

CARPENT TUA POMA NEPOTES

Kwartalnik Edukacyjny

1 (52) WIOSNA 2008

Samodzielne myślenie



MATURA
nauki matematyczno-przyrodnicze



Doskonalimy z pasją!

ISSN 1230-7556

PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA

KATOLICKIE LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

KATOLICKIE GIMNAZJUM

im. ks. Bronisława Markiewicza w Krośnie

Szkola może stać się domem...

Dziesięć lat – to dużo, czy mało?

Katolickie Liceum Ogólnokształcące w Krośnie wpisało się w edukacyjną mapę naszego miasta w roku 1997. Trzy lata później, w roku 2000, rozpoczęło działalność Katolickie Gimnazjum. Szkoły obrały jako patrona wybitnego wychowawcę dzieci i młodzieży, założyciela Zgromadzenia Św. Michała Archanioła ks. Bronisława Markiewicza.

Krótko o nas...

W roku szkolnym 2007/08 społeczność szkoły tworzy 138 uczniów, w tym 62 to uczniowie liceum (3 oddziały), zaś 76 – uczniowie gimnazjum (4 oddziały). Kadre pedagogiczną stanowi 33 nauczycieli i pedagogów. Zdecydowana większość nauczycieli naszej szkoły posiada najwyższe kwalifikacje – są to egzaminatorzy oraz nauczyciele dyplomowani. Bazę materialną szkoły stanowią: sale lekcyjne, biblioteka z czytelnią, aula, siłownia, pracownie komputerowe ze stałym dostępem do Internetu, a także szkolna kaplica.

Nasza oferta edukacyjna...

Priorytetem jest dla nas wszechstronny rozwój młodego człowieka - intelektualny, psychiczny, społeczny, fizyczny i religijny. Szkoła oferuje uczniom przyjazną atmosferę i rodzinny klimat. Uczeń, dostrzeżony indywidualnie, staje się podmiotem wychowania. Rozwojowi intelektualnemu służą zajęcia prowadzone w grupach, w zależności od potrzeby i zainteresowania uczniów. Szczególną opieką otoczeni są zarówno uczniowie mający problemy w nauce, dla których organizowane są zajęcia wyrównawcze, jak i uczniowie zdolni, którzy mogą poszerzać swoją wiedzę w wybranych kołach przedmiotowych oraz podczas indywidualnych konsultacji w ramach przygotowania do konkursów i olimpiad. Szkoła może poszczycić się wieloma sukcesami swoich uczniów - laureatów i finalistów rozmaitych konkursów przedmiotowych i artystycznych. W zakresie działań wychowawczych bardzo ściśle współpracujemy z rodzicami i instytucjami wspomagającymi.

Apo lekcjach...

Szkoła oferuje uczniom obozy integracyjne na początku każdego roku szkolnego, wakacyjne obozy językowe i edukacyjne w kraju i za granicą (m. in. w Anglii, Irlandii, Norwegii), udział w wymianie młodzieży z zaprzyjaźnioną szkołą holenderską w Silvolde, obozy narciarskie w Zakopanem. Chętnie realizujemy programy i projekty o charakterze edukacyjnym i wychowawczym, m. in. „Przygotuj się na Twoją Europę”, „Szkoła promująca zdrowie”, „Szkoła bez przemocy”, „Szkoła bez korepetycji”, „Moja mała Ojczyzna”. Nasi uczniowie aktywnie uczestniczą w akcjach podejmowanych na terenie naszego miasta, m. in. w „Kweście na renowację Starego Cmentarza” oraz w „Mikołajkach” dla dzieci z Domu Dziecka. Bardzo dużym uznaniem uczniów cieszą się liczne koła zainteresowań.

Katolickie Liceum Ogólnokształcące i Katolickie Gimnazjum im. ks. Bronisława Markiewicza wpisuje się w nasz region poprzez wartość podejmowanych działań wychowawczych i dydaktycznych. Świadczą o tym m. in. wysokie wyniki zewnętrznych egzaminów gimnazjalnych i maturalnych, wskaźniki Edukacyjnej Wartości Dodanej, a także opinia nadzoru pedagogicznego, uczniów i rodziców.

Kwartalnik Edukacyjny



1 (52) WIOSNA 2008

Ukazuje się od 1993 r.

Doskonalimy z pasją!

W KRĘGU NOWYCH IDEI

- Aleksander Szymański
Samodzielne myślenie a problemy nauczania przedmiotów ścisłych i przyrodniczych 3

Z WARSZTATU BADAWCZEGO • INNOWACJE

- Elżbieta Maria Minczakiewicz
Nauczyciel czy pedagog specjalny? 13
- Agnieszka Komorowska, Beata Nitecka
Osobowość pedagoga specjalnego a podmiotowość osoby niepełnosprawnej 22
- Anna Pawlikowska
Za kim podąża młodzież? 25
- Józef Rejman
Subkultury przemocy, terroru i szantażu w świetle teorii wychowania resocjalizującego (cz. II) 33

PCEN I OTOCZENIE

- Nauczyciel przedsiębiorczy powinien być wzorem dla uczniów - z Krystyną Wróblewską - Dyrektorem Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie rozmawia Mariusz Kalandyk** 38
- Jan T. Mróz, Sylwester Łysiak, **Teatr amatorski jako kuźnia wyławiania talentów oraz forum ekspresji uczuć, emocji i osobowości** 43
- Sandra Skiba, **To nie ja** 48

PORTRETY, DYSKUSJE, RECENZJE, SPRAWOZDANIA

- Elżbieta Maria Minczakiewicz, **Profesor Jan Pańczyk** 49
- Czesław Galek, **Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna - J. Izdebska** 55
- Anna Przygoda, **Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii - K. Duraj-Nowakowa (red.)** 58
- Mariusz Kalandyk, **Grzeczność w komunikacji językowej - M. Marcjanik** 61
- Anna Pałys, **„Europa naszym wspólnym domem”** 67
- ergo...**, Wkładka tematyczna - **Matura - nauki matematyczno-przyrodnicze** 68

Drodzy Państwo,

wątkiem głównym numeru wiosennego czynimy problem nauczania przedmiotów ścisłych. Profesor Aleksander Szymański w artykule otwierającym dyskusję formułuje prowokacyjną tezę wstępną, iż dla humanistów istotą edukacji jest pamięciowe opanowanie „materiału dydaktycznego”. Dodaje jeszcze następującą uwagę: „Bywa, że uchodzi ich uwagi to, że celem edukacji jest rozwój samodzielnego myślenia”.

Autor osnową swojego wystąpienia czyni problem samodzielnego i twórczego myślenia jako podstawowej kompetencji gwarantującej wszechstronny rozwój cywilizacyjny, zwłaszcza materialny, kraju. Warunkiem sukcesu w tym względzie czyni skuteczne odnajdywanie (rzadkich) talentów w zakresie przedmiotów ścisłych oraz efektywne ich uczenie. Przedstawia konkretne propozycje organizacji nauczania dla uczniów zdolnych w dobie kryzysu kształcenia zawodów inżynierskich, spowodowanego radykalnym załamaniem się uczniowskich kompetencji w zakresie przedmiotów ścisłych.

Kontynuację omawianych zagadnień stanowią teksty zamieszczone w dodatku „ergo...”. Dotyczą egzaminów maturalnych z przedmiotów ścisłych. Zapraszam do lektury wypowiedzi nauczycieli praktyków, którzy piszą zarówno o realiach przygotowań do egzaminów, jak i przedstawiają konkretne w sensie metodycznym sposoby pracy z uczniami planującymi pisanie egzaminu maturalnego z przedmiotów ścisłych. Ciekawostką dodatku jest wypowiedź łącząca geometrię z kształceniem umiejętności tworzenia origami.

Polecam również lekturę pozostałych tekstów, w tym minidyskusji na temat roli pedagoga specjalnego oraz analizy badań dotyczących kategorii autorytetu w środowiskach młodzieży studiującej.

M.K.

Redaguje zespół:

Krystyna Wróblewska, Mariusz Kalandyk (red.nacz.), Piotr Ożarski, Dorota Szumna, Alicja Zams

Korekta: **Anna Rakuś**

Współpraca: **Izabela Fac [Urząd Marszałkowski], Krystyna Lech [Urząd Marszałkowski]**

Redakcja naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg [UR] - przewodniczący, prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres [UR], prof. zw. dr hab. Bolesław Fleszar [PRz], prof. dr hab. Gustaw Ostasz [UR], prof. dr hab. Kazimierz Szmyd [UR], prof. dr hab. Aleksander Szymański [PRz], dr Zofia Frączek [UR], dr Urszula Gruca-Miąsik [UR], dr Beata Szluz [UR], dr Wiesława Walc [UR], dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak [UR]

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

e-mail: kwartalnik@pcen.rzeszow.pl

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2007

Projekt okładki: Andrzej Iskrzycki

Skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: **Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie**

35-234 Rzeszów, ul. Partyzantów 10a

tel. 017 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: biuro@pcen.rzeszow.pl; www.pcen.rzeszow.pl

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Nakład: 1500 egz.

Aleksander Szymański

Samodzielne myślenie a problemy nauczania przedmiotów ścisłych i przyrodniczych

Wstęp

W rzeczywistości szkolnej prym wiodą humaniści, dla których nauczenie się (pamięciowe opanowanie) jest istotą edukacji. Bywa, że uchodzi ich uwagi to, że celem edukacji jest rozwój samodzielnego myślenia.

Być może ten termin nie odzwierciedla dokładnie sensu terminu angielskiego *creative thinking*, co należałoby tłumaczyć jako „myślenie twórcze”, a ranga słowa „twórcze” jest wysoka w polskim języku. Dlatego też mniemam, że termin „samodzielne myślenie” będzie lepiej odpowiadał kwestiom, które pragnę poruszyć. Nie mam też zamiaru rozważać wagi i znaczenia samodzielnego myślenia we wszystkich możliwych sytuacjach. Ograniczę się do kwestii związanych z rozwojem gospodarczym i społecznym, w szczególności z rozwojem innowacyjnej gospodarki.

Samodzielne i zarazem twórcze myślenie winno cechować ludzi, którzy promują i rozwijają nowe idee, zwłaszcza w zakresie cywilizacji materialnej, skutkujące nowymi pomysłami, rozwiązaniami, patentami, w końcu – efektami ekonomicznymi.

Powstaje pytanie, skąd brać takich twórców. Talenty rodzą się wszędzie, choć, być może, z różną częstotliwością. Od systemu społecznego zależy, czy przyrodzone umiejętności uczniów się rozwijają, czy zostaną stłamszone i zrównane z rzeszą tych, dla których twórcze myślenie jest bardzo trudne lub wręcz niemożliwe. W naszym kraju elementami systemu społecznego, wpływającymi na rozwój młodych ludzi, są: rodzina, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna, ewentualnie wyższa, a potem możliwość twórczej pracy.

Każdy z tych elementów może być przedmiotem osobnej analizy. W tym miejscu odniosę się głównie do szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, aczkolwiek muszę poczynić pewne uwagi i do tego, co ma miejsce w okresie przedszkolnym lub wczesnoszkolnym oraz do szkolnictwa wyższego. Nie będę też rozważał, jakie warunki winna spełniać edukacja wybitnych muzyków, plastyków czy sportowców. Specjalne kształcenie takiej młodzieży jest w naszym kraju uznawane i realizowane. Zajmę się grupą, która

mogłaby realizować postęp naukowy i naukowo-techniczny, a więc grupą, dla której nauki ścisłe i przyrodnicze (aby uniknąć pomyłek, zwłaszcza: matematyka, fizyka i chemia) są podstawowe. Tutaj wyliczę kilka fatalnych poglądów, obciążających kształcenie takich osób.

Po pierwsze uważa się, że w zakresie wspomnianej problematyki nie ma preferencji związanych z wrodzonymi (lub wcześniej nabytymi) zdolnościami. Jest to zadziwiające, skoro przyjmuje się jako oczywiste, że w przypadku muzyki czy sztuki, a zwłaszcza sportu, występują zdolności kierunkowe. Niestety, temu złudzeniu ulegają często specjaliści wysokiej rangi. W swoim czasie chciano wprowadzić matematykę (wyższą) do szkoły podstawowej, tzn. tam, gdzie zwykle sprawdzały się rachunki. Znany jest mi taki przykład: pytanie zadane w szkole podstawowej: *Czego jest więcej?* [pokazano słonia i trzy myszy]. Dla dziecka jest oczywiste, że większy jest słoń, a odpowiedź miała brzmieć, że trzy myszki. Dziecko nie myśli liczbami, to zdarza się wyjątkom.

Następną plagą, jaką zostały dotknięte zarówno fizyka, jak i chemia, a także inne przedmioty przyrodnicze, było forsowanie ich światopoglądowego charakteru. W systemie sowieckim światopogląd miał być naukowy, stąd przedmiotom przyrodniczym przypisano specjalną wagę. Miały uczyć o takim świecie, jaki widzi oficjalna nauka, a nie takim, jak to przedstawia, na przykład, religia. Tak więc, do zadań tych przedmiotów, które wcześniej służyły wyrabianiu samodzielnego myślenia, dodano wiedzę światopoglądową, już gotową, do przyjęcia bez uwag czy dyskusji.

Kolejną plagą stało się obniżenie pozycji społecznej nauczycieli i wpływ tego faktu na rekrutację i kształcenie kandydatów na nauczycieli. W systemie stalinowskim pracowników dzielono na produkcyjnych i nieprodukcyjnych. Do tych ostatnich zakwalifikowano praktycznie wszystkich pracowników umysłowych i obniżono wynagrodzenia w relacji do pracowników produkcyjnych. O ile w przypadku lekarza czy inżyniera istniały możliwości dodatkowej poprawy sytuacji życiowej, to w przypadku nauczycieli pozostawało prywatne douczanie, zabraniane i przez to naganne. Spowodowało to stopniową materialną degradację rodzin nauczycielskich.

Do tego doszły inne regulacje. Reżym nie dowierzał lojalności nauczycieli „odziedziczonych” po poprzedniej formacji, krótko – przedwojennych. Stąd poszły, z jednej strony, zarządzenia mające na celu obniżenie autorytetu nauczyciela w szkole, z drugiej, produkcja właściwych, zdaniem władz reżymowych, nauczycieli, głównie w utworzonych na to zamówienie Wyższych Szkołach Pedagogicznych, obsadzanych przez zaufaną kadrę. Te działania administracyjne dawały określone efekty: coraz mniej zdolnych, młodych ludzi szło do zawodu nauczycielskiego, obniżył się też prestiż tego zawodu w szkole i w społeczeństwie. Czy proces ten trwa dalej, trudno powiedzieć, gdyż nie wiadomo, co da się obniżyć. W każdym razie po roku 1989 nie zrobiono nic, aby przerwać te negatywne procesy. Pewne próby zostały zrobione ostatnio, ale trudno ocenić czy z pozytywnym skutkiem.

Tak formowani nowi nauczyciele byli obligowani do wdrażania „socjalistycznej moralności” metodami Makarenki lub jemu podobnych oraz „naukowego świa-

topoglądu”. Myślę, że przedmiotem, jaki w stopniu minimalnym został dotknięty tymi dyrektywami, była matematyka. Sądzę jednak, że i tak znaleziono sposób, aby popsuć nauczanie matematyki, ale to nie jest tematem moich uwag.

W ten sposób, z grubsza, naszkicowałem sytuację, jaką zastali po roku 1989 „reformatorzy” systemu edukacji. Ustosunkuję się do tego, co nastąpiło w odniesieniu do przedmiotów ścisłych i przyrodniczych. Co do przedmiotów humanistycznych nastąpił postęp, zwłaszcza w zakresie nauki języków zachodnich, choć całkowite „wycięcie” języka rosyjskiego (podobnie jak niemieckiego po zakończeniu II wojny światowej) budzi mieszane uczucia, gdyż zmarnowano liczną grupę dobrych nauczycieli. W odniesieniu do przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, zamiast eliminowania przyczyn, podjęto decyzję najłatwiejszą – usunięcia niemiłych objawów, związanych ze światopoglądowym ukierunkowaniem przedmiotów przyrodniczych, poprzez radykalne zmniejszenie udziału tych przedmiotów w dydaktyce szkolnej, kosztem przedmiotów humanistycznych, w tym muzyki, plastyki i podobnych. Nie mam nic przeciwko muzyce i plastyce, gdy są to przedmioty fakultatywne. Natomiast chęć zrobienia z każdego dziecka muzyka lub plastyka (a miało to często miejsce) jest większym bezsenssem niż zrobienie z niego matematyka, czy nie daj Boże, fizyka lub chemika.

Tytułem informacji podaję, że liczba godzin fizyki w szkole średniej (aktualnie gimnazjum plus liceum¹) została po roku 1989 zredukowana o około 50%. Podobnie było z innymi przedmiotami. Nie wiem, co chcieli osiągnąć „reformatorzy”, chyba zlikwidowanie światopoglądowej roli tych przedmiotów. Udało im się na odwrót. O ile w czasie PRL-u nauczyciel fizyki miał dość godzin, aby kształcić samodzielne myślenie ucznia (jeśli chciał i potrafił), o tyle w aktualnie istniejącej sytuacji nauczyciel ma problem w nauczaniu treści programowych, głównie skoncentrowanych na sprawach światopoglądowych (wystarczy sprawdzić programy i podręczniki). W rezultacie, w wielu przypadkach, uczeń pamięciowo, bez zrozumienia, opanowuje te kwestie. Do tego należy jeszcze dodać fatalne w skutkach ubóstwo zaplecza materialnego nauczania tych przedmiotów (pokazów, pracowni). W rezultacie rola, jaką te przedmioty wcześniej pełniły – wspomaganie samodzielnego myślenia uczniów – zanikła. Dobrze, gdyby tylko zanikła, ale zdarza się, że samodzielne myślenie jest tępione i uczeń musi wkuć sformułowania z książki lub notatek podyktowanych przez nauczyciela.

Do tego jeszcze dołożono stopień „dopuszczający” i przy obłędnym lansowaniu praw ucznia praktycznie pozbawiono nauczyciela możliwości zgodnego z prawem wywierania presji na uczęszczających do szkoły nieuków i łobuzów.

W dyskusjach na te tematy słyszałem wiele zdań przeciwnych. Po pierwsze, że są znakomite szkoły. Po drugie, że są organizacje promujące nowoczesną edukację². Po trzecie, że są wybitni nauczyciele, ze znakomitymi osiągnięciami oraz to,

¹ XIII Konferencja *Nauczanie Fizyki w Wyższych Szkołach Technicznych*, Wrocław, 26–28 czerwca 2000 r.

² Informacje w Internecie: Towarzystwo Szkół Twórczych (TST), Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych, Stowarzyszenie Szkół Aktywnych (SAS), w TST działa I Liceum

że są znakomici uczniowie. Jest to wszystko prawda. Tym niemniej nie odnosi się do systemu edukacji jako całości, cechującej się prawną urawniówką warunków nauczania. Że faktycznej urawniówki nie ma, świadczą wiodące szkoły w wielkich miastach. Natomiast urawniówka najbardziej dotyczy prowincji. To prawda, istnieje zróżnicowanie szkół ponadgimnazjalnych na licea ogólnokształcące i licea profilowane. Warto sprawdzić, jak to funkcjonuje w praktyce, gdyż znakomita część uczniów kończących licea profilowane kierowała się (do tej pory) na studia całkowicie sprzeczne z profilem tych szkół. Ranga przedmiotów humanistycznych w takim właśnie liceum (ale nie w liceum im. Batorego w Warszawie, tam może być inaczej) jest tak wysoka, że bywa to praktycznie zakamuflowane liceum humanistyczne³.

Mówiono mi, że absolwenci szkół polskich mają znakomite wyniki, gdy znajdują się za granicą. Być może jest tak naprawdę, ale emigrują zwykle ludzie bardziej prężni i inteligentni, stąd trudno zakładać, że dla kontrastu mają głupie dzieci. Poza tym w wielu krajach Zachodu szkoły są bardzo zróżnicowane, a te lepsze w większości prywatne. Poziom w szkołach publicznych może być niski, bo tam wiedzą, że sprawą niesłychanie istotną jest dobre wykształcenie elit. Tak więc nie jest to argument przemawiający za doskonałością publicznej edukacji w Polsce. W rozmowach jednak nie usłyszałem, że polska szkoła kształci samodzielne myślenie.

W trakcie pisania tego artykułu dotarło do mnie czasopismo z informacjami na temat Międzynarodowej Olimpiady Fizycznej za rok 2007⁴. Traktuję to jako dygresję, dlatego dodam, że na 326 uczestników – absolwentów szkół średnich – rozdzielono 37 złotych medali, w tym: 4 przyznano Chińczykom, 3 Rosjanom, 2 Hindusom, Czechom, Irańczykom oraz 2 medale uczniom ze Stanów Zjednoczonych. Sprawdziłem spis złotych medalistów. Polaka nie było, ale znalazłem sąsiadów: Słowaka, Ukrainca, Węgry, zaś wśród 45 srebrnych medalistów znalazł się jeden Polak. Wydaje się, że czas już skończyć z medialnie kreowaną wizją znakomitych osiągnięć krajowej dydaktyki, co najmniej w zakresie tego przedmiotu.

Wracając do samodzielnego myślenia, zastanówmy się, dla kogo samodzielne myślenie obywateli jest korzystne, a dla kogo nie jest? oraz gdzie obecność pracowników myślących samodzielnie i twórczo jest warunkiem postępu cywilizacyjnego?

Samodzielne myślenie wiąże się z krytycyzmem i stawianiem pytań. Wiadomo, że rozwój dziecka wiąże się ze stawianiem pytań. Czy i jak rodzice na to reagują, zostaje zapisane w rozwoju mentalnym ich dzieci. Samodzielne myślenie jest również korzystne dla dorosłych, atakowanych przez nachalną reklamę i zwykłych oszustów. Samodzielne myślenie obywateli może być niewygodne dla tych, co uprawiają medialną manipulację poglądami społeczeństwa, a w szczególności władzy totalitarnej. Stąd nie wszystkim musi się podobać rozwój samodzielnego myślenia u młodzieży. W społeczeństwach rozwiniętych obecność odpowiedniej liczby ludzi myślących, zwłaszcza twórczo, jest niezbędnym warunkiem rozwoju gospodarczo-społecznego.

Ogólnokształcące w Rzeszowie.

³ Z doświadczeń autora, który miał bliski wgląd w edukację profilowaną w Rzeszowie.

⁴ „Europhysics News” 2007, nr 5.

Pojawia się to już na bardzo niskim etapie kwalifikacji pracowników, dla przykładu, przy pracach remontowych. Związana z głupotą i brakiem odpowiedzialności (co jest równoznaczne) fuszerka może spowodować przykre konsekwencje nie tylko materialne, ale również zagrażające zdrowiu i życiu ludzi. Na poziomie wyższym, inżynierskim, nie da się tak poprowadzić kształcenia, aby inżynier znał na pamięć sposoby reagowania na wszystkie możliwe, spotykane w pracy, sytuacje. Jeszcze ostrzejsze kryteria występują tam, gdzie trzeba wymyślać i opracować coś nowego lub krytycznie ocenić (a to bardzo istotne, z uwagi na to, z jaką łatwością przyjmuje się w Polsce pomysły z innych krajów, czasem już zdevaluowane) proponowane rozwiązania.

Wracając do edukacji, można oceniać, na jakim poziomie powinno być wdrażane samodzielne myślenie. Niewątpliwie powinno to mieć miejsce, być może w aspekcie zabawy, już w szkole podstawowej, podobnie jak umiejętność pisanie, czytania, rachunków czy kontaktu z komputerem. Oprócz rodziców, którzy niekoniecznie muszą wiedzieć, jak to zrobić (a jednak pouczają swoje pociechy: nie rób tego czy tamtego, bo...), zasadniczą rolę musi odgrywać tu nauczyciel. Niektórzy sądzą, że obserwacja natury (a więc przedmiot przyroda) daje dużo faktów pozwalających na rozwój samodzielnego myślenia. Myślę, że trzeba tu zróżnicować środowiska wiejskie i małomiasteczkowe oraz środowiska wielkomiejskie.

Wydaje się, że łatwiej nauczyć samodzielnego myślenia dzieci wiejskie, nie tylko dlatego, że mają większy kontakt z materialną stroną funkcjonowania ludzi, ale i dlatego, że nie spędzają za dużo czasu przed telewizorem, zatem mają łatwiejszy odbiór słowa mówionego i pisanego. Dzieci wielkomiejskie, spędzające bardzo dużo czasu przed telewizorem, mają „przestawiony” odbiór informacji z mówionego i pisanego na odbiór obrazami⁵, i po prostu mogą mieć trudności ze zrozumieniem tego, co się do nich mówi czy też zrozumieniem zapisanej informacji. Jest to dość nowa sytuacja i autor nie zna (poza pokazywaniem obrazków) efektywnej możliwości przekazu informacji takim osobom.

Dalszy rozwój samodzielnego myślenia, myślenia twórczego, winien następować w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, gdzie – jak zostało wcześniej nadmienione – dominuje mechanizm pamięciowego, często bez zrozumienia, opanowywania wielu, często niepotrzebnych informacji. Świadczy o tym na przykład styl konstruowania podręczników, zwłaszcza z geografii i biologii. Uczeń, umiejący posługiwać się Internetem, bez trudu znajdzie te informacje w odnośnych bazach, bez potrzeby obciążania pamięci, chyba że przyjmiemy za cel edukacji ćwiczenie pamięci, a nie ćwiczenie racjonalnego myślenia. W tym miejscu pojawia się oczywista myśl, że wszystkich nie można nauczyć wszystkiego.

Nie wiem, jaki procent uczniów powinien być kształcony w taki sposób, by mogli z nich wyrosnąć prawdziwi inżynierowie, wybitni twórcy techniki czy dobrzy lekarze. Podobnie jednak, jak istnieją szkoły muzyczne, plastyczne czy sportowe, muszą zaistnieć instytucje, które będą rozwijały przyszłych twórców z zakresu nauki

⁵ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, Warszawa 2001.

i techniki. W wielu krajach takie instytucje istnieją. Ciekawe, jakie warunki muszą zostać spełnione, by podobne placówki mogły działać w warunkach istniejących w naszym kraju. Funkcjonujący model edukacyjny jest w tych sprawach całkowitym bankrutem, a upadek poziomu edukacji rekompensuje się metodami biurokratycznymi: wprowadzając stopień dopuszczający i „sprawności” pod różnymi postaciami oraz poprzez obniżanie poziomu egzaminów sprawdzających na wszystkich etapach edukacji. Potrzebne zatem są nowe podejścia i nowe rozwiązania.

Wybrane przykłady, jak się to robi w innych krajach

Informacje przedstawione niżej stanowią jedynie dane fragmentaryczne z krajów Europy Zachodniej, Japonii oraz Indii. Autor tego opracowania nie może ustosunkować się do systemu nauczania przedmiotów ścisłych, który funkcjonuje w USA, a to z powodu sprzecznych informacji. Jest natomiast niezaprzeczalnym faktem, że USA drenują resztę świata z twórczych umysłów, zatem brak rodzimych talentów, być może, nie jest tu problemem. Natomiast w Rosji ranga nauczania przedmiotów ścisłych była doceniana jeszcze przed Rewolucją Październikową⁶ i jest nadal wysoka.

Jestem przekonany, że w krajach Zachodniej Europy równość wobec prawa instytucji publicznych i prywatnych jest faktem. Musi to też odnosić się do szkolnictwa prywatnego, które u nas jest ciągle źle postrzegane, zarówno przez władze, jak i obywateli. Uwaga ta dotyczy też instytucji pozarządowych (NGO), fundacji czy stowarzyszeń, które tam odgrywają znaczącą rolę w systemie edukacji, a u nas ustawiane są daleko w kolejce za publicznymi instytucjami, zwłaszcza w zakresie spraw finansowych (grantów). Jak pisze J. Malec⁷, dla urzędników MNiSW „Wszystko, co prywatne, to złe”. W Anglii w zakresie nauczania fizyki stowarzyszenie Institute of Physics (IOP) spełnia wiele ważnych funkcji związanych z dydaktyką tego przedmiotu, począwszy od działalności opiniotwórczej dla agend rządowych i sporządzanie ekspertyz, poprzez działania na rzecz nauczycieli przedmiotu (wykłady, szkolenia, konkursy, wspieranie oraz popularyzacja), na imprezach masowych: wystawach i targach naukowych kończąc.

Istotnym jest fakt, że IOP przykładą dużą wagę do kształcenia praktycznych umiejętności uczniów, w słusznym przekonaniu, że rozważania teoretyczne winny następować na wyższym szczeblu opanowania przedmiotu. Tym niemniej notuje się tam bardzo dotkliwy brak wykwalifikowanych nauczycieli fizyki. Jest to prawdopodobnie efekt wcześniej praktykowanych „reform”.

Informacje, które podaję, dotyczące innych krajów europejskich, pochodzą z drugiej ręki. Przekazał mi je uczestnik konferencji MPTL, co w luźnym tłumaczeniu

⁶ S. Szol, *Herosi, gangsterzy i konformiści*, Warszawa 2004. Tu także historia kształcenia w zakresie nauk przyrodniczych w Rosji od XIX w.

⁷ „Forum Akademickie” 2007, nr 10.

czeniu znaczy: *Multimedia w nauczaniu fizyki*⁸. Przytoczone wrażenia z rozmów z uczestnikami z Niemiec sprowadzają się do ich zatroskania obniżającym się nie tyle poziomem fizyki szkolnej, co raczej zmniejszającą się liczbą uczniów przyswajających sobie ten przedmiot. Ma to swoje skutki w postaci małej liczby chętnych, zainteresowanych studiami inżynierskimi. Badania w tym zakresie są prowadzone od lat pięćdziesiątych poprzedniego stulecia i oceniono, że średni poziom wiedzy fizycznej młodzieży spada o 30% w ciągu dekady. Fakt ów, przy utrzymanym wysokim poziomie wymagań na studiach, powoduje kłopoty z podażą inżynierów. Świadczy o tym ostatni fakt – otwarcie rynku pracy dla inżynierów.

W opinii innych uczestników, w całym świecie zachodnim mają miejsce kłopoty z pozyskiwaniem młodzieży uzdolnionej w zakresie fizyki. Wyjątkiem są jedynie Szkocja i Kanada. W przypadku Japonii jest tam rozwinięty system opieki nad wybitnie uzdolnioną młodzieżą. Uczeń wybitnie uzdolniony z fizyki odbywa naukę przedmiotu nie w swojej macierzystej szkole, ale na specjalnym kursie zorganizowanym przez najbliższą uczelnię wyższą.

W Słowacji również istnieje specjalny, ogólnokrajowy program wspomagania wybitnie uzdolnionych uczniów z zakresu fizyki.

Inicjatywy podjęte w Indiach opisuje artykuł R. Raghavana, dostępny w polskim tłumaczeniu⁹. Daje on kwintesencję działań mających umożliwić rozwój twórczego myślenia w peryferyjnych obszarach kraju. Z uwagi na to, że sytuacja formalnie jest podobna do tej w Polsce wiejskiej i małomiasteczkowej, artykuł może być źródłem wielu pomysłów wspierających edukację przedmiotów ścisłych i przyrodniczych dla tych właśnie regionów; tam, gdzie rozwiązanie na wzór japoński jest niepraktyczne z uwagi na problemy uczniów z dojazdem. Artykuł wyjaśnia też sens wielu wcześniej znanych sposobów edukacji młodzieży, opierających się nie na ustnym przekazie wiedzy (wykład, lekcja), ale na wywołaniu osobistego zaangażowania młodych ludzi w proces zdobywania wiedzy i rozwoju twórczego (tutaj – samodzielnego) myślenia.

Uwagi o sytuacji w Polsce

Sądzę, że w tym zakresie należałoby rozważyć następujące sprawy:

1. Kto powinien być sponsorem programu pozyskiwania i kształcenia talentów z zakresu nauk ścisłych i technicznych?
2. Skąd pozyskać potencjał ludzki i bazę materialną, niezbędną do takiego kształcenia?
3. Kto powinien oceniać uzyskiwane rezultaty?
4. Jak prowadzić nabór kandydatów?
5. Co zrobić, aby inicjatywa przyniosła pozytywne wyniki w całym systemie edukacji?

⁸ Impresje uczestnika konferencji MPTL-12, Wrocław, 13–15 sierpnia 2007.

⁹ R. Raghavan, tłumaczenie, www.fnps.eu

Ad. 1. Pozyskiwanie zdolnej i odpowiednio wykształconej młodzieży leży w interesie całego społeczeństwa. Zatem finansowanie z budżetu państwa i budżetów samorządów jest naturalne.

Można też rozważyć odpisy od podatku na „instytucje pożytku publicznego”, praktykowane obecnie w systemie podatkowym lub wręcz w skrajnym przypadku rozważyć współfinansowanie programu przez rodziców – ze specjalnymi preferencjami dla osób niezamożnych. W rozmowach pojawiła się również idea finansowania omawianych działań ze środków unijnych. Realizacja tego pomysłu może mieć charakter tymczasowy, bo wysokość pozyskanych środków będzie różna w różnych okresach rozliczeniowych, a przecież wprowadzony system winien mieć charakter ciągły.

