu do procesu myślenia kryjącego się pod pojęciem kreatywności do ciekawych wniosków doszedł R. Fisher⁶. Spostrzegł on, iż kreatywność wymaga myślenia krytycznego. By stworzyć coś nowego, potrzebne jest myślenie kreatywne, natomiast by ten wytwór ocenić niezbędne jest myślenie krytyczne. Kreatywność zatem to umiejętność syntezy i analizy zarazem, wyobraźni i osądu, to umiejętność formułowania hipotez i ich testowania.

Kreatywność można także definiować w relacji do innych umiejętności. Jak twierdzi J. Smith, „kreatywność jest ważnym komponentem umiejętności rozwiązywania problemów”⁷. Każdy proces myślenia lub rozwiązywania problemów, który obejmuje tworzenie nowych znaczeń jest uznawany za kreatywny. Kreatywność ponadto bywa traktowana jako kompetencja, która może się przydać w osiągnięciu sukcesu.

Cechy kreatywnego ucznia

By móc kształtować kreatywność w szkole, niezbędna jest wiedza na temat tego, jakiego rodzaju cechy można uznać za kreatywne. Niektóre z tych cech jasno wynikają z definicji kreatywności. Kreatywny uczeń charakteryzuje się oryginalnością, pomysłowością, krytycznym myśleniem. Oryginalność jest zwykle wskazywana jako najważniejszy wyznacznik kreatywności.

³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Sopot 2003, s. 26.

⁴ M. Boden, *The creative mind. Myths and mechanisms*, London and New York 2004, s. 1.

⁵ KEA European Affairs, *The Impact Of Culture On Creativity. A Study prepared for the European Commission*, 2009, s. 7.

⁶ R. Fisher, *op. cit.*, s. 10.

⁷ J. Smith, L. Smith, *Educational Creativity*, [w:] *The Cambridge Handbook of Creativity*, J. Kaufman, R. Sternberg (red.), New York 2010, s. 258.

Bardzo często jako drugą najważniejszą cechę kreatywnej osoby wymienia się nonkonformizm. W tej kolejności lokują cechy kreatywne sędziowie kompetentni w badaniu R. Wiechnik⁸. Sędziowie wymienili łącznie dziesięć kluczowych cech twórczości. Na kolejnych miejscach wymienili następujące właściwości psychiki twórczej: pomysłowość, bogata wyobraźnia, samodzielność w rozwiązywaniu problemów, wytrwałość, niezależność myślenia, zadawanie nietypowych pytań, upór w rozwiązywaniu problemów, giętkość i plastyczność myślenia.

Szczególnie istotna cecha kreatywności, jaką jest nonkonformizm, bywa często niedoceniana przez nauczycieli, pomimo wyraźnego poparcia ekspertów. Jak zauważa E. Nęcka: „szkoła jest (...) miejscem, które uczy konformizmu. Przychodząc do szkoły, dziecko uczy się obowiązujących reguł zachowania, które często przekształcają się w obowiązujące reguły myślenia (...) uczy się więc zachowań »konwergencyjnych«, porzucając skłonność do dywergencyjnego wymyślenia wielu alternatywnych odpowiedzi na to samo pytanie”⁹. Nonkonformizm wiąże się ściśle z umiejętnością myślenia dywergencyjnego, postawa nonkonformistyczna staje się zatem niezbędnym ogniwem kreatywności.

Kolejnym niezbywalnym elementem kreatywności jest wspomniane już krytyczne myślenie. Pisze o tym E. Nęcka¹⁰, choć w jego rozumieniu właściwość ta dotyczy przede wszystkim umiejętności waluacji i ewaluacji własnego dzieła. W szerszym rozumieniu proces myślenia krytycznego rozumiany jest jako umiejętność podporządkowania myślenia logicznemu wnioskowaniu. Jest to umiejętność rozpatrywania zjawisk z wielu punktów widzenia, umiejętność analizowania, dokonywania syntez, oceny oraz wyciągania wniosków. Kreatywny uczeń powinien być w te umiejętności wyposażony.

E. Villalba wskazuje na dodatkowe cechy kreatywnej osoby takie jak: niezależność, elastyczność, otwartość na doświadczenie, wrażliwość, żartobliwość, tolerancję wieloznaczności, podejmowanie ryzyka, szerokie zainteresowania i ciekawość¹¹. P. Alonso-Geta podkreśla z kolei niezbędność w procesie kreatywnym innowacyjności, myślenia dywergencyjnego,

⁸ R. Wiechnik, *Obraz ucznia idealnego w relacji do obrazu ucznia twórczego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, K. Szmidt, K. Piotrowski, (red.), Kraków 2002, s. 114.

⁹ E. Nęcka, *op. cit.*, s. 149.

¹⁰ *Ibidem*, s. 49.

¹¹ E. Villalba, *Is it really possible to measure creativity? A first proposal for debate* [online], [w:] *Measuring Creativity*, European Union 2009, s. 10 [dostęp: 30 IV 2014]. Dostępny w internecie <http://bookshop.europa.eu/en/measuring-creativity-pbLBNA24033/>

myślenia krytycznego oraz umiejętności analitycznych¹². Według R. Fishera kreatywne osoby są elastyczne, prezentują estetyczny smak, są dociekliwi oraz podważają ogólnie akceptowane sposoby działania¹³.

Warunki sprzyjające nauczaniu kreatywności w szkole

Choć wśród badaczy kreatywności podzielana jest opinia, że kreatywność to ważna kompetencja w codziennym życiu, to wciąż trudności nastrocza pytanie dotyczące tego, w jaki sposób kształtować kreatywność w szkole. Jak wynika z bogatej literatury (m.in. R. Ripple¹⁴, R. Fisher¹⁵), każdy człowiek posiada pewien potencjał kreatywny. Oznacza to, że kreatywność może być rozwijana poprzez ćwiczenia i szkolenia. Jednocześnie niezwykle ważne jest, aby unikać sytuacji, które mogą prowadzić do niszczenia i hamowania kreatywności. Z tego względu tak istotna jest wiedza na temat czynników sprzyjających i ograniczających kształcenie kreatywności w szkole.

Szkoły mogą wspierać proces kształtowania kreatywności poprzez budowanie tzw. kreatywnego kapitału, czyli wytwarzanie specyficznego środowiska wspierającego kreatywność. R. Fisher¹⁶ traktuje kształtowanie kreatywności jako proces, gdzie niezbędne są cztery elementy: motywacja, inspiracja, tzw. „okres brzemienności” oraz współpraca. Motywacja wewnętrzna (*intrinsic motivation*), polegająca na motywowaniu uczniów poprzez ich zaciekawienie, jest uznawana za kluczową w procesie kreatywnym. Motywacja zewnętrzna, w postaci nagród, dobrych ocen, traktowana jest jako mniej skuteczna w rozwoju twórczości (niektórzy twierdzą nawet, iż stanowi ona czynnik hamujący kreatywność, np. A. Cropley¹⁷, R. Ripple¹⁸). Motywacja ściśle wiąże się z kolejnym niezbędnym elementem kreatywności, jakim jest inspiracja. Nauczyciele bywają traktowani jako ci, którzy powinni „zaszczepić” w uczniach ową inspirację. Klimat sprzyjający kreatywności wspiera ciekawość i zaangażowanie, inspiruje do dociekliwo-

¹² P. Alonso-Geta, *Researching, measuring and teaching creativity and innovation: a strategy for the future* [online], [w:] *Measuring Creativity*, European Union 2009, s. 308-310 [dostęp: 30 IV 2014]. Dostępny w internecie <http://bookshop.europa.eu/en/measuring-creativity-pbLBNA24033/>

¹³ R. Fisher, *op. cit.*, s. 13.

¹⁴ R. Ripple, *Teaching Creativity*, [w:] *Encyclopedia of Creativity. Vol. 2*, M. Runco, S. Pritzker, S (red.), San Diego 1999, s. 632-333.

¹⁵ R. Fisher, *op. cit.*, s. 17.

¹⁶ *Ibidem*, s.14.

¹⁷ A. Cropley, *Education* [w:] *Encyclopedia of Creativity. Vol. 1*, M. Runco, S. Pritzker (red.), San Diego 1999, s. 635.

¹⁸ R. Ripple, *op. cit.*, s. 634.

ści. Trzeci element, „okres brzemienności”, to czas, jaki potrzebny jest, by kreatywny pomysł się wyłonił. Szkoła i nauczyciele powinni uwzględnić potrzebę tego okresu w całym procesie twórczym. Współpraca to czwarty klucz do kreatywności. Polega ona na wsparciu ze strony różnych aktorów, przede wszystkim rodziców, nauczycieli i społeczności. Jak pisze R. Fisher „jesteśmy bardziej kreatywni, gdy mamy wsparcie innych”¹⁹.

Środowisko sprzyjające kreatywności

Od czego zatem zacząć proces kształtowania kreatywności w szkole? Odpowiedzi dostarcza słynny badacz kreatywności M. Csikszentmihalyi, który uważa, iż „łatwiej jest wzmacniać kreatywność poprzez zmianę warunków środowiskowych niż starając się przekonać ludzi do myślenia w bardziej kreatywny sposób”²⁰. Wiąże się to ściśle m.in. z koniecznością zmiany programów nauczania, zapisów w podstawach programowych, nowego podejścia do uczenia, bardziej zintegrowanego i bardziej skoncentrowanego na uczeniu kompetencji.

Ważnym instytucjonalnym elementem wpływającym na kształtowanie kreatywności jest klimat szkolny. Jest to specyficzna przestrzeń stymulująca kreatywność, która może być inspiracją zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Uczniom potrzebne jest środowisko, które skłania do działania oraz oferuje różne sposoby współdziałania i rozwoju pomysłów²¹.

Na potrzebę wytworzenia specyficznej atmosfery w szkole wskazuje również P. Sahlberg²². Jego zdaniem największymi barierami w kształtowaniu kreatywności w szkole są rywalizacja, standaryzacja oraz ocenianie oparte na testach, które uniemożliwiają szkołom większe skupianie się na rozwijaniu wśród uczniów twórczej wiedzy, umiejętności i nawyków umysłu. Sahlberg stawia na współpracę w miejsce rywalizacji oraz na uczenie podejmowania ryzyka i bycia w błędzie. Według niego to te cechy stanowią o sprzyjającym kreatywności środowisku. Współpraca i współdziałanie budują w szkole pewnego rodzaju wspólnotę społeczną, która wzmacnia zaufanie społeczne oraz wzbogaca interakcje między nauczycielami a uczniami. W konsekwencji

¹⁹ R. Fisher, *op. cit.*, s. 15.

²⁰ M. Csikszentmihalyi, *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*, New York 1996, s.10.

²¹ KEA, *op. cit.*, s. 108.

²² P. Sahlberg, *The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors* [online], [w:] *Measuring Creativity*, European Union 2009, s. 337 [dostęp: 30 IV 2014]. Dostępny w internecie: <http://bookshop.europa.eu/en/measuring-creativity-pbLBNA24033/>

„każda jednostka poprzez interakcje z innymi będzie tworzyć więcej nowości niż zrobiłaby to sama”²³. Podejmowanie ryzyka natomiast to umiejętność będąca niezbędnym elementem kreatywności.

O tej specyficznej atmosferze pisze również P. Alonso-Geta. Według niego kształtowanie kreatywności musi przebiegać w atmosferze otwartości i zaufania. Uczniowie powinni zostać „uwolnieni” od ograniczeń i przeszkód hamujących ich kreatywne zachowania, takie jak: lęk przed popełnianiem błędów, lęk przed porażką, brak motywacji, lenistwo, negatywność, zależność od grupy, niepewność²⁴. Z kolei według A. Craft klimat stymulujący kreatywność w szkole polega na gwarantowaniu uczniom i nauczycielom wsparcia, zachęcania do realizowania oryginalnych, innowacyjnych pomysłów²⁵.

Proces kreatywnego nauczania

Nauczyciele niejednokrotnie wskazywani są jako najważniejszy czynnik mający wpływ na proces kształtowania kreatywności uczniów. „Kreatywne dzieci potrzebują kreatywnych nauczycieli”, pisze R. Fisher²⁶. Nauczyciele mogą zrobić wiele w celu wspierania kształtowania kreatywności w szkołach, jednak jedyna droga do uczenia tej kompetencji wiedzie przez kreatywne nauczanie.

Kreatywne uczenie polega na poszukiwaniu nowych, odmiennych sposobów nauczania i na docenianiu kreatywności zarówno w pracy nauczyciela, jak i w pracy uczniów²⁷. Fryer dostarcza bezpośrednich wskazówek, jak ten proces nauczania powinien przebiegać. Według niej nauczyciele powinni kierować się następującymi zasadami:

- stymulować motywację uczniów poprzez dawanie opinii zwrotnych na temat ich pracy, wystąpień;
- umożliwiać uczniom stosowanie kreatywnych strategii rozwiązywania problemów na lekcjach;
- dawać uczniom możliwość oceny rozwiązań;
- pokazywać, że cenią kreatywność;
- zachęcać do stawiania pytań oraz respektować nietypowe pytania;
- brać pod uwagę potrzeby edukacyjne uczniów;

²³ *Ibidem*, s. 343.

²⁴ P. Alonso-Geta, *op. cit.*, s. 308-309.

²⁵ A. Craft, *The limits to creativity in education: dilemmas for the educator*, British Journal of Educational Studies, 2003, Vol. 51, No. 2, s. 120.

²⁶ R. Fisher, *op. cit.*, s. 18.

²⁷ J. Smith, L. Smith, *op. cit.*, s. 261.

- dążyć do utrzymania naturalnej dziecięcej ciekawości, by uczniowie nie tracili jej w miarę nabywania wiedzy i umiejętności.

A. Cropley wskazuje na jeszcze inne zachowania nauczycieli, które przyczyniają się do wytworzenia w klasie atmosfery sprzyjającej kreatywności. Nauczyciele powinni eksponować m.in. następujące zachowania:

- zachęcać uczniów do samodzielnego uczenia się;
- prezentować kooperacyjny i społecznie integrujący styl nauczania;
- wspierać elastyczne myślenie u uczniów;
- brać sugestie i pytania uczniów na poważnie;
- pomagać wychowankom w uczeniu się, jak sobie radzić z porażkami i frustracją, aby nie zniechęcali się do próbowania czegoś nowego i nietypowego;
- wspierać tolerancyjną atmosferę w szkole (otwarcie na niespodziewane pytania, sugestie)²⁸.

Według A. Cropleya nauczyciele wspierający kreatywność mają szczególnie dobry wpływ na uczniów kreatywnych. Często chronią ich przed konformistycznym naciskiem rówieśników, zapewniają im bezpieczne schronienie przed krytycyzmem i żartami rówieśników, rodziców, czy też innych nauczycieli²⁹.

W innym swoim tekście A. Cropley dodaje, że nauczyciele powinni ukazywać, że cenią kreatywność, zachęcać uczniów do pomysłowości, niezależnego myślenia³⁰. To co ważne, to również unikanie przez nauczycieli narzucania uczniom wcześniej przygotowanych rozwiązań.

By sprawnie uczyć kreatywności w szkolnych murach, trzeba ponadto dokonać podstawowej zmiany w stosunku do rozwoju i nagradzania uczniowskich osiągnięć. Po pierwsze, należy mieć na uwadze wrodzone, niejednakowe możliwości uczniów i starać się owe różnice niwelować. Po drugie, trzeba pamiętać, iż nie zawsze przyczyna niejednakowych osiągnięć uczniowskich leży po stronie ucznia, lecz często jest ona spowodowana istniejącym w szkole systemem nagradzania osiągnięć. Jedni uczniowie lepiej dopasowują się do wymagań stawianych na lekcjach, inni gorzej. Kluczem jest głębsza refleksja nad procesem oceniania osiągnięć szkolnych, czy nauczyciele oceniają wytwór pracy, czy też proces dochodzenia do rozwiązań? Wydaje się, że w ocenianiu dominuje ten pierwszy element, czyli produkt. Nauczyciele nie nagradzają uczniów za ich pomysłowość i kreatywność. Według autorów raportu *The Impact Of Culture On Creativity*, nagradzanie produktu a nie procesu odstrasza

²⁸ A. Cropley, *op. cit.* (*Education*), s. 637.

²⁹ *Ibidem*, s. 636.

³⁰ A. Cropley, *op. cit.* (*More Ways Than One...*), s. 106.

dzieci od oryginalności. „Podejmowanie ryzyka bez obawy niepowodzenia jest kamieniem węgielnym twórczych starań”³¹.

Kształtowanie kreatywności, by było skuteczne, musi uwzględniać aktywność uczniów. W czasie lekcji powinni być oni zaangażowani w działania edukacyjne, aby nie byli tylko biernymi odbiorcami gotowych treści. H. Gardner, twierdzi, że aktywne zaangażowanie sprzyja nauce³². Niestety badania dowodzą, iż uczniowie są wciąż zbyt często biernymi słuchaczami w całym procesie nauczania. Wyniki analiz J. Goodlada zdają się to potwierdzać. Badacz ten wraz z zespołem przebadał około 1000 klas szkolnych (podstawowych i odpowiadających naszemu gimnazjum) i tak opisuje wyniki: „Zaobserwowaliśmy, że średnio, około 75% czasu zajęć przeznaczono na wydawanie instrukcji i niemal 70% z tego stanowiło »mówienie« – zwykle nauczyciela do uczniów. (...) Ledwie 5% czasu instruktazowego poświęcono temu by stworzyć w uczniach potrzebę odpowiedzi. Zaś niespełna 1% czasu poświęcono na uzyskanie od ucznia jakiegoś rodzaju otwartej odpowiedzi wymagającej rozumowania lub opinii uczniów”³³.

Bezpośrednio z problemem kształtowania kreatywności w szkołach wiąże się pytanie o miejsce tej kompetencji na lekcjach. Podczas których lekcji należy uczyć kreatywności? Wydaje się, iż z racji tego, że kreatywność integruje liczne zdolności poznawcze jest niezbędna na wszystkich lekcjach. Według A. Craft³⁴ możliwości do rozwijania kreatywności uczniów istnieją w ramach całego programu nauczania. Uczenie kreatywności może przebiegać na wszystkich zajęciach lekcyjnych.

Barier w kształtowaniu kreatywności w szkole

Kształtowanie kreatywności w szkole jest procesem trudnym, który bywa hamowany przez różne czynniki. Podstawowy problem związany z kreatywnym nauczaniem dotyczy programu nauczania. Program ten utrudnia kształtowanie kreatywności na dwa sposoby. Z jednej strony może być przeładowany treściami i faktami do tego stopnia, że trudnością staje się wygospodarowanie dodatkowego czasu na uczenie kreatywności. Píše o tym problemie R. Fisher, który uważa, iż „w szkołach główną przeszkodą w nauczaniu kreatywności

³¹ KEA, *op. cit.*, s. 97.

³² H. Gardner, *Extraordinary Minds*, New York 1997, [za:] R. Fisher, *op.cit.*

³³ J. Goodlad, *A place called school: Prospects for the future*, New York 2004, s. 229, [za:] R. Beghetto, *Creativity in the classroom*, [w:] *The Cambridge Handbook of Creativity*, J. Kaufman, R. Sternberg (red.), New York 2010, s. 450.

³⁴ A. Craft, *op. cit.*, s. 119.

jest w zbyt dużym stopniu określony program nauczania”³⁵. Sugeruje on, aby tak formułować jego treść, by 50% programu stanowiło uczenie głównych umiejętności i podstawowej wiedzy, zaś pozostałe 50% powinno stanowić tzw. „kreatywny program nauczania”, który daje nauczycielom wolność w kwestii tworzenia programu. Z drugiej strony, program ten może w zbyt małym stopniu, bądź w ogóle nie wskazywać na istotność kształtowania kreatywności. Jak zauważa R. Beghetto³⁶, nauczyciele, którzy nie widzą w programie nauczania zapisu o konieczności uczenia kompetencji kreatywności mogą uznać, iż nie jest to ich obowiązkiem. Dlatego kształtowanie kreatywności powinno być bardziej uwydatnione w treściach nauczania.

Problem uczenia kreatywności porusza w swoich pracach P. Sahlberg³⁷. Píše on o trzech głównych utrudnieniach w kształtowaniu kreatywności, z którymi można się zetknąć w szkole. Źródłem tych utrudnień są głównie sami nauczyciele i ich stosunek do nauczania.

Po pierwsze, istnieje problem tzw. jednej właściwej odpowiedzi (*right answer*), który polega na zachęcaniu uczniów do poszukiwania tylko jednej odpowiedzi na zadane pytanie. Odpowiedzi inne niż ta, którą nauczyciel miał na myśli są uznawane za błędne, tak jak i niekonwencjonalne sposoby docierania do odpowiedzi. Tu kryje się podstawowy błąd uczenia kreatywności, polegający na jej tłamszeniu i ignorowaniu. Ciekawego przykładu takiego rodzaju zachowania dostarcza K. Szmidt³⁸. W swoim artykule pisze o tzw. grze, która dość często praktykowana jest na zajęciach lekcyjnych, jest to gra w odgadywanie tego, co ma na myśli nauczyciel. Polega ona na zadawaniu uczniom pytania otwartego, na które istnieje wiele poprawnych odpowiedzi. Jednak nauczyciel oczekuje tylko jednej odpowiedzi, tej którą uznaje za najtrafniejszą. Takie zachowanie stanowi poważną barierę w nauczaniu myślenia dywergencyjnego i tolerancji dla wieloznaczności, „hamuje bowiem dociekania, spekulacje, domyślanie się i dyskusję z użyciem argumentów, a więc ważne cechy zachowań twórczych, a na to miejsce wprowadza zachętę do konformizmu poznawczego”³⁹.

