

3 (94) 2018

Kwartalnik Edukacyjny

METODYCZNE

IN SPI RACJE





Kwartalnik Edukacyjny

Czasopismo punktowane
4 pkt. (MNIŚW, cz. B)

Ukazuje się od 1993 r.

Redaguje zespół:

mgr inż. Izabela Pyra (dyrektor PCEN)
dr Mariusz Kalandyk (red. nacz.)
dr Dorota Szumna (z-ca red. nacz.)
mgr Urszula Szymańska-Kujawa

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ozóg –
przewodniczący
prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres
dr hab., prof. UR Marek Stanisław
prof. zw. dr hab. Kazimierz Szymid
dr hab., prof. UR Beata Szluz
dr hab. Anna Szylar
dr Zofia Frączek
dr Urszula Gruca-Miąsik
dr Wiesława Walc
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

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 w. 40

e-mail: kwartalnik@pcen.pl; ke.pcen.pl

Druk i oprawa: ALAKANUK sp. z o.o. sp. k.

Nakład: 1000 egz.

Czym mogą być dzisiaj metodyczne inspiracje? Sprawa wydaje się być i groteskowa, i ryzykowna. Mamy bowiem w redakcji coraz mocniejsze wrażenie, że historie edukacji po 1989 roku w ich założeniach administracyjno-politycznych zatoczyły koło i na nowo koło pragną wymyślić, zapominając, że istnieją już od dawna inne – skuteczniejsze i bardziej racjonalne, gdy myślimy o użyteczności codziennej – środki pedagogicznego przenoszenia umiejętności oraz wiedzy. Profesor Zofia Agnieszka Klakówna w artykule „Pogoda dla czytania w szkole” prezentuje w związku z tym obszar różnego rodzaju nieporozumień, które sam akt czytania czynią podejrzanym ze względu na ideologiczne nastawienia i/lub zacietrzewienia, a nawet fobie. Doskonałym tego przykładem jest historia przygód Harry’ego Pottera oraz dzieje komentarzy do powieści J.K. Rowling. Ważna uwaga prof. Klakówny brzmi następująco: „Szkolna lektura tekstów, o jakich mowa, tym różni się od prywatnej, że właśnie otwiera na możliwość rozmowy. Do prawdziwej rozmowy dochodzi jednak tylko wtedy, gdy istotnie jest o czym rozmawiać, więc gdy wiąże się to ze stawianiem pytań, i gdy się tego chce. W przeciwnym razie staje się pozorem rozmowy, przepytaniem / przesłuchiowaniem prowadzonym przez tego, kto od dawna myśli, że wie, jak się rzeczy mają i tylko sprawdza, czy w relacjach zależności inni wiedzą tak samo i to samo”.

Przedstawiamy również artykuł, który pokazuje rolę aktywności uczniów w zdobywaniu istotnych dla nich kompetencji. Praca nie ogranicza się do stworzenia leksykonu zdarzeń metodycznych, nazwanych metodami aktywizującymi. Chce stanowić próbę namysłu nad rolą szkoły w aktywizowaniu uczniowskiego potencjału oraz talentów młodych ludzi.

Zapraszamy także do lektury dwóch wypowiedzi analizujących zasoby metodyczne, ukryte w dość rzadko wykorzystywanych fenomenach: w ekspozycjach muzealnych (muzeach) oraz w grach dydaktycznych. Dotyczą one nauczania matematyki (ekspozycje muzealne, muzea), a także edukacji wczesnoszkolnej (gry dydaktyczne).

Polecamy jednocześnie tekst o międzywojennych dyskusjach wokół edukacji polonistycznej w szkolnictwie zawodowym w odniesieniu do współczesności i dwa artykuły związane z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. To ważne głosy dotyczące seksualności tych ludzi oraz rodzajów mechanizmów obronnych, które stosują, by radzić sobie na co dzień w sytuacjach dla nich trudnych.

Zapraszamy do lektury.

Mariusz Kalandyk



Kwartalnik Edukacyjny

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

Ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2018

Kwartalnik Edukacyjny

3 (94) jesień 2018

W KRĘGU NOWYCH IDEI

- Zofia Agnieszka Kłakówna, **Pogoda dla czytania w szkole** 3
- Zdzisław Nowakowski, **Paradygmaty współczesnej (cyfrowej) edukacji** 16

Z WARSZTATU BADAWCZEGO · INNOWACJE

- Magdalena Gadamska, **Wykorzystanie metod aktywizujących w pracy z grupą** 24
- Agnieszka Bojarska-Sokołowska, **Wykorzystanie eksponatów z muzeów i centrów nauki w kształceniu matematycznym dzieci** 34
- Sławomira Pusz, **Gry dydaktyczne tworzone przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej** 47
- Wioletta Poturała, **W kręgu międzywojennych dyskusji wokół edukacji polonistycznej w szkolnictwie zawodowym w kontekście obecnej reformy edukacji** 58
- Magdalena Leżucha, **Nauczyciel a skuteczność reformy systemu szkolnictwa zawodowego** 67
- Monika Parchomiuk, **Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz z autystycznym spektrum zaburzeń** 84
- Joanna Leśniak, Marzena Jakubek, **Rodzaje mechanizmów obronnych występujących u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną** 97

SPRAWOZDANIA

- Międzynarodowe Seminarium Nauczania o Holokauście w Yad Vashem** 107
- „Edukacja przez szachy na Podkarpaciu – teoria i praktyka”** 110
- To lubię!, Mariusz Kałandyk, **Szachy** 124

Zofia Agnieszka Kłakówna

Pogoda dla czytania w szkole

W cieniu paradoksów

W naszej przestrzeni publicznej stale i od dość już dawna słychać gwałtownie chwilami potężniejący lament nad upadkiem czytelnictwa¹. Chodzi naturalnie o czytanie literatury pięknej. Jako chłopców do bicia winnych tej sytuacji wskazuje się zwykle szkołę i nowe media. Nowe media nic sobie z takich hałasów nie robią, szkoła natomiast doświadcza w konsekwencji jakichś reform. Z reguły nieskutecznych, a nawet wręcz przeciwnie skutecznych, skoro lamentsy nie ustają.

Niezależnie od tego i niejako równocześnie zdarza się obserwować incydentalne objawy czytelniczych wzmożeń. Przykładem nie całkiem jeszcze starożytnym może być choćby fenomen *Harrego Pottera*. Z tego typu wzmożeń można by się cieszyć, gdyby rozpoznawać w nich sygnał, że passa nieczytania daje się w pewnych przypadkach przełamywać.

W podobnych sytuacjach zwykle jednak do boju występują zaraz rozmaite formacje czujnych strażników myśli i idei. Szczególnie aktywni okazują się ci, którymi powoduje szlachetny lęk o umysłowych niedorostków, sami bowiem mają umysły dobrze ubezpieczone. Występują też naturalnie bardziej i mniej dyżurni koryfeusze kultury wysokiej, ogłaszając, że nie gustują w konsumpcji popcornu. Dają w ten sposób do zrozumienia, co według nich oznacza upodobanie do lektury przygód serwowanych w powieściach o Harrym Potterze. Niektórych mimo wszystko dręczy czasem poczucie ambiwalencji w ocenach.

Tu mimochodem niejako można by wtrącić, że dziwnym sposobem pewien autor niezwykle erudycyjnej książki, historyk, profesor na Uniwersytecie Hebrajskim w Jerozolimie, akurat poprzez *casus* bohatera powieści J.K. Rowling ilustruje spostrzeżenie arcyważne dla myślenia o edukacji. Formułując tezę o konieczności rozwijania i pielęgnowania ludzkich predyspozycji

¹ Zob.: dostępne w Sieni systematycznie opracowywane raporty Biblioteki Narodowej pt. *Stan czytelnictwa w Polsce*.

wrodzonych, pisze: „Nawet jeśli ktoś rodzi się z określonym talentem, to ów talent się nie ujawni, jeśli nie będzie kształtowany, doskonalony i ćwiczony. Nie wszyscy ludzie dostają identyczną szansę na pielęgnowanie i rozwijanie swoich zdolności. To, czy taką szansę otrzymują, czy nie, na ogół zależy od miejsca, jakie zajmują w porządku wyobrażonym swojego społeczeństwa. Dobrym tego przykładem jest Harry Potter. Odcięty od swojej zacnej rodziny czarodziejów i wychowany przez prymitywnych mugoli, przybywa do Hogwartu, nie mając żadnego doświadczenia w magii. Zdobycie pełnej kontroli nad przyrodzonymi mu mocami i poznanie swoich wyjątkowych zdolności zajmuje mu siedem kolejnych powieści z cyklu”². I pomyśleć, że nagle nie zabawa magicznymi sztuczkami okazuje się istotna, lecz namysł nad zgoła czymś o wiele poważniejszym.

Tymczasem jednak we wskazanym przypadku wszelkie moce działające z pozycji pro i kontra uaktywniały się, jeśli pamiętamy, z intensywnością tak samo globalną, jak czytelnicze zainteresowanie. Sieć pełna jest odnośnych świadectw, bo zaangażowane zostały siły znaczne. Znalazły one wyraz w różnych formach aktywności. Utworzyły się w rezultacie dwa wręcz przeciwstawne obozy – potteromaniaków i potterofobów³. Przywołano nawet opinie aż dwóch papieży, dowodzących w publikacjach prasowych i książkowych oraz programach telewizyjnych, że lektura *Harrego Pottera* skutkuje rozpowszechnianiem czarnej magii, satanizmu i dowolnych okultyzmów, a przede wszystkim herezji anty-chrześcijańskiej. Królowała dosłowność odczytań!

I tylko dlatego zapewne nie doszło do aktów palenia na stosie książek i ludzi, że inkwizycja jakiś czas temu została zawieszona w działaniu⁴. A wszystko z całkowitą jakby nieświadomością, że tego rodzaju akcje działają wręcz odwrotnie do celów zamierzonych i napędzają pasję odkrywania rzeczy zakazanych, skoro podobno jest coś do odkrycia. Ostatecznie istotne okazywało się to tylko, że wprawdzie dobrze jest czytać, ale przecież nie powieści o Harrym Potterze (filmów o nim nawet nie wspominając).

² Y.N. Harari, *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, przeł. J. Hunia, Warszawa 2014, s. 172.

³ Małe sprawozdanie na ten temat zob. [w:] P. Jordan Śliwiński OFMCap, A. Regiewicz, *Harry Potter i nasze dzieci. Przewodnik nie tylko dla rodziców*, Kraków 2002. Podobne sprawozdanie zob. też na wstępie do artykułu: D. Bugajska, *Nieszkodliwa magia, czyli osvajanie „Harrego Pottera”*, „Nowa Poliszczyna” 2002, nr 1, s. 21-29. Cykl powieści J.K. Rowling nie jest oczywiście głównym tematem tego szkicu, więc poza paroma odniesieniami nie należy się tu spodziewać szczególnie rozległej bibliografii dotyczącej tych utworów. Wystarczy może zaznaczyć, że rosla ona z czasem, z kolejnymi tomami oraz filmami i aktualnie jest porażająco rozległa.

⁴ Zob. G. Kuby, *Harry Potter – dobry czy zły*, przeł. D.W. Muszyński, Radom 2006; S. Krajski, *Magiczny świat Harrego Pottera*, Warszawa 2002.

Niezależnie od tego, że kraina hipokryzji ukazała przy tej okazji wiele prowincji, a bezwzględna dosłowność w traktowaniu literackich kreacji swą bezgraniczność, akcje potterofobów traktować chyba można jako świadectwa głębokiej wiary w siłę realnego, konkretnego i bezpośredniego oddziaływania literatury. Nie pierwszy raz w historii zresztą. Nakłady i ilość czytelników rosły. Młodszy rekrutowali się z generacji określanej dziś mianem milenialsów i nie wygląda na to, żeby w dorosłym życiu kierowali się magią. Dorosłych też było niemało. Czy dali się na stałe uwieść magii, trudno orzec.

Z tak rozwijanej refleksji wynika w każdym razie parę najzupełniej elementarnych pytań. Chciałoby się na przykład wiedzieć, kiedy literatura naprawdę „bierze” i dlaczego, zwłaszcza u początku czytelniczej drogi, w okresie „zakaźnym”, bo w tym akurat przypadku im wcześniej zakażenie następuje, tym z całą pewnością lepiej... Nie przeszkadza to jednak pytaniom o to, dlaczego czytanie literatury pięknej ma być tak szczególnie ważne. I czy istotnie jest ktoś w stanie dowieść jej rzeczywistej, konkretnej siły formacyjnej oraz czym powodowane bywają nakazy i zakazy czytania określonych tekstów. Jak również, kto, kiedy i na jakiej podstawie czuje się uprawniony do decydowania o nakazach i zakazach w tym zakresie, więc skąd się biorą indeksy książek zakazanych i cenzura. A dalej: jak to się dzieje, że serwowane szkole reformy dotyczące czytania są w masie do niczego. I w końcu: czy w ogóle oraz ewentualnie jak można by dziś mimo wszystko zapewnić tytułową „pogodę dla czytania” w szkole.

Jeśli w związku z pierwszym pytaniem wrócić do przykładu *Harrego Pottera*, objaśnienie elementarne, a przy tym krótkie i nie do zbicia, przyczyn czytelniczego zainteresowania powieściami z tego cyklu znajdzie się choćby w felietonach Umberta Eco. Jest to na dodatek takie objaśnienie, które da się rozszerzyć na inne godne uwagi teksty i ująć na użytek szkoły w jedną z istotnych zasad doboru interesujących propozycji lekturowych.

Eco pisał tak: „Owszem, są to historie o czarodziejach i czarownikach i można było się spodziewać, że odniosą sukces, ponieważ dzieci zawsze lubiły historie o wróżkach, krasnoludkach, smokach i wiedźmach (choć jakoś nikt nigdy nie zarzucał Królownie Śnieżce, że jest dziełem szatana); [...] nieustająca popularność [historii o Harrym Potterze – zak] powodowana jest faktem, że ich autorka potrafiła stworzyć prawdziwie archetypiczne sytuacje narracyjne (nie wiem, czy to efekt zimnej kalkulacji czy zasługa doskonałego instynktu). Harry Potter jest synem pary genialnych czarodziejów, którzy zostali zamordowani przez siły zła, jednak na początku chłopiec o tym nie wie i wychowuje się jako sierota u swoich okropnych, tyrańskich krewnych, którzy za nim nie

przepadają. Dopiero później odkrywa swoją prawdziwą naturę oraz powołanie i rozpoczyna naukę w szkole dla młodych czarodziejów, w której spotykają go różne niezwykle przygody. Tak oto otrzymujemy pierwszy klasyczny schemat: bierzemy jakąś młodą, delikatną istotę, stawiamy na jej drodze różnego rodzaju przeszkody, a później ujawniamy jej, że jest ona czyjś potomkiem i jest stworzona do większych rzeczy – w ten oto sposób mamy zarówno Brzydkie Kaczętko i Kopciuszka, jak i Olivera Twista [...]”⁵.

Następnie Eco wylicza jeszcze parę innych archetypicznych elementów organizujących opowieść o Harrym Potterze⁶ i dorzuca: „Nie powinno nas niepokoić to, że dzieci wierzą w istnienie postaci z bajek. [...] Prawdziwy problem stanowią dorośli ludzie, którzy być może w dzieciństwie nie czytali książek o magii, a teraz nakłonieni przez programy telewizyjne, szukają porad u wróżek czytających z fusów, ludzi odprawiających czarne msze, wróżbitów, uzdrowicieli, wywoływaczy duchów, iluzjonistów babrających się w ektoplazmie i odkrywców tajemnic Tutenchamona. Siłą rzeczy w końcu zaczną oni wierzyć w postaci z bajek”⁷.

Przy okazji zaś: czy nie na takich właśnie zasadach, o jakich mowa w przypadku *Harrego Pottera*, a które polegają na przetwarzaniu niezliczonej ilości mitów i baśni, budowana jest saga o Wiedźminie Andrzeja Sapkowskiego i czy nie stąd właśnie wynika międzynarodowe zainteresowanie i sukcesy opartych na tych historiach seriali oraz komputerowych gier?

Czy zresztą – z całym szacunkiem – dzieła Szekspira nie trwają w kulturze dlatego, że u źródeł mają sytuacje i figury archetypiczne opisujące meandry ludzkiej tożsamości? Czy w konsekwencji u podstaw „Projektu Szekspir”, realizowanego w czterechsetną rocznicę śmierci angielskiego dramaturga, możliwość przepisywania w popkulturowych wersjach jego największych dzieł nie z tym jest właśnie związana?

I kolejnym nawiasem mówiąc, czy w takim na przykład *Makbecie*, wpisywanym bez jakichkolwiek wątpliwości na listy lektur obowiązkowych, wiedzmy nie uprawiają najczarniejszej magii, warząc w kotle dowolne składniki: „Czarnoksiężskim krążąc kołem, / W bulgoczący kocioł społem / Nieśmy kwintesencje Złego: / Flaki kogoś otrutego, / Pięć kryjących się pod łopuch,

⁵ U. Eco, *Pape Satàn aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*, przeł. A. Bruś, Poznań 2017, s. 375-276.

⁶ Jeszcze inne konteksty archetypiczne, choć nie tak nazywane, zob. [w:] D. Bugajska, *Nieszkodliwa magia...*, op. cit., a także [w:] D. Kowalewska, *Harry Potter i czary-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter” J.K. Rowling*, Kraków 2005.

⁷ U. Eco, op. cit. (*Pape Satàn...*), s. 377-378.

/ Jadem napęczniałych ropuch, / Wód bagiennych skisłe męty – / Wszystko w kocioł nasz zaklęty! [...] Węża z bagien w lot zauważ, / Porwij go i w kotle uwarz; / Żabie ślepie, igły jeża, / Puch ze skrzydeł nietoperza, / Język żmii, ogon szczura, / Żądło osy, mózg jaszczura, / Sępi pazur i psi ozór; / Aby czar był nie na pozór, / Lecz prawdziwy skutek wywarł, / Rzuć to w kocioł, gotuj wywar!”⁸ Dalej jest, kto wie, czy nie lepiej jeszcze. A można by w tym kontekście przywołać też rodzimy przykład niezłej magii. Kim są i czymże bowiem zajmują się bohaterowie *Przygotowania w Kordianie* naszego wieszca?⁹

W kryminalnej wersji *Makbeta* prze-pisanego na nowo przez Jo Nesbø rezultat okaże się całkiem po prostu bezwzględnie uzależniającym narkotykiem, choć ingrediencje tu akurat stanowią tajemnicę¹⁰.

Wnioski wydają się dość proste. Zainteresowanie budzą z reguły te opowieści, które u podstaw mają właśnie sytuacje i figury archetypiczne, więc odznaczające się długim trwaniem w kulturze. Są one w swej niezmienności jak matryce, na które da się nakładać zmienne przebrania, aktualne realia i nowoczesne kostiumy. Stanowią konstytutywny element ludzkiej i kulturowej tożsamości. Pozwalają ją odkrywać lub choćby przeczuwać. Prawda o tym, że człowiek interesuje się najbardziej samym sobą, nie jest przecież żadnym odkryciem.

Jeśli jeszcze z lekturą wiązą się przygody serwowane w tempie trzymającym bezustannie w napięciu, jeśli można się z niektórymi bohaterami identyfikować z jakichś powodów, jeśli zło ponosi klęskę..., jeśli mieszają się w opowieści różne wątki, łączone tak mniej więcej, jak żartobliwie sugerował kiedyś w trakcie swych uniwersyteckich zajęć z poetyki autor pierwszego u nas słownika terminów literackich, profesor Stanisław Sierotwiński, sprowadzając przepis na udaną powieść do formuły: „Święta Cecylia, krzyknęła hrabina, jestem w ciąży, nie wiem, z kim...” – Musi być – komentował profesor – wątek metafizyczny albo hagiograficzny, dobry jest element arystokratyczny i obyczajowy, co może sugerować mezalians albo i inne niestosowności, trzeba gwałtownych napięć, emocji i reakcji, niespodzianka gra swoją rolę, bez tajemnicy i perspektywy związanych z nią perypetii się nie obejdzie....

Obserwacje takie prowadzą do oczywistej konkluzji, że teksty zdolne przyciągać czytelniczną uwagę, nie dlatego ją zdobywają, że w ogóle zaistniały i mają swoje miejsca w muzeach literatury oraz w kompetencjach i rekomen-

⁸ Zob.: W. Shakespeare, *Makbet*, przeł. S. Barańczak, Kraków 2000, sc. pierwsza, akt czwarty, s. 97 i nast.

⁹ Zob. J. Słowacki, *Kordian*, [w:] *idem, Dzieła wybrane*, T. II, dramaty, część pierwsza, Warszawa 2009, s. 9-20.

¹⁰ J. Nesbø, *Macbet. Makbet Szekspira opowiedziany na nowo*, przeł. I. Zimnicka, Wrocław 2018.

dacjach bądź deprecjacjach znawców, lecz dlatego, że są w stanie wywołać w czytelniku oddźwięk.

W sprawie *Harrego Pottera* różne, naprawdę interesujące i poważne zakresy możliwego czytelniczego oddźwięku odkrywają w godny uwagi sposób Jørgen Gaare i Øystein Sjaastad, dowodząc, że „w powieściach J.K. Rowling aż roi się od problemów, które były przedmiotem roztrząsań filozofów od Platona po Habermasa. Co jest dobre, a co złe? Czym jest dobre życie? Co wiemy na pewno, a co nam się tylko wydaje? Jaki jest sens ludzkiego życia?”¹¹ Albo: „Czy władza ma zawsze rację?” lub „Czy dziecko może uratować świat?”¹². Tu można by szukać istotnie ciekawych tematów lekcji, gdyby przecież w swoim czasie znalazło się miejsce dla *Harrego Pottera* w szkole.

Takimi sprawami, na jakie wskazują przywoływani autorzy, interesują się w każdym razie całkiem jeszcze małe dzieci¹³. Czytelniczą szansę można by więc wiązać z literaturą, która jakby w reakcji na wspomniane wyżej zasadnicze pytania i zainteresowania pozwala o nich w pewnych sytuacjach myśleć i rozmawiać. I czy nie do tego zresztą sprowadzała się metoda Sokratesa? Wywołać problem, stawiając związane z nim pytanie, poruszyć umysł, spowodować dociekanie, dać czas na namysł i pozostawić jednak kwestię otwartą...

Po wielu wiekach, w dzisiejszej szkole, impuls do tego rodzaju rozmów może dawać literatura. Taka jednak, która równocześnie odpowiada emocjonalnym i intelektualnym potrzebom potencjalnych czytelników, pobudzając oraz rozwijając ich ciekawość. I gdy szkoła, podsuwając lekturę, respektuje przy tym możliwości dzieci zgodnie z nieprzedawnioną od stuleci przestrogą Kwintyliana, by nie tworzyć sytuacji, które powodują, że znienawidzi naukę ten, kto jej jeszcze nie umie kochać albo – jak dziś można by dodać – że na naukę zobojętnieje, rozwijając głównie instynkty przetrwania i oszukiwania.

Stawianie wozu przed koniem

Szkolna lektura tekstów, o jakich mowa, tym różni się od prywatnej, że właśnie otwiera na możliwość rozmowy. Do prawdziwej rozmowy dochodzi

¹¹ J. Gaare, Ø. Sjaastad, *Harry Potter. Filozoficzny czarodziej*, przeł. I. Zimnicka. Warszawa 2007. Zob. też: H.-L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, przeł. U. Poprawska, Kraków 2008; A. Gopnik, *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, przeł. M. Trzcńska, Warszawa 2010.

¹² J. Gaare, Ø. Sjaastad, *op. cit.*, (*Harry Potter...*), s. 10, 21-30.

¹³ Zob.: M. de Laubier i in., *O Grzesiu, chłopczyku, który nie przestawał zadawać pytań*, przeł. K. Suchanow, Kraków 2012; O. Brenifier, *Dobro i zło co to takiego*, przeł. M. Kamińska-Maurageon, Poznań 2013 oraz inne książeczki autorstwa Brenifiera z serii *Dzieci Filozofują*.

jednak tylko wtedy, gdy istotnie jest o czym rozmawiać, więc gdy wiąże się to ze stawianiem pytań, i gdy się tego chce. W przeciwnym razie staje się pozorem rozmowy, przepytywaniem / przesłuchiwanym prowadzonym przez tego, kto od dawna myśli, że wie, jak się rzeczy mają i tylko sprawdza, czy w relacjach zależności inni wiedzą tak samo i to samo.

W szkole wskazywane wyżej zainteresowania i możliwości są jednak z reguły zabijane na rzecz tematów i lektury tekstów wyznaczanych centralnie i odgórnie przez takich, którzy boją się powieści o Harrym Potterze, o magii w *Makbecie* nie wiedzą i nawet naszego *Kordiana* też nie czytali uważnie. Streszczenia, odpowiednio do nazwy, podają przecież informacje skrócone.

Komunikacja – pisze Daniel L. Everett – „może mieć miejsce tylko pomiędzy istotami, które w ogóle chcą się porozumiewać. Dyskusja na temat komunikacji bez zastanowienia się nad powodami, dla których ludzie się porozumiewają, to stawianie wozu przed koniem”¹⁴.

W przypadku literatury jest jeszcze jeden niezbywalny warunek, obowiązujący zarówno wobec lektury, jak i podczas rozmowy o niej. Precyzyjnie nazywa go na przykład Azar Nafisi w książce *Czytając „Lolite” w Teheranie*¹⁵. Tekst literacki nabiera wagi dla czytelnika, gdy w jakiś sposób mówi o nim samym, o czytelniku, ale nie jest tożsamy z instrukcją obsługi czegokolwiek. Literatura jest wynikiem kreacji, trzeba ją czytać „na prawach literatury”, a „na prawach literatury” trzeba umieć czytać. Dośłownie bowiem dobrze jest czytać instrukcje. Krytykom *Harrego Pottera* najwyraźniej myliły się te dwie odmiany tekstów i dwa typy lektury.

Szkoła ma jednak na ogół wyznaczone lepsze rzeczy do roboty, w tym do czytania¹⁶. Bardziej interesuje ją dostarczanie gotowych odpowiedzi niż stawianie pytań, które nie gwarantują odpowiedzi ostatecznie pewnych i zgodnych z czymiś założeniami. Szkoła z uporem godnym lepszej sprawy lubi stawiać wóz przed koniem.

Jeśli bowiem w takim kontekście przyjrzeć się oświatowym reformom, to nie trzeba zbyt wiele czasu, by się zorientować, że lament nad upadkiem czytelnictwa i rozprowadzanie wyniesionych ze szkoły braków w czytelniczym doświadczeniu u nowych pokoleń studentów skutkuje ustanawianiem aktów precyzyjnie wręcz nakierowanych przeciwko czytaniu. Przy czym w stosownych deklaracjach programowych, więc na przykład w preambule tzw. podstawy programowej, znajdują wyraz same szlachetne

¹⁴ D.L. Everett, *Język. Narzędzie kultury*, przeł. Z. Wąchocka, P. Paszkowski, Kraków 2018, s. 68.

¹⁵ A. Nafisi, *Czytając „Lolite” w Teheranie*, przeł. I. Nowicka, J. Pierzchała, Warszawa 2005.

¹⁶ W przypadku *Harrego Pottera* np. czasem tylko pojawiały się sugestie lektury szkolnej – zob.: D. Bugajska, *op. cit.*

intencje, a w szczegółowych wytycznych ich kompletne zaprzeczenie. Detaliczne wyszczególnianie obligacji obliczone jest bowiem z zasady na ścisłą kontrolę takiej lub innej prawomyślności nauczycieli. Lista bezwzględnych konieczności musi być przy tym długa, żeby nie zostawało czasu na żadne „ekstrawagancje” i dowolności. Lęk przed egzaminami załatwi resztę. Potwierdzi się przy tym przenikliwość Orwella. Słowa będą działać jak antonimy. Pojęcie reformy nie będzie oznaczać, jakby się można było spodziewać, poszukiwania nowej formy, adekwatnej do nowej sytuacji cywilizacyjno-kulturowej, ale raczej odwracanie się tyłem do tej sytuacji i przywracanie stanu sprzed jakiegokolwiek reformy. Reforma okaże się próbą zatrzymania czasu i dobrze oswojonych sposobów działania. Będzie jak zawracanie Wisły kijem. W konsekwencji spowoduje deformację, destrukcję, chaos.

W odniesieniu do rozwijanego tu tematu powstaną jednoznaczne zapisy, które służą mordowaniu idei sensownego czytania. Taką właśnie funkcję spełniają:

- obowiązkowa, jednakowa dla wszystkich, obszerna lista lektur, która pozoruje kanon; zapomina się przy tym bowiem o znaczeniu pojęcia kanon¹⁷, stosując je w odniesieniu do arbitralnie, w ramach ideologicznych wyobrażeń konstytuowanej i z ideologicznych powodów, bywa, zmienianej listy lektur (tak, jakby miarę metra z Sèvres można było zmieniać przy każdej zmianie rządu); zapomina się też o różnicy między kanonem szkolnym (który odpowiada przyjmowanej koncepcji szkoły i jej funkcji w określonym czasie) oraz kanonem kulturowym (który reprezentuje to, co w danej kulturze trwa z mocy pamięci zbiorowej i pamięci kulturowej)¹⁸,
- ubezwłasnowolnienie nauczycieli i uczniów, niemożność podejmowania lektur odpowiednio do konkretnych zainteresowań oraz możliwości dzieci i młodzieży, niemożność reagowania na współczesne, aktualne zjawiska kulturowe i czytelnicze propozycje (ze względu na czas),
- obowiązek czytania według chronologii powstawania określonych utworów (zatem od najtrudniejszych językowo i mentalnie),
- nastawienie na wpajanie wiedzy o literaturze (siłą rzeczy cudzej), nie zaś na samodzielne próby interpretacji czytanego ze względu na wiedzę o życiu i człowieku wpisanym w świat, a ukazywanym na prawach literatury,
- program, który w założeniu naśladuje studia filologiczne w zakresie filologii polskiej (edukacja polonistyczna od kołyski),
- program nastawiony na wiedzę o historii literatury (pozór nad pozorami

¹⁷ I. Kania, *Kanon kultury: sztywna forma czy żywa treść*, „Znak” 1994, nr 7, s. 38-44.

¹⁸ Zob.: Ch. Delsol, *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, przeł. M. Kowalska, Kraków 2011, s. 123-160; *Pamięć zbiorowa i kulturowa*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009.

choćby z powodu kardynalnych uproszczeń opartych na stereotypach, sloganach, komunałach),

- ustanawianie na mocy jednoosobowej decyzji odgórnej listy lektur, tej samej na lata, choć świat się zmienia w tempie nieporównywalnym z dotychczasowymi doświadczeniami, a w związku z rozwojem cywilizacyjno-technicznym zmieniają się sposoby czytania i techniki obrazowania,
- brak dbałości o warunki (znów choćby ze względu na czas) przetwarzania poznawanego (podczas gdy tylko głębokie przetwarzanie ma znaczenie dla samodzielnego, krytycznego myślenia),
- powtarzanie cudzych, gotowych sądów, ustaleń, interpretacji lub tylko treści zamiast rzeczywistego czytania, analizy i samodzielnego namysłu z uruchamianiem różnorodnych kontekstów.

Tu dobrze będzie może przypomnieć, że we współczesnej refleksji humanistycznej pojęcia *czytanie* i *tekst* działają w zasadzie jak wytrychy, jeśli odnotować różne połączenia frazeologiczne, w które mogą one wchodzić. Świat okazuje się pełen najrozmaitszych tekstów, a i on sam może być traktowany jak tekst. Tekstami są pisma urzędowe i wiersze, bilety autobusowe i obrazy malarskie, murale i graffiti, powieści i filmy. Można też mówić o tekstach kultury i tekstach natury. Na miano tekstu zasługuje generalnie wszystko, z czym da się wiązać znaczenia. Te z kolei wynikają z nacechowanej jakąś celowością organizacji tekstu i wchodzą w takie lub inne relacje z najrozmaitszymi kontekstami. Czytać w konsekwencji można zarówno teksty zrealizowane w słowie, jak namalowane, jak pewne zjawiska, jak kulturę, jak świat.

Narzędziem kultury, które służy tak szeroko rozumianemu czytaniu, jest język, ale reguły czytania są przy tym różne w zależności od tekstu. Opanowanie tych reguł wymaga praktyki. Praktyka czytania we wskazywanych zakresach składa się na proces wychowania do lektury, tj. właśnie do prób czytania świata poprzez najrozmaitsze teksty. Przy czym powinno być jasne, że język naznacza kulturowo, kształtuje wizję świata, więc nie jest niewinny. Odwrotnie – bywa zwodniczy i trzeba pilnować, by „nie myślał za nas”¹⁹.

Bez zawracania Wisły kijem

Elementem tak pojmowanego wychowania do lektury jest w szkole właśnie praktyka czytania literatury pięknej. Sprowadza się, najogólniej mówiąc, do namysłu nad organizacją i wynikającymi stąd znaczeniami czytanego z uwzględ-

¹⁹ Zob. Z.A. Kłakówna, „*Język, który myśli za ciebie*”, „Kwartalnik Edukacyjny” 2018, nr 1.

nieniem specyfiki tekstu. Wiąże się z tym stawianie pytań, które służą poszukiwaniu odpowiedzi nastawionych na samodzielne konceptualizowanie świata (samodzielne określanie, czym według konkretnego człowieka świat jest i jaki jest), krytyczne, samodzielne orientowanie się w świecie i w relacjach z innymi, próby rozumienia innych oraz siebie i świadome przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i własne decyzje. Nie chodzi zatem o bezpośrednie naśladowanie wzorów działania czy osób odkrywanych w literaturze, lecz o rozważanie istoty i sensów ukazanych obrazów, działań, bohaterów, światów.

Inaczej mówiąc, elementem tak pojmowanego wychowania do lektury jest tworzenie warunków do uprawiania praktyki czytania nastawionej na konstruowanie mentalnych i językowych narzędzi orientacji w otaczającym świecie, o odkrywanie w literaturze jedynego w swoim rodzaju pryzmatu do czytania świata.

Jeszcze inaczej mówiąc, praktyka sensownego, tj. rzeczywistego, osobistego czytania oznacza zatrzymywanie się nad słowami, wykreowanymi obrazami, sytuacjami, zachowaniami, postaciami, postawami, relacjami, wyglądami i pytanie, czego one właściwie dotyczą i co znaczą oceniane z różnej perspektywy i w różnych kontekstach.

Uprawianie tak pojmowanej praktyki czytania literatury w szkole wymaga między innymi:

- przewartościowania myślenia o celu czytania w szkole, więc namysłu: po co się czyta, a następnie: co, dlaczego, kiedy i jak,
- przewartościowania w związku z tym reguł doboru lektury szkolnej,
- rzeczywistego czytania, a nie powtarzania komunałów, stereotypów, cudzych, gotowych ustaleń na temat lektury,
- przewartościowania metodyki nastawionej na lekcje czytania i respektowania pewnych sprzyjających czytaniu warunków,
- w tym bezwzględnej konieczności respektowania języka i praw literatury, co traktowane być powinno jako element edukacji kulturowo-językowej,
- uwzględniania zarówno lektury całości, jak fragmentów i wielorakich kontekstów,
- w punkcie wyjścia lokowanie rozpoznawalnych dla uczniów, zależnie od ich wieku, emocjonalnego oraz intelektualnego statusu, problemów aktualnych, tematów pulsujących w kręgu ich zainteresowań czy w przestrzeni publicznej, określanych przez specyfikę kontekstu, w którym zanurzeni są uczniowie i nauczyciel,
- eksponowanie problemów, które są równocześnie aktualne tu i teraz oraz aktualne zawsze (przynajmniej w naszym kręgu kulturowym), co umożliwia stałe powroty do ich roztrząsania w odniesieniu do różnych przykładów (ujęcie

- stawianie nie na ilość, lecz na jakość, samodzielność, indywidualne potrzeby i zainteresowania, na to, co uruchamia równocześnie wyobraźnię, porusza emocje i umysł.

Pogoda dla czytania

Odwołajmy się do przykładu sugerującego, jak nauczyciel profesjonalista, człowiek wolny i odpowiedzialny, mógłby sensownie wybierać lekturę dla swych uczniów. W latach 2008-2009 ukazały się oto w Polsce dwa tomy debiutanckiej powieści autorstwa Timothée de Fombelle'a *Tobi. Życie w zawieszaniu* i *Tobi. Oczy Eliszy*²⁰. Nie ma w nich niepokojącej kogokolwiek magii i nie towarzyszy im globalne zainteresowanie, ale nie ma ich też na żadnej oficjalnej liście lektur szkolnych. Nauczyciel, który trzyma rękę na wydawniczym pulsie, mógłby jednak z mety zaproponować taką lekturę swoim uczniom z piątej lub szóstej klasy, wziąć ją na czytelnicy warsztat i cieszyć się z inspirowanych lekturą poszczególnych rozmów oraz całego ich spektrum, bo jest w tych powieściach wszystko, co trzeba i co ważne.

Najpierw motto z Rilkego: „Wierzchołki drzew widziane od strony aniołów, / są być może korzeniami pijącymi z niebios”. Pomysł organizujący całą powieść ukazuje zaś zamieszkałe drzewo jako świat w kosmosie. W *Słowniku symboli* Juana E. Cirlota czytamy na temat drzewa: „W sensie szerszym [...] przedstawia życie kosmosu [...] Jest życiem niewyczerpanym, więc oznacza nieśmiertelność. Ponieważ – twierdzi Eliade – to pojęcie »życia nie znajdującego śmierci« wyraża się na płaszczyźnie ontologicznej jako »rzeczywistość absolutna«, drzewo nią właśnie się staje (centrum świata). Symbolika wywiedziona z formy pionowej natychmiast przekształca to centrum w oś. Mamy tu do czynienia z obrazowaniem konstruowanym w pionie, gdyż proste drzewo wyprowadza podziemne życie ku niebu, stąd zrozumiałe jest kojarzenie go z drabiną bądź górą jako symbolami ogólniejszej relacji między »trzema światami« (niższym, chthonicznym albo piekielnym; pośrednim – ziemskim albo zjawiskowym i wyższym – niebiańskim)”²¹.

Pierwsze zdanie powieści wskazuje na tytułowego bohatera i brzmi: „Tobi mierzył sobie półtora milimetra...”. W relacji do drzewa-świata taki wzrost wskazuje proporcje. Pierwszy rozdział nosi tytuł *Ścigany*. Jest nim Tobi właśnie. A dalej znajdzie się miejsce na wszystko, co ludzkie w wielkiej opowieści o przygodach i w wielkiej opowieści o życiu. Wiele zależy od tego, gdzie ktoś

²⁰ T. de Fombelle, *Tobi; Oczy Eliszy*, przeł. J. K. Błoński, Kraków 2008-2009.

²¹ J.E. Cirlot, *Słownik symboli*, przeł. I. Kania, Kraków 2001, s. 414-415.

na drzewie mieszka, ale też kim jest, czym się zajmuje, czego doświadczył, jakie widzi „świata koło” i co składa się na jego tożsamość.

Znaczące okażą się ucieczki, pościgi, a przy tym niezwykle ukazywana przestrzeń, przez którą prowadzi droga i kreowana w tym celu metaforyka. Będą konieczne szybkie decyzje, walka prawości i dobra ze złem i niegodziwością. Ważne będą opozycje i proporcje między kulturą i naturą, kulturą i barbarzyństwem, relacje między swoimi i obcymi, innymi. Można się będzie pytać o los poszczególnych bohaterów i życie różnych warstw społecznych, ich hierarchie i wyznawane wartości.

Istotne okażą się ujęcia wertykalne i horyzontalne, funkcja domu, role, w których występują bohaterowie. Możliwe będą pytania o rodzinę i wychowanie, o związki między rodzicami i dziećmi, o kwestię następstwa pokoleń, o sens życia.

Znajdzie się miejsce na historię miłosną, dojrzewanie do miłości, rozmowę o przyjaźni, ambicjach, zazdrości, rywalizacji, nienawiści, o wolności i niewoli, sile i słabości oraz odpowiedzialności, w tym odpowiedzialności uczonego i odpowiedzialności elit (na dalszych etapach szkolnych pozwoli do tego wrócić na przykład historia uczonych z *Fizyków* Dürrenmatta czy historia Fausta), o poświęceniu, wierności sobie, wierności ideałom, solidarności, zdradzie, strachu, odwadze, szacunku, ryzyku, o opozycji być i mieć, o dążeniu do władzy, o zemście, przyznaniu się do porażki, poświęceniu, przebaczeniu. Trzeba będzie wybierać tematy i do każdego w przyszłości da się wrócić w związku z innym tekstem, innymi bohaterami, innym ujęciem.