Ad. 2. Należy osobno rozważyć sytuację w dużych metropoliach z uczelniami wyższymi oraz osobno sytuację szkół prowincjonalnych. Uczelnie wyższe mają i dostateczną kadre, i bazę materialną, aby podjąć się opieki nad młodzieżą wyjątkowo zdolną. Wcześniej robiła tak Politechnika Wrocławska. Niezbędne są odpowiednie środki finansowe i system kontroli takiego szkolenia. Środki finansowe, dlatego, że jest to ogólna bolączka naszych szkół wyższych, a system kontroli po to, by nie oddać go biurokratom, co grozi zniweczeniem całej inicjatywy. Przykładem jest tu działanie Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Jeden z członków tej komisji mówi¹⁰: „Prowadzone przez PKA kontrole dotyczą głównie organizacji procesu nauczania..., nie oceniają umiejętności studentów”. Sprawdza się więc dokumentację, a nie rzecz zasadniczą, tj. przygotowanie studentów. Jednocześnie w tej samej publikacji przedstawia się wyniki badań wskazujące, że około 40% studiujących nie jest zainteresowanych uzyskaniem wiedzy i umiejętności. Interesuje ich wyłącznie dyplom (dokument) uzyskany minimalnym wysiłkiem. Biorąc pod uwagę, że tak jest i na studiach bezpłatnych, a podobne osoby wspierane są stypendiami socjalnymi, bez żadnych ograniczeń stawianych przez wymagane wyniki nauczania, sytuację należy uznać co najmniej za bardzo osobliwą. Jest to rezultat pozostawienia urzędnikom zakresu spraw, o których albo nie mają pojęcia, albo są na tyle zdemoralizowani, że dopuszczają oczywiste bezsensowne rozwiązania.

Odnosząc się do młodzieży prowincjonalnej, można próbować docierać do niej z odpowiednio przygotowanymi zestawami laboratoryjnymi i kadra dydaktyczną. Taki styl proponuje R. Raghavan¹¹; można również, wzorem sportowców, organizować letnie obozy szkoleniowe. Sądzę, że istnieje możliwość pozyskania kadry dobrych nauczycieli, wspomaganych przez nauczycieli akademickich. Wydaje się, że inicjatywy takie winny przeprowadzać organizacje pozarządowe, stowarzyszenia lub fundacje. Kontrola takich inicjatyw powinna mieć charakter społeczny, zarówno na prowincji, jak i w dużych miastach.

Ad. 3. Ocenę efektywności powyższych inicjatyw widziałbym dwustopniowo. Pierwszy stopień oceny należałby do towarzystw ogólnopolskich, takich jak Stowa-

¹⁰ I. Seredocha, „Forum Akademickie” 2007, nr 10.

¹¹ Zob.: R. Raghavan, op. cit.

rzyszenie Nauczycieli Matematyki czy Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych. Drugim stopniem byłyby instytucja finansująca określone inicjatywy.

Ad. 4. Nabór kandydatów można powiązać z wynikami konkursów przedmiotowych oraz wynikami uzyskiwanymi w macierzystej szkole. Należy się zastanowić, jakie stosować kryteria przyjęć: sztywne czy elastyczne oraz w jaki sposób rozwiązać problemy odpłatności; czy miałyby być ona pełna, czy częściowa? (chodzi tu zwłaszcza o organizację obozów dydaktycznych).

Ad. 5. Bardzo istotne okazuje się być uzyskanie poparcia takich inicjatyw przez szkoły oraz pojedynczych nauczycieli. Będzie łatwiej, gdy nastąpi sprzężenie zwrotne: uczestnik takich szkoleń przekaze kolegom swoje osiągnięcia lub własnoręcznie wykonaną pomoc naukową.

Uwagi końcowe

Na terenie województwa podkarpackiego znajdują się dwie uczelnie posiadające wydziały fizyczne [Uniwersytet Rzeszowski, Politechnika Rzeszowska] oraz jedna – Politechnika – prowadząca wydział chemiczny. Zatem dla Rzeszowa, to jest dla 10-15% ogółu uczniów, istnieje możliwość zorganizowania odpowiednich kursów przy obu uczelniach. Objęcie reszty zdolnych uczniów fachową pomocą dydaktyczną wymagałoby pracy od podstaw. Co prawda staraniem Fundacji Nauka dla Przemysłu i Środowiska na Politechnice Rzeszowskiej odbywały się corocznie „pokazy z fizyki” (z ważną pomocą zespołu Oddziału Lubelskiego PTF, Katedry Fizyki PRZ i okresowo Oddziału Rzeszowskiego PTF), jak również pokazy wyjazdowe, głównie w Sanoku, ale jak dowiodła praktyka, pokazy te, poza rozbudzeniem zainteresowania młodzieży fizyką, niewiele wnoszą do szkolnej dydaktyki fizyki. Dla celów dydaktyki należałoby dotrzeć do szkół prowincjonalnych z pokazami „interaktywnymi”, to jest umożliwiającymi uczniowi wykonywanie określonych czynności zmieniających pokaz, oraz zorganizowanie odpowiednio wyposażonych obozów z problematyki fizyczno-chemiczno-matematycznej. Dziś jednak nie wiadomo, czy na terenie Podkarpacia znalazłaby się (po wygraniu konkursu) instytucja, która byłaby w stanie podjąć się przygotowania pokazów lub też obozów. Sprawa jest o tyle istotna, że jednym z walorów Podkarpacia jest znacząca liczba młodych, zdolnych osób.

Na zakończenie podaję kilka pomysłów, których urzeczywistnienie wspierałoby podkarpacką dydaktykę przedmiotów ścisłych i przyrodniczych.

Doktor inżynier Tomasz Więcek (Fundacja Nauka dla Przemysłu i Środowiska¹²) wysunął projekt organizacji interaktywnej wystawy z zakresu energetyki odnawialnej (pomysł wyjątkowo „na czasie”, jest przecież efekt cieplarniany) oraz fizyki i chemii. Wystawa interaktywna tym różni się od muzeum, że tu eksponatów dotykać nie wolno, zaś na wystawie interaktywnej można przy nich manipulować. Fakt ów stawia przed organizatorem specjalne wymagania – eksponaty muszą być bezpieczne i „głupotoodporne”. Jest oczywiste, że uruchomienie takiej wystawy

¹² Fundacja Nauka dla Przemysłu i Środowiska, Rzeszów, ul. Mickiewicza 1, www.fpns.eu

wiąże się nie tylko z poważnymi kosztami, lecz także z powstaniem zespołu specjalistów, który nie tylko utrzymywałby wystawę w ruchu, ale służyłby zwiedzającym instruktążem na odpowiednim poziomie.

Innym pomysłem powstałym w Fundacji jest wystawa sprzętu komputerowego: od programowanych kalkulatorów, przez zachowane eksponaty komputerów produkcji polskiej i zagranicznej.

prof. dr hab. Aleksander Szymański *jest przewodniczącym Fundacji Nauka dla Przemysłu i Środowiska, zajmuje się naukowo fizyką ciała stałego oraz fizyką organicznej fazy skondensowanej*

Elżbieta Maria Minczakiewicz

Nauczyciel czy pedagog specjalny?

Kwestie przygotowania pedagogicznego i doskonalenia zawodowego, kompetencji, zadań i funkcji

Tajemnica powodzenia w wychowaniu dziecka leży w tym,

kim jest jego nauczyciel jako człowiek

Maria Grzegorzewska

Wprowadzenie

Kwestie ról i kompetencji nauczyciela czy pedagoga specjalnego od lat bywają w centrum uwagi osób zainteresowanych; niekiedy stają się treścią zacieklej dyskusji toczących się zarówno wśród adwersarzy zarządzających polską oświatą, jak również szeregowych jej funkcjonariuszy, nauczycieli o zróżnicowanym wieku życia, stopniu przygotowania pedagogicznego i stażu pracy w zawodzie. Dyskutujący z sobą decydenci na szczeblu ministerialnym bądź lokalnym, słabo zorientowani w problematyce dyferencjacji specjalności w ramach pedagogiki specjalnej, jak również funkcji i zadań pełnionych przez pedagoga specjalnego, próbują kwestionować zasadność tego zawodu. Podważają przygotowanie pedagogiczne osób pracujących w tej, dla wielu niedookreślonej społecznie i kompetencyjnie, profesji. Wyniki rozgorzałych dyskusji na temat tego, „kim jest, a kim nie jest, pedagog specjalny?” – nie od dziś wprowadzają nieporozumienia, godząc w dobre imię osób zatrudnionych na stanowisku pedagoga specjalnego, doskonale zorientowanych w zawodzie i wynikających z niego funkcji oraz zadań dotyczących wychowania i nauczania uczniów – ogólnie ujmując – z trudnościami w uczeniu się¹.

Brak obiektywizmu i jednomyślności w kwestii przedmiotowej nie pozostaje bez negatywnych konotacji, rażących animozji, samonapędzających się emocji, bezceremonialnych,

¹ E.M. Minczakiewicz, *Identyfikacja z zawodem a model nauczyciela dla potrzeb szkolnictwa specjalnego*, [w:] *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, K. Kuligowska (red.), Warszawa 1991, s. 160-179; *Idem*, *Epatyzująca i kreatywna rola pedagoga specjalnego w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji*, [w:] *Nauczyciel szkoły specjalnej. Szanse i bariery działalności zawodowej*, J. Michalski (red.), Warszawa 2002, s. 37-49; *Idem*, *Koncepcje kształcenia podyplomowego nauczycieli dla potrzeb edukacji specjalnej w okresie przemian transformacyjnych*, [w:] *Kształcenie podyplomowe nauczycieli czynnych zawodowo*, M. Mnich, G. Paprotna, A. Budniak (red.), Mysłowice 2004, s. 128-147; *Idem*, *Aksjologiczny i społeczny wymiar nauczycielskiej służby w świetle wyzwań reformowanej polskiej edukacji i potrzeb rozwijającego się systemu kształcenia integracyjnego*, [w:] *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, B. Jodłowska (red.), Kraków 2004, s. 129-151.

obraźliwych słów krytyki, perfidnie wymierzanych w godność i autorytet osób, które czasem z ogromnym poświęceniem i oddaniem wypełniają zadania wynikające z roli społecznej pedagoga specjalnego. Obserwując to niepokojące zjawisko, powzięłam zamiar udziału w dyskusji na ten wielce bolesny dla mnie temat. Wielokrotnie zastanawiam się nad tym, skąd bierze się tyle oszczerczych słów krytyki, a nawet nieukrywanej wrogości i nienawiści wobec pedagogów specjalnych? Czyżby w tej zamierzonej „walce” z pedagogami specjalnymi chodziło o zagrożony prestiż zawodu nauczycielskiego, czy może tylko o obniżenie jakości i znaczenia wpływów wychowawczych na powierzonych ich opiece niepełnosprawnych uczniów i wychowanków? A może o zakwestionowanie posiadanych przez nich kompetencji pedagogicznych i prawa do nauczania, które nabyli z chwilą uzyskania dyplomu licencjata lub magistra pedagogiki specjalnej w zakresie obranej przez siebie specjalności i wręczenia im nominacji na to zaszczytne stanowisko w chwili ich zatrudnienia? Może wreszcie chodzi o hegemonię określonych wpływów wychowawczych i terapeutycznych na dziecko niepełnosprawne? Pamiętajmy, że – jako upośledzonemu fizycznie i/lub intelektualnie – odmawia się mu często nie tylko miejsca w społeczeństwie, ale nawet prawa do życia. A przecież chce ono żyć i się rozwijać; wymaga jednak daleko idącej pomocy i wsparcia, a także specjalnych metod wychowania i nauczania, w tym usprawniania wielu zaburzonych funkcji organizmu.

Niekorzystny klimat, który od wielu już lat towarzyszy trudnej, czasem mało efektywnej pracy pedagoga specjalnego (często ze względu na zły stan zdrowia ucznia – np. ataki epilepsji), narastających animozji wokół pełnionej przez niego społecznej służby, nie sprzyja realizacji zadań, jakie stawia przed nim deontologia zawodu nauczyciela. Nadmiar emocji i ciągle wzrastające napięcia nie przydają glorii polskiej oświacie w sytuacji, gdy pośrednio idzie o dzieci z określonymi wadami i dysfunkcjami rozwojowymi, determinującymi rozliczne ich trudności w uczeniu się, których nie jest w stanie rozwiązać żaden, nawet najlepszy nauczyciel, bez odpowiedniego do tego przygotowania. Napięta sytuacja, wynikająca z próby pozbawienia pedagoga specjalnego statusu nauczyciela, który przysługuje mu z racji posiadanego wykształcenia i przygotowania pedagogicznego, nie służy wzmocnieniu pozycji społecznej i autorytetu nauczyciela w ogóle, wręcz szkodzi, ukazując z tej niekorzystnej perspektywy stan nauczycielski jako niespójny, rozdarty wewnętrznie, zwalczający się wzajem, skłócony, zawistny i bezwzględny. Zadajmy sobie przeto pytanie: kto w tym całym ferworze zacieklej, bezzasadnych dyskusji ponosi największe straty? Kogo pozbawia się możliwości pokonywania trudności wynikających z diagnozowanych wad wrodzonych, zaburzeń i dysfunkcji oraz radosnego, wolnego od problemów, rozwoju?

Wyniki dyskusji wokół kwestii: „czy pedagog specjalny jest nauczycielem, czy nim nie jest?” – znajdują odbicie nie tylko w codziennym, godnym ubole-

wania, spauperyzowanym zawodzie nauczyciela (mam tu na uwadze rażące wręcz przykłady dyskryminacji pedagogów specjalnych, pełniących dziś często funkcje nauczycieli wspomagających czy to w przedszkolnych oddziałach integracyjnych, czy też klasach i/lub szkołach stopnia podstawowego bądź gimnazjalnego, funkcjonujących w systemie integracyjnym), ale także w prawodawstwie oświatowym, gdzie w rozporządzeniach² i innych aktach normatywnych wytyka się niedostatki lub luki w wykształceniu pedagogów specjalnych, zatrudnianych w ogólnodostępnym już dziś systemie szkolnym lub specjalnym systemie edukacyjnym. Dotyczy to np. braku przedmiotowego przygotowania oraz kompetencyjności pedagogów specjalnych, wywołując u wielu z nich poczucie dyskomfortu i zagrożenia. Wielu sygnalizuje odczuwaną wrogość, a nawet pogardę dla nich, jak również wykonywanego zawodu.

Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie postawione w tytule niniejszego opracowania, sięgnęłam po dostępne argumenty pozwalające mi na uzasadnienie pozytywnie brzmiącej odpowiedzi.

Jednym z argumentów, który – jak sądzę – można uznać za wystarczający do odparcia zarzutów dotyczących braku przygotowania pedagogicznego aktualnie zatrudnionych pedagogów specjalnych, mogą być wyniki badań własnych o charakterze komparatystycznym, do których chciałabym się w tym miejscu odnieść³, a które wyraźnie wskazują na fakt, iż pedagog specjalny jest nie tylko dobrze przygotowanym nauczycielem, ale także doskonałym specjalistą, dobrze znającym swoje zadania. Potrafi on w ramach posiadanych kompetencji pogodzić wiele trudnych do rozwiązania (czasem nawet dodatkowych) zadań i funkcji. Tę kompetencyjność pedagoga specjalnego w pełni potwierdzają także wyniki kolejnych badań⁴, którymi objęłam 526 osób, a więc wystarczająco reprezentatywną populację badawczą, w tym 263-osobową podgrupę złożoną z nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych (w tym nauczycieli przedszkoli oraz tzw. „przedmiotowców”), którą umownie oznaczyłam symbolem Nn, oraz równoliczną podgrupę badawczą złożoną z pedagogów specjalnych, którą oznaczyłam symbolem Nps⁵.

Spróbujmy przybliżyć chociażby wybrane przykłady wyników, które pokazują, iż 72,6% nauczycieli podgrupy Nn pedagogowi specjalnemu przypisało funkcję wychowawcy, 59,7% funkcję nauczyciela, 36,9% funkcję opiekuna, 23,2% funkcję

² Np. Rozporządzenie z dnia 10 września 2002, Dz.U. Nr 155, poz. 1288.

³ E.M. Minczakiewicz, *op. cit.*, zob.: przypis 1.

⁴ E.M. Minczakiewicz, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji*, [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, E. Sałata (red.), Radom-Warszawa 2005, s. 86-90; *Idem*, *Przygotowanie kandydatów do zawodu pedagoga specjalnego z perspektywy doświadczeń i namysłu nad przyszłością edukacji specjalnej*, [w:] *Forum Pedagogów Specjalnych XXI Wieku*, Tom VI, Łódź 2006, s. 53-65; *Idem*, *Wielość zadań i funkcji a potrzeby w zakresie przygotowania pedagoga specjalnego do pracy z dzieckiem specjalnej troski i jego rodzicami*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna*, J. Szempruch (red.), Rzeszów 2006, s. 374-386.

⁵ Por.: E.M. Minczakiewicz, *op. cit.*, [*Wielość zadań i funkcji*], s. 379.

facylitatora (przewodnika po życiu, przewodnika niezbędnego dziecku-uczniowi niepełnosprawnemu), 14,1% funkcję kuratora sądowego, obrońcy interesów i praw dziecka oraz jego rodziców, 10,7% funkcję doradcy i opiniodawcy. Zastanawiające było dla mnie wprawdzie to, iż tylko 2,7% badanych przypisało mu „funkcję metodyka”, a tylko 1,14% funkcję „terapeuty”. Nie komentując wyników, postawiłam sobie jednak pytanie: czyżby pedagog specjalny nie potrafił sprostać tak ważnym zadaniom?

Śledząc więc tę trudną do zrozumienia „nagonkę” na pedagogów specjalnych, zauważyłam, iż na każdym kroku (tam gdzie to tylko możliwe) akcentuje się brak kompetencji wynikających z braku przygotowania pedagogicznego, a tym samym prawa do nauczania dzieci i młodzieży, wymuszając na nich bezceremonialnie potrzebę uzupełnienia posiadanych kwalifikacji zawodowych. Ogranicza się w związku z tym prawo, a czasem nawet tego prawa odmawia, do wykonywania zawodu nauczyciela, podając w wątpliwość wykształcenie i przygotowanie pedagogiczne pedagogów specjalnych. Minimalizuje się kompetencje nauczycielskie osób cieszących się wielkim uznaniem i autorytetem w środowisku zawodowym, z wieloletnim stażem pracy w zawodzie nauczycielskim, fachowców dobrze przygotowanych merytorycznie, wysoko cenionych przez uczniów (a także absolwentów) z diagnozą niepełnosprawności fizycznej lub/i intelektualnej, jak również przez ich rodziców. Niezrozumiałym więc dla mnie jest to, że z jednej strony podziwia się ich jako fachowców za posiadane umiejętności (nierzadko szukając u nich wsparcia i pomocy), za kreatywność i dyspozycyjność, a z drugiej całkowicie ignoruje, w najwyższym stopniu lekceważy oraz podważa posiadane kompetencje, sprowadzając ich rolę społeczną do rangi pomocnika nauczyciela (nawet w przypadku posiadania tytułu magistra pedagogiki z określoną specjalnością, np. pedagogiki terapeutycznej, oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, tyflopedagogiki, czy resocjalizacji, nierzadko z ukończonymi studiami podyplomowymi i innymi formami doskonalenia zawodowego). W wielu sytuacjach, jako „niewygodnego”, „człowieka drugiej kategorii”, spycha się pedagoga specjalnego na „obrzeża zawodu nauczyciela”, a w „nagrodę” za pełnienie ofiarnej (często wieloletniej), jakże zaszczytnej służby społecznej, proponuje się mu poniżające, często służebne funkcje opiekuńcze (np. pielęgnacji: przewijania, mycia lub karmienia dziecka ciężko dotkniętego kalectwem fizycznym i intelektualnym). W najlepszym razie jako pedagog specjalny otrzymuje on propozycję wychowania i nauczania uczniów z umiarkowaną, znaczną bądź głęboką niepełnosprawnością (często sprzężoną, a więc z nakładającymi się na siebie rozlicznymi wadami i zaburzeniami rozwoju o złożonej, często trudnej do ustalenia etiologii).

Biorąc pod uwagę dotychczasowe, najczęściej trudne do zaakceptowania opinie na temat zasadności istnienia zawodu pedagoga specjalnego, ze względu na brak przygotowania pedagogicznego osób zatrudnionych w różnego rodzaju placówkach rewalidacyjno-wychowawczych (Nps), pragnę ponownie odnieść się do wyników badań, tym razem dotyczących ich wykształcenia. Pragnę je ukazać na tle wykształce-

nia nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych (Nn). Otóż z badań tych wynika, iż pedagog specjalny posiada paralelne przygotowanie pedagogiczne, wcale nie gorsze od tego, jakim legitymują się jego koledzy zatrudnieni w szkolnictwie ogólnodostępnym, a to oznacza, iż jest nauczycielem mającym pełne prawo do nauczania, a tym samym do miana „nauczyciela”.

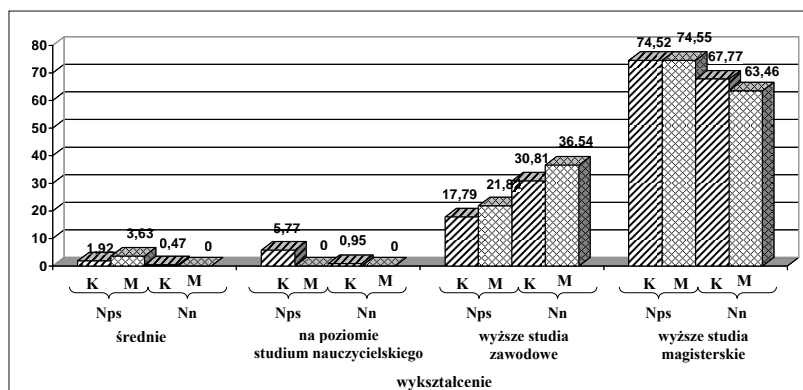
Spójrzmy zatem na przykłady sygnalizowanych badań, których wyniki przybliża

Tabela 1.
Płeć i wykształcenie pedagogów specjalnych (Nps) na tle pozostałych nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych (Nn)

Nps : Nn = 263 : 263

Wykształcenie	Pedagodzy specjali (Nps) N = 263				Nauczyciele (Nn) N = 263				Ogółem N = 526			
	Kobiety		Mężczyźni		Kobiety		Mężczyźni		Kobiety		Mężczyźni	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Średnie (na poziomie liceum pedagogicznym)	4	1,92	2	3,63	1	0,47	-	-	5	1,19	2	1,87
Na poziomie studium nauczycielskiego	12	5,77	-	-	2	0,95	-	-	14	3,34	-	-
Wyższe (różne kierunki) studia zawodowe	37	17,79	12	21,82	65	30,81	19	36,54	102	24,35	31	28,97
Studia magisterskie (różne kierunki)	155	74,52	41	74,55	143	67,77	33	63,46	298	71,12	74	63,16
Razem:	208	100	55	100	211	100	52	100	419	100	107	100

Wykres 1.
Wykształcenie pedagogów specjalnych na tle pozostałych nauczycieli objętych programem badań
Nps : Nn = 263 : 263



Legenda:
K kobiety
M mężczyźni
Nps - podgrupa pedagogów specjalnych
Nn - podgrupa pozostałych nauczycieli

tabela 1 i wykres 1⁶.

Otóż porównując owe wyniki, okazało się, iż zarówno w jednej (Nn), jak też drugiej (Nps) podgrupie badanych, poziom wykształcenia był wielce zróżnicowany: od średniego wykształcenia pedagogicznego (liceum pedagogiczne) począwszy,

⁶ Por.: *ibidem*, s. 382.

na wyższym magisterskim (różne kierunki) kończąc. Z badań tych wynika, iż z wykształceniem średnim pedagogicznym (liceum pedagogiczne) i półwyższym (studium nauczycielskie) było zaledwie kilka osób, chociaż wśród badanych (nie ukrywam) przewagę stanowili pedagodzy specjaliści, a stosunek liczebności daje się wyrazić proporcją 18:3. Wśród osób z wyższym wykształceniem zawodowym prym wiodli badani podgrupy Nn (podgrupa Nn – 31,93%; Nps – 18,63%). Wśród osób z wykształceniem magisterskim przewagę uzyskali pedagodzy specjaliści (podgrupa Nps – 74,52%; podgrupa Nn – 66,92%).

Biorąc pod uwagę płeć osób badanych, obydwu interesujących nas podgrup (Nn – 211 kobiet i 52 mężczyzn; Nps – 208 kobiet i 55 mężczyzn), stwierdzono niewielkie różnice (por. tabela 1 i wykres 1).

Dodatkowym argumentem (choć pierwotnie zupełnie niezamierzonym), lecz potwierdzającym kompetencyjność pedagoga specjalnego jako nauczyciela dbającego o podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych, były wyniki badań dotyczące studiów podyplomowych (patrz tabela 2). Niestety, w tym zakresie w porę nie uzyskałam wystarczających informacji od nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych (podgrupa Nn), stąd z konieczności porzuciłam jedynie na zasygnalizowaniu tego faktu, żywiąc nadzieję, iż do

Tabela 2.

Rodzaj ukończonych lub aktualnie realizowanych studiów podyplomowych przez czynnych zawodowo pedagogów specjalnych

N = 292

Lp.	Rodzaj studiów podyplomowych	Studia ukończone		Studia aktualnie realizowane		Ogółem	
		n	%	n	%	n	%
1.	Terapia pedagogiczna z rewalidacją indywidualną	83	36,2	15	23,8	98	33,56
2.	Edukacja integracyjna z gimnastyką korekcyjną i rewalidacją indywidualną	56	24,5	13	20,6	69	23,63
3.	Wychowanie muzyczne z rytmiką	25	8,56	1	1,59	26	8,90
4.	Logopedia z emisją głosu	27	11,8	6	9,52	33	11,30
5.	Logopedia z terapią pedagogiczną	21	9,17	17	27,0	38	13,01
6.	Wczesna interwencja z zarządzaniem oświatą i zasobami ludzkimi	11	4,81	5	7,94	16	5,48
7.	Biologia z chemią	2	0,87	2	3,17	4	1,37
8.	Geografia z matematyką	2	0,87	3	4,76	5	1,71
9.	Rekreacja, sport i turystyka	2	0,87	1	1,59	3	1,03
	Razem:	229	78,4	63	21,6	292	100,0

problemu tego jeszcze powrócę.

Na koniec chciałabym ukazać jeszcze jeden – moim zdaniem – ważny argument potwierdzający fakt, iż pedagog specjalny ma prawo czuć się nauczycielem.

Są to wyniki badań dotyczące stopnia identyfikacji z zawodem nauczyciela osób, kryterialnych podgrup badawczych Nn i Nps (tabela 3 i wykres 2⁷). W analizie uzyskanych wyników badań uwzględniłam trójstopniową skalę, pozwalającą mi wyróżnić: A – osoby całkowicie identyfikujące się z zawodem nauczyciela, B – osoby częściowo identyfikujące się z nim oraz C – osoby nie identyfikujące się z omawianym zawodem. Dokonując stosownej taksonomii wyników, ustaliłam, iż zbliżone wyniki w obydwu podgrupach [Nn (25,47%) i Nps (25,09)] dotyczyły osób nie identyfikujących się z zawodem nauczyciela. Kilkoprocentowe różnice między wynikami interesujących nas podgrup Nn (30,03%) i Nps (23,19%) odnotowałam natomiast w kategorii osób częściowo identyfikujących się z zawodem nauczyciela (różnica wypadła na korzyść badanych podgrupy Nn). Podobne zróżnicowanie wyników między podgrupami Nn (44,49%) i Nps (51,72%) odnotowałam w kategorii osób całkowicie identyfikujących się z zawodem nauczyciela, (różnica wyników

Tabela 3.

Płeć i stopień identyfikacji z zawodem nauczyciela podgrupy pedagogów specjalnych (Nps) na tle podgrupy nauczycieli ogólnodostępnych placówek oświatowych (Nn)

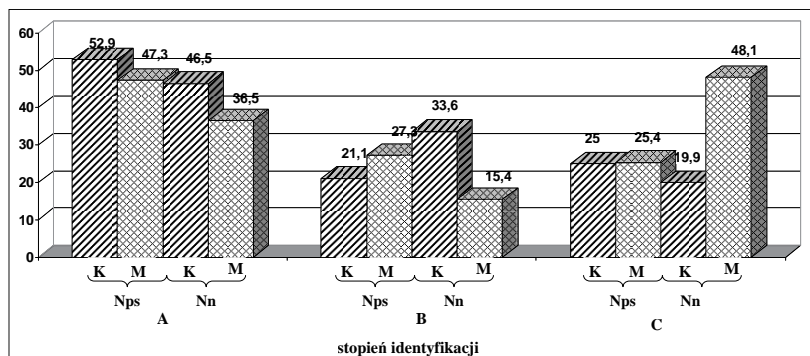
Nps : Nn = 263 : 263

Symbol	Stopień identyfikacji z zawodem nauczycielskim	Pedagodzy specjaliści (Nps) N = 263				Nauczyciele ogólnodostępnych placówek oświatowych (Nn) N = 263				Ogółem N = 526			
		Kobiet		Mężczyźni		Kobiet		Mężczyźni		Podgrupa Nps		Podgrupa Nn	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A	Całkowity	110	52,9	26	47,3	98	46,5	19	36,5	136	51,72	117	44,49
B	Częściowy	46	22,1	15	27,3	71	33,6	8	15,4	61	23,19	79	30,03
C	Brak identyfikacji	52	25,0	14	25,4	42	19,9	25	48,1	66	25,09	67	25,47
	Razem:	208	100	55	100	211	100	52	100	263	100,0	263	100,0

Wykres 2.

Stopień identyfikacji z zawodem nauczyciela podgrupy pedagogów specjalnych (Nps) na tle podgrupy nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych (Nn)

Nps : Nn = 263 : 263



Legenda:

K kobiety
M mężczyźni

Nps - podgrupa pedagogów specjalnych
Nn - podgrupa pozostałych nauczycieli

A - całkowity stopień identyfikacji z zawodem
B - częściowy stopień identyfikacji
C - brak identyfikacji z zawodem nauczyciela

⁷ Zob. też: *ibidem*, s. 383.

wypadła na korzyść podgrupy Nps).

Ustalone różnice w zakresie kryterium A i B zachowywały kierunek inwersji. Myślę, iż przytoczone w tym opracowaniu wyniki nie naruszyły w żadnym stopniu niczyjej godności, ani też nie umniejszyły zasług żadnej z osób przynależących do statystycznych podgrup badawczych, opatrzonych stosownym symbolem Nn i Nps. Z omawianych badań dość jednoznacznie wynika, iż wśród pedagogów specjalnych (Nps) jest zdecydowanie więcej takich osób, które w pełni identyfikują się z zawodem nauczyciela, ceniąc ten zawód i kochając go, a to już wydaje się być wystarczającym dowodem, a jednocześnie bezspornym faktem uzasadniającym, że pedagogów specjalnych można, a nawet trzeba uznać za kompetentnych nauczycieli, posiadających prawo do nauczania i wychowania powierzonych im uczniów, cenić ich gotowość i trud służenia innym. Z racji pełnionej społecznej służby w pełni zasługują na godność i właściwie rozumiany uzus zawodowo-społeczny oraz należy im szacunek i miejsce w hierarchii ról społecznych związanych z zawodem nauczyciela.

Podsumowanie i wnioski

Włączając się w dyskusję nad rolą społeczną pedagoga specjalnego, próbowałam ją ukazać na tle roli społecznej nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych. Z podjętych przeze mnie badań wynika, iż pedagog specjalny jest nie tylko pełnoprawnym nauczycielem, z pełnym przygotowaniem pedagogicznym, ale również specjalistą, jakiego potrzebują nie tylko uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także ich rodzice i krewni. Jego pomocy i troski wymagają – co chciałabym wyraźnie podkreślić – uczniowie z trudnościami w uczeniu się; trudnościami nierzadko wynikającymi z uszkodzeń naczyniowo-tkanekowych, wrodzonych lub nabytych, z uszkodzeń często bardzo rozległych, będących w efekcie przyczyną diagnozowanych u nich rozlicznych wad i zaburzeń rozwoju.

Z podjętych badań wynika, iż cała kryterialna, losowo dobrana podgrupa nauczycieli (Nn), w różny sposób postrzegała rolę społeczną pedagogów specjalnych, stąd też różnie ujmowała pełnione przez nich zadania i funkcje. Egzemplifikując wypowiedzi osób badanych, należy zauważyć, iż pedagog specjalny ma do spełnienia wiele funkcji wspólnych wszystkim nauczycielom. Są nimi m.in.: funkcja nauczyciela, funkcja wychowawcy klasowego, funkcja doradcy i opiniodawcy, a także funkcje swoiste, do których zaliczyli m.in. funkcję rewalidatora, funkcję psychoterapeuty oraz funkcję rehabilitanta.