Po drugie, szkoła stanowi miejsce, gdzie nie uczy się umiejętności, która jest wedle badaczy kluczem do kreatywności, czyli umiejętności bycia w błę-

³⁵ R. Fisher, *op. cit.*, s. 18.

³⁶ R. Beghetto, *Creativity in the classroom*, [w:] *The Cambridge Handbook of Creativity*, J. Kaufman, R. Sternberg (red.), New York 2010, s. 449.

³⁷ P. Sahlberg, *op. cit.*

³⁸ K. Szmidt, *Problem rywalizacji w procesie wspierania twórczości dzieci i młodzieży*, [w:] *Psychopedagogika działań twórczych*, K. Szmidt, Modrzejewska-Świągulska (red.), Kraków 2005, s. 99.

³⁹ *Ibidem*, s. 99.

dzie. Ta zdolność silnie łączy się z pierwszym wymienionym czynnikiem, czyli z wszechobecnym przymusem panującym w szkole tzw. jednej właściwej odpowiedzi, który to przymus zabija kreatywność. „Bycie przygotowanym by być w błędzie jest ważnym elementem bycia kreatywnym i posiadania oryginalnych, wartościowych pomysłów”⁴⁰.

Po trzecie wreszcie, problem stanowią sami nauczyciele. By uczyć kreatywności, należy być kreatywnym. Nauczyciele muszą wykazywać wszelkie cechy kreatywnej osoby, takie jak otwartość, krytyczne myślenie, pomysłowość, oryginalność. Rola nauczyciela, rozumianego jako lidera grupowego, jest zasadnicza w inspirowaniu, wspieraniu, w dawaniu niezbędnej przestrzeni i czasu do rozwoju kreatywności, w zapewnianiu przyjaznego środowiska do jej rozwoju (R. Fisher⁴¹; A. Cropley⁴²).

Podsumowanie – znaczenie kreatywności w procesie edukacji

P. Alonso-Geta, zauważa, że obecnie mamy do czynienia z szybkim tempem zmian - dzisiejsze dzieci będą żyły jako dorośli w świecie zupełnie innym od tego, jaki teraz znamy. Wielu będzie pracować w zawodach, które jeszcze nie istnieją i które wymagają zdolności, umiejętności, postaw, i informacji. Dziś nie potrafimy ich sobie nawet wyobrazić. W tym nowym społeczeństwie zmiany będą wymagały wysokiego poziomu pomysłowości oraz kreatywności, zaś wiedza będzie podstawowym zasobem⁴³.

Zbliżone poglądy prezentuje K. Robinson, wybitny badacz kreatywności, który szczególną uwagę zwraca na problem uczenia kreatywności w szkołach. Dla Robinsona kreatywność stanowi przyszłościową kompetencję, która dostarcza niezbędnych narzędzi do radzenia sobie ze złożoną rzeczywistością, która z dnia na dzień staje się coraz bardziej nieprzewidywalna. „Jesteśmy w punkcie, z którego zupełnie nie widać tego, co zdarzy się w przyszłości. Nie mamy pojęcia, jak to się rozegra (...) Edukacja ma nas przenieść w przyszłość, której nie możemy osiągnąć. (...) Dzieci rozpoczynające szkołę w tym roku będą odchodzić na emeryturę w 2065 roku, a nikt nie ma pojęcia, jak będzie wyglądał świat za pięć lat. A jednak usiłujemy edukować je na tę okoliczność”⁴⁴.

⁴⁰ P. Sahlberg, *op. cit.*, 343.

⁴¹ R. Fisher, *op. cit.*, s. 18.

⁴² A. Cropley, *op. cit. (Education)*, s. 636.

⁴³ P. Alonso-Geta, *op. cit.*, s. 307.

⁴⁴ K. Robinson, *Do schools kill creativity? Talk at the TED: Ideas worth spreading*

Szkoła powinna przygotować każde dziecko do stawiania czoła rzeczywistości, do radzenia sobie z nowymi problemami i wyzwaniem. Są to powody, dla których Robinson uważa, że kreatywność powinna być traktowana na równi z nauką pisaną czy czytania. Edukacja musi przygotowywać ludzi zdolnych do tworzenia czegoś nowego, a nie tylko zdolnych do powtarzania tego, co dawne pokolenia zdołały dokonać. „Kreatywność jest niezbędna, gdy nowe sposoby rozwiązania problemów muszą zostać odkryte”⁴⁵.

Kreatywność stanowi kompetencję uznawaną przez wielu ekspertów zajmujących się rynkiem pracy czy też ekonomią za kluczową kompetencję przyszłości. Z perspektywy rynku pracy nie sposób jednoznacznie określić na jaką wiedzę i umiejętności będzie zapotrzebowanie za kilka czy też kilkanaście lat. Przewiduje się jednak, że kluczowe będą tzw. kompetencje transferowalne, do których zalicza się m.in. kreatywność. Znaczenie kompetencji transferowalnych polega na możliwości ich „przeniesienia” i zastosowania w różnych sytuacjach zawodowych lub osobistych⁴⁶. Kreatywność jest równocześnie tzw. kompetencją kluczową, jej nabycie zwiększa zdolność do sprostania skomplikowanym wymaganiom napotykanym w życiu codziennym i w pracy zawodowej⁴⁷. Dlatego tak ważne jest, aby szkoła wspomagała uczniów w rozwijaniu kreatywności.

mgr Diana Turek jest doktorantką w Instytucie Socjologii na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Do jej głównych obszarów zainteresowań naukowych należy edukacja, rynek pracy, metodologia badań społecznych oraz statystyczna analiza danych.

conference, 2006, [dostęp: 30 IV 2014]. Dostępne w internecie: http://www.ted.com/talks/lang/eng/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

⁴⁵ R. Fisher, *op. cit.*, s. 11.

⁴⁶ D. Turek, A. Wojtczuk-Turek, *Kompetencje transferowalne. Przegląd definicji, modeli i stanowisk teoretycznych*, [w:] *Kompetencje transferowalne. Diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*, S. Konarski, D. Turek (red.), Warszawa 2010, s. 19-20.

⁴⁷ OECD, *The Definition and Selection of key Competencies*, 2001, s.4 [dostęp: 30 IV 2014]. Dostępne w internecie <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Konferencja - Dobre praktyki nauczania przedsiębiorczości

Konstancin – Jeziorna, 27 września 2014 r.

W ramach programu **Szkoła przedsiębiorczości** uczestniczyłam w konferencji promującej ideę przewodnika dobrych praktyk nauczania przedsiębiorczości. Program skierowany jest do nauczycieli wszystkich przedmiotów i etapów edukacji, a jego koordynatorem na szczeblu europejskim jest *Junior Achievement – Young Enterprise Europe*, zaś w Polsce Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości. Zaproszenie otrzymałam właśnie od Fundacji Młodzieżowej Przedsiębiorczości, z którą Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli współpracuje od wielu lat. Było nas wielu: eksperci placówek doskonalenia nauczycieli, dyrektorzy, nauczyciele, trenerzy związani z programem, członkowie krajowej grupy eksperckiej oraz przedstawiciele partnera finansowego firmy MetLife, która, obok Komisji Europejskiej, nie tylko finansuje projekt, ale wspiera go merytorycznie.

Szkoła przedsiębiorczości (*The Entrepreneurial School*) to projekt edukacyjny realizowany przez konsorcjum kilkunastu międzynarodowych instytucji, którego celem jest stworzenie

przewodnika dla nauczycieli z około stu nowatorskimi narzędziami dydaktycznymi do kształtowania u uczniów postaw przedsiębiorczych. W ramach programu przeszkolonych zostanie 4 tysiące nauczycieli wszystkich przedmiotów i etapów edukacji w 18 krajach Unii Europejskiej w ciągu najbliższych 3 lat. Zakłada się, że inni nauczyciele skorzystają z przewodnika, który zostanie umieszczony na platformie internetowej. Szkoły zyskają także dostęp do narzędzi ewaluacyjnych. W Polsce wirtualny przewodnik udostępniony będzie na przełomie października i listopada. Angielską wersję przewodnika można obejrzeć pod adresem: www.tesguide.eu. Przewodnik uczy przedsiębiorczości na wszystkich szczeblach nauczania za pomocą nowatorskich narzędzi dydaktycznych. Współpraca ze środowiskiem biznesu to też duże źródło inspiracji dla nauczycieli, dające możliwość urozmaicenia zajęć szkolnych i wprowadzające pierwiastek innowacyjności do edukacji przedsiębiorczości” – czytamy na stronie FMP¹.

Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości jest pozarządową or-

¹ *Cyfrowy klucz do przedsiębiorczości* [online], dostępny w Internecie, <http://www.junior.org.pl/pl/a/Cyfrowy-klucz-do-przedsiębiorczości> (dostęp: 8.10.2014 r.)



Zdjęcie ze strony www.junior.org.pl

ganizacją pożytku publicznego, której celem jest przygotowanie młodych ludzi do życia w warunkach gospodarki rynkowej oraz umożliwienie im zdobycia wiedzy i praktycznych umiejętności ułatwiających realizację planów zawodowych. Działa w ramach *Junior Achievement Worldwide*, najstarszej i najszybciej rozwijającej się na świecie organizacji zajmującej się edukacją ekonomiczną młodych ludzi działającej już w stu dwudziestu krajach. Programy realizowane przez FMP przygotowują młodzież do wejścia na rynek pracy, uczą przedsiębiorczości i poruszania się w świecie finansów, rozwijają umiejętność krytycznego myślenia oraz kształtują aktywny stosunek do życia. Aktualnie fundacja re-

alizuje 12 programów i projektów dla młodzieży szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, w ramach których organizowane są ogólnopolskie konkursy. Uczestnicząca w nich młodzież ma możliwość reprezentowania Polski podczas międzynarodowych edycji konkursów, a także wzięcia udziału w młodzieżowych obozach przedsiębiorczości. Działania te wspierają: środowisko przedsiębiorców, Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Narodowy Bank Polski.

Ważnym i ciekawym punktem konferencji było wystąpienie Jacka Ścibora, twórcy grupy nauczycieli nazwanej Superbelfrzy i redaktora kwartalnika „IT w edukacji”. Przedstawił on zasady funkcjonowania tej grupy i jej

stronę internetową oraz zaprezentował na konkretnych przykładach pracę kilku superbelfrów. Sam o tym pisze tak: „W momencie powstania Superbelfrów jednym z czołowych zamierzeń co do funkcjonalności tej grupy było dzielenie się wiadomościami o odbywanych konferencjach, zjazdach i szkoleniach, na których zawsze towarzyszy nam mnogość adresów, kontaktów, pomysłów i inspiracji. W związku z możliwościami, jakie dają urządzenia mobilne dziś – grupowym standardem jest relacja wydarzeń edukacyjnych – *online* na fejsbukowym profilu grupy. Większość konferencji, sympozjów, konwentów, zlotów, zjazdów i kongresów relacjonowanych w grupie opatrzonych jest linkami, zdjęciami i komentarzami, a nierzadko długą dyskusją nad podstawowymi tezami lub kontrowersyjnymi wystąpieniami. Grupa to najlepsze miejsce w Sieci jakie znam, w którym tak różnorodnie i na różnych poziomach pokazuje się konferencyjno-edukacyjną Polskę w sposób **merytoryczny**”². Podzielił się z nami swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi funkcjonowania polskiej szkoły, głównie stosowanych metod nauczania, które sprawiają,

że uczniowie nie chcą się uczyć, a nawet chodzić do szkoły. Przeciwwstawił tej sytuacji propozycje superbelfrów, którzy prowadzą ciekawe lekcje z wykorzystaniem narzędzi IT³. Wszystkich zainteresowanych zaprosił na drugi już **Zlot Innowacyjnych Nauczycieli w Ustroniu**, który odbędzie się 28–29 listopada br.

Na koniec apel Jacka Ścibora do nauczycieli, do nas wszystkich: „Wyjdźcie z cienia, proszę... Pokażcie swoje dokonania i umiejętności, podzielcie się wiedzą i doświadczeniem na blogu, fanpage, w grupie, na konferencjach i łamach czasopism. Wszyscy jesteśmy przekonani, że prawdziwe zmiany w edukacji dzieją się od dołu”⁴. Gorąco się doń przyłączam!

**Opracowała: Urszula
Szymańska-Kujawa
PCEN, Oddział w Krośnie**

² J. Ścibor, *Dzielenie przez mnożenie* [online], <http://www.superbelfrzy.edu.pl/relacje/dzielenie-przez-mnozenie/> (dostęp: 8.10.2014)

³ Zob. m.in.: <http://www.superbelfrzy.edu.pl/author/mwalkow4/>

⁴ J. Ścibor, *op. cit.*

Nasi nauczyciele piszą

Andrzej Topczyj

Wyrastanie Witkacego

- pamięci Profesora Józefa Nowakowskiego -

Wyrastam z ubrań, marzeń, złudzeń i nadziei.
Wyrastam do ubóstwa nazwanego życiem,
Bo wciąż za mało rzeczy, zdarzeń i doświadczeń,
Ażeby doznać pełni, aby się nasycić.

Skazany na cierpienie w chlewach zadowoleń,
Skazany na udrękę niedzielnych wieczorów
Przechadzam się jak dandys wśród krzyków milczenia
I smakuję odcienie wyblakłych kolorów.

A więc wyrastam z Fausta, Ezopa, Don Juana.
Wyrastam ponad krzyki orła i pogoni
I tak zostaję w kuchni, w łazience lub w lesie
Z nogami zmęczonymi i brudnymi dłońmi.

Dorastam do milczenia, do łez ocierania,
Do naprawiania lalek, rozmów o pogodzie,
Do zdawkowych ukłonów, banalnych poglądów,
Kontemplowania w zmierzchu butwiejących łodzi.

Andrzej Topczyj, ur. w 1962 r., nauczyciel języka polskiego w LO im. S. Wyspiańskiego w Bieczu, autor tomików wierszy „Wieczorny chłód“ i „W stronę ulicy Parkowej“, publikował w „Poezji“, „Frazie“, „Toposie“.

Na przystanku w Binarowej

Więc czekam sobie na autobus,
W jesieni, w piątek, w Binarowej;
A jak kłęb dymu z papierosa
Strzępiasty obłok ponad głową.

Jest popołudnie, dzień się kończy,
Powoli się na wieczór zbiera,
Pola w jesiennej już opończy
I pastelowo las umiera.

Lekki wiaterek marszczy trawę
Przeleci ptak, osa zabrzęczy.
Nic to. Bo jestem w wieku przecie,
Kiedy czekanie już nie męczy.

Już jestem w wieku, gdy się widzi
To co zwyczajne i codzienne;
Ostatnią pszczołę, kwiat zeschnięty,
Wierzbowy liść w kałuży mętnej.

Śniły się Sartry, Kierkegaardy,
A teraz bardzo nieprzyjemnie
Myśleć czekając na autobus,
Ileż pogardy było we mnie,

Ile ambicji zawiedzionych,
Żalu do losu i do świata,
Że się nie spełnia kształt wyśniony
I życie jak więzienna krata.

A byłem tylko pasażerem,
Oczekującym na przystanku
Tymczasowości wartkiej rzeki;
Jak burza wody w brudnej szklance.

A jestem tylko pasażerem,
Który już nie zachodzi w głowę,
Dlaczego wielkość tworzą zera,
Nie tylko tutaj, w Binarowej.

Urwiska Arkadii

Jak złoty kolor ciała, kiedy słońce wschodzi
I przez firankę kładzie siateczkę półcieni
Na biodrze, na ramionach, na półnutach łokci
I w frazę kołysanki całą ciebie zmienia,

Tak ciepły piasek plaży nad rzeką leniwą
Wabi nas w tę krainę, gdzie rzeczy i słowa
Wznoszą się ponad nami jednorodną grzywą,
Która wreszcie rozumie naszych gestów mowę.

Czy to galop? Szum skrzydeła? Czy lot napowietrzny,
Gdy niesie nas pragnienie w rzeczy poza rzeczy?
Czy to ogień nas gasi? Czy to głód nas syci,
Gdy zachwyty nas unosi w życie ponad życie?

Miłość ciągle nas rodzi, ciągle nas zabija;
Jak za czasów Adama, jak za czasów Szekspira.

Nauczyciel Roku



Anna Przybyłowicz wśród wyróżnionych

W 13. edycji konkursu „Nauczyciel Roku” organizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i „Głos Nauczycielski” znalazła się w tym roku nauczycielka II Liceum Ogólnokształcącego im. Konstytucji 3 Maja w Krośnie Pani Anna Przybyłowicz. Jest to już drugi nauczyciel z tej szkoły, który otrzymał nominację. W ubiegłym roku w grupie wyróżnionych znalazł się Pan Zbigniew Suchodolski.

Kandydaturę Pani Anny zgłosiły uczennice Teatru Szkolnego „Vacuum”, którym się opiekuje

Teatr jest wyjątkowym przedsięwzięciem, ponieważ wszystkie tworzone spektakle są autorskie. Uczniowie sami tworzą scenariusze, na podstawie których wystawiają potem spektakle, zdobywając nagrody i wyróżnienia



na przeglądach i konkursach artystycznych na szczeblu wojewódzkim i ogólnopolskim.

Nauczycielka stara się również zachęcić swoich uczniów do nauki języka niemieckiego w sposób aktywny, dlatego organizuje wycieczki do krajów niemieckojęzycznych oraz wycieczki prowadzone w języku niemieckim po Starówce Krośnieńskiej. Była pomysłodawczynią Wojewódzkiego Konkursu Języka Niemieckiego im. J. i W. Grimmów. „Dzięki niej odkryłam, że język niemiecki nie jest tak trudnym językiem, jak mogłoby się wydawać. To ona obudziła we mnie ducha języka niemieckiego” – napisała o niej jedna z absolwentek:

„Dla Pani Anny ważne jest tworzenie przyjaznej atmosfery w szkole. Stąd wziął się pomysł stworzenia wraz z młodzieżą i rodzicami „Kącika dyskusyjnego” na jednym z korytarzy szkoły. Jest to miejsce wyposażone w wygodne sofy, gdzie młodzież może na przerwach spokojnie porozmawiać”.

Andrzej Ewaryst Kuropatnicki (1734-1788). Erudyta doby stanisławowskiej

Andrzejowi Kuropatnickiemu sławę przyniosła książka napisana w podgórskich Puławach, jak nazywano Tarnowiec. To był pierwszy przewodnik geograficzno-historyczny po Galicji, opublikowany anonimowo w 1786 r. w Przemyślu w drukarni Antoniego Matyaszowskiego w nakładzie 500 egzemplarzy¹. Książka cieszyła się sporym zainteresowaniem z uwagi na niebanalną treść, przejrzystą konstrukcję i zrozumiały język. Nie bez znaczenia było to, że książka miała charakter regionalny, dotyczyła bowiem osób i miejsc dotąd tak szeroko nie opisywanych. Już na początku XIX w. zwrócono uwagę na jego dorobek. Historycy literatury, bibliografowie, a także poloniści specjalizujący w dziejach polskiego oświecenia wielokrotnie wymieniali dorobek Kuropatnickiego. Historycy sztuki wymieniają jego nazwisko w związku z dziejami cudownej figury Matki Bożej, która znalazła się w Tarnowcu, gdy on był właścicielem wsi. Najobszerniej zajmowali się Kuropatnickim historycy piszący o regionie jasielskim. W 1971 r. Stanisław Jerzy Gruszyński opublikował jego biogram zamieszczony w *Polskim Słowniku Biograficznym*².

¹ A. E. Kuropatnicki, *Geographia albo dokładne opisanie Królestwa Galicji i Lodomerji*, Przemyśl 1786, dalej: *Geographia*).

² F. Bentkowski, *Historia literatury polskiej*, t. 2, Wilno 1814, s. 673; K. Chłędowski, *JM Państwo Kuropatniczy*, [w:] *Z przeszłości naszej i obcej*, Kraków 1935, s.244-268; J. Garbaciak, *Tarnowiec, gmina zbiorowa*, Kraków 1938, s.63-65; J.S. Gruszyński, *Kuropatnicki Ewaryst Andrzej (1734-1788)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t.16:1971, s. 251-252; S. Cynarski, *Na dworze Kuropatnickich w Tarnowcu*, „Kwartalnik Rzeszowski” 1967, nr 2, s.83-88; *Encyklopedia wiedzy o książce*, A. Birkenmajer (red.), Wrocław 1971, s.1357; Z najnowszych opracowań: S. Wnęk, *Galicja u schyłku XVIII wieku w przewodniku geograficzno-historycznym Andrzeja Ewarysta Kuropatnickiego z 1786 roku*, „Prace Historyczno-Archiwalne” t. 25, 2013, s. 65-87.