Wystarczy zacząć od przeczytania na głos fragmentu i rozmowy o nim – na zachętę, dać następnie czas na lekturę pierwszego tomu, potem podjąć wspólną próbę określenia dostrzeganych przez klasę problemów. Może się okazać, że jest to historia o ludzkiej potrzebie poznania i konsekwencjach uprawiania nauki, wiedzy i odpowiedzialności w opozycji do władzy i siły, o potrzebie budowania i tendencji do niszczenia. Można będzie analizować obraz dystopii, w tym źródła totalitaryzmu i różne wymiary przemocy.

Może się okazać, że to powieść o roli sztuki i o narodzinach uczucia. Będzie o czym mówić i o czym myśleć, bo to przykład tekstu, który dotyczy tego, co pojedyncze, indywidualne i równocześnie uniwersalne, archetypiczne. Znaczący będzie język pozwalający ujmować opowieść o drzewie / świecie w kategoriach opisu Ziemi i w kategoriach topografii opisującej drzewo. Warto będzie zwrócić uwagę na funkcję i charakter ilustracji²².

²² Można tu mówić o podwójnym kodowaniu. Zob. na ten temat za Allanem Paivio:

Wszystko to zajmie dużo czasu i tak właśnie powinno być, bo nie chodzi o odhaczanie lektur, lecz o próby odkrywania w nich czy nadawania im sensu oraz próby samodzielnego wpisywania ich w obraz świata tworzony na własny rachunek. Nauczyciel, który „jest na miejscu” i zna swoich uczniów, wie, a w każdym razie powinien wiedzieć, co im polecić do czytania i o czym dobrze byłoby z nimi porozmawiać. Nie może tego wiedzieć natomiast minister oświaty ani jego uczeni doradcy. Nauczycielowi trzeba pozwolić uczyć umiejętności postępowania z różnymi odmianami tekstów, a z centralnej perspektywy można co najwyżej sugerować w nieobligatoryjny sposób wartościowe lektury. Jedna z moich czternastoletnich uczennic wyraziła to tak: „Lektur jest tak wiele, że nie wydaje mi się, żeby było możliwe przeanalizowanie dobrze każdej. [...] bo może być, że kiedy uczeń dostanie nowy tekst, który nie został »przerobiony« z nauczycielem, po prostu nie będzie umiał go [...] rozumieć”²³. O ile w ogóle jeszcze zechce czytać, o ile nie będzie na czytanie skutecznie uodporniony, dodajmy.

dr hab. Z.A. Kłakówna – mieszka w Krakowie, problemami edukacji interesuje się od zawsze, stale, w różnych rolach, w różnych szkołach i w różnych miejscach – w Polsce i poza jej granicami. Jest m.in. autorką książki „przygodowej” „Moje Maroko”, czyli skok do głębokiej wody oraz książek naukowych *Przymus i wolność* (2003), *Jakoś i jakość* (2014), *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Język polski. Wykłady z metodyki* (2016), współautorką *Paktu dla szkoły* (2011), książki *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* (2016), a także podręczników do szkoły podstawowej *Sztuka pisania* (1993) i we współautorstwie *Nowa Sztuka pisania* (2006) i *Sztuka pisania dla gimnazjów* (2009), programów, podręczników oraz książek nauczyciela z cyklu *To lubię! i Nowe To lubię!* Przez 20 lat redagowała metodyczne pismo dla nauczycieli pod zmieniającym się tytułem (ostatni „Nowa Polszczyzna”). Od 25 lat na użytek przedmiotu szkolnego pod nazwą „język polski” rozwija ideę kształcenia humanistycznego poprzez wychowanie do lektury, tj. równoważną z wychowaniem językowym praktykę czytania, która ma służyć rozumieniu siebie, innych ludzi, świata.

D. Draaisma, *Machina metafor. Historia pamięci*, przeł. R. Pucek, Warszawa 2009, s. 31.

²³ *Dzieci takie rzeczy w lot rozumieją: są dwa główne modele edukacji*, [w:] Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014, s. 280.

Zdzisław Nowakowski

Paradygmaty współczesnej (cyfrowej) edukacji¹

Na początek pragnę przedstawić ideę główną artykułu. Otóż zmiany w systemie edukacji są nieuniknione. Wynikają z konieczności nadążania za dynamicznymi zdarzeniami zachodzącymi w gospodarce oraz w funkcjonowaniu społeczeństw. Rzecz dotyczy nowego paradygmatu współczesnej edukacji definiowanej jako edukacja cyfrowa. Charakteryzuje ją łatwość dostępu do wiedzy oraz wsparcie technologiczne mające wpływ między innymi na organizację i metody kształcenia. Powinnością szkoły staje się wyposażenie uczniów w nowe kompetencje, których nabywanie powinno się zacząć w powszechnym systemie edukacji i trwać przez całe życie.

W świecie cyfrowym – potrzeba nowych kompetencji

Obserwując to, co się dzieje na rynku dóbr konsumpcyjnych, zapewne bez trudu dostrzeżemy bogactwo urządzeń technicznych, których działanie opiera się na wykorzystaniu technologii cyfrowych. Komputery, roboty, sprzęt AGD, elektronika w samochodach są oczywistymi dowodami na dynamikę zmian zachodzących w procesach produkcyjnych.

Od pewnego już czasu mówimy o internecie rzeczy, inteligentnych fabrykach, autonomicznych robotach gwarantujących komunikację pomiędzy maszynami i wreszcie o sztucznej inteligencji², która może odmienić świat i wyznaczyć człowiekowi nową rolę. Spotykamy się również z poglądami, że wdrażana na masową skalę automatyzacja będzie stanowić zagrożenie dla wielu nierutynowych prac wykonywanych przez ludzi, tym samym będzie stanowić przyczynę wykluczenia z rynku pracy gorzej wykształconej części społeczeństwa³.

¹ Artykuł jest redakcją wykładu przedstawionego na Kongresie Edukacyjnym „IT i szachy” 28 kwietnia 2017 r. w Centrum Kongresowo-Wystawienniczym w Jasionce.

² F. Żyro, *Kiedy sztuczna inteligencja dogoni człowieka? Rozmowa z dr Aleksandr Przegalińsk* [online]. Dostępny w Internecie: <http://sektor3-0.pl/blog/kiedy-sztuczna-inteligencja-dogoni-czlowieka-rozmowa-z-dr-aleksandra-przegalinska-sierkowska/> (dostęp: 23.11.2018).

³ Nicholas Carr, *All Can Be Lost: The Risk of Putting Our Knowledge in the Hands of Machines*, <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/11/the-great-forgetting/309516/>

Szerzej na temat technologicznej i cywilizacyjnej przyszłości pisze Martin Ford⁴ w pasjonującej książce *Świt robotów*, w której podtytuł zadaje pytanie: „Czy sztuczna inteligencja pozbawi nas pracy?”

Ze sztuczną inteligencją nierozdzielnie związane jest pojęcie *big data*. Odnosi się ono do bardzo dużych zbiorów danych, na tyle dużych, że przetwarzanie ich przez ludzki umysł byłoby bardzo pracochłonne, wręcz niemożliwe. Z tego powodu wykonanie podobnych zadań powierza się robotom wyposażonym w sztuczną inteligencję; różnią się one od robotów tradycyjnych tym, że w wyniku przetwarzania i analizy danych nabywają nową wiedzę, czyli... samodzielnie się uczą. Oto kilka interesujących i efektownych, nie tylko w wymiarze edukacyjnym, przykładów:

- Superkomputer Deep Blue⁵, stworzony przez firmę IBM; w 1996 roku zmierzył się z ówczesnym szachowym mistrzem świata Garii Kasparowem. Ludzki umysł wyszedł z tej rywalizacji zwycięsko. Końcowy wynik to 4:2 dla Kasparowa. Jednak twórcy Deep Blue nie dali za wygraną i postanowili ulepszyć swój produkt, konstruując jego następcę Deeper Blu, który w 1997 roku w kolejnym pojedynku wygrał z Kasparowem $3\frac{1}{2} : 2\frac{1}{2}$. Po przegranym meczu Kasparow powiedział, że czasami zauważał głęboką inteligencję i kreatywność w ruchach maszyny, a niektórych ruchów on sam nie rozumiał. Zasugerował także, że ludzie mogli pomagać komputerowi podczas meczu. Szachista zażądał rewanżu, ale IBM odmówił i nie rozwijał już Deep Blue.
- Superkomputer Watson⁶ – także stworzony przez IBM. Idea konstrukcyjna opierała się na budowaniu wiedzy (przetwarzaniu, wnioskowaniu, odpowiadaniu, uczeniu się) na podstawie zadawanych pytań. W ramach prezentacji tej idei w 2011 roku Watson zmierzył się z dwoma najlepszymi graczami w amerykańskim turnieju *Jeopardy!* Zasady turnieju są bardzo proste. Jego uczestnicy otrzymują wiedzę w formie dwóch zdań oznajmujących i na tej podstawie muszą udzielić bardzo szybko poprawnej odpowiedzi w formie pytania, np.:
 - Dwa zdania oznajmujące: Nie był synem Kazimierza Wielkiego. Został po nim królem Polski.
 - Prawidłowa odpowiedź w formie pytania: Kim był Ludwik Węgierski?

Pozornie wydaje się to proste. Nic bardziej mylnego, jeśli uwzględnimy, że zdania oznajmujące mogą dotyczyć praktycznie każdego tematu, każdej dziedziny nauki. W turnieju pierwsze miejsce zajął Watson, wygrywając

(Dostęp: 23.11.2018)).

⁴ Martin Ford, *Świt robotów. Czy sztuczna inteligencja pozbawi nas pracy?*, Wyd. CDP.pl, Warszawa 2016.

⁵ https://pl.wikipedia.org/wiki/Deep_Blue (dostęp: 25.11.2018).

⁶ [https://pl.wikipedia.org/wiki/Watson_\(superkomputer\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Watson_(superkomputer)) (dostęp: 25.11.2018).

77 147 dolarów, wobec 24 000 dolarów oraz 21 600 dolarów uzyskanych przez przeciwników. Obecnie komercyjne zastosowanie Watsona jest związane w diagnostyką medyczną⁷.

- Superkomputer AlphaGO⁸; w 2016 roku zmierzył się z mistrzem Korei Płd. Lee Sedolem w najbardziej skomplikowanej grze logicznej na świecie Go. Celem gry jest otoczenie własnymi kamieniami, na pustej początkowo planszy (19 x 19 linii poziomych i pionowych), terytorium większego niż terytorium przeciwnika. Mecz wygrał zdecydowanie AlphaGo wynikiem 4:1.
- Humanoidalny robot Sophia⁹, „która” 25 października 2017 roku „otrzymała” obywatelstwo Arabii Saudyjskiej. Co potrafi Sophia? Samodzielnie uczyć się i udzielać wielu sensownych wywiadów, dostępnych chociażby w Internecie¹⁰.

Wraz z postępem technologicznym i robotyzacją pojawia się nowy podział pracy. W opinii prof. Wojciecha Cellarego z Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu¹¹ „każdą pracę umysłową, o której z góry wiadomo, jak ją zrobić, lepiej wykona komputer niż człowiek. Każdą pracę fizyczną, o której z góry wiadomo, jak ją zrobić, lepiej wykona robot niż człowiek. Człowiek nie jest potrzebny do prac rutynowych ani umysłowych, ani fizycznych”. Zmienić się zatem muszą zadania szkoły. Niezależnie od dyscypliny (nauczanego przedmiotu) uczniowie powinni stać się bardziej kreatywni, innowacyjni, komunikatywni, powinni także umieć programować oraz ciągle aktualizować swoją wiedzę. Pozornym tylko paradoksem jest konkluzja, że im bardziej nowoczesna dyscyplina, tym szybciej wiedza staje się przestarzała. Spójrzmy bowiem na nasze dotychczasowe życie i zauważmy, że nabyta w dzieciństwie wiedza i umiejętność wiązania sznurówek jest nadal aktualna (mimo iż w obuwiu spotkać można także rzepy), natomiast wiedza i umiejętność obsługi komputera w środowisku tekstowym tylko za pomocą klawiatury, czy też posługiwanie się suwakiem logarytmicznym trąci już myszką.

A zatem jakie kompetencje cywilizacyjne będą nam potrzebne, aby maszyny nigdy nas nie dogoniły? Wszak to my je tworzymy – projektujemy,

⁷ G. Psujek, *IBM inwestuje w medycynę* [online]. Dostępny w Internecie: <http://www.rp.pl/Telekomunikacja-i-IT/308069825-IBM-inwestuje-w-medycyne.html> (dostęp: 23.11.2018).

⁸ <https://pl.wikipedia.org/wiki/AlphaGo> (dostęp: 23.11.2018) oraz A. Turek, *Sztuczna inteligencja nauczyła się gry w GO bez pomocy ludzi. To może być naukowy przełom* [online]. Dostępny w Internecie: <https://businessinsider.com.pl/technologie/nowe-technologie/alphago-zero-sztuczna-inteligencja-gra-w-go/v6s3hds> (dostęp: 23.11.2018).

⁹ [https://pl.wikipedia.org/wiki/Sophia_\(robot\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Sophia_(robot)) (dostęp: 23.11.2018).

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=LguXfHKsa0c> (dostęp: 23.11.2018).

¹¹ Wojciech Cellary, *Uczniowie i nauczyciele w środowisku cyfrowym. Nowe wyzwania przed szkołą*. Wystąpienie na Konferencji zorganizowanej przez RZPWE pt. „Kompetencje uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania TIK w procesie edukacyjnym”, Opole 10 listopada 2017.

programujemy i uruchamiamy w określonym celu. Według amerykańskiej listy kompetencji XXI wieku są one następujące¹²:

- umiejętność samodzielnego uczenia się i innowacyjność: krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, komunikowanie się i współpraca, kreatywność i twórczość;
- umiejętność posługiwania się technologiami: wyszukiwanie informacji, korzystanie z mediów, technologie informacyjne i komunikacyjne, kompetencje cyfrowe;
- umiejętności zawodowe i życiowe: elastyczność i zdolność adaptacji, inicjatywa i umiejętność wybierania własnego kierunku rozwoju, zdolność do wchodzenia w interakcje społeczne i międzykulturowe, wydajność i odpowiedzialność.

Od 2017 roku obowiązuje w polskim systemie edukacji nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego¹³. Przekonująco definiuje ona najważniejsze umiejętności nabywane w szkole podstawowej oraz ponadpodstawowej, jednakże nadal podtrzymuje system klasowo-lekcyjny, oparty na nauczaniu przedmiotowym. Wprawdzie w wielu miejscach podstawy programowej znajdujemy zapisy wskazujące na umiejętności „kreatywnego rozwiązywania problemów...”, „samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia”, „stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji, ... planowania i organizacji działań”, „wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych”, istnieje jednak uzasadniona obawa, że korzystając z tradycyjnych (podawczych) metod nauczania, nadal pozostaniemy w sferze budowania wiedzy z niewystarczającym jej wykorzystaniem w codziennym życiu (działaniu). Jeśli sięgniemy do ugruntowanej już konstruktywistycznej teorii uczenia się, zauważymy że najlepszą drogą do budowania wiedzy jest rozwiązywanie problemów na miarę zainteresowań i możliwości uczniów na kolejnych etapach edukacyjnych. Interesująca jest zatem opinia prof. Stanisława Dylaka z Uniwersytetu Adama Mickiewicza, który twierdzi, że w obecnej podstawie programowej zbyt mały nacisk położono na eksperymenty uczniowskie, istotnie różniące się od doświadczeń. „Przy doświadczeniu to nauczyciel wskazuje, co mamy zrobić, jakie podjąć kroki. Uczeń może jedynie ocenić efekt. W eksperymencie chodzi o zupełnie coś innego. Uczeń już na wstępie ma zadecydować o wszystkim. Formułuje hipotezy, operuje zmiennymi oraz krytycznie ocenia swoje działania, będąc zobowiązany do napisania sprawozdania”¹⁴.

¹² *Kompetencje XXI wieku. Lista kluczowych kompetencji* [online]. Dostępny w Internecie: <http://www.kopernik.org.pl/ppk/kompetencje-xxi-wieku/lista-kluczowych-kompetencji/> (dostęp: 23.11.2018).

¹³ <https://podstawaprogramowa.pl> (dostęp: 23.11.2018).

¹⁴ *Po dzwonku. Rozmowa z prof. Stanisławem Dylakiem o dobrej szkole, do której nam coraz dalej,*

Uczeń twórcą, nauczyciel przewodnikiem

Jak odnaleźć się w świecie zdominowanym przez nowe technologie? Przede wszystkim zmianie musi ulec paradygmat edukacji. Według Kena Robinsona¹⁵ kluczem do przyszłości jest myślenie dywergencyjne, które akceptuje wiele możliwych dróg rozwikłania problemu bez faworyzowania konkretnego punktu widzenia – typowego w myśleniu konwergencyjnym, np. w przygotowaniu uczniów do testów, sprawdzianów, egzaminów, czy też przedstawieniu „jedynej słusznej” interpretacji wiersza. Z kolei, jeśli sięgniemy do konstruktywistycznej teorii uczenia się¹⁶, zauważymy, że najlepszą drogą do budowania wiedzy jest rozwiązywanie problemów na miarę zainteresowań i oczekiwań uczniów. To odnowione podejście do idei konstruktywizmu, uzupełnione o umiejętności twórczego myślenia i korzystania ze zdobyczy technologicznych w trakcie odnajdowania potrzebnych informacji w zewnętrznych bazach danych (główne założenie kolektywizmu), może stać się jednym z kluczowych elementów nowych paradygmatów cyfrowej edukacji.

Przygotowując uczniów do uczenia się przez całe życie, twórzmy im warunki do grupowej realizacji interdyscyplinarnych projektów, które rozszerzają tradycyjnie pojmowaną przestrzeń edukacyjną poza mury szkolne. Pomocna staje się tu mobilna technologia cyfrowa a także centra nauki, parki technologiczne, muzea, kina, teatry, filharmonie oraz – koła przedmiotowe, dla których bardziej adekwatne byłyby nazwy: koło interdyscyplinarne, koło zainteresowań czy też koło twórczości.

Chcąc pobudzić uczniów do zachowań kreatywnych, innowacyjnych oraz wymagających współpracy w zespole, proponuję rozszerzenie podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz ramowych planów nauczania o blok interdyscyplinarny. Nie może to być jednak kolejny przedmiot nauczania, który będzie dotyczył realizacji konkretnych problemów związanych z tym właśnie przedmiotem.

Proponuję wykorzystać do tego celu np. model STEAM, stanowiący akronim następujących dziedzin: *Science* (nauki), *Technology* (technologii), *Engineering* (inżynierii), *Art*, (sztuki), *Mathematics* (matematyki). STEAM to

o polskiej szkole systemowego deformowania oraz o szkole marzeń, „Polityka” nr 36(3126), 6.09-12.09.2017.

¹⁵ *Zmiana paradygmatu edukacji wg Kena Robinsona* [online]. Dostępny w Internecie: <https://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc-edukacji/1744-zmiana-paradygmatu-edukacji-wg-kena-robinsona> (dostęp: 23.11.2018).

¹⁶ Czesław Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.

coraz chętniej stosowana w polskich szkołach metoda nauczania¹⁷, która opiera się na kilku zasadach. Przede wszystkim kluczowym warunkiem jest dobór problemów (zadań praktycznych), które uczniowie będą rozwiązywali. Muszą one oczywiście dotyczyć celów edukacyjnych szkoły, ale przede wszystkim powinny one wynikać z zainteresowań, pasji i marzeń uczniów. Kolejny wymóg to dostęp do coraz bardziej zróżnicowanych i dostępnych pomocy dydaktycznych oraz narzędzi. Kluczową rolę do spełnienia będzie miał jednak nauczyciel, który z roli „przedmiotowca” powinien stać się... „międzyprzedmiotowcem”. Może to być początkowo trudne – oczywiście z wyłączeniem edukacji wczesnoszkolnej, która korzysta z tego stylu kształcenia. Osobiste doświadczenia autora tego artykułu pokazują, że jest to możliwe.

W trakcie „budowania” przez uczniów urządzenia, modelu, koncepcji badawczej (wspomnianego już wcześniej eksperymentu) nieodzowna będzie współpraca kilku nauczycieli. Model STEAM obowiązuje w trakcie zajęć pozaszkolnych, organizowanych dla uczniów wszystkich etapów edukacyjnych w Akademii Umiejętności Technicznych „Leonardo”¹⁸, działającej przy Centrum Kształcenia Praktycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Mielcu. Uwzględnienie technologii w kształceniu wymaga wielu przemyślanych i skoordynowanych na szczeblu państwa działań. Z jednej strony należy uświadomić sobie, że szkoła nie może być „wyspą starożytnych tubylców” w świecie zdominowanym przez technologie cyfrowe. Z drugiej strony, jeśli owa technologia się pojawi, będzie wymagała edukacyjnego wsparcia. Jest to warunek zmian w sposobie uczenia się oraz poprawienia osiągnięć uczniów – ogólnie w organizacji procesu kształcenia.

W cyfrowej edukacji, ze względu na łatwość dostępu do wiedzy oraz wsparcie technologiczne w postaci nowoczesnych pomocy dydaktycznych, w odmienny sposób należy spojrzeć na:

- a. ucznia, który także staje się twórcą, a nie tylko uczestnikiem procesu dydaktycznego i który posiada własny styl i tempo uczenia się, potrafi samodzielnie korzystać z e-zasobów edukacyjnych, nadąża za zmieniającym się światem;
- b. nauczyciela, który także staje się przewodnikiem ucznia w realizacji jego zamierzeń edukacyjnych i który podsyca naturalną ciekawość, zachęca do poszukiwań i zadawania pytań, pozostawia czas na znalezienie odpowiedzi oraz rozwiązanie problemu i wreszcie pomaga;

¹⁷ STEAM. *Edukacja STEAM* [online]. Dostępny w Internecie: <https://www.mentorpolka.pl/steam> (dostęp: 23.11.2018).

¹⁸ http://ckp.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=137 (dostęp: 23.11.2018).

- c. szkołę, która także realizuje swoje cele edukacyjne w ramach kół zainteresowań oraz w przestrzeni pozaszkolnej, tym samym (tam gdzie jest to możliwe) odchodzi od transmisyjnego modelu nauczania (uczniowie w klasie na kolejnych 45-minutowych lekcjach przedmiotowych).

W rozmowie o edukacji cyfrowej ważnymi wyróżnikami są jeszcze:

- a. aktywny uczeń, który potrafi uczyć się samodzielnie oraz we współpracy z innymi;
- b. aktywny nauczyciel, który tworzy odpowiednie warunki do uczenia się;
- c. aktywna i otwarta na świat szkoła – tu budynek szkolny nie jest jedynym miejscem, w którym uczeń zdobywa wiedzę.

Naturalną konsekwencją rozwoju nowych technologii i większej dostępności do wiedzy, poza zmianami w relacji uczeń – nauczyciel, jest obecność nowych, bardziej aktywnych i twórczych metod nauczania – uczenia się¹⁹.

Cyfrowa edukacja jest więc przede wszystkim:

- a. bliska rzeczywistości – (model STEAM, uczenie kontekstowe, uczenie się przez całe życie);
- b. wykorzystuje dostępne technologie (klocki i roboty, rzeczywistość wirtualna, sztuczna inteligencja);
- c. otwarta – w odniesieniu do uczniów uzdolnionych oraz przejawiających szczególne zainteresowania szkoła realizuje swoje cele także w przestrzeni pozaszkolnej;
- d. bardziej osobista – uczeń wybiera własne cele edukacyjne i metody uczenia się, wspiera się technologią cyfrową, potrzebuje nauczyciela jako mentora;
- e. opiera się na współpracy – mam tu na myśli media społecznościowe, uczenie się oparte na interdyscyplinarnym problemie, metodę projektów, odwróconą klasę oraz otwarte zasoby internetowe.

Podsumowanie

Rozwój kompetencji cyfrowych uczniów – skupionych na umiejętnościach posługiwania się urządzeniami TI, komunikowania się i wyszukiwania informacji – powinien wynikać z potrzeby rozwoju kompetencji społecznych oraz osobistych. Przede wszystkim celem edukacji formalnej jest spowodowanie, by uczeń chciał i potrafił się uczyć oraz radzić sobie w dorosłym życiu. Technologie informacyjne i komunikacyjne mogą wspierać rozwój następujących kompetencji:

¹⁹ *Księga Trendów w Edukacji 2.0 - Young Digital Planet* [online]. Dostępny w Internecie: <http://www.ydp.pl/wp-content/uploads/2017/04/Ksiega-Trendow-w-Edukacji-2.0-YDP.pdf> (dostęp: 23.11.2018).

- krytyczne myślenie i odpowiedzialność za własne uczenie się;
- kreatywność i innowacyjność;
- budowanie wiedzy poprzez dostrzeganie i rozwiązywanie problemów;
- wprowadzanie interdyscyplinarności, np. według modelu STEAM, czyli nowe podejście do uczenia się;
- współpracę w grupie.

Zdzisław Nowakowski jest dyrektorem Centrum Kształcenia Praktycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Mielcu, absolwentem Wydziału Elektrycznego Politechniki Warszawskiej, sekretarzem Rady ds. Informatyzacji Edukacji przy MEN. Posiada 30-letnie doświadczenie w nauczaniu informatyki. Autor programów nauczania oraz sześciu podręczników szkolnych z informatyki. Inicjator wielu lokalnych inicjatyw edukacyjnych. Pomysłodawca i organizator Mieleckich Festiwali Nauki i Techniki oraz zajęć praktycznych dla dzieci i młodzieży w ramach Młodzieżowej Akademii Umiejętności Technicznych „Leonardo”. Jest honorowym profesorem oświaty.

Magdalena Gadamska

Wykorzystanie metod aktywizujących w pracy z grupą

Wstęp

Uczestnicy różnego rodzaju warsztatów wiedzą zapewne z własnego doświadczenia, że efektywność szkolenia zależy nie tylko od materiału, jaki jest na nim przedstawiany, ale również (a może przede wszystkim) od osoby prowadzącej. Nie chodzi tu tylko o jej wygląd zewnętrzny czy sposób mówienia, ale także o metody, jakie zastosuje ona podczas swojej pracy. Nawet interesujący materiał może być przecież przedstawiony w sposób, który sprawia, że uczestnicy niecierpliwie spoglądają na zegarek, ziewają lub myślą o tym, co zupełnie nie wiąże się z omawianym tematem. Z kolei trudna do przyswojenia problematyka może wydawać się niezwykle ciekawa dla słuchaczy, jeśli prezentowana jest w atrakcyjny czy nowatorski sposób.

Praca z grupą dla niejednej osoby może okazać się dużym wyzwaniem. Jak zainteresować dużą liczbę osób omawianym tematem? To pytanie, które nurtuje wiele osób pracujących z grupą (dzieci, młodzieży, studentów itp.). Pomocne może okazać się nieszablonowe prowadzenie zajęć, które jednocześnie aktywizuje grupę.

Kreatywność – droga do aktywizacji grupy?

To, czy proces kształcenia był efektywny, zależy jest „od czterech elementów: treści programu, osoby ucznia, nauczyciela oraz środowiska dydaktyczno-wychowawczego”¹. Okazuje się, że człowiek zapamiętuje 10% tego, co czyta, 20% tego, co słyszy, 30% tego, co widzi, 50% tego, co sły-

¹ K. Czekał-Kotynia (red.), *Nowoczesne metody dydaktyczne w procesie kształcenia*, Łódź 2013 [online]. Dostępny w Internecie: <http://kompetencje.org/materialy/zst/nowoczesne-metody-dydaktyczne.pdf> [dostęp: 18 VI 2018].

szy i widzi, 70% tego, co mówi i 90% tego, co robi². Jak mówi indiańskie przysłowie: „Daj mi rybę, a będę miał co jeść przez cały dzień. Naucz mnie łowić ryby, a będę miał co jeść przez całe życie”³. Widać zatem, że do tego, by dane zajęcia były efektywne przydatne może okazać się zastosowanie takich ćwiczeń, które zaangażują uczestników. Ważne jest więc stosowanie właściwych metod nauczania.

Metoda nauczania to „celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych”⁴. Niejednokrotnie w literaturze przedmiotu mowa jest o metodach aktywizujących, których zadaniem jest pobudzanie, aktywizowanie uczestników zajęć do pracy.

Metody aktywizujące to „grupa metod kształcenia, umożliwiająca wyzwalamie wielostronnej aktywności uczniów w procesie dydaktycznym, sprzyjająca jednocześnie przejściu na coraz wyższy poziom aktywności”⁵. Jest „to sposób działań grupy i prowadzącego umożliwiający aktywne uczenie się, czyli uczenie się przez działanie i przeżywanie”⁶. Stosowanie tych metod w szkole jest chyba najbardziej pełną odpowiedzią na wyzwania obecnej edukacji⁷. Ogólny podział metod aktywizujących obejmuje:

- metody problemowe, które rozwijają umiejętność myślenia krytycznego. Uczniom przedstawia się sytuację problemową oraz organizuje proces poznawczy. Używa się przy tym różnych źródeł informacji, np. zdjęcia czy filmy. Na dokonujące się wtedy procesy poznawczo-wychowawcze składają się: analiza,

² Por. E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2010, s. 10.

³ Za: A. Czepizak, M. Wądołowski, *Metody aktywizujące w nauczaniu*, b.r.w. [online], Dostępny w Internecie: http://www.zet.edu.pl/sites/default/files/metody_aktywizujace.pdf, s. 2 [dostęp: 12 VI 2018].

⁴ Cz. Kupisiewicz, *Metody nauczania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 352.

⁵ A. Marszałek, *Metody aktywizujące w kształceniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 210.

⁶ B. Borowska, V. Panfil, *Metody aktywizujące w edukacji biologicznej, chemicznej i ekologicznej*, Bydgoszcz 2001, s. 7, za: D. Kitowska, K. Kwacz, *Poradnik Dobre praktyki: scenariusze lekcji opracowany w ramach projektu: Przez praktykę do wiedzy* [online], Łódź, b.r.w. Dostępny w Internecie: <https://zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/19894>, s. 11 [dostęp: 12 VI 2018].

⁷ Por. J. Baldy, A. Brzozowska, B. Temler, A. Wateborska, M. Węglowska-Wojt, D. Wójcik-Hetman, E. Żmijowska-Wnęk, *Poradnik metodyczny dla nauczycieli: nowatorskie metody pracy z uczniami* [online], Wrocław 2015. Dostępny w Internecie: http://ntz.dobrekadry.pl/wp-content/uploads/2015/06/przewodnik_metodyczny_ntz.pdf, s. 6 [dostęp: 12 VI 2018].

wyjaśnianie, ocena, porównywanie oraz wnioskowanie. Przykładową metodą może być tu choćby burza mózgów;

- metody ekspresji i impresji, które skierowane są na emocje oraz przeżycia. Sprawiają one, że w wyniku doznań związanych z wykonywaniem danych zadań zwiększa się zaangażowanie emocjonalne uczniów. Przykładową metodą może być tu choćby drama czy metoda projektu;
- metody graficznego zapisu, gdzie proces podejmowania decyzji prezentuje się na rysunku. Metody te mogą być zachętą do tego, by samodzielnie podejmować decyzje. To na przykład rybi szkielet czy mapa skojarzeń⁸.

Nauczyciel, który pracuje „w sposób kreatywny przeżywa »wewnętrzne odrodzenie«, odnajduje w sobie inspirację i motywację do przyjmowania coraz to nowych wyzwań, odkrywa nieznane wcześniej możliwości pedagogiczne i metodyczne, ma wpływ na innych nauczycieli, przez co doznaje dowartościowania i widzi dla siebie ciekawe perspektywy zawodowe (...) Eksperymentowanie, tworzenie nowych koncepcji, twórcze dyskusje, innowacje – to wszystko wzmacnia nauczyciela także dlatego, że dzięki jego działaniom zmieniają się uczniowie. Uczniowie zaczynają być samodzielni, rozwijają własne strategie uczenia się, wyzwalają w sobie autentyczną motywację i ciekawość uczenia się, budują własną autonomię w pracy i w nauce”⁹. Widać zatem, że korzyści z kreatywności nauczyciela podczas pracy dydaktycznej oraz wykorzystywania aktywnych metod pracy z grupą dotyczą zarówno osób prowadzących zajęcia, jak też ich uczestników. Kreatywność nauczyciela może być zatem drogą do tego, by zaktywizować grupę.

W pedagogice aktywizacja jest zespołem „zabiegów dydaktyczno-wychowawczych, w wyniku których wzrasta u wychowanków zainteresowanie, samodzielność i aktywność poznawcza, wytwórcza, społeczna i kulturalna”¹⁰. Przedstawione niżej metody można byłoby zatem nazwać aktywizującymi, gdyż posiadają wspomniane cechy.

Wybrane metody aktywizujące w pracy z grupą

Podobnie jak to uczyniły autorki publikacji *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, w artykule nie podzielono analizowanych przykładów aktywizującej pracy z grupą na naukowo definio-

⁸ Por. A. Czepizak, M. Wądołowski, *op. cit.*, s. 4.

⁹ E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *op. cit.*, s. 5.

¹⁰ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 9.

wane metody, techniki, ćwiczenia itp.¹¹. Mimo wszystko autorki użyły w tytule swej książki pojęcia „metody aktywizujące”. W niniejszym artykule również postanowiono posłużyć się owym terminem, gdyż wydał się on najbardziej odpowiedni do określenia opisywanych poniżej pomysłów, które można zastosować w pracy z grupą.

Escape room

Ogólnie mówiąc, *escape room* to zabawa, która została niejako przeniesiona z popularnej gry online do świata realnego. Powstało już wiele różnego rodzaju tzw. pokoi zagadek. Najpierw grupa zostaje zamknięta w pomieszczeniu, przeszukuje je i rozwiązuje zagadki, celem odkrycia jakiejś historii oraz wydostania się z pokoju. Zadanie utrudnia uczestnikom ograniczony czas na jego wykonanie¹². *Escape room* można zorganizować również w klasie szkolnej, wykorzystując do tego proste, stosunkowo tanie materiały. Najpierw należy wymyślić fabułę zabawy, która będzie odnosić się do jakiejś określonej postaci z historii, dziedziny matematyki itp. (zadania powinny tworzyć spójną całość). Ważne jest także wymyślenie zagadek. Nie powinny one opierać się na wiedzy, ale na logicznym myśleniu. Członkowie grupy muszą umiejętnie wykorzystywać zebrane informacje i łączyć je razem. Jeśli *escape room* dotyczy określonej tematyki, to uczniowie powinni zdobywać w trakcie trwania gry informacje, na których zależy prowadzącym. Istotne jest także odpowiednie przygotowanie materiałów. Należy je sprawdzić, by ustrzec się przed ewentualnymi konfliktami, mogącymi pojawić się w trakcie zabawy¹³. *Escape room* może być dobrym sposobem na powtórzenie wiadomości lub może uatrakcyjnić szkolne święto¹⁴.

¹¹ Por. E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *op. cit.*, s. 4.

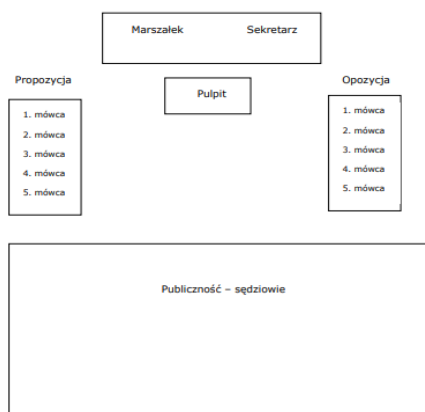
¹² Por. *Co to jest escape room? Dowiedz się, z czym to się je i jak dobrać najlepsze pokoje zagadek* [online], [dostęp: 24 II 2018]. Dostępny w Internecie: <https://lockme.pl/co-to-jest-escape-room/>; A. Grotek, *Pomysł na firmę. Escape room, czyli pokój zagadek* [online]. Dostępny w Internecie: http://superbiz.se.pl/firma/pomysl-na-firme-escape-room-czyli-pokoj-zagadek_954556.html [dostęp: 24 II 2018].

¹³ Por. *Jak wzbudzić motywację młodzieży do nauki? [do pobrania: Escape Room w sali szkolnej]* [online]. Dostępny w Internecie na: <http://cdw.edu.pl/jak-wzbudzic-motywacje-mlodziezy-do-nauki-do-pobrania-escape-room-w-sali-szkolnej/> [dostęp: 24 II 2018].

¹⁴ D. Czech-Czerniak, *Zamień lekcję w przygodę, czyli przepis na escape room w praktyce szkolnej* [online]. Dostępny w Internecie: <http://www.superbelfrzy.edu.pl/glowna/zamien-lekcje-w-przygode-czyli-przepis-na-escape-room-w-praktyce-szkolnej/> [dostęp: 19 VI 2018].

Debata oksfordzka

Debata oksfordzka jest rodzajem debaty, mającej starannie ustalony przebieg, podczas której dyskutuje się nad tezą¹⁵. Podczas debaty dyskusję toczą ze sobą dwie drużyny składające się z pięciu osób – broniący danej tezy (strona propozycji) oraz ci, którzy są przeciwni danej tezie (strona opozycji). W każdej drużynie wyłaniany jest lider (pierwszy mówca) oraz 4 kolejnych mówców. Mówcy zabierający głos podchodzą do pulpitu po jego właściwej stronie. Ważną osobą w debacie jest marszałek, który organizuje oraz prowadzi spotkanie. Dba on o prawidłowy przebieg debaty. Nie uczestniczy jednak w dyskusji, lecz udziela głosu uczestnikom itp. Pomaga mu sekretarz, informujący osoby wypowiadające się o czasie wystąpienia, jaki im pozostał. Długość wypowiedzi liderów wynosi po 1,5 minuty, natomiast pozostałych mówców po 1 minucie. Po zakończeniu wystąpień wszystkich mówców z obu drużyn jest czas (zarządzony przez marszałka), gdy każda osoba obecna na sali może zabrać głos (również publiczność). Mówcy w trakcie debaty „z sali” mają po 1 minucie na swoją wypowiedź. Po wystąpieniach mówców z sali marszałek ogłasza głosowanie, w którym uczestniczy publiczność, głosując albo na stronę propozycji, albo na stronę opozycji (starając się np. ocenić, kto użył trafniejszych argumentów). Publiczność wybiera również najlepszego mówcę z głównych mówców. Kolejno



Rysunek 1. Układ sali podczas debaty oksfordzkiej.

Źródło: *Debata oksfordzka. Drużyna bez rady drużyny – czemu nie? Ze szczególnym uwzględnieniem celów, zasad pracy oraz roli rady drużyny w procesie podejmowania decyzji* [online]. Dostępny w Internecie: <http://cbp.zhp.pl/wp-content/uploads/2014/01/Za%C5%82.3.-Zasady-i-przebieg-debaty.pdf>, s. 3 [dostęp: 16 VI 2018].

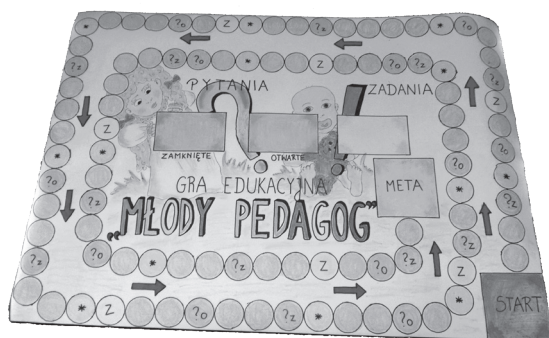
¹⁵ Por. *Szczegółowy schemat debaty oksfordzkiej* [online]. Dostępny w Internecie: http://www.ue.wroc.pl/p/promocja/plan_debaty.pdf, s. 1 [dostęp: 16 VI 2018].

marszałek zlicza głosy i informuje o tym, kto jest zwycięzcą¹⁶. Układ sali podczas debaty oksfordzkiej prezentuje rysunek 1.

Zaletą wykorzystania debaty oksfordzkiej jest między innymi możliwość zaprezentowania analizowanego problemu z różnych perspektyw i poznania jego różnorodnych aspektów. Dzięki zastosowaniu wspomnianej metody można również rozwijać umiejętność brania udziału w dyskusji oraz konstruować rozbudowane wypowiedzi¹⁷.