Badani uważali, iż kompetencje pedagoga specjalnego, podobnie jak każdego nauczyciela zatrudnionego w placówce oświatowo-wychowawczej, niezależnie od etapu kształcenia dzieci i młodzieży, daje się rozpatrywać w trzech zasadniczych aspektach, a to:

1. w aspekcie emocjonalnym – co oznacza bezwarunkową akceptację dziecka, przy zachowaniu postawy pełnej szacunku, zachowującej jego godność; pedagog i nauczyciel musi umieć zadbać o stworzenie odpowiedniego klimatu wychowaw-

czego, w pełni sprzyjającego i bezpiecznego dla dziecka-ucznia;

2. w aspekcie poznawczym – znaczy to, iż zarówno pedagog specjalny, jak i każdy inny nauczyciel, posiada niezbędne umiejętności w zakresie obserwowania uczniów-wychowanków, organizowania z nimi zajęć na takim poziomie, jakiego wymaga sytuacja i ich indywidualne potrzeby; rozpoznawania nastroju uczniów, ich stanu wewnętrznego i potrzeb na podstawie przejawianych form i sposobów zachowania;

3. w aspekcie działaniowym – co oznacza, iż zarówno jedna, jak też druga rola społeczna pozwala na efektywne komunikowanie się z dziećmi-uczniami za sprawą dostępnych im sposobów komunikowania się z otoczeniem; pozwala wsłuchiwać się w wypowiedzi uczniów-dzieci; rozmawiać z nimi szczerze i otwarcie o przyjemnościach i przykrościach, odwołując się do konkretnych przykładów takich ich zachowań, które są one w stanie zrozumieć.

Rola zawodowa współczesnego funkcjonariusza oświaty, niezależnie od etykiety, której użyto do jej oznaczenia, a więc „nauczyciela” czy „pedagoga specjalnego”, wyraźnie wydaje się ewoluować w dwóch kierunkach:

1. przechodzenia od pełnienia roli odtwórcy do roli twórcy i kreatora działań o charakterze praktycznym;

2. przechodzenia od roli prowadzącego, kierującego i dyrektywnego urzędnika, do roli wspierającego i wspomagającego rozwój dziecka-ucznia opiekuna, osoby towarzyszącej i doradcy, co już wiele lat temu, w wiekopomnym przekazie, tj. *Listach do młodego nauczyciela*, tak mocno akcentowała Maria Grzegorzewska⁸, wychowawczyni wielu pokoleń pedagogów specjalnych, a jednocześnie twórczyni teoretycznych i pragmatycznych podstaw pedagogiki specjalnej.

dr Elżbieta Maria Minczakiewicz pracuje w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie

⁸ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1957.

Agnieszka Komorowska
Beata Nitecka

Osobowość pedagoga specjalnego a podmiotowość osoby niepełnosprawnej

Rozwój pedagogiki specjalnej w ostatnich kilkunastu latach ubiegłego stulecia przyczynił się do szerszego rozumienia potrzeb jednostki ludzkiej. Dotychczas uwagę skupiono głównie na problemach edukacji specjalnej dzieci i młodzieży. Obecnie sprawy koncentrują się wokół konieczności przyznania osobom niepełnosprawnym właściwego miejsca w społeczeństwie. Tematyka ta nabiera szczególnej doniosłości w chwili, gdy następuje w naszym społeczeństwie tendencja do „otwierania się”, zauważania potrzeb osób niepełnosprawnych, podejmowania prób integracji.

Szczególne znaczenia nabiera zatem odpowiednie kształcenie i osobowość nauczyciela wychowawcy, który powinien w szerszym niż dotychczas zakresie opanować sposób nauczania osób niepełnosprawnych „sztuki życia”. Osoby niepełnosprawne muszą być przygotowane do przezwycięzania barier, aby móc w pełni uczestniczyć w życiu społecznym na równi z osobami pełnosprawnymi¹. Dla pedagoga specjalnego wynikają stąd nowe zadania, które wiążą się z jego przygotowaniem zawodowym, merytorycznym, a w szczególności z właściwą, pożądaną strukturą osobowości.

„Nauczyciele powinni znać swe dziedziny dogłębnie i mieć cechy osób wykształconych, myślących i dobrze poinformowanych”² – głosi raport Holmesa.

Celem kształcenia nauczycieli w obecnej chwili powinno być – poza merytorycznymi podstawami – wypromowanie nauczyciela refleksyjnego. Nauczyciel refleksyjny w sposób świadomy łączy w swej pracy wątek edukacyjny (związany z realizacją zadań wynikających z programu dydaktyczno-wychowawczego), wątek grupowy (związany z prowadzeniem klasy jako całości, uwzględniając w niej odrębność jednostkową) oraz wątek indywidualny (związany ze stymulowaniem do zmiany poszczególnych osób w klasie).

Nauczyciel powinien wiedzieć, w jaki sposób dostosowywać się do zmieniających się sytuacji. Posiadana wiedza na temat zachowania się w określonej sytuacji

¹ Pamiętajmy jednak, że edukacja społeczeństwa musi zmierzać w takim kierunku, by skutecznie likwidować bariery uniemożliwiające osobom niepełnosprawnym efektywny udział w społecznym funkcjonowaniu..

² The Holmes Group, „Tomorrow Teacher’s”, East Lansing. MI. The Holmes Group 1986, s. 31.

często jednak nie będzie poddawała się uogólnieniu; nie będzie tym samym mogła być przenoszona na inne sytuacje. Nauczyciel będzie więc musiał dokonywać korekt tego, czego się nauczył.

A kandydat na nauczyciela? Powinien wiedzieć, jak dokonywać modyfikacji, by odpowiednio dostosować swą wiedzę do różnych okoliczności. Stąd też pojawia się założenie, na pozór tylko oczywiste, refleksyjności w postępowaniu dydaktyczno-wychowawczym współczesnych pedagogów.

Pedagog specjalny, zgodnie z maksymą M. Grzegorzewskiej, pamięta, że „Nie ma kaleki – jest człowiek”. Powinien tym samym przejawiać gotowość do ochrony praw osób niepełnosprawnych, mieć poczucie odpowiedzialności za profesjonalne przygotowanie do pracy pedagogicznej, a także kształtowanie postawy przyjaźni i zrozumienia wobec osób niepełnosprawnych. Powinien także cechować się wewnętrzną odwagą, pozwalającą sprzeciwić się wszelkim praktykom marginalizacji osób niepełnosprawnych. Konieczne jest, aby pedagog specjalny zrozumiał wartość społeczną swojej pracy, swe „posłannictwo” na rzecz osób niepełnosprawnych.

Ważny jest odpowiedni stosunek do jednostki upośledzonej, to znaczy że pedagog musi przejawiać postawę racjonalnego podejścia do spraw rehabilitacji, bez zbędnego sentymentalizmu z jednej, czy też zupełnego braku wiary w zasadność podejmowanych działań z drugiej strony. Warto jednak pamiętać o optymizmie pedagoga specjalnego.

Niezmiernie ważna jest łatwość nawiązywania kontaktów z innymi osobami, a w szczególności budzenie swoją osobowością zaufania i przychylności osób niepełnosprawnych. Posiadanie takich cech, oprócz kwalifikacji profesjonalnych w zakresie nauczania i wychowania osób odbiegających od normy psychofizycznej, pozwoli na zapewnienie osobom niepełnosprawnym jednej z podstawowych potrzeb – potrzeby bezpieczeństwa.

Ponadto szerzona idea humanizmu, przestrzeganie praw człowieka wyrażające się szacunkiem dla każdego człowieka, wpłynie na zapobieganie dyskryminacji osób niepełnosprawnych. „Każda jednostka, także najbardziej dotknięta upośledzeniem, ma prawo do uznania jej człowieczeństwa”³. Ma więc prawo do szacunku. Niestety, również dziś w naszym społeczeństwie funkcjonują przesady i uprzedzenia wobec osób niepełnosprawnych. Uważa się te osoby za mniej wartościowe i mniej przydatne dla społeczeństwa. Powinnością pedagoga specjalnego jest więc ukazanie prawdy o niepełnosprawności i o człowieku niepełnosprawnym⁴, podkreślenie ich podmiotowości oraz prawa do godności i szacunku.

Jaki więc, a może: „kim być powinien pedagog specjalny”?⁵ Zdaniem H. Muszyńskiego pedagog to wychowawca efektywny, „który sprawnie realizuje zadania wychowawcze, dostrzega możliwości wychowawcze i podejmuje odpowiednie

³ O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1977, s. 33.

⁴ E. Tomasik, *Problematyka teleologiczna i deontologiczna w pedagogice specjalnej*, [w:] E. Tomasik (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1997.

⁵ Cz. Kosakowski, *Podmiotowość i auto rewalidacja w pedagogice specjalnej*, [w:] J. Pańczyk (red.), „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, Warszawa 1996.

inicjatywy oraz rezultaty jego działań wychowawczych są bardzo wysokie i trwałe. Pedagog efektywny to niewątpliwie ten, którego cechują zasadnicze kategorie właściwości osobowościowych⁶.

W koncepcji personalistycznej „pedagog to osoba dynamiczna i dojrzała, posiadająca własną filozofię życia i ujawniająca własną hierarchię wartości, i jako taka stanowi warunek rozwoju osoby wychowanka [...]. Personalizm widzi w roli nauczyciela tego, kto emanuje silną, wyrazistą osobowością, która wraz z posiadanymi predyspozycjami do autentycznego dialogu, dominuje nad pedagogicznym rzemiosłem”⁷.

Z kolei Cz. Kosakowski twierdzi, iż pedagog specjalny to „z jednej strony animator, a z drugiej zaakceptowany towarzysz w drodze ku samodzielności i społecznemu funkcjonowaniu”⁸, przy czym, co podkreśla autor, „w procesie animacji trzeba wiedzieć, jakie cechy osobowości, jakie zdolności można rozwinąć, na co położyć szczególny nacisk, by przezwyciężyć zarówno wewnętrzne bariery psychiczne tkwiące w każdej jednostce niepełnosprawnej – przezwyciężyć siebie, jak i pokonać niejednokrotnie trudniejsze bariery społeczne”⁹.

Pedagog specjalny powinien być więc osobą, która będzie aktywizowała i wspierała niepełnosprawnych, a także pomoże w kształtowaniu poczucia własnych wartości i wiary w możliwość zaistnienia w zdrowym społeczeństwie.

Wszak, jak twierdzi P.Z. Pilzer¹⁰, możliwości jednostek niepełnosprawnych, upośledzonych są niezbadane, wciąż jeszcze nieodkryte i – wręcz nieograniczone.

dr Agnieszka Komorowska, dr Beata Nitecka są pracownikami
Katedry Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego

⁶ A. Korzon, *Efektywny surdopedagog w opinii nauczycieli i uczniów z wadą słuchu*, [w:] J. Pańczyk, W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, Poznań 1999, s. 188.

⁷ K. Materny, K. Kampert, D. Krzezińska, *Trójgłos o ... czyli szkic do portretu pedagoga współczesnego (w poszukiwaniu źródeł jakości człowieka)*, [w:] J. Pańczyk, W. Dykcik (red.) *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, Poznań 1999, s. 145.

⁸ Cz. Kosakowski, *Podmiotowość i auto rewalidacja w pedagogice specjalnej*, [w:] J. Pańczyk (red.), „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, Warszawa 1996, s. 107.

⁹ *Ibidem*, s. 104.

¹⁰ P.Z. Pilzer, *Nasz dobrobyt bez granic*, Warszawa 1997.

Anna Pawlikowska

Za kim podąża młodzież?

Wzory osobowe i autorytety przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego

Wprowadzenie

We współczesnej Polsce wzory z przeszłości tracą na znaczeniu. Zamiast tego ceni się kreatywność, niezależne myślenie, osiągnięcia będące wynikiem realizacji własnych możliwości i inwencji. Z drugiej jednak strony szeroko dyskutowany jest powszechny upadek autorytetów oraz relatywizm wartości jako negatywny skutek społeczno-politycznych przemian, procesu globalizacji, nadmiaru informacji i ekonomizacji wszelkich dziedzin życia. Szybkość i gwałtowność tych zmian, a także różnorodność wpływów i nacisków, działa dezintegrująco na relacje międzyludzkie i wzorce kulturowe. Bogactwo ofert, wielość środowisk, z jakimi styka się młody człowiek, stają się przyczyną wewnętrznego chaosu. Powszechnie uważa się młodzież przełomu wieków za pozbawioną własnych poglądów, ideałów, zaangażowania, nieposiadającą własnych pozytywnych wzorców poza ujawnianą fascynacją aktorami, gwiazdami muzycznymi czy sportowymi. W czasach wszechobecnego konsumpcjonizmu są najdoskonalszymi konsumentami goniącymi za modą i nowościami¹. Zatopieni w kulturze narcystycznej, próbują przezwyciężyć poczucie pustki i „znikomości”, dążąc do wybicia się, odniesienia sukcesu za wszelką cenę na wzór karier promowanych w mediach². Jednak brak moralnej i intelektualnej identyfikacji, oparcia w klarownym i trwałym systemie aksjonormatywnym prowadzi do zagubienia, a w skrajnych przypadkach do patologii. We współczesnych pluralistycznych i wielokulturowych społeczeństwach wzór osobowy jako nośnik wartości nabiera więc szczególnego znaczenia, a rola autorytetów, które ustanawiają i wspierają kodeks moralny, staje się w tym kontekście niezwykle doniosła. Bo trudno oprzeć się wrażeniu, że to szeroko rozumiana społeczna rzeczywistość wokół nas burzy i degraduje ideały, a młodzieży wciąż nieobca jest tendencja do ich poszukiwania.

Czy więc współczesna młodzież dostrzega w ogóle potrzebę istnienia wzorów osobowych? Czy je posiada? Czym są dla niej autorytety? Czy rzeczywiście je neguje? A jeśli nie, jakie wzory i autorytety uznaje?

¹ Zob. szerzej: E. Polak, *Procesy globalizacji a szanse i zagrożenia dla młodego pokolenia*, [w:] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, W. Kojas (red.), Cieszyn 2001, s. 119-127.

² Zob.: T. Jarmułka-Kliś, *Globalna kultura a wzory osobowości*, [w:] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, W. Kojas (red.), Cieszyn 2001, s. 185.

Przynajmniej częściowej odpowiedzi na te pytania postaram się dostarczyć w dalszych rozważaniach opartych o wyniki empirycznych badań własnych. Aby tego dokonać, należy ustalić, co samo pojęcie wzoru osobowego i autorytetu oznacza.

Wzór osobowy – systematyzacja pojęcia

Na gruncie nauk społecznych, w tym głównie pedagogiki i socjologii, zarówno w opracowaniach teoretycznych, jak i analizach empirycznych, zaznacza się różnorodna interpretacja terminu „wzór osobowy”. Przegląd owych prac pozwala, moim zdaniem, wyróżnić trzy podstawowe podejścia:

1. **osoba godna naśladowania (bohater realny lub fikcyjny, współczesny lub z przeszłości, idol)** – tak rozumianym wzorem osobowym jest konkretna jednostka ludzka, przedstawiana jako godna naśladowania; to postać, która powinna być lub faktycznie jest dla tej jednostki lub grupy przedmiotem aspiracji, to człowiek, który imponuje³;

2. **propagowany model osobowy (wzór wychowawczy, kulturowy ideał osobowości)** – jest to przedstawiony w formie modelowej zespół cech osobowości, który stanowi ideał będący przedmiotem aspiracji oraz układ odniesienia dla oceny działań jednostek należących do określonej zbiorowości społecznej, przez co ma spełniać funkcje normatywne, funkcję regulowania zachowań ludzi tej zbiorowości, np.: wzór świętego, gentelmana, patrioty, socjalistycznego obywatela, demokracji⁴;

3. **indywidualny zespół cech i wartości** – zorganizowany zespół cech osobowości, które mają dla konkretnej jednostki największe znaczenie i których osiągnięcie stanowi dla niej cel („bohater syntetyczny”). W tym rozumieniu każda jednostka tworzy własną niepowtarzalną kompozycję wzoru osobowego, stanowiącą dla niej punkt odniesienia. Istnieją jednak cechy osobowości stanowiące wartości priorytetowe dla członków określonej zbiorowości społecznej, co pozwala na konstrukcję wspólnego dla nich, a co za tym idzie charakterystycznego dla całej zbiorowości wzoru osobowego⁵.

³ Podejście to, obecne w myśli pedagogicznej H. Muszyńskiego czy rozważaniach A. Guryckiej, znalazło odzwierciedlenie w pracach wielu innych autorów, zob. np.: D. Bednarczyk-Smolińska, *Wzory osobowe młodzieży wiejskiej*, „Badania Oświatowe” 1982, nr 3; L. Niebrzydowski, *Wzory osobowe dorastającej młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1982, nr 8; B. Wilska-Duszyńska, *Wzory osobowe studentów. Komunikat z badań*, Warszawa-Łódź, 1988.

⁴ Zob.: F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974; M. Ossowska, *Wzór demokracji: cnoty i wartości*, Lublin, Daimonion, cop. 1992; A. Jasińska, R. Siemieńska, *Wzory osobowe socjalizmu*, Warszawa 1975, K. Bujak, *Wzór osobowy człowieka socjalizmu w świadomości nauczycieli*, [w:] „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego CCCCLXXXVIII”, *Prace socjologiczne*, z. 5, *Studia z socjologii młodzieży i wychowania*, t. III.

⁵ Por. np.: H. Domagała, *Ankieta ogólnopolska „Studenci i środowisko społeczne”* – w ramach badań Instytutu Religioznawstwa UJ, problem R III; J. Jerschina, *Studenci i społeczeństwo*, ankieta ogólnopolska w ramach badań Instytutu Religioznawstwa UJ, problem R III; Wł. Kurdziel, *Studencki wzór człowieka społecznie wartościowego*, [w:] *Przemiany światopoglądu społecznego młodzieży akademickiej Krakowa*, Instytut Socjologii UJ, Kraków 1979.

Autorytety – wybrane definicje i typologie

Jeszcze większa różnorodność zdaje się dotyczyć definiowania w nauce pojęcia autorytetu. Z tą jednak różnicą, iż przyjmuje ona kształt usystematyzowanych analiz, złożonych, wieloaspektowych typologii i klasyfikacji. Z jednej strony, autorytet uważany jest za instytucjonalnie uznane prawo wpływania na działania innych osób⁶, bądź wpływ osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę lub grupę oraz określoną sferę życia codziennego⁷. Z drugiej, oznacza cechę, w którą wyposażona jest postać realna lub idealna wobec określonych osób i dzięki której uważana jest za obdarzoną mocą wyższą niż ta, którą owe osoby przypisują samym sobie⁸. Tak rozumiane autorytety, będące właściwościami stanowiącymi podmiot miarodajności i wzór kompetencji, stanowią wskaźniki wzorów osobowych. Zaspokajają potrzebę ładu, poczucia bezpieczeństwa. Autorytet to ważny czynnik skupiający jednostki wokół określonych celów i wartości, nadający im postać konkretnego wzoru osobowego, zgodnie z którym pragnęłoby się postępować i który przekazuje się innym. Ten związek autorytetów i wzorów osobowych często w potocznym pojmowaniu nadaje im znaczenie niemal synonimiczne. Również w kontekście tego związku z bogactwa propozycji zasadnym wydaje się wybór następujących trzech typologii:

1. **autorytet merytoryczny, moralny i formalny**, gdzie ten pierwszy wynika z wysokiej społecznej oceny wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie, oraz tzw. mądrości życiowej, drugi uosabia wysoko cenione wartości etyczne i moralne, trzeci wiąże się z pełnieniem ważnej funkcji społecznej⁹;

2. **autorytet formalny**, uzyskiwany dzięki uwarunkowaniom instytucjonalno-prawnym, będący pochodną funkcji czy pozycji społecznej i **autorytet naturalny**, nieformalny, oparty o społeczną ocenę uznawanych wartości i cech osobistych danej jednostki, często nazywany rzeczywistym, prawdziwym lub faktycznym¹⁰;

3. **autorytety uznawane i odczuwane** – pierwsze dotyczą zasad, wzorów postępowania, idei i treści pewnych ról społecznych, ucieleśniają nasze ideały i marzenia godne szacunku, drugie odnoszą się do treści faktycznie pożądanых w danej sytuacji życiowej, do naszych celów konkretnych i rzeczywistych¹¹.

Wzory osobowe i autorytety studentów WF AWF w Krakowie

Przedmiot i cel badań

Prowadzone przeze mnie w ciągu ostatnich lat w ramach zajęć z socjologii dyskusje z kilkudziesięcioma grupami ćwiczeniowymi studentów AWF, dotyczące

⁶ Zob.: T. Paesons, *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972, s. 83-84.

⁷ Zob.: M. Lejman, *Autorytet nauczyciela-wychowawcy*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 1.

⁸ E. Durkheim, *L'Education morale*, Paryż 1960, za: I. Wagner, *Stalność czy zmienność autorytetów*, Kraków 2005, s.38.

⁹ Zob.: *Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), Warszawa 1998, s.27.

¹⁰ Zob.: B. Marcińczyk, *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*, Katowice 1991, s. 88-89.

¹¹ Zob.: A. Welland, *Autorytet rodziców i rodzinna wspólnota wartości*, „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3, s.140-144.

„kulturowego ideału osobowości” (podejście 2), wskazywały na prawdziwość twierdzenia o zaniku tego rodzaju modeli będących punktem odniesienia dla własnego postępowania. Wykazały również jeszcze jedną istotną rzecz, a mianowicie posiadanie systemu wartości, który rozmówcy skłonni byli określać jako własny ideał osobowości (podejście 3).

Czy oznacza to jednak brak potrzeby posiadania wzorów do naśladowania (podejście 2), całkowitą indywidualizację, negację autorytetów? Czy może jednak młodzi ludzie wciąż poszukują ideałów, a szacunek i uznanie dla dokonań i zalet innych nie są im tak całkowicie obce?

Badania mające na celu odpowiedź na powyższe pytania przeprowadziłam wśród studentów studiów dziennych I roku Wychowania Fizycznego AWF w Krakowie w liczbie 138 osób, w tym 62 kobiet i 76 mężczyzn, w kwietniu 2007 r. Respondenci odpowiadali na pytania zamknięte i półotwarte, zawarte w kwestionariuszu ankiety (ankieta audytoryjna). Fragmenty wyników tych badań przedstawione zostaną poniżej

Charakterystyka badanej zbiorowości

Studenci studiów dziennych magisterskich na wyższych uczelniach („młodzież studencka”) to kategoria charakteryzująca się młodym wiekiem, brakiem względnej stabilności ekonomicznej i społecznej. Przygotowywana jest w ramach procesu edukacji pod względem intelektualnym i zawodowym do pełnienia ważnych ról społecznych, **a jej socjalizacja dokonuje się w środowisku, w którym dominującą rolę odgrywają autorytety naukowe i moralne.** Kategorię tę charakteryzuje podatność na innowację i tendencja do buntu wobec zastanych wartości¹². Młodzież to „(...) główny czynnik zmian społecznych. Nie jest tylko biernym obiektem socjalizującego oddziaływania dorosłego świata, a młodość nie jest tylko dotkliwym, ale przemijającym okresem napięcia i naporu, ani tylko fazą kształtowania społecznej świadomości. Będąc tym wszystkim, stanowi ona ważny element w procesie historycznego rozwoju i kulturalnych przeobrażeń”¹³. Są to ludzie na tyle dojrzały, by posiadać świadomość tego, co da nich ważne, przy jednoczesnej skłonności do ciągłego modelowania swego światopoglądu.

Studenci AWF to kategoria szczególna, bo ich edukacja odbywa się w obszarze kultury fizycznej i zasadnym wydaje się przyjąć, że ich zainteresowania również mieszczą się w tej dziedzinie (wielu z nich czynnie uprawia sport i odnosi sukcesy). Idąc dalej, edukacja owa to kształcenie w celu pełnienia niezwykle ważnej z perspektywy zagadnienia wzorów osobowych roli społeczno-zawodowej, jaką jest rola nauczyciela. Nauczyciel bowiem dla swoich wychowanków wzorem osobowym stać

¹² Zob.: T. Jarmuła-Kliś, *Studenci krakowskiej Akademii Wychowania Fizycznego w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Kraków 1996, s.14.

¹³ A. Kłoskowska, *Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji*, „Kultura i społeczeństwo” 1987, nr 2, s. 19.

się może, a z całą pewnością wzory takie powinien przekazywać. Proces wychowawczy, a więc proces kształtowania osobowości w kulturze fizycznej, polega na wpajaniu i utrwalaniu nawyków, które odnoszą się do ciała jako wartości instrumentalnej i autotelicznej. Jednak nauczyciel WF, obok wartości somatycznych, wpaja uczniowi również wartości etyczne. Wprowadza w świat autorytetów, kształtuje aspiracje.¹⁴

Z drugiej zaś strony studenci I roku, wśród których przeprowadzono omówione poniżej badania, znajdują się dopiero na początku kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego. Ich zachowania nie noszą jeszcze znamion w pełni ukształtowanej społecznej tożsamości studenta WF. To niedawni maturzyści wciąż jeszcze w swej świadomości blisko związani z rolą szkolnego ucznia, prezentujący przypisany jej zespół nawyków i postaw. Mimo formalnej dorosłości, a co za tym idzie dokonanych wyborów, w większości dopiero poszukujący w życiu własnej drogi i tak ważnych dla jej kształtowania na tym etapie punktów odniesienia.

Prezentacja wyników badań

Wzory osobowe, ich istota i funkcjonowanie w opinii studentów

Czy studenci mający w przyszłości kształcić i wychowywać innych uważają, że współczesnej młodzieży potrzebne są wzory osobowe? Okazuje się, że tak, i to w znacznej większości (Tabela 1), a opinię tę argumentują w sposób świadczący o wysokiej randze problemu. Piszą: „wzory osobowe są potrzebne, bo współczesna młodzież gubi się w świecie”, „bo jest za dużo samowolki”, „bo młodzież nie potrafi się czasami odnaleźć”, „bo młodzi ludzie nie uznają żadnych wartości”, „bo to ważne, żeby móc się na kimś wzorować, móc brać z kogoś przykład”, „bo wzory osobowe pomagają w obraniu celu, sposobu życia, znalezieniu sensu”, „dzięki nim można lepiej kształtować swoją osobowość”, „dostarczają zasad moralnych, a samemu nieraz ciężko odróżnić co jest dobre, a co złe”, „dzięki nim stajemy się lepszymi ludźmi”, „teraz, kiedy jest coraz mniej wzorów do naśladowania i przez to wzrasta przestępczość, szerzy się przemoc, autorytet pokazuje jak prawidłowo postępować”, „każdy człowiek potrzebuje autorytetu, ponieważ bez autorytetów nie rozwijamy się, uważamy się za najlepszych, co prowadzi do demoralizacji”, „ponieważ nasze społeczeństwo byłoby na pewno lepsze”.

	KOBIETY	MĘŻCZYŹNI	RAZEM
są potrzebne	87,10	81,58	84,06
nie są potrzebne	-	-	-
trudno powiedzieć	12,90	18,42	15,94

Tabela 1. Opinie badanych w kwestii potrzeby funkcjonowania wzorów osobowych wśród współczesnej młodzieży (%)

¹⁴ Por.: S. Wanat, *Kultura fizyczna i osobowość*, [w:] Z. Krawczyk (red.), *Socjologia kultury fizycznej*, Warszawa 1995; W. Srokosz, *Rola rekreacji fizycznej w kształtowaniu człowieczeństwa XXI wieku*, [w:] *Ku humanistycznej przyszłości świata w nowym stuleciu*, Z. Łomny, K. Marcinowska-Łangowska (red.), Opole 2001, s.146-147; J. Fenczyn, *Nauczyciel WF jako wzór osobowy zachowań prozdrowotnych*, [w:] *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej*, „Zeszyty Naukowe”, nr 86, AWF Kraków 2002.

Przytoczone wypowiedzi wyrażają zdecydowane poparcie dla konieczności występowania wzorów osobowych (właściwych) dla prawidłowego rozwoju młodzieży. Syndromatyczny jest tu całkowity brak negacji, a jedynie występowanie wahającego się w granicach 15% odsetka niezdecydowanych. Rozkład i jakość wypowiedzi pozwala przypuszczać, że sami respondenci w większości wzory osobowe posiadać chcą – ale czy je mają? Potrzeba bowiem nie oznacza spełnienia. W tym przypadku niezbędny jest jeszcze podmiot aspiracji.

	KOBIETY	MĘŻCZYŹNI	RAZEM
wskazania twierdzące	77,42	86,84	82,61
wskazania przeczące	22,58	13,16	17,39

Tabela 2. Posiadanie przez badanych wzoru osobowego (%)

Dane zawarte w Tabeli 2 pokazują, że ponad 80% badanych odnalazło w otaczającym nas świecie postać, którą cenią, podziwiają i uznają za godną naśladowania. Niektórzy z nich nawet więcej niż jedną. Kim są owe postacie? Oto lista najczęściej wymienianych wzorów osobowych (według liczby wskazań przy przysługującej respondentowi możliwości dowolnej liczby wskazań):

1. Jan Paweł II 45,61%
2. rodzice (obydwoje bądź jedno z nich) 43,86%
3. wybitni sportowcy 15,79%
4. trener(ka) 5,23%

Pozostałe miejsca przy minimalnych udziałach procentowych zajęli inni członkowie rodziny, osoby z przeszłości, takie jak: pisarze, filozofowie, politycy, oraz co nie napawa optymizmem, niemal na końcu nauczyciele.

Jeśli nikt z badanych nie neguje potrzeby wzorów osobowych, a wręcz zdecydowana większość uważa je, sądząc z wymienionych wyżej wypowiedzi, za szczególnie ważne, dlaczego całkiem spory odsetek studentów ich nie posiada? Być może w tym konkretnym przypadku, w świadomości badanych, podążanie śladami innych stoi w sprzeczności z ich poczuciem indywidualizmu, potrzebą autokreacji i samodzielnego rozwoju. Tabela 3 zawiera zestawienie odpowiedzi na pytanie: „Czy według Ciebie posiadanie wzoru osobowego jest sprzeczne z indywidualnym rozwojem jednostki?”. Otrzymane wyniki wskazują na brak tego typu obaw u większości studentów.

	KOBIETY	MĘŻCZYŹNI	RAZEM
nie jest sprzeczne	83,87	76,31	79,71
jest sprzeczne	3,23	10,53	7,25
trudno powiedzieć	12,90	13,16	13,04

Tabela 3. Opinie badanych na temat sprzeczności posiadania wzoru osobowego z indywidualnym rozwojem jednostki (%)

Bardziej szczegółowe analizy pozwalają stwierdzić, że ponad połowa kobiet nie- posiadających wzoru osobowego uznaje potrzebę jego obecności wśród współ-

czesnej młodzieży, a żadna z nich nie twierdzi, że są zbędne. Żadna nie uważa również, aby jego posiadanie przeczyło indywidualnemu rozwojowi jednostki. Mężczyźni, sami nieuznający żadnych wzorców godnych naśladowania, w dużej mierze potwierdzają przydatność ich funkcjonowania (40%). Żaden z nich nie ma w tym względzie opinii negatywnej, a co za tym idzie, aż 60% to twierdzenia wyrażające brak zdecydowania na tym polu („nie wiem, trudno powiedzieć”). Może to świadczyć nie tyle o postawie negacji, co raczej niedostrzeganiu w otaczającej nas rzeczywistości społecznej atrakcyjnych dla siebie wzorców, przy zdecydowanie malejącej indywidualizacji.

Autorytety młodzieży studenckiej

Prowadzona w okresie poprzedzającym badania obserwacja bieżąca pozwoliła zauważyć często wymienne traktowanie przez młodzież pojęcia wzoru osobowego i autorytetu. Egzemplifikację stanowią chociażby przytoczone powyżej wypowiedzi studentów odnośnie potrzeby posiadania wzorów osobowych. Stąd znaczącym wydało się wyjaśnienie, czym dla badanych jest autorytet.

I tak, w udzielonych odpowiedziach autorytet jawi się jako: „osoba godna naśladowania, osoba dająca przykład swoim postępowaniem, osoba, z którą chcemy się utożsamiać, ideał osoby, jaką chcielibyśmy się stać, wzór osobowy”. Mamy tu do czynienia z osobowym i kompleksowym traktowaniem autorytetu. To w dzisiejszym świecie niewątpliwie wysokie wymagania. Czy ktoś im sprosta? Odpowiedź jest twierdząca – ponad 70% badanych potwierdza posiadanie w obecnej chwili autorytetów (Tabela 4), lecz wymienia najczęściej jeden, czasami dwa.

	KOBIETY	MĘŻCZYŻNI	RAZEM
wskazania twierdzące	70,97	78,95	75,36
wskazania przeczące	29,03	21,05	24,64

Tabela 4. Posiadanie autorytetów przez badanych w chwili obecnej (%)

Osoby stanowiące obecnie dla badanych autorytet to (według liczby wskazań przy przysługującej respondentowi możliwości dowolnej liczby wskazań):

1. rodzice (obydwoje lub jedno z nich) 65,38%
2. wybitni sportowcy 17,31%
3. Jan Paweł II 13,46%
4. trener(ka) 3,85%

Pozostałe pozycje zajmują: artyści, inni krewni, „uczciwi ludzie sukcesu”, przyjaciele, a po nich nauczyciele.

Dalsza analiza pokazuje, że tylko 5,8 % wszystkich badanych (niespełna 1/4 respondentów nieposiadających autorytetów) deklaruje w ogóle brak potrzeby obecności autorytetu w swoim życiu, uzasadniając takie stanowisko przekonaniem co do właściwości własnych wyznaczników rozwoju, indywidualnego sposobu pojmowania świata, a co za tym idzie, samodzielnie określanych zasad postępowania.

Zdecydowana dominacja rodziców jako autorytetów może cieszyć, ale zastanawiające jest jednak, jak daleko w tyle pozostają inne postacie, zważywszy możliwość wielu wskazań i specyfikę badanej zbiorowości (studenci AWF).