Kasztelan bełski

Andrzej Ewaryst Kuropatnicki urodził się 26 października 1734 r. we wsi Obrowiec koło Hrubieszowa w rodzinie Józefa Kuropatnickiego (kasztelana bieckiego) i jego drugiej żony Teresy Zuzanny z Kurdwanowskich. Rozległe koneksje rodzinne z rodami Tarłów, Sapiehów i Załuskich zapewniły Kuropatnickiemu silną pozycję społeczną. Małżeństwo z Katarzyną Łętowską, skoligaconą z rodzinami Jordanów, Morsztynów i Lubomirskich, wpływy te jeszcze wzmocniły. Z tego małżeństwa urodziło się pięcioro dzieci, z których pełnoletności doczekało dwoje: Agata Konstancja i Józef Ksawery – ostatni męski przedstawiciel rodu Kuropatnickich, pełniący wysokie funkcje w administracji austriackiej.

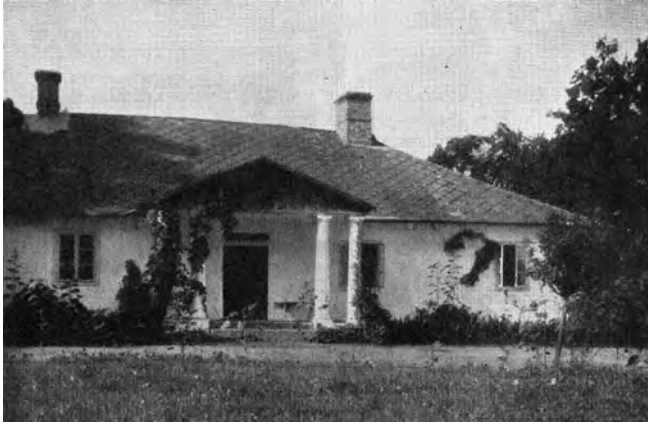
Kuropatnicki rozpoczął działalność polityczną w wieku dziewiętnastu lat jako komisarz na trybunał skarbowy w Radomiu w 1753 r. W następnych latach pełnił liczne funkcje polityczne, zostając w 1764 r. posłem województwa bełskiego na sejm elekcyjny. Dzięki bliskim kontaktom z Kazimierzem Poniatowskim, bratem króla Stanisława Augusta, cieszył się łaską monarchy wyrażającą się intratnymi nadaniami. W 1767 r. został odznaczony przez króla Orderem Świętego Stanisława, a w 1778 Orderem Orła Białego. Po I rozbiórze Kuropatnicki korespondował ze Stanisławem Augustem, proponując monarsze pakiety reform państwa; rozważał ponadto w swych projektach wystąpienie zbrojne przeciwko Austrii. Z drugiej jednak strony szybko i skutecznie podjął starania, aby zaistnieć w nowej rzeczywistości politycznej. W 1775 r. wystąpił do władz austriackich o przyznanie mu tytułu hrabiowskiego, co nastąpiło w 1779 r.

Ambicje Kuropatnickiego sięgały również uznania na polu naukowym. W 1781 zabiegał o nadanie tytułu doktora nauk z zakresu filozofii, prawa i teologii Akademii Krakowskiej, jednak nieskutecznie. Rok później został zaliczony w poczet członków honorowych krakowskiej uczelni. W podobny sposób uhonorowała go Akademia Zamojska. Zmarł 21 lutego 1788 r. w Tarnowcu, pochowany w podziemiach kościoła parafialnego.

Dwór w Tarnowcu

Atmosfera dworu w Tarnowcu, położonego w cyrkule dukielskim, inspirowała badaczy epoki stanisławowskiej jako miejsce dające świadectwo niesłuchanej żywotności kulturalnej prowincji galicyjskiej drugiej połowy XVIII w. Właściciel Tarnowca interesował się historią, prawem, geografiami,

literaturą, pisał wiersze, a jego żona wykazywała zainteresowania literackie; porównywana była do Elżbiety Drużbackiej. Wydała kilka broszur o treści pedagogicznej i religijnej, przeważnie tłumaczeń z francuskiego; czytała modnego wówczas Woltera. Jeszcze wiele lat po ich śmierci pamiętano o zasługach Kuropatnickich dla kultury narodowej. Adam Boniecki zanotował: „Oboje wykształceni, zacni, pobożni, odznaczyli się korzystnie wśród zepsutego społeczeństwa”³.



Fotografia dworu w Tarnowcu

Dwór w Tarnowcu regularnie odwiedzał Adam Stadnicki ze Żmigrodu, historyk i bibliofil oraz Stanisław Jabłonowski z Trzciny, właściciel rozległych dóbr, wykazujący zainteresowania literackie. Goście Kuropatnickich współtworzyli rodzaj wspólnoty uczonych interesujących się bieżącymi wydarzeniami, ale także dzielących się wiedzą naukową, którą wzbogacała korespondencja z uczelniami i towarzystwami naukowymi, autorami oraz wydawnictwami; ich celem było m. in. gromadzenie informacji bibliograficznych i źródłowych. Atmosfera dworu tarnowieckiego nawiązywała do Puław, które Kuropatnicy poznali dzięki życzliwości Adam Czartoryskiego.

Dwór Kuropatnickich był „już prawie na pańską urządzony stopę”, więc do Tarnowca przyjeżdżali nie tylko galicyjscy uczeni, literaci i kolekcjonerzy, ale także bliżsi i dalsi sąsiedzi, chcący się zabawić w znanym w okolicy miejscu: „Samych braci Łętowskich trzech, generał Bukowski, pani Bukowska kasztelanowa sanocka, sędziowa Romerowa, sędzia Poletyło, Sędzimiry, Skotniczy, a panie z pannami dworskimi, panowie ze znakomitą służbą. Aby nie dać powodu do jakichkolwiek szykan urzędniczych, zapra-

³ A. Boniecki, *Herbarz polski*, t. 13, Warszawa 1909, s. 232.

szano i pana Oucheta komisarza dystrykcyjnego i komisarza cesarskiego z Lipinek” – wyliczył Kazimierz Chłędowski w świetnym szkicu przybliżających Kuropatnickich opublikowanym w „Gazecie Lwowskiej” w 1879 r. i powtórzonym wiele lat po śmierci autora⁴. Pretekstów do kilkudniowych odwiedzin nie brakowało. „Nie dość było przyjąć gości, trzeba było zabawić” ironizował K. Chłędowski, więc organizowano przedstawienia teatralne. W Tarnowcu to było możliwe, bo działał tam teatr dworski, którego częścią była kapela złożona z dwóch skrzypków i tyluż waltornistów oraz flecista i bastelista. Przedstawieniom towarzyszyły bale oraz przejażdżki po okolicy. Wykorzystywano do tego „koczyk węgierski obity suknem i okuty”⁵. Nad sprawną organizacją wypoczynku i zabawy sprawowała opiekę dworska służba, którą tworzyło po dwóch fuzerów, hajdamaków, lokai, kucharzy oraz woźnica, masztalerz, ogrodnik, szafarz i kredencierz.

W zaciszu tarnowieckiej biblioteki

Już za życia sława Kuropatnickiego jako bibliofila, namiętnego zbieracza foliantów i historyka amatora gromadzącego z poświęceniem *polonica* była ugruntowana. Przez dwadzieścia lat prowadził w Tarnowcu przykładne życie erudyty uzupełniającego warsztat naukowy. Rozbudowywał księgozbiór będący jego wizytówką i jednocześnie zapleczem do badań z zakresu heraldyki, historii i geografii, o których najchętniej pisał. Biblioteka była wszechstronna i zasobna w druki sporej wartości, stale powiększana drogą zakupów i wymian bibliofilskich. Około 1770 r. Kuropatnicki kupił od krośnieńskich jezuitów część biblioteki klasztornej, a w 1776 r. otrzymał zezwolenie papieskie na gromadzenie książek zakazanych przez Kościół. Zgromadził 148 kodeksów rękopiśmiennych, w tym tak cenne pozycje, jak np. pochodząca z XIV w. *Kronika Dzierzwy* oraz rękopis *Historia Polonica* Wincentego Kadłubka. Bohater tej opowieści posiadał 3050 dzieł drukowanych w 3750 woluminach, z których zdecydowana większość to *polonica*. Dwie trzecie zbioru stanowiły druki opublikowane w drugiej połowie XVIII w., w większości książki o charakterze naukowym lub popularnonaukowym. To wskazuje na temperament czytelnicy właściciela, który gromadził nowości wydawnicze z wielu dziedzin. S. J. Gruszyński, analizujący jego księgozbiór, wyodrębnił rdzeń tematyczny księgozbioru, dowodząc wszechstronności zbioru⁶. Szeroko była reprezentowana literatura piękna (20,5%), literatura

⁴ K. Chłędowski, *Państwo Kuropatniczy*, op. cit., s. 260.

⁵ *Ibidem*, s. 260-261.

⁶ S. J. Gruszyński, *Księgozbiór i zainteresowania czytelnicze Andrzeja Ewarysta*

religijna (19,3%), historiografia (13,2%), literatura polityczna (12,1%), literatura z zakresu nauk matematyczno-przyrodniczych i stosowanych (11,8%) oraz pozostałe działy piśmiennictwa zajmujące razem 23,1% księgozbioru. Biblioteka była kompletowana z wyraźnym zacięciem kolekcjonerskim. Kuropatnicki gromadził więc niemałym nakładem środków dokumenty życia literackiego, kulturalnego, politycznego i społecznego swojej epoki, w tym druki ulotne, kolekcję autografów oraz liczne odpisy. Kolekcjonował gazety pisane w latach 1759-1782, stanowiące obecnie wartościowy zbiór dokumentów do dziejów konfederacji radomskiej i barskiej. Wiele jego rękopiśmiennych zbiorów wzbogaciło zbiory Zakładu Narodowego im. Ossolińskich i Biblioteki Uniwersyteckiej we Lwowie, weszły w skład zbiorów Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie. Kuropatnicki kolekcjonował również ekslibrisy, których znaczna kolekcja znajduje się w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego.

Podróż po Galicji

Kuropatnickiego interesowało wszystko, co miało związek z Polską, a przy tym zainteresowany był wydarzeniami rozgrywającymi się w świecie. Kładł szczególny nacisk na znajomość języków obcych jako warunek obcowania z tekstem oryginalnym. Znał obydwa języki starożytne (grekę i łacinę), a ponadto francuski i niemiecki, z których tłumaczył. Spełniał więc podstawowe wymagania epoki stawiane „ludziom oświeconym”. Pracowitym życiem nawiązywał do rozpowszechnionego w dobie oświecenia wizerunku erudyty publikującego materiały źródłowe, doskonalącego technikę badawczą i rozwijającego badania według poszczególnych specjalności. Wyodrębniono wówczas takie działy nauki, jak np.: historia Kościoła, historia prawa, heraldyka, genealogia, geografia, metrologia historyczna, numizmatyka, epigrafika, paleografia czy edytorstwo źródeł⁷.

Kuropatnicki w swoim piarstwie poruszał się w ramach wyznaczonych „dobrym gustem”, który w tym czasie łączył „gust z polem, wdziękiem i umiarem”. Wzorując się na francuskich autorach, wielokrotnie mówił o „wybornym guście” właściciela rezydencji, dworu lub ogrodu, chcąc w ten sposób wyrazić uznanie i podkreślić wrażenia estetyczne. W ten sposób uczestniczył

Kuropatnickiego (1734-1788). Komunikat, [w:] *Sprawozdanie Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego*. Seria A, t. 28, Wrocław 1975, s. 40-41.

⁷ J. Kozłowski, *Erudycja jako typy poznania. Lata rozkwitu (XVII-pierwsza połowa XVIII w.) i lata upadku druga połowa XVIII w. Stan badań i horyzonty badawcze*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1991, nr 2, s. 3-20.

w dyskusji na temat teorii smaku estetycznego, rozpowszechnionego w połowie wieku XVIII⁸. W swoich zbiorach posiadał prace na ten temat autorstwa F. Bohomolca, ogłaszane w „Monitorze”, a ponadto A.K. Czartoryskiego, M. Fijałkowskiego, F. Karpińskiego, J. Szymanowskiego, L. Włodka i innych.

Podróżując po Galicji u schyłku XVIII w., świeżo włączonej w skład państwa Habsburgów, autor przewodnika wiele miejsca poświęcił architekturze rezydencjonalnej. Trudno powiedzieć, w ilu z wymienionych rezydencji magnackich był, ile naprawdę zwiedził kościołów, ponieważ opisy są zbyt ogólne. Wymienił kilkanaście spośród kilkudziesięciu rezydencji magnackich, które znalazły się po 1772 r. na obszarze zaboru austriackiego. Do Czartoryskich należała Sieniawa, do Lubomirskich Boguchwała, Łańcut, Rzeszów, Wiśnicz, do Mniszchów a potem Ossolińskich Dukla, do Potockich Krasieczyn, do Radziwiłłów Żółkiew, a Podhorce do Rzewuskich. Zwłaszcza na terenie Galicji Wschodniej do najzamożniejszych rodów należały rozległe majątki, które ulegały rozdrobnieniu z chwilą I rozbioru, ale także wskutek działań, zadłużenia i wyprzedaży. W ten sposób poważnie uszczuplone zostały majątki Branickich, Czartoryskich, Lubomirskich, Mniszchów, Ossolińskich, Potockich, Rzewuskich i Tarnowskich. Kuropatnicki zasygnalizował tylko istnienie sieniawskiej rezydencji z rozmachem rozbudowanej przez Czartoryskich. W Narolu należącym do Feliksa Łosia zauważył „pałac na górze za miastem pawilonami, ogrodem i wszelkimi oficynami, przewyborną architekturą wymurowany. Droga od miasta do pałacu nie tylko lipami rozkosznymi wysadzane”⁹. Najbardziej okazała rezydencja magnacka w Podhorcach, opuszczona przez Wacława Rzewuskiego, została ograbiona z wyposażenia i bogatych zbiorów. Autor nie posiadał tej informacji, więc zanotował: „Pałac w Podhorcach niezliczonym mnóstwem najwyborniejszych obrazów najświetniejszego pędzla i różnej fabryki i krajów, porcelaną nappełnił, nie tylko ozdobił”¹⁰.

U Kuropatnickiego znajdziemy informacje na temat architektury sakralnej, ale podobnie jak w przypadku architektury rezydencjonalnej, próżno oczekiwać obszerniejszego opisu. Wymienia miejscowości znane w kraju z uwagi na działalność męskich zgromadzeń zakonnych: Kalwaria bernardynów, Tyniec benedyktynów oraz klasztor żeński w Staniątkach należących do benedyktynek. Część zgromadzeń zakonnych skasowano w pierwszych latach zaboru, a należące do nich nieruchomości zamieniono na magazyny, tak było w Zamościu z kościołem i klasztorem bonifratrów.

⁸ S. Pazura, *De gustibus: rozważania nad dziejami pojęcia smaku estetycznego*, Warszawa 1981, s.5-42.

⁹ *Geographia, op. cit.*, s. 76.

¹⁰ *Ibidem*, s. 147.

Do końca XVIII w. kościoły różnych wyznań pełniły rolę czynnych cmentarzy dla właścicieli dóbr oraz duchownych. W Wiśniczu (cyrkuł bocheński), mieście rodowym Lubomirskich, Kuropatnicki zanotował: „Kościół przy nim sławny z grobów książęcych, trumnami srebrnymi, cynowymi, mauzoleami ozdobnymi, w których grobach z nadanych funduszków nabożeństwo się odprawiało”¹¹. Zachwycił się Zamościem, ponieważ tam „Kolegiaty kościół wspaniały, w którym groby mauzolea domu Zamojskich”¹². Z tego samego powodu zachwalał Brzeżany sławne „grobami wielkiego domu Sieniawskich, wspaniałymi mauzoleami i nagrobkami ozdobionymi” oraz Tarnów, gdzie „kolegiata wspaniała [...] mauzoleam grobami sławnego domu hrabiów Tarnowskich wewnątrz ozdobiona”¹³. Z uwagi na sąsiedztwo szerzej opisał groby i mauzolea znajdujące się w kościele krośnieńskim franciszekanów pw. Nawiedzenia NMP – wczesnobarokową kaplicę grobową Oświęcimiów, a w dukielskim kościele nagrobek Amalii z Brühlów „z marmuru białego leżącej osoby piedestałem marmuru czarnego, z napisami wyrytymi i wyzłoconymi”¹⁴.

Od starożytności żadna epoka nie przyniosła tylu zmian w krajobrazie europejskim, co wiek XVII i XVIII. Najzamożniejsi opuszczali miejskie posiadłości, aby korzystać z uroków życia w wiejskich rezydencjach i czerpać przyjemność z obcowania z naturą w ogrodach projektowanych z tą myślą. Pierwsze ogrody krajobrazowe w Polsce powstawały w drugiej połowie XVIII w., a wzorowane były na zachodnioeuropejskiej sztuce ogrodowej. Najbardziej reprezentacyjne ogrody powstawały znacznym nakładem środków przy wiejskich rezydencjach magnackich, które niekiedy budziły wśród zwiedzających zdumienie ich rozmachem. Kuropatnicki podziwiał ogrody krajobrazowe, podobnie jak jego rówieśnik Jan Onufry Ossoliński podróżujący po Europie¹⁵. Obaj woleli widzieć przyrodę uporządkowaną, zamkniętą w ogrodach, niż dziką i nieujarzmioną. Odwiedzając Boguchwałę, zachwycił się kompleksem pałacowo-kościelnym, zbudowanym pół wieku wcześniej przez Teodora Lubomirskiego. „Boguchwała pięknym pałacem, ogrodem w kondygnacje nad staw obszernym, kępą wysadzaną drzewami, do którego się batem podjeżdża spuszczoneym, kościołem murowanym ozdobna, domu Starzyńskich”¹⁶. W Suchej (cyrkuł myślenicki), należącej

¹¹ *Ibidem*, s. 25.

¹² *Ibidem*, s. 86.

¹³ *Ibidem*, s. 38.

¹⁴ *Ibidem*, s. 45.

¹⁵ J. Woźniakowski, *Podróż Jana Onufrego Ossolińskiego*, [w:] *Czy artyście wolno się żenić?* Warszawa 1978, s. 31.

¹⁶ *Geographia*, *op. cit.*, s. 74.

do Wielopolskich, zauważył ogród z oranżerią, dostarczający do Krakowa „pańskich potraw”, ponadto cytryny i pomarańcze.

W Galicji uznaniem cieszył się ogród Ignacego Cetnara, wojewody bełskiego. W Krakowcu (cyrkuł przemyski) ogród zgromadził rzadkie okazy roślin z różnych kontynentów „ze zbiorem kwiatów, ziół, fruktów, jarzyn, warzyw, krzewów [...] jakby się cała botanika znajdowała”¹⁷. Kolekcją zainteresował nawet cesarza Józefa II, który zamierzał utworzyć przy Uniwersytecie Lwowskim ogród botaniczny, korzystając z kolekcji Cetnara. Do realizacji zamierzeń cesarza nie doszło, ale sława tego ogrodu jeszcze w połowie XIX w. była niepodważalna, co potwierdził Maciej Stęczyński przeszło pół wieku później, odwiedzając Krakowiec ze szkicownikiem w rękę. Po śmierci właściciela Krakowca dalszym rozwojem tej kolekcji zajmował się Franciszek Tuszer, francuski planista-ogrodnik, zatrudniony następnie przez dwór cesarski przy zakładaniu ogrodów na Krymie.

Modne było kolekcjonerstwo, więc Kuropatnicki w podróży po Galicji zwracał uwagę na różnego rodzaju kolekcje. W rezydencji wzmiankowanego już Ignacego Cetnara w Krakowcu odnotował „kolekcję obrazów, portretów, kopersztychów, ksiąg, numizmatów, monet, nasion, tabakier, guzików nawet samych, marmurów, konch, ptaków i co tylko może pomnożyć wiadomość historii krajów i naturalnej”¹⁸.

Wydawałoby się, że tej miary erudyta nie zamieści tak wątpliwych informacji na temat relikwii przechowywanych w brzeżańskiej cerkwi, jednak dał się zwięść, pisząc, że August Czartoryski, wojewoda generał ziem ruskich, wymurował cerkiew, „w której ze skarbcza domu Sieniawskich brzeżańskiego, złożył rękę prawą św. Jana Chrzciciela bez palców, tylko z członkiem wielkiego palca w trumience wyłącanej z kłódką jednego korala i z wielką paką autentyków greckich, ruskich z pieczęciami cesarzów wschodnich książąt panujących ruskich i patriarchów”¹⁹.

U Kuropatnickiego znajdujemy popularny w tym czasie motyw krajobrazu z ruinami zamków w tle jako przykład gustowania w malowniczych ruinach. Ruiny zamków położone na wzniesieniach lub w trudno dostępnym terenie górskim były krokiem w przeszłość oraz materialnym dowodem minionej świetności Rzeczypospolitej, którą z pasją podejmowali artyści tej epoki i następnej. Pisząc o Nowym Sączu, zanotował, że na szczycie Pienin znajduje się opuszczony zamek. Opustoszałe były również sławne w średniowieczu zamki w Czorsztynie, Gołogórze, Melsztynie i w Odrzykoniu.