Debatę oksfordzką można w łatwy sposób zastosować w klasie szkolnej. Nauczyciel może podać temat do dyskusji i podzielić klasę na 3 zespoły. Dwa z nich to drużyny siedzące naprzeciw siebie – zwolennicy i przeciwnicy tezy. Trzecia – najbardziej liczna grupa to publiczność. Drużyny naprzemiennie wypowiadają się „za” lub „przeciw” danej tezie. Następnie publiczność głosuje na którąś z grup. Kończąc debatę, nauczyciel odczytuje wnioski, podsumowuje dyskusję oraz dokonuje oceny poziomu merytorycznego oraz zaangażowania uczniów¹⁸.

Gry planszowe



Rysunek 2. Gra planszowa „Młody pedagog”.

Źródło: opracowanie własne

¹⁶ Por. *Debata oksfordzka. Drużyna bez rady drużyny – czemu nie? Ze szczególnym uwzględnieniem celów, zasad pracy oraz roli rady drużyny w procesie podejmowania decyzji* [online]. Dostępny w Internecie: <http://cbp.zhp.pl/wp-content/uploads/2014/01/Za%C5%82.3.-Zasady-i-przebieg-debaty.pdf>, s. 1-2 [dostęp: 16 VI 2018].

¹⁷ Por. *Metody aktywizujące* [online]. Dostępny w Internecie: http://www.inp.uw.edu.pl/files/konспекty/20120104_Aktywne_metody_nauczania_-_Metody_aktywizujace.pdf, s. 19 [dostęp: 16 VI 2018].

¹⁸ Por. *Ibidem*.

Interesującym pomysłem na pracę z grupą jest gra planszowa. Dzięki uczestnictwie w grze uczestnicy mogą rozwijać twórcze myślenie i wyobraźnię. Dodatkowo są oni niejako zmuszeni do współpracy i usatysfakcjonowani wykonaną pracą. Do zalet należy tu również to, że w trakcie ćwiczenia należy dokładnie redagować polecenia; treści zawarte w grach mogą głęboko zapasć w pamięć oraz jest to nietradycyjny sposób uczenia się¹⁹.

Na powyższym zdjęciu (rysunek 2) – gra planszowa stworzona przez autorkę kilka lat temu. Gra wykorzystywana była jako sposób na przypomnienie i usystematyzowanie wiedzy z poszczególnych przedmiotów. Grę planszową można narysować na dużym arkuszu papieru, stworzyć w programie komputerowym itp. Można również ustalić różne zasady/warianty gry.

Elementy dramy stosowanej

Termin „drama” pochodzi od greckiego słowa *drao*, oznaczającego „działam”, „usiłuję”. Drama jest krótkim przedstawieniem, improwizacją dotyczącą rozmaitych sytuacji czy zdarzeń. Uczniowie układają scenariusze, wymyślają postacie oraz wcielają się w role, a dzięki utożsamianiu się z bohaterami, których role odgrywają, rozwiązują problemy oraz doświadczają głębokich przeżyć²⁰. Wykorzystując dramę stosowaną, z jednej strony twórczo spędza się czas, a z drugiej pracuje nad zrealizowaniem założonych celów edukacyjnych i rozwojowych. W dramie odnaleźć można wiele narzędzi, bazujących na potencjale człowieka oraz działaniach w obszarze jego strefy komfortu, ale również takich, które pomagają w bezpieczny, a także łagodny sposób przekraczać różne ograniczenia, pełniej wykorzystywać zasoby człowieka itp. Osoba prowadząca warsztaty dramowe powinna w odpowiedni sposób ułożyć właściwy dla danej grupy zestaw ćwiczeń, gier, improwizacji i ich omówień. Głównym punktem zajęć dramowych jest najczęściej zapraszanie, by uczestnicy wchodzili w fikcyjne sytuacje i role, dzięki którym mogą spontanicznie wykorzystywać swoje zasoby, obserwować własne zachowania i emocje oraz szukać rozwiązań problemów. Mogą również m.in. poszerzyć rozumienie motywacji innych („wchodzenie

¹⁹ Por. E. Bryła, *Przegląd metod aktywizujących rozwój dziecka w wieku przedszkolnym* [online]. Dostępny w Internecie: https://gminaoswiecim.pl/files/s/123/207051/Edytor/File/metody_aktywizujace.pdf. [dostęp: 12 VI 2018].

²⁰ Por. A. Krupa, *Metoda dramy na lekcjach języka polskiego* [online]. Dostępny w Internecie: <https://sp14projekt.files.wordpress.com/2015/12/metoda-dramy-na-lekcjach-jc499zyka-polskiego-anna-krupa.pdf>. [dostęp: 18 VI 2018].

w cudze buty”²¹. Wyróżnia się różne techniki dramowe, m.in.: wywiad w roli i poza nią, pantomimę, stop-klatkę, itp.²².

Open Space

Open Space Technology (z ang. „metoda otwartej przestrzeni”) to sposób prowadzenia otwartych zebrań czy spotkań²³. Jest używany podczas spotkań od 5 do 2000 osób²⁴. Dzięki tej metodzie dyskutować może więc zarówno mniejsza, jak i większa grupa. Jej początku można doszukiwać się w latach 80. XX wieku, kiedy to Harrison Owen, z informacji, jakie docierały do niego po organizowanych przez niego konferencjach, doszedł do wniosku, że, mimo interesujących prelekcji, uczestnicy najbardziej cieszyli się z przerw kawowych, w trakcie których mogli swobodnie rozmawiać o interesujących ich tematach. Owen chciał więc, by powstał taki sposób pracy z dużymi grupami, dzięki któremu uczestnicy w przyjemny sposób spędziliby czas (jak podczas przerw kawowych), a jednocześnie, by spotkanie było efektywne. Tak właśnie powstał *Open Space*. Organizacja takiego spotkania wymaga oczywiście odpowiedniego przygotowania. Sam *Open Space* natomiast rozpoczyna się od tematu przewodniego i zapisanych na tablicy okienek czasowych wraz z symbolami, które oznaczają miejsca dyskusji. Każdy może zaproponować temat do rozmowy w małej grupie. Zgłaszający dane zagadnienie zapisuje je na kartce, dopisując również swoje imię, czyta głośno, to co napisał, wybiera godzinę i miejsce do dyskusji oraz umiejscawia kartkę na agendzie. Program jest gotowy i rozmowy można rozpocząć, gdy na tablicy wywieszono zostaną wszystkie zgłoszone tematy. Agenda ta zostaje dostępna dla uczestników przez cały czas spotkania. Dzięki temu w dowolnym momencie można na nią spojrzeć, zobaczyć, jakie zagadnienia są aktualnie omawiane i dołączyć do dyskusji w wybranej grupie. W każdej z grup sporządza się raporty z toczącej się rozmowy. Zgromadzenie wszystkich razem i przesłanie po odbytym spo-

²¹ Por. za: A. Chodasz, *W cudzych butach*, [w:] *Aktywne metody pracy z młodzieżą*, red. A. Chodasz, Gwoźnica Górna 2016, s. 9.

²² Por. A. Krupa, *op.cit.*; K. Chałas, *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce: w poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły*, za: R. Sawicka, *Opis wybranych metod aktywizujących*, s. 5 [online]. Dostępny w Internecie: <http://www publikacje.edu.pl/pdf/12246.pdf> [dostęp: 18 VI 2018].

²³ Por. A. Chodasz, *Sposób na udaną debatę*, [w:] *Aktywne metody pracy z młodzieżą*, red. A. Chodasz, Gwoźnica Górna 2016, s. 49.

²⁴ Por. N. Martin, *Open Space Technology* [online]. Dostępny w Internecie: <https://workshopbank.com/open-space-technology> [dostęp: 18 VI 2018].

tkaniu jego uczestnikom daje możliwość ugruntowania zebranej wiedzy oraz pomysłów. Niejednokrotnie w trakcie *Open Space* planuje się również działania, jakie można podjąć w związku z omawianym zagadnieniem. By przedsięwzięcie zakończyło się powodzeniem, należy jednak spełnić kilka warunków²⁵. Przyjazną atmosferę oraz efektywność spotkania pomagają zachowywać zasady, omawiane przez prowadzących na początku: „1. Ci, którzy tu są to właściwi ludzie. 2. Cokolwiek się wydarzy, to jedyne, co mogło się stać. 3. Wszystko się zaczyna, kiedy nadchodzi na to czas. 4. Co się skończyło, to się skończyło, a co się nie skończyło – trwa”²⁶. Wspomniane reguły dopełnia prawo dwóch stóp, które oznacza, że każda osoba w dowolnym momencie może opuścić dyskusję w grupie, w której jest i przejść do innej grupy. Uczestnik bez problemu może odwiedzić wiele grup. Jest wtedy tzw. „pszczołką”, przenoszącą pomysły z grupy do grupy. Natomiast osoba, która nie bierze udziału w danej chwili w żadnej dyskusji jest tzw. „motylem” i może zacząć inne, wcześniej niezaproponowane dyskusje, w jakimkolwiek miejscu, w którym przebiega spotkanie *Open Space*. Oczywiście sytuacja może ulec zmianie i np. „motyl” może zostać „pszczołką” czy członkiem dyskusji w danej grupie. Każdy sam decyduje, jak spożytkuje dany mu czas oraz przestrzeń. Ważne więc, by zrezygnować z kontroli, a otworzyć się na niespodziewane. Wszyscy w *Open Space* są na równych zasadach. Choć dyskusji nie prowadzą ustalone wcześniej osoby (np. eksperci), nie oznacza to, że w spotkaniu nie biorą udziału autorytety, które nierzadko niespodziewanie mogą ujawnić się w trakcie trwania przedsięwzięcia²⁷.

Zakończenie

Przedstawione w artykule pomysły na pracę z grupą są jedynie przykładami tego, w jaki sposób angażować uczestników do aktywnej pracy na zajęciach. Warto wykorzystywać inwencję twórczą, kreatywność i szukać własnych pomysłów. Oczywiście stosowane narzędzia i sposoby pracy należy modyfikować w taki sposób, by były one zgodne z tematem zajęć. Trzeba być także elastycznym, jeśli chodzi o grupę. Warto spróbować ją poznać i dostosować metody do jej charakteru. Warto kierować się w tym zakresie wiekiem uczestników, a także reakcją na określoną metodę pracy (np. jeśli uczestnicy na grę planszową podsumowującą omawiany materiał reagują znużeniem czy werbalnie wyrażają

²⁵ Por. A. Chodasz, *op.cit.* (*Sposób na udaną debatę*), s. 49–51.

²⁶ *Ibidem*, s. 51.

²⁷ Por. *ibidem*, s. 51–52.

swoje niezadowolenie, to warto następnym razem zastosować inny sposób pracy). Dla jednej grupy dana metoda może być niezwykle interesująca, dla innej przeciwnie – zbyt infantylna.

Metody aktywizujące w pracy z grupami wydają się dobrym rozwiązaniem, aby zajęcia były zarazem ciekawe i efektywne. Z jednej strony metody te mogą bowiem przykuwać uwagę uczestników i sprawiać, że będą oni aktywnie włączać się w zajęcia, z drugiej zaś być skuteczne w przyswajaniu określonego materiału. Dodatkowym atutem aktywizującej pracy z grupą jest jej większa integracja.

mgr Magdalena Gadamska *jest asystentem w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. rotmistrza Witolda Pileckiego w Oświęcimiu, doktorantką na kierunku Nauki o rodzinie na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie*

Agnieszka Bojarska-Sokołowska

Wykorzystanie eksponatów z muzeów i centrów nauki w kształceniu matematycznym dzieci

Wstęp

Praktyka oraz badania dydaktyczne i pedagogiczne (E. Gruszczyk-Kolczyńska¹, D. Klus-Stańska, M. Nowicka², A. Kalinowska³, M. Dąbrowski⁴, E. Swoboda⁵, Z. Semadeni⁶, M. Czajkowska, B. Bugajska- Jaszczółt⁷, A. Żeromska⁸, itp.) pokazują współcześnie wiele niedostatków w dziedzinie nauczania i uczenia się matematyki, i to na różnych jej płaszczyznach. Wiedza na temat tego procesu wciąż wymaga uzupełnień, a w kontekście rozmaitych zmian na świecie pojawiają się nowe formy, metody, koncepcje alternatywne dla szkolnej edukacji matematycznej. Artykuł ten poświęcony jest współczesnej pozaszkolnej koncepcji nauczania – uczenia się matematyki, którą jest interaktywne kształcenie dzieci.

¹ *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), Warszawa 2009.

² D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014.

³ D. Klus-Stańska, A. Kalinowska, *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Warszawa 2004.

⁴ M. Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, Warszawa 2008.

⁵ B. Maj-Tatsis, E. Swoboda, *Odkrywanie i odwzorowywanie regularności geometrycznych przez uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej*, [w:] *Współczesne problemy nauczania matematyki*, H. Kąkol (red.), t. 7, Bielsko-Biała 2018, s. 39-57.

⁶ Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczółt, M. Czajkowska, *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, Kielce 2015.

⁷ B. Bugajska-Jaszczółt, M. Czajkowska, *Język matematyki jako środek komunikacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, tom 2, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zaleska-Bujak (red.), Kraków 2012, s. 70-84.

⁸ A. Żeromska, *Metodologia matematyki jako przedmiot badań antropomatematycznych*, Kraków 2013.

Interaktywne nauczanie – uczenie się matematyki

„Interaktywność” (z łac. *interactus* – czyn wzajemny) to „zdolność do wzajemnego oddziaływania na siebie przez komunikujące się strony”⁹. W słowie tym zawarte są dwa elementy: aktywność i współpraca/komunikacja. Ma to związek z dwoma aspektami. Pierwszy z nich dotyczy aktywnej koncepcji uczenia (H. Aebli¹⁰), czyli aktywności badawczej uczącego się i konstruującego wiedzę ucznia¹¹, drugi – komunikowania się; „uczący się, wchodząc we wzajemne interakcje, intensyfikują procesy poznawcze, a wiek w tym przypadku nie gra roli”¹². J. Kruk zwraca uwagę na fakt, że nie należy ograniczać interaktywności jedynie do relacji z drugim człowiekiem, ale należy również uwzględnić relację człowieka z przedmiotem. Badaczka definiuje interaktywność w edukacji „jako taką relację z przedmiotem uwagi, w trakcie której dochodzi do ukształtowania go jako przedmiotu percepcji o rozszerzonym znaczeniu – w miarę postępowania procesu interakcji”¹³. Koncepcja interaktywnego sposobu nauczania – uczenia się narodziła się w muzeach, centrach nauki, które, dostosowując się do dzisiejszego odbiorcy, musiały przekształcić się z placówek pełniących wyłącznie funkcję kolekcjonerską w instytucje edukacyjne i umożliwiające eksperymentowanie. „Nie przyglądaj się, ingeruj!” – to słowa I. Hackinga¹⁴. Współczesne eksploratoria, centra nauki na świecie mają swoje korzenie w dziewiętnastowiecznych muzeach z kolekcjami oraz prywatnych zbiorach i gabinetach, otwieranych dla publiczności w celu przybliżenia im osiągnięć nauki¹⁵. Przyjmuje się, że prekursorem wystaw interaktywnych było powstałe pod koniec XIX wieku laboratorium, w którym każdy człowiek mógł odkrywać tajniki fizyki, astronomii czy chemii. Pierwszymi obiektami, w których można było nie tylko oglądać eksponaty, ale również przeprowadzać doświadczenia były muzea naukowe, np. Deutsches Muzeum w Monachium (założone w 1903 r.), w którym opracowywano pedagogiczne zasady prowadzenia pokazów dla klas szkolnych¹⁶, Museum of Science and Industry w Chicago (założone w 1933 r.), w którym

⁹ <https://pl.glosbe.com/pl/pl/interaktywno%C5%9B%C4%87>, dostęp 13.06.2018.

¹⁰ H. Aebli, *Dydaktyka psychologiczna*, Warszawa 1982.

¹¹ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń 2012, s.16.

¹² *Ibidem*, s. 17.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Za: *Ibidem*, s. 19.

¹⁵ J. Kruk, *Eksploratorium jako miejsce alternatywnego uczenia się na przykładzie projektu Artefaktum*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, T. Bauman (red.), Kraków 2005, s. 195.

¹⁶ *Ibidem*, s. 196.

można było podziwiać eksperymenty z dziedziny fizyki, przyrody, techniki, itp.¹⁷ W roku 1967 Hugo Kükelhaus zaprezentował swoje urządzenia doświadczalne na światowej wystawie w Montrealu.

Pierwszym eksploratorium, na którym wzorowały się później tworzone na całym świecie muzea typu *hands-on*, było *Exploratorium, the museum of science, art and human perception*. Założył je w San Francisco fizyk Frank Oppenheimer jesienią 1969 roku. Podczas nauczania na uniwersytecie opracował „bibliotekę eksperymentów”, która umożliwiała uczniom odkrywanie zjawisk naukowych we własnym tempie, kierując się własną ciekawością. Współcześnie taką formę w nauczaniu dzieci fizyki wykorzystuje L. Fiesser, twórca niemieckiego projektu *Miniphänomena*¹⁸.

Jednym z pierwszych polskich muzeów, w którym eksponaty nie są zamknięte w gablotach i można ich swobodnie dotykać, gdzie nie obowiązują nakazy typu: „cicho”, „nie dotykać”, „nie opierać się”, „kierunek zwiedzania” itp. a długie i nudne opisy eksponatów zastąpił dialog prowadzącego animatora ze zwiedzającymi, jest – otwarte w 2000 roku – Muzeum Chleba i Ciekawostek w Radzionkowie, założone przez Piotra Mankiewicza. Właściciel oprowadza zwiedzających po swoim muzeum, prezentując w oryginalny sposób znajdujące się tam obiekty, poprzez opowieści, żarty, anegdoty oraz pytania, np. *Do czego dany przedmiot mógł kiedyś służyć?* itp.

Konstruowanie wiedzy w muzeum nauki polega na budowaniu „wiedzy pojęciowej w postaci struktur powiązanych z wcześniejszymi doświadczeniami, o zmiennej plastycznej formie odpowiadającej postępom w eksploracji”¹⁹. Eksponaty na wystawie nie są w trakcie procesu uczenia się dane raz na zawsze, ich struktura znaczeniowa może się zmieniać w zależności od oddziaływania różnych czynników – kulturowych, językowych. Uwidacznia się to podczas społecznej interakcji i jest związane z indywidualnymi możliwościami uczącego się. Efektywna dydaktycznie narracja polega na odwołaniu się do emocji widza, do jego strefy świadomej i podświadomej. Współczesne centra nauki, eksperymentatoria i wystawy interaktywne mają na celu podtrzymanie zaciekawienia osób zwiedzających. Osiągają to poprzez aranżację, wyrażającą się w kompozycji przestrzeni, w której umieszczane są eksponaty przeznaczone do samodzielnego

¹⁷ J. Kowalczyk-Anioł, J. Papińska-Kacperek, *Wykorzystanie mediów elektronicznych w turystyce kulturowej na przykładzie muzeów i miejskich aplikacji mobilnych*, „Turystyka Kulturowa”, 2015, nr 5, s. 8.

¹⁸ Wykład wygłoszony przez prof. L. Fiessera, pt.: *Uczyć badania!* IV Forum KMO, https://www.youtube.com/watch?v=r_5aldZn_Us, dostęp 19.07.2018.

¹⁹ G. Karwasz, J. Kruk, *op. cit.*, s. 19.

badania, eksperymentowania. Percepcja, wiedza i doświadczenie zwiedzających są efektem działania wielu czynników, które decydują o ostatecznej interpretacji oraz o sposobie przebiegu interakcji na wystawie. Proces ten został przedstawiony przez J. Kruk w następujący sposób:

1. „doświadczenie odbiorcy – z czym mam do czynienia, co chcę zrozumieć?,
2. eksponat – czym jest ten przedmiot?, jaki zawiera przekaz?,
3. odbiór (interakcja) z eksponatem – rekonstrukcja sensu,
4. konstrukcja wiedzy – interpretacja przekazu”²⁰.

Centralne miejsce na wystawie zajmuje przedmiot, poprzez który odbywa się kształcenie. Eksponaty w muzeum dla dzieci są atrakcyjne, tzn. powiększone do olbrzymich rozmiarów, kolorowe, nie występują w ich codziennym życiu. Wyróżnia je plastyczność, estetyka, „komunikatywność wizualna”, tzn. przyciągają uwagę i „same przez się” wyjaśniają i tłumaczą zjawiska. Eksponaty są interaktywne, tzn. zmieniają się poprzez aktywność widza, jego działanie. Umożliwiają zróżnicowanie ujęć zagadnienia, oddziałują na zainteresowania zwiedzającego stosownie do posiadanej przez niego wiedzy. Zawarty w nich przekaz dziecko może odkrywać w zależności od własnych predyspozycji i możliwości. Treści przekazywane przez eksponaty związane są z naturalnym otoczeniem dziecka, w którym żyje. Bliższe zapoznanie się z nimi, wyjaśnienie ich i zrozumienie ma istotne znaczenie dla psychicznego, ale również społecznego (socjalnego) rozwoju dziecka. Zgodnie z teorią J. Deweya przedmioty z najbliższego otoczenia mają więcej niż tylko jeden aspekt w wychowaniu czy socjalizacji (uspolecznieniu), są czymś więcej niż eksponatem do oglądania i podziwiania. „Przedmioty codziennego użytku są ważnymi »momentami« w procesie socjalizacji, utrzymują dziecko w ruchu, zakładają intencje wychowawcze (...). Obiekty posiadają określone wartości i jakości estetyczne, wywołują impulsy do teoretyczno-merytorycznego rozważania tematu wystawy”²¹.

Metodologia badań

Celem badań prowadzonych w latach 2008–2018 było z jednej strony opisanie obiektów matematycznych znajdujących się w muzeach, centrach nauki oraz na wystawach interaktywnych, z drugiej zaś - analiza zachowania dzieci

²⁰ G. Karwasz, J. Kruk, J. Chojnacka, *Edukacja multimedialna w centrach nauki i eksploratorach*, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Publikacje_2011/Edukacja_Multimedialna.pdf, dostęp 22.12.2017.

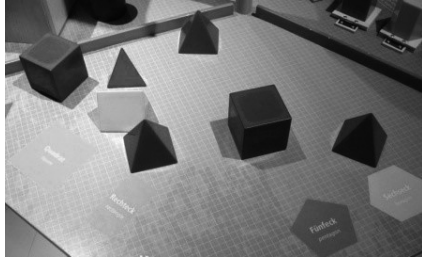
²¹ R. Pater, *Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 30 (2013) 4, s. 69.

i młodzieży podczas pozaszkolnych interaktywnych zajęć matematycznych. Ubocznym skutkiem realizacji tych badań jest refleksja nad wykorzystaniem eksponatów i ekspozycji matematycznych znajdujących się w tych placówkach w edukacji szkolnej i przedszkolnej dzieci, przedstawiona w poniższym artykule. W tym celu sformułowałam trzy problemy badawcze: Jakie wiadomości i umiejętności matematyczne można kształcić za pomocą wybranych eksponatów w edukacji przedszkolnej i szkolnej dzieci?, Jakie są funkcje poznawcze tych eksponatów?, W jaki sposób można wykorzystać eksponaty i ekspozycje w edukacji matematycznej dzieci? W postępowaniu badawczym zastosowałam następujące metody i techniki badawcze: obserwacja eksponatów i ich dokumentacja prowadzona w muzeach, centrach nauki w Niemczech²² oraz obserwacja zachowań dzieci podczas zajęć matematycznych na Wydziale Matematyki i Informatyki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie oraz Uniwersytecie Dzieci.

Opis eksponatów z muzeów, centrów nauki i propozycja ich wykorzystania w edukacji matematycznej dzieci

W tabeli 1. przedstawiono przykładowe eksponaty i ekspozycje, znajdujące się w badanych muzeach/centrach nauki, które można wykorzystać podczas zajęć matematycznych z dziećmi przedszkolnymi.

Tabela 1. Wykorzystanie wybranych eksponatów w matematycznej edukacji przedszkolnej²³.

Eksponaty/ekspozycje	Opis możliwej aktywności dzieci	Kształcone wiadomości i umiejętności matematyczne
 <p>Zdjęcie 1. Odnajdywanie śladu brył²⁴</p>	<p>Dzieci odnajdują bryły, które pozostawiły na stole ślady w kształcie: prostokąta, kwadratu, pięciokąta, sześciokąta, trójkąta. Porównują poszczególne elementy brył ze śladami, zwracając uwagę nie tylko na kształt, ale również wielkość figury.</p>	<p>Dziecko rozróżnia podstawowe figury geometryczne (koło, kwadrat, trójkąt, prostokąt)</p>

²² W tym kraju rozwój centrów nauki i muzeów interaktywnych wystąpił znacznie wcześniej niż w Polsce.

²³ W opracowaniu uwzględniono podstawę programową dotyczącą edukacji matematycznej na I etapie kształcenia.

²⁴ Ekspozycja z wystawy matematycznej, muzeum Techniki w Berlinie, 2008 rok.

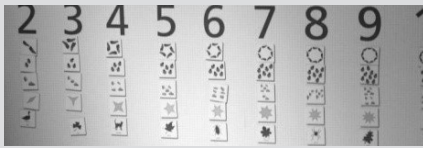

	<p>Dzieci mają za zadanie uporządkować urodzinowy stół. Każdy z gości ma dostać talerzyk i kubek w odpowiednim kolorze.</p>	<p>Dziecko klasyfikuje przedmioty według: wielkości, kształtu, koloru, przeznaczenia.</p>
<p>Zdjęcie 2. Podział torów²⁵</p>		
	<p>Dzieci układają różne mandale z magnetycznych figur geometrycznych, wzorując się pokazanymi przykładami na ilustracjach lub wymyślają własne wzory.</p>	<p>Dziecko układa przedmioty w grupy, szeregi, rytmy, odwarza układy przedmiotów i tworzy własne.</p>
<p>Zdjęcie 3. Układanie mandali²⁶</p>		
	<p>Na początku dzieci mogą szacować, która z podanych brył jest najlżejsza, a która najcięższa. Mogą porównywać wagę, oglądając bryły, porównywać ich wielkości, ważyć je w ręku. Następnie sprawdzają swoje przypuszczenia ważąc przedmioty.</p>	<p>Dziecko eksperymentuje, szacuje, przewiduje, dokonuje pomiaru przedmiotów.</p>
<p>Zdjęcie 4. Szacowanie wagi brył²⁷</p>		
	<p>Dzieci przeliczają kulki w otworach, przesuwają je w labiryntach za pomocą patyczka. Porządkują kulki według podanej liczby zapisanej przy każdym otworze, zwracając uwagę na kolor kulek.</p>	<p>Dziecko przelicza elementy zbiorów w czasie zabawy, ćwiczeń i wykonywania innych czynności.</p>
<p>Zdjęcie 5. Przeliczanie kulek²⁸</p>		

²⁵ Ekspozycja z Erlebnisland Mathematik in Dresden, pt.: *Der Geburtstagstisch*, 2011 rok.

²⁶ Ekspozycja pt. *Geo-mandala* z wystawy matematycznej w Deutsches Technikmuseum Berlin, 2008 rok.

²⁷ Ekspozycja pt. *Welche Körper hat das größte Volumen?* z wystawy matematycznej w Deutsches Technikmuseum Berlin, 2008 rok.

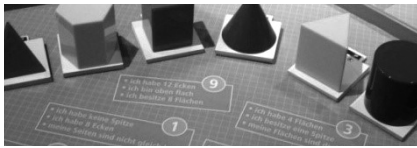
²⁸ Ekspozycja pt. *Wie viele Kugeln gehören in jede Röhre* z wystawy matematycznej w Deutsches Technikmuseum Berlin, 2008 rok.

 <p>Zdjęcie 6. Przyporządkuj obrazki do liczb²⁹</p>	<p>Dzieci przeliczają elementy na magnetycznych obrazkach i przydzielają je do odpowiednich liczb.</p>	<p>Dziecko posługuje się liczebnikami głównymi i porządkowymi, rozpoznaje cyfry oznaczające liczby od 0 do 10.</p>
 <p>Zdjęcie 7. Liczenie schowanych kulek³⁰</p>	<p>Dzieci obliczają, ile kulek spośród 10 jest schowanych. Na przykład ile kulek jest schowanych, jeśli widzimy pięć kulek. Po podaniu wyniku dzieci mogą sprawdzić swoje obliczenia.</p>	<p>Dziecko eksperymentuje z tworzeniem kolejnych liczb, wykonuje dodawanie i odejmowanie w sytuacji użytkowej, liczy obiekty.</p>

W tabeli 1. przedstawiono eksponaty, dzięki którym dzieci mogą eksperymentować i dokonywać odkryć dotyczących różnorodnych zagadnień matematycznych, począwszy od klasyfikacji (zdjęcie 2), porządkowania obiektów matematycznych według kształtu (zdjęcia 1 i 3), liczby (zdjęcia 5, 6 i 7) oraz przeznaczenia, po aspekty użytkowe, tj. ważenie (zdjęcie 4), mierzenie, itp.

W tabeli 2. przedstawiono przykładowe eksponaty i ekspozycje znajdujące się w badanych muzeach i centrach nauki, które można wykorzystać podczas zajęć matematycznych z uczniami klas I–III szkoły podstawowej.

Tabela 2. Wykorzystanie eksponatów w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej³¹.

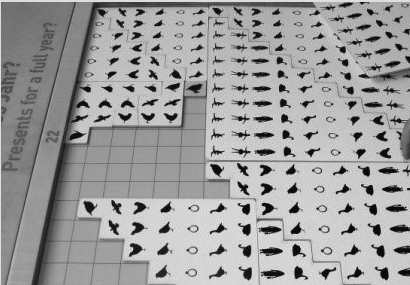
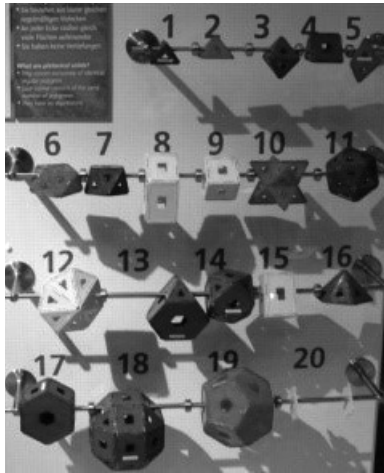
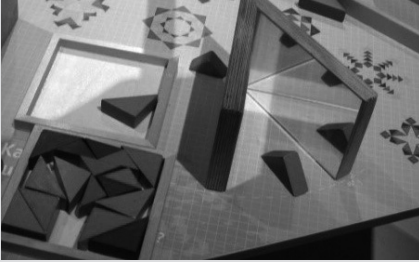
Eksponaty/ekspozycje	Opis możliwej aktywności dzieci	Kształcone wiadomości i umiejętności matematyczne
 <p>Zdjęcie 8. Odgadywanie brył³²</p>	<p>Dzieci na podstawie opisów brył w formie zagadki, mają odgadnąć, o którą bryłę chodzi (graniastostupy, ostrosłupy o podstawie trójkątnej, kwadratowej czy sześciokątnej, walec, kula, stożek). Na przykład zagadka druga, której rozwiązaniem był stożek, brzmiała następująco: <i>Mam czub. Nie mam rogów. Moja podstawa jest okrągła</i></p>	<p>Dziecko rozumie stosunki przestrzenne i cechy wielkościowe.</p>

²⁹ Ekspozycja pt. *Zuorden und Zählen* z wystawy matematycznej w Deutsches Technikmuseum Berlin, 2008 rok.

³⁰ Ekspozycja pt. *Wie viele Kugeln sind verborgen?* z wystawy matematycznej w Deutsches Technikmuseum Berlin, 2008 rok.

³¹ W opracowaniu uwzględniono podstawę programową dotyczącą edukacji matematycznej na I etapie kształcenia.

³² Fragment ekspozycji *Wer bin ich?*, wystawa matematyczna w Deutsches Technikmuseum

 <p>Zdjęcie 9. Prezenty urodzinowe³³</p>	<p>Zadaniem dzieci jest policzenie wszystkich prezentów, które można otrzymać w ciągu 12 dni. Dostając pierwszego dnia jeden prezent, drugiego dnia dwa plus jeden. Trzeciego dnia trzy nowe plus dwa i jeden, itd. aż do dwunastego dnia. Prezenty dzieci mogą układać na specjalnie przygotowanym prostokącie, który ma pomóc w obliczeniach.</p>	<p>Dziecko posługuje się liczbami</p>
 <p>Zdjęcie 10. Bryły platońskie³⁴</p>	<p>Dzieci na podstawie trzech wskazówek, dotyczących brył platońskich mają wybrać te bryły spośród dwudziestu zaprezentowanych na ekspozycji. Wskazówki są następującej treści: <i>Bryły platońskie składają się z tych samych regularnych wielokątów. Na każdym rogu schodzi się taka sama liczba ścian (płaskich powierzchni). Nie mają żadnych wgłębień</i>³⁵.</p>	<p>Dziecko umie czytać teksty matematyczne.</p>
 <p>Zdjęcie 11. Kalejdoskop³⁶</p>	<p>Dzieci, wykorzystując lusterka (symetrię lustrzaną), układają wzory podane na stole lub tworzą własne kompozycje.</p>	<p>Dziecko rozumie pojęcia geometryczne.</p>

Berlin, 2008 rok.

³³ Ekspozycja pt. *Der Geburtstagstisch* z Erlebnisland Mathematik in Dresden, 2011 rok.

³⁴ Ekspozycja z wystawy matematycznej w Deutsches Technikmuseum Berlin, 2008 rok.

³⁵ Fragment ekspozycji pt. *Platonische Körper*, wystawa w Berlinie, 2008 rok.

³⁶ Ekspozycja z wystawy matematycznej w Deutsches Technikmuseum Berlin, 2008 rok.

 <p>Zdjęcia 12,13. Mierzenie wzrostu i umieszczanie na tablicy z wiekiem³⁷</p>	<p>Dzieci mierzą swój wzrost, a następnie nanoszą wyniki na wykresie (zdjęcie obok), za pomocą kolorowego punktu, uwzględniając przy tym swój wiek.</p>	<p>Dzieci stosują matematykę w sytuacjach życiowych.</p>
 <p>Zdjęcia 14, 15. Plakat z cukierkami i ramki do szacowania³⁸</p>	<p>Dzieci mają oszacować liczbę cukierków na fotografii. Przykładają do plakatu jedną z ramek (kwadratową, trójkątną, kołową) i liczą cukierki. Następnie liczbę tę przemnażają przez 500, ponieważ powierzchnia ramki jest 1/500 powierzchni całego plakatu. Metodę tą wykorzystuje się w życiu do obliczania np. liczby zwierząt na rozległym obszarze lub liczby osób uczestniczących w wydarzeniu</p>	<p>Dziecko dokonuje obliczeń szacunkowych w sytuacjach życiowych.</p>

W tabeli 2. przedstawiono ekspozyty, dzięki którym dzieci mogą eksperymentować i odkrywać zagadnienia matematyczne w zakresie: rozumienia

³⁷ Ekspozycja pt. *Wie gross bin ich?* z Erlebnisland Mathematik in Dresden, 2011 rok.

³⁸ Ekspozat z Mathematikum w Gissen, z ekspozycji pt. *Die Smarties*, 2014 rok.

stosunków przestrzennych i cech wielkościowych (zdjęcie 8), rozumienia liczb i ich własności oraz posługiwania się liczbami (zdjęcie 9), czytania tekstów matematycznych (zdjęcie 10); rozumienia pojęć geometrycznych (zdjęcie 11), jak również stosowania matematyki w sytuacjach życiowych (zdjęcia 12-15).

Wszystkie omówione w tabelach eksponaty spełniają funkcję ludyczną, która według G. Karwasza polega na „sięganiu do mechanizmów emocjonalnych poznania. Eksponat dydaktyczny i cała ścieżka dydaktyczna powinny: zadziwiać niespodziewanymi skojarzeniami, podobać się estetycznie, zaskakiwać nowością, rozśmieszać, a nawet przestraszyć!”³⁹. Wszystkie prezentowane w tabelach eksponaty/ekspozycje są kolorowe i estetyczne, ponadto wykonywanie poszczególnych zadań może nieść element zaskoczenia. Na przykład zliczanie prezentów otrzymanych przez 12 dni (zdjęcie 9) może zadziwiać ich szybko rosnącą liczbą. Zdziwienie może budzić fakt, że bryły o największej powierzchni lub objętości nie są najcięższe (zdjęcie 4), czy też, że brył platońskich jest tylko pięć (zdjęcie 10).

Eksponaty te pełnią również funkcję dydaktyczną⁴⁰, tj. „uczeń otrzymuje wstępną wiedzę od nauczyciela a eksponat służy do: prezentacji nowych treści, pogładowej ilustracji zjawiska, pogłębienia wiedzy i wyjaśnienia zjawiska, pokazania zastosowań praktycznych zdobytej wiedzy”⁴¹. Prezentowane eksponaty pomagają w kształtowaniu wyobraźni dzieci, a przez to wpływają pozytywnie na ich twórczość.

Refleksje po wykorzystaniu niektórych eksponatów na zajęciach matematycznych z dziećmi

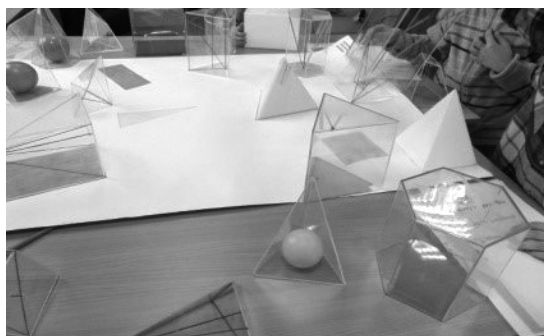
Niektóre eksponaty/ekspozycje występujące w badanych placówkach wykorzystywałam wraz ze studentami podczas interaktywnych zajęć matematycznych z dziećmi prowadzonych w latach 2014-2018. Przygotowując i prowadząc zajęcia dla dzieci podczas warsztatów na Uniwersytecie Dzieci (zdjęcie 16). Podczas zajęć dla sześciolatków nt. *Ile ścian ma wielościan*⁴² (2016/2017) jedną z aktywności dzieci, pracujących w pięciu grupach, było znalezienie brył, które pozostawiły kolorowe ślady na brystolu.

³⁹ G. Karwasz, J. Kruk, *op. cit.*, s. 27.

⁴⁰ Konkretne wiadomości i umiejętności matematyczne zostały opisane w tabelach 1 i 2.

⁴¹ G. Karwasz, J. Kruk, *op. cit.*, s. 27.

⁴² Szczegółowo opisane w: A. Bojarska-Sokołowska, *Edukacja matematyczna na tle innych dziedzin i form działalności dziecięcych uniwersytetów na przykładzie Uniwersytetu Dzieci w Olsztynie*, Olsztyn 2015.



Zdjęcia 16. Zabawa w detektywa



Zdjęcia 17. Składanie mandali



Zdjęcia 18. Mierzenie i obliczanie objętości brył

Utrudnieniem dla dzieci było to, że niektóre bryły pozostawiły dwa ślady lub na stole w danej grupie nie było wszystkich brył, do których należały ślady pozostawione na brystolu. Dzieci musiały szukać bryły po całej sali. Musiały zapamiętać kształt śladu i na tej podstawie szukać odpowiednich brył w innych grupach. Musiały też uzgadniać z innymi dziećmi, czy mogą wypożyczyć daną bryłę, aby sprawdzić, czy pasuje do śladu. Przedszkolaki z kolei (wiek 5 – 5,5

lat) składały mandale (zdjęcie 17), korzystając z gotowych elementów lub klocków o różnych geometrycznych kształtach. Dzieci mogły wzorować się na przygotowanych przez studentki edukacji wczesnoszkolnej zdjęciach już złożonych mandali lub tworzyć własne wzory⁴³. Zdjęcie 18 przedstawia zajęcia przeprowadzone w roku 2016/2017 dla dzieci z edukacji domowej (od 2 klasy szkoły podstawowej do 1 gimnazjum) w ramach gry *Matematikea*⁴⁴. Przygotowali ją, pod moim kierunkiem, studenci matematyki, specjalność nauczycielska. Zajęcia przeprowadzono 27 kwietnia 2017 roku na Wydziale Matematyki i Informatyki UWM w Olsztynie, dotyczyły one ważenia i mierzenia. Dzieci, podzielone na cztery grupy wiekowe, obliczały pola powierzchni wypełnionych, np. słonecznikiem czy fasolą, obliczały objętości różnych kolorowych cieczy i produktów zanurzonych w wodzie. Na przykład grupa dzieci z klasy II–III szkoły podstawowej obliczała pole powierzchni składającej się z różnych połączonych prostokątów (zdjęcie 18) i objętości prostopadłościanów wypełnionych np. mąką. Dzieci przed przystąpieniem do obliczeń uzgadniały, które elementy należy zmierzyć, aby rozwiązać dany problem.