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwalają na sformułowanie kilku podstawowych wniosków, które odnoszą się co prawda do wąskiej grupy respondentów, jednak niewątpliwie ukazują badane zjawisko w nieco odmiennym świetle. Można bowiem stwierdzić co następuje:

1. studenci biorący udział w badaniu w znacznej większości zdecydowanie wskazują na palącą wręcz potrzebę posiadania wzorów osobowych i autorytetów przez współczesną młodzież;
2. również zdecydowana większość z nich wzory osobowe i autorytety posiada;
3. mimo prawie synonimicznego definiowania wzorów osobowych i autorytetów, tymi pierwszymi są dla badanych głównie Papież Jan Paweł II i rodzice, a tymi drugimi przede wszystkim rodzice;
4. co niepokojące, zważywszy profil podjętej edukacji, relatywnie niewielu studentów dostrzega osoby godne podziwu i naśladowania w obszarze kultury fizycznej;
5. niska pozycja nauczycieli na liście uznawanych wzorów osobowych i autorytetów to strony sygnał niepokojący; sama ich obecność w tym gronie stanowi informację bardzo pozytywną.

Poddając omawiane wyniki szerszej refleksji, należałoby się zastanowić jeszcze, czy owe deklarowane autorytety mają charakter formalny czy naturalny, uznawany czy odczuwany?

Czy tak ważne miejsce rodziców oznacza zacieśnianie międzypokoleniowych więzi, czy też brak wzorców w innych obszarach? I wreszcie czy nie prowadzi to do konkluzji, iż świat młodzieży jest w tym przypadku w dużej mierze odbiciem świata sprawujących nad nimi pieczę dorosłych?

Anna Pawlikowska *jest asystentem w Zakładzie Nauk Społecznych AWF w Krakowie*

Józef Rejman

Subkultury przemocy, terroru i szantażu w świetle teorii wychowania resocjalizującego

Część II

Właściwości struktur podkulturowych i ich antyspołeczne normy

Charakterystyczne dla struktur kultywujących podkulturowe normy współżycia, wyrażające się sztywnymi wzorami zachowań, stanowczymi nakazami i kategorycznymi zakazami postępowania ich członków, na ogół połączonymi z dolegliwymi sankcjami sprawiają, że tworzące je osoby zachowują się zgodnie z nimi. Właściwości tych subkulturowych struktur powodują, że:

- mogą one działać znacznie sprawniej niż typowe, niepatologiczne, spontanicznie powstałe nieformalne grupy koleżeńskie,
- pozostające w liczbowej mniejszości ludzkich zasobów w stosunku do szerszych społecznych środowisk, struktury te, dzięki zdecydowaniu i płynności, a w konsekwencji ekspansywności swego antyspołecznego działania (w czym pomagają jasność celów i zadań, przy klarownie określonych sposobach działania wzmacnianych silnymi sankcjami i nagrodami¹) przejmują dominację w znacznie liczniejszych, jednakże słabiej zintegrowanych, mało mobilnych zbiorowościach ludzkich.

Badania nad grupami stosującymi i kultywującymi antyspołeczne normy i zasady współżycia zwracają uwagę na ich stosunkowo wysoką, aż nienaturalną spójność i jednomysłność ich członków oraz niekiedy wręcz zadziwiającą sprawność destrukcyjnego działania. Taka zwartość i płynność działaniowa, wyrażająca się np. w tępieniu „kotów” czy niszczeniu „cweli”, jest swoistym fenomenem. Dziwić może, iż te szkodliwe działania są na ogół rezultatem wieloosobowej kooperacji jednostek o niskich i bardzo niskich kompetencjach interpersonalnych, których zdolność do przestrzegania zasad i reguł działania oraz zespołowej kooperacji w codziennych sytuacjach są wyjątkowo niskie². Te, jednomyslnie dekretowane i sprawnie realizowane czyny, podejmowane są też często przez grupy powstałe ad hoc. Tworzące

¹ Mam tutaj na uwadze satysfakcję jednostki płynącą ze stymulujących doznań antyspołecznego działania i nagradzających ją zachowań innych członków nieformalnej organizacji.

² Por.: L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2000, s. 148-156.

je jednostki nie mają najczęściej choćby najmniejszego treningu we wzajemnym „zespołowym” współdziałaniu.

Z problemem spójności grupowej wiąże się wpływ wywierany na jej członków oraz jego skutki. Grupy o wysokim stopniu spójności społecznej, a takimi są podkulturowe struktury stosujące przemoc, terror i szantaż, wytwarzają silniejszy konformizm. Dla jego osiągnięcia stosują odrzucanie jednostek nie tylko naruszających jej wewnętrzne normy, ale i tych, wobec których zachodzi podejrzenie nielojalności wobec obowiązujących zasad i norm współżycia³. Niekiedy procesowi eliminacji nielojalnych członków grupy towarzyszy bardzo bolesny, upokarzający i silnie stygmatyzujący ich rytuał⁴. Osiągnięta przez te działania spójność czyni organizację bardziej efektywną w osiąganiu swych celów i zdolną do przetrwania.

Naszkiecowane wyżej duże możliwości kooperacyjne grup specjalizujących się w antyspołecznych działaniach są m.in. rezultatem dużej ich spójności, a ta związana jest z szeroko rozumianą unifikacją grupy.

Uznawanymi natomiast za uniwersalne wskaźnikami spójności grup pozbawionych cech patologicznych są: podobne i pozytywne postawy wobec powszechnie obowiązujących norm współżycia społecznego, także wobec członków grupy, wspólne zainteresowania i zgodność we współdziałaniu. Natomiast głównym źródłem tej spójności jest atrakcyjność interpersonalna. Utrzymuje ona i stabilizuje jednostkę w danej grupie dzięki rozwojowi więzi osobistej. Natomiast fakt, że członkowie grupy lubią się wzajemnie zwiększa satysfakcję z przynależności do niej.

Interpersonalna atrakcyjność, jak się okazuje, nie jest jednak jedynym, niezbędnym i koniecznym warunkiem atrakcyjności każdej grupy. Istnieje szereg innych, niezależnie od siebie działających czynników prowadzących do powstania grupy spójnej⁵. Tendencja do podnoszenia wewnętrznej spójności wynika z dążenia każdej grupy społecznej do przedłużenia swej egzystencji⁶. Dlatego też kluczowe znaczenie w powstawaniu i działaniu niektórych grup może mieć przymus oraz strukturalne naciski wywierane na jednostki przez wyspecjalizowane, kontrolujące i karzące struktury grupowe⁷. Te ich autorytarne i totalitarne właściwości stanowią o atrakcyjności tych struktur dla osób socjalizujących się w dysharmonijnych i nieprawidłowych warunkach rodzinno-środowiskowych⁸. Te punitywne działania liderów – co jest charakterystyczne – tworzą autorytarne funkcjonującą całość struktury. Cechą grup punitywnych jest tworzenie sieci nacisków, systemu wewnętrznego przymusu oraz systemu kar i sankcji, którego zadaniem jest niedopuszczenie do osłabienia

³ M. Szaszkiwicz, *Tajemnice grypsarki*, Kraków 1997, s. 61-72.

⁴ *Ibidem*.

⁵ J. Mazur, *Grupa społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. I, Warszawa 1999, s. 263.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Zob. szerzej: H. Machel, *Niektóre właściwości podkultur młodzieżowych*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, S. Kawula, H. Machel (red.), Toruń 1997, s. 16-17.

⁸ Por.: Cz. Cekiera, T. Sołtysiak, *Dręczenie „kotów” – szkolne zwyczaje czy zwichnięta samorealizacja uczniów klas starszych w szkołach ponadpodstawowych*, [w:] S. Kawula, H. Machel (red.), *op. cit.*, s. 86-89.

osiągniętego poziomu spójności, służącego realizacji ich celów⁹.

W grupie, która przekroczyła bezpieczny próg spójności, bardzo silna presja w kierunku uniformizmu i konformizmu powoduje utratę zdolności spostrzegania autonomii własnej, a także innych członków. Jednostka funkcjonuje w niej bezosobowo. Tak też traktuje pozostałych jej członków. Więzy społeczne ewoluują w kierunku odhumanizowanych związków rzeczowych pomiędzy osobami tworzącymi tę zwyrodniałą strukturę społeczną. Z powodu grupowej, totalnej presji i kontroli zewnętrznej¹⁰ jednostka staje się ślepyim wykonawcą narzuconych jej zadań. Dlatego pogorszeniu ulegają warunki uczenia się przez nią samokontroli.

Funkcjonowanie jednostki w takiej społecznej strukturze, która przekroczyła bezpieczny poziom spójności, może zrodzić syndrom myślenia grupowego¹¹.

Podkultura grupy stanowi też znaczące środowisko socjalizacji. Wyniki badań empirycznych przeprowadzone nad związkami młodzieży z antyspołecznymi podkulturami zwracają uwagę na nieharmonijne warunki, w których przebiegała jej socjalizacja. Na ogół istniały zaburzenia w strukturze i funkcjonowaniu ich rodzin (rodziny konfliktowe, rozbite i niepełne)¹². Młodzież ta wychowywana była w większości wyłącznie przez samą matkę i dziadków, a aż 10% można uznać za sieroty społeczne w szerokim tego słowa znaczeniu¹³. Aż w 60% przypadków oddziaływania w rodzinie wobec uczniów dręczących „koty” były niekonsekwentne, w 20% zbyt surowe, a tylko wobec 20% prawidłowe¹⁴. Potrzeby biopsychiczne były zaspokajane tylko u 40% badanych uczniów. Pozostali zaspokajali własne potrzeby poza domem (zwraca uwagę zwłaszcza potrzeba samorealizacji). Osoby związane z podkulturą dręczących „koty” aż w 80% miały trudności w nauce, a w 76% doświadczyły różnorodnych form szykanowania przez starszych uczniów. Widać więc, że w ich najbliższych i najważniejszych dla społeczno-moralnego rozwoju środowiskach pojawiło się szereg przeszkód i zakłóceń.

Inne badania nad związkami warunków socjalizacji w rodzinie z rozwojem

⁹ H. Kellerman wymienia trzy ich typy: a) grupy ekstrapunitywne – utrzymują spójność przede wszystkim metodą kozła ofiarnego, b) grupy intrapunitywne – w swych celach i działaniu koncentrują się na osobistych przewinieniach i ekspiacji swych członków, c) grupy niepunitywne – pozbawione nasilonych tendencji do nacisku wobec swych członków, co skutkuje niskim stopniem wewnętrznej ich spójności. We wszystkich omawianych w niniejszym opracowaniu podkulturach podstawą ich spójności jest cel i metoda kozła ofiarnego. W świetle tej klasyfikacji są one grupami ekstrapunitywnymi. H. Kellerman, *Group Psychotherapy and Personality: Intersecting Structures*, New York 1979; podaję za: J. Mazur, *op. cit.*, s. 263.

¹⁰ Zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli występuje u osób, które wobec innych są nieufne, skłonne do kłamstwa, łamania instrukcji i oczekiwania. Są to również osoby agresywne, dogmatyczne i autorytarne, w znacznym stopniu wykazujące nieprzystosowanie do otoczenia. Zob.: K. Węglowska-Rzepa, *Destrukcyjny styl funkcjonowania w grupie społecznej a osobowość*, [w:] *Psychologiczna analiza wybranych problemów funkcjonowania młodzieży*, R. Poprawa (red.), Wrocław 2000, s. 80.

¹¹ Por.: H. Machel, *op. cit.*, s.16-17.

¹² Cz. Cekiera, T. Sołtysiak, *op. cit.*, s. 86-88.

¹³ B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2000.

¹⁴ Cz. Cekiera, T. Sołtysiak, *op. cit.*, s. 87.

i stanami osobowości ukazują, że zaniedbywanie w dzieciństwie przez rodziców, krzywdzenie przez ojca, rodzeństwo i inne osoby pozostaje w związku z psychopatycznymi rysami osobowości¹⁵. W przypadku krzywdzenia przez obcych najbardziej psychopatyzujące jest krzywdzenie emocjonalne i seksualne¹⁶. Między psychopatią a agresywnością (która sprzyja przemocy¹⁷) istnieje silny związek.

W świetle innych badań i analiz okazuje się, iż krzywdzeniem w rodzinie, sprzyjającym zachowaniom dzieci i młodzieży charakterystycznym dla psychopatii, jest brak nad nimi opieki matki, choćby z powodu jej ponadnormatywnego czasu zatrudnienia¹⁸.

Aktualnie coraz bardziej widoczne stają się związki zachodzące pomiędzy kulturą a rozwojem osobowości antyspołecznej. Należą do nich np. industrializacja i skrajne zorientowanie społeczeństwa na osiągnięcia indywidualne. Doniosłymi dla sprzyjania takim procesom są także przemiany społeczno-ekonomiczne, ewolucja systemów wartości, a także trudności życia i niepokój o przyszłość. Na czoło tych psychopatyzujących osobowości właściwości kultury i warunków społecznych wysuwa się uznawany i realizowany patologiczny indywidualizm, wyrażający się kompulsywną potrzebą osiągnięć. Głęboko zakorzenione przeświadczenie o konieczności liczenia tylko na siebie w bezwzględnych warunkach opartego na konkurencji świata, rodząc brak zaufania do innych ludzi w warunkach nieprzejdanej konkurencji, stwarza kult wartości ekonomicznych jako miernika pozycji społecznej. Ten świat konkurencji ludzi dorosłych przekłada się na konkurencję dzieci i młodzieży. Sprzyjają temu: literatura tworzona dla tego pokolenia, film, a także programy komputerowe, w których akcenty położone są na gloryfikowanie sukcesów osobistych, indywidualnych, kosztem wzbudzenia odpowiedzialności za zadania grupowe¹⁹. Ich treść, jak i forma prezentacji, z jednej strony zaspokajają potrzebę stymulacji, z drugiej ją rozwijają. Także szkoła i istniejące w niej systemy dydaktyczno-wychowawcze skrajnie preferują indywidualną pracę ucznia i tak też mierzony jego sukces w nauce. Panujący w niej system wymagań oraz organizacja pracy szkolnej rodzą bezosobowe stosunki międzyludzkie, nie sprzyjają też kształtowaniu się nacechowanej empatią osobistej więzi społecznej. Szkoła, podobnie jak całe społeczeństwo, uległy specyficznemu schorzeniu, które można określić **kulturową obsesją zwycięstwa**²⁰. Filozofia i praktyka współczesnego wychowania sakralizuje rywalizację, dominację, zwycięstwo i wszelkie inne atrybuty osobniczej nadsprawności. U młodzieży, która nie może sprostać wymogom konkurencji, nadsprawności i wyprzedzenia, rodzi się poczucie porażki, mniejszej wartości oraz

¹⁵ K. Kmieciak-Baran, *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 1999, s. 164-170 oraz s. 206.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Agresja nie jest tożsama z przemocą, zob.: B. Hołyst, *op. cit.*, s. 59-60.

¹⁸ Rezultaty takiej sytuacji w rodzinie, skutkujące rozwojem cech psychopatycznych, opisuje K. Pospiszyl, [w:] *idem, Psychopatia*, Warszawa 2000, s. 59-60.

¹⁹ *Ibidem*, s. 66.

²⁰ T. Pilch, *Agresja i nietolerancja jako mechanizmy zagrożenia ładu społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Warszawa 1995, s. 422-423.

uruchamiane są mechanizmy ucieczki²¹. Podobnie model współczesnej, małej, jednopokoleniowej rodziny jako „agentury prywatności” w daleko większym stopniu wyzwalać może cechy psychopatyczne niż model dużej, wielopokoleniowej rodziny, w której łatwo wytwarza się „superego”, gdyż dziecko w bardziej naturalny sposób uczy się przewycięzania egoistycznych pobudek²².

Do cech kultury współczesnej należy „odintymnienie” autorytetów. Dziecko przestaje uważać swych rodziców, a także nauczycieli za najważniejszych przewodników w istniejącym „świecie” wartości. Zastępują ich środki masowego przekazu i inne niż rodzina grupy społeczne. Wytwarza to w nim „zewnątrzsterowność”, która sprzyja reklamowaniu swej osobowości, aby ją najłatwiej sprzedać²³. W praktyce społecznej nie zawsze okazuje się to możliwe. Dlatego brak satysfakcjonujących, uznawanych w otoczeniu społecznym jednostki zwycięstw rodzi u niej poczucie „nieadekwatności siebie”. Skłania ją to do odgrywania fałszywej roli. W samoocenie takiej jednostki spotykane są typowe potrzeby i nadzieje na bycie kimś ważnym i lepszym niż inni. Równość wobec innych odczuwana bywa zatem jako klęska, ponieważ zawiera w sobie groźbę obniżenia statusu, który według oczekiwań takich jednostek powinien być najwyższy. Wprowadza to stałą obawę przed zdystansowaniem i tym samym stawianiem wszystkich ludzi w pozycji rywali, a nie kolegów i przyjaciół. Takie podniesienie statutu może dać jednostce udział w niezwykłych organizacjach i grupach. Uczestnictwo w takich, które stosują przemoc, terror i szantaż dostarcza sytuacji i doświadczeń bycia ważniejszym i lepszym od innych. Daje możliwość odnoszenia zwycięstw.

dr Józef Rejman jest adiunktem w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Zamościu

²¹ *Ibidem*.

²² Zob.: Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *op. cit.*, s. 140-150.

²³ K. Pospiszył, *op. cit.*, s. 67.

Nauczyciel przedsiębiorczy powinien być wzorem dla uczniów

Rozmowa z Dyrektorem Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Krystyną Wróblewską

Mariusz Kalandyk: Pani Dyktor, co istotnego wydarzy się w najbliższym czasie w naszej firmie?

Krystyna Wróblewska: Gdy wygrałam konkurs na dyrektora PCEN, przysłałam do firmy z pewną wizją, którą staram się realizować w praktyce. Przede wszystkim mam świadomość, że PCEN ma służyć przede wszystkim nauczycielowi. Gdy będzie on dobrze przygotowany, otrzyma właściwe wsparcie, przełoży się to na ucznia. Osobą najważniejszą, właściwym adresatem naszych działań, jest tak naprawdę uczeń. Postawiłam na „przedmiot”, kompetencje kluczowe w przeważającej liczbie przypadków nabywane są przecież w drodze kształcenia przedmiotowego. Uważam, że szczególnie wsparcia potrzebuje przede wszystkim młody nauczyciel; nauczyciel, który rozpoczyna swoją karierę zawodową i dopiero co ukończył studia. Nie zawsze bowiem opiekunem stażysty jest osoba ucząca tego samego przedmiotu, a mankamentem jest brak doradztwa metodycznego lub niedostateczna liczba metodyków. Jednostki Samorządu Terytorialnego nie do końca bowiem wypełniają swoje zadania w zakresie doradztwa metodycznego.

Chcę podkreślić, że problem doradztwa jest jak góra lodowa i wiem, że jego rozwią-



zanie wiąże się również z naszą działalnością. Postaramy się z tego zadania jak najlepiej wywiązać.

Lata 2007/2013 przynoszą nam ogromną szansę w zakresie pozyskiwania środków unijnych. Jest to wyzwanie zarówno dla mnie, jak i dla całego zespołu pracowników PCEN. W ramach udziału w projektach europejskich nie tylko nastawiamy się na wyrównywanie szans edukacyjnych, ale również na pracę z uczniem zdolnym. Marszałkowie województw małopolskiego, śląskiego i podkarpackiego wraz z Wyższą Szkołą Biznesu w Nowym Sączu podjęli

inicjatywę, by wystartować w konkursie w ramach priorytetu III – Wysoka jakość systemu edukacji (praca z uczniem zdolnym). Projekt nosi nazwę: „Diament – dostrzec i aktywizować możliwości, energię i talenty”. Będzie to działanie służące trzem województwom, a przewiduje się, że stanie się on projektem ogólnopolskim.

Na gruncie wojewódzkim w ramach funduszu Kapitał Ludzki zechcemy pozyskać środki na pracę z uczniem zdolnym i chcemy napisać projekt wspólnie z Kuratorium Oświaty, wyższymi uczelniami województwa podkarpackiego i innymi instytucjami, by wspomóc pracę z uczniem zdolnym.

Priorytetem Marszałka Województwa Podkarpackiego jest napisanie projektu e-szkoła, który byłby finansowany z regionalnego programu operacyjnego, natomiast drugi projekt – dotyczący edukacji informatycznej – byłby finansowany z programu operacyjnego Kapitał Ludzki.

Wspólnie z Wyższą Szkołą Ekonomii i Innowacji w Lublinie udało się nam wygrać w pilotażu projekt „45+”, i pozyskać fundusze w wysokości 1 miliona 137 tys. zł. Jest to największy projekt w województwie podkarpackim. Mam nadzieję, że – generalnie – uda się nam przetrzeć szlaki w pozyskiwaniu środków z funduszy europejskich.

Również konsultanci mają swoje pomysły dotyczące projektów z programu operacyjnego Kapitał Ludzki w ramach priorytetu 9.4 (wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty).

Przypominam, że statutowym odbiorcą naszych usług są Jednostki Samorządu Terytorialnego, dyrektorzy placówek oświatowych, pracownicy

nadzoru pedagogicznego oraz doradcy metodyczni; wymóg ten (i przywilej) nie ulega zmianie. W związku z tym przez PCEN przygotowany jest projekt mający na celu wsparcie przedstawicieli JST, będzie on realizowany w ramach działającego od wielu lat Forum Oświaty Samorządowej. Ponad 80 gmin już zadeklarowało chęć współpracy z PCEN w ramach projektów unijnych. Mamy nadzieję, że również pozostałe gminy wyrażą zainteresowanie w tym względzie. Współpraca systemowa może przynieść obopólne korzyści. Podkreślam, że mam tu na myśli działania PCEN w ramach współpracy z Urzędem Marszałkowskim oraz Podkarpackim Kuratorem Oświaty. Uważam, że PCEN jest także kreatorem polityki oświatowej w województwie podkarpackim, jest przecież największą firmą tego typu.

Wiemy już, że zmianie uległa także struktura PCEN. Jakie parametry efektywności poprawi owa zmiana?

Jeżeli chodzi o zmiany w tym obszarze, dla mnie najlepsza jest płaska struktura zarządzania. A więc taka, która nie ogranicza możliwości dotarcia pracownika do dyrektora. W związku z tym powołałam wicedyrektora w Rzeszowie i wicedyrektorów w oddziałach w Krośnie, Przemyślu i Tarnobrzegu. Według mnie nauczyciel konsultant wykonuje konkretne zadania, stąd nie przewidziałam żadnych dodatkowych funkcji kierowniczych dla grona pracowników dydaktycznych. Wsparłam jednocześnie drugą część Firmy – część administracyjną, powołałam wicedyrektora do spraw marketingowo-administracyjnych oraz

kierownika administracyjnego.

PCEN jest firmą dużą i rozległą, posiada największy majątek w województwie podkarpackim, stąd ważna jest nie tylko część edukacyjna naszej działalności, lecz również ta związana z właściwym zarządzaniem majątkiem. PCEN nie dostaje pieniędzy na pełne utrzymanie, musi utrzymywać się z rachunków dochodów własnych, co powoduje że musimy na utrzymanie sami zarabiać: poprzez wynajem sal wykładowych, organizację konferencji, płatnych warsztatów, wynajem sal komputerowych, organizację kursów kwalifikacyjnych, studiów podyplomowych – przy współpracy z wyższymi uczelniami. Musimy więc prowadzić działalność komercyjną, nie zapominamy jednak – podkreślam to mocno – o działalności statutowej, która jest dla nas najważniejsza.

**Firma – zwłaszcza taka jak nasza – stoi
kadrami. Kim w zarządzanej przez Panią
instytucji będzie nauczyciel konsultant?
Jaką główną rolę będzie pełnił?**

PCEN ma bardzo dobrą kadrami. Nauczyciele konsultanci są świetnie przygotowani do wypełniania zadań statutowych wynikających z rozporządzenia o placówkach doskonalenia nauczycieli, jednak konsultant ma do wypełnienia wiele zadań wykraczających poza wspomniane rozporządzenie.

Jest, co oczywiste, organizatorem działań edukacyjnych. Organizuje przecież formy szkoleniowe prowadzone przez placówkę. Sam prowadzi niektóre z nich. Jest jednak odpowiedzialny za pozyskiwanie wykładowców specjalistów na organizowane konkretne formy do-

skonalenia. Chciałabym, aby nauczyciele konsultanci otworzyli się na współpracę z wyższymi uczelniami, przedstawicielami JST, nauczycielami liderami. Niech ta współpraca nabierze wyrazistych kształtów, stanie się jeszcze bardziej dynamiczna. Ważna jest również według mnie współpraca z wydawnictwami. Wydawnictwa prowadzą swoją własną politykę, ale wzorem innych ODN-ów moglibyśmy wykorzystać i nasz potencjał do organizacji np. konferencji przedmiotowych. Dzięki temu możemy połączyć wiele pożytecznych wątków, dać możliwość z jednej strony pokazania się wydawnictwom, z drugiej zaś pokazania nauczycielom bogatej oferty dydaktycznej oraz przedstawienia nowych idei pedagogicznych czy metodycznych, prezentowanych przy tej okazji w postaci wykładów i warsztatów przez pracowników naukowych uniwersytetów. Nauczyciele dostaną przy tej okazji podręczniki i inne pomoce naukowe, których PCEN nie jest w stanie przecież zapewnić.

Uważam również, że oprócz ww. funkcji i ról nauczyciel konsultant jest także nauczycielem konkretnego przedmiotu i od tego zakresu jego kompetencji nie chciałabym odchodzić.

**Jakie widzi Pani miejsce nasze firmy na
rynku usług edukacyjnych?**

PCEN powinien grać wiodącą rolę na rynku edukacyjnym, jest to przecież placówka największa na Podkarpaciu. Inne placówki tego typu w Polsce są rozdrobnione, nasza stanowi zintegrowaną całość. Wszystkie cztery oddziały mogą więc realizować wspólne cele edukacyjne

i jest to wielki atut firmy. W związku z tym na rynku projektów unijnych jesteśmy wiarygodną placówką, która ma nie tylko duży potencjał edukacyjny, ale również posiada określone możliwości budżetowe, może zatrudniać dodatkowych wykładowców. Wygrywa również granty kuratorskie i realizuje je z sukcesem.

Polska szkoła się zmienia. Zmienia się mentalność nauczycieli i uczniów. Co z Pani perspektywy jest szansą dla naszej regionalnej oświaty, co zaś stanowi elementarne zagrożenie?

Szansą jest doskonalenie umiejętności kluczowych: tych związanych z technologią informacyjną, językami obcymi, przedsiębiorczością i naukami przyrodniczo-matematycznymi. Myślę, że polska szkoła, a zauważono to w priorytetach w projektach unijnych, musi zmierzać w kierunku otwartości, przedsiębiorczości. Nauczyciel współczesnej szkoły ma nie tylko uczyć i wychowywać, lecz także wyrabiać takie cechy osobowości, które pomogą wychowankom w dorosłym życiu. Polska szkoła nie przygotowuje w pełni młodego człowieka do wejścia w dorosłość. Uważam, że polskiemu uczniowi brakuje cech człowieka przedsiębiorczego, który radzi sobie w coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości i nie boi się jej. Myślę, że wyrabianie ww. cech powinno zaczynać się od początku edukacji. Jest to niezmiernie trudne, bo przeobrażeniu musi ulec mentalność nauczyciela.

Nauczyciel to zazwyczaj człowiek skromny, pracowity, oddający się z pasją swojej pracy, ale rzadko przedsiębiorczy.

Realizacja pewnych projektów rozwojowych dla szkół, czego przykładem są: Szkoła Marzeń, Nasza Szkoła, Szkoły Jagiellońskie pokazuje, że nauczyciel za swoją dodatkową pracę ma szansę otrzymywać adekwatne wynagrodzenie. Podobne fakty powinny pobudzać w kolegach pracujących w różnych placówkach oświatowych cechy przedsiębiorczości. Nauczyciel przedsiębiorczy powinien być wzorem dla uczniów i pokazywać, że fachowość, znajomość języków, profesjonalizm przynoszą człowiekowi wielorakie korzyści, również te natury materialnej. Nauczyciel jest przecież człowiekiem wszechstronnie wykształconym, należy do elity zawodów. Przyszedł czas na zmiany, nauczyciele mogą zakładać fundacje, stowarzyszenia i tam pracować na rzecz edukacji. Dlatego warto podejmować takie inicjatywy, służą one również środowisku.

Nauczyciel winien coraz bardziej zarządzać swoją wiedzą na rynku usług edukacyjnych, umieć ją dobrze sprzedać. Uważam, że koledzy pedagodzy mają prawo do godziwego zarobku, to przecież dzięki nim ich uczniowie osiągają sukcesy w wielu dziedzinach. Taką możliwość stwarzają im m.in. środki pozyskiwane z Funduszy Europejskich.

Szansą dla edukacji jest szkolnictwo zawodowe i odbudowanie tego, co było. Szanse na odbudowę dają również wspomniane wyżej fundusze. W tej chwili młodzież, która zdobyła konkretny zawód, wyjeżdża do krajów zachodniej Europy, a w kraju fachowców zaczyna brakować. Czas, by również w Polsce zacząć dobrze zarabiać, a to związane jest z uzyskaniem wykształcenia na wysokim poziomie.

W pracach nad projektami z zakresu szkolnictwa zawodowego brana jest pod uwagę współpraca z przedsiębiorcami. Ważne jest również i tu znajdowanie talentów na niwie konkretnych zawodów: hydraulików, budowlańców, mechaników itd. Ludzie ci powinni znajdować tu w Polsce dobrze płatną pracę, dającą im satysfakcję.

A co z współpracą z zagranicą? Czy będzie Pani kontynuowała dotychczasowe działania w tym zakresie?

Tak – PCEN posiada osobę odpowiedzialną za współpracę z zagranicą. Jest nim pan Andrzej Drożdż. Podjęliśmy współpracę z Departamentem Promocji, Turystyki, Sportu i Współpracy Międzynarodowej UM. Jest to ścisła współpraca z panią dyrektorką Marią Ragan oraz panią wicedyrektorką Marią Michur-Ziembą. Współpracujemy również w tym obszarze z Urzędem Wojewódzkim oraz – co oczywiste – z Kuratorium Oświaty.

W ramach naszych działań chcę zwrócić uwagę na współpracę z Ukrainą w ramach działalności Stowarzyszenia Obywateli „Szkoła Zdrowia” oraz z Domem Polskim w Rumunii na Bukowinie. Mamy również bliskie kontakty z Niemcami [Kraj Saary, Meklemburgia]. Zrealizowaliśmy i realizujemy wiele projektów: opiekujemy się uczniami polskiego pochodzenia w Rumunii, organizujemy coroczne warsztaty dla nauczycieli języka niemieckiego. Uczniowie pochodzenia polskiego z Rumunii spędzili część wakacji na obozie integracyjnym w Myczkowcach. W ramach współpracy z Użgorodem zrealizowaliśmy trzy programy związane z ochroną zdrowia dzieci.

W dniach 30 sierpnia – 8 września odbędą się również z naszym udziałem w Ueckermiende [Meklemburgia] Dni Podkarpacia. W imprezie weźmie udział m.in. grupa 60 młodych ludzi ze szkół, których dyrektorzy współpracują z PCEN. Takie szkoły będziemy również promować.

Porozmawiajmy jeszcze na zakończenie o „Kwartalniku Edukacyjnym”. Uważam, że jest to pismo z dobrymi perspektywami na przyszłość. Zależy mi osobiście, by docierało do każdej szkoły w województwie podkarpackim. Osoba redaktora naukowego Pana profesora Kazimierza Ożoga oraz istnienie Rady Naukowej, w której skład wchodzi Profesorowie z Uniwersytetu Rzeszowskiego i Politechniki Rzeszowskiej jest czymś, co powinno zachęcać nauczycieli nie tylko do lektury, lecz także – do współpracy.

Pismo ma wielorakie cele, nie tylko, co oczywiste, merytoryczne. Ma promować, budować wizerunek i promować PCEN. Jest miejscem wymiany doświadczeń nauczycielskich, pokazuje przykłady dobrej praktyki, komunikuje również kolegom nauczycielom istotne informacje dotyczące oświaty w regionie, Polsce i Europie.

Dziękuję za rozmowę.

rozmawiał
Mariusz Kalandyk

Jan T. Mróz
Sylwester Łysiak

Teatr amatorski jako kuźnia wyławiania talentów oraz forum ekspresji uczuć, emocji i osobowości

**– na przykładzie Młodzieżowego Teatru Amatorskiego
Tarnobrzeskiego Domu Kultury**

Jednym z centralnych założeń oraz celów szeroko rozumianej edukacji jest takie uprzystępnienie kultury oraz takie rozbudzenie zainteresowań człowieka, zwłaszcza młodego, które ulepszyłyby jego komunikację z otoczeniem, pobudziłyby do wewnętrznego rozwoju, wyzwoliłyby ekspresję i twórczość. Animacja, rozpatrywana w kategorii metody, zwraca uwagę na różne sposoby (formy) działania, prowadzące do realizacji celu głównego.

Jedną z płaszczyzn działania, w której eksploracja naturalnych zdolności i możliwości człowieka (odkrywanie wrodzonych predyspozycji, pełne wyrażanie swojej osobowości, myśli, uczuć, emocji) ma swoje odzwierciedlenie, jest amatorski ruch artystyczny. Egzemplifikacją tego stwierdzenia niech będzie działalność Młodzieżowego Teatru Amatorskiego, zlokalizowanego przy Tarnobrzeskim Domu Kultury w Tarnobrzegu (TDK).