¹⁷ *Ibidem*, s. 67.

¹⁸ *Ibidem*, s. 67.

¹⁹ *Ibidem*, s. 163.

W Podkamieniu odnotował ruiny zamku, o czym przypominała góra zamkowa z widokiem na Lwów, a w nieodległym Białym Kamieniu dostrzegł ruiny zamku książąt Wiśniowieckich. Gabinetowe zwiedzanie Galicji sprawiło, że autor przewodnika odnotował zaledwie kilka z kilkudziesięciu starożytnych rozwalisk, jak wówczas pisano²⁰.

W drugiej połowie XVIII w. w polskiej nauce dopiero rozwijało się zainteresowanie tematyką górską. Pierwszy polski podręcznik do geografii opublikowano w 1721 r. Przeglądu problematyki górskiej od XVIII w. dokonał Janusz M. Ślusarczyk, wskazując kompilacyjny charakter tych dzieł, wynikający z nieznamośności metody badawczej oraz braku prac terenowych, które rozpowszechniły się dopiero w pierwszej połowie XIX w. za sprawą ustaleń Stanisława Staszica. Obiektywną przeszkodą w poznaniu gór była ich niedostępność Ślusarczyk pochlebnie wyraził się na temat ujęcia tematyki górskiej przez Kuropatnickiego w *Geographii* pisząc, że „O górach autor wspominał marginalnie, lecz – co jednak ważne – nie powtarzał bezkrytycznie żadnej ciekawostki, czy kuriozum²¹”

Kuropatnicki czerpał wiedzę na tematy geograficzne z różnych źródeł, m.in. od Stanisława Ładowskiego (imię zakonne Remigiusz), pijara, którego książka wydana w Warszawie w 1783 r. pt. *Historia naturalna Królestwa Polskiego* była mu pomocna. Opisując Nowy Targ, w kilku zdaniach zawarł informacje na temat Tatr i górskiej roślinności. Pisał: „Przyległe górcom Tatry zwany, których osobliwości: wysokość ich, jeziora na wysokościach gór, na których ułamki kawałków okrętowych pływają oraz zioła botaniczne, po które z Włoch, Francji zajeżdżają, są już na wielu miejscach opisane²²”.

Nasz autor interesował się szkolnictwem. Podkreślał znaczenie Akademii Lwowskiej i Akademii Zamojskiej, zwracał uwagę na wiodącą rolę i znaczenie tej pierwszej. W tym kontekście przypominał o likwidacji licznych zgromadzeń zakonnych w dobie tzw. reform józefińskich, wraz ze szkołami prowadzonymi przez bazylianów, dominikanów, jezuitów, pijarów i innych, cieszących się sporym uznaniem społecznym. Rozproszeniu uległy ich księgozbiory. Przypominał, że w Bieczu urodził się Marcin Kromer biskup warmiński i pisarz²³. Życzliwie napisał o Benedykcie Chmielowskim. Zachował

²⁰ P. Krakowski, *Ruiny i groby w sztuce preromantyzmu i romantyzmu*, „Folia Historiae Atrium” 1978, s.103-131.

²¹ J.M. Ślusarczyk, *Tematyka górską w twórczości XVIII-wiecznych uczonych*, „Studia Historyczne” 2012, nr 2, s.181.

²² *Geographia*, op. cit. s. 33.

²³ W.Ź. Żurek, *Marcin Kromer – biskup warmiński*, [w:] *Biskup Marcin Kromer (1512-1589). W służbie Kościoła, ojczyzny i ziemi bieckiej*, W. Kret, S. Zych (red.), Biecz 2013, s.85-99;

krytyczny stosunek do jego głównego dzieła *Nowe Ateny* (1745-1746), nie traktując zawartych w niej informacji jako źródeł. Doceniał jednak zamysł uporządkowania przez niego dat historycznych dotyczących Polski. Cenił go również jako zaradnego proboszcza parafii Firlejów i bibliofila, który księgozbiór zapisał Bibliotece Załuskich. Z grona żyjących wymienił Ignacego Krasickiego, urodzonego w Dubiecku, i Grzegorza Piramowicza. Wykazał się znajomością dzieł Adama Naruszewicza, twórcy krytycznej historiografii polskiej, cytując wyjątki z *Historii narodu polskiego*.

Od pierwszego wydania książki Kuropatnickiego minęło przeszło 220 lat i nadal jest ona cytowana w wielu opracowaniach historycznych; korzystają z niej również historycy sztuki. Ci autorzy, którzy bezkrytycznie zaufali informacjom podanym przez Kuropatnickiego, w wielu wypadkach srodze się zwiędli. Na szczęście druzgocących pomyłek jest niewiele. W drugim wydaniu z 1858 r. lwowski wydawca uściślił nazwy rzek oraz dodał pominięte przez Kuropatnickiego. W 1998 r. krośnieńskie wydawnictwo „Roksana” wspólnie z krośnieńskim Muzeum Okręgowym wydało reprint drugiego wydania książki Kuropatnickiego z 1858 r., dostarczając po raz trzeci na rynek wydawniczy tę interesującą pozycję. Wydaje się, że wspomnianą książkę należy opublikować po raz kolejny, tym razem wraz z komentarzem, opracowaniem redakcyjnym i wzbogacić o materiał ikonograficzny, którego przecież nie brakuje. W bibliotekach znajdują się akwarele, rysunki, ryciny i obrazy przedstawiające Galicję schyłku XVIII i pierwszej połowy XIX w. autorstwa Marii z Czartoryskich księżnej Wirtemberskiej, Jana Filipowicza, Franciszka Godarda, Jana Piotra Norblina, Johanna Georga Plerscha, Ksawerego Preka, Macieja Stęczyńskiego, Józefa Swobody, Józefa F. Tabaczyńskiego. Otrzymalibyśmy wówczas interesujący opis Galicji schyłku XVIII w. Byłby to najpełniejszy komentarz do galicyjskiej podróży Kuropatnickiego, w dużym stopniu teoretycznej, odbytej w większości w zaciszu tarnowieckiej biblioteki.

Sławomir Wnęk jest regionalistą zajmującym się dziejami Podkarpacia i wydawcą. Współpracuje z rocznikiem „Prace Historyczno-Archiwalne” wydawanym przez Archiwum Państwowe w Rzeszowie, „Acta Collegii Suprasliensis” i „Rocznikiem Kolbuszowskim”.

Anna Więclaw

Uniwersytety Dziecięce w Polsce i na świecie jako problem wyzerowany w pedagogice

Podjmując próbę opisanego problemu wyzerowanego w pedagogice, chciałabym ukazać temat Uniwersytetów Dzieci w Polsce i na świecie. Są one od jakiegoś czasu uznawane za *novum* w polskiej pedagogice. Jednym z celów moich poszukiwań jest przede wszystkim przedstawienie teorii zajmujących się dziećmi zdolnymi i twórczymi, które – chcąc rozwijać swoje pasje – uczęszczają do takich właśnie Uniwersytetów.

Zastanówmy się teraz, kim jest dziecko zdolne i twórcze? Według koncepcji L.M. Termiana, jednostka taka „charakteryzuje się dobrym zdrowiem, wcześniej zaczyna chodzić oraz mówić, większość z dzieci przed pójściem do szkoły już potrafi czytać, cechuje się dużą ciekawością świata, szybkim tempem myślenia, dużą wiedzą, dobrą pamięcią, bogatym słownictwem, zainteresowaniem liczbami”¹. Dziecko zdolne zatem to takie, które bardzo szybko uczy się i poznaje świat, a także posiada rozliczne zainteresowania. Podjmując rozważania w kontekście

¹ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2013, s. 90.

dziecka utalentowanego, trzeba również zauważyć, iż „dzieci te potrafią wnikliwie obserwować rzeczywistość, charakteryzując się przy tym wysoko rozwiniętym myśleniem abstrakcyjnym, analitycznym i logicznym”². Niezależnie od zastanej rzeczywistości można stwierdzić, iż wykazują one „szczególną wrażliwość percepcyjną, mają przy tym świetną pamięć oraz dobrze rozwinięte myślenie związane z konkretnym materiałem, typowym dla określonego rodzaju aktywności”³.

F.J. Mönks zauważa, iż uzdolnienia są determinantami społeczno-kulturowymi, a więc „mogą być realizowane tylko przy korzystnym współdziałaniu czynników indywidualnych i społecznych”⁴. Dziecko zdolne musi zatem otrzymać wsparcie ze strony nauczycieli, inaczej nie rozwinię w pełni swojego talentu i drzemiącego w nim potencjału.

² *Ibidem*, s. 91.

³ *Ibidem*.

⁴ F.J. Mönks, I.H. Ypenburg, *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*, *op.cit.*, s. 21.

Oprócz zdolności twórczych, jakimi charakteryzują się te dzieci, warto zwrócić się ku ich indywidualnym i oryginalnym pomysłom, poprzez które mogą rozwiązywać skomplikowane zadania.

I. Borzym, jedna z badaczek zajmująca się zdolnościami dzieci i młodzieży, wykazała, że osoby te posiadają „wysoką samoocenę i samoświadomość, stawiają sobie wysokie wymagania, są wytrwałe, samodzielne, odznaczają się wysoką pobudliwością i niestałością emocjonalną”⁵.

Wspomaganie dziecka zdolnego jest zatem jednym z głównych zadań pedagogiki i psychologii. Dziedziny te bardzo praktycznie podchodzą do omawianego zagadnienia, a wynika to przede wszystkim z posiadania wiedzy z tego zakresu.

H. Gardner w wieloczynnikowym modelu wysokich osiągnięć zakłada, że „istnienie różnych rodzajów inteligencji często nie jest od siebie zależne”⁶. Sama zaś inteligencja okazuje się być potencjałem biologiczno-psychologicznym, którego celem jest przetwarzanie informacji mającej aktywizować określone środowisko i tym samym sprzyjać rozwiązaniu powstałego problemu.

Psychologia twórczości w każdym swoim modelu zajmuje się badaniem wybitnych jednostek, jednakże stanowisko psychologów w tej kwestii jest niejednoznaczne, bowiem ma ono charakter raczej egalitarny niż elitarny. Współcześnie podejmuje się dyskusje na temat stymulowania rozwoju intelektualnego dzieci, jednak temat ten jest tak szeroki, że dostęp do różnego rodzaju informacji uniemożliwia w pełni przeprowadzenie badań z tak wąskiego zakresu, bowiem wybitne osiągnięcia i zdolności dziecka są coraz mniej wyjątkowym zjawiskiem.

Analizując zjawisko twórczości, skoncentruję się teraz na przedstawieniu Uniwersytetów Dzieci w Polsce i na świecie jako problemu wyzerowanego w pedagogice. Wyzerowanie w kontekście przedstawionego materiału należy rozumieć jako proces dynamiczny, który pozwala dzieciom rozwijać swoje talenty i posiadaną już wiedzę. Należy dodać, że wyzerowanie może być definiowane jako „eliminacja”, tj. pewna granica, która została osiągnięta i w związku z tym powinna zostać zauważona.

Uniwersytety Dzieci na świecie zdobyły uznanie i wielką sławę. W Niemczech jest obecnie ponad osiemdziesiąt pięć takich ośrodków; zajmują się one uzdolnieniami dzieci w każdym wieku. Omawiając powyższy temat, przedstawię krótką historię Uniwersytetów Dzieci na świecie.

⁵ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, op.cit., s. 93.

⁶ A. Sękowski, *Rozwijanie inteligencji i mądrości w kształceniu i wspomaganiu ucznia szczególnie zdolnego*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2, W. Limont, J. Cieślukowska (red.), Kraków 2005, s. 168.

Pierwszym takim projektem, a właściwie inicjatywą, stał się Uniwersytet Dziecięcy. Idea zrodziła się w Niemczech, a głównymi inicjatorami zostali dziennikarze Ulrich Janssen i Ulla Steuernagel, którzy w 2002 roku na Uniwersytecie w Tybindze („Tübingen Kinder- Uni”) zorganizowali pierwszy taki ośrodek na świecie. Pierwszy wykład miał następujący tytuł: „Ogień i wulkany – dlaczego plują”? Początkowo pierwsze zajęcia i wykłady prowadzono dla dzieci w wieku 8-12 lat, w obecnej chwili zajęcia prowadzone są dla dzieci w wieku 7-12 lat. Celem Uniwersytetu Dziecięcego w Tybindze jest rozbudzenie zainteresowań dzieci różnymi dziedzinami nauki, natomiast głównym motywem działań tego ośrodka naukowego jest zadawanie przez dzieci pytań związanych ze światem; pytań, na które szukają odpowiedzi nauczyciele akademicy.

Dzisiejszy Uniwersytet Dziecięcy w Tybindze bardzo się zmienił, kształci bowiem do dwunastu uczestników zajęć, a każdy wykład trwa nie dłużej niż półtorej godziny.

Działalność Uniwersytetu Dziecięcego bardzo się rozrosła i dziś w samych Niemczech funkcjonuje osiemdziesiąt pięć prężnie działających placówek. Trzeba także zaznaczyć, iż Uniwersytet Dziecięcy otrzymał w 2005 roku nagrodę im. Kartezjusza od Komisji Europejskiej (*Descartes Prize of Science Communication*) „za wybitne zasługi w krzewieniu wiedzy wśród najmłodszych”⁷. Opisując historię Uniwersytetów Dzieci na świecie, nie sposób nie zauważyć, że rokrocznie powstaje ich coraz więcej.

Kolejnym tego przykładem jest Uniwersytet Dziecięcy w Austrii. Narodził się w Wiedniu w 2003 roku i swym zasięgiem objął dzieci w wieku 7-12 lat. Działalność tego ośrodka naukowego ma służyć przede wszystkim zwiększeniu „zainteresowania dzieci nauką, badaniami i wykorzystaniem najnowocześniejszych technologii, a także wykorzystaniu nabytej wiedzy i umiejętności w rzeczywistych doświadczeniach edukacyjnych”⁸. W ten sposób dzieci mają możliwość rozwijania swoich talentów oraz stają się bardziej kreatywne, twórcze, ciekawe i krytyczne wobec otaczającej ich rzeczywistości. Hasłem, a właściwie motywem przewodnim tego Uniwersytetu są słowa: „Stawiamy uniwersytet na głowie”.

⁷ K. Gandeka, *Uniwersytet Dziecięcy jako forma realizacji idei społeczeństwa uczącego się*, [w:] *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, A. Kobylarek, J. Semkow (red.), Wrocław 2008, s. 224.

⁸ M. Handke, *Children's University of Austria*, [online], [dostęp: 14 VI 2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.wus-austria.org/childrens-university>.

Uniwersytet Dzieci w Austrii „w latach 2003-2006 zorganizował dziewięćset pięćdziesiąt różnego rodzaju wykładów i zajęć edukacyjnych, z których skorzystało tysiąc dwieście pięćdziesiąt siedem dzieci. Liczba wykładowców prowadzących tego typu zajęcia wyniosła około osiemset pięćdziesiąt (osób)”⁹ i od tego czasu systematycznie wzrasta. Wykłady prowadzone na Uniwersytecie Dziecięcym w Austrii trwają godzinę zegarową i odbywają się w cyklu pięć razy w tygodniu. Spośród najczęściej stosowanych form zajęć wymienić można między innymi: seminaria, warsztaty oraz ćwiczenia z różnych dyscyplin naukowych. Dzieci uczęszczające na zajęcia otrzymują indeksy i legitymacje studenckie, a na zaliczenie specjalnie przygotowane pieczątki, dzięki którym zdobywają kolejne umiejętności. W ośrodku same wybierają sobie zajęcia, które ich interesują, więc nie muszą doświadczać lęków i stresów spowodowanych uczestnictwem w niechcianych wykładach. Na zakończenie każdego cyklu dzieciom nadaje się tytuł magistra lub doktora nauk wybranej dziedziny, by w ten sposób potwierdzić uczestnictwo dziecka w pracach Uniwersytetu.

Następnym Uniwersytetem Dziecięcym, o którym warto wspomnieć jest Uniwersytet w Sarajewie; jest to placówka córka wywodząca się z Uniwersytetu w Austrii.

Uniwersytet ten powstał w 2011 roku i jest pierwszym takim ośrodkiem na terenie, który przez bardzo długi czas był objęty wojną. Placówka kształci dziewięćdziesięciuro sześćciuro dzieci, a zajęcia prowadzi osiemnastu nauczycieli akademickich. Uniwersytet wyróżnia się jednak spośród wielu na świecie, prowadzi bowiem także szkołę podstawową. Zajęcia organizowane są tak, by mogli w nich uczestniczyć także rodzice. Wśród dziedzin, które cieszą się największym uznaniem są: weterynaria (*veterinary sciences*), wiedza o kulturze (*world of culture*), sport, fizyka (*physical education*), inżynieria mechaniczna (*mechanical engineering*), matematyka (*mathematics*) i sztuka (*art*). Oprócz zajęć fakultatywnych dzieci odwiedzają muzea, teatry, banki, poznają zawody związane ściśle ze sztuką, a więc „aktora, rzeźbiarza, muzyka oraz uczą się języków obcych”¹⁰.

Przedstawiając historię i powstanie Uniwersytetów Dzieci na świecie, nie można pominąć Uniwersytetu Dziecięcego w Wielkiej Brytanii. Pierwszy ośrodek naukowy w tym kraju rozpoczął swoją działalność od projektu

⁹ K. Gandecka, *Uniwersytet Dziecięcy jako forma realizacji idei społeczeństwa uczącego się*, [w:] *op. cit.* (Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej), s. 223.

¹⁰ M. Handke, *First Childrens University in Bosna and Herzegovina*. *University of Sarajevo*, [online], [dostęp: 14 VI 2013]. Dostępny w Internecie: http://www.wus-austria.org/childrens-university/files/user/docs/CU_Newsletter_eng.pdf.

szkolnego, noszącego nazwę „Sobota w Birmingham”, na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Inicjatorami akcji stali się „Sir Tim Brighouse i Sir David Winkley, którzy otrzymali wsparcie w ramach prowadzonej fundacji wspartej przez Księcia Edwarda”¹¹. W następnym dziesięcioleciu nastąpiło szybkie zainteresowanie tego rodzaju działalnością i Uniwersytety Dzieci pojawiły się z czasem także w Szkocji, Walii, Manchesterze i całym Zjednoczonym Królestwie. W 2006 roku placówka otrzymała ogromne wsparcie finansowe od Departamentu Edukacji, który stanowi odpowiednik polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej i dzięki tej pomocy ośrodek naukowy poszerzył działalność na rzecz dzieci i młodzieży z całego kraju.

Motywnym przewodnim Uniwersytetów Dziecięcych w Wielkiej Brytanii są słowa Grahama Greene’a: „Zawsze jest jeden moment w dzieciństwie, gdy otwierają się drzwi pozwalające wybiegnąć w przyszłość”. Słowa te pokazują, jak ważne jest rozwijanie aktywności twórczej dziecka.

Celem Uniwersytetu jest „promowanie mobilności społecznej, a także angażowanie partnerów w ten proces. Ośrodek prowadzi zajęcia dla dzieci w wieku 7-14 lat, jednak ze względu na obniżenie wieku szkolnego w wykładach uczestniczą dzieci między 5,5-6 rokiem życia”¹². Ważną rolę w kształceniu uniwersyteckim dzieci i młodzieży pełni zasada dobrowolności, dzięki której uczestnicy mają pełną swobodę w doborze zajęć i personelu. Głównym zadaniem ośrodka jest podnoszenie aspiracji dzieci i młodzieży, a także zwiększenie osiągnięć sprzyjających umiłowaniu nauki. Uniwersytet ze swej strony w sposób szczególny otacza troską dzieci zagrożone wykluczeniem społeczno-ekonomicznym. Działalność tej placówki koncentruje się na szeroko rozumianej aktywności dzieci, młodzieży i ich rodziców. Wśród zajęć, które sprawiają dzieciom największą radość są ćwiczenia z zakresu: wiedzy o świecie, praktycznej matematyki (*practical maths*), kreatywnej poezji (*creative writing*), ekologii (*eco studies*), projektowania i technologii (*design and technology*), a także choreografii i tańca (*choreography and dance*).

Uniwersytet zapewnia wsparcie i pomaga swoim wychowankom spełnić najskrytsze marzenia. Uniwersytet Dziecięcy w Wielkiej Brytanii rokrocznie przedstawia raport z prowadzonej działalności. Obecnie na terenach Wielkiej Brytanii działa sto dziesięć Uniwersytetów Dzieci, z czego jeden znajduje się w Islandii, jeden w Irlandii Północnej, pięć w Szkocji, dwadzieścia w Walii.

¹¹ S. Bradbook, G. Graus, *Children's University Achievements and Developments – January 2013*, [online], [dostęp: 14 VI 2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.childrensuniversity.co.uk/media-publications/cu-publications/annual-national-cu-evaluations/>.

¹² *Ibidem*.