We wszystkich omówionych zajęciach charakterystyczne było to, że uczestnicy sami decydowali i uzgadniali kolejność wykonywania poszczególnych kroków prowadzących do rozwiązania. Decydowali również o konieczności wykorzystania przedmiotów, które były dostępne w sali. Studenci uczestniczący w tych zajęciach tłumaczyli dzieciom problem i ewentualnie pomagali, gdy zostali poproszeni, na przykład o przytrzymanie, itp.

Podsumowanie

W podejściu interaktywnym „proces uczenia się nie zawsze przebiega w sposób uporządkowany w przewidzianych z góry sekwencjach (...)”⁴⁵. Należy zwrócić uwagę na fakt, że „różne osoby uczą się w różny sposób”, tak więc na indywidualny styl uczenia się wpływa wiele czynników, np. wiek, motywacja uczestników, ich wiedza i predyspozycje do jej przyswajania. J. Górniewicz uważa, że „wiedza, aby być skutecznie zapamiętana, musi być zdobyta własnym wysiłkiem poznawczym poprzez próbę rozwiązania autentycznych problemów,

⁴³ Stanowisko mandale przygotowane przez studentki z Wydziału Nauk Społecznych UWM w Olsztynie na zajęcia z przedszkolakami 27.04.2018.

⁴⁴ Szczegółowo opisane w artykule A. Bojarska-Sokołowska, „Domowa” edukacja matematyczna dzieci i młodzieży, [w:] *op. cit.* (*Współczesne problemy nauczania matematyki*), s. 73-98.

⁴⁵ G. Karwasz, J. Kruk, J. Chojnacka, *op. cit.*

musi być przeżyta, przeświecona strumieniem emocji”⁴⁶. B. Śliwerski dodaje: „każdy człowiek uczy się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruuje własną wiedzę, wykorzystując tę, którą już posiada”⁴⁷.

J. Kruk sądzi, że centra i muzea nauki mogłyby wesprzeć współczesne szkoły w sprostaniu zadaniom dydaktycznym. Podejście to wymagałoby jednak pewnych zmian. Konieczne byłoby rozszerzenie współpracy między szkołą a instytucjami popularyzującymi naukę oraz opracowanie oprogramowania edukacyjnego eksponatów i doświadczeń proponowanych przez muzea/centra nauki. Także upowszechnienia w edukacji szkolnej korzystania z bogatych zasobów współczesnego cyfrowego świata, np. w postaci ścieżek badawczych, które mogłyby być weryfikowane podczas wizyt nauczycieli wraz z uczniami w muzeach/centrach nauki, oraz „wprowadzenia do metodyki szkolnej praktyk odwołujących się do strategii interaktywnych jako przykładów do wykorzystania przez nauczycieli, rodziców i wszystkich zainteresowanych takimi formami poznawania i badania zjawisk”⁴⁸.

dr Agnieszka Bojarska-Sokołowska jest adiunktem na
Wydziale Matematyki i Informatyki Uniwersytetu Warmińsko-
Mazurskiego w Olsztynie



⁴⁶ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 1997, s. 92-93.

⁴⁷ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, [w:] *Alternatywy w edukacji*, B. Śliwerski, A. Rozmus (red.), Kraków-Rzeszów 2018, s. 50.

⁴⁸ G. Karwasz, J. Kruk, *op. cit.*, s. 202.

Sławomira Pusz

Gry dydaktyczne tworzone przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Wstęp

Szkoła powinna być miejscem rzeczywistej, a nie pozorowanej, aktywności uczniów. Powinna być miejscem, w którym kształcą się uczniowie kreatywnych, myślących samodzielnie i twórczo potrafiących radzić sobie z różnorodnymi problemami, z którymi spotykają się w życiu¹. Twórcy podstawy programowej² proponują, aby organizacja zajęć w klasach I–III była dostosowana „do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci, wywołujących zaciekawienie, zdumienie i radość odkrywania wiedzy, (...) umożliwiających nabywanie doświadczeń poprzez zabawę, wykonywanie eksperymentów naukowych, eksplorację, przeprowadzanie badań, rozwiązywanie problemów”, należałoby więc oczekiwać, że nie będą to tylko szumnie brzmiące hasła.

Dla dziecka w przedszkolu szkoła to miejsce nowe i ciekawe, które kojarzy z dorosłością oraz podniesieniem własnego prestiżu i wejściem w nowy interesujący świat. Niestety, fascynacja mija stosunkowo szybko. Szkoła okazuje się mało atrakcyjna, na lekcjach niewiele się dzieje, a cały wysiłek dziecka jest skoncentrowany na tym, aby udzielić właśnie takiej odpowiedzi, jakiej w tym momencie oczekuje nauczyciel. Antidotum na szkolną nudę i rosnący brak zainteresowania nauką mogą być gry dydaktyczne.

Artykuł ma być inspiracją dla obecnych i przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do realizacji ciekawych zajęć, rozwijających nie tylko wiedzę

¹ Por.: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009; D. Szumna, *Wczesna edukacja dziecka – czas transmisji czy aktywnego zdobywania wiedzy?*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Implikacje do praktyki pedagogicznej*, E. Dolata, S. Pusz (red.), Rzeszów 2013.

² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, dostępne w Internecie: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1> (dostęp: 21.05.2018).

i umiejętności, ale także uczniowską kreatywność. Niech szkoła będzie miejscem, w którym dzieci uczą się aktywnie, przez zabawę i do którego uczęszczają z przyjemnością.

Gry dydaktyczne – analiza pojęcia

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji i różnorodnych typologii gier dydaktycznych. Krzysztof Kruszewski zalicza gry dydaktyczne do metod problemowych, prezentuje ich zalety i typologię opartą na celach kształcenia³. Autor wyróżnia dwie podstawowe grupy: gry odnoszące się do sfery emocjonalnej oraz poznawczej. Pierwsze z nich to „gry kształtujące strategie wyboru postępowania i gry kształtujące postawy wobec określonych zjawisk i wartości”. Drugą grupą są gry, których celem jest rozwój sfery poznawczej, „gry kształtujące proste dyspozycje i sprawności związane z wykonywaniem zadań intelektualnych, gry kształtujące umiejętności złożone, gry kształtujące umiejętności specjalne, także społeczne” oraz najczęściej stosowane gry, których celem jest ułatwienie uczniom opanowania treści kształcenia w sposób szybszy i bardziej atrakcyjny⁴. Podobny pogląd prezentuje Czesław Kupisiewicz. Szerzej omawiając metodę symulacji, wskazuje specyficzne dla gry symulacyjnej wyróżniki, jak ścisły związek z rzeczywistością, aktywne uczestnictwo osób biorących udział w grze oraz występowanie jasnych reguł⁵. Roman Król z kolei ukazuje znaczenie gier dydaktycznych, przytaczając wyniki badań realizowanych na poziomie akademickim. Wskazuje na efekty stosowania gier symulacyjnych jako metody podnoszącej efektywność procesu kształcenia studentów, a równocześnie znacznie zwiększającej rozwój ich czynności poznawczych, właściwą ocenę sytuacji, rozwój wyobraźni⁶.

Odmienne rozumienie gier dydaktycznych prezentuje Wanda Hemmerling. „Gra i zabawa dydaktyczna staje się określonego rodzaju rozrywką umysłową, a jej wynik jest naturalną i bezbolesną dla ucznia oceną jego wysiłków, porównywalną z wynikami innych uczestników zabawy”⁷. Autorka dostrzega konieczność przechodzenia od zabawy – naturalnej dla dziecka formy aktywności – do nauki jako aktywności jednoznacznie kojarzonej ze szkołą.

³ K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 223.

⁴ *Ibidem*, s. 224.

⁵ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 150–152.

⁶ R. Król, *Efektywność gier dydaktycznych w procesie kształcenia*, Kraków 2007.

⁷ W. Hemmerling, *Zabawy w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1984, s. 10.

Podkreśla znaczenie zabawowej aktywności dziecka na początkowym etapie kształcenia. Zwraca uwagę na zalety wykorzystywania gier i zabaw w edukacji wczesnoszkolnej. Akcentuje takie czynniki, jak: rozwijanie spostrzegawczości, wskazywanie zależności i związków przyczynowo-skutkowych, szybsze i trwalsze zapamiętywanie reguł, definicji. Pozytywne emocje powstające w trakcie gier i zabaw dydaktycznych powodują wzrost motywacji do uczenia się i rozszerzenie zakresu potrzeb poznawczych.

„Gra jest odmianą zabawy polegającą na respektowaniu reguł i na osiągnięciu ściśle określonego wyniku. Spełnia ważne funkcje wychowawcze: uczy poszanowania przyjętych norm, umożliwia współdziałanie, uczy zarówno wygrywania jak i przegrywania”⁸. Tę definicję Wincentego Okonia można przyjąć jako najkrótszą i najbardziej treściwą, uzmysławiającą, że każda gra jest zabawą, ale nie każda zabawa jest grą. Istotnym elementem łączącym gry i zabawy jest przeżywanie radości i zadowolenia z samego faktu uczestniczenia w działaniach, nie ma istotnego znaczenia czy gry zaliczane są do dydaktycznych, ruchowych, sportowych czy też innych.

W literaturze przedmiotu funkcjonują różne typologie gier dydaktycznych, m.in. W. Okonia i zbliżona, lecz nieco rozbudowana K. Kruszewskiego czy Franciszka Szloska, który za kryterium podziału obiera treści lub działania dydaktyczne⁹. Specyficznej klasyfikacji gier dydaktycznych dokonuje Władysław Puślecki. Biorąc pod uwagę stosowanie tego pojęcia, autor wyodrębnia dziewięć rodzajów gier:

- klasyczne gry dydaktyczne, rozumiane jako środki kształcenia w postaci krzyżówek, plansz, rebusów,
- gry i zabawy ruchowe, łączone ze śpiewem czy naśladowaniem ruchów,
- formy teatralne – inscenizacje czy improwizacje tekstów literackich,
- planszowe gry dydaktyczne,
- gry dydaktyczne z wykorzystaniem symulatorów do ćwiczenia określonych umiejętności,
- gry dydaktyczne rozumiane jako problemowe metody symulacyjne, oparte na matematycznej teorii gry, np. gra *Mali detektywi*,
- gry problemowe wywodzące się z metod aktywizujących,
- gry komputerowe,
- zaprogramowane automaty zręcznościowe¹⁰.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 85.

⁹ D. Waloszek, *Gra dydaktyczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 94.

¹⁰ W. Puślecki, *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1990, s.15–16.

Autor wprowadza rozróżnienie na gry problemowe, mające swój rodowód w metodach poszukujących oraz długą historię wywodzącą się od Sokratesa i jego pogadanki heurystycznej.

Znaczenie gier dydaktycznych dla rozwoju uczniów

Wszyscy teoretycy zajmujący się zagadnieniem gier dydaktycznych zwracają uwagę na wielość zalet odnoszących się do sfer intelektualnej, emocjonalnej i społecznej¹¹. Gry dydaktyczne uruchamiają aktywność poznawczą, rozwijają pozytywne emocje i ukierunkowują działania graczy, udrażniają tym samym wszystkie drogi wielostronnego uczenia się przez przyswajanie, przeżywanie i działanie. Gry dydaktyczne rozwijają procesy umysłowe (takie jak: analiza, synteza, uogólnianie itd.), uwagę, pamięć oraz funkcje poznawcze. Ucząc się określonych reguł i przepisów, uczniowie rozwijają myślenie przyczynowo-skutkowe oraz umiejętność planowania i przewidywania. Gry dydaktyczne są znakomitym sposobem na utrwalenie i rozszerzenie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności z różnych dziedzin. Dzięki emocjonalnemu zaangażowaniu uczniów rozwijają ich samodzielność, samokontrolę, wdrażają do samokształcenia. Gry uczą przeżywania zwycięstwa, ale także radzenia sobie z przegraną i znoszenia goryczy porażki. Waldemar Lib i Wojciech Walat podkreślają znaczenie gier dydaktycznych w nauczaniu techniki i informatyki¹². „Wykorzystywać je można jako element stwarzający sytuację dydaktyczno-wychowawczą, podstawowy trzon wprowadzanych treści kształcenia, w celach ćwiczeniowych, jak również kontrolno-utrwalających”¹³. W pełni należy się zgodzić z tym szerokim zastosowaniem gier dydaktycznych w różnych częściach zajęć i w realizacji różnorodnych celów, nie tylko w zakresie nauczania techniki i informatyki, ale także edukacji wczesnoszkolnej. Autorzy wskazują na różnorodność funkcji, jakie gry pełnią w edukacji ogólnotechnicznej, co można odnieść także do edukacji wczesnoszkolnej. W trakcie gier dydaktycznych uczniowie przyswajają nowe i utrwalają już posiadane wiadomości, doskonałą umiejętność, mają możliwość sprawdzenia swojej wiedzy, rozwijają aktywność i zainteresowanie daną dzie-

¹¹ R. Król, *op. cit.* (*Efektywność gier dydaktycznych...*); J. Bednarek, *Gra komputerowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, op. cit.*, s. 95; W. Puślecki, *op. cit.* (*Gry problemowe...*) i in.

¹² W. Lib, W. Walat, *Wspomaganie rozwoju twórczych kompetencji technicznych uczniów poprzez gry dydaktyczne*, [w:] *Wspomaganie rozwoju kompetencji twórczych*, A. Długosz (red.), Rzeszów 2014, s. 59–76.

¹³ *Ibidem*, s. 73.

dzina. Gry komputerowe mogą spełniać także funkcje wychowawcze, ukazując preferowane wzorce zachowań oraz ukazując normy postępowania akceptowane społecznie¹⁴. Dodatkowymi atutami, o czym autorzy wspomnianego artykułu nie wspominają, w grach komputerowych dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej są komunikaty motywujące ucznia do dalszej aktywności; mogą one wystąpić w postaci braw czy słownej zachęty. Grający mają też możliwość porównywania swoich aktualnych wyników z poprzednimi, a tym samym śledzenia wzrostu kompetencji, co pozytywnie oddziałuje na samoocenę.

W. Walat i W. Lib wspominają jedynie o tym, że „uczniowie mogą sami układać różnego rodzaju gry, włącznie z grami i zadaniami w formie elektronicznej”¹⁵. W moim przekonaniu to właśnie tworzenie gier, a następnie ich rozgrywanie, pozwala uczniom rozwinąć potencjał twórczy, a nauczycielowi realizować wiele ważkich celów kształcących i wychowawczych. Dzięki tworzeniu gier uczniowie uczą się planowania działań, ale także negocjacji i przekonywania rówieśników do własnych pomysłów. Uczą się współdziałania i współpracy, rozwijają umiejętności komunikacyjne, aby przedstawić swoją koncepcję i doprowadzić do jej realizacji. Do podobnych wniosków doszły Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Krystyna Dobosz i Ewa Zielińska, odnosząc się do edukacji matematycznej dzieci w przedszkolu¹⁶. W książce *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?* podają konkretne wytyczne dotyczące konstruowania gier przez dzieci. Proces ten przebiega w trzech etapach i można go rozpocząć z pięcioletkami. Nauczyciele powinni przestrzegać kolejności wprowadzania dzieci w tajniki konstruowania gier, postępując zgodnie z zaprezentowaną w książce metodyką. W pierwszym etapie pokazują dzieciom budowanie gry-ściganki, opartej na tworzeniu planszy, rzutach kostką i przesuwaniu się do przodu zgodnie z liczbą wyrzuconych oczek. Etap drugi obejmuje tworzenie opowiadania, które znajduje swoje odbicie w kompozycji planszy. Na tym etapie dzieci rozwijają wyobraźnię, słownictwo, kształtują umiejętności przedstawiania fabuły w formie graficznej na planszy do gry. Dopiero trzeci etap może być poświęcony tworzeniu gier matematycznych i zgodnie z sugestią autorek może być realizowany najwcześniej w grupie dzieci sześciolatków. Książka, jak przewodnik metodyczny, krok po kroku wprowadza nauczyciela przedszkola

¹⁴ J. Bednarek, *op. cit.* (*Gra komputerowa*), s. 97.

¹⁵ W. Lib, W. Walat, *Wspomaganie rozwoju twórczych kompetencji technicznych uczniów poprzez gry dydaktyczne*, [w:] *Wspomaganie rozwoju kompetencji twórczych*, A. Długosz (red.), Rzeszów 2014, s. 75.

¹⁶ E. Gruszczyk-Kolczyńska, K. Dobosz, E. Zielińska, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?*, Warszawa 1996.

w poszczególne etapy pracy z dziećmi nad tworzeniem gier dydaktycznych. Nauczyciel rysuje planszę do gry na dużym kartonie a dzieci powielają ją na mniejszych kartkach. Autorki sugerują, że w przypadku pracy z uczniami klas I i II należy także przechodzić wszystkie etapy, ale skracając czas na dwa pierwsze.

Zdecydowanie większe zaangażowanie uczniów w proces kształcenia można uzyskać, gdy będą oni samodzielnie tworzyć gry dydaktyczne. Konstruując gry dydaktyczne w małych grupach, uczniowie porządkują i utrwalają dany zakres tematyczny, nie zdając sobie sprawy z tego, że się uczą. Kształtują umiejętności interpersonalne, ponieważ muszą uzgodnić w grupie zasady tworzonej gry, rozdzielić zakres zadań, negocjować własne koncepcje. W trakcie tworzenia gier uczniowie widzą potrzebę porządkowania wiedzy, dostrzegają jej wartość, a tym samym staje się ona pełniejsza i rozwijająca osobowość. Wymyślanie własnej gry rozwija kreatywność i pomysłowość uczniów, aktywizuje ich do podejmowania działań, a tym samym działa mobilizująco i motywująco, co jest niezmiernie istotne w procesie efektywnego kształcenia¹⁷.

Dążąc do opracowania własnych strategii, wykorzystują swoje wcześniejsze doświadczenia z różnych gier planszowych, przetwarzając je i dostosowując do potrzeb własnej rozgrywki, która musi też być zaakceptowana przez kolegów z grupy. Tworzone przez uczniów gry pozwalają na hierarchizowanie wiedzy, wyodrębnienie najistotniejszych elementów i efektywne jej wykorzystanie. Uczeń nabywa kompetencje, nie zdając sobie sprawy z tego, że się uczy a jego mózg przyswaja reguły w sposób utajony¹⁸.

W trakcie tworzenia gier planszowych także istotne jest kształtowanie umiejętności planowania przestrzeni. Rysowanie plansz wymaga właściwego rozmieszczenia graficznego poszczególnych elementów, wyeksponowanie i zaprojektowanie pól, które przewidziane są jako pełniące specjalną rolę w toku gry.

Tworzenie gier dydaktycznych przez uczniów klasy III

Mając na uwadze wielość zalet, jakie niesie ze sobą tworzenie gier dydaktycznych, postanowiłam sprawdzić, jak radzą sobie z tym zadaniem uczniowie klasy III wiejskiej szkoły. Obecnie nie jestem nauczycielem w szkole podstawowej i aby przeprowadzić próbne zajęcia z tworzenia przez uczniów klas III gier dydaktycznych, musiałam uzyskać zgodę od dyrektora szkoły i nauczyciela

¹⁷ J.P. Sawicki, *Sposoby aktywizowania uczniów w szkole XXI wieku. Pytania, refleksje, dobre rady*, Warszawa 2014, s. 55–70.

¹⁸ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 99–105.

wychowawcy. Dysponowałam tylko dwiema godzinami lekcyjnymi (na taki czas uzyskałam zgodę dyrekcji), w trakcie których uczniowie konstruowali gry. Poinformowałam uczniów, że gry powinny im ułatwić zapamiętanie tego, czego uczyli się na lekcji języka polskiego (np. doskonalenie umiejętności orograficznych), utrwałać i poszerzać wiedzę przyrodniczą oraz rozwijać umiejętności matematyczne w zakresie czterech działań. Zdecydowanie lepsze rezultaty dydaktyczne można byłoby osiągnąć, gdyby uczniowie tworzyli tylko jeden typ gier po danej partii materiału, np. matematyczne mające na celu doskonalenie umiejętności dodawania i odejmowania w określonym zakresie. Gry te następnie mogłyby wykorzystywać w celu powtórzenia i utrwalenia określonych zagadnień, wymieniając się nimi pomiędzy poszczególnymi grupami. Asumptem do przeprowadzenia zajęć była chęć sprawdzenia, na ile uczniowie potrafią samodzielnie, pracując w małej grupie, stworzyć grę dydaktyczną oraz na jakie trudności mogą ewentualnie natrafić. Ciekawiło mnie także, skąd dzieci będą czerpać pomysły do tworzenia gier i czy dostarczone im środki dydaktyczne mogą być dla nich inspiracją do tworzenia fabuły gry.

Już zapisanie tematu „Tworzymy gry” wzbudziło zaciekawienie i radość dzieci. Uczniowie mieli możliwość wyboru z kim będą pracować oraz zakresu tematycznego, jakiego gra będzie dotyczyć. Powstały dwa zespoły dwuosobowe i trzy czteroosobowe. Uczniowie pracowali z dużym zapałem i entuzjazmem, a dzwonek obwieszający przerwę śniadaniową został przyjęty z niechęcią. W każdej grupie można było zaobserwować lidera, który miał najwięcej pomysłów, rozdzielał zadania, i z którego zdaniem pozostali członkowie grupy najbardziej się liczyli. Wszyscy uczniowie pracowali chętnie, starali się przeformułować swoją koncepcję gry, co powodowało mniej lub bardziej burzliwe dyskusje.

Wszystkie grupy tworzyły gry planszowe bazujące na rzucie kostką, a więc wykorzystujące czynnik losowy, jednakże pojawiał się też element wymagający wiedzy czy pewnych umiejętności, którymi gracze musieli się wykazać. Część grup przy wyborze tematyki gry inspirowała się dostarczonymi im materiałami, stąd tytuły „Dinozaury” (oryginalna pisownia ucznia) czy „Przygody muszelek”. Pojawił się też tytuł „Wygraj raj” i „Kraina Potworków”. Dwaj chłopcy, którzy wymyślili typową matematyczną grę, nie nadali jej tytułu. Omawianie uczniowskich pomysłów zacznę od tej właśnie gry, ponieważ spełnia ona w pełni standardy gier dydaktycznych, rozwijając i doskonaląc umiejętności matematyczne dotyczące liczenia w zakresie czterech działań i w przedziale liczbowym nieco wykraczającym poza program aktualnie realizowany w klasie. Oprócz kolorowych pól, które przyspieszają bądź spowalniają graczy (przesuwając ich

o pewną liczbę pól do tyłu lub wykluczając rzut kostką w następnej kolejce), na planszy znalazły się też pola oznaczone wykrzyknikiem lub znakiem zapytania. Gracz, który stanie na tym polu, losuje kartkę z działaniami matematycznymi do wykonania. Kartki oznaczone wykrzyknikiem zawierają stosunkowo proste działania, natomiast te z pytajnikiem wymagają wykonania bardziej skomplikowanych obliczeń. Głównym pomysłodawcą gry był chłopiec, który lubi matematykę i wymyślanie trudniejszych działań zdecydowanie go cieszyło.

Grę „Wygraj raj” stanowi plansza podzielona na cztery równe części, z których należy przejść co najmniej dwie, aby móc dostać się do „finału” – ostatniej i najważniejszej części. Istotnym elementem gry są pytania układane na środku planszy i brane przez uczestników w momencie, gdy staną na określonym polu lub dojdą do finału. „Pytania” to zadania polecenia dla graczy, np. „Wymyśl zagadkę”, „Napisz zdanie pytające” lub „działanie matematyczne $50:10=$ ” itp. Zostało przygotowanych tylko 10 karteczek pytań i na moją sugestię, że to za mało na całą grę, jedna z uczennic odpowiedziała „to się później dorobi”. Uczniowie próbowali testować grę, ale jeszcze w trakcie początkowych rzutów kostką część reguł musiała ulec zmianie, ponieważ gracze nie osiągnęli konsensusu co do pomysłu powstania pola wykluczającego z gry.



Ryc. 1 Plansza gry Wygraj raj.

Autorzy „Przygód muszelek”, nawiązując do polecenia, aby wymyślona gra zawierała zadania z języka polskiego, matematyki, przyrody, konstruują

planszę z podzieloną na części - krainy o takich nazwach, do których trafiają muszelki i tam przeżywają swoje przygody. Uczniowie stworzyli także krainę „Niespodzianka”, w której na muszelki czekają różne trudne zadania (jednak uczennica nie potrafiła jeszcze sprecyzować, jakiego typu one będą). W tej grze zostały także wprowadzone żetony, które miały moc ratowania z opresji. Pomysłów było wiele, ale zdecydowanie brakowało czasu, aby znalazły one swoje odzwierciedlenie w formie graficznej na planszy i karcie z zasadami.

Wszystkie zaprojektowane przez uczniów gry zawierały element rywalizacji, każdy z uczestników gry musi pokonać trasę od startu do mety. Także wszystkie bazowały na zdarzeniach losowych, gdzie rzut kostką lub dwiema kostkami decydował o pozycji graczy. Każda z zaprojektowanych gier zawierała elementy charakterystyczne dla gier dydaktycznych – wymagała pewnej wiedzy, zastosowania określonych przez reguły umiejętności. Różniły się między sobą zakresem treści i umiejętności ćwiczonych oraz rodzajem kompetencji, jakie są doskonalone podczas rozgrywek.

Podsumowanie i wnioski

Tworzenie gier okazało się dla uczniów zadaniem ciekawym i inspirującym do samodzielnego działania. Pracowali chętnie i z zapałem, nie chcieli przerwać pracy nawet po dzwonku na przerwę. Uczniowie wykazali się kreatywnością i pomysłowością w trakcie konstruowania gier. Oczywiście nie wszyscy byli w równym stopniu aktywni w generowaniu pomysłów. W każdej z grup można było zaobserwować jednostki bardziej twórcze, które wymyślały najwięcej ciekawych rozwiązań i to właśnie te dzieciaki przyjęły rolę liderów grup. Powstało pięć ciekawych, bazujących na wcześniejszych doświadczeniach dzieci gier. Uczniowie, pracując w zespołach dwu- lub czteroosobowych w ciągu dwóch godzin lekcyjnych wymyślili zasady gry, spisując je na kartkach w sposób mniej lub bardziej poprawny. Także zaplanowali i narysowali plansze, które w większości zostały ciekawie ozdobione. Niestety, tylko jednej grupie udało się w tym czasie przetestować własną grę, przechodząc od startu do mety. W dwóch grupach po pierwszych rzutach kostką i napotkaniu dodatkowych zadań zaczęły się zmiany w regulaminie gry. W jednej z grup było tak dużo pomysłów na rozbudowanie gry, że zabrakło czasu na jej rozegranie.

Inspiracją dla uczniów były znane im gry planszowe o tradycyjnej konstrukcji od startu do mety i różnymi polami mającymi uatrakcyjnić grę poprzez dodatkowe zadania. W tworzeniu gier kierowali się także dostarczonymi im

materiałami (muszelki, kamyki, plastikowe figurki zwierzątek mogące pełnić rolę pionków w grze). Powstałe gry to nie proste ściganki¹⁹, ale zawierające fabułę historii muszelek czy zwierzaków.

Tylko jednej grupie w czasie dwóch godzin lekcyjnych udało się zaprojektować, narysować, spisać zasady i przetestować grę. „Dinozaury” mają mało skomplikowane zasady i niewiele pól specjalnych, a jedyne, co je wyróżniało spośród pozostałych gier, to równoległe rzuty dwoma kostkami. W grupach tworzących gry o bardziej skomplikowanych i rozbudowanych zasadach, zawierających dużo pól specjalnych, wymagających dodatkowych działań czy wiedzy, praca trwała znacznie dłużej, ponieważ wymagała od uczestników dyskusji i osiągnięcia konsensusu. Dziewczynki tworzące grę „Przygody muszelek” deklарowały, że w świetlicy dokończą wymyślanie zasad i zagrają.

Oprócz jednej typowo matematycznej gry trudno jednoznacznie wskazać zakres materiału, który uczestnicy mogliby dzięki niej opanować. Pojawiały się aktualnie realizowane treści z zakresu języka polskiego, np. „Podaj zdanie proste/ złożone” jako jedno z poleceń z pól z zadaniem dodatkowym, ale też interesujące pytania, np. „Co jadły dinozaury?” lub polecenia, np. „Wymyśl zagadkę”.

Trzecioklasiści w większości nie potrafili jasno określić, czego gra będzie dotyczyła, a pomysły powstawały *ad hoc* i ich akceptacja przez grupę zależała w znacznym stopniu od pozycji socjometrycznej pomysłodawcy. Szybciej i efektywniej pracowały pary niż grupy czteroosobowe. W duetach wyraźnie można było zaobserwować podział ról i pozycję lidera. W grupach czteroosobowych także większość pomysłów pochodziło od jednego ucznia. Koncepcje lidera także najczęściej były akceptowane przez pozostałych członków grupy.

Największą trudnością dla uczniów było spisanie zasad wymyślonej gry. Z wyraźną niechęcią dzieci podchodziły do pisania, a strona ortograficzna pozostawiała wiele do życzenia. Uczniowie w trakcie pisania popełniali dużo błędów wskazujących na niezajomość lub nieutrwalenie zasad pisowni. Prawie w każdej grupie pojawiły się błędy ortograficzne pierwszego stopnia np. „wykzyknik”, „5 pul” (w zasadach spisywanych przez uczniów tej grupy wystąpił też wyraz „pole”), „żuć kostką”. W regułach tworzonych gier występowały też braki znaków diakrytycznych czy „ogonków” przy ą i ę.

Dążąc do wsparcia uczniów w osiągnięciu dojrzałości do podjęcia samodzielnej pracy w klasie IV oraz do właściwego przygotowania do poprawnego,

¹⁹ Za: E. Gruszczyk-Kolczyńska, K. Dobosz, E. Zielińska, op. cit. (*Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?*).

bezbłędnego pisania, należałoby zastosować gry dydaktyczne dotyczące zagadnień ortograficznych. Wskazane byłoby, aby nauczyciel wykorzystał zapał i zaangażowanie uczniów przy tworzeniu gier dydaktycznych do kształtowania kompetencji ortograficznych. Wspierając wielokierunkową aktywność uczniów, zarówno społeczną, emocjonalną jak i umysłową, stwarza się dzieciom idealne warunki do uczenia się przez zabawę, umożliwia się szybkie nabywanie kompetencji poprawnego pisania bez świadomości mozolnego uczenia się reguł ortograficznych. Od pomysłowości nauczyciela będzie zależała organizacja pracy uczniów przy konstruowaniu gier dydaktycznych, ukierunkowanych na kształtowanie kompetencji ortograficznych. Grupy mogą losować wybrane reguły lub wyszukiwać wyrazy z trudnością ortograficzną w określonej tematyce, której gra będzie dotyczyć. Aby wszyscy uczniowie mieli możliwość utrwalenia zasad poprawnej pisowni, nauczyciel powinien zadbać o możliwość wymieniać się grami przez poszczególne zespoły uczniowskie. Takie gry zajmą dzieciom na pewno sporo czasu, ale nie będzie to czas stracony.

dr Sławomira Pusz *jest starszym wykładowcą na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego*

W kręgu międzywojennych dyskusji wokół edukacji polonistycznej w szkolnictwie zawodowym w kontekście obecnej reformy edukacji

Dyskusje wokół wdrażanej reformy programowej powoli cichną, od czasu do czasu jedynie temperaturę medialnych sporów, a co za tym chwilowe zainteresowanie czytelników internetowych serwisów, podnoszą kolejne sprzeczne informacje płynące ze stron: rządowej oraz związkowej. Dotykają one zasadniczo kwestii liczby etatów czy wysokości nauczycielskich wynagrodzeń, wygasły natomiast niemal zupełnie polemiki dotyczące treści nauczania. W przypadku edukacji polonistycznej uczestnicy publicznej debaty najczęściej toczyli jedynie zażarte spory o kształt kanonu lektur – często kompletnie niemerytoryczne i świadczące o miernej wiedzy dotyczącej polonistycznej rzeczywistości krytyków listy lektur dla szkół ponadpodstawowych.

W porównaniu z dyskusjami w dwudziestoleciu międzywojennym na temat kształtu szkolnictwa i miejsca w nim języka polskiego wspomniane spory wypadają blado, biorąc pod uwagę choćby autorytety, jakie zabierały wówczas głos w publicznej debacie i wielość tekstów, jaka wtedy powstała. Okres ten i dydaktyczne dyskursy znalazły swoją dokumentację w pracach Anny Mackowicz¹, Władysława Sawryckiego², Janusza Marchewy³, Leszka Jazownika⁴ czy Władysława Szyszkowskiego⁵. O dziwo, poświęcano także mnóstwo miejsca szkolnictwu zawodowemu, które traktuje się współcześnie

¹ A. Mackowicz, *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław 1984.

² W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego*, Warszawa - Poznań - Toruń 1984.

³ J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918-1939*, Warszawa 1990.

⁴ *Polonistyka szkolna w latach 1918-1939. Koncepcje i polemiki. Programy i ich realizacja*, L. Jazownik (red.), Zielona Góra 2002.

⁵ *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego (1918-1939)*, W. Szyszkowski (red.), Warszawa 1963.

jak edukacyjnego Kopciuszka. Choć w nomenklaturze ostatniej reformy szkoły zawodowe awansowały do miana branżowych, a ministerstwo intensywnie pracuje nad odbudową ich prestiżu, to można mieć tylko nadzieję, że działania te odczarują szkolnictwo zawodowe i zachęcą młodych ludzi do kształcenia dostosowanego do potrzeb rynku pracy.

Kryzys współczesnego szkolnictwa zawodowego nie jest pierwszym na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. Zofia Budrewicz wymienia momenty przełomowe postępującej deprecjacji „zawodówek”⁶. Po roku 1980 wytykano ubóstwo i niesprawność kulturowego modelu kształcenia tego typu szkół, a od 1990 na losy szkół zawodowych zaczął wpływać wolny rynek i odchodzenie od centralizmu państwowego w życiu gospodarczym. W ostatnim zaś dziesięcioleciu niczym nieograniczona selekcja, a raczej jej brak, do szkół kończących się maturą oraz relatywnie tanie dla organów prowadzących utrzymanie liceów spowodowały zapaść szkół zawodowych.

U progu działań mających na celu ich odbudowę w kontekście pracy polonisty nie straciła nic na aktualności następująca uwaga badaczki:

W okresie dyskusji nad poszukiwaniem nowych rozwiązań strukturalno-programowych szkolnictwa zawodowego warto więc uważniej przyrzeć się tradycji kształcenia polonistycznego. Można w niej bowiem znaleźć cenne inspiracje do zbudowania nowego i lepszego modelu absolwenta.

Program kształcenia kulturowego w szkołach zawodowych II Rzeczypospolitej był traktowany bardzo serio, nie jako zewnętrzna erudycja, ale jako czynnik formujący dyspozycje człowieka do wykonywanej pracy oraz konieczny element osoby ludzkiej⁷.

Szkolnictwo zawodowe w II Rzeczypospolitej – zarys

Rozwój szkolnictwa zawodowego do 1932 r., czyli do reformy jędrzejewiczowskiej charakteryzował się dużą dowolnością, gdyż władze państwowe nie zdołały opracować przepisów, które uporządkowałyby ten obszar edukacji. Spis szkół zawodowych opublikowany przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1927 r. pozwala na wyodrębnienie całego wachlarza placówek tego typu o różnym cyklu nauki

⁶ Z. Budrewicz, *Kształcenie literackie w szkołach zawodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Kraków 1994, s. 10.

⁷ *Ibidem*, s. 10.

i wymaganiach wstępnych⁸. Istniały m.in. szkoły techniczne typu zasadniczego (cykl: 3–4 lata, wymóg: ukończenie 4 klas szkoły średniej lub 7 klas szkoły powszechnej), szkoły techniczne typu wyższego (cykl: 7–8 półroczy, wymóg: ukończenie 6 klas szkoły średniej ogólnokształcącej), szkoły agrotechniczne (cykl: 3 lata, wymóg: ukończenie 4 klas szkoły ogólnokształcącej lub 7 klas szkoły powszechnej), średnie szkoły handlowe (cykl: 2–3 lata, wymóg: ukończenie 6 lub 7 klas szkoły powszechnej), szkoły rzemieślniczo-przemysłowe (cykl: 3–4 lata, wymóg: ukończenie co najmniej 5 klas szkoły powszechnej), doksztalające szkoły zawodowe (cykl: 3 lata, wymóg: ukończenie 4 klas szkoły powszechnej, dla młodzieży pracującej w wieku 15–18 lat). Liczną grupę stanowiły też zawodowe szkoły żeńskie różnych typów – najczęściej trzyletnie.

Reforma szkolna z 1932 r. znacząco przebudowała ustrój szkolny. Zmiany dotyczyły nie tylko szkolnictwa powszechnego, ale także interesującego nas szkolnictwa zawodowego. Ustawa uporządkowała jego strukturę, gdyż szkoły zawodowe podzielono na szkoły doksztalające, szkoły przysposobienia zawodowego oraz szkoły typu zasadniczego: stopnia niższego (cykl: 2–3 lata, wymóg: ukończenie 4 klas szkoły powszechnej oraz 13–14 lat), gimnazjalnego (cykl: 2–4 lata, wymóg: ukończenie II lub III szczebla programowego szkoły powszechnej oraz 13 lat), licealnego (cykl: 2–3 lata, wymóg: ukończenie gimnazjum ogólnokształcącego oraz 16 lat)⁹.

Edukacja polonistyczna w szkołach zawodowych

Omówiona struktura na pierwszy rzut oka wydaje się być w porównaniu ze współczesną bardzo skomplikowana i mało przejrzysta. Owa złożoność wpływała także na tworzenie programów nauczania. Kazimierz Sosnowski w „Referacie o nauce języka polskiego w szkołach zawodowych” wygłoszonym na II Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w Krakowie w 1930 r. stwierdził, że wielość typów szkół zawodowych, ich różny poziom i niejednolita liczba godzin uniemożliwiają ułożenie jednego programu nauki języka polskiego dla szkół zawodowych¹⁰. Przy jego tworzeniu należy uwzględnić

⁸ *Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1927, [online] [dostęp: 4 czerwca 2018], Dostępny w Internecie: <http://bc.radom.pl/dlibra/doccontent?id=9038>.

⁹ *Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*, [w:] M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978, s. 196–198.

¹⁰ K. Sosnowski, *Referat o nauce języka polskiego w szkołach zawodowych*, [w:] *Pamiętnik II*

wymienione czynniki, choć punktem wyjścia do opracowania konkretnego programu powinien być ten, który został przygotowany dla średniej szkoły handlowej o trzyletnim lub czteroletnim cyklu.

Autor podkreślał znaczenie nauki języka ojczystego, nazywając go „stosem pacierzowym” wykształcenia ogólnego. Postulował, aby wykształcenie ogólne absolwenta średnich szkół zawodowych nie różniło się od tego, jakie uzyskuje absolwent szkoły ogólnokształcącej. Na marginesie - wydaje się, że takie myślenie było bliskie twórcom nowej podstawy programowej z języka polskiego dla szkoły branżowej II stopnia, gdyż w dokumencie z 2018 r. pojawia się następujący zapis:

Język polski realizowany jako przedmiot kluczowy [podkreślenie aut.] w branżowej szkole II stopnia pozwala uczniowi na poznawanie zarówno dzieł literackich wchodzących w skład dziedzictwa polskiej, europejskiej i światowej kultury, jak i utworów literatury współczesnej, których autorzy zdobyli uznanie i pretendują do miejsca wśród uznanych twórców kultury¹¹.

Sosnowski dobitnie akcentuje rangę języka ojczystego, pisząc, że: „Język polski nie może być w szkołach zawodowych podporządkowany celom zawodowości – jak tego domagają się zazwyczaj nauczyciele przedmiotów zawodowych – lecz ma być głównym przedmiotem ogólnokształcącym, w pewnym tylko stopniu do celów zawodowości przystosowanym”¹². Tę wymianę głosów pedagogów z różnych epok można zakończyć stwierdzeniem z nowej podstawy, według której do obowiązków każdego nauczyciela należy kształcenie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. A zatem akcenty rozkładają się zupełnie inaczej, to nie polonista jest na usługach tzw. „zawodowców”, ale nauczyciele wszystkich przedmiotów troszczą się o umiejętności polonistyczne.