Teatr jest tym rodzajem sztuki, który łączy w sobie inne dziedziny twórczo-

ści, tj. pantomimę, muzykę i balet. Realizując siebie poprzez teatr, realizujemy ekspresję swojej osobowości w różnych dziedzinach sztuki. Cecha ta stanowi o nadrzędności, istotności i atrakcyjności teatru jako formy, w której rozwój człowieka – w wymiarze kulturowym, osobowościowym i społecznym – w sposób najpełniejszy i najdoskonalszy mógłby się wyrażać.

Młodzieżowy teatr amatorski, działający przy TDK w Tarnobrzegu od dwudziestu lat, stanowi stałe forum organizacyjne, skupiające młodzież ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych Tarnobrzega. Jest to trzydziestoosobowa grupa osób, pragnąca w czasie wolnym rozwijać poziom posługiwania się, powszechnymi w końcu, środkami artystycznego wyrazu (mowa, gesty, ruchy). Oczywiście, samo kontaktowanie się z grupą rówieśniczą, wspólne przeżywanie pewnych doświadczeń i doznań emocjonalnych (reakcja na wrażenia audiowizualne), odmiennych od dnia codziennego, jest dla nich wartością

samą w sobie, dla której warto się spotykać. Sami członkowie grupy, pytani przez instruktora o motywy zapisania się do teatru amatorskiego, odpowiadają, że lubią teatr, widzą przyjemność w pokazywaniu się na scenie i jest to bardzo efektywny sposób rozwijania i prezentowania siebie. Niektórzy wspominają również o możliwości dostania się do wyższej szkoły teatralnej.

Celem działania omawianej grupy teatralnej jest upowszechnianie kultury czynnej, kultury przez działanie, jako samodzielnej metody edukacyjnej, mającej sprzyjać rozbudzaniu zainteresowań, poszukiwaniu możliwości twórczego wyrażania siebie.

W wymiarze indywidualnym celem działania grupy jest dostrzeganie zjawisk otaczającego świata, odkrywanie i poznawanie siebie – wypracowanie zdolności do dojrzałej refleksji, porównywania i wartościowego wyboru określonych działań oraz samodzielnego myślenia.

Uczestnictwo w grupie teatralnej, która *ex definitione* nastawiona jest na autokreację, rozwija inicjatywę, uczy wspólnego działania, wyznaczania celów i środków realizacji działań, wykształca umiejętność wyciągania wniosków i zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje, a także wyzwala potrzebę działań kreacyjnych, innowacyjnych i gotowość włączania się w przedsięwzięcia grupy. Wyżej wymienione zdolności i umiejętności (potrzeby) przenoszone są oczywiście z płaszczyzny działania grupy do środowiska społecznego, w którym jednostki te funkcjonują.

Przedstawione powyżej cele działalności i korzyści, wynikając z przy-

należności do grupy, stanowią motyw podjęcia decyzji animatora o aktywizacji Młodzieżowego Teatru Amatorskiego.

Należy w tym miejscu podkreślić, że wymienione przez animatora, nieco *ex cathedra*, korzyści z czynnego uczestnictwa w zespole teatralnym (zdolności, umiejętności, potrzeby) są bardziej celami, dążeniami niż stanami osiągniętymi, bardziej stają się lub stawać się będą, niż są immanentnymi właściwościami specyfikującymi opisywaną młodzież. W swej istocie właściwości te są celami, do których realizacji jednostki te dążą.

Praca z grupą odbywa się w trzech typowych formach zajęć. Są to:

a) ćwiczenia żywego słowa – zwraca się tu szczególną uwagę na artykulację słów, właściwą dykcję, prawidłową interpretację tekstów;

b) ruch sceniczny, etudy teatralne – punktem zainteresowania animatora jest pełne, naturalne i spontaniczne wyrażanie za pomocą ruchów, gestów i innych niewerbalnych środków przekazu odpowiednich nastrojów, stanów uczuciowych i emocjonalnych, adekwatnych do podkładu muzycznego, czy symulowanych sytuacji;

c) ćwiczenia poszczególnych monologów, dialogów, w których wyżej wymienione elementy znajdują zastosowanie.

Często stosowaną metodą pracy jest pokaz ze strony instruktora (artykulacja słów i gest), który jest następnie powtarzany przez daną osobę. Dość często stosowana jest też ogólna dyskusja na temat teatru, filmu – ma ona na celu pobudzić osoby do samodzielnego myślenia, zlikwidować nieśmiałość i bierność oraz zintegrować zespół.

Nietypowymi formami prowadzenia zajęć jest zabawa w teatr – zajęcia ruchowe na obrzeżach teatru, naśladowanie sytuacji życiowych, etiudy teatralne (granie smutku, radości, grozy, itd.). Rzadko stosowany jest wykład instruktora jako teoretyczna forma przekazywania wiedzy. Czasami odgrywana jest drama lub psychoanaliza, będąca specyficzną formą dopełniającą całokształt sposobów oddziaływań instruktora na grupę.

Wszystkie te dodatkowe działania służą bardziej spontanicznemu „otwieraniu się” młodzieży, zrozumieniu teatru jako sztuki artystycznej wypowiedzi o człowieku przez człowieka.

Praca z młodzieżą od kilku lat odbywa się w ramach czterech wyodrębnionych grup, których nazwy brzmią i wyglądają dość intrygująco: „CoKoLwieK”, „CoJestGrane”, „Femmefatal”.

W pracy z młodzieżą instruktor kieruje się zasadą wyrozumiałości, ale i szacunku dla warsztatu pracy. W ruchu amatorskim nie jest najważniejsze, gdy ktoś zapomni jakiegoś fragmentu kwestii, którą miał do wyuczenia. Natomiast nie do pogodzenia jest fakt lekceważenia zasad i form współdziałania z grupą – osoby takie są eliminowane z zespołu.

W kontaktach z uczestnikami grupy instruktor utrzymuje styl partnerski. Młodzieży pozostawia pełną swobodę zgłaszania różnych uwag, propozycji i wniosków co do formy realizacji jakiejś sekwencji odgrywanej sztuki, czy w ogóle – sposobu prowadzenia zajęć. Naturalnie nie wszystkie te postulaty i sugestie muszą być zaraz spełnione. Ważne jest jednak rozbudzanie inicjatywy, pomysłowości, kreowanie własnego

punktu widzenia określonych zagadnień organizacyjnych i wykonawczych. W kontaktach z uczniami utrzymuje się jednak pewien niezbędny dystans wiekowy i służbowy.

Instruktor teatralny postrzega swoją działalność w kategorii animatora-działacza (terminu instruktor i animator używam zamiennie, choć semantyka tych słów jest inna). Nie narzuca własnego zdania, słucha innych, dyskretnie sugeruje, podpowiada, szanuje odmienność poglądów innych. Posiada przy tym określoną wizję kierowania grupą i stara się ją w konsekwentny sposób realizować. Z grupą związany jest emocjonalnie tylko do pewnego stopnia – na tyle, na ile jest to niezbędne. Jako instruktor spełnia różne funkcje – prowadzi nie tylko teatr amatorski, co nie pozwala mu angażować się zbyt mocno w pracę z jedną grupą.

Plan najczęściej stosowanych form prowadzenia zajęć uzależniony jest od stażu uczestników grupy, tj. stopnia przygotowania merytorycznego do wykonywania poleceń instruktora. W początkowej fazie istnienia zespołu (2-3 miesiące) będą to więc zajęcia przygotowujące do odgrywania późniejszych ról. Zaczynają się one od rozgrzewki ruchowej, ćwiczeń fizycznych, ćwiczeń oddechowych. Następnie przeprowadza się ćwiczenia artykulacyjne, a na końcu ćwiczenia interpretacji tekstu. Zwraca się tu uwagę na intonację, barwę i siłę głosu. W późniejszej fazie, kiedy umiejętności interpretacyjne tekstu, umiejętność wyrażania stanów psychicznych osiągnęły względnie przyzwoity poziom, zajęcia (próby) sprowadzają się głównie do ćwiczeń rozgrzewających i czytania lub

pamięciowego odtwarzania przypisanych kwestii utworu (grania roli).

Czynności animacyjne animatora w procesie odkrywania potrzeb są wielostronne. Niektóre z nich realizowane są w trakcie cotygodniowych zajęć, inne – poza miejscem pracy instruktora i grupy. Realizując pierwsze z wyżej przedstawionych rodzajów czynności, instruktor stara się wytworzyć taką atmosferę i warunki, w których uczestnicy chętnie ujawniliby swoje zdolności i zainteresowania. Respektuje więc swobodę zachowań twórczych członków zespołu, wytwarza sytuację pełnej akceptacji każdego uczestnika i wiarę w jego zdolności. Stara się zapewnić w grupie poczucie bezpieczeństwa, uznania, poprzez niestosowanie indywidualnych porównań, ośmieszania. Czynności animacyjne poza miejscem pracy, zmierzające do podniesienia motywacji, zainteresowania teatrem, to m.in. wspólne wyjazdy do teatrów zawodowych, branie udziału w wojewódzkich warsztatach teatralnych i nieodpłatne uczestnictwo w przedstawieniach corocznej tarnobrzeskiej dramy teatralnej, a także wyjazdy na premiery teatralne do zaprzyjaźnionych teatrów w Krakowie i Warszawie.

Czynności animacyjne instruktora w zakresie kształtowania prawidłowych relacji między uczestnikami polegają na celowym prowokowaniu dyskusji na określone tematy i takim kierowaniu konwersacją, aby każdy uczestnik miał szansę wypowiedzenia się. Bardzo dużą wagę animator przywiązuje do pierwszych kontaktów, w których dochodzi do wzajemnego przedstawiania się oraz ustalania zasad współdziałania. Pogłębianiu interpersonalnych stosunków

sprzyjają również wcześniej wspomniane wyjazdy na spektakle teatralne.

W procesie wyrażania ekspresji czynności animacyjne polegają na ćwiczeniach interpretacji tekstu, graniu różnych symulowanych stanów emocjonalnych, niezwerbalizowanym okazywaniu myśli i uczuć.

Instruktor i grupa starają się, aby wszystkie role były odgrywane na „wyszlifowanym” poziomie. Stąd bardzo częste powtarzanie tekstów, indywidualne i ogólne wskazywanie braków, wypowiedane jednak w sposób niepowodujący dyskomfortu psychicznego. W miarę zbliżania się terminu prezentacji sztuki przed szerszym audytorium odtwórcy poszczególnych postaci (ról) mobilizują się do bardziej wytężonej pracy, podchodzą do swoich umiejętności z dużym krytycyzmem.

Animator, pracując z zespołem teatralnym w Tarnobrzeskim Domu Kultury, dysponuje stosunkowo szerokimi możliwościami pełnego i szybkiego wykorzystania urządzeń technicznych, niezbędnych do wyeksponowania elementów dekoracji, scenerii, światła czy dźwięku. W obiekcie znajdują się dwie sceny. Duża scena zlokalizowana jest w sali widowiskowej, w której jest stała widownia (309 miejsc). Wyposażona jest we wszystkie niezbędne urządzenia, m.in. rampy, zapadnię, automatycznie rozsuwaną kotarę, stacjonarne nagłośnienie i oświetlenie. Istnieją cztery odrębne wejścia na scenę (ze sceny), nie licząc dwóch wejść (schodki) od strony widowni.

Mała scena – kameralna, posiada niezbyt dużą salę. Istnieje w niej możliwość doraźnego zgromadzenia widowni

(znajdują się tam krzesła składane). Mała scena nie ma wszystkich urządzeń. Wyposażona jest w kurtynę i przenośne nagłośnienie oraz dodatkowe oświetlenie. Grupa teatralna dysponuje niektórymi podstawowymi rekwizytami teatralnymi (np. cylindry, laski, wachlarze, maski teatralne, stroje ludowe, a nawet stroje z niektórych epok historycznych; gotowych kostiumów teatralnych, adekwatnych do odgrywanych ról jednak nie posiada. W przypadku zaistnienia konieczności – stroje do spektaklu uczniowie przygotowują, po konsultacji z instruktorem, we własnym zakresie.

Koszty wynikłe z działalności teatralnego zespołu amatorskiego finansowane są przez Tarnobrzeski Dom Kultury, który na działalność kulturalną otrzymuje określoną subwencję z budżetu miasta.

Młodzieżowy teatr amatorski corocznie bierze udział w Wojewódzkim Przeglądzie Teatrów Amatorskich. W 1995 roku otrzymał nagrodę pieniężną za zajęcie II miejsca. Tegoż roku dotarł aż do eliminacji centralnych. Uczestnicząc w Przeglądzie Teatrów Wojskowych w Gliwicach, zajął I miejsce. Również I miejsce zdobył uczestnik opisywanego zespołu teatralnego na ogólnopolskim przeglądzie teatrów jednego aktora. Szczególnego rodzaju osiągnięciem instruktora, całej grupy, a przede wszystkim samych zainteresowanych osób jest fakt dostania się „absolwentów” zespołu (2 osób) do Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej we Wrocławiu i Krakowie. Oprócz uczestnictwa w ekskluzywnych wydarzeniach kulturalnych teatr amatorski na co dzień i w sposób mniej spektakularny angażuje się w życie kulturalne

miasta i regionu. Członkowie teatru amatorskiego z powodzeniem biorą udział w konkursach recytatorskich na szczeblu rejonowym i wojewódzkim. Grupa współpracuje z teatrami amatorskimi funkcjonującymi na terenie województwa podkarpackiego i województwa ościennych. Młodzież ta bierze udział w imprezach i uroczystościach organizowanych z okazji rocznic historycznych i świąt państwowych. Występuje też w imprezach charytatywnych z okazji Dnia Dziecka i św. Mikołaja, a także – dla uczestników terapii zajęciowych dla osób niepełnosprawnych.

Odrębny rozdział stanowią występy w Tarnobrzeskim Domu Kultury, na które zapraszani są nauczyciele i młodzież ze szkół, do których uczęszczają członkowie teatru amatorskiego. Odgrywane wówczas inscenizacje, spektakle i inne formy z pogranicza teatru mają także aspekt socjotechniczny. Z jednej strony czynnik ten mobilizuje członków grupy do bardziej wytężonego wysiłku, żeby dobrze wypaść przed koleżankami, kolegami i nauczycielami, z drugiej – ma pokazać młodzieży tych szkół, dotąd biernej, że swą młodość i energię da się zużytkować w bardziej kreatywny sposób. Tylko na przestrzeni trzech ostatnich lat członkowie Młodzieżowego Teatru Amatorskiego w Tarnobrzegu, działającego pod opieką Sylwestra Łysia-ka, zrealizowała następujące inscenizacje: *Romeo i Julia* według sztuki Williama Shakespeare’a, *O tempora, o mores* do scenariusza Leszka Herdegena i Jacka Stwory, *Męczeństwo Piotra Ohey’a* według dramatu Sławomira Mrożka, *Prospekt* – widowisko poetycko-muzyczne (kompozycja własna animatora),

Przedstawienie bez próby – scenariusz zespołowy.

Inscenizacyjną suitą było niedawne przedstawienie zatytułowane Scenki z literatury. Zaprezentowano w nim najbardziej znane fragmenty z takich dzieł jak: Tristan i Izolda Josepha Bediera według scenariusza do opery Richarda Wagnera pod tym samym tytułem, Romeo i Julia Williama Shakespeare’a, Śluby panięskie, Zemsta Aleksandra Fredry, Moralność Pani Dulskiej Gabrieli Zapolskiej oraz On i Ona Tadeusza Różewicza.

Przy tak zróżnicowanych uwarunkowaniach funkcjonowania opisywanego teatru amatorskiego: metodach pracy animatora z młodzieżą w trakcie cotygodniowych spotkań, formach artystycznego wyrazu, w jakich młodzież ma możliwość wyrażania siebie, okazjach i audytoriach, przed jakimi przychodzi im występować, repertuarze, zarówno co do gatunku, jak i treści, jaki realizują – Młodzieżowy Teatr Amatorski, działający przy Tarnobrzesckim Domu Kultury pod kierunkiem mgra Sylwestra Łysiaka, jawi się jako najbardziej właściwe forum dla budzenia, rozpoznawania i rozwijania potencjału młodych jednostek, wyrażania uczuć, emocji i osobowości przez sztukę i dla sztuki.

dr Jan T. Mróz *jest asystentem
Instytutu Socjologii Wydziału
Zamiejscowego Nauk o
Społeczeństwie KUL Jana Pawła II
w Stalowej Woli*

Sylwester Łysiak *jest animatorem
kultury w Tarnobrzesckim Domu
Kultury*

Sandra Skiba

Szkoła Podstawowa w Głuchowie

Zawsze lubiłam czytać wiersze, recytować je, interpretować. Bardzo spodobało mi się również pisanie wierszy. Mogę w nich wyrazić swoje uczucia i przeżycia. Mogę również wyrazić opinie, które nie zawsze mają szansę być wysłuchane poza wierszem. To cudowne, że za pomocą zwykłych, codziennych słów można stworzyć coś nowego, mam nadzieję, że czasem niepowtarzalnego.

Moim wzorem jest Juliusz Słowacki. Uwielbiam jego wiersze: wyrażają najprawdziwsze uczucia. Nie mam ulubionego utworu, uważam, że wszystkie są piękne.

To nie ja

Dlaczego za sprawą momentu,
krótkiej chwili, tracimy coś,
co jest dla nas cenne?
Za sprawą momentu,
krótkiej chwili tracimy twarz?
Dziadku czasie nie pędź tak!
Poczekaj!
Nowe życie, nowe miejsce,
Nowe ja, nowe ty..
I tęsknota za przeszłością.
Zostałam sama w tym buszu...
Wczoraj radość.
Dziś smutek.
Wczoraj miłość.
Dziś nienawiść.
To już nie ja...
Nie ja...
Gonię dziadka, ale nie dogonię...
Nie mam siły.
Kiedyś miałam...
Ale to już nie ja...
Nie ja.

Jan Pańczyk

Profesor nauk humanistycznych, mistrz i uczonec, inicjator koncepcji i działań na rzecz rozwoju pedagogiki specjalnej jako nauki (1937 – 2007)



Człowiek jest rzeczywistością nie tylko biosomatyczną, duchową i indywidualną, ale i psychospołeczną... Nie tylko rodzi się, dojrzewa, rozmnaża i umiera, ale potrafi swój odcinek biologicznego życia wypełnić treścią swoiście ludzką, wartościowaną według kryteriów ucztowienia się

Julian Aleksandrowicz

16 października 2007 roku zmarł w Warszawie prof. zw. dr hab. Jan Pańczyk. Profesor był człowiekiem niezwykle silnym osobowościowo, zdeterminowanym, godnym podziwu i uznania, co potwierdzają liczne fakty biograficzne. Jako uczonec o niezłomnej postawie wobec życia i zadań jakie sam sobie wytyczał, był autorytetem i wzorem dla wielu pokoleń pedagogów specjalnych i adwersarzy nauki. Dał się poznać jako człowiek konkretny, kreatywny, inspirujący wiele poczynań i działań o charakterze innowacyjnym, opartych na wynikach badań, wnikliwej obserwacji zachodzących przemian w zakresie rozwoju polskiej edukacji, zwłaszcza edukacji specjalnej, rysujących się jej potrzeb i głębokiej refleksji. W Jego poczynaniach

nie zabrakło motywacji, uporu, swoistego humoru, który nawet w najtrudniejszych chwilach zawsze Mu towarzyszył, ale też „żelaznej dyscypliny” i konsekwencji. Umiał walczyć w słusznej sprawie, nie rezygnując z wysiłku nawet kosztem swojego zdrowia. Cieszył się szacunkiem studentów i zespołów współpracowników, którym przewodził i którymi przez lata kierował. Był jednym z wielu znaczących twórców podstaw teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, kształtujących i formułujących oblicze uniwersyteckiej pedagogiki specjalnej w Polsce. Jego marzeniem było zwieńczenie rozpoczętego przed laty dzieła swego życia, pozwalającego ukazać akademickie oblicze pedagogiki specjalnej jako teorii i praktyki wychowania i nauczania dzieci i młodzieży obarczonych diagnozą czy to fizycznej (w tym sensorycznej) czy też intelektualnej niepełnosprawności. Długo nosił się z zamiarem ukazania swej dojrzewającej koncepcji, zabiegając o stworzenie sprzyjającego ku temu klimatu. Za właściwy moment do podjęcia się tego zadania obrał dzień 23 października 2007 roku, dzień nieprzypadkowy, w którym to dniu w Warszawie miało odbyć się „Forum

Pedagogów Specjalnych XXI Wieku” na temat: „Półwiecze uniwersyteckiej pedagogiki specjalnej w Polsce”. Do tego, tak ważnego spotkania – jak wiemy – niestety nie doszło, bo... zwyczajnie, zabrakło Inicjatora i Pomysłodawcy, Szefa i Przywódcy.

Na podstawie rozmów telefonicznych, jak również kierowanej do niektórych z nas korespondencji, można wnosić, że z namysłem podchodził do organizacji każdego ze spotkań w ramach „Forum Pedagogów Specjalnych XXI Wieku”, zwłaszcza starannie przygotowywał się do tego ostatniego, pomimo zmagania z ciężką, postępującą chorobą. Usilnie dążył do tegoż zaplanowanego spotkania. Spotkania integrującego ludzi nauki i praktyki pedagogicznej, które dla Niego samego wydawało się mieć ogromne znaczenie. Zamierzeniem Profesora było najprawdopodobniej dokonanie zamknięcia kolejnego etapu rozwoju pedagogiki specjalnej. Zamknięcia minionego, nie zawsze łatwego okresu reform polskiej edukacji, systematycznej i metodycznej pracy nad kształceniem kadr dla potrzeb kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, a jednocześnie podsumowania efektów półwiecza uniwersyteckiej pedagogiki specjalnej. Efektów przekładających się na język konkretnych dokonań, statystycznie ujmowanych wskaźników, do których przywiązywał ogromną wagę. W Jego odczuciu określone zmienne i ich wskaźniki, wydawały się mówić same za siebie.

Nie wchodząc w szczegóły wszelkich obliczeń i ujęć statystycznych, chciałabym jednak wyraźnie podkreślić, iż podczas zaplanowanego „Forum Pe-

dagogów Specjalnych XXI Wieku” – tak ważnego dla wszystkich spotkania, chcieliśmy się wspólnie podzielić wynikami: wymiernymi efektami prężnie działających wielu ośrodków akademickich w Polsce, imponującą liczbą dobrze zapowiadających się pracowników naukowych, wielością uzyskanych przez nich awansów i stopni naukowych, wielością i różnorodnością publikacji, wielością organizowanych sympozjów, konferencji naukowych, spotkań, forów dyskusyjnych itp. Niestety, nie zdążyliśmy już tego uczynić, chociaż żywiliśmy nadzieję na spotkanie i radość stąd płynącą, dając tym samym wyraz gotowości do podejmowania nowych zadań. Profesor nie zdążył przydzielić nam zadań. Odszedł bowiem od nas na zawsze w dniu 16 października 2007 roku.

Prof. zw. dr hab. Jan Pańczyk, przebywając wśród nas, zawsze czuł się nauczycielem, wychowawcą i facylitatorem, co wydaje się potwierdzać kalendarium ważnych dla Niego wydarzeń – bowiem w latach 1960-1990 – krok po kroku uzyskiwał coraz to nowe i prestiżowe awanse zawodowe, naukowe i społeczne; dyplom wychowawcy placówek wychowawczo-opiekuńczych specjalnych uzyskał w 1960 roku; tytuł magistra uzyskał w 1964 roku, a tytuł nauczyciela szkoły specjalnej w 1965 roku; stopień naukowy doktora uzyskał w roku 1974, a stopień naukowy doktora habilitowanego w roku 1982. Osiem lat po habilitacji, a więc w 1990 roku, uzyskał tytuł naukowy profesora zwyczajnego.

W przebiegu swej kariery zawodowej Profesor piastował różne stanowiska, funkcje i urzędy. Był szeregowym

nauczycielem szkoły podstawowej (1955-1959) i wychowawcą w placówce resocjalizacyjnej (1960-1962), ale też nie obce były Mu, czasem może trudne do pogodzenia, odpowiedzialne funkcje kierownicze. Był bowiem kierownikiem internatu w zakładzie wychowawczym (1962-1963), a także dyrektorem zasadniczej szkoły zawodowej specjalnej (1963-1974). Na szczyty kariery naukowej wyniosła Go pracowitość i wewnętrzny upór. Wyszedł z praktyki pedagogicznej, stąd nie obce były Mu problemy szeregowych nauczycieli i wychowawców, problemy ich życia i kształcenia w zakresie przygotowania do zawodu pedagoga specjalnego.

Kolejny rozdział Jego życia otwiera moment podjęcia pracy naukowej, kiedy to w 1974 roku zostaje adiunktem w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej (PIPS) w Warszawie, a po jego przekształceniu – w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (WSPS) (1974-1983), zostając w niej również docentem (1983-1990). Od 1985 roku prof. dr hab. Jan Pańczyk dzieli obowiązki pomiędzy Wyższą Szkołą Pedagogiki Specjalnej w Warszawie a Uniwersytet Łódzki, gdzie rozwija swą działalność naukową, kierując jednocześnie powołaną tam Katedrą Pedagogiki Specjalnej. Przez całe swoje osobiste i zawodowe życie systematycznie i efektywnie pracował, co zaowocowało stosunkowo szybko uzyskiwanymi awansami i kolejnymi stopniami zawodowymi, naukowymi i społecznymi. W swoim pracowitym życiu nie cierpiał na nadmiar czasu wolnego, bowiem na taki luksus nie pozwalały Mu liczne funkcje zawodowe i społeczne. Swój

czas starał się jednak zawsze dzielić pomiędzy rodzinę, która była dla Niego najwyższą wartością, i pracę zawodową. Do bukietu wspomnień chciałabym dołożyć i to, że w latach 1981-1983 był prodziekanem Wydziału Pedagogiki Specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, a w latach 1983-1984 pełnił funkcję dziekana Wydziału Rewalidacji oraz kierownika Zakładu Pedagogiki Specjalnej (1983-1985) i Zakładu Pedagogiki Specjalnej nr 2 (1991-1995); zaś od 1993 roku pełnił funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej tejże, macierzystej swej Uczelni. Od 1984 roku – jako redaktor naczelny Wydawnictwa Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie walczył przyczynił się do rozwoju piśmiennictwa naukowego, ułatwiając i skracając drogę dotarcia do słowa pisanego zarówno studentom, jak również wielu studiującym nauczycielom, a także nauczycielom akademickim, przygotowującym swój warsztat naukowo-badawczy. Był też w latach 1986-1990 kierownikiem Programu Badań Podstawowych nr II.32 – „Rewalidacja osób odchylonych od normy w Polsce”. Od 1993 do 1996 roku był prorektorem do spraw nauki Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej (WSPS) w Warszawie, pełniąc jednocześnie od 1994 roku funkcję kierownika Podyplomowego Studium Pedagogiki Korekcyjnej.

Profesor Jan Pańczyk pełnił także rozliczne funkcje zawodowe i społeczne poza macierzystą swą Uczelnią, to jest Wyższą Szkołą Pedagogiki Specjalnej (WSPS) w Warszawie. Był praktycznie wszędzie tam, gdzie Go zapraszano, gdzie

był potrzebny i oczekiwany. Otóż w latach 1976-1984 był Członkiem Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Pedagogiki Specjalnej przy Ministrze Nauki, Techniki i Szkolnictwa Wyższego; od 1977 był członkiem Zespołu Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk; od 1987 był członkiem Komitetu Rehabilitacji przy VI Wydziale Polskiej Akademii Nauk; od 1990 roku był członkiem zwyczajnym Polskiej Akademii Medycyny; od 1993 był członkiem Sekcji Uczelni Pedagogicznych Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Z kolei od 1991 roku – jako kierownik zarządzał Katedrą Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Łódzkiego. Tam też w 1992 roku uzyskał tytuł naukowy profesora zwyczajnego, sprawując jednocześnie nadzór – będąc kierownikiem – nad Podyplomowym Studium Pedagogiki Specjalnej, a od 1995 roku także nad Podyplomowym Studium Logopedycznym, powołanym w tymże Uniwersytecie.

O fakcie obecności Profesora tam, gdzie było to potrzebne, świadczyć może też chociażby i to, że od 1992 roku sprawował nadzór i opiekę merytoryczną nad Kolegium Nauczycielskim w Zgierzu w ramach realizowanego tam programu kształcenia kadr pedagogicznych o profilu pedagogika specjalna. Jako aktywny pracownik nauki znany był nie tylko w Warszawie, ale w wielu ośrodkach akademickich kraju, takich jak: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego (obecny Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego) w Bydgoszczy, Uniwersytet Łódzki w Łodzi, czy też Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, gdzie przez ostatnie lata swo-

jego życia dzielił się swymi osiągnięciami i bogatym doświadczeniem.

W tym miejscu chciałabym też podkreślić, iż godny zauważenia prestiż i uznanie społeczne uzyskała polska pedagogika specjalna z chwilą, gdy w 1993 roku prof. zw. dr hab. Jan Pańczyk został przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, a jednocześnie ekspertem Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego.

Jak więc wynika z dotychczasowego przekazu – Jego aktywność praktycznie zaznaczała się wszędzie. Był organizatorem życia naukowego i uczestnikiem wielu sympozjów i konferencji naukowych bądź problemowych, których nie sposób nawet ująć w liczbach, nie mówiąc już o ich tytułach czy datach konacji.

Przez wiele lat Profesor przewodniczył komisji do spraw stopni specjalizacji zawodowej nauczycieli. Wypromował w sumie kilkuset magistrów i dyplomatów. Był promotorem kilkunastu prac doktorskich i recenzentem kilkadziesiątu prac habilitacyjnych. Dał się poznać jako znawca i ekspert, poprzez solidnie opracowane recenzje kilkunastu projektów badawczych w Komitecie Badań Naukowych.

Imponujący dorobek, ślady wielu dokonań i zgromadzonych doświadczeń przez śp. prof. zw. dr hab. Jana Pańczyka ukazują nam Jego publikacje, które w pełni wydają się odzwierciedlać Jego poglądy na rzeczywistość i zainteresowania naukowe. Był bowiem autorem licznych publikacji, w tym wielu książek, m.in.: *Poziom rozwoju i sprawności fizycznej dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim* (1975), *Poziom rozwo-*

ju cech motorycznych uczniów szkół dla lekko upośledzonych umysłowo na tle ich rówieśników ze szkół normalnych (1979), *Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej w stopniu lekkim* (1987), *Potrzeby zawodowe absolwentów zasadniczych szkół zawodowych dla lekko upośledzonych umysłowo* (1989), *Metody dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących szkół podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo* (1990), *Potrzeby zawodowe nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej* (1991), *Poziom umiejętności praktycznych uczniów kończących szkołę podstawową dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym* (1992) i wiele innych. Był też współautorem i redaktorem naukowym kilkudziesięciu prac zbiorowych [np. *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne* (1991), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku* (1999)], a także autorem dziesiątek artykułów, esejów, rozdziałów w pracach zbiorowych bądź doniesień naukowych. Przepiękną edytorsko i bogatą spuścizną, jaką po sobie zostawił, są opasłe tomy „Roczników Pedagogiki Specjalnej”, które w latach dziewięćdziesiątych ukazywały się systematycznie, integrując społeczność akademicką i szkolną; profesorów i studentów, a także pedagogów specjalnych – wielce cenionych przez Niego praktyków, pracujących w rozlicznych placówkach kształcenia specjalnego i integracyjnego, rozsianych po całej Polsce od Tatr do Bałtyku oraz od Odry po Bug i wschodnie granice kraju.

W bogaty życiorys śp. Profesora Jana Pańczyka wpisały się też złotymi zgłoskami wielopokoleniowe spotkania

integracyjne adwersarzy polskiej pedagogiki specjalnej, skupiające profesorów, nauczycieli akademickich, studentów pedagogiki specjalnej i logopedii, a ponadto pedagogów specjalnych, pracujących w różnych działach pedagogiki specjalnej, na różnych stanowiskach, w placówkach o różnym profilu kształcenia i różnym stopniu organizacji, których nigdy nie zabrakło, skupionych wokół Jego osoby. Spotkania te, odbywające się dość regularnie (bywało, że odbywały się dwa razy w roku), pod wielce wymownym tytułem „Forum Pedagogów Specjalnych XXI Wieku”, miały niewtarzalną wręcz moc sprawczą, swoistą konwencję wymiany doświadczeń między uczestnikami, odpowiednią do potrzeb, oprawę i głęboki sens. Wszyscy ci, którym nieobojętne były problemy pedagogiki specjalnej, z bagażem swoich doświadczeń i pomysłów podążali na nie, by z innymi podzielić się swymi przemyśleniami i nasuwającymi się refleksjami. Jakże ważnym i przemyślanym, a zarazem nieodłącznym atrybutem, czy to łódzkich, czy też warszawskich spotkań, były publikacje dokumentujące i utrwalające ich treść. Z zacięciem i zainteresowaniem wertowaliśmy kartki każdego z siedmiu edytowanych tomów tej poczytnej, a jakże nam dziś bliskiej, książki, by zbierając myśli w toku jej lektury, przygotować się merytorycznie i duchowo na kolejne, z wyprzedzeniem anonsowane, wspólne spotkanie.