Mówiąc o Uniwersytetach Dzieci, warto także przedstawić działalność Uniwersytetu Dziecięcego w Manchesterze, który również odnosi sukcesy w pracy z dzieckiem zdolnym. Ośrodek naukowy, jakim jest Uniwersytet w Manchesterze swoje działania datuje na 2007 rok, kiedy to dr Sandy Bradbrook i Ger Graus powołali do życia fundację.

Uniwersytet ze swej strony prowadzi szerokie badania dotyczące innowacyjnego nauczania (*innovation learning*), osiągnięć (*achievements*) i rozwoju (*development*). Hasłem przewodnim Uniwersytetu są słowa zaczerpnięte z gazety codziennej „The Sunday Times”: „Uniwersytet z zabawą. Genialny sposób na inspirowanie dzieci”. Motto z kolei Carli Rinaldi brzmi następująco: „Musimy zadać sobie pytanie: kim jest dziecko”? Motta te najlepiej wyjaśniają, czym jest lub powinien być uniwersytet, a także w jaki sposób ma zachęcać go do działania i rozwijania drzemających w nim talentów.

Uniwersytet Dzieci w Manchesterze kształci w dwóch grupach wiekowych: 5-6 lat oraz 7-14 lat. Dzieci młodsze uczestniczą w tak zwanym wychowaniu rodzinnym (*family education*), które w głównej mierze ma wpłynąć na jakość komunikacji między rodzicami i ich dziećmi, natomiast dzieci starsze są przede wszystkim aspirowane i inspirowane (*aspire of inspire*). Podobnie jak w przypadku Uniwersytetów w Sarajewie, Austrii oraz Tybindze, w Wielkiej Brytanii uczestnictwo w seminariach jest dobrowolne, bowiem placówka jest czym innym niż tylko szkołą, w której dzieci wypełniają narzucone im zadania. Tutaj „dzieci uświadamiają sobie, że nauka wcale nie musi być nudna, aczkolwiek może znacząco wpłynąć na jakość ich dalszego procesu kształcenia”¹³. Uniwersytet Dziecięcy w Manchesterze pod koniec 2007 roku uruchomił dziewięć dodatkowych ośrodków, w których corocznie rozwija swoje zdolności dziewięćdziesięcioro dzieci. Dodajmy, że w tak zwanej Serwisowej Edukacji Szkolnej funkcjonuje osiemdziesiąt jeden ośrodków, które oferują darmową edukację na wszystkich poziomach wiedzy.

Uniwersytyzacja dzieci na świecie z perspektywy wyzerowania wygląda bardzo dobrze, albowiem świat proponuje jednostkom wykazującym różnego rodzaju zdolności różne inicjatywy, które szybko znajdują swoich zwolenników; niejednokrotnie również przeciwników. Myślę, że owa sytuacja wynika poniekąd z unowocześniania edukacji, która w dzisiejszym rozumieniu wygląda trochę jak „wyścig szczurów”, gdzie każdy chce zdobyć upragniony szczyt, bez względu na to, czy podoła określonym zadaniom i kryteriom, czy też nie.

Problem zdolności dziecka, rozpatrywanych w aspekcie działalności

¹³ M. Box, *Achievements and development*, [online], [dostęp: 14 VI 2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.childrensuniversity.co.uk>.

Uniwersytetów, jest w naszym kraju stosunkowo młodym i dopiero rozwijającym się tematem. Mam również świadomość tego, że pewna granica, którą w niniejszym artykule nazwałam wyzerowaniem, jest bardzo cienka. Przebiega ona bowiem w pierwszych fazach, a raczej etapach rozwoju dziecka, a wpływa w sposób istotny na jego dalsze funkcjonowanie.

Uniwersytety Dzieci znalazły uznanie również w Polsce, chociaż jest ich zdecydowanie mniej niż w Europie Zachodniej i innych częściach świata. Pierwszy taki ośrodek powstał w Szkole Podstawowej nr 1 w Kowarach na Dolnym Śląsku. Swoje fundamenty wznosił w latach 2006-2007.

Głównym celem placówki było przede wszystkim to, by „każdy uczeń miał możliwość osiągnięcia sukcesu”¹⁴. W tym celu szkoła podjęła działania zmierzające do ustawicznego wspierania dzieci oraz rozwijania ich zdolności i zainteresowań. Placówka stworzyła własny autorski Program Wspierania Rozwoju, który pomagał uczniom nawiązywać kontakty z innymi szkołami na każdym etapie kształcenia.

Praca zarówno nauczycieli, jak i całego Uniwersytetu polegała na prowadzeniu zajęć w dwóch etapach. Pierwszy trwał czterdzieści pięć minut i obejmował wiedzę teoretyczną, następnie uczniowie przechodzili do etapu drugiego, który trwał dziewięćdziesiąt minut i polegał na pracy warsztatowej; uczniowie prezentowali i doskonalili wtedy zdobyte umiejętności.

Uniwersytet miał na celu stymulować rozwój ucznia poprzez przekazywanie i „kształtowanie jego wiedzy i umiejętności wykraczających poza obowiązkowe ramy i programy nauczania; rozwijał predyspozycje i umiejętności twórcze ucznia, a także rozbudzał zainteresowania na poziomie wyższym i przekraczającym wiedzę zdobywaną w szkole”¹⁵.

Kolejnym Uniwersytetem, który podjął pracę na rzecz rozwoju dziecka i z dzieckiem został w 2009 roku Uniwersytet Śląski Dzieci, który wykorzystywał własną śląską tradycję i uruchomił pierwsze zajęcia dla dzieci. Studentami tego ośrodka zostały dzieci podzielone na cztery grupy wiekowe:

- „5-6 lat – Poszukiwacze,
- 7-9 lat – Odkrywcy,
- 10-12 lat – Młodzi Naukowcy,
- 13-15 lat – Eksperci”¹⁶.

Dzieci te, podobnie jak w Uniwersytecie Dziecięcym w Kowarach,

¹⁴ K. Gandecka, *Uniwersytet Dziecięcý jako forma realizacji idei społeczeństwa uczącego się*, [w:] *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Wrocław 2008, s. 224.

¹⁵ *Ibidem*, s. 225.

¹⁶ *Uniwersytet Śląski Dzieci*, [online], [dostęp: 14 VI 2013]. Dostępny w Internecie: <http://dzieci.us.edu.pl/node/151/>.

uczestniczyły w zajęciach i cyklach wykładów przeznaczonych odpowiednio dla każdej grupy wiekowej. Na początku swojej pracy otrzymały indeksy, w które wykładowcy wpisywali zaliczenia. Wychowankowie mogli podjąć współpracę na terenie kraju z innymi ośrodkami naukowymi, z jakimi na co dzień w ramach partnerstwa i wymiany współdziała Uczelnia. Podopieczni Uniwersytetu uczestniczą w wykładach prowadzonych między innymi w Planetarium Śląskim, a także w Śląskim Ogrodzie Zoologicznym i w Stowarzyszeniu Śląska Kawiarnia Naukowa.

Głównym celem tej placówki „jest rozwijanie i wzbogacanie dotychczasowych zainteresowań dzieci, to również ukazanie korzyści, jakie daje wykształcenie uniwersyteckie, które ma pomóc dokonać dziecku właściwego wyboru, pozwalającego osiągnąć sukces”¹⁷.

Ośrodek ten daje możliwość zobaczenia laboratoriów oraz pozwala rozwijać umiejętności językowe, plastyczne, sportowe i zapoznaje z historią regionu.

Działalność Uniwersytetów Dzieci została także bardzo głęboko zakorzeniona nad polskim morzem, bowiem właśnie tam w Akademii Pomorskiej w Słupsku otwarto Uniwersytet dla Dzieci, który pracę na rzecz dzieci podjął w 2010 roku. Ośrodek, podobnie jak ten prowadzony na Śląsku, w głównej mierze „wzoruje się na projektach europejskich”¹⁸. Studenci-dzieci uczestniczą w wykładach, seminariach, ćwiczeniach, poznając różne dziedziny nauki, a więc: fizykę, chemię, biologię, geografę, praktycznie stosując ją w codziennym życiu.

Spotkania z dziećmi odbywają się dwa razy w miesiącu i są prowadzone przez nauczycieli akademickich. Uczestniczą w nich uczniowie z klas od drugiej do czwartej szkoły podstawowej. Dzieci mają możliwość poznania laboratoriów, zobaczenia sal audiowizualnych, a także najnowocześniejszego sprzętu wykrywającego statki-wraki lub specjalnych kapsuł pomagających w poszukiwaniach ludzi.

W trakcie uroczystej inauguracji dzieci, podobnie jak w innych Uniwersytetach, otrzymują indeksy, do których wykładowcy wpisują zaliczenia, natomiast pod koniec roku akademickiego wręczane są im dyplomy ukończenia studiów. Wychowankowie, także dzięki uczestnictwu w wykładach i ćwiczeniach, rozwijają swój intelekt, pasje oraz pielęgnują dotychczasowy potencjał twórczy, które przygotowuje ich do życia w społeczeństwie.

Placówką, która swoją działalność rozpoczęła w 2011 roku był Cieszyński Uniwersytet Dziecięcy (CUD), który uruchomiono przy Wydziale

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ E. Winiewicz, *O Uniwersytecie dla Dzieci*, [online], [dostęp: 14 VI 2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.apsl.edu.pl/udd.php>.

Zamiejscowym Wyższej Szkoły Biznesu w Cieszynie. Głównym zamierzeniem ośrodka była „pomoc w rozwoju potencjału twórczego i intelektualnego dzieci”¹⁹.

Adresatami CUD-u są przede wszystkim dzieci w wieku 6-12 lat, które nie boją się zadawać pytań i są ciekawe świata. Zarówno wykłady, jak i ćwiczenia prowadzone są w formie warsztatowej. Zajęcia odbywają się raz w miesiącu, natomiast w okresie wakacyjnym dzieci spotykają się w sobotę. Wykłady trwają jedną godzinę zegarową i organizowane są dla maksymalnie 15-20- osobowej grupy dzieci. Dotychczas zrealizowane wykłady cieszyły się ogromnym zainteresowaniem dzieci, które jak same powiedziały prowadzone były w sposób atrakcyjny i przystępny, więc każdy mógł znaleźć w nich coś dla siebie. Wśród dyscyplin naukowych, cieszących się uznaniem dzieci, były: nauki przyrodnicze, humanistyczne, techniczne.

Nie sposób tu nie wymienić także Uniwersytetu Dzieci z Krakowa, który współpracuje z takimi Uczelniami w Polsce, jak: Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Warszawska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Akademia Techniczno-Humanistyczna. Poziom nauczania, w tym ośrodku jest zróżnicowany i dostosowany do możliwości rozwojowych dzieci. Programy podzielone są na kierunki:

„Odkrywanie (6-7 lat),

Inspiracje (8-9 lat)

Tematy (10-11 lat)

Mistrz i Uczeń (12-13 lat)”²⁰.

Każdy kierunek studiów podejmowany jest przez dzieci w zależności od ich wieku na etapie rekrutacji. Celem zajęć jest dostarczenie wychowankom informacji na temat bogactwa świata nauki i nauczania ich krytycznego myślenia oraz korzystania z dobrodziejstw współczesnej cywilizacji i korzystania z wiedzy zintegrowanej. W ciągu całego roku akademickiego dzieci uczestniczą w dwunastu warsztatach i dwóch interaktywnych pokazach naukowych. Pierwsze z nich obejmują tak zwane techniki kompetencyjne, które *stricte* odnoszą się do poznania przez nich technik uczenia się, natomiast drugie mają wyzwolić w dziecku naturalną chęć doświadczania i poznawania.

Dokonując analizy i działalności Uniwersytetów Dzieci w Polsce, trzeba przyznać, iż jesteśmy dopiero na początku drogi. Problem opisywanych

¹⁹ W. Bizub, H. Blokesz-Bacza, *Czym jest CUD?*, [online], [dostęp: 14 VI 2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.wsb.edu.pl/index.php?p=m&idg=cud,921>.

²⁰ *Fundacja Uniwersytet Dzieci*, [online], [dostęp: 14 VI 2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.uniwersytetdzieci.pl/o-programie>.

ośrodków polega na tym, iż w dużej mierze wspierają one dzieci zdolne, a te wydawałoby się „przeciętne” zwykle pozostają niezauważone. W Polsce w przedszkolach i pierwszych klasach szkół podstawowych występuje również zjawisko etykietowania dzieci, które bardzo często są przegrane już na samym starcie, bowiem ich pochodzenie i sytuacja materialna nierzadko ograniczają im możliwości zdobywania i rozwijania talentów.

W. Limont, prowadząc badania na dzieciach zdolnych w szkole, stwierdza, że „dziecko zdolne to często inny, a nieraz obcy, co przy braku społecznej tolerancji na inność powoduje agresję otoczenia i próbę niszczenia inności, izolowania, a nawet spychania na margines wykluczonych”²¹.

Problemem zatem nie jest dziecko, tylko osoba nauczyciela, który traktuje dziecko-ucznia jak intruza. Uważam, że dzieje się tak dlatego, iż zarówno przedszkola, jak i szkoły nie są dostatecznie przygotowane do pracy z dzieckiem, które posiada ogromną wiedzę i potrafi ją wykorzystać. W mojej opinii jest to swoistego rodzaju wyzerowanie, które rozumiem jako proces izolowania dzieci zdolnych. Utalentowane młode osoby uczęszczające do różnych szkół europejskich również doświadczają tego typu sytuacji. Istnieją tam jednak programy pomagające im przezwyciężyć różnego rodzaju lęki, fobie i traumy. Przykładem niech będzie wydarzenie, które opisał J. U. Rogge i B. Mähler, a miało ono miejsce w szkole niemieckiej.

„Arnie był postrachem w przedszkolu z powodu swojej niestabilności emocjonalnej i niespołecznego zachowania. Arnie kompletnie wychodził z siebie – mówi wychowawczymi – kiedy mu się coś nie udawało: nic nie było przed nim bezpieczne. Nawet my. Wtedy naprawdę potrafił się rzucić na kogoś. Ale później, kiedy mu minęło, potrafił się przytulić, był bardzo kochany i delikatny”²². Okazało się, że chłopiec dlatego tak się zachowywał w szkole, ponieważ w domu nikt wcześniej od niego nie wymagał pożądanych zachowań. Rodzice byli bowiem zwolennikami stylu wychowawczego *laissez-faire*. Styl ten zakłada, że dziecko może robić co tylko chce i tak nie poniesie konsekwencji swojego czynu.

W wyniku prowadzonej terapii rodzinnej dziecko zaczęło się zmieniać, jednak nie od razu. Matka zrozumiała, że trzeba być konsekwentną w działaniu, a ojciec dowiedział się, że dziecku nie wolno na wszystko pozwalać, bo to do niczego nie prowadzi, a tylko zaburza funkcjonowanie społeczne i emocjonalne dzieci przebywających z jego synem.

²¹ W. Limont, *Uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, [w:] *op. cit.* (Wybrane zagadnienia w edukacji uczniów zdolnych), s. 134.

²² J. U. Rogge, B. Mähler, *Jak wychowywać wyjątkowe dzieci. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 91.

Takich sytuacji i wydarzeń można wymienić wiele. Należy pamiętać, że dziecko zdolne wcale nie musi należeć do grupy tych spokojnych lub wycofanych. Dzieckiem uzdolnionym może być osoba z ADHD (nadpobudliwością psychoruchową), SNO (syndromem nieadekwatnych osiągnięć), a także taka, której nic nie wychodzi.

Wyzerowanie to coś bardzo skomplikowanego a zarazem prostego. Wystarczy tylko, że ty nauczycielu, wychowawco, rodzicu, zobaczysz i pochylisz się nad dzieckiem, które próbuje Ci coś powiedzieć własnym językiem. Proszę Cię, abyś dostrzegł jego możliwości i zrozumiał, że to nie jest tylko miniatura dorosłego człowieka, lecz istota, która pragnie, byś ją odkrył, zauważył i dostrzegł drzemiący w niej potencjał.

Uniwersytety Dzieci to klucze otwierające i rozwijające talenty uczniów. Nauczycielu, rodzicu, jeśli widzisz, że Twój uczeń, dziecko, interesuje się otaczającym go światem, zaproponuj mu udział w tego rodzaju zajęciach a przekonasz się, że nauka w takim ośrodku jest równie ciekawa, jak lekcja poprowadzona twórczo, która zaowocuje w jego dorosłym życiu.

mgr Anna Więclaw jest trenerem, pedagogiem resocjalizacyjnym, opiekuńczo-wychowawczym, przedszkolno-wczesnoszkolnym, doktorantem Akademii IGNATIANUM w Krakowie na kierunku pedagogika. Zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna, psychologia, resocjalizacja, prawo.

Paulina Dubiel-Zielińska

Nauczanie etyki w szkole wedle założeń zmieniającej się podstawy programowej a etyka zawodowa nauczyciela

Ilość polskich szkół, w których nauczany jest przedmiot „etyka” wzrasta z roku na rok. Rośnie tym samym liczba odbiorców treści etycznych. Jest coraz większe zapotrzebowanie na refleksję filozoficzną i to jest swoisty znak czasów – czasów trudnych, pełnych chaosu, niepewności. Niemalże każdego dnia przybywa problemów, dylematów moralnych, z którymi nie umiemy sobie poradzić. Niekiedy trudno jest jednoznacznie rozstrzygnąć sytuację i powiedzieć jednoznacznie: „Tak należy postępować”, „Tak nie należy postępować”, „To jest dobre”, „To jest złe” itp. Tym bardziej, że świat nie jest czarno-biały i przybywa w nim odcieni szarości. Najważniejsze, by mieć swój system wartości, mieć pewność własnych przekonań i postępować według nich zdecydowanie, konsekwentnie. Skoro nam, dorosłym ludziom bywa niełatwo podjąć konkretną decyzję, dokonać wyboru działania, to tym bardziej młodym ludziom. Artykuł ma uświadomić palącą konieczność uczenia przez młodych ludzi na zajęcia etyki oraz religii. Wiadomości z ich zakresu dostarczają narzędzi i elementów do budowy osobistego szkieletu moralnego każdego człowieka.

Treści i cele nauczania etyki w szkole na przestrzeni zmian w prawie oświatowym

Podstawa programowa jest zbiorem wytycznych dotyczącym wszystkich przedmiotów nauczanych w polskich szkołach. Reguluje ją Minister właściwy ds. Oświaty i Wychowania w drodze odpowiednich rozporządzeń. Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół tylko w ciągu 14 lat (czyli od 1999 r.) uległo zmianie dziesięciokrotnie. Chociaż większość

zmian wiązała się z kwestiami organizacyjnymi, nie zaś merytorycznymi, to informacja o ich wprowadzeniu każdorazowo budziła niepewność. Zwłaszcza ostatnie kilka lat było pełne niepokojów, gdyż całkowicie zmieniono podstawę programową rozporządzeniem z 23 grudnia 2008 r. Jednak nauczanie etyki w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych nie uległo znaczącej zmianie, co świadczy zapewne o uniwersalności i ponadczasowości zawartych w nich treści.

Podstawa programowa w zakresie każdego przedmiotu do roku 2008 zawierała cele edukacyjne, zadania szkoły, treści nauczania oraz osiągnięcia. W 2008 roku uproszczono formę, ponieważ usunięto zadania szkoły, w zamian za to wprowadzono wymagania ogólne oraz szczegółowe. Wymagania ogólne stanowią cele kształcenia, które zawierają oczekiwania dotyczące osiągnięć ucznia, zaś wymagania szczegółowe to treści nauczania. Pomijając te drobne zmiany, całość pozostała tak jak dotychczas.

Warto zatem przeanalizować kolejność nauczanych treści w zakresie etyki począwszy od I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej, czyli kształcenia zintegrowanego w klasach I – III po IV etap edukacyjny, czyli szkołę ponadgimnazjalną.

W klasach I – III szkoły podstawowej (I etap edukacyjny) głównym celem nauczania etyki jest rozbudzenie w młodych umysłach świadomości istnienia podstawowych wartości i norm w społeczeństwie. Zmierza się do ukształtowania refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz różnych sytuacji w życiu. Wartościami, wokół których oscylują zagadnienia są: równość wobec innych i wobec całego świata przyrody, szacunek, prawdomówność, przyjaźń, odwaga. Normy, z jakimi się zaznajamia dzieci, to: niekrzywdzenie innych, pomaganie potrzebującym, szanowanie cudzej własności, ochrona i poszanowanie przyrody oraz przestrzeganie praw¹.

W kolejnych klasach (IV – VI) szkoły podstawowej – II etap edukacyjny – rozbudowuje się powyższe działania i treści o autoanalizę. Uczniowie poznają siebie samych, swoje cechy indywidualne i najbliższych osób. Poznają terminy: „osoba”, „godność”. Wprowadza się ich w tematykę odpowiedzialności, poczynając od przyczyn ludzkich zachowań, poprzez ich znaczenie, po konsekwencje. Do praw dodaje się obowiązki. Wartości nowe na tym etapie

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 2 - Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, I etap edukacyjny – klasy I – III, edukacja wczesnoszkolna, Etyka [online], [dostęp: 1 VII 2013]. Dostępny w Internecie: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf.

to: wolność, praca, autorytet, wzór. Młody człowiek uczony jest namyślny nad wyrażaniem własnych opinii i sądów. Uświadamia się mu konieczność wcześniejszego rozważenia swoich wypowiedzi².