Trzy koncepcje polonistycznego kształcenia w szkołach zawodowych

Zofia Budrewicz, analizując obraz polonistyki międzywojnia, wskazuje na szczególne zaangażowanie nauczycieli w dyskusje o miejscu języka polskiego w planach i projektach nauczania zawodów. Postawa ta naturalnie

Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie, M. Tazbir (red.), Warszawa - Lwów 1931, s. 58.

¹¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły II stopnia*, [online] [dostęp: 4 czerwca 2018]. Dostępny w Internecie: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-3.pdf>.

¹² *Ibidem*, s. 59.

wynikała ze świadomości odpowiedzialności ciężącej na szkole po latach utraty narodowej tożsamości. Zadanie nie należało do najłatwiejszych, gdyż w toku sporów różnych środowisk ujawniały się trzy zasadnicze stanowiska w opisie celów i zadań języka polskiego: redukcjonistyczne, minimalistyczne i maksymalistyczne¹³.

Zdaniem redukcjonistów, reprezentujących przede wszystkim środowiska pracodawców zainteresowanych skróceniem do minimum cyklu kształcenia i jak najszybszym otrzymaniem efektywnego pracownika, kształcenie ogólne było zbędne. Głównym zadaniem szkoły zawodowej miało być wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności związane z konkretnym zawodem. Uważano, że naukę teoretyczną należy ściśle połączyć z kształceniem praktycznym, a przedmioty pomocnicze, do których zaliczano nauki matematyczno-przyrodnicze, ograniczyć do niezbędnego minimum. Punkt widzenia redukcjonistów można sprowadzić do następujących stwierdzeń:

- wykształcenie ogólne jest zadaniem szkoły powszechnej i z jej ukończeniem ono także powinno się kończyć,
- cel formalny nauczania języka ojczystego w szkole zawodowej można osiągnąć w trakcie nauczania innych przedmiotów,
- język ojczysty czerpie materiał z nauczania dziedzin literacko-estetycznych, jest więc nieskoordynowany z materiałem naukowym szkoły zawodowej¹⁴.

Kolejne stanowisko – minimalistyczne – zakładało ograniczenie nauczania języka polskiego do niezbędnego minimum. Zdaniem Budrewicz wynikało to z posiadanego technicznego wykształcenia uczestników dyskusji, którzy próbowali sformułować zasady podporządkowania języka polskiego systemowi kształcenia zawodowego. Dotyczyć miało ono dwóch sfer:

- zadań instrumentalnych, głównie o charakterze wyrównawczym i pomocniczym,
- zadań wychowawczych, związanych z urabianiem postaw zawodowo-obywatelskich¹⁵.

Polonista zatem miałaby za zadanie w pierwszym przypadku troszczyć się tylko o podnoszenie sprawności językowej i czytelniczey uczniów, ale w funkcji służebnej wobec wyzwań związanych ze zdobywaniem wiedzy zawodowej. Stąd też wypływały postulaty czytania na lekcjach języka pol-

¹³ Z. Budrewicz, *op. cit.*, s. 14.

¹⁴ *Ibidem*, s. 16.

¹⁵ *Ibidem*, s. 18.

skiego jedynie tekstów ściśle związanych z poznawaną dziedziną gospodarki czy usług. Drugi obszar dotyczył kształtowania cech osobowości ucznia traktowanego jedynie jako kandydata na fachowca w konkretnym zawodzie.

Przeciwno takiemu ograniczaniu i instrumentalizacji kształcenia oraz wychowania w szkole głośno oponowali pedagodzy. Jakże emocjonalnie i żarliwie brzmiały w kontekście powyższych planów słowa Antoniego Euzebiusza Balickiego:

Bynajmniej nie mam zamiaru łącać nowych kopij i zużywać dalszych dziesiątek piór w obronie przedmiotów ogólno-kształcących na terenie średniej szkoły zawodowej. Wiem, że walka na ten temat trwa. Walka gorąca, chwilami nieubłagana. Zamienić szkołę zawodową na wytwórnię czy fabrykę, produkującą możliwie najsprawniej całe zastępy młodzieży na techniczne - gorzej lub lepiej - przygotowanych różnego typu zawodowców – i tylko zawodowców! – oto teza i hasło, którego twardo bronią zagorzali „pozytywiści”¹⁶.

Autor – krakowski pedagog i pisarz – zasłynął w dwudziestoleciu przede wszystkim jako teoretyk dydaktyki literatury i języka polskiego w szkolnictwie średnim. Jego wypowiedzi w znaczący sposób przyczyniły się do ugruntowania koncepcji maksymalistów, dla których podstawy wykształcenia ogólnego powinny opierać się na szerokim programie humanistycznym¹⁷. Balicki oraz inni zwolennicy koncepcji maksymalistów swoje poglądy prezentowali podczas konferencji dydaktycznych, kursów dla wizytatorów i dyrektorów szkół oraz ogólnopolskich zjazdów nauczycieli. Fundamentem ich teorii było przekonanie o nadrzędnej roli języka polskiego w procesie wychowania ucznia i fachowca.

A. E. Balicki w *Godzinach polskiego...* podkreśla, że nauczanie języka polskiego w gimnazjum zawodowym powinno być traktowane tak samo jak w gimnazjum ogólnokształcącym. Na rzecz takiego stanowiska przemawiać miałyby podniesienie poziomu szkół zawodowych, a co za tym idzie odchodzenie od traktowania ich jako szkół drugiej kategorii oraz zmniejszenie kosztów edukacji poprzez ujednoczenie podręczników, co zredukuje koszty i zwiększy ich dostępność¹⁸.

Szczególną troską autora był poziom czytelnictwa, co w efekcie warunkowało inne umiejętności. Jakże aktualnie brzmią poniższe spostrzeżenia:

¹⁶ A. E. Balicki, *Godziny polskiego... Garść uwag na temat nauczania języka polskiego w średnich szkołach zawodowych*, Kraków 1934, s. 3 [online] [dostęp: 4 czerwca 2018], Dostępny w Internecie: <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/doccontent?id=3418>.

¹⁷ Z. Budrewicz, *op. cit.*, s. 20.

¹⁸ A. E. Balicki, *op. cit.*, s. 6–7.

Rozczytywanie się zatem uważam za najgłówniejszy środek do zdobycia przez młodzież należytego języka i stylu. Jeśli dziś słyszymy powszechne narzekanie na nieumiejętność u naszej młodzieży nieodpowiedniego wyśłowienia się (tak dobrze w piśmie, jak i ustnie – to główną przyczyną tego nad wyraz przykrego stanu rzeczy jest mała poczytność książek.

Dzisiejsze pokolenie od książek stroni. Różne na to się składają powody. Nie tu miejsce rozpatrywać i je objaśniać. Niemniej prawdą jest, że w czasach obecnych wiele trudu i wysiłku zadać sobie musi sumienny nauczyciel, aby zmusić ogół młodzieży (o wyjątkach nie mówię) do przeczytania pewnej ilości książek i to w całości – „od deski do deski”. Czyta się, ale na skróty¹⁹.

Balicki daleki jest od uczenia języka specjalistycznego, zawodowego, twierdzi, że lekcje języka polskiego powinny dawać wytchnienie uczniom od przedmiotów zawodowych. Młodzież trzeba zająć samym językiem i jego zjawiskami w powiązaniu z kulturą narodu. Autor wiele miejsca w swym wywodzie poświęca na scharakteryzowanie wyjątkowości polszczyzny na tle innych języków, skupiając się na kwestii zapożyczeń, np. z czeskiego, łaciny, niemieckiego. Kilka stron wykładu zajmują przykłady słownictwa z różnych dziedzin osadzone w konkretnych realiach.

Balicki troszczy się środki dydaktyczne na lekcjach polskiego, twierdząc, że uczniom szkoły zawodowej niezbędne na lekcji są słowniki. Ważne, aby uczeń miał okazję przejrzeć fachową prasę, np. „Poradnik Językowy” czy „Język Polski”. Oprócz tego niezbędne są monografie, encyklopedie i historie literatury. Biorąc pod uwagę czas napisania tekstu – 1934 rok – zdziwienie nas współczesnych mogą budzić inne zalecane środki dydaktyczne, które raczej w powszechnej świadomości kojarzą się ze szkołą, ale powiedzmy II połowy XX wieku:

A już samo przez się rozumie się, że uzupełnieniem tych środków naukowych winien być w każdym zakładzie patefon z dobranymi płytami, obrazami, rycinami, epidiaskop, filmy i t.p!...²⁰

Balicki analizuje także zestaw lektur dla szkół zawodowych. Opowiada się za bardzo szerokim kursem nauczania historii literatury. Spis propozycji rozpoczyna „Bogurodzica”, są dzieła Reja i Kochanowskiego, ale także bardzo obszerny wybór poezji polskiego romantyzmu, który właściwie niczym nie różni się od obecnego zestawu lektur obowiązującego w liceum. Autor z dezaprobatą komentuje nastroje niechęci wobec literatury polskiego romantyzmu, twierdząc, że jest to stanowisko wąskiej grupy krytyków, którzy pragną w ten sposób zyskać jedynie splendor, a nie rozumieją rangi tekstów tego

¹⁹ *Ibidem*, s. 9.

²⁰ *Ibidem*, s. 17.

okresu. Ostatnie strony *Godzin polskiego...* Balickiego zajmują rozważania na temat literatury współczesnej, którą młody człowiek powinien poznać w szkole zawodowej. Zdaniem dydaktyka nie powstało jeszcze współczesne dzieło, które uwieczniłoby dziejowy przełom w historii Polski, tj. odzyskanie niepodległości. Zamiast tego międzywojenny nauczyciel znajdzie propozycje utworów poetyckich, które oddają ducha nowej epoki – skoncentrowanej głównie wokół haseł pracy.

Balicki podsumowuje swe rozważania wnioskiem, że kurs języka polskiego w szkole zawodowej powinien prowadzić do budowania wewnętrznej kultury ucznia poprzez łączenie z literaturą muzyki, architektury, malarstwa czy rzeźby. Dzięki temu zyskuje się nie tylko przyswojenie treści, ale przede wszystkim „Naukę patrzenia, słuchania, reagowania”²¹. Daje to uczniom narzędzia do odbioru dzieła na poziomie estetycznym.

Troska o wizję polonistycznego kształcenia w międzywojennej szkole zawodowej może skłaniać do refleksji nauczycieli języka polskiego zmagających się z koncepcją nowej podstawy programowej dla szkoły branżowej z 2018 r. Przywołane uwagi dotyczące obrazu dość zamierzchłej przeszłości przekonują, że bolączki nauczycieli na przestrzeni lat niewiele się różnią, np. problem czytelnictwa młodzieży. Oczywiście, odmienne są uwarunkowania społeczne i cywilizacyjne szkoły międzywojnia i szkoły XXI wieku, nie zmieniło się natomiast to, iż podmiotem najbardziej kształtującym jej obraz jest nauczyciel.

Tym mocniej wybrzmiewają słowa Mieczysława Łojka, który opisuje w następujący sposób atmosferę analizowanego okresu:

Lata międzywojnia charakteryzowały się wielkim optymizmem i dynamizmem dydaktycznym. Rodziły się nowe pomysły metodycznego działania i wychowania młodzieży. Znaczna część nauczycieli włączyła się w żywy nurt nauczania i wychowania. Niemal każde zagadnienie dydaktyczne było szczegółowo omawiane na łamach prasy [...].

Ten żywy ruch metodyczny bardzo korzystnie wpływał na podwyższenie jakości kształcenia młodzieży. Autorzy artykułów powiększali swoją wiedzę i uatrakcyjniali zajęcia szkolne. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że polonista piszący np. o dydaktyce ortografii znacznie głębiej poznał to zagadnienie, ciekawiej i z większym pożytkiem dla młodzieży prowadził zajęcia z tego zakresu. Podobnie przedstawia się sprawa z innymi kwestiami metodycznymi. Kto zajmował się obszerniej np. nauką recytacji utworów, sam musiał interesująco

²¹ *Ibidem*, s. 51.

uczyć młodzież recytacji. Czyelnicy pism korzystali z doświadczeń kolegów – ich drukowane propozycje stosowali w praktyce i w ten sposób wzbogacali swój warsztat dydaktyczny. Była to rzeczywiście szkoła działania, myślenia, tworzenia²².

Być może wymogi związane z nowym rozporządzeniem o ocenie pracy nauczycieli sprawią, że pedagodzy chętniej będą dzielić się swoimi doświadczeniami. W porównaniu bowiem z opisywanymi czasami współczesny nauczyciel, nawet cechujący się wysokim stopniem zawodowej autorefleksji, niezbyt chętnie pisze i publikuje.

Wioletta Poturała jest nauczycielem języka polskiego w liceum, technikum i szkole branżowej I stopnia, konsultantem w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie, redaktorem „Konińskiego Kuriera Oświatowego”, autorem wielu publikacji z zakresu dydaktyki polonistycznej i edukacji medialnej.

²² M. Łojek, *W trosce o wyższy poziom edukacji polonistycznej uczniów szkół średnich w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Polonistyka szkolna w latach 1918-1939. Koncepcje i polemiki. Programy i ich realizacja*, pod red. L. Jazownika, Zielona Góra 2002, s. 53.

Magdalena Leżucha

Nauczyciel a skuteczność reformy systemu szkolnictwa zawodowego

Nauczyciel w nowej rzeczywistości oświatowej

Kiedy przyglądamy się współczesnej szkole i oceniamy jej efekty, nasuwa się refleksja Alvina Tofflera – autora *Szoku przyszłości* (1999): „Istotne jest nie to, kto panuje nad ostatnimi dniami cywilizacji, lecz to, kto będzie budował i kierował nową cywilizacją”. W tym stwierdzeniu mieści się cała powaga, znaczenie i ranga szkoły, która jest niejako kuźnią kierowników nowej cywilizacji, natomiast ich umiejętności uzależnione są od dydaktycznej i wychowawczej jakości szkoły¹.

Funkcjonowanie systemu oświaty i jakość realizowanych zadań edukacyjnych stanowią istotny czynnik rozwoju nowoczesnego społeczeństwa opartego na wiedzy. Reforma systemu edukacji, uwzględniająca wyzwania współczesnego rynku pracy, wywołuje dzisiaj nadzieje i wzrost oczekiwań społecznych wobec instytucji zajmujących się kształceniem dzieci i młodzieży.

Celem kształcenia zawodowego powinno być przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Zadania szkoły i innych podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe oraz sposób ich realizacji są uwarunkowane zmianami zachodzącymi w otoczeniu gospodarczo-społecznym, na które wpływają w szczególności: idea gospodarki opartej na wiedzy, globalizacja procesów gospodarczych i społecznych, rosnący udział handlu międzynarodowego, mobilność geograficzna i zawodowa, nowe techniki i technologie, a także wzrost oczekiwań pracodawców w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności pracowników.

¹ T. Pilch, *Społeczeństwo wobec szkoły – szkoła wobec przyszłości. Rozważania o polskiej polityce oświatowej* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, J. Surzykiewicz, M. Kulesza, (red.), Łódź 2010, s. 21.

W procesie kształcenia zawodowego istotne jest integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego, z uwzględnieniem niższych etapów edukacyjnych. Odpowiedni poziom wiedzy ogólnej powiązanej z wiedzą zawodową przyczynia się do podniesienia poziomu umiejętności zawodowych absolwentów szkół kształcących w zawodach. Dzięki temu potrafią oni sprostać wyzwaniom zmieniającego się rynku pracy. W procesie kształcenia zawodowego podejmowane są działania wspomagające rozwój każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych ścieżek edukacji i kariery. Kształcenie zawodowe umożliwia uczącym się podnoszenie poziomu swojego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz zapobiega przedwczesnemu kończeniu nauki.

Reforma szkolnictwa wymusza nowe podejście do funkcji edukacji, a mianowicie: uwzględnienie aspektów podmiotowych i jakościowych uczniów, koncepcji personalistycznych, humanistycznych człowieka; roli i miejsca kształcenia ustawicznego oraz samokształcenia; przygotowania ludzi do funkcjonowania w warunkach demokracji i pełnienia zmieniających się funkcji i ról społecznych². Każda kolejna reforma systemu oświaty powinna zatem dążyć do zaspokojenia potrzeb społecznych i indywidualnych – ze szczególnym uwzględnieniem podmiotowości, samorozwoju i samorealizacji uczestników procesów oświatowych – i przezwyciężenia dysfunkcjonalności systemu oraz uruchomienia jego mechanizmów samoregulacji - elastyczności.

Skuteczność reform oświatowych zależna jest m.in. od jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Nauczyciel „na miarę oczekiwań” to taki, który planuje, projektuje i realizuje proces dydaktyczno–wychowawczy według nowoczesnych kanonów kształcenia: „przygotowania do życia” i „rozwoju osobowości”, wynikających z bogatego dorobku nauk o edukacji³.

R e s t r u k t u r y z a c j a s z k o l n i c t w a o g ó l n e g o i zawodowego spowodowała, iż nauczyciele, dążąc do sprawnego pełnienia swoich funkcji i zadań, skupiają się na działaniach prowadzących do nabywania przez uczniów umiejętności praktycznego radzenia sobie z problemami zarówno zawodowego, jak i codziennego osobistego życia, poka-

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31.03.2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz. U. 2017, poz. 860 [dostęp: 11.08.2018]. Dostępny w Internecie: <http://prawo.sejm.gov.pl>, s. 3.

³ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011, s. 224–225.

zywaniu młodzieży dróg do samodzielnego, odpowiedzialnego poszukiwania, dokonywania właściwych wyborów edukacyjnych i zawodowych⁴.

Reforma szkolnictwa zawodowego wymusiła niejako zmianę profilu zawodowego nauczyciela, wskazując nowe niezbędne pedagogiczne i merytoryczne kompetencje. Szkolnictwo zawodowe potrzebuje nauczycieli tak przygotowanych do zawodu, by potrafili sprostać kolejnym wyzwaniom i oczekiwaniom społecznym. Zmianie ulega rola nauczyciela, który przestaje pełnić głównie funkcję przekazującego wiedzę, staje się bardziej diagnostykiem, konsultantem, specjalistą w zakresie doboru i tworzenia pomocy naukowych, osobą ułatwiającą uczenie się poprzez tworzenie właściwego środowiska wychowawczego.

We współczesnym świecie zdominowanym przez konsumeryzm i pęd ku karierze niezbędny jest nauczyciel kierujący się na co dzień wartościami uniwersalnymi, otwarty na potrzeby, oczekiwania i problemy młodzieży, krytyczny, empatyczny oraz odpowiedzialny za swoje postępowanie, ustawicznie doskonalący swoje kwalifikacje, ale przede wszystkim myślący kategoriami przyszłości. Do takiego też myślenia odpowiednio przygotowany pedagog powinien w trakcie edukacji wdrażać młodzież.

Współczesny młody człowiek żyje w świecie cechującym się szybkimi przemianami, obejmującymi sferę polityczną, społeczno-kulturową, ekonomiczną i cywilizacyjną. Determinują one konieczność dostosowywania się do coraz to nowych wymagań i wyzwań, odnoszących się do niemal wszystkich dziedzin życia, w tym także szkolnictwa. Ponowoczesny świat wymaga zatem edukacji nowego typu, u podstaw której leżą odmienne od dotychczasowych paradygmaty edukacyjne. Potrzeba odejścia wyłącznie od doktryny edukacji adaptacyjnej, przystosowującej nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości, na rzecz doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej, pobudzającej do innowacji, twórczości, nabywania kompetencji do zmiany otaczającego świata⁵. Konsekwencją jest inne ujmowanie celów kształcenia, orientacja na podmiotowość uczestników procesu edukacyjnego, postrzeganie nauczania jako procesu twórczego, gwarantującego współczesnej młodzieży możliwość podjęcia pracy tuż po zakończeniu kształcenia na poziomie średnim, a dla tych, którzy chcą i mogą kontynuować – kształcenie na poziomie wyższym (szkoła branżowa II

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, *op. cit.*, s. 4.

⁵ Z. Kwieciński, *Reforma systemu edukacji i warunki konieczne do jej realizacji* [w:] *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*, E. Putkiewicz, M. Zachorska (red.), Warszawa 1998, s. 18.

stopnia lub wyższego). Odpowiedzią systemu oświaty na szybkie przemiany oraz oczekiwania młodzieży i pracodawców jest propozycja rządowa szkolnictwa zawodowego.

Istota i struktura systemu kształcenia zawodowego

Kształcenie zawodowe jest w potocznym rozumieniu utożsamiane najczęściej z procesem umożliwiającym jednostce zdobycie określonych kwalifikacji w zawodzie. W tym sensie termin kształcenie zawodowe jest równoważny z terminem proces kształcenia zawodowego. Można go również rozumieć jako określony stan wiedzy, oznacza on wtedy układ pojęć, twierdzeń i prawidłowości dotyczących organizacji procesu nauczania – uczenia się zawodu, realizowanego w różnych warunkach społeczno-historycznych oraz przy różnych rozwiązaniach organizacyjno-programowych⁶. Uwzględniając kryterium celu, możemy mówić, iż kształcenie zawodowe jest drogą prowadzącą do zdobycia kwalifikacji zawodowych, przy jednoczesnej zmianie formalnego poziomu wykształcenia, np. wykształcenia podstawowego lub dotychczasowego – gimnazjalnego na średnie⁷.

W ujęciu historycznym kształceniu zawodowemu przypisywano głównie charakter pragmatyczny, ukierunkowany na czynności praktycznie użyteczne, na instrumentalizację działań. Wdrażana obecnie reforma systemu edukacji to nie tylko zmiana ustroju szkolnego, nowe zmiany w organizacji i funkcjonowaniu szkół i placówek oświatowych, ale także propozycja nowych rozwiązań w rozwoju szkolnictwa zawodowego silnie powiązanego z rynkiem pracy.

Według definicji zawartej w *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia „kształcenie zawodowe to przygotowanie ludzi, odpowiednio wykształconych, do wykonywania różnych zawodów, realizowane przez niższe i średnie szkoły zawodowe, szkoły wyższe i zakłady pracy”⁸. Istotą tak pojmowanego kształcenia jest działanie umożliwiające przyswojenie i przekazywanie zdobytej wiedzy związanej z wybranymi zawodami i zawodami im pokrewnymi, opanowanie metod, środków i form pracy zawodowej, rozwinięcie uzdolnień do wykonywanego zawodu oraz wypracowanie zdolności do ciągłego podnoszenia kwalifikacji zawodowych⁹.

⁶ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 227.

⁷ F. Szlosek, *Kształcenie zawodowe w Polsce w kontekście reform edukacyjnych*, Warszawa 2008, s. 13.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2017, s. 196.

⁹ *Ibidem*, s. 191.

Pojęcie kształcenia zawodowego nierozzerwalnie wiąże się z pojęciem zawodu. Opanowanie określonego stopnia doskonałości w danym zawodzie nie jest możliwe bez kształcenia. Z kolei bez zawodu nie jest możliwe funkcjonowanie w społeczeństwie, osiągnięcie określonego poziomu życia, sukcesu i satysfakcji osobistej.

Reforma oświaty stała się faktem, nie ma od niej odwołania. Zmienia się nastawienie do edukacji zawodowej. Na rynku oświatowym powstały nowe szkoły branżowe I i II stopnia, których wcześniej nie było. Ich zadaniem jest kształcenie profesjonalistów dla potrzeb przemysłu i usług. Jednocześnie pojawiają się większe oczekiwania w kierunku zaangażowania przedsiębiorców w procesy edukacji i szkolenia praktycznego w zakresie:

- modernizacji podstaw programowych, które poprzedzają konsultacje z pracodawcami,
- włączenia przedsiębiorców w kształtowanie wymagań stawianych podczas egzaminów praktycznych oraz uczestnictwa w komisjach egzaminacyjnych;
- partycypacji kosztowej w wyposażaniu sal do praktycznej nauki zawodu;
- czynnego włączania się w proces organizowania praktyk zawodowych¹⁰.

System kształcenia zawodowego elastycznie reaguje na potrzeby rynku pracy, jest otwarty na uczenie się przez całe życie oraz mobilność edukacyjną i zawodową absolwentów. Ma służyć wyodrębnieniu kwalifikacji w poszczególnych zawodach wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego¹¹. Rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego określa 213 zawodów, w których kształcenie prowadzone jest już od 1 września 2017 r. Dotyczy ono nauki w początkowych klasach branżowych szkół I stopnia, klasach pierwszych czteroletniego technikum oraz szkół policealnych. W dokumencie uwzględniono zarówno dotychczas istniejące, jak również nowe zawody, określone na wnioski ministrów właściwych dla tych zawodów oraz zmiany w dotychczasowych zawodach zgłoszone przez ministrów dla nich właściwych. Cytowane rozporządzenie wprowadza możliwość kształcenia w systemie oświaty w nowych zawodach (np. technik robót wykończeniowych w budownictwie, stanowiącym kontynuację kształcenia w zawodzie monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie) oraz umożliwi kształcenie w zawodach dedykowanych osobom niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu lekkim

¹⁰ *Zmiany w systemie szkolnictwa zawodowego*, [online]. Dostępny w Internecie: <http://www.pips.pl/zmiany-systemie-szkolnictwa-zawodowego/> [dostęp: 13.08.2018].

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 grudnia 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz. U. 2017, poz. 622, s. 1–2 [dostęp: 10.08.2018]. Dostępny w Internecie <http://isap.sejm.gov.pl/>.

(np. pracownik pomocniczy mechanika, pracownik pomocniczy ślusarza, pracownik pomocniczy stolarza, asystent fryzjera). Rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego likwiduje również niektóre zawody, jak np. technik farmaceutyczny¹². Kształcenie zawodowe to proces wysoce złożony, wymagający interdyscyplinarnego podejścia. Jest on funkcją treści kształcenia, czynników związanych z osobą nauczyciela, czynników związanych z osobą ucznia oraz warunków realizacji procesu dydaktycznego¹³. Do podstawowych elementów dobrze skonstruowanego systemu kształcenia zawodowego zalicza się:

1. System poradnictwa zawodowego i edukacyjnego, którego zadaniem jest zapewnienie szeroko rozumianej informacji o edukacji i rynku pracy.
2. Dostępność różnych form kształcenia oraz zdobywania kwalifikacji zawodowych.
3. Zapewnienie wysokiego poziomu jakości kształcenia zawodowego (bazę merytoryczną w zintegrowanym systemie kształcenia zawodowego, obok klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, stanowią standardy kwalifikacji zawodowych)¹⁴.

Wprowadzenie tak funkcjonującego systemu szkolnictwa zawodowego wymagało przeprowadzenia reformy systemu oświaty. Zmiana w edukacji związana z realizacją polityki oświatowej jest złożonym zjawiskiem, które powoduje ciąg zdarzeń czasowych, prowadzących od kontekstu lokalnego i interpretacji założeń polityki do działań na poziomie klasy, by ostatecznie mieć wpływ na indywidualne osiągnięcia uczniów. Źródła zmian w edukacji związane są nie tylko z krytyczną oceną dotychczasowych zjawisk i procesów dokonywania zmian w uczniach pod wpływem procesu nauczania i wychowania, ale są także odpowiedzią na wyzwania współczesnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Zmiany w sferze edukacji mają swoje źródła w szerszych zmianach społecznych oraz zmieniających się sposobach postrzegania jednostki i jej związków ze społeczeństwem¹⁵.

Wśród najważniejszych rozwiązań dotyczących obszaru kształcenia zawodowego można wymienić m.in.:

1. Zwiększoną subwencję oświatową dla samorządów na szkoły kształcące w zawodach, na które jest wyższe zapotrzebowanie na rynku pracy, wskazane w prognozie zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego.

¹² *Ibidem*.

¹³ W. Błażejowski, Cz. Lewicki, *Merytoryczne i metodyczne podstawy edukacji zawodowej, systemowe ujęcie zagadnień*, Rzeszów 2011, s. 102.

¹⁴ *Ibidem*, s. 103.

¹⁵ D. Dziewulak, *Kształcenie zawodowe w Polsce i w wybranych państwach Unii Europejskiej*. „Analizy BAS”, nr 6 (95) z dnia 22 kwietnia 2013 r.

2. Uczeń to również młodociany pracownik, kształcący się w branżowej szkole I stopnia. Pracodawcy kształcący młodocianych pracowników w zawodach, w których występuje zwiększone zapotrzebowanie na pracowników otrzymują wyższe dofinansowanie kosztów tego kształcenia. Pracodawcom, którzy zawarli umowę o pracę z młodocianym pracownikiem na naukę zawodu przysługuje dofinansowanie kosztów kształcenia.

Dyrektor szkoły zobowiązany jest do nawiązania współpracy z pracodawcą właściwym dla zawodu i branży przed wprowadzeniem nowego zawodu do kształcenia w szkole. Współpraca ta, realizowana w ramach umowy, porozumienia lub listu intencyjnego, będzie polegać w szczególności na: tworzeniu klas patronackich, przygotowywaniu propozycji programu nauczania dla zawodu przez pracodawcę, realizacji kształcenia zawodowego, w tym praktycznej nauki zawodu, we współpracy z pracodawcą, wyposażeniu warsztatów lub pracowni szkolnych, organizacji egzaminów zawodowych, doskonaleniu nauczycieli kształcenia zawodowego, realizacji doradztwa zawodowego i promocji kształcenia zawodowego¹⁶.

Powszechnie uważa się, że absolwent współczesnej szkoły zawodowej powinien być wyposażony w następujące przymioty: otwartość, twórczość, zdolność do ciągłego kształcenia i doskonalenia oraz posiadać umiejętność krytycznej oceny własnych zdolności, potrzeb i możliwości oraz być wyposażony w kwalifikacje, których brakuje w wielu branżach na rynku pracy.

Reforma systemu kształcenia zawodowego w Polsce zbliżona jest do dualnego modelu szkolnictwa sprawdzonego w Niemczech i Szwajcarii, w którym duży udział ma praktyczna nauka zawodu w zakładach pracy, a programy kształcenia są współtworzone przez pracodawców. Model ten zakłada połączenie praktyki z nauką teorii. Praktyka została określona jako zatrudnienie na podstawie umowy o pracę pomiędzy pracodawcą a pracownikiem, podobnie jak ma to miejsce przy kształceniu pracowników młodocianych w Polsce. Taki model kształcenia zwiększa udział pracodawców w oświacie zawodowej. W grę wchodzi nie tylko klasy „zamawiane” (w szkołach branżowych przedsiębiorcy będą mogli współtworzyć klasy, w których uczniowie będą kształcić się w obszarach wybranych przez firmy), ale także tworzenie samodzielnych szkół „przyzakładowych”. Pozytywną informacją dla Skarbu Państwa jest to, że za taką opcję firmy będą musiały zapłacić poprzez stwo-

¹⁶ *Szkolnictwo zawodowe. Dobra szkoła* [online]. Dostępny w Internecie: <https://men.gov.pl/pl/reforma-prawo-oswiatowe> [dostęp: 10.08.2018].

rzenie warunków do edukacji. Do tego eksperci z firm, w porozumieniu ze szkołami, kuratoriami oraz MEN będą ustalać programy nauczania oraz decydować o uprawnieniach dających kwalifikacje do pracy w konkretnych profesjach.

Oczywiście wszelkie zmiany w szkolnictwie zawodowym będą skuteczne, jeżeli zostaną dobrze zrealizowane. Z tego względu cenne będzie wprowadzenie stosownego doradztwa zawodowego do szkół, czy też zwiększenie wynagrodzeń nauczycieli zawodu, mających kształcić fachowców. Reforma szkolnictwa zawodowego promuje kształcenie na bazie programów modułowych. Pozwalają one na tworzenie elastycznych, dostosowanych do oczekiwań rynku pracy ofert nabywania kwalifikacji i kompetencji zawodowych.

Kształcenie modułowe, w którym cele i materiał nauczania są ściśle związane z realizacją zadań zawodowych, umożliwia: przygotowanie ucznia do wykonywania zawodu, głównie przez realizację zadań zbliżonych do tych, które są wykonywane na stanowisku pracy, korelację i integrację treści kształcenia z różnych dyscyplin wiedzy oraz opanowanie umiejętności z określonego obszaru zawodowego. Nowoczesna szkoła zawodowa powinna nie tylko przygotować absolwenta do pracy na chwilę obecną, ale przede wszystkim aplikować w nim potrzebę ciągłego zdobywania nowych umiejętności¹⁷.

Nauczyciel jako podmiot kształcenia zawodowego

Reforma szkolnictwa nałożyła na nauczyciela nowe zadania i obowiązki, którym nauczyciele muszą sprostać. Przystępując do projektowania kierunków zmian w kształceniu nauczycieli, centralnymi elementami analizy należy więc uczynić osobę nauczyciela.

Współcześnie w obiegowych opiniach społeczna ranga zawodu nauczyciela jest nadal wysoka, czego dowodem jest duża popularność nauczycielskich i pedagogicznych kierunków kształcenia. Dowodem na to, że zawód nauczyciela cieszy się uznaniem i zainteresowaniem jest także rozwój subdyscypliny pedagogicznej – pedeutologii, która w sposób naukowy zajmuje się nauczycielem, jego pracą, kształceniem, doskonaleniem zawodowym, osiągnięciami i potrzebami w tej dziedzinie¹⁸. Nauczyciele coraz częściej biorą udział w opracowaniu koncepcji kształcenia, pracach nad doбором treści nauczania, ewaluacji osiągnięć uczniów, doborze metod i form kształcenia.

¹⁷ W. Błażejowski, Cz. Lewicki, *op. cit.*, s. 135.

¹⁸ J. Szempruch, *Pedeutologia Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 292–295.

Wprowadzają uczniów w świat działalności zawodowej i rynku pracy, uwrażliwiają uczniów na problemy współczesnego świata, motywują uczniów do doskonalenia, samorozwoju, pracy na rzecz demokratyzacji szkoły¹⁹.

Wprowadzenie szkoły branżowej I i II stopnia implikuje określone zadania dla twórców programów pedagogicznego kształcenia nauczycieli, dotyczące rozwijania w czasie studiów nauczycielskich szeregu nowych umiejętności, takich jak:

- postawa badacza rzeczywistości szkolnej, własnej praktyki oraz relacji z uczniami;
- formułowanie celów edukacyjnych, regulujących własną praktykę nauczycielską oraz planowanie i organizowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- otwartość na modyfikację rzeczywistości szkolnej i własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- monitorowanie, dokumentowanie i ocenianie własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- diagnozowanie i monitorowanie rozwoju uczniów, określanie ich jednostkowych możliwości i dróg rozwoju;
- rozwijanie umiejętności interpersonalnych, komunikowania się z osobami współuczestniczącymi w procesie edukacyjnym, to jest z uczniami i ich rodzicami, władzami oświatowymi, innymi pedagogami oraz administracją szkolną;
- współtworzenie z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego kultury szkoły i kultury klasy szkolnej;
- osobistej refleksji aksjologicznej i dialogu w wyborach i budowaniu wartości;
- selekcionowanie i odpowiedzialne korzystanie z różnorodnych źródeł informacji;
- budowanie własnych ideologii oświatowych i doboru wynikających stąd metod kształcenia uczniów²⁰.

Priorytetem polityki oświatowej jest stworzenie nowego modelu nauczyciela. Powinien on mieć wykształcenie wyższe, umieć uczyć się „innovacyjnie”, a równocześnie być zdolnym do kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów, sprawować funkcję kształceniową, lecz również wychowawczo-opiekuńczą, orientującą i koordynującą. Nauczyciel powinien także mieć zamiłowanie do swojej pracy oraz ustawicznie doskonalić swoje kompetencje zawodowe. Główne funkcje nauczyciela ulegają ciągłym zmianom. Mówimy z zasady o pięciu głównych funkcjach nauczycieli: wychowawcy, dydaktyka,

¹⁹ W. Błażejowski, Cz. Lewicki, *op. cit.*, s. 117.

²⁰ *Rekrutacja do szkół ponadpodstaowowych i ponadgimnazjalnych na rok szkolny 2019/2020* [online]. Dostępny w Internecie: <https://men.gov.pl/pl/ksztalcenie--zawodowe> [dostęp: 15.08.2018].

opiekuna, badacza własnej działalności i innowatora. W praktyce nakładają się one na siebie²¹.

Funkcja nauczyciela wychowawcy, rozumiana jako twórcy tworzenia warunków dla kształtowania postaw wychowanków poprzez sprzyjanie rozwojowi przez m.in. wzbudzanie ciekawości, otwieranie umysłów do uczenia się życia w nieznanym, zaskakującym świecie, budowanie autorytetu fachowca-mistrza w zawodzie, kształtowanie przedsiębiorczości. Przygotowanie absolwenta do funkcjonowania w warunkach zmiennego rynku pracy wymaga również działań wychowawczo-doradczych nauczyciela, wspierających planowanie przez ucznia drogi kształcenia i kariery zawodowej.

Funkcja nauczyciela dydaktyka, który potrafi uczyć, działać skutecznie, bowiem wiedza i umiejętności są kluczem do przyszłości i nowoczesności. Rozwój społeczeństwa informacyjnego każe spostrzegać inaczej funkcję nauczyciela dydaktyka. W zasadzie jest on lub będzie wielopredmiotowcem w ujęciu interdyscyplinarnym, który nauczać będzie wielu przedmiotów, wykorzystując nowoczesne techniki i technologie. Potrzebni są przewodnicy, ludzie odpowiednio do tego przygotowani, którym nowe technologie mogą pomagać, ale ich nie zastąpią.

Funkcja nauczyciela opiekuna, który dba o dobro ucznia, wrażliwego na krzywdę, pomagającego w trudnych sytuacjach życiowych, zabiegającego o pomoc socjalną dla uczniów jej potrzebujących. Odpowiedzialność nauczyciela za młodzież przebywającą na praktykach zawodowych lub pracującą w warunkach zbliżonych do zakładu pracy, w warsztatach kształcenia praktycznego ma na celu uchronić przed wypadkami, zagrożeniami dla życia i zdrowia wychowanków.

Funkcja nauczyciela badacza, polegająca na badaniu – diagnozowaniu własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej, tym bardziej że już w roku szkolnym 2018/2019 wprowadzany jest zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe. On to ujawni braki występujące w poszczególnych etapach edukacji i stworzy większe możliwości naprawy istniejącego stanu.

Funkcja innowacyjna nauczyciela wyraża się w postawie nauczyciela, która skłania go do ciągłego niepokoju w celu poszukiwania lepszych rozwiązań. Innowacyjna postawa wobec pracy pedagogicznej jest to tendencja do rozwiązywania problemów zawodowych w sposób poszukujący nowatorskich rozwiązań, ich weryfikacji, co stanowić powinno gwarancję uzyskania w podejmowanym działaniu rezultatów lepszych niż w działaniu opartym na tradycyjnych schematach, wprowadzanie nowych, a jednocześnie lepszych rozwiązań organizacyjnych,

²¹ Cz. Banach, *Cechy osobowościowe nauczyciela*, „Gazeta Szkolna”, 2001, nr 6.

technicznych i technologicznych, właściwy dobór treści i metod kształcenia. Ta szeroka wizja innowacyjności pozwoli lepiej przygotować i doskonalić kadry dla gospodarki.

Oprócz powyższych funkcji, reforma szkolnictwa zawodowego wprowadza jeszcze funkcję *doradcy zawodowego*. Doradców zawodowych nie należy utożsamiać z nauczycielami zawodu, czyli tymi, którzy kształcą w konkretnym zawodzie. Doradztwo zawodowe to proces, który powinien rozpoczynać się w okresie przedszkolnym i być kontynuowany na kolejnych etapach edukacyjnych. Doradztwo zawodowe polega na podejmowaniu działań w celu wspierania dzieci, uczniów oraz słuchaczy w procesie rozpoznawania zainteresowań i predyspozycji zawodowych. Przygotowania do wyboru kolejnego etapu kształcenia i zawodu prowadzą do podejmowania świadomych decyzji edukacyjnych oraz zawodowych przez uczniów i słuchaczy. Doradztwo zawodowe może być realizowane na poszczególnych etapach edukacji, wyszczególniając:

- preorientację zawodową;
- orientację zawodową;
- zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego;
- zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu (realizowane zgodnie z przepisami w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej);
- zajęcia z wychowawcą oraz działania określone w wewnątrzszkolnym systemie doradztwa zawodowego, w tym np. indywidualne konsultacje z doradcą zawodowym, indywidualne lub grupowe wizyty zawodoznawcze u pracodawców, w centrach kształcenia praktycznego, także w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe, mające na celu poznanie przez uczniów środowiska pracy w wybranych zawodach²².

Zadaniem szkoły w tym względzie jest stworzenie rzetelnej, łatwo dostępnej bazy informacyjnej dla uczniów i ich rodziców oraz nauczycieli. Doradca zawodowy to specjalista, który udziela informacji o zawodach i drogach uzyskiwania kwalifikacji zawodowych, pomaga w określeniu zainteresowań, uzdolnień i innych cech, istotnych przy podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych poszczególnych osób, pomaga w nabyciu wiedzy o ścieżkach kształcenia oraz rynku pracy.