O znaczeniu i randze osiągnięć śp. prof. zw. dr. hab. Jana Pańczyka świadczyć może nie tylko Jego bogaty dorobek naukowy, ale i ogrom doświadczeń osobistych, których nie sposób tu nawet wymienić. Wagę zasług wydają

się uświadamiać nie tylko nasze osobiste doznania i wspomnienia, ale również liczne wyróżnienia i odznaczenia, jakimi Profesor był honorowany. Były to między innymi: Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1986), Złoty Krzyż Zasługi (1977), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1980) i wiele innych nie mniej cennych i ważnych dla Niego, prestiżowych wyróżnień, nagród i adresów, jak chociażby: Nagroda Ministra Nauki, Techniki i Szkolnictwa Wyższego (1981, 1982), Ministra Edukacji Narodowej (1988, 1989), Polskiego Zespołu do Badań nad Upośledzeniem Umysłowym (1980) i wiele, wiele innych.

W dniu 26 października 2007 roku na Cmentarzu Powązkowskim w Warszawie pożegnaliśmy na zawsze Nauczyciela nauczycieli, inspiratora wielu pięknych inicjatyw, wielkiego humanistę i uczonego. Profesor zw. dr hab. Jan Pańczyk, ciesząc się powszechnym szacunkiem młodzieży akademickiej, studiujących nauczycieli, współpracowników i byłych wychowanków oraz grona przyjaciół, i dziś pozostaje z nami tak, jak na każdym „Forum Pedagogów Specjalnych XXI Wieku”, gdy zgłaszającym się umożliwiał zabranie głosu

celem przedstawienia swoich poglądów, własnych refleksji czy wątpliwości. Jego słowa często kierowane do nas, Jego studentów, uczniów, koleżanek, kolegów, przyjaciół i współpracowników, jakże zawsze pełne treści, zapadały głęboko w nasze serca i umysły. Jego idee jako przekazany nam w darze swoisty testament, będziemy przywoływać w licznych wspomnieniach, by utrwalać ich ślad w życzliwej pamięci tych, którym nie było dane Go poznać osobiście, a także tych, którzy Go znali i podziwiali, trwając przy Nim do końca.

**oprac.: Elżbieta
M.Minczakiewicz**
*Akademia Pedagogiczna
w Krakowie*

Bibliografia

Gasik W., Pańczyk J. (1997), *Jan Pańczyk*, [w:] W.Gasik i J.Pańczyk, *Czołowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971-1996*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa, s. 76-78.

J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*

Na temat mass mediów, ich natury i funkcjonowania istnieje bogata literatura naukowa. Wiele uwagi poświęcono też szansom i zagrożeniom wychowawczym, płynącym z obcowania dziecka z nimi. Jednak dotychczasowe publikacje koncentrowały się raczej na niektórych aspektach ich oddziaływania. Brakowało natomiast całościowego ujęcia zagadnienia oddziaływania mediów elektronicznych na dziecko. Tę wyraźną lukę wypełniła prezentowana książka. Jej autorka, prof. dr hab. Jadwiga Izdebska, jest kierownikiem Zakładu Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogiki Społecznej i Psychologii w Białymstoku. Jest także autorką wielu znaczących monografii dotyczących sytuacji dziecka w rodzinie, zwłaszcza patologicznej, oraz szans i zagrożeń płynących z jego obcowania z mediami elektronicznymi.

W pierwszym rozdziale omawianej książki Autorka ukazała środowisko życia dziecka, które – począwszy od czasów transformacji politycznej i gospodarczej lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku – uległo znacznemu zubożeniu chociażby na skutek likwidacji niektórych placówek wychowania przedszkolnego oraz prywatyzację i komercjalizację wielu instytucji społecznych. Poważny kryzys dotknął także wiele polskich rodzin. Narastać zaczęły problemy

z wypełnianiem podstawowych funkcji, w tym trudności materialne, związane głównie z bezrobociem. Mimo to środowisko życia współczesnego dziecka poszerzyło się o nowe składniki, np. o centra handlowe, a przede wszystkim o media elektroniczne, które stały się jednym z najważniejszych środowisk wychowawczych dziecka.

W rozdziale drugim przedstawiono teoretyczne przesłanki analizy obecności mediów w życiu dziecka. Wynika z nich, że media w poważnym stopniu ograniczają bezpośrednie kontakty dziecka z otoczeniem, które cechuje wzajemny dialog, na rzecz komunikacji pośredniej, poprzez media. W tej drugiej sytuacji dziecko jest tylko biernym recipientem płynących komunikatów.

Niezwykle istotny jest rozdział trzeci, dotyczący metodologicznych podstaw badań nad mediami. W dotychczasowych badaniach przeważało podejście ilościowe. Autorka postuluje, by położyć większy nacisk na badania jakościowe, których zastosowanie pozwoli lepiej zrozumieć, co dokonuje się w psychice dziecka pod wpływem oddziaływania mediów elektronicznych. Zaproponowane zostały konkretne techniki badawcze, które mogą być pomocne w realizacji tego celu. Obok najczęściej stosowanych, takich jak wywiad czy obserwacja, Autorka kładzie szczegól-

ny nacisk na stosowanie dwu innych: analizę wytworów działalności dziecka oraz techniki projekcyjne. W analizie wytworów dziecka należy wziąć pod uwagę jego wypracowania, opowiadania, opisy związane z mediami, a także rysunki, poezję, listy itp. Techniki projekcyjne polegają m.in. na umożliwieniu dziecku dokończenia zaczętego zdania lub opowiadania związanych z treściami medialnymi. Bardzo przydatne jest też studium indywidualnego przypadku i badania fenomenograficzne. Zastosowanie równocześnie wielu technik jest pomocne w pełniejszym opisie przeżyć dziecka, płynących z jego obcowania z mediami oraz tworzonego pod ich wpływem osobistego obrazu świata.

Kolejny rozdział poświęcony jest obrazowi dziecka w kulturze audiowizualnej. Na podstawie prezentowanych spotów reklam telewizyjnych, emitowanych w trzech programach TVP i w Polsce, z niezwykłą precyzją ukazane i omówione zostało jedenaście typów portretów dzieci występujących w reklamach telewizyjnych. Autorka komentuje też kontrowersyjny problem angażowania dzieci do reklam. Z jej badań wynika, że 57% rodziców jest przeciwnych występowaniu dzieci w reklamach, a 80% jest zdania, że obraz dziecka w spotach reklamowych jest sztuczny.

Autorka zajmuje się też obrazem dzieci niepełnosprawnych, ukazywanym w programach telewizyjnych, co jest niezwykle ważne dla kształtowania opinii społecznej na ten temat oraz nastawienia do nich społeczeństwa. Prezentowane w mediach portrety tych dzieci mają zarówno zabarwienie emocjonalne

optymistyczne, jak i pesymistyczne. Z badań rodziców wynika, że 54% z nich uważa, iż dzieci niepełnosprawne zasadniczo nie różnią się od zdrowych pod względem zainteresowań, zdolności i aspiracji. Natomiast pozostali uważają, że dzieci te są pokrzywdzone przez los i potrzebują różnorakiego wsparcia. Media mogą odegrać wielką rolę we właściwym kreowaniu obrazu dzieci niepełnosprawnych.

Autorka ukazuje też niezwykle szeroką paletę różnych obrazów dziecka, ukazywanych w kilku aktualnie emitowanych serialach i telenowelach oraz w katolickim programie cyklicznym Ziarno. Telewizyjne obrazy dziecka, pozytywne pod względem wychowawczym, a więc aktywnego, twórczego, pomagającego innym, ambitnego, zadającego pytania, mogą być dla młodocianego widza wzorem do naśladowania. Należy w umiejętny sposób ukazywać też pesymistyczne obrazy dziecka, wywołane np. trudną sytuacją życiową. Pokazywanie dzieci, których zachowania budzą zastrzeżenia pod względem moralnym, należy uznać za niewłaściwe.

Rozdział piąty poświęcony jest zagadnieniu wykorzystania mediów elektronicznych w procesie rozwoju i edukacji dzieci. Wiele programów telewizyjnych rozbudza i rozwija zainteresowania dzieci oraz uczy ich nowych zachowań werbalnych (słownictwo), prospołecznych (pomoc innym), intelektualnych (udział w konkursach, nauka języków obcych), kulturalnych (nauka tańca, gra na instrumencie) i wielu innych. Również przydatne w tym mogą być także gry komputerowe oraz Internet. Autorka ukazuje też znaczenie

mediów elektronicznych w edukacji przedszkolnej, szkolnej, globalnej i międzykulturowej, a także w wychowaniu rodzinnym.

Jest rzeczą oczywistą, iż media elektroniczne mają także ujemny wpływ na dziecko i tym zagadnieniom poświęcony jest następny rozdział. Omówiono w nim zagadnienie dezorganizacji struktury czynności dnia dziecka, które zamiast poświęcać czas na naukę i inne użyteczne dla siebie i rodziny zajęcia, poświęca go na oglądanie telewizji czy siedzenie przy komputerze. Nadmierne korzystanie z mediów elektronicznych jest przyczyną wielu schorzeń. Rodzice powinni sobie uświadomić szczególną szkodliwość dla zdrowia telefonów komórkowych, które w Polsce posiada ponad 66% dzieci w wieku 7-14 lat. Media elektroniczne wpływają też destrukcyjnie na sferę poznawczą i emocjonalną osobowości dziecka. To przede wszystkim z ekranu telewizora i komputera dziecko uczy się m.in. zachowań agresywnych. Media są także zagrożeniem dla rozwoju społecznego dzieci, ponieważ bardzo je absorbują. Przynosi to często w efekcie upośledzenie kontaktów interpersonalnych. Wielkim zagrożeniem jest także niebezpieczeństwo uzależnienia się dziecka od Internetu.

Rozdział siódmy skupia się na obrazie świata współczesnego i przyszłego, budowanego przez dzieci dzięki przekazom medialnym. Zastanawiający jest fakt, że tylko 38% badanych dzieci postrzega go jako optymistyczny, pozostałe jako pesymistyczny. Kolejny rozdział podejmuje niezwykle ciekawe zagadnienie oblicza dzieciństwa współczesnych dzieci prezentowane przez media. Dzieciństwa,

które jest pełne nowych szans rozwojowych i edukacyjnych, ale również nie jest pozbawione wielorakich zagrożeń.

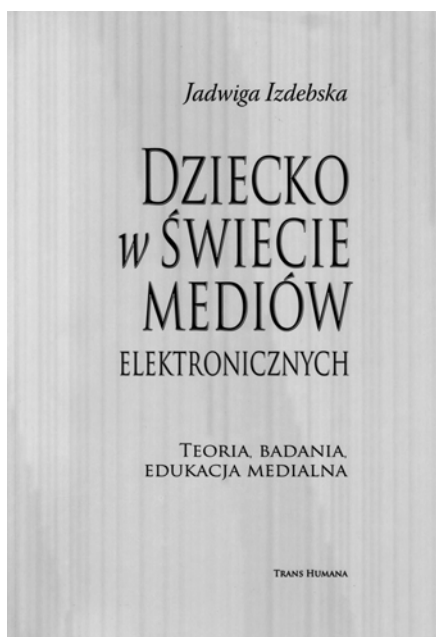
Ostatni rozdział poświęcony został problematyce edukacji medialnej w rodzinie, która jest naturalnym środowiskiem przygotowania dziecka do właściwego odbioru mediów w sposób selektywny, aktywny i krytyczny. Szczególnym zadaniem rodziców jest zaznajomienie dziecka z językiem, jakim posługują się media, by umiało ono właściwie odczytać sceny dla niego traumatyczne, np. sceny przemocy. Rodzice powinni również prowadzić z dziećmi rozmowy na temat mediów, a w świecie przenikniętym ikonosferą i sonosferą uczyć je na potrzebę galenosfery, czyli ciszy. Od najmłodszych lat trzeba także uczyć korzystania dziecka z Internetu. Autorka szczegółowo omawia różnorakie metody edukacji medialnej, przydatne w wychowaniu rodzinnym.

Omawiana książka wykorzystuje bardzo bogatą bibliografię, zarówno polską, jak i zagraniczną. Autorka często posługuje się wynikami badań własnych, a także prac innych badaczy, dotyczących poruszanych zagadnień. Praca napisana jest komunikatywnym i klarownym językiem. Na szczególną uwagę zasługują liczne i bardzo czytelne rysunki, które znakomicie uzupełniają warstwę narracyjną książki. Należy ją polecić wykładowcom edukacji medialnej oraz studentom jako znakomitą pomoc naukową. Powinni ją przestudiować także wszyscy wychowawcy, nauczyciele oraz rodzice. Gdyby zainteresowali się nią również dysponenci, producenci programów oraz dziennikarze, którzy mają wpływ na treści emitowane w mediach

elektronicznych, może z większą odpowiedzialnością traktowałoby swoją misję. I wreszcie książkę tę powinny czytać same dzieci, oczywiście po osiągnięciu odpowiedniej dojrzałości umysłowej, bo przecież została ona napisana przez znakomitego pedagoga jako świadectwo wielkiej troski o ich dobro.

ks. Czesław Gałek
Wyższa Szkoła Zarządzania
i Administracji w Zamościu

J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007, ss. 272.



K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*

W wprowadzeniu do rekomendowanego przysłanemu czytelnikowi tekstu jego Redaktorka zamieszcza tezę, którą warto przytoczyć, ponieważ, jak sądzę, mogła stać się zachętą do podjęcia trudu opracowania omawianej publikacji: „W dziele programowania gruntownych zmian ustrojowych, społecznych i kulturowych niemałą rolę może i powinna odegrać dydaktyka, a dydaktyka szkoły wyższej w szczególności sposób”. Mamy zatem przed sobą niemały wkład w programo-

wanie owych zmian w postaci książki, o której czytamy w niej samej, iż jest opracowaniem zbiorowym, powstałym jako kontynuacja zespołowych prac dotyczących „modernizowania pedeutologii akademickiej”, przygotowanych w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Akademii Świętokrzyskiej. Do lektury pierwszej edycji pokłósiła owych analiz studyjnych, koncepcyjnych i badawczych w postaci opracowania pod redakcją Profesor Krystyny Duraj-Nowakowej pt. *Modernizowanie pedeutologii akademickiej* niejednokrot-

nie zachęcano już na łamach czasopism specjalistycznych¹, podkreślając wieloaspektowość i uniwersalizm poruszanych w nim zagadnień, jasność przekazu i inne jego niewątpliwe walory.

Integrowanie komponentów pedagogiki szkoły wyższej i pedeutologii to publikacja, w której tytułowa integracja, czyli łączenie, scalanie ma miejsce nie tylko na poziomie treści zawartych w zamieszczonych tu odautorskich wypowiedziach, ale również formy, jaką one przybrały. Taki układ jest zapewne efektem wieloletnich zainteresowań naukowych Profesor Krystyny Duraj-Nowakowej, która zajmuje się aplikacją teorii systemów do nauk pedagogicznych i konsekwentnie w swych działaniach przekonuje o słuszności systemowego, czyli specyficznie całościowego podejścia do zjawisk zachodzących na polu edukacji. Nie jest to jednak jedyny przejaw zainteresowań Redaktorki, która daje im również wyraz, czyniąc systemologię jednym ze źródeł integrowania edukacji².

W pierwszej, teoretycznej, części opracowania pt. *Z dydaktyki szkoły*

wyższej podkreślone zostało znaczenie kilku odmian myślenia: dyskursywnego i intuicyjnego (ale również dynamicznego i statycznego, teoretycznego i praktycznego, systematycznego i skojarzeniowego) dla procesów edukacyjnych i autoedukacyjnych studentów, a także dla ich całozyciowej działalności. Uwaga czytelnika została zwrócona również na rolę dyskursu i nauczania dyskursywnego w rodzeniu się europejskich społeczeństw kognitywnych, czyli uczących się. W tej części książki podniesione zostały również kwestie związane z uwarunkowaniami efektywnej dyskusji w szkole wyższej, przygotowaniem akademickim nauczycieli do nowych funkcji w edukacji zintegrowanej a także wspomnianymi już źródłami i tendencjami w integrowaniu edukacji.

W drugiej części opracowania, *Z pedeutologii akademickiej*, podjęto rozważania na temat następujących zagadnień szczegółowych:

1. nauczycielskich kompetencji z perspektywy pedagogiki zdolności i twórczości,
2. kształtowania postaw przyszłych nauczycieli wobec przemocy w szkole,
3. konfrontacji kompetencji zawodowych nauczycieli z potrzebami szkoły,
4. kultury popularnej jako nowego obszaru działania pedagogicznego,
5. perspektyw i barier rozwoju społeczno-zawodowego studentów w sytuacji bezrobocia,
6. roli nauczyciela akademickiego w kształtowaniu aspiracji edukacyjno-zawodowych studentów pedagogiki.

Godną uwagi czytelnika, jest zaakcentowana w kilku tekstach, a związana

¹ B. Bernat, *Dla wykładowców*, rec.: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, Kielce 2003, ss. 273, „Forum Akademickie” 2004, nr 4, s. 61; M. Cholewiński, *Perspektywy pedeutologii akademickiej w XXI wieku*, rec.: K. Duraj-Nowakowa (red.), *op. cit.*, (*Modernizowanie pedeutologii akademickiej*), „Wychowanie na Co Dzień” 2004, nr 7/8, s. 42; K. Wenta, rec.: K. Duraj-Nowakowa (red.), *ibidem*, „Edukacja Humanistyczna” 2004, nr 1-2, s. 22-23.

² K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji: źródła, tendencje, teorie*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2006, t. 16, s. 65-77.

bezpośrednio ze specyfiką współczesności, potrzeba przeformułowania roli nauczyciela z wyroczni i bezwzględniego eksperta w partnera i przewodnika po świecie kreowanym przez media³ lub sformułowania nowych ról nauczycielskich: animatora, konsultanta, moderatora⁴. Warto też przyjrzeć się problemowi kompetencji nauczycielskich i propozycji ich poszerzenia o te z zakresu pracy z uczniami zdolnymi⁵, w konfrontacji z odczuwanymi przez samych nauczycieli niedostatkami w przygotowaniu ich w toku studiów do wykonywania podstawowych zadań stawianych przez szkołę⁶.

Trzecia część opracowania została w całości poświęcona charakterystyce działalności naukowo-dydaktycznej,

³ J. Dobrołowicz, *Kultura popularna nowym obszarem działania pedagogicznego. Implikacje dla akademickiego kształcenia nauczycieli*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2006, t. 16, s. 151-163.

⁴ M. Kaliszewska, *Przygotowanie akademickie nauczycieli do nowych funkcji w edukacji zintegrowanej*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2006, t. 16, s. 79-94.

⁵ T. Giza, *Kompetencje nauczycieli z perspektywy pedagogiki zdolności i twórczości*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2006, t. 16, s. 97-117.

⁶ M. Wasilewska, *Konfrontacja kompetencji zawodowych nauczycieli z potrzebami szkoły*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2006, t. 16, s. 139-149.

a w szczególności trudowi włożonemu w nieustanne podejmowanie prób integrowania tytułowej dydaktyki z pedeutologią w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Akademii Świętokrzyskiej.

Przyszli czytelnicy, którymi stanie się z całą pewnością wielu studentów, a także młodszych i starszych stażem, i doświadczeniem pracowników naukowych oraz wszyscy inni, którzy uznają książkę za godną uwagi, odnajdą w niej wartościową i cenną lekturę dzięki jasności i komunikatywności języka, ale też dzięki aktualności oraz społecznej wadze podejmowanych problemów.

Godna zauważenia jest uwaga poświęcona byłym pracownikom ZPO-iTW w postaci przypomnienia ich dorobku naukowego, a tym samym wkładu w rozwój Zakładu i Uczelni. Dzięki temu, jak wyraża nadzieję Redaktorka, dokona się proces skutecznej identyfikacji społeczno-zawodowej młodych nauczycieli akademickich, do czego niezbędnym warunkiem jest znajomość historii jednostki organizacyjnej, w której rozwój jest się zaangażowanym.

Anna Przygoda
Akademia Świętokrzyska

K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*. „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2006 t. 16, ss. 215

M. Marcjanik, *Grzeczność w komunikacji językowej*

Czy zwracanie się przez ty do handlujących na bazarach przybyszów zza wschodniej granicy dobrze świadczy o naszej kulturze językowej i kulturze, że tak napiszę, *tout court*? Czy, idźmy dalej, lekarz lub pielęgniarka mają zwyczajowe i językowe prawo zwracać się do starszego pacjenta per „babciu”, „dziadku”? A co sądzić o sytuacji, gdy do włamującego się do naszego samochodu osobnika mówimy: „Proszę pana, zaraz wezwę policję”? (Odpowiedź znajdziecie Państwo na stronie 41).

Polecam książkę, która – czytamy na okładce – pomyślana została jako „praktyczny podręcznik poświęcony grzeczności językowej w komunikacji interpersonalnej, publicznej i masowej”. Pozornie jest to jeszcze jeden z wielu językowych poradników, które odnaleźć możemy na księgarskich półkach. Tylko jednak pozornie, bo pozory mylą. Omawiana pozycja wydawnicza, napisana przez znawczynię tematu (autorka zajmuje się zawodowo m.in. pragmatyką językową i erystyką), łączy w sobie aspekty normatywne i opisowe, stanowi jednocześnie bardzo przydatny w czasach rozchwiania również norm językowych poradnik „zachowań językowo adekwatnych”.

Można się zastanawiać, czy słowa Podkomorzego: „grzeczność wszystkim należy, lecz każdemu inna”, odnoszą się również i do naszych czasów, niewątpliwie jednak zachowują główny

sens przekazu. Brzmi on mniej więcej tak (cytuję Autorkę podręcznika): grzeczność „to takie zachowania językowe i/lub niejęzykowe, których w danej sytuacji mówienia zaniechać nie wypada” (s. 8). Grzeczność jest składnikiem triady aksjologicznej, gdzie dobro, prawda, piękno stanowią ideał wartości absolutnych, a więc także określony horyzont aksjologiczny – tak skwapliwie w dzisiejszych czasach zapoznawany (s. 11). Pamiętać należy, iż komunikowanie językowe realizuje wiele różnych (w zamierzeniu) pozytywnych celów. Każde oszukańcze cele komunikacyjne oznaczają sprzeniewierzenie się i wspomnianej wyżej triadzie, i zasadzie mówienia dobrego.

Każdy z nas chciałby przecież, by adresowany do niego komunikat był szczery, nie zawierał niecznych intencji i pułapek, by owa szczerość owocowała innymi pozytywnymi skutkami: estetyczną satysfakcją i poczuciem bezpieczeństwa. Język, będąc żywiołem, może być tym samym poręcznym narzędziem przemocy, manipulacji i ordynarnych szykan. Często zresztą temu służy. Bywa świadectwem inteligentnego posługiwania się narzędziem w niecznych celach, lecz równie często poświadczają brak językowej świadomości i ogłady, co w prezentowanych konstelacjach może stanowić punkt wyjścia do działań naprawczych i brzmieć umiarkowanie optymistycznie. Etykieta językowa, bo ją ma się na myśli, stanowić może skuteczną broń zarówno przeciwko

językowej perfidii, jak i językowemu barbarzyństwu.

Będąc poradnikiem, omawiana pozycja stanowi kompozycyjnie zespół klarownie podzielonych rad, uporządkowanych według jednorodnego kryterium, jakim jest zakres występujących form komunikowania się. Dlatego też, po wprowadzeniu teoretyczno-metodologicznym, będziemy mogli przeczytać o grzeczności w komunikowaniu interpersonalnym w bezpośrednich rozmowach, w komunikowaniu interpersonalno-medialnym przy użyciu telefonu, domofonu, Internetu, listu, grzeczności w komunikowaniu publicznym oraz grzeczności w komunikowaniu masowym.

Książka odnosi się więc do wielu kluczowych sytuacji, w których zasady grzeczności winny obowiązywać jako formalne wyznaczniki komunikowania się ludzi wchodzących ze sobą w coraz bardziej skomplikowane relacje i interakcje. Wykorzystujących do tego nieustannie ewoluujące techniczne środki komunikowania się. Przeczytamy więc zarówno o zasadach grzeczności przy okazji prowadzenia rozmów telefonicznych, zasadach komunikowania się za pomocą e-maila, SMS-a czy też używania komunikatorów i czatów.

Warto przy tej okazji przedstawić koncepcję Paula Grice'a, którą Małgorzata Marcjanik przypomina w swoim poradniku. Grice uznał rozmowę za rodzaj współpracy jej uczestników i sformułował ogólną zasadę kooperacji: „Wnoś swój wkład do konwersacji tak, jak tego w danym momencie wymaga cel rozmowy, w której bierzesz udział.”, oraz cztery szczegółowe maksymy ko-

operacyjne. Są to dyrektywy następujące: „nie podawaj ani za mało, ani za dużo informacji potrzebnych w danym fragmencie rozmowy”, „mów prawdę”, „mów to, co istotne dla danego tematu”, „mów jasno, zrozumiale, w sposób uporządkowany” (s. 19).

Warto także wspomnieć o charakterystycznych dla polskiej odmiany grzeczności trzech głównych zasadach: symetryczności zachowań grzecznościowych, solidarności z partnerem, bycia podwładnym. Ta ostatnia generuje cztery zasady szczegółowe: umniejszania własnej wartości, pomniejszania własnych zasług, wyolbrzymiania własnej winy oraz bagatelizowania przewinień partnera (s. 21). Umiejętność posługiwania się tymi zasadami jest, a raczej coraz bardziej – była, dowodem posiadania kompetencji kulturowej.

Przy okazji komunikowania się masowego przeczytamy o grzeczności w komunikowaniu się zarówno w radiu, telewizji, jak i w prasie oraz książkach.

Wbrew pozorom zasady grzeczności, że tak napiszę – generalne, nic nie utraciły ze swojego uniwersalnego waloru użyteczności, ba – wręcz niezbędności. Wydają się bardziej niż dotychczas potrzebne. Z jednym wszakże zastrzeżeniem. W dobie szybkiego, nieznającego granic, komunikowania się normy „lokalne” mogą w sposób niezamierzony wchodzić w interakcje, które odsłaniają wiele stylów grzeczności niezbieżnych, a czasami wręcz narażających na ich kolizję.

Autorka pracy zwraca przy tej okazji uwagę na konieczność wyodrębnienia głównych cech polskiego kodu kulturowego, który powinien być na

tyle wyraziście komunikowany, by nie narażał przedstawicieli innych kultur na wspomniane wyżej niedogodności i stał się również elementem ich świadomości. Wzajemne komunikowanie sobie odmienności kulturowych winno mieć miejsce na wstępnym etapie interakcji; gwarantuje to szybkie uzgodnienie zakresu skutecznego i efektywnego informowania się. Może być bowiem tak, że to, co dla Polaka stanowi model uniwersalny grzeczności, dla Anglika lub Francuza będzie mocnym naruszeniem jego towarzyskiej autonomii czy nawet osobistej wolności.

Przy okazji polskiego zestawu norm, Małgorzata Marcjanik wymienia następujące:

- wyróżnianie kobiet,
- gościnność,
- ciepło – nastawienie na szczerość rozmowy

i jednocześnie pokazuje przyczyny możliwych do zaistnienia kolizji. Na przykład względna uprzejmość wobec kobiet może wywołać konsternację lub nawet podejrzenia o niedobre zamiary. Przyjęty w Polsce za naturalny sposób komunikowania się, który ukazuje osobisty zakres spraw, może zostać odebrany jako skłonność do skarżenia się i przejaw niestosownej słabości.

Opisane wyżej zagadnienia nabierają dodatkowego znaczenia w połączeniu z faktem, że zdarzenia historyczne mają niemały wpływ również na charakter zmian językowych. Rok 1989 sprawił, że w omawianym zakresie dokonała się znacząca korekta, którą autorka nazywa demokratyzacją obyczajów. Co ciekawe, owa demokratyzacja nie odzwierciedla stratyfikacji społeczeństwa polskiego

i przejmowania wzorów charakterystycznych dla nieszlachty, lecz oznacza dość powierzchowne przejmowanie przez młode pokolenie wzorów amerykańskich – wziętych wprost z amerykańskich filmów i programów telewizyjnych.

Do form demokratyzacji zaliczono w książce egalitaryzm grzecznościowy, dążenia emancypacyjne kobiet, dążenie do indywidualizmu w zachowaniu, znikanie autorytetów oraz ekonomiczność zachowań grzecznościowych i utilitaryzm grzecznościowy.

Owe zjawiska objawiają się m.in. nadmiernym skracaniem dystansu na przykład poprzez używanie wobec osób starszych lub bliżej nieznanych form adresatywnych (tj. form zwracania się do rozmówcy) typu pani, panie wraz z imieniem adresata (egalitaryzm). Należy do nich również w odniesieniu do kobiet o wiele swobodniejsze posługiwanie się przez nie bez skrępowania wulgaryzmami. Sam fakt posługiwania się nimi oraz eufemizmami będącymi maską wulgaryzmu staje się coraz bardziej powszechny. Budzi to uzasadnione obawy o stan obowiązującej w tym zakresie normy grzecznościowej i niepozbawione racji przeświadczenie o sprzeniewierzeniu się jej.

Warto również przy tej okazji wskazać przejawy zjawiska zanikania autorytetów. Ciekawe są nowe powody – technologiczne – jego zaistnienia. Starsze pokolenie ma bowiem coraz większe kłopoty z nadążaniem za nowinkami technicznymi, zwłaszcza związanymi z elektroniką, nie widzi także racjonalnych powodów, dla których należy wyrazić zgodę na tempo zachodzących w tym względzie zmian. Czytamy: „Młodzi

«popadają w dystans», który następnie przeradza się w lekceważenie, a nawet brak szacunku dla starszych» (s. 33).

Przypomnijmy jeszcze jedno: dzisiejsza grzeczność ma także swe kupieckie, merkantylne oblicze – niezbyt szczerą, niebezinteresowną, a często wręcz zakłamaną. Rodzi to niewesołe myśli dotyczące jakości naszych codziennych kontaktów i wyrośnięciu intencji oraz postaw. Grzeczność w towarzystwie „ochoty na zysk” nie jest z pewnością tym, czego nie chcemy, ale jej obecność w tym właśnie obszarze, a „zachodzenie” w przestrzeni zachowań uważanych za oczywiste, nie jest z pewnością „trendem”, o jakim na co dzień marzymy.

Zapraszam do lektury tego naprawdę interesującego poradnika. Dodam jeszcze, że szczególnie ciekawe wydaje się w nim być reagowanie na najnowsze tendencje językowe dotyczące grzeczności w obszarach, które rzadziej poddawane są tego typu opisowi. Mam tu na myśli grzeczność w komunikowaniu masowym, coraz częściej traktowaną non-szalancko bądź lekceważąco. Dowodów w tym względzie, niestety, nie brakuje, co czyni całą rzecz i godną uwagi, i wymagającą poważnego namysłu. Sformułowania nieuprzejme, jawnie agresywne, będące próbą manipulacji słownej, pojawiają się często w ustach polityków i osób publicznych. Stanowią dowód na to, że istnieje swoiste przyzwolenie i dawanie sobie prawa do nadużywania form uznawanych w komunikowaniu się nie tylko za nieeleganckie, ale wręcz grubiańskie w zakresie swoich intencji.

Małgorzata Marcjanik przypomina w związku z tym styl rozmów prowadzonych przez polityków w studiach radio-

wych i telewizyjnych. Przedstawia zakres nadużyć, które prowadzą do dewaluacji obowiązujących reguł. Są to:

- walka z czasem antenowym, wywołana zaplanowanym deficytem tego czasu; fakt ów prowadzi do walki na słowa, gdyż w takich sytuacjach najlepiej się sprzedaje nie tylko skrót myślowy, ale i agresywna forma przekazu;
- sposób mówienia o nieobecnych – wbrew regułom grzecznościowym: krytyczny, nieprzychylny, często bałamutny;
- wzajemne przerywanie sobie wypowiedzi;
- zmuszanie gościa do odpowiedzi na pytania, na które ten nie chce albo nie może odpowiedzieć;
- prowokowanie rozmówców przez dziennikarzy do wypowiedzania opinii skrajnych;
- świadome wprowadzania elementów stylu potocznego do rozmów mających charakter publiczny.

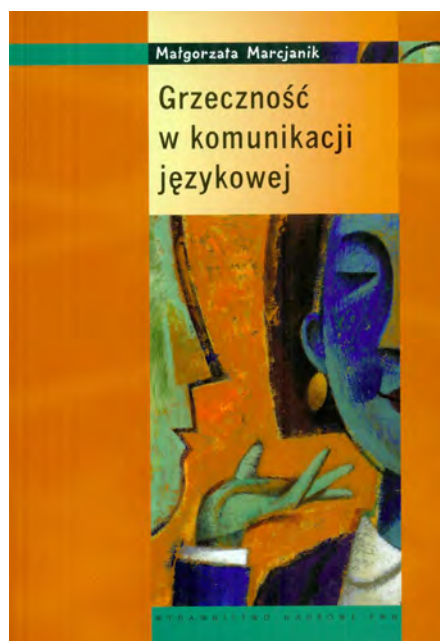
Wszystko to pokazuje zakres zmian zachodzących w grzecznościowych zachowaniach językowych; wszak dominująca rola mass mediów, ich siła oddziaływania, w zasadniczy sposób przewartościowuje zakres zachowań językowych stosownych i niestosownych, a stanowiących dla wielu odbiorców wzór takich zachowań. Można powiedzieć, że „stara szkoła” języka wypierana zostaje przez style nowe: bardziej swobodne, „bezprensjonalne”, pozbawione kompleksów, a przez to również mniej wyrafinowane i – grube. Autorka za jedną z przyczyn opisywanego stanu rzeczy uważa wspomnianą już postępu-

jącą amerykańizację stylu naszego życia, a co za tym idzie – naszych zachowań językowych. Polskie zachowania w tym względzie wydają się, zwłaszcza młodym ludziom, zbyt sztywne i zachowawcze. Nie znaczy to jednak, niestety, że formy demokratyzujące „style grzecznościowe” gwarantują wszystkim podmiotom biorącym udział w procesie komunikowania się równe prawa i korzyści. Wielu narażają na dyskomfort a nawet wywołują poczucie niesmaku i zażenowania.