Młodzież gimnazjalna (w III etapie edukacyjnym) idzie o krok dalej – poznaje pojęcie moralności, a wraz z nią sumienia. Jest wdrażana do konieczności dokonywania wyborów moralnych oraz bycia za nie odpowiedzialnym. Gimnazjaliści uczą się odpowiedzialności nie tylko za siebie, również za innych. Poznają wskazania moralne w religii chrześcijańskiej i innych religiach świata. Poznają dylematy moralne współczesnego człowieka. Analizują wartości, normy i konieczność kierowania się nimi w społeczeństwie demokratycznym oraz w obliczu sytuacji kryzysowych – jak cierpienie i śmierć. Są wdrażani do samowychowania i samorozwoju³.

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (IV etap edukacyjny) zdobywają dodatkową umiejętność odróżniania dobra od zła, samokontroli i pracy nad sobą. Nadal rozwija się u nich wrażliwość moralna, odpowiedzialność za słowa i czyny, zdolność trafnej oceny moralnej podejmowanych działań. Treści poruszane na zajęciach dotyczą szerszych zagadnień zarówno etycznych, jak i filozoficznych. Poruszane są kwestie metaetyczne, omawiane szkoły etyczne. Uczniowie poznają nowe pojęcie prawa moralnego, imperatywu moralnego, prawa naturalnego, dobra moralnego. Pogłębia się treści związane z osobą człowieka o analizę celu, sensu ludzkiej egzystencji, szczęścia. Ćwiczy umiejętność rozpoznawania wartości i kierowania się sumieniem na etapie kryzysu tożsamości. Omawia się dylematy moralne w dobie kryzysu moralnego⁴.

² Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 2 - Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, II etap edukacyjny – klasy IV – VI, Etyka, [online], [dostęp: 1 VII 2013]. Dostępny w Internecie: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf.

³ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 4 - Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, Etyka – III etap edukacyjny [online], [dostęp: 1 VII 2013]. Dostępny w Internecie: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf.

⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 4 - Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, Etyka – IV etap edukacyjny – tylko zakres podstawowy [online], [dostęp: 1 VII 2013]. Dostępny w Internecie: <http://>

Jak widać, treści etyczne z etapu na etap są coraz rozleglej traktowane i zgłębiane. Początkowo przygotowuje się ucznia do rozpoznawania podstawowych wartości społecznych, ukazując je na tle praw, norm i obyczajów społecznych, a zwłaszcza tego, co wolno, a czego nie, co wypada, a co nie wypada z uwagi na system nagród i kar. W dalszej kolejności, w miarę rozwoju poznawczego dziecka, skłania się go do namysłu nad sobą samym, nad wyjątkowością każdego człowieka, prezentuje wartości i normy osobowe, kształtuje poczucie odpowiedzialności za siebie. Uczeń poznaje obowiązki moralne oraz związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy ludzkim zachowaniem a konsekwencjami w najbliższym otoczeniu społecznym. Później wiedza etyczna młodego człowieka zostaje wzbogacona o szerszy kontekst publiczny – nauczyciel uczy bycia odpowiedzialnym nie tylko za siebie, ale za innych, czyli współodpowiedzialności. Porusza sprawę sumienia, czyli źródła ludzkiej moralności, wychowuje do samowychowania. Na koniec zaznacza z pojęciem dobra (moralnego) i zła, prawa moralnego i naturalnego, imperatywu moralnego. Uczy samokontroli. Pomaga odnaleźć sens i cel własnej egzystencji, zrozumieć czym jest szczęście w dobie kryzysu moralnego.

Szanse i trudności we współczesnym nauczaniu etyki w szkole

Etyka jako przedmiot alternatywny dla religii ma zdecydowanie mniejszą liczbę uczniów niż uczęszczających. Jest to wynikiem zakorzenienia w tradycji chrześcijańskiej. Jednak z roku na rok wzrasta ilość dzieci i młodzieży uczestniczących w zajęciach z etyki. Coraz częściej też zdarzają się sytuacje rezygnacji z religii i nieuczęszczania na żaden z obydwu przedmiotów, choć istnieje możliwość uczęszczania na obydwa. Takie zjawisko niepokoi tym bardziej, że dzieci i młodzież w procesie dorastania potrzebują wzorców. Mimo sprzeciwu i buntu dzisiejsi młodzi ludzie chcą mieć oparcie w systemie wartości niezachwianych, niezmiennych. Taką szansę daje edukacja w szkole. Rodzina sama nie udźwignie ciężaru obowiązku ukształtowania kręgosłupa moralnego młodego pokolenia, między innymi dlatego, że nie zawsze ma dostateczną wiedzę w tym zakresie. Są to treści immanentne, niezbędne, a jednocześnie trudne i dyskusyjne. Odwołują się do sensu i celu ludzkiej egzystencji. Opierają na normach, których wyjaśnienie i rację bytu uzasadniają konkretnymi wartościami. Mają za zadanie pomóc w rozwiązaniu problemów i pytań o charakterze egzystencjalnym:

bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf

„Jak żyć? Jakie czyny są moralne/godziwe/słuszne, a jakie niemoralne/niegodziwe/niesłuszne? Co jest największą wartością?” itp.

Ponieważ uczęszczanie na lekcje religii lub etyki jest dobrowolne – na życzenie rodziców lub pełnoletniego ucznia – wiedza z tego zakresu jest w ograniczonym stopniu egzekwowalna. Ponieważ bywa ona traktowana najczęściej jako typowo wychowawcza, społeczność wywiera presję na sposób jej kontroli i próbę oceny. Tego typu postawę uzasadnia się i tak już dużą ilością materiału do nauczania się w szkole. Co więcej, treści o charakterze religijno-etycznym kwalifikuje się jako bardzo indywidualne, stąd praktycznie niepodlegające niczyjemu osądowi. Sama dziedzina filozofii, z której etyka się wywodzi, jest nauką scalającą wiedzę z wszystkich dziedzin. Filozofia ma łączyć wątki naukowe z pozoru bardzo od siebie odległe. Ma pomóc w zrozumieniu istoty i celu każdej dyscypliny i subdyscypliny. Ma uzasadnić rację bytu. Stąd uczęszczanie na tego typu zajęcia wydaje się nie tyle potrzebne, co wręcz niezbędne dla uzyskania pełnego wykształcenia.

Etyka zawodowa nauczyciela etyki

Etykę zawodową polskiego nauczyciela, również nauczyciela etyki, w związku z sposobem ukazują dwa kodeksy etyczne: *Kodeks Etyki Nauczycielskiej* Polskiego Towarzystwa Nauczycieli z 1997 r. oraz *Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela* ks. Mieczysława Rusieckiego z 2004 r. Obydwa kodeksy są skierowane zarówno do nauczycieli oświatowych, jak i akademickich. *Kodeks Etyki Nauczycielskiej* podkreśla rolę autorytetu i wzoru nauczyciela w wychowaniu, jego niemalże kapłańską funkcję. Zawiera zasady ogólne i szczegółowe etyki nauczycielskiej. Do ogólnych zalicza następujące powinności:

1. Nauczyciel powinien stanowić wzór osobowości prawej i szlachetnej, wrażliwej i odpowiedzialnej, o postawie otwartej na drugiego człowieka.
2. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest troska o dobro ucznia i studenta.
3. Nauczyciel uczciwie i rzetelnie przekazuje wiedzę zgodną z prawdą.
4. Nauczyciel szanuje godność ucznia i studenta w procesie kształcenia i wychowania.
5. Nauczyciel szanuje autonomię ucznia i studenta oraz jego rodziny.
6. Nauczyciel stoi na straży realizacji chrześcijańskich wartości moralnych, uczy i wychowuje własną postawą i przykładem.
7. Nauczyciel jest tolerancyjny wobec innych przekonań religijnych i światopoglądów, respektujących ład społeczny i moralny.
8. Nauczyciel w duchu prawdy uczy zasad współżycia społecznego i miłości

Ojczyzny.

9. Nauczyciel wprowadza ucznia i studenta w dziedzictwo kulturowe narodu polskiego oraz uczy poszanowania kultury innych narodów.
10. Nauczyciel wychowuje w szacunku dla każdego życia ludzkiego, we wszystkich fazach jego rozwoju, od poczęcia po naturalny kres.
11. Nauczyciel uczy kultury współżycia ze światem przyrody.
12. Nauczyciel, kierując się dobrem ucznia i studenta, wybiera odpowiednie metody, formy oraz środki nauczania i wychowania, stosuje obiektywne kryteria oceny z uwzględnieniem zasady indywidualizacji.
13. Powinnością moralną nauczyciela jest stałe podnoszenie swych kwalifikacji zawodowych.
14. Nauczyciela obowiązuje tajemnica zawodowa⁵.

Wydźwięk *Karty odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela* jest nieco inny, bowiem zaznacza w sposób szczególny konieczność samorozwoju wychowawcy. Wydaje się niemożliwe wychowywanie i nauczanie bez zaangażowania wychowawcy w integralny rozwój własnej osobowości w obszarach: własnego rozwoju intelektualnego, własnej moralności, własnej emocjonalności, własnej kultury duchowej, działalności społeczno-zawodowej⁶.

Ponieważ, co zostało wyżej nadmienione, obydwa kodeksy obwiązują nauczycieli na wszystkich szczeblach kształcenia, kwestią dosyć istotną pozostaje kształcenie przyszłych nauczycieli, w tym nauczycieli etyki, oraz ich uwrażliwienie na moralne aspekty przyszłych obowiązków zawodowych. Grzegorz Grzybek twierdzi, iż nie można mówić o pełnym przygotowaniu pedagoga w trakcie studiów z uwagi na niepowtarzalność sytuacji wychowawczych oraz komunikacyjny charakter pracy pedagogicznej i wspomina o tzw. kompetencjach niedokończonych⁷. Tego typu zagadnienia są dogłębnie analizowane również w zagranicznych pracach naukowych Vasilu Gluchmana, Marty Gluchmanovej⁸, Gabrieli Platkovéj Olejarovej⁹. Większość etyków ma zastrzeżenia wobec kodeksów etycznych. Szkodliwą ich stroną, a raczej szkodliwą stroną ortodoksyjnego ich traktowania jest zakładanie symetrii powinności i roszczeń, symetrię powinności i wartości,

⁵ Polskie Towarzystwo Nauczycieli, *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, [online], [dostęp: 1 VII 2013]. Dostępny w Internecie: <http://admzsg.edu.pl/zyciaszkoly/wp-content/uploads/2007/06/kodeks-etyki-nauczycielskiej.pdf>.

⁶ M. Rusiecki, *Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela*, Kielce 2004, s. 3-11.

⁷ G. Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów 2010, s. 85.

⁸ M. Gluchmanová, V. Gluchman, *Učiteľská etika*, Prešov 2008.

⁹ G. Platková Olejárová, *O profesijnej etike vysokoškolských učiteľov cez optiku princípov a noriem v etickom kódexe*, [w:] *Profesijná etika – minulosť a prítomnosť*, V. Gluchman (ed.), Prešov 2012, s. 151-168.

wiara w homogeniczny i całkowicie porównywalny charakter wartości¹⁰. G. Platková Olejarová uznaje potrzebę istnienia kodeksów etycznych jako dokumentów pomocnych w rozwiązywaniu dylematów i konfliktów pojawiających się w pracy nauczyciela akademickiego, co z kolei może sprzyjać minimalizowaniu potencjalnych problemów etycznych¹¹.

Nauczane treści etyczne w założeniach etyki rozwoju i etyki społecznych konsekwencji

Osobowość etyczna „oznacza taki stan rozwoju władz poznawczych i wolitywnych, który pozwala w sposób trwały dążyć do własnej doskonałości moralnej”¹². Stanowi ona zobowiązanie moralne dla każdego człowieka, a zwłaszcza nauczyciela, którego zadaniem jest wychowywać przyszłe pokolenia. Osobowość etyczna podkreśla dynamiczny charakter życia i pojęcia osoby ludzkiej¹³. Wychowywanie etyczne kolejnych pokoleń dąży do rozbudzenia w nich, podtrzymania i rozwoju wrażliwości moralnej, wyczulenia na złożoność świata wartości¹⁴.

Właściwy rozwój osobowości etycznej umożliwi nadzieja. Wychowanie nie jest możliwe poza nadzieją¹⁵. Pedagog winien być odpowiedzialny, winien realizować wychowanie etyczne, czyli wspierać rozwój osobowości etycznej podopiecznego¹⁶. Winien rozwijać swe zdolności poznawcze, wolitywne, zmierzać do osiągnięcia dojrzałości osobowościowej¹⁷. O długotrwałym sukcesie pedagogicznym decyduje przyswojenie cnót, które odbywa się przez przyswajanie wartościowych nawyków. Pedagog jest świadkiem rozwoju wychowanka, jego zadaniem jest wspierać rozwój osobowości etycznej wychowanka. By móc tego dokonać, winien dążyć do samowychowania. Warunkiem tego jest kierowanie sobą oraz wybór standardów postępowania z poszanowaniem innych¹⁸. Etyka jest dziedziną mądrości życiowej, której

¹⁰ L. Kołakowski, *Etyka bez kodeksów*, [w:] *Kultura i fetysze. Eseje*, L. Kołakowski, Warszawa 2009, s. 169-170.

¹¹ *Ibidem*, s. 166-167.

¹² G. Grzybek, *Etyczne podstawy pracy socjalnej. Świadomość moralna, norma etyczna oraz uytyczne dla pracownika socjalnego i pedagoga społecznego*, Bielsko-Biała 2007, s. 30.

¹³ G. Grzybek, *Godność osoby, godność w starości*, [w:] *Svet seniora – senior vo svete*, B. Balogová (red.), Prešov 2008, s. 61-67.

¹⁴ A. Klim-Klimaszewska, *Wychowanie etyczne*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), Bydgoszcz 2009, s. 335.

¹⁵ G. Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie...*, *op. cit.*, s. 74.

¹⁶ *Ibidem*, s. 88.

¹⁷ *Ibidem*, s. 89.

¹⁸ *Ibidem*, s. 143.

pedagog nieustannie musi się uczyć, szczególnie wtedy, gdy wykląda ten przedmiot. Istota pracy pedagogicznej wynika z sensu ludzkiego działania, a więc jego celowości i wartościowości¹⁹.

Analizując wymagania ogólne i szczegółowe nauczania etyki w polskich szkołach, zauważa się ich tożsamość z założeniami „etyki rozwoju” oraz „etyki społecznych konsekwencji”. Pierwsze treści, z jakimi oswaja się dziecko to pojęcie wartości i normy społecznej. „Etyka rozwoju” mówi, że wartości są wszystkim tym, co godne dążenia. One to pobudzają nas do działania, nadają sens życiu, zaś normy stanowią drogowskaz²⁰. Dzięki nim poznajemy wartości. Wartości podstawowe w „etyce rozwoju”: wolność, mądrość, godność, miłość, dążenie do szczęścia ukazujące kierunek ludzkich poczynąń. W „etyce społecznych konsekwencji” wartościami wyróżnionymi są: życie, godność, humanizm. Dlatego też przechodzi się kolejno w podstawie programowej do tematów związanych z osobą ludzką i jej godnością, odpowiedzialnością i obowiązkami. „Etyka rozwoju” rozpatruje godność ludzką w dwóch aspektach: godności osobowej i osobowościowej. Pierwsza ma charakter ontyczny, ponieważ odnosi się do człowieka jako bytu moralnego, zdolnego moralnie wartościować na podstawie swej rozumności i wolności. Godność osobowa jest właściwością każdego człowieka. Z kolei godność osobowościowa odnosi się do sposobu realizacji tkwiących w człowieku zdolności i wiąże się z rozwojem osobowości etycznej. O ile afirmacja osoby należy się każdemu, o tyle uznanie i szacunek dla jednostki przez wzgląd na jej godność osobowościową zależy od jej zaangażowania w dobro²¹. W „etyce społecznych konsekwencji” godność ludzka odgrywa kluczową rolę. Jest w niej pojmowana jako uznanie dla drugiego człowieka bez względu na jego pochodzenie, rasę, przekonania. Źródłem owego założenia jest rozumny sposób egzystowania człowieka. Stąd żaden człowiek nie może być środkiem, tylko celem samym w sobie²². W „etyce społecznych konsekwencji” właśnie pozytywne skutki działań stanowią podstawowe kryterium. Postępowanie możemy oceniać jako moralne, słuszne, niemoralne, niesłuszne z uwagi na rzeczywiste i oczekiwane konsekwencje. Przy czym działanie słuszne może mieć przewagę negatywnych konsekwencji nad pozytywnymi oraz działanie niesłuszne może mieć przewagę pozytywnych konsekwencji nad negatywnymi. Zatem główny problem moralny sprowadza się do przewidywania skutków swoich działań²³.

¹⁹ *Ibidem*, s.

²⁰ *Ibidem*, s. 54-56.

²¹ G. Grzybek, *Etyka, rozwój, wychowanie*, Bielsko-Biała 2007, s. 10.

²² V. Gluchman, *Úvod do etiky*, Prešov 2000, s. 153-154.

²³ V. Gluchman, *Etika a reflexie morálky*, Prešov 2008, s. 11-31.

Wychowanie etyczne młodzieży gimnazjalnej dotyczy głównie moralności i sumienia, samowychowania i samorozwoju. Vasil Gluchman w swej „etyce społecznych konsekwencji” moralność utożsamia z sumieniem i uważa, że jest ona wrodzoną konsekwencją rozwoju człowieka, jest zjawiskiem społecznym prowadzącym człowieka do samoświadomości. Zatem to człowiek instynktownie jest autorem moralności. Grzegorz Grzybek w swej „etyce rozwoju” wychodzi z założenia, że człowiek jest bytem moralnym, doskonalącym się. Moralność opiera się na nakazach i zakazach, które rodzą w naszym sumieniu zobowiązanie. Poprzez doskonalenie moralne następuje rozwój woli, co pozwala doświadczać szczęścia jako celu. Wolność nie jest stanem permanentnym, wymaga ciągłej pacy nad sobą – samowychowania. Wolność wraz z rozwojem wymagają jej poszerzania. Zdolność do panowania nad sobą w jednej dziedzinie umożliwia panowanie nad sobą w innej. Wychowanie etyczne na tym etapie edukacyjnym polega więc na pomocy w poznaniu siebie i swoich możliwości przez młodego człowieka. W związku z powyższym samowychowanie intelektualne jest podstawowym celem nauczyciela²⁴.

Rozpatrywane na końcu etapu edukacyjnego w programie nauczania etyki kwestii prawa, imperatywu i dobra moralnego, prawa naturalnego, celu i sensu ludzkiej egzystencji oraz szczęścia są szeroko opisywane w „etyce rozwoju” i „etyce społecznych konsekwencji”. Grzegorz Grzybek mówi o dobru jako niedefiniowalnym źródle wszelkich wartości²⁵. Imperatywy moralny budują występujące w świadomości ogólne nakazy i zakazy, które mocą autorytetu uzdalniają do działania etycznie dobrego. Celem i sensem ludzkiego życia są wartości odkryte, zrozumiane, zaakceptowane i wreszcie zrealizowane. Szczęście jest tu wartością kierunkową, a dążenie do szczęścia – podstawową normą etyczną warunkowaną poszanowaniem dla czyjejś godności. Immanentnym celem życia człowieka jest rozwój osobowościowy, bo tylko wtedy można mówić o wartościowości działania i doświadczenia szczęścia. Rozwój ten musi być całościowy – to jest sens egzystencji²⁶. Z kolei Vasil Gluchman dobro i zło rozpatruje pod kątem analizy ludzkich czynów i wyróżnienia w nich ludzkich intencji oraz konsekwencji. Konsekwencje są zatem głównym kryterium oceny czynów²⁷. Na drugim miejscu stoją kryjące się za nimi intencje. „Etyka społecznych konsekwencji” stoi w opozycji do teorii Georga Edwarda Moore’a i jej wezwania do maksymalizacji

²⁴ G. Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie ...*, *op. cit.*, s. 99.

²⁵ *Ibidem*, s. 30.

²⁶ *Ibidem*, s. 132.