Takie rozwiązanie stawia przed nauczycielami nowe wyzwania. Polskiej szkole potrzebny jest zatem nauczyciel o znacznych kompetencjach interpretacyjno-komunikacyjnych, kreatywnych, współdzia-

²² *Współpraca pracodawców ze szkołami w zakresie doradztwa zawodowego* [online]. Dostępny w Internecie: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/doradztwo-zawodowe-w-szkolach-i-placowkach> [dostęp: 13.08.2018].

łania, pragmatycznych i informatyczno-medialnych oraz pożądaných cechach osobowościowych, umiejący organizować działania uczniów w kierunku zmian w ich osobowości zgodnych z interesami jednostki i społeczeństwa. Uzasadnieniem wprowadzenia doradztwa zawodowego do szkół jest między innymi to, że jest ono traktowane jako usługa ekspercka stanowiąca element procesu wychowawczego i edukacji całościowej. Ciągłe i szybkie zmiany, które zachodzą na rynkach edukacji i pracy wyraźnie wzmacniają potrzebę jego udzielania na różnych etapach rozwoju człowieka. Edukacja całościowa wiąże się ze zdobywaniem różnych umiejętności, między innymi umiejętności podejmowania decyzji, którą wykorzystujemy już przy wyborze szkoły ponadpodstawowej, czy jeszcze ponadgimnazjalnej, kierunku studiów, uczelni, miejsca i rodzaju pracy, rodzaju i sposobu podnoszenia swoich kwalifikacji. Dlatego doradztwo ma istotne znaczenie już na wczesnym etapie szkolnym. Współczesne doradztwo powinno mieć charakter procesowy, a sam doradca powinien pełnić rolę towarzysza i eksperta od rozumienia tego procesu. Jego zadaniem jest zaproponowanie odpowiednich narzędzi, które ułatwią młodemu człowiekowi stałe i samodzielne poszukiwanie własnej drogi życiowej, a nie dawanie schematycznych rad i gotowych odpowiedzi, jak to się często dzieje w tradycyjnym doradztwie. Intencją procesu doradczego powinno być wzmacnianie i rozwijanie potencjału uczniów. Warto wspomagać rozwój kompetencji społecznych, umiejętność kreatywnego myślenia i radzenia sobie w sytuacjach trudnych, a także samodzielnego poszukiwania informacji. I zawsze należy podkreślać, że raz podjęta decyzja nie musi być decyzją na zawsze²³.

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, iż przy tak ogromnym tempie przyrostu wiedzy i zmian dokonujących się w świecie, nauczyciel nie może aspirować do wszystko wiedzącego o zawodzie eksperta. Powinien być specjalistą od wspomagania uczenia się innych, które umożliwi im sprostanie wyzwaniom obecnym i przyszłym. Oczekuje się, aby potrafił tak organizować środowisko uczenia się i sytuacje dydaktyczne, by sprzyjały one wzbudzeniu u uczniów silnej, trwałej motywacji do ustawicznego zgłębiania tajników wiedzy, nadażania za jej postępnem oraz opanowanie umiejętności kluczowych.

Reasumując, nauczyciel, który chce podołać zmianom systemowym i programowym w szkolnictwie zawodowym, i je realizować, zdecydowanie powinien zaznajomić się z nową podstawą kształcenia zawodowego²⁴.

²³ J. Szempruch, *op. cit.*, s. 226–227.

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r., *op. cit.*

Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli kształcenia zawodowego

Aby móc wypełniać funkcje dydaktyczne oraz nową funkcję – doradcy zawodowego, nauczyciele powinni posiadać przede wszystkim dokładnie określone, potwierdzone stosownym dokumentem kwalifikacje zawodowe. Mogą je uzyskać, kończąc studia na uczelni wyższej, uzyskując tytuł licencjata lub magistra w wybranej dyscyplinie naukowej na kierunku „nauczycielskim”. Studia na kierunku nauczycielskim dają przygotowanie merytoryczne do nauczania wybranego przedmiotu i równocześnie pedagogiczne, niezbędne do tego, aby swoją wiedzę merytoryczną umiejętnie przekazać uczniom szkół różnych szczebli. Kwalifikacje niezbędne do nauczania przedmiotów zawodowych mogą nauczyciele uzyskać bądź równoległe z kwalifikacjami zawodowymi, bądź też po ukończeniu studiów, podejmując dodatkowe kształcenie w postaci studiów podyplomowych, kursów, warsztatów, szkoleń on-line²⁵.

Wszystkie te aktywności są inicjowane przez samych nauczycieli i zazwyczaj opłacane indywidualnie. Doskonalenie zawodowe może odbywać się na uczelniach wyższych oraz w publicznych i niepublicznych placówkach. W ofercie doskonalenia zawodowego znajdują się głównie formy płatne.

Reforma szkolnictwa nałożyła na nauczycieli obowiązek ustawicznego doskonalenia się i podnoszenia kwalifikacji, nie przeznaczając na to funduszy. Istotne w zmianie edukacyjnej powinno być nie tylko skłanianie do doskonalenia swoich kwalifikacji, ale przede wszystkim wsparcie finansowe tych nauczycieli, którzy chcą się doskonalić zawodowo (dofinansowanie lub całkowite sfinansowanie studiów, szkoleń czy warsztatów lub organizowanie przez podmioty oświatowe takich właśnie bezpłatnych czy refundowanych form doskonalenia dla nauczycieli). Dzięki programom unijnym możliwe jest wsparcie nauczycieli chcących podnosić swoje kompetencje. Są to zazwyczaj programy pomocowe wykorzystywane przez uczelnie wyższe, natomiast szkoły niższego szczebla są w tym względzie poszkodowane.

W ograniczonym względzie, nauczycielom szkół niższego szczebla różne formy doksztalcania mogą dofinansować urzędy gmin lub kuratorzy oświatowi.

Budżetowe organy prowadzące szkoły wyodrębniają środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli z uwzględnieniem doradztwa metodycznego. Są to jednak niewielkie środki, które ograniczają zupełnie możliwości doskonalenia nauczycieli. Ze środków na doskonalenie zawodowe nauczycieli

²⁵ W. Błażejowski, Cz. Lewicki, *op. cit.*, s. 127.

dofinansowuje się: organizację doradztwa metodycznego dla nauczycieli, w tym koszty obniżenia wymiaru godzin zajęć, dodatkowych umów o pracę, dodatków funkcyjnych oraz podróży służbowych doradców metodycznych, organizację szkoleń, seminariów oraz konferencji szkoleniowych dla nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze; przygotowanie materiałów szkoleniowych i informacyjnych, organizację warsztatów metodycznych i przedmiotowych oraz innych form doskonalenia zawodowego, wynikających z potrzeb edukacyjnych na danym terenie, organizację doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki, szkolenie rad pedagogicznych.

Również w części lub w całości można dofinansować z tych środków: opłaty za kształcenie pobierane przez szkoły wyższe i zakłady kształcenia nauczycieli; opłaty za kursy kwalifikacyjne i doskonalące, seminaria oraz inne formy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli skierowanych przez dyrektora szkoły lub placówki; koszty przejazdów oraz zakwaterowania i wyżywienia nauczycieli, którzy na podstawie skierowania udzielonego przez dyrektora szkoły lub placówki uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego, a w szczególności uzupełniają lub podnoszą kwalifikacje. Środki na dofinansowanie form doskonalenia zawodowego nauczycieli przeznaczane są z uwzględnieniem kwalifikacji nauczycieli oraz zgłaszanych przez nauczycieli potrzeb w zakresie ich uzupełniania i podnoszenia, oceny przydatności form doskonalenia zawodowego w pracy²⁶.

W ostatnich latach projekty finansowane przez Unię Europejską są ważnym czynnikiem wspierającym doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz instruktorów pracujących w przedsiębiorstwach. Większość działań wspierających instruktorów miało swój początek w projektach finansowanych przez Unię Europejską. Wiele krajów, w tym Polska, korzysta z projektów realizowanych przez UE. Projekty współfinansowane przez UE zazwyczaj skupiają się na szerszych zagadnieniach, takich jak opracowywanie podejścia do kwalifikacji opartego na efektach uczenia się, tworzenie lub aktualizowanie standardów, programów i ocen stosowanych w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego, tworzenie programów przygotowania zawodowego lub wspieranie mobilności nauczycieli i uczących się. Projekty wypełniają także luki w dostępnej ofercie lub służą wypróbowywaniu innowacyjnych podejść do rozwoju.

Chociaż projekty dotyczą zwykle ograniczonego zakresu i umożliwiają przeszkolenie ograniczonej liczby nauczycieli i instruktorów, ich rezultaty są imponujące i mogą być użyteczne także dla innych. Aby czerpać korzyści

²⁶ USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, Dz. U. z 2018 r., poz. 967.

z pomyślnie zrealizowanych projektów, trzeba je zidentyfikować i przekuć na ogólnokrajowe inicjatywy lub rozwijać dalej w sposób umożliwiający transfer wiedzy do innych sektorów. Należy zwrócić uwagę na plany dotyczące ich trwałości, aby uniknąć zarzucania cennych inicjatyw po zakończeniu finansowania unijnego.

Zrozumienie tego, jak ważną, trudną i odpowiedzialną rolę mają do spełnienia współcześni nauczyciele kształcenia zawodowego, sprawia, iż ustawicznie poszukiwane są różnorodne formy pomocy i wspierania ich w doskonaleniu zawodowym i rozwoju osobistym. Profesjonalny rozwój nauczycieli niekoniecznie może i musi odbywać się poprzez podejmowanie zbiorowych, zorganizowanych dla tej grupy zawodowej studiów podyplomowych, kursów i innych form kształcenia. Można skorzystać z praktyki innych państw, bardziej rozwiniętych w tym względzie, oferując np.:

- pomoc ze strony uniwersytetów dla szkół zatrudniających absolwentów w celu zapewnienia efektywnej pracy;
- kursy fakultatywne dla nauczycieli-absolwentów w macierzystych uczelniach w celu udzielenia pomocy w pierwszym roku pracy;
- wizytacje kadry uniwersyteckiej i nauczycieli szkół wyższych w szkołach w celu wprowadzania korekty programów i efektywnego rozwiązywania problemów;
- tzw. „gorącą linię”, umożliwiającą kontrakt młodych nauczycieli z kadry uniwersytecką²⁷;
- współpracę przedsiębiorców z nauczycielami, celem dostosowania programów kształcenia do wymagań rynku pracy.

Podsumowanie

Szkolnictwo zawodowe w świetle zmian spowodowanych reformą z punktu widzenia dostosowania kwalifikacji młodych ludzi do potrzeb rynku pracy przynosi im wymierne korzyści. Z drugiej strony, szkolnictwo zawodowe boryka się z różnymi problemami i trudnościami. Brakuje nauczycieli przedmiotów zawodowych teoretycznych i praktycznych w technikach i szkołach branżowych. Taka sytuacja spowodowana jest między innymi pojawieniem się nowych zawodów dostosowanych do rynku pracy, których wcześniej nie było. Problem polega na tym, że na kierunkach technicznych wyższych uczelni nie ma przygotowania pedagogicznego. Dlatego ich absolwenci nie mogą uczyć przedmiotów zawodowych w szkołach.

²⁷ W. Błażejowski, Cz. Lewicki, *op. cit.*, s. 134.

Skutek jest taki, że w technikach i szkołach branżowych uczą albo emeryci albo brakuje wykwalifikowanej kadry, która potrzebuje czasu i środków finansowych na dokończenie i uzupełnienie kwalifikacji. Kolejnym kluczowym problemem do rozwiązania jest niedostateczny poziom doradztwa edukacyjno-zawodowego. Jak wynika z badań, znikomy odsetek uczniów bierze pod uwagę głos doradcy przy wyborze ścieżki kształcenia i dalszej kariery. Bardzo istotne jest stworzenie mechanizmów współpracy pomiędzy szkołami zawodowymi a lokalnymi przedsiębiorcami, co pozwoli nadać kształceniu zawodowemu realny walor praktyczny i dostosować programy nauczania do potrzeb regionalnego rynku pracy. Ponadto szkoły muszą uporać się z problemem niskiej rekrutacji do szkół, gdyż uczniowie, a przede wszystkim rodzice mają obawy wobec edukacji dzieci w szkołach branżowych. Istotne w tej kwestii są zmiany światopoglądu rodziców poprzez promocję szkolnictwa zawodowego, a szczególnie szkół branżowych. Należy dołożyć wszelkich starań, aby umożliwić dzieciom wybór drogi rozwoju zgodnego z ich możliwościami i uzdolnieniami. Wspieranie działań w tym zakresie przez kreatywnych nauczycieli, przygotowanych do pracy z młodzieżą daje im możliwość realizacji własnych pasji i zainteresowań oraz zbudowania właściwych relacji społecznych²⁸.

Zmiany w kształceniu zawodowym to zmiany programowe, organizacyjne, metodyczne zmierzające do odchodzenia od encyklopedycznego sposobu nauczania, od dydaktyki pamięci do logicznego i myślowego sposobu nauczania – uczenia się. Zmiany te mają na celu przygotowanie uczniów do zmiennego rynku pracy. Śmiałość i umiejętność opracowania oraz wdrażania otwartych metod nauczania i uczenia się, które zachęcają uczniów do współuczestnictwa, powinny być uznane za niezbędne elementy kompetencji zawodowych nauczycieli.

Zreformowany system szkolnictwa zawodowego jest wyzwaniem dla systemu kształcenia kadr pedagogicznych, który powinien być dostosowany do zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. Zbiór kompetencji nauczyciela należy uczynić przedmiotem funkcjonalnego, holistycznego, wielostopniowego kształcenia pedagogiczno-psychologicznego oraz doskonalenia i doskonalenia również w toku pracy zawodowej.

To szkolnictwo zawodowe przygotowuje młodych ludzi do pracy w gospodarce, w której systemy zarządzania jakością zaczynają odgrywać coraz większą rolę.

²⁸ *Szkolnictwo zawodowe w Polsce musi wymagać działań naprawczych* [online]. Dostępny w Internecie: <https://polskatimes.pl/szkolnictwo-zawodowe-w-polsce-musi-wymagac-dzialan-naprawczych> [dostęp: 13.08.2018].

Ważnym elementem rozwoju gospodarczo-społecznego w Polsce jest zapewnienie jakości wytwarzania dóbr i świadczonych usług, co wymaga m.in. sprostania konkurencji w wymiarze europejskim i globalnym. Również oświata podlega tym regułom, gdzie „klientem” staje się uczeń, słuchacz, oczekujący usług wysokiej jakości. To dostawca usług edukacyjnych ma zaspokoić jego oczekiwania i potrzeby. Prowadząc mądrą praktykę oświatową, szkoła, zwłaszcza dobry nauczyciel, powinien przygotować swych uczniów-absolwentów do aktualnych i przyszłych wyzwań stale rozwijającego się i zmieniającego świata – globalnej wioski.

mgr Magdalena Leżucha *jest pracownikiem Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu*

Monika Parchomiuk

Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz z autystycznym spektrum zaburzeń.

Kilka informacji dla pedagoga

Konsekwencje niepełnosprawności rozwojowej dla seksualności

Seksualność człowieka bywa definiowana w sposób wąski jako atrybut biologiczny i jako taka jest utożsamiana z popędem płciowym oraz jego przejawami w postaci określonych zachowań. W szerokim rozumieniu seksualność zawiera aspekty biologiczne, psychiczne i społeczne, takie jak anatomiczne struktury i procesy fizjologiczne, płeć biologiczna (sex), tożsamość płciowa i orientacja seksualna (tożsamość seksualna), doznania i emocje, pragnienia i przekonania, postawy, wartości, seksualne zachowania i role (płeć w sensie społecznym – gender). Szerokie ujęcie seksualności pokazuje jej złożoność oraz uświadamia konieczność wielokierunkowego działania w celu zapewnienia jej pomyślnego rozwoju. Człowiek jest istotą seksualną od urodzenia do śmierci, a każda faza jego życia z towarzyszącymi jej zjawiskami, procesami i uwarunkowaniami kształtuje określone sposoby ujawniania seksualności. Możemy mówić o seksualności dziecięcej, młodzieńczej, na którą przypada ważny czas dojrzewania, dojrzałej oraz starczej¹. Seksualność jest powiązana ze sferą fizyczną, emocjonalną, poznawczą, społeczną, a nawet duchową². Kompetencje nabywane w tych sferach mają znaczenie dla realizacji seksualności człowieka, ale również ta realizacja dostarcza doświadczeń ważnych dla wymienionych sfer.

¹ M. Kościelska, *Niechciana seksualność*, Warszawa 2004, s. 30.

² M. Zielona-Jenek, A. Chodecka, *Jestem chłopcem, jestem dziewczynką. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk 2010, s. 64-67.

Niepełnosprawność intelektualna (NI) oraz autystyczne spektrum zaburzeń (ASD) należą do niepełnosprawności rozwojowych, co oznacza, że ich kryterialne przejawy muszą wystąpić w okresie dziecięcym oraz dorastania (do 18 roku życia). Osoby z NI oraz z ASD mogą mieć trudności w nabywaniu kompetencji oraz zdobywaniu doświadczeń istotnych dla pomyślnego rozwoju seksualnego. Trzeba jednak zauważyć, że przyczyną takich trudności będą nie tylko zaburzenia charakterystyczne dla obu niepełnosprawności, zróżnicowane w zależności od stopnia, ale również powiązane z nimi oddziaływania środowiskowe. W tabeli 1 przedstawiono kryteria istotne dla definiowania obu niepełnosprawności oraz ich możliwe konsekwencje w sferze seksualnej.

Tabela 1. Kryterialne zaburzenia w NI oraz ASD oraz ich konsekwencje dla seksualnego funkcjonowania.

<p>Niepełnosprawność intelektualna: w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim</p>	<p>Autystyczne spektrum zaburzeń: 1) wymaga bardzo znaczącego wsparcia 2) wymaga istotnego wsparcia; 3) wymaga wsparcia</p>
<p>1) Istotne ograniczenia funkcjonowania intelektualnego oraz 2) Istotne ograniczenia w funkcjonowaniu adaptacyjnym, obejmującym umiejętności poznawcze, społeczne i praktyczne (oba kryteria powstałe w okresie rozwojowym). Konsekwencje: mniejsza świadomość własnej płci oraz płci przeciwnej (szczególnie w aspekcie społecznym - gender); trudności ze zrozumieniem i przyswajaniem wiedzy oraz umiejętności w ramach edukacji seksualnej, z rozumieniem zmian zachodzących we własnym organizmie; ograniczona aktywność własna w zdobywaniu informacji; słabsze możliwości rozumienia i weryfikowania jakości wiedzy pochodzącej ze źródeł niesprawdzonych (np. z Internetu, od rówieśników); zagrożenie seksualnym nadużyciem (bycie ofiarą i sprawcą) z powodu trudności z rozumieniem norm społecznych, oceną społecznych sytuacji, własnych zachowań i ich konsekwencji, małego samokrytycyzmu, ograniczonych zdolności komunikacyjnych;</p>	<p>1) Trwałe deficyty w społecznej komunikacji i interakcjach, w tym deficyty w społeczno-emocjonalnej wzajemności, komunikacji pozawerbalnej, w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji oraz 2) Ograniczone, powtarzające się wzorce zachowań, zainteresowania i działań, m.in. stereotypie ruchowe; nadmierne przywiązanie do rutyny, opór wobec zmian; ograniczone zainteresowania; nadwrażliwość lub niedowrażliwość sensoryczna (zaburzenia z obu kryteriów muszą zaistnieć w okresie wczesnego dzieciństwa, chociaż mogą się ujawniać później). Konsekwencje: ograniczenie relacji społecznych, w tym rówieśniczych; problemy w związkach partnerskich; zagrożenie seksualnym nadużyciem (bycie ofiarą i sprawcą) z powodu trudności w interpretowaniu społecznych sygnałów, odczytywaniu stanów emocjonalno-uczuciowych oraz myśli innych osób, trudności z rozumieniem własnych emocji i uczuć, ograniczeń komunikacyjnych, z adekwatnym rozumieniem zasad życia społecznego; trudności ze zrozumieniem zmian zachodzących w toku dorastania oraz ich zintegrowaniem w obrazie siebie;</p>

<p>Niepełnosprawność intelektualna: w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim</p>	<p>Autystyczne spektrum zaburzeń: 1) wymaga bardzo znaczącego wsparcia 2) wymaga istotnego wsparcia; 3) wymaga wsparcia</p>
<p>słabsze możliwości autokontroli zachowań seksualnych; niedostatek społecznych kompetencji, mniejsze możliwości nawiązywania i realizowania pomyslnych społecznych relacji oraz ról społecznych; mniejszy zakres kompetencji pozwalających radzić sobie z zagrożeniami i problemami w zakresie zdrowia seksualnego.</p>	<p>problemy z rozumieniem swojej seksualnej orientacji; mniejsze możliwości uczenia się w środowisku rówieśniczym; negatywne doświadczenia fizyczne i psychiczne związane ze sferą seksualną z powodu zaburzeń sensorycznych; specyficzne zainteresowania seksualne (np. przedmiotami, częściami ciała innych osób) wyrażane w sposób społecznie nieakceptowany.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Attwood³; I. Henault⁴; A. Olechowska⁵; M. Parchomiuk⁶.

Pedagog wobec seksualności dzieci i młodzieży z NI oraz z ASD

Seksualność człowieka, jak wspomniano, rozwija się w powiązaniu z innymi sferami funkcjonowania. W kontekście takiego stwierdzenia należy postrzegać znaczenie działań pedagogicznych oraz rolę pedagoga. Jest ona szczególnie ważna w okresie dzieciństwa oraz dojrzewania, kiedy kształtują się podstawy seksualności. W okresie dzieciństwa rozwijają się kluczowe dla seksualności aspekty, jak tożsamość płciowa i seksualna, podstawy integracji emocjonalno-seksualnej, kompetencje społeczne, poczucie naturalnego wstydu. Pojawiają się zachowania seksualne o charakterze rozwojowym w postaci masturbacji, zabaw, dziecięcych wytworów o treści „seksualnej”. Dziecko wykazuje naturalną ciekawość poznawczą dotyczącą sfery seksualnej. Okres dorastania przynosi intensywne zmiany o charakterze biologicznym związane z dojrzewaniem. Pojawia się potrzeba seksualna, doskonala się kompetencje społeczne oraz integracja emocjonalno-seksualna, zwiększa się świadomość seksualna. W obu okresach niezbędne są pozytywne doświadczenia psychospołeczne czerpane w środowisku rodzinnym oraz rówieśniczym, służące

³ T. Attwood, *Zespół Aspergera*, Poznań 2006, s. 41–50; 81.

⁴ I. Henault, *Edukacja seksualna i leczenie*, [w:] *Seksualność osób z autyzmem w kontekście prawnym*, T. Atwood, I. Henault, N. Dubin (red.), Gdańsk 2014, s. 222–244; I. Henault, *Seksualność nastolatków z zespołem Aspergera*, [w:] L.H. Willey (red.), *Zespół Aspergera w okresie dojrzewania: wzloty, upadki i cała reszta*, Warszawa 2006, s. 85–98; I. Henault, *Zespół Aspergera a seksualność. Od dojrzewania poprzez dorosłość*, Gdańsk 2015, s. 31 i n.

⁵ A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, s. 280–285.

⁶ M. Parchomiuk, *Seksualność człowieka z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2016, s. 17, 59 i n.

zaspokojeniu potrzeb psychicznych dziecka (bezpieczeństwa, miłości, akceptacji, afirmacji), poznaniu i zaakceptowaniu własnego ciała i swojej płci, poznaniu jej specyfiki w stosunku do płci przeciwnej, realizacji potrzeby społecznego kontaktu oraz zaspokojeniu ciekawości poznawczej dziecka. W obu tych okresach życia ważna jest pozytywna postawa otoczenia (rozumna) wobec dziecka oraz przejawów jego seksualności, spójność i konsekwencja oddziaływań. Zadaniem pedagoga jest przede wszystkim wsparcie rodziców w ich działaniach wychowawczych oraz opiekuńczych, korygowanie ich nieprawidłowych oddziaływań oraz uzupełnianie rodzicielskich wpływów poprzez seksualną edukację. Pedagog pracujący z osobami z omawianymi tu niepełnosprawnościami zostaje skonfrontowany z problemami, które mogą wynikać z niepomysłnych doświadczeń rozwojowych dziecka, ale również trudności związanych z jego zaburzeniami. Zdarza się, że charakter takich trudności przekracza jego kompetencje, co wymaga włączenia innych specjalistów, jak psycholog, psychiatra czy seksuolog. Postuluje się, aby szkoła nawiązywała stałą współpracę ze specjalistami znającymi zagadnienie seksualności, co będzie ważne zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców⁷. Warto jednak, aby pedagog posiadał pewną wiedzę w przedmiotowej problematyce, tak aby mógł podjąć wstępne kroki zaradcze, czy też miał rozeznanie co do konieczności wdrażania bardziej zaawansowanych fachowych działań. Poniżej zaprezentowano problemy, z jakimi może się zetknąć pedagog pracujący z dziećmi czy młodzieżą z niepełnosprawnością rozwojową. Zwrócono przy tym uwagę na możliwe fałszywe/ stereotypowe przekonania w tym zakresie oraz przedstawiono wybrane sprawdzone empirycznie fakty.

1. Uporczywa masturbacja, trudna do wyeliminowania i kontrolowania; masturbacja w obecności innych, w tym w klasie szkolnej; masturbacja prowadząca do samookaleczenia.

Założenia fałszywe/stereotypowe na temat zjawiska/problemu: osoby z niepełnosprawnością są obdarzone nadmiernym popędem seksualnym; masturbacja jest cechą charakterystyczną niepełnosprawności intelektualnej, dlatego nie można jej wyeliminować; masturbację można wyeliminować, kiedy zaangażuje się dziecko w intensywną aktywność, np. sportową; można ją stłumić poprzez kary fizyczne, nagany i restrykcje.

Sprawdzone empirycznie fakty: masturbacja o takim charakterze jest zachowaniem kompulsywnym, wskazującym na jakieś problemy w sferze

⁷ I. Fornalik, *Jak edukować seksualnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną? Poradnik dla specjalistów*, Warszawa 2010, s. 14.

psychicznej. Jej przyczyny są wielorakie, np. radzenie sobie z lękiem, nudą i beczynnością. Zdarza się, że występuje z powodów fizjologicznych, tj. zmian chorobowych czy zaniedbań higienicznych (otarcia powodowane pieluchą) w zakresie narządów płciowych powodujących uporczywe swędzenie, ból. Może występować na różnych etapach życia. Kiedy masturbacja pojawia się w okresie dojrzewania (i później) może być formą zaspokojenia potrzeby seksualnej. Masturbowanie się w miejscach publicznych wynika z braku świadomości norm. Należy zawsze szukać przyczyny masturbacji. Jest ona podstawą wdrożenia postępowania. Możliwe jest całkowite wyeliminowanie masturbacji, jej ograniczenie lub jej socjalizacja (jeśli służy zaspokojeniu potrzeby). Trzeba pamiętać, że potrzeby seksualnej nie można „rozładować” na drodze pozaseksualnej, stąd oferowanie dzieciom czy młodzieży różnorodnych form aktywności fizycznej jest bardzo ważne z perspektywy ograniczania zachowań trudnych (stereotypowych) podejmowanych z powodu braku bodźców. Nie można jednak sądzić, że będzie sposobem na zaspokojenie potrzeby seksualnej, która bywa realizowana w formie zastępczej (w stosunku do aktywności partnerskiej) – masturbacji. Bardzo ważne jest wczesne reagowanie oraz współpraca z rodzicami.

2. Nadmierne pobudzenie seksualne, zaczepianie innych, obnażanie się.

Założenia fałszywe/stereotypowe na temat zjawiska/problemu: osoby z niepełnosprawnością są obdarzone nadmiernym popędem seksualnym, którego nie mogą kontrolować; seksualność osób z niepełnosprawnością (zwłaszcza w odniesieniu do NI) jest dewiacyjna; nie warto podejmować działań socjalizacyjnych wobec osób z NI oraz osób z ASD nisko funkcjonujących, ponieważ nie spełnią one swojego celu z uwagi na ograniczenia poznawcze.

Sprawdzone empirycznie fakty: siła seksualnej potrzeby jest zróżnicowana indywidualnie i nie zależy od stopnia zaburzeń poznawczych. Zaburzenia te mogą jednak negatywnie wpływać na socjalizację potrzeby seksualnej, czyli jej uświadomienie, kontrolowanie i podporządkowanie normom. Siła biologicznego popędu płciowego może być modyfikowana na skutek zażywanych środków farmakologicznych (np. leki psychotropowe czy testosteron) czy zaburzeń hormonalnych (w przebiegu padaczki) lub psychicznych (depresja, schizofrenia). Popęd płciowy rośnie w okresie dojrzewania, a osoba niepełnosprawna, nie mogąc go rozładować w sposób społecznie akceptowany, podejmuje zachowania naruszające integralność drugiego człowieka. Publiczne obnażanie się może wynikać z trudności w rozeznaniu sfer intymnych, braku świadomości potrzeby ich ochrony. Działania socjalizacyjne bywają trudne, jeśli są niekonsekwentne

i stosowane z opóźnieniem. Są też trudniejsze w przypadku głębszych stopni NI oraz większych zaburzeń z zakresu ASD.

3. Problemy związane z dojrzewaniem: nasilenie trudnych zachowań w czasie przedmiesiączkowym oraz w trakcie okresu; nasilenie zaburzeń emocjonalnych, pogorszenie kondycji w sferze intelektualnej; pojawienie się trudnych zachowań, jak wyjmowanie publicznie podpasek przez dziewczęta, trudności z samoobsługą, z zachowaniem higieny u dziewcząt i chłopców.

Założenia fałszywe/stereotypowe na temat zjawiska/problemu: niemożność opanowania przez osoby z NI czy z nisko funkcjonującym ASD umiejętności radzenia sobie z higieną; stała zależność od innych w czynnościach samoobsługowych; konieczność wyeliminowania menstruacji środkami farmakologicznymi lub za pomocą sterylizacji.

Sprawdzone empirycznie fakty: trudności w czasie dojrzewania są spowodowane zmianami hormonalnymi. Mogą one również wynikać z niekorzystnych doświadczeń społecznych: odrzucenia przez rówieśników, wzrastającej świadomości swojej inności, poczucia osamotnienia. Osoby z NI w stopniach głębszych i niżej funkcjonujące z ASD mogą mieć problemy ze zrozumieniem zmian zachodzących w ich organizmach, szczególnie kiedy nie są do nich przygotowane, w rezultacie odczuwają lęk. Kobiety z ASD z nadwrażliwością sensoryczną (zdarza się również u osób z NI) mogą nie akceptować miesięczki (np. zapach) oraz stosowanych w jej trakcie środków higienicznych (odczuwany silny dyskomfort). Ważne jest podejmowanie działań wychowawczych przygotowujących do wystąpienia okresu dojrzewania, rozwijanie i podtrzymywanie kompetencji oraz udzielanie wsparcia instrumentalnego i psychicznego.

4. Homoseksualna orientacja, związki homoseksualne.

Założenia fałszywe/stereotypowe na temat zjawiska/problemu: osoby z NI są wyłącznie heteroseksualne; u osób z ASD częściej spotyka się jednostki homoseksualne; homoseksualizm osób z NI wynika wyłącznie z ograniczeń środowiska życia (segregacji płciowej).

Sprawdzone empirycznie fakty: nie wiemy, jaki jest wskaźnik występowania homoseksualizmu u osób z NI oraz ASD, chociaż badania prowadzone w wybranych grupach wiekowych (wśród młodzieży czy dorosłych) pokazują, że taka orientacja może się pojawić. Zachowania homoseksualne powodowane segregacją płciową zwykle są przejściowe. Orientacja seksualna ma wiele uwarunkowań, w tym biologiczne, chociaż nie ma jednej wyczerpującej teorii wyjaśniającej przyczyny. Homoseksualizm nie jest zaburzeniem. Osoby z ASD czy z lekką NI mogą

mieć świadomość negatywnych społecznych przekonań na temat tej orientacji, co powoduje negatywne doświadczenia oraz trudności z jej zaakceptowaniem u siebie. Należy zwrócić uwagę na zagrożenie seksualnym wykorzystaniem, ze względu na ukrywanie relacji homoseksualnych oraz trudności w ocenie intencji sprawcy. Osobie niepełnosprawnej w wieku dojrzewania, która wykazuje zainteresowania homoseksualne warto zapewnić wsparcie ze strony specjalisty. Niezbędna jest współpraca z rodzicami.

5. Zachowania naruszające integralność fizyczną i psychiczną innych, np. dotykanie części ciała (włosów, stóp); zachowania o typie nękania, niezdolność pogodzenia się z odmową nawiązania relacji.

Założenia fałszywe/stereotypowe na temat zjawiska/problemu: osoby z niepełnosprawnością są obdarzone nadmiernym popędem seksualnym, którego nie mogą kontrolować; seksualność osób z niepełnosprawnością (zwłaszcza w odniesieniu do NI) jest dewiacyjna.

Sprawdzone empirycznie fakty: tego typu zachowania wynikają z deficytów rozwojowych oraz zaniedbań socjalizacyjnych, m.in. trudności w interpretowaniu społecznych sygnałów; odczytywaniu stanów emocjonalno-uczuciowych oraz myśli innych osób; trudności z rozumieniem własnych emocji i uczuć; pragnienia nawiązywania bliskich relacji (z możliwym nasileniem w okresie dojrzewania); braku rozeznania w normach społecznych; niezdolności kontrolowania własnych myśli i wypowiedzi czy prawdomówności. U osób z ASD mogą pojawić się specyficzne zainteresowania związane z częściami ciała czy odzieży innej osoby, co prowokuje je do pewnych zachowań mających charakter obsesyjny, np. masowanie stóp, dotykanie rajstop na nogach kobiet. Ważne jest wczesne i konsekwentne reagowanie (bez restrykcji). Może być potrzebna pomoc specjalistów (seksuologa, psychologa).

6. Korzystanie z materiałów pornograficznych: budowanie wypaczonego obrazu seksualności.

Założenia fałszywe/stereotypowe na temat zjawiska/problemu: osoby z NI oraz nisko funkcjonującym ASD nie są w stanie korzystać z różnych źródeł informacji; są w pełni zależne od innych.

Sprawdzone empirycznie fakty: młodzież z NI (z lekkim, umiarkowanym stopniem) oraz z ASD korzysta z materiałów pornograficznych w zakresie porównywalnym do rówieśników pełnosprawnych. Materiały te zdobywa przez Internet, od rówieśników, kupując czasopisma powszechnie dostępne. Uzyskane w ten sposób informacje wypaczają obraz seksualności człowieka, powodują

wulgaryzację słownictwa. Mogą prowadzić do kształtowania nieprawidłowych wzorców zachowań oraz oczekiwań w relacjach intymnych. Młodzież niepełnosprawna wymaga rzetelnej edukacji seksualnej.

7. Nawiązywanie niekontrolowanych relacji społecznych, np. przez Internet, na ulicy.

Założenia fałszywe/stereotypowe na temat zjawiska/problemu: osoby z NI oraz nisko funkcjonującym ASD nie mają kompetencji do korzystania z Internetu (komputera); ich aktywność można w pełni kontrolować.

Sprawdzone empirycznie fakty: dzieci i młodzież z niepełnosprawnością rozwojową z większymi kompetencjami intelektualnymi korzystają z Internetu podobnie jak ich rówieśnicy. Internet jest źródłem informacji, miejscem nawiązywania relacji, prezentowania siebie. Kompetencje informatyczne są ważnym aspektem życia współczesnego człowieka. Uczestniczenie w społeczności internetowej jest przejawem „normalności”. W przypadku osób z ASD czy z lekkim stopniem NI, świadomych swoich ograniczeń i mających z tego tytułu problemy w nawiązywaniu społecznych relacji, udział w tej społeczności kompensuje niedostatki realnych związków, nie może ich jednak zastąpić. Korzystanie z Internetu, przy ograniczonych umiejętnościach przewidywania, wnioskowania, samokontroli, niesie zagrożenia, jak ujawnianie danych osobowych, prezentowanie materiałów intymnych, nawiązywanie znajomości, które w świecie rzeczywistym grożą wielorakimi nadużyciami. Elementarne kompetencje, jak świadomość ryzyka, umiejętność ochrony, powinny być rozwijane w toku socjalizacji, w tym podczas zajęć edukacyjnych. Konieczna jest współpraca z rodzicami w celu wzbudzania ich czujności.

8. Podejmowanie współżycia seksualnego w związkach, bez wystarczającej świadomości konsekwencji oraz zdolności autokontroli.

Założenia fałszywe/stereotypowe na temat zjawiska/problemu: osoby z NI oraz z ASD nie są zdolne do nawiązywania relacji partnerskich, tego typu związki są dla nich szkodliwe z uwagi na możliwość wykorzystania; opiekunowie mogą w pełni kontrolować ich związki partnerskie.

Sprawdzone empirycznie fakty: u osób z NI oraz z ASD, które mają wyższe kompetencje psychospołeczne, rozwija się potrzeba nawiązywania intymnych relacji, opartych na więzi fizycznej czy psychicznej. Nie zawsze jest ona możliwa do realizacji z uwagi na ograniczenia środowiskowe. Osoby z tymi niepełnosprawnościami, w tym młodzież pozostająca w związkach, podejmują współżycie płciowe. Bywa, że rozpoczęcie seksualnej aktywności

partnerskiej jest podyktowane ciekawością oraz naśladowaniem rówieśników. Należy przede wszystkim mieć świadomość istnienia zjawiska oraz jego konsekwencji, podobnie jak u młodzieży pełnosprawnej. Działania edukacyjne powinny wyprzedzać decyzje młodzieży o podjęciu takiej aktywności, a ich charakter musi być zgodny z założeniami normy rozwojowej. Głosi ona, że aktywność seksualna młodzieży mieści się w normie, jeśli nie utrudnia realizacji zadań rozwojowych, jest przewidywana dla danego okresu życia, podejmowana w relacjach nienaruszających norm obyczajowych czy prawnych (różnica wieku) oraz nie ma negatywnego znaczenia dla zdrowia⁸. W kontekście takiej normy może się okazać, że wsparcie otoczenia powinno być skoncentrowane na ukazywaniu negatywnych stron współżycia przed osiągnięciem niezbędnej dojrzałości psychospołecznej. Konieczna jest współpraca z rodzicami, którzy muszą być świadomi potrzeb seksualnych i emocjonalnych młodzieży niepełnosprawnej.

Co powinien wiedzieć pedagog?

Pedagog pełni swoją rolę, kierując się określonymi wytycznymi organizacyjnymi i programowymi, ale także normatywnymi. W ramach obowiązków zawodowych kształtuje kompetencje psychospołeczne, fizyczne czy moralno-etyczne, które są ważne, bezpośrednio i pośrednio, dla sfery seksualnej. Edukacja seksualna człowieka nie dokonuje się zatem wyłącznie w ramach specjalnych zajęć (przedmiotów), przewidzianych dla danego etapu edukacyjnego. Bez względu na to, na jakim etapie czy w jakiej formie pracuje pedagog, jego zawodowe kompetencje powinny obejmować również podstawy wiedzy z zakresu seksualności człowieka. Kiedy podejmuje pracę z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością, powinien sięgnąć do źródeł, które pozwolą mu wstępnie zorientować się w charakterze pewnych zjawisk, problemów i trudności w zakresie sfery psychoseksualnej. Jak wcześniej pisano, pedagog, o ile nie ma stosownych kompetencji zawodowych, nie musi dysponować wiedzą szczegółową w tej problematyce. Ma prawo oczekiwać pomocy specjalistów. Powinien jednak wiedzieć, kiedy i gdzie szukać takiej pomocy. W tabeli 2 zasygnalizowano najważniejsze zagadnienia, z którymi warto się zapoznać oraz materiały źródłowe dostarczające wiedzy w tym zakresie.

⁸ M. Beisert, *Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży*, „Dziecko Krzywdzone”, 2006, nr 16, s. 5.

Tabela 2. Zagadnienia z zakresu seksualności osób z NI oraz z ASD oraz źródła wiedzy na ich temat.