Książka Małgorzaty Marcjanik pokazuje kluczowe w tym względzie fakty, nie ucieka od ocen, formułuje ciekawe wnioski. Co ważne, nie brakuje w niej bogatego zbioru przykładów ilustrujących opisywane zjawiska. Zapraszam do lektury.

Mariusz Kalandyk

M. Marcjanik, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 168.



„Europa naszym wspólnym domem”



Słowa te stanowią motto Klubu Europejczyka, który działa od 27 stycznia 2006 r. przy Zespole Szkół w Cyganach. Jego opiekunem jest pani dyrektor Danuta Serafin i nauczyciel języka polskiego pani Anna Pałys. Do klubu swój wkład wnieśli również panie Lucyna Urbaniak i Maria Kozdęba.

Mając na uwadze fakt, że nasza szkoła nosi imię Jana Pawła II, nie bez znaczenia są słowa naszego Patrona, który w idei integracji Polski z Unią Europejską widział przede wszystkim szansę na rozwój tolerancji dla innych kultur i promowanie bogactwa duchowego, a także wkład w proces rozwoju i postępu świata:

Polska ma pełne prawo, aby uczestniczyć w ogólnym procesie rozwoju i postępu świata, zwłaszcza Europy. Integracja Polski z Unią Europejską jest od samego początku wspierana przez Stolicę Apostolską. Doświadczenia dziejowe, jakie posiada naród polski, jego bogactwo duchowe i kulturowe mogą skutecznie przyczynić się do ogólnego dobra całej rodziny ludzkiej, zwłaszcza do umocnienia pokoju i bezpieczeństwa w Europie.

Celem naszego klubu jest poznanie historii Unii Europejskiej, kultury, religii, tradycji i geografii państw Europy, rozwijanie świadomości bycia Europejczykiem. Cele te realizujemy poprzez redagowanie gazetek ściennych, plakatów, gromadzenie materiałów na temat różnych państw, prezentacje tradycji, kultur, historii, literatury oraz życia publicznego wybranych krajów z okazji Dnia Europejskiego.

Taka prezentacja, poświęcona kulturze Grecji, odbyła się 9 maja 2007 roku. Uczniowie przypomnieli w skrócie położenie geograficzne i ogólne wiadomości o kraju a następnie wcielili się w olimpijskich bogów i zaprezentowali pełen humoru talk show „Rozmowy w szoku – prosto z Olimpu”, któremu towarzyszył przez cały czas, jak w prawdziwej greckiej tragedii, „chórek boskich córek”.

Punktem kulminacyjnym programu było „gotowanie na ekranie”, w czasie którego wszyscy zebrani dowiedzieli się, jak przyrządzić prawdziwą grecką sałatkę i mieli możliwość jej degustacji.

Działalność klubu to również organizowanie konkursów i quizów na temat wiedzy o Unii Europejskiej a także udział w przedsięwzięciach organizowanych przez inne organizacje, m.in. Urząd Komitetu Integracji Europejskiej.

W tym roku uczniowie w ramach VI edycji programu „Moja szkoła w Unii Europejskiej” opracowują gazetki szkolne, których tematyka dotyczy problemu ekologii w Europie i projektów wymiany młodzieżowej.

Angażujemy się również w realizację działań integracyjno-edukacyjnych, których celem jest szersze poznanie kultur, aktywne wzmacnianie postaw otwartości i współpracy. 20 listopada 2007 r. Zespół Szkół w Cyganach miał przyjemność gościć grupę nauczycieli z Hiszpanii i Włoch, którzy przyjechali do Polski na specjalne zaproszenie nauczycieli z Przedszkola Nr 5 w Nowej Dębie w ramach projektu „Socrates”.

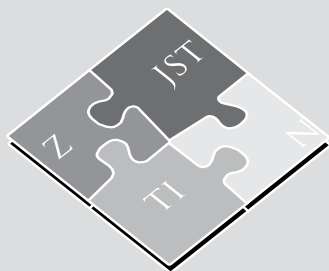
Wieczór uświetnił występ zespołu „Cyganianki” w strojach ludowych. Uczestnicy mieli możliwość degustacji regionalnych potraw oraz zapoznania się z lasowiackimi tradycjami. Dowiedzieli się również, że w szkole działa Klub Europejski pod opieką pani Danuty Serafin i pani Anny Pałys; w jego ramach organizowane są „Dni Europejskie”, liczne konkursy wiedzy o Europie i wystawy tematyczne. Hiszpanów i Włochów poruszyła staropolska gościnność.

Dużym zainteresowaniem cieszył się kącik poświęcony pamięci patrona szkoły – Jana Pawła II, a także nowoczesna sala gimnastyczna, boisko ze sztuczną trawą, oddane w grudniu ubiegłego roku, pracownia komputerowa i sale lekcyjne. Wszystko to zostało uwiecznione na pamiątkowych fotografiach.

Wzajemna wymiana zawodowych doświadczeń na pewno okaże się owocna dla obydwu stron. Okazało się, że „co nas dzieli, to nas łączy”, bo wzajemne poznawanie kultur i obyczajów po prostu zbliża ludzi.

Ogromnie ważne jest podnoszenie świadomości europejskiej, bo to właśnie my, młodzi Polacy, będziemy żyć i funkcjonować w zjednoczonej Europie. Musimy więc być świadomi, czego ona od nas oczekuje i czego my możemy oczekiwać od niej – oraz jak ją wzbogacać.

Anna Pałys
Zespół Szkół w Cyganach



ergo...

Matura: nauki matematyczno- przyrodnicze

W NUMERZE:

Adam Kawalek, Królowo wróć. Matura z matematyki	69
Adam Kawalek, Małgorzata Kawalek, Konspekt lekcji matematyki	74
Jacek Piotrowski, Matura z fizyki	77
Renata Skoraczyńska, Matura z chemii	84
Renata Kalandyk, Egzamin maturalny z biologii	91
Ewa Gołąb, Matura z geografii	98
Anna Skorupa, Janusz Bis, Budowanie wielościanów metodą origami	105
Anna Skorupa, Janusz Bis, Projekt matematyczny dla klasy czwartej	111
Jacek Kulasa, Instalacja i konfiguracja platformy Moodle, cz. 2	115
Mariusz Kalandyk, Opowiadanka Szczepanka - Krokodyle łązy	125

Adam Kawalek

Królowo wróć matura z matematyki

Powrót powszechnej matury z matematyki jest jednym z tematów, które wywołują falę gorących emocjonalnych opinii zarówno w środowisku uczniowskim, jak i nauczycielskim. „Dowcipnisie” zaczęli mówić o „Królowej nauk”, że jest prawicowa, ponieważ pomysł jej powrotu jako obowiązkowego przedmiotu na maturze towarzyszy przejściu władzy przez ugrupowania z tej właśnie części sceny politycznej. W rzeczywistości jednak opinie na ten temat dzielą nie tylko przedstawiciele tych samych ugrupowań politycznych (zarówno lewicowych, jak i prawicowych), ale również środowisko matematyków i nauczycieli matematyki. Nie budzi wątpliwości fakt, że matematyce należy się priorytetowe miejsce wśród przedmiotów szkolnych. Stawiane jest jednak pytanie, czy jej wprowadzenie jako obowiązkowego przedmiotu maturalnego według zasad, które zostały zaproponowane przez MEN, na pewno doprowadzi do wzmocnienia umiejętności matematycznych wśród uczniów i generalnie wzrostu poziomu nauczania tego przedmiotu.

Przyczyny zmian

Zwrócenie uwagi na potrzebę zmian w zakresie nauczania matematyki (a dalej również fizyki i przedmiotów technicznych) nie jest tylko zjawiskiem zaistniałym w naszym kraju. W Unii Europejskiej (i nie tylko w niej) obserwuje się spadek liczby studentów na kierunkach matematyczno-technicznych. Tendencja ta jest dokładnie przeciwna do potrzeb gospodarki naszej wspólnoty państw, w której w związku z gwałtownym postępem w zakresie techniki, a zwłaszcza technologii informatycznych, znacząco wzrosło zapotrzebowanie na kształcenie informatyków, inżynierów, fizyków itp. Braki istniejące na rynku pracy grożą tym, że UE nie wytrzyma współzawodnictwa w zakresie rozwoju technicznego i gospodarczego ze Stanami Zjednoczonymi oraz z dynamicznie rozwijającymi się państwami Azji. Nic więc dziwnego, że w ramach tzw. Strategii Lizbońskiej wzmocnienie edukacji matematyczno-technicznej uznano za jeden z głównych unijnych priorytetów. Rektorzy polskich uczelni technicznych od dawna już sygnalizowali ten problem, a także zauważalny spadek umiejętności matematycznych absolwentów szkół. Fakt ten w odniesieniu do piętnastolatków wydają się potwierdzać międzynarodowe

Polscy uczniowie dobrze sobie radzą m.in. z zadaniami wymagającymi odtworzenia znanego lub podanego algorytmu, zadaniami wymagającymi wykorzystania graficznej formy prezentacji danych, z zadaniami wymagającymi prostej optymalizacji (np. co wybrać, by w sumie było taniej), z porównywaniem i szacowaniem odległości, obliczaniem długości łamanych.

badania umiejętności prowadzone w ramach programu PISA (Programme for International Student Assessment). Mają one charakter prowadzonego co trzy lata pomiaru dydaktycznego, dostarczające wskaźników dla oglądu systemów edukacyjnych różnych krajów (w tym również członkowskich Unii Europejskiej).

Każde z nich ma nieco odrębną dziedzinę badań oraz specyficzną, stale modyfikowaną, metodologię. W badaniach z roku 2000 i 2003 porównywano umiejętności uczniów w trzech zakresach: czytania ze zrozumieniem, umiejętności matematycznych i rozumowania w naukach przyrodniczych; w 2003 r. sprawdzano również rozwiązywanie problemów. Głównym tematem ostatniego z badań, przeprowadzonego w roku 2006, było rozumowanie w naukach przyrodniczych. W raporcie z badań PISA 2003, którego zasadniczym zakresem były umiejętności matematyczne, Agnieszka Sułkowska i Zbigniew Marciniak analizują mocne i słabe strony naszych uczniów w porównaniu do ich światowych rówieśników. Według jego autorów polscy uczniowie dobrze sobie radzą m.in. z zadaniami wymagającymi odtworzenia znanego lub podanego algorytmu, zadaniami wymagającymi wykorzystania graficznej formy prezentacji danych, z zadaniami wymagającymi prostej optymalizacji (np. co wybrać, by w sumie było taniej), z porównywaniem i szacowaniem odległości, obliczaniem długości łamanych.

Wypadają zdecydowanie gorzej, rozwiązując problemy wymagające abstrakcyjnego myślenia, analizy lub uogólnienia. Istotną trudność sprawia im samodzielne przeprowadzenie całego toku rozumowania: od stawiania hipotezy, przez projektowanie rozwiązania, aż po sformułowanie własnych wniosków i opinii. Wydaje się więc, że polska szkoła uczy nazbyt schematycznie oraz, że zbyt mało uwagi przywiązuje się w niej do rozwiązywania problemów wymagających elastycznego i logicznego myślenia, a także do wyciągania wniosków z wykonanych obliczeń. Stanu tego nie poprawia edukacja matematyczna w szkole ponadgimnazjalnej.

Kierunki zmian

Powszechna matura z matematyki ma zainicjować i jednocześnie wymusić takie kierunki zmian, które będą przeciwdziałać skutkom wieloletnich zaniedbań w zakresie matematycznego kształcenia. Profesor Zbigniew Marciniak – przewodniczący zespołu przygotowującego „matematyczną reformę” – zwraca uwagę na to, że należy rozpocząć od zmiany standardów maturalnych

wymagań egzaminacyjnych – one bowiem profilują charakter kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej. Nowe standardy mają strukturę hierarchiczną i w pewnej mierze – jak wyjaśnia profesor Marciniak – odpowiadają skali stopni szkolnych. Wyższe standardy określają bardziej złożone umiejętności matematyczne. Podaję je, pomijając doprecyzowujące opisy na każdym z poziomów, które czytelnik może znaleźć w informatorze maturalnym „Matematyka 2010” (np. na stronie internetowej CKE). Zdający posiada umiejętności w zakresie:

1. wykorzystania i tworzenia informacji,
2. wykorzystania i interpretowania reprezentacji,
3. modelowania matematycznego,
4. użycia i tworzenia strategii,
5. rozumowania i argumentacji.

Zakłada się, że dostosowanie procesu dydaktycznego do nowych standardów ukierunkuje go na kształtowanie umiejętności rozumowania matematycznego, logicznego i elastycznego myślenia uczniów oraz krytycznego spojrzenia na wyniki rozwiązania. Bardzo dobry uczeń powinien umieć również planować ciąg czynności prowadzących do rozwiązania złożonych zadań, a także przeprowadzać dowody.

Zmiana standardów pociągnęła za sobą również konieczność wprowadzenia nowej podstawy programowej. W porównaniu do starej treści nauczania zostały w niej przegrupowane i na ogół znacząco zredukowane, a niektóre działy (na przykład elementy analizy matematycznej) całkowicie z niej zniknęły. Tę redukcję treści członkowie zespołu autorów tłumaczą koniecznością dostosowania do zmian demograficznych, które zaszły w szkołach ponadgimnazjalnych. O ile w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku naukę w szkołach kończących się maturą podejmowało ok. 20% populacji uczniów klas ósmych ówczesnej szkoły podstawowej, to obecnie podejmuje ją ok. 84% populacji absolwentów gimnazjów. Do szkół tych idzie więc znacząco więcej uczniów o przeciętnych i niskich zdolnościach niż było to jeszcze kilka lat temu. W tej sytuacji należy postawić raczej na głębokie utrwalenie kompetencji matematycznych niż opanowanie szerokiego zakresu materiału, a to możliwe jest tylko przy przeprowadzeniu jego redukcji. Tym bardziej, że na zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na realizację matematyki w ramowych planach nauczania MEN nie wyraziło zgody.

Bardzo dobry uczeń powinien umieć planować ciąg czynności prowadzących do rozwiązania złożonych zadań, a także przeprowadzać dowody.

Ze starej podstawy programowej zniknęły całkowicie następujące hasła:

- zbiory, podstawowe pojęcia rachunku zdań,
- zasada indukcji matematycznej,
- funkcja homograficzna, rozwiązywanie równań i nierówności z funkcją homograficzną,
- dwumian Newtona,
- metody rozwiązywania równań i nierówności wykładniczych i logarytmicznych,
- definicja granicy ciągu liczbowego oraz sposoby obliczania granicy ciągu,
- pojęcie sumy szeregu geometrycznego,
- ciągłość i pochodna funkcji,
- wzory redukcyjne,
- wielościany foremne,
- przykłady przekształceń geometrycznych,
- prawdopodobieństwo warunkowe i całkowite,
- zdarzenia niezależne, i schemat Bernoulliego.

Z poziomu podstawowego przeniesiono na poziom rozszerzony hasła:

- dzielenie przez dwumian $x-a$; stosowanie twierdzenia o reszcie z dzielenia wielomianu przez dwumian $x-a$,
- rozwiązywanie prostych nierówności wymiernych,
- miara łukowa kąta, definicje i wykresy funkcji trygonometrycznych dowolnego kąta,
- opisy półpłaszczyzny za pomocą nierówności,
- obliczania odległości punktu od prostej,
- korzystanie ze wzoru na liczbę permutacji, kombinacji, wariacji,
- czworokąty wpisane i czworokąty opisane na okręgu.

Na poziomie podstawowym znalazły się następujące treści odpowiadające dotychczas poziomowi rozszerzonemu:

- definicja logarytmu i stosowanie w obliczeniach własności logarytmów (dodanie tego zagadnienia jest rezultatem postulatów nauczycieli chemii),
- przekształcenia wykresów funkcji przez symetrię,
- funkcja wykładnicza,
- równanie okręgu,
- wzajemne położenie prostej i okręgu.

Treści dodane do podstawy programowej na poziomie rozszerzonym:

- twierdzenie o trzech prostych prostopadłych,
- twierdzenie o związkach miarowych między odcinkami siecznych i stycznych (po raz pierwszy jako hasło programowe od czasów co najmniej II wojny światowej),
- twierdzenie o rozkładzie liczby naturalnej na czynniki pierwsze,
- posługiwanie się wzorem $(a-1)(1+a+a^2+\dots+a^{n-1}) = a^n-1$,

- rozwiązywanie prostych nierówności trygonometrycznych,
- informacja o własnościach potęg o wykładniku rzeczywistym.

Coś być musi... za zakrętem

Argumenty przemawiające za takim kierunkiem zmian nie przekonują jednak wszystkich nauczycieli i dydaktyków matematyki. Nasuwa się zasadnicze pytanie o system doskonalenia nauczycieli matematyki, przygotowujący ich do „pogłębionego” nauczania. Wydaje się, że przynajmniej dotychczas nie podjęto planowych i centralnie zaplanowanych działań zmierzających w tym kierunku. Liczbę konferencji i warsztatów zorganizowanych w tym roku szkolnym przez CODN I CKE (do chwili, kiedy piszę ten artykuł – luty 2008) można wyliczyć na palcach jednej ręki, a przecież dotyczą one na ogół jedynie wąskiego grona nauczycieli (głównie doradców metodycznych i konsultantów ODN). Liczba doradców metodycznych zmniejsza się wraz z każdym kolejnym rokiem szkolnym, a w niektórych województwach (np. naszym – podkarpackim) jest już dramatycznie mała. O systemie kształcenia kaskadowego w tej sytuacji nawet trudno marzyć. Czy założenie, że ograniczenie treści umożliwi jakościowo lepsze nauczanie sprawdzi się w tej sytuacji? Czy w ogóle się sprawdzi, nawet przy założeniu dobrego przygotowania nauczycieli? Wiemy dobrze, że uczeń na ogół opanowuje pewną stałą część zakresu nauczanych treści, a zatem czy nie skończy się na tym, że ich opanowana liczba po prostu się zmniejszy – bez znaczącego wpływu na kompetencje matematyczne? Czas lekcyjnych spotkań z matematyką pozostanie przecież bez zmian, a zatem można przypuszczać, że ilość uczniowskich doświadczeń związanych z rozwiązywaniem problemów nie zwiększy się. W tej sytuacji obawa o obniżenie poziomu nauczania z matematyki wcale nie jest absurdalna i bezzasadna.

Czy system kształcenia akademickiego zdoła „zsynchronizować się” ze zmianami w szkołach ponadgimnazjalnych? Wymaga to nie tylko wprowadzenia na uczelni zajęć z zakresu analizy matematycznej od podstaw, ale również zajęć obejmujących funkcje elementarne i wiele innych zagadnień nauczanych jeszcze 10 lat temu w szkole średniej. Rektorzy uczelni wyższych podobno zapewniają, że nie powinniśmy mieć tego typu obaw. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych znają jednak przykłady wielu swoich uczniów, którzy na pierwszym wykładzie z fizyki poznali tajemniczy wężyk, który nazywa się całką, mimo że już od wielu lat pojęcie to nie występuje w wykazie treści podstawy programowej szkół kończących się maturą.

Przedstawiłem jedynie niewielką część spośród nasuwających się wątpliwości. Nie jest jednak celem tego artykułu nawoływanie do koleżeńskiego „zrządzenia”. Reformę (moim zdaniem) należy podjąć z entuzjazmem i życzliwym sceptycyzmem oraz nastawić się na to, że będzie prawdopodobnie wymagała wielu korekt (oby tylko nasze nauczycielskie uwagi były przez decydentów usłyszane).

Adam Kawałek jest matematykiem
i wicedyrektorem PCEN w Rzeszowie

Adam Kawalek, Małgorzata Kawalek

Konspekt lekcji matematyki
[klasa I LO z rozszerzoną matematyką]

Temat: Gra o szóstkę - Powtórzenie wiadomości o funkcjach.

Cele lekcji:

Uczeń potrafi:

- odczytać z wykresu dziedzinę, zbiór wartości i własności funkcji,
- odróżnić funkcję od przyporządkowań nie będących funkcjami,
- rozróżnić i stosować różne reprezentacje (opisy) funkcji,
- stosować definicję funkcji i jej własności do rozwiązywania problemów,
- określać związki między własnościami funkcji,
- ustalać miejsca zerowe funkcji i odczytywać je z wykresu,
- rysować wykresy funkcji.

Metody: teleturniej oparty na popularnym programie telewizyjnym „Milionerzy”

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie i wyjaśnienie celów lekcji.
2. Wyjaśnienie zasad teleturnieju:

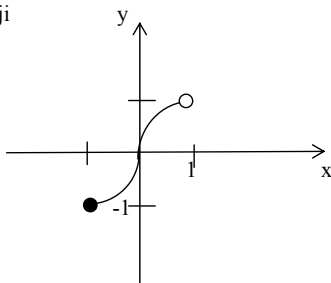
Teleturniej prowadzi jeden z uczniów („zastępca” Huberta Urbańskiego). We wstępnej fazie pięciu uczniów wytypowanych przez nauczyciela rozwiązuje zadania eliminacyjne.

W dalszej części bierze udział ten, który najszybciej rozwiązał poprawnie zadanie. Uczeń biorący udział w grze może skorzystać z jednego „telefonu do przyjaciela”, odwołania do klasy („koła ratunkowego”), eliminacji dwóch dystraktorów zadania. Każda odpowiedź musi zostać uzasadniona. Arkusze z zadaniami przyklejane są do tablicy. Nauczyciel zachęca uczniów do samodzielnego rozwiązywania zadań i upewnia się, którzy uczniowie „zdobyli” kolejne poziomy. „Sumą gwarantowaną” jest pełna ocena. W wypadku gdy, uczeń nie dojdzie do najwyższego poziomu otrzymuje zdobytą ocenę, a jego miejsce zajmuje ten z pozostałych uczniów, który w pracy indywidualnej osiągnął wymagany do dalszego ciągu próg.

3. Przeprowadzenie teleturnieju według wcześniej określonych zasad.
4. Zestaw zadań.

Ocena dopuszczająca

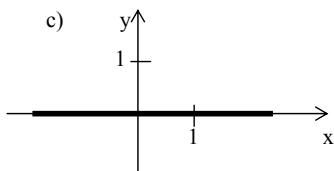
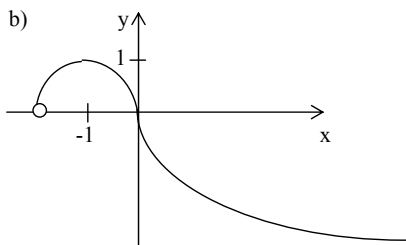
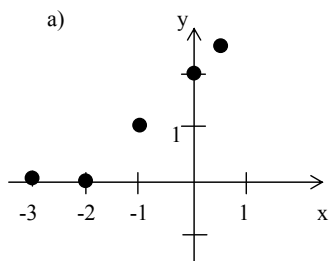
1. Zbiorem wartości funkcji



jest:

- a) $\langle -1, 1 \rangle$
- b) $\langle -1, 1 \rangle$
- c) $(-1, 1)$
- d) \mathbb{R}

2. Wskaż funkcję, która ma mniej niż dwa miejsca zerowe.



d)

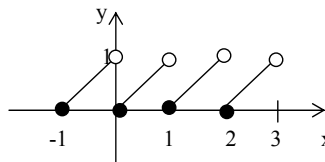
x	-1	2	5	6	8
f(x)	3	4	0	7	0

Ocena dostateczny

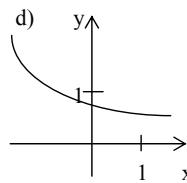
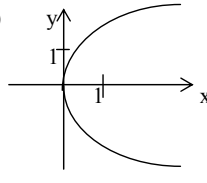
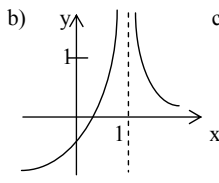
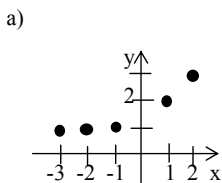
3. Wykresem funkcji $y = x - [x]$ jest :

Funkcja ta:

- a) nie jest różnowartościowa
- b) jest rosnąca w \mathbb{R}
- c) jej zbiorem wartości jest $(0, 1)$
- d) jej zbiorem wartości jest $(0, 1 \rangle$



4. Który z wykresów nie jest wykresem funkcji ?



Ocena plus dostateczny

5. Funkcja $y = \frac{2}{x}$ jest:

- a) malejąca w całej dziedzinie
- b) malejąca w \mathbb{R} i malejąca w \mathbb{R}_+
- c) malejąca jedynie w \mathbb{R} .
- d) malejąca w \mathbb{R} , a rosnąca w \mathbb{R}_+

Ocena dobry

6. O funkcji f wiadomo, że jest rosnąca. Wówczas:

- a) funkcja jest różnowartościowa
- b) funkcja może mieć dwa miejsca zerowe
- c) jest funkcją nieparzystą
- d) funkcja f może być funkcją parzystą

Ocena plus dobry

7. Miejscami zerowymi funkcji $y = \frac{|x|-6}{\sqrt{\frac{1}{4}x-1} * (x^2-25)}$ są liczby :

- a) 6, -6
- b) 6
- c) funkcja nie ma miejsc zerowych
- d) 6, -6, 5, -5, 4

Ocena bardzo dobry

8. Złożenie funkcji malejącej z funkcją malejącą jest:

- a) funkcją malejącą
- b) funkcją stałą
- c) funkcją rosnącą
- d) nie musi być funkcją monotoniczną

Ocena celujący

9. Narysuj wykres funkcji $f(x) = \frac{x-1}{|x-1|} + \operatorname{sgn}(x+2)$

Jacek Piotrkowski

Matura z fizyki

Przygotowanie ucznia szkoły ponadgimnazjalnej do egzaminu maturalnego z fizyki i astronomii jest zadaniem wszechstronnym i wymagającym indywidualnej pracy z uczniem oraz pracy samego ucznia. Okazuje się, że uczniowie i ich rodzice często dochodzą do wniosku, że to za mało i uczeń uczęszcza jeszcze na korepetycje. Niestety, korepetycje, które powinny być na marginesie edukacji, stają się polską normą. Są różne powody takiego stanu rzeczy, ale chciałbym zwrócić uwagę na jeden z nich. Kończyłem szkołę średnią dwadzieścia kilka lat temu i fizyki wraz z astronomią w szkole podstawowej i średniej miałem 24 godziny w cyklu kształcenia (klasa VI, VII, VIII – po 2 godziny, klasa I, II, III – po 4 godziny i klasa IV – 6 godzin). Obecny absolwent liceum ogólnokształcącego może zadowolić się co najwyżej 15 godzinami w cyklu kształcenia. Brakuje więc 9 godzin, czyli dwóch lat intensywnego kształcenia po 4, 5 godzin fizyki i astronomii tygodniowo.

Podstawa programowa też nas nie rozpieszcza, gdyż nie zauważyłem zbyt wielkich zmian w porównaniu z tym, czego sam musiałem się uczyć. Poza tym, rozwój nauki i techniki jest dużo szybszy w porównaniu z czasami sprzed dwudziestu lat. W czasach, gdy kończyłem szkołę średnią, nie było: płyt CD, DVD, Blu Ray, telefonii komórkowej, Internetu, nanotechnologii. Przecież o tym wszystkim absolwent szkoły ponadgimnazjalnej zdający egzamin maturalny – choćby tylko informacyjnie – powinien wiedzieć. Dlatego uczeń, oprócz wiedzy i umiejętności w rozwiązywaniu problemów fizycznych, musi mieć umysł chłonny i otwarty na wszelkie nowinki, które mogą się pojawić w każdej chwili, nawet w przeddzień egzaminu maturalnego. Podam jeden przykład. Uczniowie, którzy obecnie są w klasie drugiej LO, kończąc gimnazjum, wiedzieli, że w Układzie Słonecznym jest dziewięć planet, z których ostatnia to Pluton. Przychodząc do liceum, dowiadują się 2 września, że jest to nieprawda, bo od tygodnia planet jest tylko osiem i ostatnią jest Neptun.

W pracy z uczniami zakładam, że zdążę z nimi powtórzyć to, co już zostało przez uczniów zapomniane i jest mało operacyjne. Czasu jest mało, bo tylko 7 miesięcy (październik – kwiecień). Zakładam, że należy z uczniami powtórzyć to wszystko, co było w klasie pierwszej i drugiej. Należy więc stworzyć coś w rodzaju kalendarza maturalnego, w którym zostaną przypisane każdemu miesiącowi treści standardów wymagań

egzaminacyjnych na poziomie rozszerzonym. Nie będę omawiał poziomu podstawowego, gdyż abiturientów zdających egzamin maturalny na poziomie podstawowym jest około 5 % w całej populacji zdających egzamin maturalny z fizyki i astronomii. Standard II – korzystanie z informacji i standard III – tworzenie informacji powinny być realizowane przy okazji realizacji treści standardu I – wiadomości i rozumienia, gdzie zawarte są konkretne treści, które uczeń powinien sobie przyswoić. Pozwolę sobie przytoczyć wymagania egzaminacyjne dla poziomu rozszerzonego. Według informatora maturalnego zdający posługuje się pojęciami i wielkościami fizycznymi do opisu zjawisk związanych z:

- a. ruchem i siłami, matematycznym opisem ruchu, przyczynami zmiany ruchu, oporami ruchu, energią i zasadami zachowania w mechanice, ruchem postępowym, obrotowym;
- b. polowym opisem oddziaływań, polem grawitacyjnym i ruchem mas w polu grawitacyjnym, polem elektrycznym i ruchem cząstek w polu elektrycznym, polem magnetycznym i ruch cząstek w polu magnetycznym;
- c. obwodami prądu stałego, przemianami energii w obwodach prądu stałego i źródłami napięcia;
- d. polem elektromagnetycznym, indukcją elektromagnetyczną, obwodami LC, falami elektromagnetycznymi;
- e. fizycznymi podstawami mikroelektroniki;
- f. zjawiskami termodynamicznymi, zasadami termodynamiki, przejściami fazowymi;
- g. zjawiskami hydrostatycznymi i aerostaticznymi.

Ponieważ od roku formuła egzaminu na poziomie rozszerzonym jest zmieniona i uczeń rozwiązuje tylko jeden arkusz egzaminacyjny, postronnym obserwatorom mogłoby się wydawać, że uczeń ma uproszczone zadanie. Nic bardziej mylnego, gdyż arkusz egzaminacyjny na poziomie rozszerzonym zawiera około 10 pytań zawartych w standardach poziomu podstawowego. Konia z rzędem temu, kto się domyśli, co w tym roku z poziomu podstawowego będzie na egzaminie z poziomu rozszerzonego. Na pewno zdający winien posługiwać się pojęciami i wielkościami fizycznymi do opisu zjawisk związanych z:

- a. ruchem, jego powszechnością i względnością;
- b. oddziaływaniami w przyrodzie;
- c. porządkiem i chaosem w przyrodzie;
- d. światłem i jego rolą w przyrodzie;
- e. energią, jej przemianami i transportem;
- f. budową i ewolucją Wszechświata;
- g. jednością mikro- i makroświata;
- h. narzędziami współczesnej fizyki.

Zagadnień do powtórzenia jest bardzo dużo. Jeżeli uczniowie mają fizykę i astronomię w klasie trzeciej, to część przytoczonych przeze mnie wymagań i standardów egzaminacyjnych da się utrwalić tuż przed egzaminem maturalnym. W przypadku moich uczniów

są to zagadnienia związane z optyką, fizyką jądra atomowego, kosmologią, podstawami mikroelektroniki, dualizmem falowo-korpuskularnym i metodologią nauk. Oczywiście, każdy ma prawo do takiego sposobu realizacji wymagań egzaminacyjnych, na jaki pozwala mu czas i program, który wybrał. Dlatego nie będę skupiał się na kalendarzu zajęć w ramach przygotowania do egzaminu maturalnego, ale na pewnych błędach, które uczniowie popełniają w trakcie egzaminu. Błędy są popełniane przez dość sporą liczbę zdających, więc nie są to błędy, które zdarzają się przypadkiem. Należy więc w trakcie powtórek zrobić wszystko, żeby te błędy wyeliminować. Mimo tego że nowy egzamin maturalny, który odbędzie się za kilka miesięcy, przyniesie nowe spostrzeżenia na temat typowych błędów maturzystów i nowe wskazówki, jak organizować pracę z uczniem, żeby te błędy eliminować. Należy zwrócić na nie uwagę, gdyż robią je uczniowie w całej populacji zdających; są to błędy typowe. Do dzieła więc.

Uczniowie mają kłopoty ze względnością ruchu i traktują prędkość jako wielkość skalarną. Zmora uczniów jest stosowanie pierwszej zasady dynamiki Newtona i dlatego należy ich uczulić na sformułowania typu: „porusza się ze stałą prędkością 5 m/s”. Problem tkwi w tym, że wartość prędkości do niczego nie jest potrzebna. Ważniejsze jest, że prędkość nie zmienia się w czasie i – co z tego wynika – siły działające na ciało równoważą się.