²⁷ V. Gluchman, *Etika a reflexie morálky...*, *op. cit.*, s. 31-32.

przyjemności. W niej z kolei głównym kryterium oceny ludzkich czynów są intencje. Dopiero na drugim miejscu są ich konsekwencje. U Gluchmana nie da się do oceny postępowania użyć zwrotów „dobre” i „godne” w sposób jednoznaczny²⁸. W „etyce społecznych konsekwencji” przy badaniu czynów powodujących przewagę skutków pozytywnych nad negatywnymi nie badamy już intencji²⁹. Biorąc pod uwagę konsekwencje, postępowanie może być: słuszne, niesłuszne, słuszne-moralne, niesłuszne-niemoralne. Możemy je oceniać z punktu widzenia motywacji i konsekwencji. Jeżeli motywacja działania są słuszne i pozytywne są jego konsekwencje to postępowanie – z punktu widzenia motywacji – oceniamy jako godziwe, a z punktu widzenia konsekwencji – jako słuszne. Jeżeli intencje działania są słuszne, a konsekwencje negatywne, to – z punktu widzenia motywacji – postępowanie oceniamy jako niegodne potępienia, zaś z punktu widzenia konsekwencji – jako niesłuszne. W przypadku, gdy intencje działającego podmiotu są niesłuszne, natomiast dobre są konsekwencje jego czynu, to – z punktu widzenia motywacji – postępowanie traktujemy jako niegodziwe, a z punktu widzenia konsekwencji – jako słuszne. Wreszcie, kiedy ludzki czyn w swoich zamierzeniach oraz skutkach jest niesłuszny i zły, to – z punktu widzenia motywacji – postępowanie jest niegodziwe, a z punktu widzenia konsekwencji – niesłuszne. Vasil Gluchman uszczegóławia swoją teorię i różnicuje konsekwencje czynów rzeczywiste oraz prawdopodobne (oczekiwane). Postępowanie (moralne, słuszne, niemoralne, niesłuszne) możemy oceniać z uwagi na konsekwencje przed i po działaniu, przy czym obie mogą być ze sobą sprzeczne. Jeśli konsekwencje rzeczywiste (po działaniu) są zgodne z oczekiwanymi (przed działaniem), postępowanie oceniamy jako godziwe lub niegodziwe. Godziwe jest nam dane wówczas, kiedy konsekwencje rzeczywiste i oczekiwane oraz intencje czynu są pozytywne (dobre), a z niegodziwym mamy do czynienia, gdy obydwa rodzaje konsekwencji wraz z intencjami są negatywne (złe). W sytuacji, w której istnieje sprzeczność pomiędzy konsekwencjami rzeczywistymi a zakładanymi, postępowanie oceniamy jako niegodziwe bez względu na intencje. Jeśli, dodatkowo, prócz niezgodności pomiędzy obiema konsekwencjami, występuje sprzeczność czynu z intencjami, postępowanie jest ani godziwe, ani niegodziwe³⁰. Jest jedno prawo moralne mające wiele postaci. Prawo moralne jest ramą dla realizacji samej wartości moralnej, ponieważ celem nie jest prawo a realizacja wartości. Prawa moralne są nieformalnym wyrażeniem wartości moralnych,

²⁸ V. Gluchman, *Etyka społecznych konsekwencji*, Warszawa 2012, s. 23-32.

²⁹ *Ibidem*, s. 26.

³⁰ *Ibidem*, s. 36-56.

zaś prawa ustawowe – zinstytucjonalizowanym wyrażeniem niektórych praw moralnych. Prawa moralne funkcjonują poza prawem ustawowym i albo zastępują prawa ustawowe, albo je przenikają. Podstawą całej naszej moralności jest istnienie życia. Dlatego możemy mówić o prawie moralnym do życia istot ludzkich, zwierząt, roślin i innych form życia. Prawo moralne to prawo do wspierania i ochrony życia, co w efekcie może oznaczać wspieranie i ochronę godności życia, wraz ze wsparciem humanitaryzmu (człowieczeństwa) w naszym postępowaniu. W „etyce społecznych konsekwencji” konieczność pracy nad sobą dotyczy rozwoju ludzkiej godności. W momencie narodzin ludzka godność zyskuje minimalną wartość z racji życia. Wraz z rozwojem człowiek staje się coraz bardziej świadomy, jego zachowanie cechuje racjonalność, świadomość, wolność, odpowiedzialność. W wieku dojrzałym skutki jego zachowań zaczynają odgrywać decydującą rolę w przypisywaniu godności. Funkcjonując jako podmiot moralny, osoba ludzka ma obowiązek pracować nad swoją wolą tak, by pomnażać pozytywne społeczne konsekwencje własnych działań³¹. Z takim oto przekonaniem powinien przystępować do swej pracy nauczyciel etyki.

mgr Paulina Dubiel-Zielińska *jest pedagogiem w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Rzeszowie oraz doktorantką II roku na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Prešove, specjalność etyka*

³¹ *Ibidem*, s. 24.

Dorota Szumna

O aktywnym uczeniu się raz jeszcze

„Aktywne uczenie się”, „aktywne uczeń”, „aktywizowanie uczniów”, „metody aktywizujące” to określenia od lat obecne w literaturze poświęconej edukacji szkolnej. Nie wydaje się jednak, by problematyka ta miała się szybko zdezaktualizować. Choć pisze się i mówi wiele na ten temat, nauczycielom wciąż bliższy jest tradycyjny model kształcenia z nauczycielem w roli głównej, przekazującym gotowe treści do przyswojenia i słuchającymi uczniami. Nie wdając się tu w szczegółową analizę przyczyn takiego stanu rzeczy¹, podkreślmy nieodmienną aktualność kwestii aktywizowania uczniów na wszystkich etapach edukacyjnych. Nie dziwi więc, że pedagodzy podejmują wciąż nowe próby zachęcania nauczycieli do zmiany praktykowanego modelu i uczynienia uczniów rzeczywistymi współautorami działań toczących się w klasie szkolnej.

O uczeniu się w ogóle nie może być mowy bez aktywności uczącego się podmiotu, stanowi ona bowiem jedną z podstawowych cech tego procesu i warunek uzyskiwania



pożądanych rezultatów. Uczenie się aktywne ma miejsce zawsze, choć aktywność ta przyjmować może różnicowany charakter. W sposobie rozumienia przez nauczycieli istoty aktywności uczniów można dopatrywać się przyczyn trudności w zmianie strategii nauczania². Znany polski dydaktyk Wincenty Okoń – twórca koncepcji kształcenia wielostronnego – wymienia trzy rodzaje aktywności: intelektualną, praktyczną oraz emocjonalną jako

¹ Jest ich wiele, mają one swe źródło zarówno w ograniczeniach systemowych, jak i nastawieniu oraz przygotowaniu samych nauczycieli.

² Zob.: T. Bauman, *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1.

równoprawne w procesie nauczania – uczenia się i łącznie decydujące o jego efektach. Niekorzystna sytuacja ma miejsce wówczas, gdy aktywność intelektualna staje się dominująca i marginalizuje pozostałe, a jeszcze bardziej, gdy działania uczniów ograniczy się do czynności służących przyswajaniu, zapominając o obszarze twórczości³. Trudno w takiej sytuacji o wielostronną aktywność, a właśnie ona – jeśli wierzyć badaczom mózgu – stanowi fundament uczenia się i rozwoju.

Czy polska szkoła jest miejscem, gdzie uczniowie mają szansę na wielostronną aktywność? Czy codzienne czynności podejmowane przez uczniów w procesie kształcenia – co najmniej równie często jak przyswajanie gotowych treści – umożliwiają rozwijanie ich zdolności twórczych? Kwestie te budzą wątpliwości nawet wśród decydentów oświatowych, stwarzanie warunków do „aktywnego uczenia się” wpisane zostało w ministerialne wymagania stawiane szkołom i placówkom⁴. Tym, co szczególnie absorbuje dziś osoby zainteresowane edukacją – i nie chodzi tu wyłącznie o polskie

szkoły – jest znaczenie zaangażowania uczniów w proces własnego uczenia się opartego na rozwiązywaniu problemów, a nie jedynie przyswajaniu informacji podanych przez nauczyciela czy podręcznik.

Na rynku wydawniczym znajdziemy sporo już publikacji podejmujących problematykę aktywizowania uczniów. Ich autorami są często naukowcy z różnych ośrodków akademickich, podejmujący własne badania i rozpoznania dotyczące procesu kształcenia. Podobnie jest w przypadku książki, na którą chcę zwrócić Państwa uwagę. Warto ją przeczytać i wypróbować zawarte tu propozycje, z korzyścią dla uczniów i własnego rozwoju. Publikacja adresowana jest zarówno do studentów kierunków pedagogicznych, jak też nauczycieli praktyków.

Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli Beaty Oelszlaeger-Kosturek⁵, bo o tej książce mowa, to publikacja wpisująca się w niezwykle dziś intensywny nurt analiz i dyskusji dotyczących aktywizowania uczniów oraz przygotowania ich do uczenia się przez całe życie. Rozważania z tego obszaru

³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

⁴ Rozporządzenie MEN a dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, [online] http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozporzadzenia/10_05_2013.pdf (dostęp: 18 lipca 2014).

⁵ B. Oelszlaeger-Kosturek, *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*, Wyd. UŚ, Katowice 2013.

wymuszają spojrzenie na działania szkoły jako niezwykle istotne w całości oddziaływań na dziecko, podjęcie namysłu nad preferowanymi przez nauczycieli modelami nauczania, te bowiem pociągają za sobą określone sposoby uczenia się uczniów. Idzie o to, by dzieci i młodzież nauczyć, jak mają się uczyć, a jednocześnie wzmocnić/rozbudzić wewnętrzne przekonanie, że warto. Jak podkreśla Autorka we *Wstępie* do swojej książki, trzeba pamiętać o tym, by działania edukacyjne podejmowane przez uczniów odwoływały się do ich własnej woli (chęci)⁶.

Aktywna edukacja wymaga włączania uczniów w procesy decydowania o własnym uczeniu się. W toku podejmowanych działań o charakterze projektującym, realizacyjnym czy kontrolno-oceniającym, uczniowie zdobywają wiedzę o sobie samych, swych możliwościach i szansach. To zdaniem Autorki jedna z ważniejszych cech dobrej i nowoczesnej edukacji. Aktywność uczniów jako podmiotów edukacyjnych – czytamy we *Wstępie* – ujawnia się w trzech głównych obszarach i obejmuje: uświadomienie własnych możliwości (chęci, gotowości) podjęcia określonych działań, dokonywanie wyborów (podejmowanie decyzji) oraz kierowanie własnym działaniem edukacyjnym (s. 9–11). Obszary te stały się podstawą przedstawionych

⁶ *Ibidem*, s. 8.

w książce propozycji i możliwości włączania najmłodszych uczniów w proces własnego uczenia się.

Rozdział pierwszy, *O edukacji wczesnoszkolnej oraz cechach, zakresach i rodzajach integracji – przegląd wybranych stanowisk*, to przegląd różnych ujęć integracji jako nadrzędnej idei ukierunkowującej nauczanie – uczenie się w klasach I–III szkoły podstawowej. Warto wrócić do przypomnianych przez B. Oelszläger-Kosturek sposobów rozumienia tej koncepcji pracy, by uzmysłowić sobie konsekwencje jej przyjęcia, wyrażające się m.in. w tworzeniu przestrzeni do aktywnego, podmiotowego uczenia się. Trudno nie zgodzić się z Autorką, gdy pisze: „kształcenie zintegrowane to specyficzna forma edukacji, w której założeniu tkwi aktywna postawa uczniów względem poznawanej wiedzy” (s. 28). Wspiera ją nauczycielska wiedza o sile dziecięcych zainteresowań (rozdział 2: *Obszary zainteresowań dzieci*). To wiedza o dużym znaczeniu dla codziennych spotkań nauczyciela i uczniów, bowiem „[p]oznanie zainteresowań dzieci oznacza odkrywanie ich uzdolnień, które wykorzystać należy do organizacji procesu edukacyjnego na miarę potrzeb poznawczych i możliwości psychofizycznych każdego dziecka. Oznacza wreszcie wdrożenie w praktyce koncepcji nauczania – uczenia się opartych o rzeczywiste projektowanie i planowanie zajęć (zadań) razem z dziećmi” (s. 39).

Dalsza część książki ma już ewidentne odniesienia do praktyki edukacyjnej. Odnajdziemy tu pomysły na to, jak wspólnie z dziećmi planować proces edukacyjny (rozdział 3), a także kontrolować go i oceniać (rozdział 4). Myślą przewodnią tych poszukiwań Autorka uczyniła słowa C. Freineta: „Każdy woli sam wybrać sobie pracę, nawet jeśli wybór wypadnie niekorzystnie”. Czas, by w naszych szkołach dopuścić uczniów do udziału w fazie projektowania zajęć, do uczynienia ich rzeczywistymi, a nie jedynie deklarowanymi podmiotami edukacyjnymi. Tylko wtedy możliwe jest wzrastanie aktywnych, samodzielnych podmiotów, potrafiących podejmować decyzje dotyczące własnego uczenia się. Autorka podpowiada, jak wspólnie z uczniami przeprowadzić planowanie przebiegu procesu edukacyjnego, powołując się na techniki i sposoby pracy zakorzenione w pedagogice C. Freineta i własnych doświadczeniach nauczycielskich. Szczegółowo prezentuje sprawdzoną w pracy z uczniami technikę indywidualnego planu pracy, która jest nie tylko „interesującym przykładem autentycznego udziału uczniów z młodszymi klasami w projektowaniu zadań edukacyjnych” (s. 43), ale może też być narzędziem samo-kontroli i samooceny własnej pracy. Warto sięgać po tę technikę, jak też inne zaproponowane przez Autorkę sposoby włączania w działania decy-

zyjne nawet najmłodszych uczniów (s. 47–48).

Najprostsza, a w klasie szkolnej wciąż zbyt rzadko wykorzystywana metodą jest po prostu rozmowa z dziećmi o tym, co je interesuje i uczynienie jej podstawą planowanej tematyki zajęć zintegrowanych, wraz ze szczegółowymi zagadnieniami przewidzianymi do zrealizowania (zadaniami edukacyjnymi). Uczniowie z pewnością wykażą się tu pomysłowością⁷, a nade wszystko ujawnią swoje zainteresowania i oczekiwania związane z tym, czego rzeczywiście chcieliby się dowiedzieć i nauczyć. A czego chcieliby się nauczyć? Zachęcam nauczycieli do wczytania się w zamieszczone w Aneksie przykładowe karty odpowiedzi trzecioklasistów⁸, a przede wszystkim do rozmów z uczniami. Podstawa programowa, program nauczania, podręcznik, materiały dla nauczycieli to nie wszystko. W dokumentach tych nauczyciel nie znajdzie informacji, że „Krzyś” chciałby się dowiedzieć, który pies biega najszybciej na świecie (Aneks, s. 101), „Tomka” interesuje z czego robi się asfalt (Aneks, s. 116), zaś „Kasię” dlaczego piasek jest żółty i czy można utonąć, gdy się umie pływać (Aneks, s. 126). Jeśli któryś

⁷ A może „burza mózgów”? Jak wynika z badań, znają ją niemal wszyscy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

⁸ Autorskie narzędzie badawcze wykorzystane przez Autorkę w badaniach własnych.

z nauczycieli preferuje organizację pracy dydaktycznej zgodnie z zasadą: „Jasiu, tu nikogo nie interesuje, co ciebie interesuje. Tu jest szkoła, tu będziemy realizować program”⁹, zachęcam, by dać się przekonać Autorce, że można i trzeba inaczej. A na pewno warto spróbować, sięgając do sprawdzonych w praktyce sposobów, choćby umożliwienia dzieciom dokonywania wyboru spośród różnych propozycji (s. 47).

Co może być lepszą iskrą zapalającą motywację dziecka niż udzielenie mu głosu w sprawach tak istotnych dla niego samego, jak własne uczenie się? Dla dzieci nie jest bez znaczenia, o czym rozmawia się na lekcjach, jakie problemy podejmują opowiadania zamieszczone w podręczniku czy też książki przewidziane jako lektury¹⁰. Te, które trafiają w ich zainteresowania, zyskują pozytywny odzew w postaci zaangażowania i intensywnego uczenia się. Autorka słusznie podkreśla w tym kontekście rolę pytań, ale nie pytań stawianych przez nauczyciela (wyjątkiem będą tu pytania typu: Czego jeszcze chcielibyście się dowiedzieć w zakresie realizowanego

tematu?¹¹), lecz pytań, na które odpowiedź pragną uzyskać uczniowie. „Planować razem z dziećmi zadania edukacyjne – pisze Autorka – to uzyskać ich aktywne uczestnictwo w zajęciach oraz pomóc im w zgromadzeniu odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności” (s. 47).

Kontrolowanie i ocenianie pracy uczniów to obszar zadekretowany właściwie dla nauczyciela – wielu tak sądzi. Przypomnieć zatem warto, że na to ogniwo procesu kształcenia składają się tak czynności nauczyciela (właśnie kontrolowanie i ocenianie), jak też działania uczniów, obejmujące samokontrolę i samoocenę¹². Wielu nauczycieli nie do końca jest przekonanych, że można na tym etapie kształtować podmiotowość uczniów. Autorka książki o aktywnym uczeniu się dzieci przekonuje, że jednak można. Samokontrola i samoocena uczniów to działania powiązane z planowaniem zadań edukacyjnych. „Podmiot – dziecko, znając cel, może zdecydować o środkach, metodach i warunkach jego realizacji, może podejmować samokontrolę odnośnie przebiegu własnych działań (samokontrola bieżąca) oraz samokontrolę odnośnie ich rezultatu – zakresu realizacji celu (samokontrola końcowa)”¹³. Uczestnicząc w tym procesie, „gromadzi wiedzę o sobie i swoim działaniu”

⁹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

¹⁰ Dowodzą tego na przykład badania prowadzone pod moim kierunkiem przez studentów specjalności Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w ramach prac licencjackich i magisterskich.

¹¹ B. Oelszlaeger-Kosturek, *op. cit.*, s. 47.

¹² W. Okoń, *op. cit.*

¹³ B. Oelszlaeger-Kosturek, *op. cit.*, s. 59.

(s. 60), zdobywa umiejętności niezbędne do stopniowego przejmowania kontroli nad własnym uczeniem się. I choć można dyskutować z Autorką o sposobach „kodowania” ocen zaproponowanych w przykładowych kartach samooceny (s. 66 i 67), to sama idea stwarzania warunków do kształcenia umiejętności oceny własnych postępów już najmłodszym uczniom jest jak najbardziej słuszna. Warto te działania łączyć z poznawaniem uczniowskich opinii o realizowanych zajęciach i podejmowanych zadaniach oraz własną refleksją (s. 72–73).

Publikację kończy przybliżenie Czytelnikom autorskiego programu „Uczyć uczenia się”. Projekt tygodniowego cyklu zajęć warto potraktować jako inspirację do poszukiwania własnych rozwiązań sprzyjających inicjowaniu i rozwijaniu aktywnej postawy ucznia wobec własnego uczenia się. To zachęta dla tych nauczycieli, którzy wciąż jeszcze mają obawy przed podejmowaniem działań edukacyjnych wspólnie z dziećmi (by współuczestniczyły w ich projektowaniu, realizacji, kontroli i ocenie), lub tylko brakuje im pomysłu, jak to przeprowadzić. Warto spróbować, jak bowiem przekonuje Autorka, „w gruncie rzeczy to wszystko, co kryje się pod hasłem »uczenia się uczenia«, jest stosunkowo łatwe do realizacji we wczesnej edukacji” (s. 76). Przedstawione propozycje są warte uwagi,

bowiem zostały tak pomyślane, by stworzyć przestrzeń dla aktywności i kreatywności nauczyciela oraz uczniów. Kluczowe jest tu odwołanie się do zainteresowań i oczekiwań uczniów, przyjmujące na przykład postać pytania: Czego chcielibyście się dowiedzieć o...? Jakie macie w związku z tym pytania? Opracowane w wyniku uczniowskich narad grupowych pytania stanowią podstawę projektowania konkretnych zadań edukacyjnych, wyznaczając przebieg i zakres kolejnych zajęć. Z samodzielnie zaproponowanymi zadaniami uczniowie chętnie się identyfikują, chętniej też podejmują aktywność (s. 78–79). Największym wyzwaniem dla nauczyciela wydaje się tu być akceptacja zmienności, nieprzewidywalności sytuacji, co uniemożliwia dokładne kontrolowanie i drobiazgowo kierowanie czynnościami uczniów, a także pewna doza zaufania do dzieci i ich pomysłów. Początki z pewnością nie będą łatwe, ale stopniowo uczniowie będą doskonalić swoje umiejętności. Musimy im tylko zapewnić warunki do spontanicznego wypowiedzania się, odważnego zgłaszania pomysłów i zadawania pytań. Ta ostatnia umiejętność – zaniebdywana w naszej szkole na rzecz udzielania odpowiedzi – wymaga specjalnych ćwiczeń, prowadzonych na przykład w formie proponowanej przez Autorkę prostej „zabawy w układanie pytań” (s. 88). Godna uwagi wydaje się też myśl,

by uwzględnić uczniowskie propozycje już na etapie opracowania autorskiego programu nauczania, te gotowe bowiem rzadko kiedy sprzyjają zmaksymalizowaniu udziału dzieci w planowaniu codziennych działań edukacyjnych. Dla końcowych efektów programu opartego na samodzielności i aktywności uczniów nie bez znaczenia będzie też pozyskanie rodziców (Program „uczyć uczenia się” a współpraca nauczyciela z rodzicami).

Uczynienie szkoły przyjazną uczniom, uwzględniającą ich podmiotowe prawo do współdecydowania o tym, co dzieje się na lekcjach, w których uczestniczą przez kilka godzin każdego dnia, jest już dziś koniecznością. Nie chcielibyśmy przecież, by uczniami przychodzącymi do szkoły kierowały motywacje ujawnione przez jednego z trzecioklasistów badanych przez B. Oelszlaeger-Kosturek: Chodzę do szkoły, bo lubię przerwy.