Zagadnienie	Materiał źródłowy
Jak przebiega rozwój seksualny człowieka w aspekcie biologicznym oraz psychospołecznym, jakie są jego uwarunkowania?	J. Bancroft, <i>Seksualność człowieka</i> , Wrocław 2011; M. Beisert, <i>Seks twojego dziecka</i> , Poznań 1991; M. Beisert, <i>Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży</i> , „Dziecko Krzywdzone” 2006, nr 16, s. 1–15; M. Beisert (red.), <i>Seksualność w cyklu życia człowieka</i> , Warszawa 2009; I. Obuchowska, A. Jaczewski, <i>Rozwój erotyczny</i> , Warszawa 2002; Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec (red.), <i>Podstawy seksuologii</i> , Warszawa 2010.
Na czym polega specyfika rozwoju seksualnego osób z NI oraz z ASD?; Jakiej jest znaczenie zaburzeń charakterystycznych dla tych niepełnosprawności?; Jakimi są wczesne doświadczenia psychospołeczne tych osób ważne dla rozwijania podstaw ich seksualności (m.in. postawy rodziców)?	T. Atwood, <i>Zespół Aspergera</i> , Poznań 2006; T. Atwood, I. Henault, N. Dubin (red.), <i>Seksualność osób z autyzmem w kontekście prawnym</i> , Gdańsk 2014; H. De Clercq, <i>Autyzm od wewnątrz – przewodnik</i> , Warszawa 2006; I. Fornalik, <i>Młodzież z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w drodze ku dorosłości</i> , [w:] <i>Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczu pedagogiki specjalnej</i> , K. Rzedzicka, A. Kobylańska (red.), Kraków 2003, s. 52–54; I. Fornalik, <i>Dorosłość pod ochroną? Seksualność osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną we wczesnej dorosłości</i> , [w:] <i>Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia</i> , J. Bąbka (red.), Warszawa 2004, s. 244–257; I. Fornalik, <i>Droga do dorosłości młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – problemy i możliwości ich rozwiązania</i> , [w:] <i>Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju. Interdyscyplinarne problemy</i> , J. Kruk-Lasocka, M. Sekułowicz (red.), Wrocław 2004, s. 392–400; I. Fornalik, <i>Miłość, seks i prokreacja, jako wartości w dorosłym życiu osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną</i> , [w:] <i>O seksualności osób niepełnosprawnych</i> , A. Ostrowska (red.), Warszawa 2007, s. 49–63; U. Frith (red.), <i>Autyzm i zespół Aspergera</i> , Warszawa 2005; I. Henault, <i>Seksualność nastolatków z zespołem Aspergera</i> , [w:] <i>Zespół Aspergera w okresie dojrzewania: wzloty, upadki i cała reszta</i> , L. H. Willey (red.), Warszawa 2006, s. 80–100; I. Henault, <i>Edukacja seksualna i leczenie</i> , [w:] <i>Seksualność osób z autyzmem w kontekście prawnym</i> , T. Atwood, I. Henault, N. Dubin (red.), Gdańsk 2014, s. 217–246; I. Henault, <i>Zespół Aspergera a seksualność. Od dojrzewania poprzez dorosłość</i> , Gdańsk 2015; K. Nowak-Lipińska, <i>Masturbacja osób z głębszym upośledzeniem umysłowym</i> , [w:] <i>Dylematy pedagogiczne w rewalidacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</i> , W. Loebl (red.), Gdańsk 1996, s. 27–49; K. Nowak-Lipińska, <i>Na antypodach płciowości – wielowymiarowość zachowań homoseksualnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną</i> , [w:] <i>Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy</i> , W. Dykciak, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), Olsztyn, Poznań, Warszawa 2002, s. 483–498; M. Kościelska, <i>Niechciana seksualność</i> , Warszawa 2004; R. Kijak, <i>Seks i niepełnosprawność. Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną</i> , Kraków 2010; R. Kijak, <i>Seksualność człowieka z niepełnosprawnością intelektualną a rodzina</i> , Warszawa 2014; R. Kijak, <i>Dorośli z głębszą niepełnosprawnością intelektualną jako partnerzy małżonkowie i rodzice</i> , Kraków 2016; P. Szatmari, <i>Uwięziony umysł. Opowieść o ludziach z autyzmem</i> , Kraków 2004; L.H. Willey (red.), <i>Zespół Aspergera w okresie dojrzewania: wzloty, upadki i cała reszta</i> , Warszawa 2006.

<p>Jakie są przyczyny możliwych zaburzeń w rozwoju seksualnym u osób z NI oraz z ASD?; Jak je diagnozować; jakie podjąć rozwiązania?; Jakimi normami się kierować?</p>	<p>T. Atwood, I. Henault, N. Dubin (red.), <i>Seksualność osób z autyzmem w kontekście prawnym</i>, Gdańsk 2014; I. Fornalik, <i>Jak edukować seksualnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną? Poradnik dla specjalistów</i>, Warszawa 2010; I. Fornalik, <i>Mam autyzm. Mam seksualność i co dalej</i>, Łódź 2017; I. Fornalik, <i>Pewny start. O dojrzewaniu. Chłopcy. Pakiet: 1) O dojrzewaniu. Chłopcy. Poradnik metodyczny, 2) Blog Tomka. Czytanki, 3) Co to jest dojrzewanie. Historyjki społeczne, 4) Co warto wiedzieć o sobie. Karty pracy, 5) Układam, opowiadam. Historyjki obrazkowe, 6) Dbam o siebie. Instrukcje, 7) Będę mężczyzną. Tabela zmian</i>, Warszawa 2017; I. Fornalik, <i>Pewny start. O dojrzewaniu. Dziewczeta. Pakiet: 1) O dojrzewaniu. Dziewczeta. Poradnik metodyczny, 2) Pamiętnik Zuzy. Czytanki, 3) Co to jest dojrzewanie. Historyjki społeczne, 4) Co warto wiedzieć o sobie. Karty pracy, 5) Układam, opowiadam. Historyjki obrazkowe, 6) Dbam o siebie. Instrukcje, 7) Będę kobietą. Tabela zmian</i>, Warszawa 2017; I. Henault, <i>Zespół Aspergera a seksualność. Od dojrzewania poprzez dorosłość</i>, Gdańsk 2015.</p>
<p>Jakie treści edukacyjne podejmować w ramach własnych kompetencji zawodowych, aby wspierać seksualność osób z niepełnosprawnością?</p>	<p>H. De Clercq, <i>Autyzm od wewnątrz – przewodnik</i>, Warszawa 2006; I. Fornalik, <i>Jak edukować seksualnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną? Poradnik dla specjalistów</i>, Warszawa 2010; I. Fornalik, <i>Mam autyzm. Mam seksualność i co dalej</i>, Łódź 2017; I. Fornalik, <i>Pewny start. O dojrzewaniu. Chłopcy</i>, Warszawa 2017; I. Fornalik, <i>Pewny start. O dojrzewaniu. Dziewczeta</i>, Warszawa 2017; I. Henault, <i>Zespół Aspergera a seksualność. Od dojrzewania poprzez dorosłość</i>, Gdańsk 2015; A. Suchcicki (red.), <i>Wieczne dzieci czy dorośli? Problem, seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną</i>, Warszawa 2002.</p>
<p>Jakie działania podejmować w ramach współpracy z rodzicami, tak aby środowisko rodzinne było optymalne w tym zakresie?</p>	<p>W. Sokoluk, <i>Wychowanie do życia w rodzinie. Poradnik metodyczny dla nauczycieli</i>, Warszawa 2003; I. Fornalik I. Fornalik, <i>Jak edukować seksualnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną? Poradnik dla specjalistów</i>, Warszawa 2010; I. Fornalik, <i>Mam autyzm. Mam seksualność i co dalej</i>, Łódź 2017; I. Fornalik, <i>Pewny start. O dojrzewaniu. Chłopcy</i>, Warszawa 2017; I. Fornalik, <i>Pewny start. O dojrzewaniu. Dziewczeta</i>, Warszawa 2017; A. Suchcicki (red.), <i>Wieczne dzieci czy dorośli? Problem, seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną</i>, Warszawa 2002.</p>
<p>Jakie działania realizować w ramach placówki, z kim podejmować współpracę, o jakim charakterze i w jakim celu?</p>	<p>W. Sokoluk, <i>Wychowanie do życia w rodzinie. Poradnik metodyczny dla nauczycieli</i>, Warszawa 2003; I. Fornalik, <i>Jak edukować seksualnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną? Poradnik dla specjalistów</i>, Warszawa 2010; I. Fornalik, <i>Mam autyzm. Mam seksualność i co dalej</i>, Łódź 2017; I. Fornalik, <i>Pewny start. O dojrzewaniu. Chłopcy. Pakiet...</i>, Warszawa 2017; I. Fornalik, <i>Pewny start. O dojrzewaniu. Dziewczeta. Pakiet...</i>, Warszawa 2017; I. Henault, <i>Zespół Aspergera a seksualność. Od dojrzewania poprzez dorosłość</i>, Gdańsk 2015; A. Suchcicki (red.), <i>Wieczne dzieci czy dorośli? Problem, seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną</i>, Warszawa 2002.</p>

Źródło: opracowanie własne

Wśród wskazanych pozycji znajdują się prace naukowe, teoretyczne i badawcze, w których autorzy opisują dotychczasowe osiągnięcia w zakresie seksualności człowieka (np. wymienione w tabeli: praca J. Bancrofta, praca zbiorowa pod redakcją Z. Lwa-Starowicza i V. Skrzyplęca, publikacje M. Beisert), czy też analizują zagadnienia dotyczące seksualnego rozwoju i funkcjonowania osób z NI oraz z ASD w oparciu o wyniki eksploracji własnych (M. Kościelska, R. Kijak, I. Fornalik, I. Henault). Trzeba zauważyć, że dysponujemy znacznie szerszym materiałem badawczym powstałym na polskim gruncie na temat seksualności osób z NI. Warto jednak podkreślić w tym kontekście przydatność tłumaczonych prac autorów zagranicznych. Dla zrozumienia seksualnego funkcjonowania osób z ASD wartościowe są prace autobiograficzne, np. T. Grandin⁹, D. Williams¹⁰ czy nastolatka L. Jacksona¹¹, pisane z pomocą pełnosprawnych autorów. W stosunkowo licznych na dzień dzisiejszy zasobach tematycznej literatury polskojęzycznej znajdziemy przydatne prace metodyczne, skierowane do rodziców oraz nauczycieli. Szukając rozwiązań konkretnych problemów czy też sposobów postępowania edukacyjnego, warto sięgnąć do prac W. Sokoluka, omawiających seksualność dzieci i młodzieży oraz materiałów I. Fornalik¹². Te ostatnie zostały opracowane z myślą o osobach z NI oraz osobach z ASD. Zainteresowani mogą również skorzystać z zasobów dostępnych w formie elektronicznej na stronie Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (www.psoni.org.pl). Wśród licznych publikacji można znaleźć materiały pisane w tekście łatwym do czytania (dla osób z ograniczeniami sprawności intelektualnej czy kompetencji społecznych) dotyczące bezpiecznego korzystania z Internetu. Warto sięgnąć do czasopisma wydawanego przez PSONI „Społeczeństwo dla Wszystkich”, które podejmuje

⁹ T. Grandin, *Byłam dzieckiem autystycznym*, Warszawa-Wrocław 1995; T. Grandin, *Myslenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*, Warszawa 2006.

¹⁰ D. Williams, *Nikt nigdzie*, Warszawa 2004.

¹¹ L. Jackson, *Świry, dziwadła i Zespół Aspergera*, Warszawa 2005.

¹² I. Fornalik, *Mam autyzm. Mam seksualność i co dalej*, Łódź 2017; I. Fornalik, *Pewny start. O dojrzewaniu. Chłopcy. Pakiet: 1) O dojrzewaniu. Chłopcy. Poradnik metodyczny, 2) Blog Tomka. Czytanka, 3) Co to jest dojrzewanie. Historyjki społeczne, 4) Co warto wiedzieć o sobie. Karty pracy, 5) Układam, opowiadam. Historyjki obrazkowe, 6) Dbam o siebie. Instrukcje, 7) Będę mężczyzną. Tabela zmian*, Warszawa 2017; I. Fornalik, *Pewny start. O dojrzewaniu. Dziewczeta. Pakiet: 1) O dojrzewaniu. Dziewczeta. Poradnik metodyczny, 2) Pamiętnik Zuzy. Czytanka, 3) Co to jest dojrzewanie. Historyjki społeczne, 4) Co warto wiedzieć o sobie. Karty pracy, 5) Układam, opowiadam. Historyjki obrazkowe, 6) Dbam o siebie. Instrukcje, 7) Będę kobietą. Tabela zmian*, Warszawa 2017. Również w wersji poszerzonej o karty demonstracyjne i materiały interaktywne.

szereg problemów z zakresu funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich rodzin.

Niewątpliwie wskazane zasoby literatury nie wyczerpują istniejących na polskim gruncie, zwłaszcza jeśli chodzi o ogólną problematykę seksualności człowieka. Niniejszy artykuł sygnalizuje jedynie pewne kwestie, nie aspirując do wyczerpania bardzo szerokiego zagadnienia, które w coraz większym stopniu jest badane na gruncie pedagogiki specjalnej, psychologii czy medycyny.

dr hab. Monika Parchomiuk *jest adiunktem w Zakładzie Socjopedagogiki Specjalnej w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie*

Rodzaje mechanizmów obronnych występujących u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną

Niepełnosprawność intelektualna jest (tak jak każda inna dysfunkcja) zjawiskiem, które przebiega w sferze społecznej i jako takie jest interpretowane nie jako cecha indywidualna osoby, ale jako specyficzny rodzaj interakcji z innymi¹. W związku z tym podstawowym problemem, z jakim muszą sobie radzić osoby z niepełnosprawnością intelektualną, jest specyfika ich odbioru przez otoczenie społeczne oraz przyjmowane wobec nich postawy. Zgodnie z koncepcją naznaczenia społecznego w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną dysfunkcje w tym zakresie powodują, że oczekuje się od nich zachowań odbiegających od normy². Koncepcja ta pomaga zrozumieć, dlaczego zachowania agresywne często były i są utożsamiane z ograniczoną sprawnością intelektualną. Tymczasem badania pokazują, że nie możemy postawić znaku równości pomiędzy agresywnością a niepełnosprawnością intelektualną³.

Spśród wielu mechanizmów obronnych stosowanych przez ludzi każdy pełni inną funkcję. Do owych mechanizmów należą m.in.: zachowania obronne, roszczeniowe, agresywne, autoagresywne, wycofujące oraz uciekanie w fantazje. Zachowania obronne przejawiają się głównie w zamkniętej postawie ciała, odmowie wykonania czegoś czy „robieniu czegoś na złość” swojemu opiekunowi.

¹ A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*, [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), Warszawa 1997, s. 9–30.

² S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Warszawa–Poznań 1989.

³ B. Bobek, *Poziom agresywności i lęku u młodzieży niepełnosprawnej i sprawnej umysłowo*, Acta Universitatis Vratislaviensis, nr 978, *Prace Pedagogiczne* LXII, 1989, s. 24–37; A. Giryński, *Nastawienia agresywne młodzieży lekko upośledzonej umysłowo a preferowane przez nią wartości moralno-społeczne*, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej* VI, 1995, s. 131–142; A. Mikrut, *Próba wyjaśnienia związku między agresją i upośledzeniem umysłowym*, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 11, 2000, s. 30–41.

Osoba obserwująca takie zachowania może dojść do wniosku, że wynikają one z upartości czy ze złośliwości. Jednak ich źródłem może być obrona czegoś lub kogoś, co/kto w danym momencie jest ważne/ważny dla konkretnej osoby. Zachowania obronne mogą być też manifestacją swego rodzaju autonomii osoby, która z jakichś względów nie ufa osobie oczekującej od niej pewnego zachowania lub działania, odmawia więc wykonania polecenia⁴.

Zachowania agresywne

Zachowania agresywne mogą zachodzić w sytuacji, gdy osoba z niepełnosprawnością intelektualną zachowuje się agresywnie wobec osoby pełnosprawnej lub gdy dwoje lub więcej osób z niepełnosprawnością intelektualną jest wobec siebie agresywnych⁵. W pierwszym przypadku najczęściej to opiekunowie lub członkowie rodziny stają się obiektem zachowań agresywnych ze strony osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Ich przyczyną może być chęć uzyskania zaspokojenia jakiejś potrzeby, ale zdarza się, że zachowania agresywne powstają na skutek odwetu za krzywdy, które spotkały osobę realnie lub według jej interpretacji. Zdarza się także, że zachowania agresywne wobec osób pełnosprawnych, ujawniane przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną, wynikają z reakcji przeniesienia, gdy młodzież ta nie ma możliwości wyładowania swojej złości na osobie, która zraniła. Zachodzi wówczas ryzyko wyładowania złości na przykład na członkach własnej rodziny⁶.

W drugim przypadku młodzież z niepełnosprawnością intelektualną może walczyć o swoje miejsce w grupie rówieśniczej, ujawniając zachowania agresywne. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną zdecydowanie rzadziej stosuje agresję instrumentalną. Jej zachowania agresywne wydają się być zdecydowanie bardziej chaotyczne. Młodzież ta najczęściej nie snuje intryg „za plecami” kolegów, ale działa pod wpływem impulsu i potrzeby chwili⁷. W pewnych warunkach agresja może prowadzić do przemocy. Dzieje się w momencie, kiedy incydenty agresji zmieniają się w trwały wzór regulowania relacji międzyludzkich za pomocą zachowań agresywnych,

⁴ A. Mikrut, *Próba wyjaśnienia związku między agresją i upośledzeniem umysłowym*, [w:] „Roczniki Pedagogiki specjalnej”, J. Pańczyk (red.), Warszawa 2000, s. 30–40.

⁵ *Ibidem*, s. 33.

⁶ D. Allen, *Recent research on physical aggression in persons with intellectual disability: An overview*, Journal of Intellectual & Developmental Disability, Volume 25. 2000, s. 47.

⁷ A. Mikrut, *Poczucie bezpieczeństwa a agresywność uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, „Szkoła Specjalna” 2004, nr 4, s. 280.

a ten wzór dość szybko może przerodzić się w proces przemocy pomiędzy konkretnymi grupami czy osobami⁸.

Autoagresja

Autoagresja występuje relatywnie często u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. W zależności od źródła przyjmuje się, że od 40% do 70% nastolatków z niepełnosprawnością intelektualną przynajmniej raz stosowało wobec samego siebie akt agresji⁹.

Zdarza się, że autoagresja występująca wśród młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną jest mechanizmem obronnym, kiedy młody człowiek sprawia sobie ból fizyczny, aby uzyskać wsparcie i uwagę osób z otoczenia. Często jest to proces nieświadomy, ale odczuwane cierpienie psychiczne i fizyczne jest autentyczne. Ponadto autoagresja może być też formą przynoszenia sobie krótkofalowej ulgi, która z czasem może przerodzić się w mechanizm automatyczny. Takie zachowania, jak drapanie się do krwi czy uderzanie głową w ścianę pozwalają rozładować napięcie emocjonalne, którego młody człowiek nie potrafi rozładować w inny sposób. Osoba pełnosprawna ma większe spektrum możliwości, jeśli chodzi o sposoby rozładowania swojego napięcia emocjonalnego – może to być chociażby rozmowa z członkiem rodziny i uzyskanie zrozumienia dla swojej sytuacji. Z kolei młodzież z niepełnosprawnością intelektualną i jej problemy emocjonalne często nie są traktowane poważnie¹⁰. W przypadku, gdy młody człowiek ma problem ze zwerbalizowaniem swoich przykrych emocji, a zada sobie ból i odczuje krótkotrwałą ulgę (ulgę najczęściej związana jest z wydzielaniem przez organizm hormonów czy innych substancji chemicznych, które łagodzą odczuwany ból i dodają energii czy poprawiają nastrój, np. adrenalina)¹¹, to istnieje szansa, że gdy znów będzie odczuwała dyskomfort związany z napięciem emocjonalnym, ponownie zastosuje autoagresję, gdyż będzie oczekiwać ponownego wystąpienia stanu ulgi.

⁸ E. Czemirowska-Koruba, *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*, Warszawa 2014, s. 6.

⁹ G. Babiker, L. Arnold, *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*, Gdańsk 2003, s. 83–85. A. Mikrut, *Próba wyjaśnienia związku między agresją i upośledzeniem umysłowym*, [w:] „Roczniki Pedagogiki specjalnej”, J. Pańczyk (red.), Warszawa 2000, s. 37.

¹⁰ M. Orłowska, *Postawy Polaków wobec osób niepełnosprawnych*, „Szkoła Specjalna” 2001, nr 4, s. 210.

¹¹ I. Radecka, *Kręci nas adrenalina. Jak działa Epinefryna?* [online], [w:] „Poradnik zdrowie” [dostęp: 17 VIII 2018]. Dostępny w Internecie: http://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/hormony/kręci-nas-adrenalina-jak-działa-epinefryna_42267.html

Zachowania wycofujące

Zachowania wycofujące w przypadku młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną najczęściej wynikają z nierozumienia obowiązujących norm społecznych. Owe normy indukują w pierwszej kolejności rodzice, którzy są pierwszymi opiekunami dorastającego człowieka. Kolejno uczy się on norm i oczekiwań społecznych od innych ludzi¹².

W procesie socjalizacji młodego, a później dorosłego człowieka z szeroko rozumianym środowiskiem bierze udział wiele osób: rodzice, nauczyciele, pracodawcy, ale też osoby sprawujące funkcje społeczne, np. ksiądz, policjant, lekarz. W związku z nieumiejętnością radzenia sobie w niektórych sytuacjach społecznych wzrasta poczucie bezsilności. Skutkiem tego są zachowania wycofujące, gdyż młodzież z niepełnosprawnością intelektualną gubi się w niepisanych zasadach życia społecznego. Dlatego najczęściej przejawianym zachowaniem jest wycofanie się z interakcji społecznej, aby nie narazić się na śmieszność lub uległość, która także jest swoistą formą wycofania, co wynika z faktu, że uległa osoba nie przejawia własnej inicjatywy w relacjach interpersonalnych tylko automatycznie podporządkowuje się nakazom osób z zewnątrz. Młodzież przyjmuje nadaną jej przez społeczeństwo, a jednocześnie zinternalizowaną także przez siebie rolę i robi wszystko, aby nie wyjść swoim zachowaniem poza nią¹³. Poczucie bezpieczeństwa jest w tym kontekście ważniejsze niż wolność i autonomia, które dla większości pełnosprawnych osób są priorytetem. Innymi słowy młodzież nie wykracza poza strefę komfortu, zyskując przy tym utrzymanie tego, co znane na rzecz utraty rozwoju i samorealizacji, ale z punktu widzenia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną takie postępowanie pozwala utrzymać namiastkę komfortu i poczucia bezpieczeństwa, wynikającego z podporządkowania się temu, co znane.

Uciekanie w fantazje

Kolejny mechanizm obronny występujący u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną to uciekanie w fantazje. W dużym skrócie można go opisać jako „chowanie głowy w piasek”. Powstaje najczęściej w wyniku konfliktu mię-

¹² A. Giryński, *Poczucie samotności dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w zależności od postaw rodzicielskich*, „Szkola Specjalna” 2004, nr 1, s. 5.

¹³ D. Kopeć, *Osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, [w]: *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Kraków 2009, s. 136.

dzy pragnieniami nastolatka, a otaczającą rzeczywistością. Pragnienia napędzają człowieka do eksplorowania środowiska, a tym samym do poszerzania swoich horyzontów, niestety pragnienia te w przypadku młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną często są hamowane¹⁴. Do takich hamulców można zaliczyć nie tylko ograniczenia fizyczne, wynikające z niepełnosprawności organizmu, ale też bariery społeczne w postaci negatywnych postaw, w których młodzież ta dorasta (np. traktowanie jak ludzi gorszej kategorii), czy ograniczenia wynikające z nadopiekuńczości rodziców, od których młodzież ta często jest uzależniona¹⁵. Uciekanie w fantazje pełni w przypadku młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną pewną formę zastępczego spełnienia pragnień. Skoro młody człowiek nie ma przyjaciół, ponieważ ze względu na swoją niepełnosprawność został na przykład odtrącony przez rówieśników, to może sobie zrekompenzować potrzebę nawiązania relacji interpersonalnych poprzez wykreowanie w swojej wyobraźni wymagowanego przyjaciela, a poprzez metody projekcyjne (np. mówienie do zabawki, która pełni rolę reprezentanta przyjaciela) w pewnym sensie urzeczywistnić swoje pragnienie¹⁶. Należy zwrócić uwagę na fakt, że wymienione mechanizmy obronne nie są jedynie domeną młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, ale dotyczą każdego człowieka.

Klasyfikacja zachowań agresywnych

Badacze w klasyfikowaniu zachowań agresywnych biorą pod uwagę wiele rozmaitych kryteriów. Klasyczna propozycja przygotowana przez D.M. Bussa zakłada podział aktów agresji na:

- agresję fizyczną – werbalną,
- agresję bezpośrednią – pośrednią,
- agresję aktywną – bierną.

Uwzględniając kierunek agresji, można wskazać na agresję ukierunkowaną na otoczenie oraz autoagresję – skierowaną do wewnątrz, na samego siebie¹⁷. Z kolei biorąc pod uwagę tło emocjonalne, które towarzyszy agresji, można wskazać na agresję:

- gniewną (emocjonalną) – która przejawia się jako reakcja pofrustracyjna,

¹⁴ I. Hershkowitz, M.E. Lamb, D. Horowitz, *Victimization of Children With Disabilities*, „American Journal of Orthopsychiatry”, American Psychological Association, No. 4, 2007, s. 630.

¹⁵ S. Kowalik, *Pomiędzy dyskryminacją i integracją osób niepełnosprawnych*, [w]: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. 3, Bydgoszcz, 2001, s. 40.

¹⁶ N. McWilliams, *Diagnoza psychoanalityczna*, Gdańsk 2009, s. 322.

¹⁷ D.M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, Gdańsk 2001, s. 54.

- po jej wystąpieniu zmniejsza się napięcie emocjonalne, które ma charakter gniewny, instrumentalną (wyuczoną) – skierowaną wyłącznie na konkretny cel, jakim jest zaspokojenie potrzeby¹⁸.

Zachowania agresywne mogą przybierać także formę agresji słownej i agresji fizycznej. Agresja słowna może przejawiać się napastliwymi wypowiedziami, które szkodzą i poniżają inne osoby, jak odrzucenie, groźby, może także polegać na ośmieszaniu lub poniżaniu. Natomiast agresja fizyczna może przybierać formę zachowań szczególnie napastliwych lub o znamionach destrukcyjnych o bezpośrednim lub pośrednim charakterze. Agresja fizyczna wyraża się poprzez otwartą napaść na inną osobę lub zniszczenia cudzej własności¹⁹.

Źródła i przyczyny agresji

Wśród psychologów, fizjologów, etologów i filozofów nie ma zgodności w przekonaniach na temat źródeł i przyczyn agresji: czy ma ona charakter wrodzony, czy może nabyty, czy ma podstawy genetyczne, czy też rozwija się w wyniku oddziaływania otoczenia i środowiska, i jest rezultatem uczenia się. Na gruncie psychologii funkcjonują trzy główne teorie wyjaśniające przyczyny zjawiska agresji:

1. teoria instynktów,
2. teoria frustracji – agresji,
3. teoria uczenia się agresji.

Są to elementy tak zwanej psychologii agresji²⁰.

Teoria instynktów wskazuje na instynkt jako źródło występowania agresji. Zakłada ona, że wszelkie zachowania o znamionach agresji są czymś wrodzonym. Agresywność w ludzkich zachowaniach była konieczna w procesach ewolucji. Dziś jednak nie jest wymagana, dlatego też neutralizuje się zachowania negatywne już w procesie wychowawczym²¹.

Teoria frustracji – agresji zakłada, że podstawowym i zarazem jedynym źródłem agresji jest frustracja, która za każdym razem wywołuje agresywne impulsy. Teoria ta była szeroko krytykowana, bowiem nie każda frustracja musi wywoływać

¹⁸ Z. Bartkiewicz, *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*, Lublin 2001, s. 35.

¹⁹ D.G. Myers, *Psychologia społeczna*, Poznań 2003.

²⁰ S. Guerin, E. Hennessy, *Przemoc i prześladowanie w szkole: skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*, Gdańsk 2004, s. 36.

²¹ *Ibidem*.

zachowania agresywne. Do lat siedemdziesiątych XX w. w literaturze psychologicznej uznawano, że wrogość, agresja i gniew są cechami współistniejącymi z niepełnosprawnością intelektualną. Agresję uznawano wręcz za nieodłączną cechę osobowości osób o obniżonej sprawności intelektualnej. Sam fakt niepełnosprawności intelektualnej przyjmowano za ciągłe źródło frustracji. Obecnie uważa się, że czynnikami, które wywołują frustrację u osób z niepełnosprawnością intelektualną są: nienadążanie za osobami w normie intelektualnej w życiu społecznym, stałe poczucie krzywdy, niemożność osiągnięcia większych celów, przekonanie o niskiej wartości własnej osoby²².

Teoria społecznego uczenia się agresji określa, że przyczyną zachowań agresywnych jest jej wyuczenie się przez daną osobę. Wynika z tego, że skoro agresja jest wyuczana, to można ją także wyeliminować – oduczyć się jej. Uczenie się agresji poprzez daną osobę polega głównie na obserwacji zachowań agresywnych. Dziecko uczy się od rodziców, rówieśników (przede wszystkim w szkole), a także otrzymuje gotowe wzorce ze środowiska i mediów²³.

Agresja wśród młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną

Agresja stanowi taką kategorię ludzkiego zachowania, która podlega wartościowaniu i – podobnie jak poziom i stan samooceny – stanowi niezwykle ważną rolę w życiu i funkcjonowaniu osoby w społeczeństwie, a zachowania o znamionach agresji w istotny sposób negatywnie oddziałują na kontakty międzyludzkie²⁴.

Zjawisko agresji wśród młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną przebiega w podobny sposób i jest wywoływane przez podobne przyczyny, co u osób w normie intelektualnej. Dlatego pomiędzy agresywnością a niepełnosprawnością intelektualną nie można postawić znaku równości. Zachowania bierne przejawiają się przede wszystkim niechęcią do nawiązywania kontaktów społecznych, wycofaniem, izolacją i nieśmiałością. P. Zimbardo definiuje je jako „rodzaj upośledzenia psychicznego, które może okaleczyć człowieka w takim samym stopniu, jak kalectwo fizyczne a jego skutki mogą być niszczycielskie”²⁵.

²² D.M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, Gdańsk 2001, s. 67.

²³ *Ibidem*, s. 36.

²⁴ D. Skowrońska, *Zachowania agresywne w sytuacjach frustracyjnych młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio J, vol. VII, z. 7, Lublin 1995, s. 56; Z. Bartkowicz, *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*, Lublin 2001, s. 75.

²⁵ P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wrocław 2007, s. 20.

Nieśmiałość stanowi istotną przeszkodę w procesie poznawania nowych ludzi, zawierania przyjaźni czy czerpania radości i satysfakcji z relacji międzyludzkich.

Postawa bierna społecznie stanowi trwałą cechę osobowości, która jest wyjątkowo mało podatna na oddziaływanie wychowawcze. Na bierność społeczną ma wpływ zbytnie ograniczanie samodzielności młodzieży. Kontrolowanie i nadmierne chronienie przed światem zewnętrznym młodzieży w okresie dorastania, szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną, zaniża poczucie własnej wartości i samoocenę. Młodzież ta czuje się niedowartościowana pod każdym względem. Wrażenie to pogłębiać mogą słabo rozwinięte zdolności psychoruchowe i psychospołeczne²⁶.

W powstawaniu zaburzonego zachowania społecznego u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną znaczącą rolę spełniają czynniki pozaorganiczne i pozaintelektualne, czyli takie, które są ściśle związane ze społecznym upośledzeniem (odrzuconiem, alienacją, segregacją), jak i ze świadomości i wiedzy o własnej niepełnosprawności intelektualnej²⁷.

Agresywne zachowania stanowią aspołeczny sposób zachowania się, który jest skutkiem występowania wrogich tendencji i chęci szkodenia innym lub niszczenia. Obecnie pojęcie „agresja” jest definiowane co najmniej w dwu znaczeniach. W pierwszym – oznacza ono obserwowalne akty agresji, w drugim odnosi się do specyficznej cechy osobowości danej osoby²⁸.

W licznie prowadzonych na ten temat badaniach, m.in. przez: Z. Bartkovicza w 1983 r., D. Skowrońską w 1994 r. i w 1995 r., A. Mikruta w 2000 i S. Olszewskiego w 2005 r., nie odnotowano statystycznie istotnych różnic pomiędzy poziomem zachowań agresywnych osób z niepełnosprawnością intelektualną i osób w normie intelektualnej. Wystąpiły natomiast różnice w formach wyrażanej agresji²⁹. Badania te miały na celu badanie agresji, natomiast zachowania o charakterze niedostosowania społecznego, występujące u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, są reakcją i sposobem radzenia sobie w sytuacjach trudnych, na jakie napotyka ta młodzież. Zachowania te mogą wynikać z obniżonego poziomu procesów poznawczych, myślenia pozbawionego operacji formalnych charakterystycznych dla owych procesów:

²⁶ J. Strykowska, *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży w wieku szkolnym: problemy, diagnoza, profilaktyka*, Gniezno 2005, s. 19-20.

²⁷ A. Maciarz, *Spółeczny wymiar niepełnosprawności intelektualnej*, „Szkoła Specjalna” 2005, nr 4, s. 31.

²⁸ A. Mikrut, *Próba wyjaśnienia związku między agresją i upośledzeniem umysłowym*, [w:] J. Pańczyk (red.), „Roczniki Pedagogiki specjalnej”, Warszawa 2000, s. 17.

²⁹ S. Olszewski, *Postrzeżenie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*, Kraków 2005, s. 82-89.

porównywania, uogólniania, klasyfikowania i stopniowego przechodzenia do myślenia pojęciowego i abstrakcyjnego. Myślenie ma charakter konkretno-obrazowy i sytuacyjny. Proces kształtowania się operacji myślowych jest niedokończony i ulega stagnacji na poziomie operacji konkretnych³⁰.

Agresja jako forma obrony

Wielu badaczy podkreśla fakt, że agresja może być formą obrony, szczególnie wtedy, gdy wchodzi w związek z lękiem (m.in. L. Berkowitz, M. Kosewski, J. Ranschburg, Z. Bartkovicz, D. Kubacka - Jasiocka, I. Obuchowska).

Jak podają inni autorzy, determinowanie zachowań agresywnych przez lęk jest szczególnie charakterystyczne w przypadku lęku społecznego. Czynności agresywne przybierają wtedy formę agresji obronnej i ochraniającej obraz własnej osoby (B. Philips, B. Martin, J. Meyers, D. Kubacka-Jasiocka, K. Pospiszyl).

U młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną agresja może przybierać charakter obronny, gdy jest wynikiem gromadzenia się przykrych doświadczeń z kontaktów społecznych. Zachowania agresywne mogą mieć także charakter uprzedzający. Polegają na wystąpieniu reakcji agresywnej na przypuszczalne zachowanie drugiej osoby. Należy wziąć pod uwagę fakt, że wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną dominuje typ, który cechuje przewaga procesów pobudzania nad hamowaniem, co wyjaśnia pewien aspekt ich agresywnego zachowania się. Można zatem przyjąć, że zachowania agresywne mogą być w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną wyuczoną formą dostarczania sobie stymulacji, pojawiającą się w momencie jej niedoboru lub występować w formie obronnej. Odnosi się to szczególnie do grupy rówieśniczej. Można przyjąć, że zachowanie agresywne, będące przejawem zaburzonego procesu socjalizacji młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, wpływa na status społeczny osiągniany przez nią w grupie rówieśniczej. Zachowania agresywne mogą stanowić w tym przypadku wyznacznik niskiego statusu społecznego – im niższy poziom agresji, tym większa akceptacja. Osoby akceptowane przez grupę rówieśniczą mają największe szanse prawidłowego rozwoju. Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przejawiająca wysoki stopień agresji najczęściej jest odrzucana i izolowana przez rówieśników.

³⁰ I. Namysłowska, *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Warszawa 2007, s. 210.

Podsumowanie

Podsumowując, można stwierdzić za F. Mishna i C. Williams, że niepełnosprawność jest czynnikiem ryzyka, który sprzyja stawianiu się osobą doświadczającą przemocy rówieśniczej, a ze względu na to, że młodzież ta jest często odrzucana przez grupę, tym samym staje się łatwiejszym „celem” potencjalnych agresorów³¹.

Ważną rolę we wspieraniu w omawianym obszarze (zachowań agresywnych) zarówno samej młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, jak i jej rodzin oraz nauczycieli powinny pełnić szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, organizacje pozarządowe etc. Charakter pomocy psychologiczno-pedagogicznej i poradnictwa powinien wynikać ze zmian, jakie są wyznaczane przez potrzeby społeczne, oczekiwania osób wspierających, określone metody i techniki pracy, ale przede wszystkim przez zmiany dotyczące problematyki pomocowej i poradniczej. Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne udzielane przez profesjonalistów powinno polegać m.in. na prowadzeniu terapii (dzieci, młodzieży, ich rodzin), udzielaniu wsparcia wymagającym pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wsparciem powinni zostać objęci również nauczyciele oraz rodziny w celu rozpoznawania i rozwijania indywidualnych potrzeb rozwojowych, a także indywidualnych możliwości psychofizycznych młodzieży oraz rozwiązywania problemów wychowawczych i edukacyjnych. Wsparcie takie powinno być realizowane m.in. poprzez grupy wsparcia, mediacje, warsztaty, porady, konsultacje, działalność informacyjno-szkoleniową.

dr Joanna Leśniak jest pedagogiem specjalnym, logopedą i neurologopedą; kierownikiem Środowiskowego Domu Samopomocy w Sędziszowie Młp.; przewodniczącą Zarządu Koła Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz osób z Niepełnosprawnością Intelektualną oraz pracownikiem naukowym Uniwersytetu Rzeszowskiego.

mgr Marzena Jakubek jest pedagogiem specjalnym, logopedą, Dyrektorem Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Ropczycach, wiceprzewodniczącą Zarządu Koła Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz osób z Niepełnosprawnością Intelektualną.

³¹ F. Mishna, *Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy*, Journal of Learning Disabilities, 2003, 36(4). C. Williams, *Invisible victims: Crime and abuse against people with learning difficulties*, London 1995.

Międzynarodowe Seminarium Nauczania o Holokauście w Yad Vashem

W dniach od 12 do 20 marca 2018 roku w Yad Vashem odbyło się Seminarium Nauczania o Holokauście dla edukatorów z Polski, w którym miałam okazję uczestniczyć. Zorganizował je Instytut Yad Vashem w Jerozolimie, którego polskimi partnerami byli: Ośrodek Rozwoju Edukacji z Warszawy oraz Brama Grodzka z Lublina. Wyjazd do Izraela poprzedziły całodzienne warsztaty *Zachować pamięć. Historia i kultura dwóch narodów*, przeprowadzone przez ORE. Warsztaty odbyły się w Warszawie w Muzeum Historii Żydów Polskich Polin. Ich kierownikami z ramienia ORE oraz opiekunami grupy 12 nauczycieli byli Artur Janik oraz Anna Różańska. Uczestnicy to głównie nauczyciele z województwa lubelskiego, świętokrzyskiego oraz podkarpackiego. W wyjeździe uczestniczyli także pracownicy Muzeum Historii Żydów Polskich Polin, Żydowskiego Instytutu Historycznego oraz Bramy Grodzkiej z Lublina.