Dorota Szumna
UR, PCEN Rzeszów

B. Oelszlaeger-Kosturek, *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*, Wyd. UŚ, Katowice 2013, s. 152.

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

T. Huk, *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*, Kraków 2014.

Przewrót kopernikański. Oddolnie zmieniamy polską edukację, „Wolność i Solidarność” nr 53, Gdańsk 2014.

M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, UMK, Toruń 2014.

R. Bery, K. Klimkowskiej, A. Dudak, *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*, UMCS, Lublin 2014.

G. Mazurkiewicz, A. Goćłowska (red.), *Jakość edukacji. Wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012-2013*, Wyd. UJ, Kraków 2014.

A. Pawlikowska, K. Woźniczko, M. Łyszczarz, P. Walczak, W. Lachiewicz, *Publiczne jednostki oświatowe. Zadania organu prowadzącego i dyrektora*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2014.

P. Ciszewski, *Pomoc materialna dla uczniów. Stypendia i zasiłki szkolne oraz stypendia motywacyjne*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2014.

Dydaktyka

J.P. Sawiński, *Sposoby aktywizowania uczniów w szkole XXI wieku. Pytania, refleksje, dobre rady*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

A. Tanajewska, R. Naprawa, J. Stawska, *Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poradnik dla nauczyciela*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

J. Thompson, *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczycieli*, W.N. PWN, Warszawa 2013.

A. Janus-Sitarz, E. Nowak, *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, Wyd. Universitas, Kraków 2104.

A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm, humanizm, dydaktyka*, Wyd. UJ, Kraków 2104.

J. Pasterska, M. Kułakowska, A. Antas, K. Krzysztoń, *Obszary polonistyki. Język – kultura – literatura*, Wyd. UR, Rzeszów 2014.

K. Witerska, *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

A. Kozdroń, *Scenariusze zajęć i zabaw dla wychowawców, pedagogów, animatorów kultury i rodziców*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

S. Korczyński, *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

M.J. Szymański, J.M. Łukasik, I. Nowosad (red.), *Codziennosc szkoły – nauczyciel*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

E. Bochno, M.J. Szymański, I. Nowosad (red.), *Codziennosc szkoły – uczeń*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

A. Gajdzica, *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013.

J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.

S. Kozak, *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i w szkołach*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

B. Przybylski, *Zaangażowania polityczne młodzieży*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.

A. Gawel, *Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły*, Wyd. UJ, Kraków 2014.

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, W.A. Żak, Warszawa 2014.

M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.

M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych, tom 1*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.

M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drag (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej, tom 2*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.

B. Oelszlaeger-Kosturek, *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*, Wyd. UŚ, Katowice 2013.

E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut, N.M. Ruman (red.), *Wychowanie dziecka – między tradycją a współczesnością*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.

L.A. Reddy, *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka. Interwencje przez zabawę*, W.N. PWN, Warszawa 2014.

G.J. DuPaul, L. Kern, *Małe dzieci z ADHD*, W.N. PWN, Warszawa 2014.

A. Tanajewska, R. Naprawa, D. Kołodziejaska, *Diagnoza rozwoju dziecka przedszkolnego przed rozpoczęciem nauki w szkole. Program do diagnozy i obserwacji dzieci przedszkolnych*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

Pedagogika specjalna

E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, Wyd. UP, Kraków 2014.

L. Ploch, *Konteksty aktywności artystycznej osób z niepełnosprawnością*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

Pewny start. Materiały ćwiczeniowe dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, W.S. PWN, Warszawa 2014.

R. Grocki, *Osoby niepełnosprawne w sytuacji zagrożenia*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

D. Wolska (red.), *Osoby niepełnosprawne w drodze ku dorosłości*, Wyd. UP, Kraków 2104.

A. Tanajewska, R. Naprawa, *Diagnoza rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

J. Święcicka, *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

Opracowała: Dorota Szumna

I Jesienny Rajd Pieszy

„ZŁOTY BESKID” Eolusz 2014



Organizując nasz pierwszy jesienny rajd pod nazwą „Złoty Beskid”, kierowaliśmy się ideą popularyzacji szlaków turystycznych w naszym regionie. Chcielibyśmy za pomocą turystyki kwalifikowanej zaprezentować walory turystyczne i krajoznawcze Beskidu Niskiego.

To najniższa partia Beskidów Zachodnich rozciągająca się od Przełęczy Tylickiej po Przełęcz Łupkowską; północną granicę stanowi nizina Dołów Jasielsko-Sanockich, a na południu wyznacza ją wododział Karpat, przebiegający granicą państwową ze Słowacją. Ten niewielki skrawek ziemi jest tak zróżnicowany, że jego urodę można

odkrywać za każdym razem na nowo. Ciekawe widokowo masywy i szczyty górskie, mikroregiony niedotknięte współczesnością, ślady kultury łemkowskiej – wszystko to możemy podziwiać na trasach pieszych i rowerowych.

Tę imprezę turystyczną kierujemy do młodzieży szkolnej, aby poznawała swoją „małą ojczyznę” i wędrując po tym pięknym regionie, poprzez bliski kontakt z przyrodą, kształtowała postawy proekologiczne.

CELE RAJDU

- Popularyzacja krajoznawstwa i turystyki kwalifikowanej poprzez wędrowanie po atrakcyjnych szlakach

Beskidu Niskiego.

- Aktywny wypoczynek.
- Poznawanie kultury mieszkańców Beskidu Niskiego.
- Podziwianie osobliwości przyrodniczych terenu.
- Integracja młodzieży – dzielenie się doświadczeniami.

ORGANIZATORZY

Klub regionalistów – sieć współpracy przy PCEN Krosno – Urszula Kujawa

Jasielski Oddział PTTK – prezes Józef Kaczor

Szkolne Koło Turystyczno-Regionalne „Ignasie” – opiekun Teresa Furmanek-Wnęk

Komandor rajdu – Tadeusz Wójcik

Jedyną i prawdziwą formą własności, która nam odjęta być nie może, jest miłość do tej ziemi – do kraju wolnego

Stefan Żeromski

Tylko poznawszy swój kraj można gorąco go ukochać i owocnie dla niego pracować. Propagujemy tę ideę wśród młodzieży poprzez organizację wędrowek w swoim regionie. Uczestnicy rajdów odnajdują liczne ślady przeszłości, rozwijają zainteresowania krajoznawcze i umiejętności turystyczne. Bezpośredni kontakt z przyrodą inspiruje ich do podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska. Turystyka piesza to forma rekreacji dostępna dla każdego, a imprezy organizowane w ramach edukacji regionalnej łączą wypoczynkowe i zdrowotne walory wędrownictwa z upowszechnianiem wiedzy o tradycji i historii regionu, ludziach i zabytkach kultury materialnej i duchowej. Umacnia to w młodych ludziach poczucie tożsamości narodowej i kształtuje postawy patriotyczne. Docenili to nasi wychowankowie i towarzyszący im rodzice.

Uczestnicy rajdu odwiedzili sanktuarium saletyńskie w Dębowcu, a kolejnym przystankiem było Muzeum Narciarstwa w Cieklinie. Obchody 100 rocznicy wybuchu Wielkiej Wojny uczciliśmy wizytą na cmentarzach w Cieklinie i Woli Cieklińskiej. Ostatnim wyzwaniem dla wędrowców było przejście czarnym szlakiem przez Diabli Kamień i wodospad do centrum Folusza. Na wytrwałych rajdowiczów czekała ciepła strawa i nagrody za zaangażowanie w popularyzację krajoznawstwa oraz regionalnej turystyki pieszej.

Wszystkim, którzy przyczynili się do zorganizowania rajdu serdecznie dziękuję za współpracę.

Opracowała:

Teresa Furmanek-Wnęk

V edycja programu edukacyjnego „Żyj smacznie i zdrowo”

15 września rozpoczęła się V edycja programu edukacyjnego „Żyj smacznie i zdrowo” marki WINIARY we współpracy z Federacją Polskich Banków Żywności. Patronem honorowym programu został **Rzecznik Praw Dziecka**, a patronatami objęli: **Ministerstwo Sportu i Turystyki**, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Polskie Towarzystwo Nauk Żywnościowych, Wydział Nauk o Żywieniu Człowieka i Konsumpcji SGGW oraz Fundacja Klubu Szeffów Kuchni.

Program „Żyj smacznie i zdrowo” skierowany jest do uczniów i nauczycieli gimnazjów w całej Polsce. Jego misją jest przekazanie młodzieży zasad prawidłowego i smacznego odżywiania, zachęcenie ich do podejmowania pierwszych prób gotowania oraz do wspólnego, rodzinnego spożywania posiłków. W ramach akcji podejmowane będą również ważne społecznie tematy marnowania żywności, niedożywienia, a także zmniejszania ilości odpadów, zużycia energii i wody.

Nauczyciele mogą zgłaszać się do programu poprzez [stronę internetową](#). W tej edycji jedna szkoła może zamówić jeden zestaw edukacyjny, który zawiera niezbędną liczbę materiałów (książeczki kulinarne, plakaty, ankiety itd.), aby przeprowadzić zajęcia w trzech klasach.

Po dokonaniu zgłoszenia klasy **nauczyciel otrzyma bezpłatnie zestaw dydaktyczny**, w którego skład wchodzi:

- 14 gotowych scenariuszy lekcyjnych na temat zdrowego odżywiania, ekologii oraz niemarnowania żywności,
- CD z materiałami edukacyjnymi,
- 16 plakatów i 109 planszy edukacyjnych,
- 3 filmy edukacyjne,
- **książeczki kulinarne** dla każdego ucznia zawierające przepisy na smaczne i proste dania dla gimnazjalistów.

Materiały edukacyjne powstały we współpracy z metodykami, dzięki czemu są zgodne z gimnazjalnym programem nauczania i stanowią doskonałe uzupełnienie wiadomości z innych przedmiotów, np. biologii czy chemii.

Po przeprowadzeniu lekcji w oparciu o materiały edukacyjne dostarczone przez organizatora, nauczyciele wraz ze swoimi klasami mogą wziąć **udział w konkursie**. Nagrodą główną jest **Klasa multimedialna** – zestaw składający się z: tablicy multimedialnej, rzutnika, komputera, 30 tabletów oraz wycieczka do Warszawy dla zwycięskiej klasy połączona z warsztatami kulinarnymi. 29 kolejnych zwycięskich klas otrzyma dla swoich szkół nowoczesne **tablice multimedialne**, a kolejne 30 – **laptopy**.

Szkoły, które wygrają Klasę multimedialną oraz tablice multimedialne, zostaną odwiedzone przez przedstawicieli programu „Żyj smacznie i zdrowo”, którzy wręczą uroczysto nagrody oraz przeprowadzą zajęcia dla uczniów.

W IV edycji programu wzięło udział ponad **38% szkół gimnazjalnych** w Polsce. Ponad **3 900 nauczycieli** wyedukowało w dziedzinie zdrowego odżywiania ponad **126 000 uczniów z 4 500 klas**. Mamy nadzieję, że nadchodząca edycja zakończy się jeszcze większym sukcesem!

Wszelkie pytania prosimy kierować na adres a.sawinska@synertime.pl i pod numerem telefonu **22 544 05 16**.



Mariusz Kalandyk
To lubię!

Wszystkie dzieci są...

Zdolne.
Twórcze.
Przyszłością narodu.

Skarbem. Przecież... Są.

A działamy tak, jakby nie były. No bo przecież wiadomo co i jak. Szkoła jest po to, by oceniać, porównywać, czasem (?) wymuszać, dyscyplinować, dawać po równo wszystkim to samo, mierzyć przyrost tkanki tłuszczowej mózgu i na tej podstawie hierarchizować. Tych lepszych oddzielać od gorszych. Kanalizować ruch ludzkiej masy w przewidzianych przez inżynierię polityczno-społeczną kierunkach.

A wszystkie dzieci są zdolne. Każde na swój sposób. Nie na sposób systemu, programu czy podstawy. Na sposób własnego ustroju psychofizycznego, osobowości, historii ontogenetycznej. Nie wiedzieliśmy tego, ale już wiemy. Niestety, nic lub niewiele z tym robimy. Dlaczego? Bo tak nam wygodniej, nie wymaga wysiłku, a uczy społecznego egoizmu. Prywatyzuje troskę o dzieci, dając szanse rozwojowe niewielu – i to bardzo kapryśnie. Prymatyzuje zasady selekcji, wprowadzając kryteria wyjątkowo barbarzyńskie: ekonomiczną zasobność, miejsce zamieszkania, przynależność środowiskową.

Nie daje jednocześnie szansy na budowanie społecznej roli odpowiedzialności za wspólne dobro kulturowe i cywilizacyjne.

Gerald Hüther podkreśla w udzielonych wywiadach wiodącą rolę szkoły w jej działalności destrukcyjnej, jak i – możliwej – kulturotwórczej. W ostatnio wydanej w Polsce książce pt. *Wszystkie dzieci są zdolne* przedstawia możliwości mózgow małych ciemkaczy i nie pozostawia wątpliwości. Potencjał wszystkich smoczkoustych jest ogromny i – bardzo zróżnicowany. Owa różnorodność jest kształtowana już na poziomie prenatalnym. Budowana przez bardzo subtelne relacje dziecka i matki, może być później doskonalona w toku indywidualnych oraz grupowych zabaw, ćwiczeń, prób i gier.

Szkoła to wszystko bardzo często niszczy. We wspomnianej książce autor pisze, iż około 98% dzieci przychodzi na świat z wyjątkowymi uzdolnieniami; po przejściu przez żarna szkoły publicznej są to zaledwie 2% populacji.

Z kolei prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska mówi, że szkoła staje się „rzeźnią talentów”. W grupie pięciolatków 20% dzieci jest wybitnie uzdolnionych matematycznie, w grupie sześciolatków co czwarte dziecko wykazuje się wysokimi uzdolnieniami w tej dziedzinie. W grupie pierwszoklasistów wybitne uzdolnienia wykazuje już tylko co ósmy uczeń. Im dłużej dzieci przebywają w szkole, tym stają się mniej twórcze, mniej odważne i wykazują się mniejszym poczuciem sensu własnego działania.

Jest nas coraz mniej; wygląda na to, że ów trend ma się dobrze i z każdym rokiem będzie miał się coraz lepiej. Starzejemy się jako społeczeństwo a w takich okolicznościach dynamika młodych, ich swoista forma komunikowania się, pewna krzykliwość i nieprzewidywalność mogą być męczące. Już teraz w Niemczech mieszkanie w pobliżu przedszkola lub szkoły nie jest najlepszą lokalizacją. Wolimy ciszę i święty spokój. Dzieci są skarbem, ale niech siedzą w domu, nie krzyczą, nie biegają, a najlepiej niech będą od nas jak najdalej...

Może warto przejść się ideą „obudzonej (budzącej się) szkoły”? Szkoły przyjaznej uczniowi, niechętniej apodyktyczności, sformalizowanemu ocenianiu i testomanii? Szkoły, w której uczniowie współuczestniczą w podejmowaniu decyzji o sposobach własnego uczenia się i organizacji tej pracy? W szkole, gdzie liczy się wyobraźnia, zapał, wspólne działanie i możliwość wpływu na czas wykonywanych zajęć oraz ich tempo?

Póki co budujemy dalej taśmę, stosujemy system nakazowo-rozdzielczy, przepisujemy – pod groźbą kary – schematyczne tematy lekcji z programu do dziennika wraz z drobiazgowo rozliczanym „kalendarzem zdarzeń”. Bądźmy edukacyjnie sprawnymi technikami od wiedzy gotowej, jednoznacznej, schematycznej i nudnej.

A wtedy z pewnością doczekamy nowego wspaniałego świata.

Mariusz Kalandyk



I Jesienny Rajd Pieszy „ZŁOTY BESKID” Folusz 2014





Liceum Ogólnokształcące im. Św. Jadwigi Królowej w Białowej

45 lat temu mieszkańcy Białowej podjęli trud zorganizowania szkoły średniej, aby ułatwić swoim dzieciom dostęp do uzyskania matury a także powstrzymać odpływ młodzieży do Rzeszowa. Decyzją Wydziału Oświaty Prezydium Powiatowej Rady Narodowej w Rzeszowie we wrześniu 1969 r., dzięki staraniom miejscowych władz i mieszkańców, którzy mieli ogromny wkład w budowę nowego obiektu szkolnego, zostało utworzone liceum ogólnokształcące.

Dzięki temu duża liczba dziewcząt i chłopców z Białowej i okolicznych miejscowości podejmowała tutaj naukę. W latach 1970-1995 funkcjonował internat, w którym mieszkali uczniowie z odległych od Białowej miejscowości, uczęszczający głównie do Zawodowego Liceum Rolniczego i powstałego w 1992 r. Liceum Ekonomicznego, kształcącego w zawodzie technik-ekonomista.

Dostrzegając potrzeby środowiska i rolę szkolnictwa ponadpodstawowego, władze samorządowe w Białowej podjęły decyzję budowy nowego budynku szkoły średniej. Realizację budowy rozpoczęto latem 1993 r. a 1 września 1996 r. odbyła się w Białowej wojewódzka inauguracja roku szkolnego w związku z oddaniem do użytku obiektu nowej szkoły.

Rok szkolny 1999/2000 rozpoczął się ważnym wydarzeniem – nadaniem szkole imienia Św. Jadwigi Królowej oraz zjazdem absolwentów w 30-lecie istnienia szkoły średniej w Białowej. Pierwszy taki zjazd miał miejsce w związku z 25-leciem szkoły w 1994 r., a następny w jubileusz 40-lecia LO w Białowej w 2009 r.

Od kwietnia 2008 r. nastąpiła zmiana organu prowadzącego szkołę – szkoła ponadgimnazjalna w Białowej została przejęta od Starostwa Powiatowego w Rzeszowie przez Gminę Białowa. Na początku roku szkolnego 2008/2009 powstał Zespół Szkół w Białowej, w którego skład weszły: Szkoła Podstawowa im. Króla Wł. Jagiełły, Gimnazjum Publiczne im. A. Jenke i Liceum Ogólnokształcące im. Św. J. Królowej.

Liceum Ogólnokształcące w Białowej na przestrzeni 45 lat swego istnienia wykształciło rzesze absolwentów, którzy podejmowali dalszą naukę w wyższych uczelniach na terenie całego kraju oraz w szkołach pomaturalnych i policealnych, aby potem podejmować pracę w różnych zakładach i instytucjach.

Aktualnie młodzież liceum w Białowej ma bardzo dobre warunki do przygotowywania się do matury i dalszej edukacji. Zgodnie z wprowadzoną reformą programową ma możliwość realizacji rozszerzonego zakresu podstawy programowej z kilku przedmiotów do wyboru: z języka angielskiego, matematyki, fizyki, biologii, chemii, historii i geografii. Uczniowie biorą udział w projektach współfinansowanych przez UE, wzbogacając swoją wiedzę i umiejętności oraz korzystając z możliwości wyjazdu do krajów partnerskich.

Od ubiegłego roku szkolnego realizowany jest wielostronny projekt „Green, Global, Generous” w ramach programu „Comenius”, który pozwala na doskonalenie umiejętności porozumiewania się w języku angielskim i poszerzania wiedzy z zakresu ochrony środowiska, współczesnych źródeł energii czy warunków życia w przyszłości. Uczniowie biorący udział w projekcie wyjeżdżali do Włoch i Słowacji, a na wiosnę pojadą do Niemiec. W maju bieżącego roku gościliśmy młodzież i nauczycieli ze szkół partnerskich: z Banowiec na Słowacji, Sassuolo z Włoch i Hamburga (Niemcy).

Drugim realizowanym projektem jest projekt z zakresu przedsiębiorczości: „Być przedsiębiorczym – nauka przez praktykę”, w którym uczestniczy młodzież klas pierwszych trzeci rok szkolny z kolei. Celem projektu jest poprawa jakości kształcenia w zakresie nauczania przedmiotu podstawy przedsiębiorczości uczniów szkół ponadgimnazjalnych województwa podkarpackiego oraz kształtowanie postaw przedsiębiorczości i kreatywności.

Uatrakcyjnieniem zajęć edukacyjnych w szkole są wycieczki zagraniczne. Uczniowie białowskiego liceum w ostatnich latach zwiedzili Bratysławę, Budapeszt, Wiedeń, wyjeżdżali do Włoch, a w ostatnim roku do Grecji.

Szkoła kładzie również duży nacisk na wychowanie młodzieży w duchu wartości chrześcijańskich, patriotyzmu, poznawania i poszanowania lokalnych tradycji.

Opracowanie: Barbara Mucha, fot. Jan Kozubek.

W KOLEJNYCH NUMERACH:

Dariusz Witowski, *(Nad)doniosłość egzaminów maturalnych przyczyną negatywnego efektu zwrotnego w przedmiotach przyrodniczych*

Anna Wójcik, *Metody aktywizujące w procesie nauczania – uczenia się na I etapie edukacyjnym (opinie studentów pedagogiki)*

Edyta Szemlet, *„Szkoła na wagarach”*

SZKOŁY PODKARPACIA



Liceum Ogólnokształcące
im. Św. Jadwigi Królowej
w Białowej



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.