Koordinatorem seminarium w Jerozolimie byli pracownicy naukowcy Yad Vashem Alex Dancyn

g i dr Anna Novikov. Harmonogram zajęć był niezwykle napięty. Oprócz warsztatów edukatorskich poświęconych nauczaniu o Holokauście mieliśmy okazję wysłuchać relacji wielu świadków, m.in. Alexa Dancynga, Alony Frankel (autorki książek dla dzieci i ilustracji do nich), ks. Jakuba Wekslera, i innych. Wśród wykładowców był m.in. profesor Yehuda Bauer, który mówił o ewolucji w spojrzeniu na Holokaust. Szerzej na ten temat traktuje jego książka *Przemysłość zagładę*. Rabin Yeshaya Balog objaśniał uczestnikom istotę tradycyjnego judaizmu. Te i inne zajęcia w muzeach, synagodze czy zwiedzanie jerozolimskiego targu oraz Starego Miasta pozwoliły nam poznać wielorodność kulturową Izraela. W bardzo zróżnicowanym społeczeństwie młodego państwa, jakim jest Izrael, w którym religijni i ultrareligijni Żydzi stanowią nieco ponad 30% społeczeństwa, a 45% określa siebie jako niewierzących, Holokaust jest bardzo ważnym elementem żydowskiej tożsamości. Pozostałą część obywateli kraju stanowią

W trakcie seminarium mieliśmy możliwość poznania nowych aktywnych metod dydaktycznych, przećwiczenia różnych scenariuszy warsztatów, także na sobie. Bardzo ciekawą i oddziałyującą emocjonalnie formą pracy warsztatowej były scenariusze, gdzie zestawiono obok siebie relacje tego samego wydarzenia spisane przez ofiarę i kata. Większość zajęć kończyła się dyskusją w przyjaznej przestrzeni, co dawało możliwość skonfrontowania własnych poglądów i doświadczeń z innymi nauczycielami. Pozwoliło to znaleźć potwierdzenie, że nasza praca z młodzieżą ma sens, a to co robimy dla krzewienia wiedzy o historii i kulturze narodu żydowskiego, będącego przez wieki częścią społeczeństwa dawnej Polski, oraz kształtowania postaw zrozumienia i tolerancji, poszanowania oraz empatii jest dobre i służy wychowaniu młodego pokolenia Polaków na mądrych i prawych ludzi. Szczególnie dziś, w napiętej atmosferze między naszymi państwami i narodami, należy te działania rozwijać.

Z perspektywy miesiąca stwierdzam, że najważniejsze dla mnie były spotkania z ludźmi, rozmowy i dyskusje o wspólnej historii, kulturze, religii, polityce, ludzkich postawach, prowadzone często po zajęciach lub między zajęciami z pracownikami Yad Vashem i z innymi nauczycielami w atmosferze życzliwości i otwarcia na poglądy dyskutantów. Ważnym doświadczeniem, obok spotkań ze świadkami historii, była możliwość poznania Izraela i jego społeczeństwa z innej perspektywy niż turystyczna, co ułatwi nam pracę z młodzieżą i uwiarygodni nasz przekaz podczas zajęć edukacyjnych.

Opr. Małgorzata Kutrzeba

Wojewódzka konferencja informacyjno-metodyczna

„Edukacja przez szachy na Podkarpaciu – teoria i praktyka”

Rzeszów, 6 marca 2018 r.

Celem konferencji zorganizowanej przez Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie było ukazanie dydaktycznych i wychowawczych walorów gry w szachy i możliwości wykorzystania ich w procesie edukacji. Konferencja została objęta Honorowym Patronatem Wojewody Podkarpackiego, Marszałka Województwa Podkarpackiego oraz Podkarpackiego Kuratora Oświaty. Prelegenci w swoich wystąpieniach zaprezentowali wieloaspektowe ujęcie tematyki wprowadzania szachów do szkół.

Elżbieta Komarnicka (PCEN O/Przemysł) wskazała na możliwości rozwijania kompetencji kluczowych uczniów z wykorzystaniem gry w szachy zalecanej w nowej podstawie programowej. Przemiany zachodzące we współczesnym społeczeństwie wymuszają bowiem konieczność nabywania nowego zasobu kompetencji przez uczniów. Wśród tych kompetencji można wyróżnić takie, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji, rozwoju osobistego oraz funkcjonowania w społeczeństwie i prowadzenia aktywnego życia zawodowego. Właśnie tego rodzaju kompetencje, określane jako kluczowe, powinna rozwijać szkolna edukacja. W zaleceniach Parlamentu UE i Rady Europy (2006/962/WE) znalazło się stwierdzenie, by kompetencje kluczowe stały się częścią strategii uczenia się przez całe życie. W polskim systemie oświatowym przyjęto, że w sposób szczególny należy rozwijać osiem podstawowych kompetencji. Ważnym dokumentem dotyczącym tej kwestii jest Ustawa z 14 grudnia 2016 r. (art. 55.1), z której wynika, że kompetencje kluczowe rozwijane są nie przez to, czego uczy nauczyciel, ale poprzez to, jak uczy. Dlatego rozwijanie kompetencji kluczowych wymaga wdrażania nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych oraz metodycznych.

W nowej podstawie programowej zostały określone najważniejsze umiejętności, które powinny być nabywane przez uczniów i rozwijane na poszcze-

gólnych poziomach edukacyjnych. Ważną rolę wśród nich odgrywa myślenie, rozumiane jako złożony proces wielu operacji, polegających między innymi na wnioskowaniu, abstrahowaniu, rozumowaniu, wyobrażaniu, sądzeniu, rozwiązywaniu problemów. W trakcie edukacji powinny być także rozwijane różne typy myślenia: analityczne, syntetyczne, logiczne, komputacyjne, przyczynowo-skutkowe, kreatywne, abstrakcyjne. W podstawie programowej zasygnalizowano potrzebę rozwijania kompetencji takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość; rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania, rozbudzanie ciekawości poznawczej oraz motywacji uczniów do nauki. Ich kształtowanie powinno się rozpoczynać już na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Wśród celów i zadań stawianych w nowej podstawie programowej na tym poziomie zostały wyszczególnione: umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia; umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń; umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów oraz ich rozwiązywania. Jako środek służący rozwijaniu tych umiejętności (nie bez powodu) wskazano warcaby, szachy oraz inne gry planszowe. Mogą one stanowić ważną pomoc w osiągnięciu celów nakreślonych w nowej podstawie programowej.

W ostatnich dziesięcioleciach wykorzystanie gry w szachy w edukacji szkolnej stało się przedmiotem szczególnego zainteresowania nie tylko naukowców, ale także nauczycieli. Na podstawie przeprowadzonych badań wyciągane są wnioski o szczególnych walorach dydaktycznych i wychowawczych tej gry. Zwróciła na nie uwagę w kolejnym wystąpieniu dr Małgorzata Podolak (PCEN O/Przemysł), podkreślając, że gry dydaktyczne wykorzystane w procesie edukacji mogą w znacznym stopniu podnieść jego efektywność oraz zwiększyć trwałość i operatywność zdobytych wiadomości. Mogą wywrzeć także znaczący wpływ na kształtowanie odpowiednich postaw uczniów, ponieważ przygotowują do praktycznej działalności, udoskonalają operacje intelektualne poprzez rozwijanie spostrzegawczości, wyobraźni i koncentracji uwagi. Szachy mogą stać się dla uczniów niezwykle atrakcyjną formą nauczania, grą budzącą motywację do nauki i wdrażającą do zespołowej i samodzielnej pracy.

Powszechnie wiadomo, że szachy są grą, która rozwija pamięć, poprawia koncentrację, rozwija logiczne myślenie, promuje wyobraźnię i twórczość. Uczy ponadto niezależności, rozwija zdolność przewidywania konsekwencji działań. W szkole szachy pozwalają przełamywać obawy, bierność, a nawet niechęć uczniów do nauki, są bodźcem do budowania edukacji kreatywnej oraz

innowacyjnej. Zastosowanie gry w szachy w nauce sprzyja wszechstronnemu rozwojowi dziecka, pomaga rozwijać zdolności matematyczne, logiczne myślenie, uczy zdrowego współzawodnictwa. Wśród licznych zalet można wymienić pozytywny wpływ na kształtowanie różnych cech osobowości, ważnych w życiu prywatnym i zawodowym każdego człowieka. Wśród nich można wymienić: dążenie do osiągnięcia wyznaczonych celów, umiejętność podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów, umiejętność wyciągania wniosków z porażek i nauki na własnych błędach. Gra w szachy wdrożona do systemów edukacyjnych wielu krajów kreuje intelekt, zwiększa aktywność umysłową, rozbudza twórcze zdolności, myślenie logiczno-wyobrażeniowe. Szachy wyrabiają również zmysł obserwacji, rozwijają pamięć, umiejętność abstrakcyjnego myślenia i wyobraźnię przestrzenną. Ponadto przyczyniają się do rozwoju zainteresowań dzieci i młodzieży, sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych. Szachy są grą, zabawą i rozrywką, a jednocześnie dyscypliną sportu, która wymaga przestrzegania reguł oraz wpływa na kształtowanie pozytywnych postaw społecznych. Różnorodne walory gry w szachy nie pozwalają ich jednoznacznie sklasyfikować i związać tylko z jedną dziedziną edukacji. Dzięki temu, że stanowią wyjątkowe, harmonijne połączenie sportu, nauki i sztuki, można je z powodzeniem wykorzystywać w szkole na różne sposoby.

Grę w szachy uważa się powszechnie za pomocną w kształtowaniu logicznego i strategicznego myślenia, niezbędnego głównie w przedmiotach ścisłych. Na zalety tej gry jako pomocy w szeroko pojętej edukacji szkolnej oraz jej związek z neurodydaktyką wskazała kolejna prelegentka – Dorota Mech-Kuchcińska (PCEN O/Przemyśl). Jak podkreślają różni naukowcy, wiedza dotycząca pracy mózgu może się okazać niezwykle przydatna w praktyce szkolnej. Na tej wiedzy bazuje neurodydaktyka, która szuka sposobów praktycznego wykorzystania osiągnięć neurobiologii w planowaniu i doskonaleniu procesu dydaktycznego. Wiedza o mózgu pozwala zrozumieć jego działanie oraz poznać to, co wspiera naturalne procesy uczenia się, a co może je hamować. Nauka ta stara się wyjaśnić mechanizm uczenia się i zapamiętywania oraz wskazać czynniki, od których zależy efektywność nauczania. Neurodydaktyka wskazuje na niezwykle istotne zjawiska i poszukuje np. odpowiedzi na pytania, dlaczego w szkole dzieci tracą chęć do nauki. Stara się również wyjaśnić, dlaczego dotychczasowy model kształcenia jest tak mało efektywny. Badania nad mózgiem przyczyniły się do obalenia wielu mitów edukacyjnych i zarazem podpowiedziały nowe rozwiązania w tej dziedzinie. Dzięki tym badaniom możemy się dowiedzieć, jak uczy się mózg w sposób naturalny. Choć mogłoby się wydawać inaczej, okazało się, że mózg ludzki wcale nie jest przystosowany do zapi-

sywania informacji pochodzących z zewnątrz. Jego praca polega na przetwarzaniu otrzymanych wiadomości oraz tworzeniu reguł na podstawie obserwacji zjawisk z otaczającego świata. Wiedzy nie można zatem nikomu przekazać, ponieważ uczenie się jest aktywnym procesem, który polega na nadawaniu nowym informacjom znaczenia przez ich odbiorcę. Zatem z punktu widzenia neurobiologii uczenie się oznacza tworzenie nowych połączeń, stąd w edukacji konieczne jest stosowanie aktywnych metod pracy z uczniami. Mózg jest dynamiczną, wciąż zmieniającą się strukturą, która funkcjonuje w sposób niezwykle plastyczny. Plastyczność mózgu stanowi mechanizm uczenia się i zapamiętywania, które ograniczają zarówno stres jak i nuda. Między aktywnością a rozwojem struktur mózgowych istnieje sprzężenie zwrotne i wszystko co robimy pozostawia ślad w strukturze naszego mózgu. Dlatego uczniowie na lekcji powinni być aktywni, by uczyć się przez sprawdzanie, eksperymentowanie, zadawanie pytań. Aby mózg się uczył, potrzebuje zarówno bogatego w bodźce środowiska, jak i atmosfery dającej uczniom poczucie bezpieczeństwa. Skoro przekaz werbalny jest najtrudniejszą formą nauki dla ludzkiego mózgu, warto zacząć uczyć przez działanie! Wprawdzie neuronów nie da się zmusić do pracy, jednak można je... „zaciekawić”. Gdy szkoła jest wyłącznie „podajnikiem wiedzy”, zabija ciekawość uczniów. Do istotnych czynników sprzyjających uczeniu się należą: uwaga, emocje, motywacja oraz aktywność. Stopień zapamiętania zależy w dużym stopniu od tego, jak bardzo uczeń skupi się w danym momencie na przekazywanych treściach. Ważną rolę w nauczaniu odgrywa również zabarwienie emocjonalne przekazu, które wzmacnia uwagę i budzi zaciekawienie, ułatwiając zapamiętywanie. Aby zmotywować ucznia do nauki, warto również odwołać się do jego ciekawości poznawczej oraz zainteresowań, dlatego w pedagogice zrodził się pomysł, by uczyć przez zabawę. Z punktu widzenia neurobiologii zabawa jest nie tylko rozrywką i formą spędzenia wolnego czasu, ale jednocześnie stanowi element procesu uczenia się, którego nic nie jest w stanie zastąpić szczególnie w wychowaniu przedszkolnym i w edukacji wczesnoszkolnej. Nauka gry w szachy na tych etapach edukacyjnych znakomicie wpisuje się więc w nurt „nauczania przyjaznego mózgowi”. Również w starszych klasach gra w szachy może wspierać koncentrację uwagi, pozwalając jednocześnie uczniom na aktywność, która będzie rozwijać ich zainteresowania.

Szachy mają również walory wychowawcze, o których przypominała w swoim wystąpieniu Janina Kościelny (PCEN O/ Przemysł). Jak wiele innych, podobnych gier wymagają bowiem przestrzegania ustalonych reguł. Szachista utożsamia się z pewnymi wartościami, które mogą także oddziaływać na jego życie, postawy i sposób zachowania. Z kolei wartości, kształtujące cele, normy i zasady postępowania, umożliwiają rozwój oraz osiągnięcie satysfakcji życiowej.

Stanowią zarazem fundament oceny rzeczywistości w kategoriach moralnych dobra i zła, będących podstawą podejmowania decyzji. Aby ją podjąć, człowiek musi najpierw przemyśleć i ocenić konsekwencje każdej możliwości, dopiero wówczas może świadomie wybrać słuszne według niego rozwiązanie. Kształtowanie postawy odpowiedzialności jest możliwe tylko w sytuacji dokonywania wyborów, czemu sprzyja właśnie gra w szachy. Można dzięki niej nauczyć się podejmowania decyzji oraz przyjmowania ich konsekwencji. Jak żadna inna gra, szachy rozwijają umiejętność nauki na własnych błędach, ponieważ można je przeanalizować i wyciągnąć wnioski. Szachy wyrabiają również umiejętność rozwiązywania problemów, kształtują wytrwałość w działaniu i w dążeniu do osiągnięcia celów.

Szachy jako gra towarzyska ma charakter społeczny, wymaga nawiązania relacji pomiędzy graczami. Szachy stanowią formę zabawy i rozrywki umysłowej, ale mogą stać się pasją i hobby na całe życie, a nawet dyscypliną sportu rozwijaną w gronie rówieśników. Jako królewska gra, posiada również wiele walorów wychowawczych, dzięki czemu wpływa na kształtowanie cech umysłu i charakteru. Przede wszystkim uczy obiektywizmu wobec siebie i poszanowania rywali, przestrzegania norm i reguł, zwłaszcza podczas sportowego współzawodnictwa. Grę w szachy warto zatem uwzględnić w programie profilaktyczno-wychowawczym szkoły, ponieważ umożliwia, umacnia i rozwija relacje rówieśnicze oraz międzypokoleniowe; może przyczynić się do zmniejszenia skłonności do uzależnień, zapobiegać patologiom społecznym, przyczynić się do wyrównywania szans rozwojowych dzieci z rodzin pochodzących z grup społecznie wykluczonych.

Różnorodne wartości gry w szachy mogą być wykorzystywane na wielu szkolnych przedmiotach. Anetta Mandzyn (PCEN O/ Przemysł) zaprezentowała przykłady motywów szachowych, które można stosować dla wzmocnienia edukacji szkolnej w kształceniu literackim, edukacji plastycznej i muzycznej, w edukacji językowej (w tym obcojęzycznej), w nauczaniu historii i geografii oraz w edukacji kulturowej. Jeśli układ bierek na szachownicy oraz ich ruchy potraktujemy jako swoisty tekst wyrażony w notacji algebraicznej, możemy go przetransponować, posługując się tekstem graficznym, malarskim, czy nawet muzycznym. Jak się okazało, przełożenie znanych partii szachowych na muzykę może dawać ciekawe efekty. Jeśli zaś użyjemy tego algorytmu w drugą stronę, możemy przełożyć zapis nutowy na partię szachów, przynajmniej w wymiarze graficznym.

Mówiąc o motywie szachowym *sensu stricto*, prelegentka przywołała symbolikę szachownicy, na której liczba pól (64) stanowi kwadrat liczby 8 i oznacza

nieskończoność, symbolizuje wszechświat oraz życie. Wielu pisarzy i poetów w swojej twórczości wykorzystywało motyw gry w szachy jako walki między rywalami lub walki dobra ze złem. Znanym poematem, w którym wykorzystano tę symbolikę są *Szachy* Jana Kochanowskiego oraz powstały w oparciu o ten utwór współczesny spektakl teatralno-baletowy w wykonaniu Baletu Cracovia Danza. Motywy szachowe pojawiły się w także w szekspirowskiej komedii *Burza*, a w polskiej literaturze baroku możemy odnaleźć je w utworze poetyckim Wacława Potockiego *Człowiek Igrzysko Boże*. Symboliczne znaczenie szachownicy pojawia się także w średniowiecznym malarstwie ściennym, w scenach o wymowie eschatologicznej lub moralizatorskiej. Istnieją również liczne przedstawienia malarskie obrazujące grę rycerza w szachy ze śmiercią. Tego typu dzieło zainspirowało na przykład Bergmana do napisania jednoaktówki *Malowidło w drewnie*. Na bazie tego dzieła powstał scenariusz do filmu pt. *Siódma pieczęć*, w którym motyw szachów symbolizuje odwieczne pragnienie nieśmiertelności.

Motywy szachowe występują również w literaturze współczesnej, stając się ulubionym motywem między innymi w twórczości Jorge Luisa Borgesa. Można tu wspomnieć także o powieści detektywistycznej *Flamandzka szachownica* Artura Pereza-Revertego, inspirowanej obrazem malarza Pietera van Huysa *Partia szachów*. Innym tekstem literackim zbudowanym na motywie szachowym jest psychologiczna powieść rosyjskiego pisarza Vladimira Nabokova *Obrona Łużyna*. Książka ta doczekała się adaptacji filmowej w reżyserii Marleen Gorris. Warto tu wspomnieć także o polskich publikacjach, między innymi opartej na faktach historycznych powieści Waldemara Łysiaka pt. *Szachista*. Widowisko „żywych szachów” stało się tłem akcji opowiadania *Szach* Sławomira Mrożka, w którym bohater wchodzi w rolę figury szachowej. Dla edukacji szkolnej szczególnie przydatna może się okazać książka Zbigniewa Nienackiego *Pan Samochodzik i dziwne szachownice*. Dzięki topograficznej i historycznej dokładności może stać się inspiracją do gry terenowej jako projektu międzyprzedmiotowego, łączącego historię, geografę, język polski, przyrodę oraz edukację plastyczną. W literaturze młodzieżowej możemy spotkać jeszcze inne przykłady motywów szachowych. Pojawiają się na przykład w powieści Lewisa Carrolla *Alicja w krainie czarów*, w komiksach, kreskówkach i filmach animowanych, jak: *Kubuś Puchatek*, *Baśnie i Waśnie* czy *Spiderman*.

Szachy mają też swoją historię i geografę, dzięki czemu można je wykorzystywać w różnorodny sposób w ramach edukacji historycznej i geograficznej. Z kolei w edukacji językowej warto zwrócić uwagę na metafory

szachowe w języku potocznym, jak: „trzymać kogoś w szachu”, „patowa sytuacja”, „wykonać rozządę” „być pionkiem”. Edukacja plastyczna stwarza okazję do zaprezentowania bogactwa przedstawień obrazowych z motywem szachowym. Dzięki niej uczniowie poznają szachownicę jako popularny motyw graficzny zarówno w sztuce użytkowej, jak i sztukach pięknych. Mogą je także wykorzystywać później we własnej twórczości. W korelacji z kształceniem literackim mogą tworzyć własne opisy znanych dzieł i rozpoznawać ślady szachowych inspiracji w malarstwie oraz w literaturze.

W edukacji obcojęzycznej, podobnie jak w nauce języka rodzimego, motywy szachowe można odkrywać w tekstach literackich i słuchowiskach, w materiale muzycznym, filmowym i w komponencie kulturowym. Wprowadzanie nomenklatury szachowej w języku obcym poszerza zakres leksyki, podobnie jak szachowe idiomy i przysłowia. Materiały o tematyce szachowej można również wykorzystać jako pretekst do dialogowania, pisania i ćwiczenia gramatyki. Tego typu ćwiczenia sprzyjają rozbudzaniu zainteresowania, kształceniu poszczególnych kompetencji językowych, jak również rozwijaniu sprawności zintegrowanych. Z kolei na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym elementy szachowe można wykorzystać przez działanie i ekspresję ruchową. Choć edukacja szachowa i matematyczna pełnią względem siebie rolę służebną, jednak również w realizacji treści innych przedmiotów warto sięgać po motywy szachowe. Można je wpleść w różne rozwiązania metodyczne, by zadowolić „kapryśny” mózg, który uczy się, tego co jest w jego ocenie nowe, zabawne, intrygujące, przydatne i ekscytujące.

Aby wpleść szachy w edukację szkolną, trzeba najpierw zaznajomić się z grą oraz jej możliwościami. Na temat różnych form doskonalenia nauczycieli w zakresie przygotowania do prowadzenia zajęć szachowych w szkole wypowiedziała się dr Zofia Bator (PCEN O/Przemyśl). Tego typu szkolenia odbywają się w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli już od 2008 roku, bowiem projekt związany z wprowadzeniem gry w szachy do szkół w naszym województwie ma już ponaddziesięcioletnią historię. To, że w Ministerstwie Edukacji Narodowej dostrzeżono niezwykle walory tej gry i uwzględniono ją w nowej podstawie programowej zawdzięczamy zapewne tym działaniom. W Przemyślu zrodziła się inicjatywa ustawodawcza, której inicjatorem był Maciej Karasiński. W Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli prowadzono także szkolenia szachowe dla nauczycieli, z których wiele odbywało się w ramach różnych grantów oraz programów operacyjnych. Dzięki temu w naszym województwie wielu nauczycieli zdobyło potrzebne umiejętności i kwalifikacje do prowa-

dzenia zajęć szachowych, kończąc różnego rodzaju kursy. Tego typu szkolenia są kontynuowane aktualnie w postaci kursu „ABC Szachów”, realizowanego w trzech częściach. Program szkolenia obejmuje zasady gry od podstaw, zarys strategii i taktyki szachowej, metodykę nauczania oraz zasady organizowania i sędziowania zawodów szachowych. Prowadzone są także warsztaty, spotkania sieci wsparcia i samokształcenia nauczycieli uczących gry w szachy, organizowane turnieje oraz istnieje możliwość konsultacji. Szkolenia aktualnie prowadzone są we wszystkich oddziałach PCEN w Przemyślu, Rzeszowie, Tarnobrzegu i Krośnie. Szczegółowe informacje można znaleźć na stronie www.szachy.pcen.pl oraz w aktualnej ofercie szkoleniowej oddziałów na stronie www.pcen.pl.

Nauczycieli do prowadzenia zajęć szachowych przygotowuje również Polski Związek Szachowy. Temat tych szkoleń przybliżył uczestnikom konferencji Robert Karnasiewicz, wojewódzki koordynator ogólnopolskiego projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”. Jak wynika z jego relacji, projekt zainaugurowano we wrześniu 2013 r. w 152 szkołach. Obecnie bierze w nim udział już ponad 1000 szkół z całej Polski, w tym zaledwie 14 z województwa podkarpackiego. Głównym założeniem projektu jest wprowadzenie nauki gry w szachy jako zajęć obowiązkowych dla całych oddziałów klasowych w edukacji wczesnoszkolnej (w wymiarze minimum 1 godziny lekcyjnej tygodniowo przez co najmniej 2 lata). Realizacja odbywa się przy współpracy Polskiego Związku Szachowego z lokalnymi samorządami oraz szkołami. Zajęcia odbywają się w ramach godzin dodatkowych, finansowanych ze środków organu prowadzącego, jako innowacje pedagogiczne, jako forma zajęć edukacji wczesnoszkolnej, jako godziny brakujące do pełnego etatu nauczyciela, z tzw. „godzin dyrektorskich”, w ramach realizacji czwartej godziny WF, a także w ramach funduszy unijnych. Aby szkoła mogła przystąpić do projektu, wymagany jest m.in. udział dwóch nauczycieli w 72-godzinnym kursie, który odbywa się najczęściej systemem weekendowym w trzech zjazdach. Samorząd powinien zobowiązać się do współorganizacji i finansowania szkoleń oraz materiałów metodycznych dla nauczycieli, a także zadbać o finansowanie zajęć szachowych prowadzonych w szkole. Szczegółowe informacje o projekcie można znaleźć na stronie www.szachywszkole.pl.

Jak w praktyce wygląda wdrażanie gry w szachy na Podkarpaciu opowiedziała Beata Włodyka, Dyrektor Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Wiśniowej. Zajęcia szachowe prowadzone są w tej placówce już od 10 lat, dzięki pasjonatowi tej gry Piotrowi Kawie, nauczycielowi wychowania fizycznego. Początkowo zajęcia odbywały się w ramach kółka szachowego dla uczniów klas IV–VI, a w kolejnych latach także dla uczniów klas I–III. Od roku 2014 wprowadzono

zajęcia obowiązkowe dla uczniów klas drugich, w ramach innowacji pedagogicznej, a od 2017 roku nauka gry w szachy odbywa się także w przedszkolu w grupie sześciolatków. Projekt „Edukacja przez szachy”, realizowany w szkole, ma na celu rozwijanie indywidualnego toku myślenia logicznego i analitycznego uczniów, ćwiczenie wyobraźni przestrzennej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, uwagi i spostrzegania. W szkole wykorzystuje się również walory wychowawcze tej gry, kształtując u dzieci pożądane społecznie cechy i postawy takie jak: chęć osiągania sukcesu i radzenia sobie z porażką; gra *fair play*; wyciąganie wniosków, analiza i korygowanie błędów; ćwiczenie cierpliwości i rozwijanie motywacji; kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji. W szkole doceniane są również szachy jako metoda pracy nad zaburzeniami w zachowaniu oraz w podnoszeniu samooceny uczniów. Dla popularyzacji tej gry oraz wykorzystania jej walorów także poza zajęciami umożliwia się uczniom rozgrywanie partii w czasie przerw na korytarzu szkolnym. Szachy przenikają również do innych form działalności szkoły, stając się elementem wykorzystywanym na przykład w przedstawieniach teatralnych czy w układach tanecznych.

Uczniowie mają także możliwość sprawdzania swoich umiejętności podczas licznych turniejów i zawodów szachowych. Imprezy te zdobywają coraz wyższą rangę i skupiają coraz większą liczbę zawodników. Do najbardziej prestiżowych imprez należy Otwarty Turniej Szachowy pod patronatem Wójta Gminy Wiśniowa, zorganizowany po raz pierwszy w 2011 roku. Wzięło w nim udział 40 uczestników, rekrutujących się spośród uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum i rodziców. Impreza jednak szybko się rozrosła i od trzeciej edycji w turnieju uczestniczyło już ponad 200 uczestników, nie tylko z Podkarpacia, ale też z Małopolski, Mazowsza, a nawet Ukrainy. Kolejne zawody odbywały się pod honorowym patronatem Marszałka Województwa Podkarpackiego i Wójta Gminy Wiśniowa, a turniej zorganizowany w 2018 roku otrzymał także patronat Podkarpackiego Kuratora Oświaty.

Na zakończenie konferencji wystąpił gość specjalny Igor Jaskewicz z Ukrainy, Naczelnik Wydziału Oświaty Obwodu Lwowskiego. Na podstawie doświadczeń szkoleniowców z Ukrainy przedstawił rozwój gry w szachy wśród dzieci przedszkolnych oraz szkolnych w obwodzie lwowskim na przykładzie miasta Gródek. Z zaprezentowanych przez niego zestawień liczbowych wynika, że szachy cieszą się w tym regionie dużą popularnością wśród dzieci i młodzieży. Zajęcia w szkołach i przedszkolach są prowadzone w oparciu o programy i podręczniki, a nauczyciele współpracują z klubami szachowymi. Co najmniej dwa razy w miesiącu organizowane są dodatkowo turnieje o cha-

rakterze popularyzacyjnym oraz klasyfikacyjnym. Dla wzmocnienia motywacji organizowane są również mecze z drużynami z innych miast czy spotkanie z wybitnymi szachistami wywodzącymi się z tego środowiska. Do współpracy w szkoleniu włączani są również rodzice, np. poprzez organizację rodzinnych turniejów drużynowych. Dwudziestoletnia praca, zapoczątkowana z dziećmi pięcioletnimi, zaowocowała wymiernymi wynikami, które przekładają się na ich wysokie kategorie szachowe, aż do klasy mistrzowskiej. Prelegent przedstawiał głównie sportowe sukcesy wychowanków, jednak wprowadzenie gry w szachy do szkół i przedszkoli zaowocowało zapewne także znacznymi osiągnięciami edukacyjnymi uczniów w tych placówkach.

Szerokie i wieloaspektowe zalety szachów, zaprezentowane podczas konferencji w teorii i na konkretnych przykładach, zachęcają do wprowadzenia tej gry do szkół, by wzbogacić ich ofertę edukacyjną oraz wpłynąć na podniesienie jakości kształcenia w naszym województwie.

*Opr. dr Zofia Bator
nauczyciel konsultant PCEN O/Przemysł*

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

A. Rogalska-Marasińska, *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Wyd. UŁ, Łódź 2017.

A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

S.C. Michałowski, *Pedagogia osoby. Personalistyczne spotkania dialogowe w edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

M. Pomianowska, M. Stańczyk (red.), *O szkole od nowa. Rozmowy o edukacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.

K.J. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wyd. UŁ, Łódź 2017.

D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych, czyli o manipulowaniu edukacją*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

A. Piszko, *Szkoła w zreformowanym systemie edukacji. Zadania dyrektorów i organów prowadzących*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.

I. Koszyk, B. Ogonowski, S. Śliwa, *Szkoła wobec wyzwań współczesnej edukacji. Role i zadania pedagoga, psychologa i wychowawcy. Konteksty trans- i interdyscyplinarne*, O.W. Impuls, Kraków 2018.

M. Frania, *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

L. Marciniak (red.), E. Piotrowska-Albin (red.), A. Piszko, *Konkursy na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki w świetle nowych regulacji prawnych*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.

D. Dwojewski, M. Kowalski, P. Kuzior, *Karta Nauczyciela komentarz praktyczny. Stan prawny: styczeń 2018*, Wiedza i Praktyka, Warszawa 2018.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

A. Mróz, *Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji*, O.W. Impuls, Kraków 2018.

E. Murawska, *Wielość dróg kształtowania tożsamości zawodowej nauczycieli w wielości ich codziennych doświadczeń*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium*

- doświadczeń nauczycieli*, O.W. Impuls, Kraków 2018.
- E. Lisowska, *Kondycja zawodowa nauczycieli – w poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*, O.W. Impuls, Kraków 2018.
- K. Mikulski, *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.
- R. Cierzniewska, M. Gackowska, M. Lewicka, *Młodzi o sobie i codzienności szkolnej obok dyskursu jakości*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.
- J. Suchodolska, *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.
- M. Możdżyńska, *Aspiracje edukacyjne młodzieży ponadgimnazjalnej z rodzin dotkniętych ubóstwem*, O.W. Impuls, Kraków 2018.
- S. Bębas, M.Z. Jędrzejko, K. Kasprzak, A. Szwedzik, A. Taper (red.), *Cyfrowe dzieci. Zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy*, W.N. PWN, Warszawa 2017.
- T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, A. Szafrąńska, *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży -studium z pogranicza polsko-czeskiego. T. 4 O nauczycielach, ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.
- T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans, J. Suchodolska, *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży - studium z pogranicza polsko-czeskiego. T. 3. Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec innych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

Edukacja w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

- M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Nowoczesne technologie czy tradycyjne metody? O tendencjach w krzewieniu kultury czytelniczej młodego pokolenia*, Wyd. UŁ, Łódź 2017.
- E. Mazur (red.), *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej, T.1: Analizy i reinterpretacje*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.
- U. Kopec (red.), *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej, T.2: Interpretacje – wartości – konteksty*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.
- D. Karkut, *Miejsce i rola historii w edukacji polonistycznej. Badania i refleksje nad świadomością historyczną uczniów*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.
- J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena uzdolnień uczniów*, O.W. Impuls, Kraków 2018.
- B. Payne, *Uczymy dzieci programowania. Przyjazny przewodnik po programowaniu w Pythonie*, W.N. PWN, Warszawa 2018.
- M. Nowicka, J. Dziekońska (red.), *Cyfrowy tubylec w szkole - diagnozy i otwarcia*.

Tom I. *Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2018.
U. Kierczak, *Rusz się człowieku kl. IV–VIII: Obudowa metodyczna programu „Rusz się człowieku”* (PDF). *Plany pracy i przedmiotowy system oceniania dla klas IV–VIII Plany pracy nauczyciela na zajęciach do wyboru*, O.W. Impuls, Kraków 2018.

M. Czarnocka, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole i przedszkolu. Zasady organizacji, pytania i odpowiedzi, przykłady praktycznych rozwiązań, narzędzia*, Wyd. Wiedza i Praktyka, Warszawa 2017.

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drag (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Rekonstrukcja kluczowych problemów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

L. Kataryńczuk-Mania, M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna szansą na świadome budowanie potencjału dziecka*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

E. Płóciennik, D. Radzikowska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji kreatorem środowiska edukacyjnego*, Wyd. UŁ, Łódź 2016.

B. Muchacka, M. Głazewski (red.), *Dobro i zło w wychowaniu dziecka*. Tom 1: *Ku dobru*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

B. Muchacka, M. Głazewski (red.), *Dobro i zło w wychowaniu dziecka*. Tom 2: *Przeciw złu*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

B. Oelszlaeger, U. Szuścik, E. Ogrodzka-Mazur, *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

E. Kochanowska, *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, O.W. Impuls, Kraków 2018.

A. Szkolak-Stępień, *Nauczyciele wczesnej edukacji wobec problemu diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się*, Wyd. UP, Kraków 2017.

B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow, *Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Książki w życiu najmłodszych*, Wyd. UŁ, Łódź 2016.

U. Kierczak, *Rusz się człowieku kl. I: Obudowa metodyczna programu wychowania fizycznego „Rusz się człowieku”. Klasa I szkoły podstawowej. Edukacja wczesnoszkolna: Plan pracy: 120 scenariuszy zajęć*, O.W. Impuls, Kraków 2018.

U. Kierczak, *Rusz się człowieku kl. II: Obudowa metodyczna programu wychowania fizycznego „Rusz się człowieku”*. Klasa II szkoły podstawowej, O.W. Impuls, Kraków 2018.

M. Gwardys-Bartmańska, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w przedszkolu. Myślenie matematyczne*, W.N. PWN, Warszawa 2017.

Pedagogika specjalna

J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, W.N. PWN, Warszawa 2017.

K. Patyk, M. Panasiuk (red.), *Wsparcie młodzieży i dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 2017.

A. Franczyk, K. Krajewska, *Wybrane narzędzia do programu psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

A. Lew-Koralewicz, *Zachowania trudne małych dzieci z zaburzeniami rozwoju. Uwarunkowania, profilaktyka i terapia*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.

P. Plichta, *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

Opr. Dorota Szumna

To lubię!

Mariusz Kalandyk

Szachy

Najważniejszy jest początek, to znaczy wist. Raczej debiut. A debiut debiutowi nierówny. To znaczy równy ze względu na fakt, ale nie ze względu na skutki. Złego początku bywają miłe i dobrze zapowiadają ciąg dalszy. Obrona sycylijska może się jednak nieoczekiwanie zmienić w obronę Alhambry, a obrona włoska w gambit hetmański, tzn. poświęcenie piona, które koniec końców może się nieoczekiwanie przekształcić – że tak powiem – w obronę słowiańską. A w tym jesteście mistrzami!

Co nas nie wzmacnia mentalnie, organizacyjnie, kulturowo lub merytorycznie, a zostaje wdrażane ze względu na wcześniej złożone obietniczki, jest psu na budę. Niczego nie doskonalą, wprowadza niepotrzebny ferment, rozsiewa zarazki zniechęcenia i złej woli. Gdy w dodatku środki przeznaczone na nową partię marnują się na naszych oczach, a poświęcenie gońca lub „królowki” pogłębia tylko chaos – pocieszanie, że prawda nas wyzwoli (prawda zaklęta w odwiecznej logice gry), wzmaga tylko stres, potęguje zamieszanie, a potem nie tyle chęć rewanzu, ile mniej wytworną

wolę odegrania się.

„Gra w szachy nie potrzebuje metafizycznych założeń” – prawi się nam od pewnego czasu. Liczy się efektywne zarządzanie algorytmami, suchy namysł i strategia, która nie wykracza poza dwa, trzy ruchy do przodu. W niesprzyjających okolicznościach również mydlenie oczu oraz, by użyć sformułowań z notatnika agitatora, bo nie wierzę, że z książeczki Schopenhauera, wykorzystanie chwytu pod nazwą „juszanie byka”, by skompromitować wroga (bo nie rywala) i wyjść na swoje. „Królewska gra” przekształca się w plebejską rozrywkę pod nazwą „Kto kogo”, a z chłopca król zamiast subtelności i elegancji konkretnych rozwiązań, zapisanych w bogatej tradycji rozgrywek szachowych, wprowadza szachopodobne chwytły w rodzaju „nie mamy pańskiego płaszczka i co nam pan zrobi, a?”.

Z powagą nie ma to już nic wspólnego; ze śmiechem zresztą też. Jest coraz bardziej ponurą groteską, która małego księcia próbuje opisać w kategoriach przyszłego dokręcaacza śrubek przy taśmie montażowej.

Co albowiem widać z perspektywy nowej szachownicy? Król jest jak

widmo: pojawia się i znika; jest, ale go nie ma; bywa. Królowka jest. Na pewno! Ma ciasny gorset i rozchełstane spojrzenie. Takie bardziej w fason wpatrzone niż w materię zdarzeń. Uśmiecha się. Jak ona się uśmiecha!

Goniec, jak sama nazwa wskazuje, jest laufrem. A fe! Jak można być giermkim, chłopcem na posyłki, przyspieszać na przekątnych, robić miny, turlać się tu i ówdzie w sytuacjach, gdy trzeba powagi oraz namaszczenia.

Konie. Ba! Raczej i-haaaa! Ten tandem może być tylko podejrzany. Nigdy prosto, zawsze w skos! Znienacka. Podstępem. Krótszym bokiem. Hakiem!

Wieża. Myślałby kto! Nie chodzi o to, by daleko widzieć, sięgać poza doraźny zestaw rekwizytów i faktów. Taktyka jest taka, by miażdżyć, przewalać, dławić jakikolwiek pozór oporu. Nie pozwalać na zbyt wiele. Ogłuszać i taranować.

No i pionki. Knechty jedne. Głupie lub tępe; za to silne. Podatne na sugestie, niegardzące przemocą. Uwielbiające pełny gąsior i ciężką sakiewkę. Ich liczba sprawia, że na gumnie bywa tłumnie, wrzaskliwie, wulgarnie, a czasem po prostu niebezpiecznie. Pomiędzy własnym interesem, a interesem ogółu widzą tylko jedną różnicę: im mniej mi się coś opłaca, tym bardziej ogół mam w wielkim mniemaniu ogólnym.

Ta gra w przedstawionym wariancie może nie mieć końca. Pogłębiać za to nasze agorafobiczne obsesje i niechęć do form być może eleganckich, ekskluzywnych w sensie intelektualnej normy, lecz wziętych skądinąd, nienależących do miejscowych kulturowych nawyków, gustów i zapatrywań.

Ta gra może nas wciągnąć, jak pociąga źle destylowany alkohol czy pokątnie obrobiony tytoń – mocny jak machorka i tak samo toporny. Formy kształtują gust i poczucie estetyki. Formy prymitywne lub przerobione na naszą modłę ze złej woli albo li też prostego braku wyrobienia, głupiej zazdrości lub manii wielkości, pychy lub lęku przed demaskacją – raz utrwalone – przetrwają jako oczywista norma; naturalny stan rzeczy.

Chcielibyśmy tego?

Naprawdę chcielibyśmy tego?!

1918 2018

Szkoła dla Niepodległej





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


PODKARPACKIE
przestrzeń otwarta

- Tworzymy różnego rodzaju długoterminowe projekty doskonalenia zawodowego, m.in.: Akademię TIK, Akademię Zarządzania, Akademię Historii Najnowszej, Akademię Nauczyciela Polonisty.