W przypadku zadań dotyczących ruchu jednostajnie zmiennego, uczniom, pierwsze, co przychodzi na myśl, to wzór na drogę w ruchu jednostajnym. Jest to błąd dyskwalifikujący całe rozwiązanie. W tym przypadku szwankuje czytanie ze zrozumieniem. Ten sam błąd pojawia się przy analizie zadań z zastosowaniem drugiej zasady dynamiki i wykorzystaniem wzoru na drogę.

Wspomniałem, że uczniowie traktują prędkość jako wielkość skalarną. Wielkości takie jak siła, przyspieszenie też są wielkościami wektorowymi, należy je dodawać i odejmować tak samo jak wektory. Natomiast uczniowie traktują te wielkości jak skalary. Problemem nękaącym uczniów jest brak umiejętności matematycznych w zakresie działań na wektorach.

Jedno z pierwszych zadań, które pojawia się przy omawianiu pola grawitacyjnego, jest otrzymanie zależności

$$g = \frac{GM_Z}{R_Z^2} = 9,81 \frac{m}{s^2}$$

Niestety, uczniowie traktują ten wzór jako „świętość” i nie potrafią go wykorzystać w obliczaniu wyrażen $\frac{GM_Z}{R_Z}$ typu i przekształceniu go do postaci $g \cdot R_Z$.

Żyjemy w czasach globalnej wioski i natłoku informacji dostarczanej przez ogólnodostępne media, które podają informacje nie do końca prawdziwe z punktu widzenia praw fizycznych. Pozwolę sobie zwrócić uwagę na dwie potoczne „prawdy” – zawierające niewiele prawdy. Dziennikarzom na przykład udaje się pomylić skutki efektu cieplarnianego z efek-

tem dziury ozonowej; nie oznacza to jednak, że uczniom na egzaminie maturalnym wolno również to uczynić. Drugi „fakt” podawany jest jako przekonanie o braku przyciągania grawitacyjnego w stanie nieważkości. Jeżeli krzesło, na którym siedzę, pisząc te słowa, nagle zniknie, to też znajdę się w stanie nieważkości. Pomimo tego, że Ziemia w dalszym ciągu mnie przyciąga, o czym zaraz mogę się dość boleśnie przekonać. Należy nie zapominać o zadaniu z zerwaną windą, gdzie też mamy do czynienia z nieważkością.

Uczniowie spotykają się już w gimnazjum z pojęciem pracy jako iloczynem siły i przesunięcia. W szkole ponadgimnazjalnej pojęcie pracy zostaje rozszerzone na przypadki, gdy siła nie jest stała. Należy wtedy inaczej obliczać pracę, na przykład korzystać z pojęcia siły średniej, liczyć pole pod wykresem (jakim?).

W ruchu falowym uczniowie spotykają się z prędkością, częstotliwością i długością fali. Uczniowie mają problemy z określeniem, jak zmieniają się poszczególne wielkości przy przejściu przez granicę ośrodków. Innym problemem jest wymienienie zjawisk, które świadczą o zjawiskach falowych, oraz zjawisk pozwalających odróżnić falę poprzeczną od podłużnej.

Kłopoty z liczeniem sprawności mogą wynikać z niezbyt dobrze rozumianego pojęcia sprawności. Uczniowie myślą się w rachunkach, gdy należy obliczyć energię pobraną (oddaną) przy danej sprawności.

Wiele kłopotów sprawia uczniom reguła lewej i prawej dłoni. Jest kilka sformułowań reguły lewej dłoni dla ruchu cząstek naładowanych w polu magnetycznym. Uczniowie po gimnazjum znają regułę lewej dłoni na pamięć. Gorzej jest z jej zastosowaniem. Należy stosować regułę lewej dłoni w konkretnych zadaniach dla cząstek naładowanych ujemnie i dodatnio oraz ćwiczyć stosowanie reguły lewej dłoni w przypadku wyznaczenia zwrotu siły elektrodynamicznej działającej na przewodnik z prądem w polu magnetycznym, pamiętając o umowie, że prąd płynie od punktu o potencjale dodatnim do punktu o potencjale ujemnym, czyli przeciwnie niż ruch elektronów.

Należy rozwiązywać prawo rozpadu w „obie strony”, to znaczy: mając czas połowicznego zaniku, obliczać, jaka część pierwiastka promieniotwórczego pozostała (rozpadła się) lub znając ilość pierwiastka promieniotwórczego, która pozostała, obliczać czas połowicznego zaniku. Czasem wydaje mi się, że problemy uczniów wynikają z niedokładnego czytania treści zadania. Innym wyjaśnieniem może być też rozkojarzenie, stres, bo czym wyjaśnić odpowiedź ucznia, który odpowiada, że w jądrze atomowym jest A-Z neutronów i Z elektronów. Błąd niby niewielki, bo elektronów w atomie znajdującym się w stanie podstawowym jest tyle samo, co protonów, ale odpowiedź zostanie oceniona na 0 punktów.

Uczniowie bardzo słabo opanowują standard II, to jest rysowanie wykresów zależności dwóch wielkości fizycznych. Rysunki są chaotyczne, niestaranne i szkicowe. Powinni więc w ramach przygotowania do egzaminu maturalnego ćwiczyć rysowanie wykresów na papierze milimetrowym (przynajmniej jeden raz). Przyda się im to, gdy w arkuszu egzaminacyjnym napotkają kratki naśladujące papier milimetrowy. W ramach rysowania wykresów na papierze milimetrowym należy zwrócić uwagę na:

- a. korzystanie w miarę możliwości z całego dostępnego pola;
- b. prawidłowe wyskalowanie osi wraz z wartościami, opisem wielkości i jednostką;

- c. prawidłowym naniesieniem podanych punktów pomiarowych wraz z prostokątami niepewności pomiarowych;
- d. prawidłowym narysowaniem krzywej odpowiadającej charakterowi prawa fizycznego.

Uczniowie muszą pamiętać, żeby jako krzywej nie rysować odcinka kończącego się na ostatnim punkcie pomiarowym. Wykres powinien kończyć się poza ostatnim punktem pomiarowym. Zanim uczniowie przystąpią do rysowania wykresu powinni przez chwilę pomyśleć, jaki charakter ma zależność przedstawiona na wykresie. Chwila zastanowienia, czy szukaną krzywą jest prosta, parabola czy sinusoida jest chyba nawet ważniejsza od staranności wykonania wykresu.

Młodzież ma duże kłopoty ze zrozumieniem drugiej zasady dynamiki dla ruchu po okręgu. Dość często myślą pojęcia siły dośrodkowej jako siły wypadkowej powodującej ruch jednostajny po okręgu z siłą odśrodkową bezwładności. Należy konsekwentnie stosować oba pojęcia tam, gdzie powinny być stosowane.

Przeglądając odpowiedzi dotyczące układów prostowniczych prądu przemiennego, można było od razu stwierdzić, który z uczniów kończył technikum elektryczne. Twórcy arkuszy maturalnych już kilka razy konsekwentnie umieszczają zadania z zastosowania diody półprzewodnikowej do układów prostowniczych prądu przemiennego. Dla uczniów oznacza to konieczność przyswojenia sobie pojęcia diody półprzewodnikowej i zastosowania diody lub układu diod w układach prostowniczych.

W zadaniach często pojawiają się jednostki energii 1 eV lub 1 MeV, które ułatwiają opis fizykom atomowym i jądrowym, lecz bardzo utrudniają życie uczniom. Mają oni kłopoty z przeliczaniem energii podanej w eV na wartość energii wyrażoną w SI. Należy więc mobilizować do samodzielnego przeliczania tych wielkości poprzez podawanie energii w MeV oraz ćwiczenia przy tym działań na potęgach i zaokrąglania wyników do dwóch miejsc znaczących. Spostrzeżenia okręgowych komisji egzaminacyjnych pokazują, że błędy rachunkowe są bardzo częste, zwłaszcza gdy dotyczą działań na dużych liczbach.

Należy ćwiczyć wraz z umiejętnościami rachunkowymi umiejętność refleksji, czy wynik otrzymany ma sens, bo otrzymanie wyniku, że skocznia narciarska ma wysokość 4 cm, albo że pole magnetyczne w elektromagnesie ma wartość 15000 T, większego sensu nie ma. Można to osiągnąć wtedy, gdy uczniowie mają świadomość nie tylko tego, jaką jednostkę ma obliczona wielkość, ale też tego, jakiego wyniku mogą się spodziewać.

Mam nadzieję, że kilka wskazówek o podstawowych błędach popełnianych przez uczniów na egzaminach pozwoli te błędy wyeliminować, a fizyka i astronomia przestanie być traktowana jako przedmiot, który uczniowie wybierają, bo muszą. Częstokroć wybierają fizykę, bo muszą, ale nie wierzą w swoje możliwości. Fizyka i astronomia nie cieszy się powodzeniem wśród maturzystów, ale bez fizyki i matematyki nie da się we współczesnym świecie egzystować. Chyba że wypuścimy ze szkół młodzież nastawioną na bezmyślną konsumpcję tego, co inni wytworzyli. Nie chodzi mi oczywiście o to, żeby każdy umiał naprawić układ scalony w komputerze, gdy się zepsuje. Chodzi mi o to, by młodzież opuszczająca mury szkoły była ciekawa świata, była wobec tego świata krytyczna i nie bała się zadań, które przed nią stoją. Niech pierwszym poważnym wyzwaniem będzie egzamin z fizyki i astronomii.

Przykładowe zadania z fizyki

Zadanie 1

Piłka o masie $m = 100$ g uderza o podłogę z prędkością $5 \frac{m}{s}$. Po odbiciu od podłogi, piłka leci do góry z prędkością $3 \frac{m}{s}$. Oblicz:

- zmianę wartości pędu
- zmianę energii wewnętrznej piłki i podłogi podczas zderzenia

Rozwiązanie.

Pęd jest wielkością wektorową, więc $\Delta p = 0,1kg \cdot (-3 \frac{m}{s}) - 0,1kg \cdot (+5 \frac{m}{s}) = -0,8kg \frac{m}{s}$. Znak minus w wyniku oznacza, że zmiana pędu ma zwrot przeciwny do pędu początkowego.

Zmiana energii wewnętrznej wynosi $\Delta U = \frac{0,1kg \cdot (5 \frac{m}{s})^2}{2} - \frac{0,1kg \cdot (-3 \frac{m}{s})^2}{2} = +0,8J$.

Błędy uczniowskie biorą się z traktowania prędkości jako wielkości skalarnej. Przy takim podejściu wynik pędu wyniósłby $0,2kg \frac{m}{s}$. Obliczenie zmiany energii jest prostsze, lecz należy uważać na znak wartości. Energia wewnętrzna rośnie, więc musi być dodatnia.

Zadanie 2.

Klocek o masie 500 g spoczywa na równi o kącie nachylenia $\alpha = 30^\circ$. Oblicz siłę tarcia statycznego, która pozwala klockowi być w stanie spoczynku. Oblicz współczynnik tarcia statycznego.

Rozwiązanie.

Siła tarcia statycznego $T_{statyczna} \leq T_{statycznamaksymalna} = \mu_{st} \cdot mg \cdot \cos \alpha$. Ponieważ nie wiemy, czy klocek zacznie się zaraz zsuwać, nie możemy zastosować wzoru na wartość maksymalnej siły tarcia statycznego. Korzystamy z I zasady dynamiki Newtona, która w tym przypadku daje wynik

$T_{statyczna} = F_{zsuwaj\acute{a}s\acute{u}} = mg \cdot \sin \alpha = 0,5kg \cdot 9,81 \frac{m}{s^2} \cdot \frac{1}{2} = 2,45N$. Współczynnika tarcia statycznego

obliczyć w sposób ścisły nie możemy, natomiast możemy obliczyć jego kres górny, ponieważ $mg \cdot \sin \alpha \leq \mu_{st} \cdot 0,5kg \cdot 9,81 \frac{m}{s^2} \cdot \frac{\sqrt{3}}{2}$. Stąd $\mu_{st} \geq \operatorname{tg} 30^\circ = \frac{\sqrt{3}}{3}$. Błędy uczniów wynikają z tego, że

obliczać w sposób ścisły, za pomocą wzoru, możemy obliczać tylko wartość siły tarcia statycznego maksymalnego.

Zadanie 3.

Na siatkę dyfrakcyjną mającą 500 rys/mm pada prostopadle światło laserowe o długości $\lambda = 500$ nm. Oblicz:

- stałą siatki dyfrakcyjnej
- maksymalny rząd ugięcia

Rozwiązanie.

$$\text{Stała siatki } d = \frac{1\text{mm}}{500} = \frac{10^{-3}\text{m}}{5 \cdot 10^2} = \frac{1}{5} \cdot 10^{-5}\text{m} = \frac{1}{5} \cdot 10^{-5}\text{m} = 2000\text{nm}.$$

Kąt ugięcia nie może być większy od 90° . Z zależności $d \cdot \sin \alpha = n \cdot \lambda$ otrzymujemy, że $\sin \alpha = \frac{n\lambda}{d} < 1$. Stąd $n_{maks} < \frac{d}{\lambda} = \frac{2000\text{nm}}{500\text{nm}} = 4$. Prawidłowa odpowiedź brzmi: $n_{maks} = 3$.

Uczniowie mają problemy z obliczaniem stałej siatki, a więc z obliczaniem, w którym występują potęgi 10 oraz z interpretacją gotowych wyników.

Zadanie 4.

Laser o mocy 2,5 mW emituje światło o długości fali $\lambda=500$ nm. Oblicz:

- ilość fotonów emitowanych przez laser w ciągu sekundy
- ciśnienie, jakie wywiera światło laserowe na idealne zwierciadło o powierzchni 4 cm^2 . Jak zmieniłaby się odpowiedź, gdyby światło padało na idealnie czarną powierzchnię?

Rozwiązanie.

$$P = \frac{\Delta W}{\Delta t} = \frac{n \frac{hc}{\lambda}}{\Delta t}$$

$$n = \frac{P\Delta t}{\frac{hc}{\lambda}} = \frac{P\Delta t\lambda}{hc} = \frac{2,5 \cdot 10^{-3}\text{W} \cdot 1\text{s} \cdot 5 \cdot 10^2 \cdot 10^{-9}\text{m}}{6,63 \cdot 10^{-34}\text{J} \cdot \text{s} \cdot 3 \cdot 10^8 \frac{\text{m}}{\text{s}}}$$

$$n = 0,63 \cdot 10^{16} \text{ fotonów}$$

Zmiana pędu fotonu po odbiciu od idealnego zwierciadła wynosi $\frac{2h}{\lambda}$. Ciśnienie obliczymy z

$$\text{następujących zależności: } p = \frac{F}{S} = \frac{\frac{\Delta p}{\Delta t}}{S} = \frac{n \cdot \frac{2h}{\lambda}}{\frac{\Delta t}{S}} = \frac{\frac{P\Delta t\lambda}{hc} \cdot \frac{2h}{\lambda}}{\frac{\Delta t}{S}} = \frac{2P}{cS}$$

$$p = \frac{2 \cdot 2,5 \cdot 10^{-3}\text{W}}{3 \cdot 10^8 \frac{\text{m}}{\text{s}} \cdot 4 \cdot 10^{-4}\text{m}^2} = 4,2 \cdot 10^{-8}\text{Pa}.$$

Czarna powierzchnia pochłania światło, więc zmiana pędu jest wtedy równa $\frac{h}{\lambda}$ i we wzorze

końcowym na ciśnienie zniknie cyfra 2. Ciśnienie wyniesie wtedy $2,1 \cdot 10^{-8}\text{Pa}$.

Najwięcej kłopotów sprawia uczniom obliczanie zmiany pędu i stosowanie drugiej uogólnionej zasady dynamiki (patrz zadanie 1) oraz wykonywanie działań na potęgach liczby 10. Dochodzi też do tego zamiana jednostek takich jak g, cm^2 na jednostki podstawowe SI i pojawiające się potęgi liczby 10.

Jacek Piotrkowski jest nauczycielem fizyki w liceum ogólnokształcącym w Rzeszowie

Renata Skoraczyńska

Matura z chemii

Moja praca, związana z przygotowaniem uczniów do egzaminu maturalnego, zaczyna się bardzo wcześnie, bo na etapie planowania zajęć na cały cykl edukacyjny w danej klasie, co obecnie dla liceum oznacza dwa i pół roku. Jest to więc znacznie wcześniej niż sami uczniowie podejmą decyzję o zdawaniu egzaminu maturalnego z chemii na poziomie rozszerzonym. Zdarza się bowiem często, iż młodzież zwleka z wyborem do ostatniej chwili, a nawet zmienia go na dwa i pół miesiąca przed egzaminem, czyli w lutym.

Pierwszym krokiem była dokładna analiza podstawy programowej, a potem jeszcze dokładniejsza opisu standardów wymagań egzaminacyjnych. Celem tej analizy jest stworzenie nowego planu pracy (rozkładu materiału), który byłby oparty na realizowanym przeze mnie programie nauczania a zarazem zawierał wszystkie stawiane sobie cele. Najpierw w planie pracy umieszczam wszystkie pojęcia i wiadomości zawarte w standardzie pierwszym, dotyczącym rozumienia i pamiętania, a potem przyporządkuję ów materiał do poszczególnych tematów lekcji. Równocześnie wykreślam wiele zagadnień realizowanych dotąd tradycyjnie na lekcjach chemii, jednak nie zawartych w standardach wymagań. Jako przykład takich zagadnień podam pojęcie entalpii swobodnej, entropii czy ogniów redoks i wzoru Nernsta. Zdaję sobie sprawę, że są to bardzo ważne zagadnienia i że twórcom reformy edukacyjnej nie chodziło o to, abyśmy zamiast uczenia chemii jako takiej i realizacji programów nauczania realizowali z uczniami na lekcjach standardy wymagań maturalnych, jednak liczba godzin, jaką dysponuję w cyklu edukacyjnym na realizację przedmiotu w zakresie rozszerzonym, zmusza mnie do bardzo oszczędnego gospodarowania czasem. Nadrzędny cel, jakim jest dobre przygotowanie uczniów do egzaminu, wymusza brutalne przystosowanie się do rzeczywistości.

Po rozplanowaniu treści w postaci pojęć i wiadomości podobnie postępuję z informacjami zawartymi w standardzie drugim, dotyczącym wykorzystywania i przetwarzania informacji. Każdą wymienioną tam umiejętność przyporządkuję do konkretnych tematów lekcji. Niektóre z tych umiejętności są ściśle powiązane z pojęciami i wiadomościami ze standardu pierwszego, i ich przyporządkowanie narzuca się niejako samoistnie. Jednak wiele umiejętności ma charakter bardzo ogólny. Na przykład standardy: „uczeń selekcjonuje i porównuje informacje” oraz „konstruuje schematy, rysunki, tabele i wykresy” nie są związane z konkretnymi treściami lub poję-

ciami i mogą, a nawet muszą, być kształtowane na bazie różnych zagadnień. Wybieram więc zadania z różnych działów chemii, których wykonanie wprowadza, ćwiczy i utrwala ww. umiejętności, a następnie w swoim planie pracy przypisuję te zadania do konkretnych tematów lekcji jako ich element lub pracę domową. Takie postępowanie daje mi gwarancję, że każdy standard zostanie kilkakrotnie przećwiczony a żadne z zagadnień nie zostanie przypadkowo pominięte. Wymaga to jednak ode mnie poświęcenia bardzo dużej ilości czasu na etapie planowania pracy. Najwięcej trudności sprawia przypisanie do poszczególnych tematów lekcji i zaplanowanie kształtowania umiejętności zawartych w standardzie trzecim, dotyczącym tworzenia informacji – i tego etapu planowania mojej pracy nie mogę nazwać zamkniętym.

Praktycznie przed każdym nowym rokiem szkolnym nanoszę na mój plan zmiany wynikające z nabywanych doświadczeń, dołączam nowe zadania, które wydają mi się być lepszymi niż wykorzystywane wcześniej. Również w trakcie roku szkolnego poszukuję nowych zadań, które pozwalałyby kształtować umiejętności uczniów. Sformułowania zapisane przez autorów standardów egzaminacyjnych są dość enigmatycznie, czego dobrym przykładem jest cytat: „uczeń interpretuje informacje oraz formułuje wnioski i uzasadnia opinie – uzasadnia związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy prezentowanymi faktami”.

Drugi etap pracy nad przygotowaniem uczniów do egzaminu maturalnego rozpoczyna się w pierwszym tygodniu nauki w klasie trzeciej i dotyczy tych osób, które w tym momencie deklarują zamiar zdawania egzaminu z chemii w zakresie rozszerzonym. Obejmuje on organizację zajęć dodatkowych, odbywających się raz w tygodniu przez dwie godziny lekcyjne oraz pracę w czasie lekcji „szkolnych”. Treści programowe podzieliłam na dziewięćnaście działów i do każdego działu wybrałam około dwudziestu pięciu zadań powtórzeniowych, innych niż rozwiązywane wcześniej w czasie lekcji.

W każdym tygodniu uczniowie otrzymują jeden taki zestaw zadań, które rozwiązują samodzielnie w domu. Na zajęciach sprawdzamy i omawiamy rozwiązania, rozwiązujemy zadania błędne lub nierozwiązane. Muszę przyznać, że poważnym problemem jest utrzymanie zadowalającej frekwencji na tych zajęciach, ponieważ po początkowej euforii i zapale wkrótce nie pozostaje zbyt wiele. Proponowane przeze mnie formy pracy wymagają dużego zaangażowania ze strony samych uczniów oraz sporego nakładu ich pracy. Jest to niejednokrotnie rozbieżne z ich oczekiwaniami, ponieważ

Praktycznie przed każdym nowym rokiem szkolnym nanoszę na mój plan zmiany wynikające z nabywanych doświadczeń, dołączam nowe zadania, które wydają mi się być lepszymi niż wykorzystywane wcześniej. Również w trakcie roku szkolnego poszukuję nowych zadań, które pozwalałyby kształtować umiejętności uczniów.

Uczulam na właściwe odczytywanie znaczeń czasowników operacyjnych w poleceniach do zadań, na konieczność precyzyjnego odpowiadania na pytania, konieczność zapisywania jednostek i inne czynności zawarte w dostępnych ogólnych zasadach oceniania zadań egzaminacyjnych, które mogą znacząco wpłynąć na sposób oceny pracy uczniów i wartość tej oceny.

wielu sądzi, iż można przygotować się dobrze do egzaminu poprzez samo słuchanie, według zasady „pani nam to wytłumaczy”. Moje wyjaśnienia, że tłumaczyłam to na lekcji w pierwszej lub drugiej klasie, a teraz konieczna jest samodzielna aktywność intelektualna, nie zawsze i nie przez wszystkich przyjmowane są z entuzjazmem. Nie wszyscy uczniowie mają wystarczająco silną motywację a ponieważ wywodzą się z różnych środowisk, nie zawsze moje starania popiera mądre motywowanie domu rodzinnego. Niektórzy z nich nie mają wystarczającej wiary we własne możliwości i nie potrafią dostrzec sensu ciężkiej pracy oraz konieczności czasowej rezygnacji z rozrywki. Nie wierzą, że lepszy wynik, lepsze studia są nadzieją na lepszą przyszłość. Nie dla każdego wynik egzaminu maturalnego jest życiowym priorytetem, niektórym chodzi tylko o to, aby zdać. Jednak co roku znajduje się grupa młodych ludzi chętnych do pracy; późniejsze wyniki plasują ich powyżej średniej.

Niezależnie od zajęć fakultatywnych ustalamy harmonogram powtórek w czasie lekcji szkolnych. Raz na cztery lub pięć tygodni uczniowie piszą coś w rodzaju sprawdzianu z ustalonego zakresu treści programowych, które są zgodne z tym, co w danym czasie robimy na zajęciach fakultatywnych. Sprawdzian składa się z zadań maturalnych z lat ubiegłych dotyczących treści powtórzeniowych i podlega ocenie, która zostaje wpisana do dziennika. Uczniowie niezdający matury z chemii (w klasie biologiczno-chemicznej jest to zaledwie kilka osób) pracują w tym czasie na materiale bieżącym i nie uczestniczą w powtórkach.

Powtarzanie treści z lat ubiegłych kończymy na ogół na przełomie lutego i marca, i od tej chwili rozwiązuję z uczniami przykładowe arkusze egzaminacyjne. Przed każdymi zajęciami fakultatywnymi obowiązuje rozwiązanie jednego lub dwóch arkuszy, które potem są szczegółowo omawiane. Na tym etapie pracy szczególny nacisk kładę także na technikę rozwiązywania zadań i przedstawiania odpowiedzi. Uczulam na właściwe odczytywanie znaczeń czasowników operacyjnych w poleceniach do zadań, na konieczność precyzyjnego odpowiadania na pytania, konieczność zapisywania jednostek i inne czynności zawarte w dostępnych ogólnych zasadach oceniania zadań egzaminacyjnych, które mogą znacząco wpłynąć na sposób oceny pracy uczniów i wartość tej oceny.

Mam nadzieję, że opisane przeze mnie postępowanie będzie pomocą dla nauczycieli poszukujących własnej ścieżki pracy z uczniami przygotowującymi się do egzaminu maturalnego. Zdaję sobie sprawę z tego, że uczymy według różnych programów

i podręczników, w różnej kolejności realizujemy poszczególne treści programowe i każdy z nas ma swój własny styl pracy. Pozwolę sobie jednak na zamieszczenie fragmentów moich „pedagogicznych dokumentów”, którymi się posługuję, przygotowując swoich podopiecznych do matury. Gotowe, opracowane przez innych rozwiązania na pewno są pomocne dla nauczycieli początkujących, którzy nie mają żadnego doświadczenia, ale zawsze bardzo szybko okazuje się, że nie spełniają one oczekiwań i potrzebne staje się opracowanie własne. Czynię to, by ukonkretnić powyższy wywód. Mam również nadzieję na otwarcie dyskusji na ten

. Stworzenie „bazy materiałów przydatnych” oraz aktywnego forum nauczycieli praktyków wszystkim nam może się przydać.

Ogólny zarys tematyki powtórek na fakultetach

1. MOL, MASA MOŁOWA, OBJĘTOŚĆ MOŁOWA, PRAWA GAZOWE – część ta
8. PIERWIASTKI BLOKU s Te trzy działy to przede wszystkim ćwiczenia w pro-
9. PIERWIASTKI BLOKU p jektowaniu doświadczeń oraz formułowaniu obserwacji
10. PIERWIASTKI BLOKU d i wniosków, opisywaniu zjawisk i procesów. Tutaj uczniowie wykonują ćwiczenia dotyczące głównie standardów II i III - pracy z tekstem chemicznym, w tym selekcjonowanie i porównywanie informacji, opisywanie zjawisk, porównywanie właściwości w kontekście budowy atomów.

jest właściwie wprowadzeniem i przygotowaniem do rozwiązywania bardziej zaawansowanych zadań, w przypadku grupy uczniów o wyrównanym i zawansowanym poziomie można byłoby ją pominąć, chociaż osobiście uważam, że jest to dobry moment do utrwalenia nawyków dotyczących stosowania prawidłowych jednostek oraz kontroli rozumienia fundamentalnych pojęć.

2. STECHIOMETRIA WZORÓW – obejmuje wszystkie klasyczne typy zadań z wykorzystaniem wzorów, w tym m.in. skład procentowy, zawartość masy składnika w określonej ilości substancji, ustalanie wzorów związków chemicznych, hydraty.

3. STECHIMETRIA RÓWNAŃ REAKCJI, WYDAJNOŚĆ – to również klasyczne typy zadań rachunkowych opartych na równaniu reakcji z uwzględnieniem stechiometrycznego i niestechiometrycznego stosunku reagentów.

4. STĘŻENIA, ROZPUSZCZALNOŚĆ SUBSTANCJI - to część powtórki obejmująca szeroki zakres zadań dotyczących stężeń molowych i procentowych, mieszania roztworów z uwzględnieniem różnych rodzajów stężeń, wykorzystania tabel i wykresów rozpuszczalności, tworzenia wykresów i ich interpretacji.

5. JĄDRO ATOMOWE, PRZEMIANY JĄDROWE – tutaj szczególną uwagę warto zwrócić na rozumienie i rozróżnianie pojęć liczby masowej i masy atomowej wraz z odpowiednią jednostką, rozróżnianie schematu przemiany jądrowej i równania przemiany jądrowej.

6. ELEKTRONY W ATOMIE, WIĄZANIA – trudny dla uczniów ponieważ bardzo abstrakcyjny dział chemii z małą ilością dobrych pod kątem przygotowania do egzaminu zadań w dostępnych zbiorach.

7. SYSTEMATYKA – to klasycznie przegląd typowych właściwości poszczególnych typów związków chemicznych na tle układu okresowego pierwiastków, jednak zawsze zwracam tutaj uwagę na liczne zachowania szczególne różnych związków, wyjątki i odstępstwa od ogólnych reguł.

11. REAKCJE W ROZTWORACH WODNYCH, pH, STAŁA DYSOCJACJI, ILOCZYN JONOWY WODY, ILOCZYN ROZPUSZCZALNOŚCI – szczególną uwagę zwracam w tym dziale na jonowy skrócony zapis równań reakcji zachodzących w roztworach wodnych oraz

oczywiście zagadnienia rachunkowe.

12. ELEKTROCHEMIA: SZEREG AKTYWNOŚCI, WYPIERANIE, KOROZJA, OGNIWA, ELEKTROLIZA – obejmuje m.in. przewidywanie kierunku przebiegu reakcji redoks, zapisywanie równań tych reakcji z zastosowaniem bilansu elektronowego, projektowanie ogniw o zadanych parametrach, projektowanie otrzymywania różnych substancji w procesach elektrolizy, rozwiązywanie zadań rachunkowych.

13. KINETYKA, RÓWNOWAGI REAKCJI (reguła przekory) – jedną z wielu istotnych i powtarzanych w tym dziale umiejętności jest przewidywanie zmiany położenia stanu równowagi zależnie od zmiany parametrów zewnętrznych a ponadto wykorzystanie równania kinetycznego reakcji, wykorzystanie bilansu materiałowego w odniesieniu do stałej równowagi reakcji.

14. TERMODYNAMIKA – to głównie zagadnienia związane z entalpią i prawem Hessa.

15. WĘGLOWODORY

16. JEDNOFUNKCYJNE POCHODNE WĘGLOWODORÓW

17. WIELOFUNKCYJNE POCHODNE WĘGLOWODORÓW

Wszystkie trzy części chemii organicznej to niestety konieczność pamięciowego opanowania wielu właściwości poszczególnych związków chemicznych, reakcji jakim ulegają czy też metod otrzymywania, jednak tę część powtórzeniową sprowadzam głównie do interpretacji wzorów i zapisów symbolicznych, projektowania doświadczeń zawartych w standardach wymagań egzaminacyjnych, wnioskowania o typie związku na podstawie reakcji identyfikacyjnych.

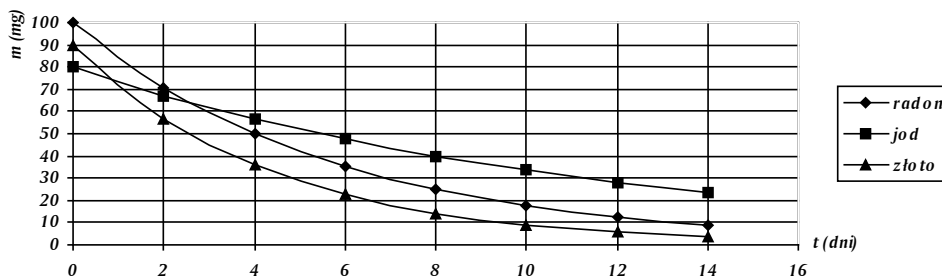
18. IZOMERIA ZWIĄZKÓW ORGANICZNYCH

19. MECHANIZMY REAKCJI

Warto zwrócić uwagę, że sprawdzanie kryterialne, stosowane podczas egzaminu maturalnego, wymusza również pewien styl konstruowania zadań egzaminacyjnych. Zadania te nie są zadaniami wieloetapowymi o dużym stopniu złożoności, nie zawierają też pytań, na które uczeń udzielałby dłuższej tekstowej odpowiedzi otwartej. Ze względu na dużą liczbę zadań i stosunkowo krótki czas pracy nie są to zadania trudne, wymagające wymyślenia oryginalnego rozwiązania. W zasadniczej większości wymagają one od uczniów wykazania się „rzemieślniczym” i rzetelnym opanowaniem typowych umiejętności, praktycznie ze wszystkich objętych standardami wymagań egzaminacyjnych działów chemii. Dlatego też wydaje mi się, że dobierając zadania powtórzeniowe, powinniśmy raczej mobilizować uczniów do rozwiązywania dużej liczby problemów o średnim lub lekko podwyższonym stopniu trudności, aby uzyskali oni wprawę, pozwalającą im podchodzić do pewnych zagadnień niemalże automatycznie i bez straty cennego na egzaminie czasu. Rozwiązywanie zadań wymyślnych, trudnych i bardzo trudnych, na pewno jest motorem rozwoju ucznia, powodem uczniowskiej oraz nauczycielskiej satysfakcji. Z punktu widzenia stawianego sobie jednak celu, jakim jest możliwie najlepszy wynik na egzaminie maturalnym, wydaje

się postępowaniem mało pragmatycznym.

Wybrane przykładowe zadania rozwiązywane w ramach zajęć fakultatywnych



Temat V. JĄDRO ATOMOWE, PRZEMIANY JĄDROWE

Wybrane zadania doskonałą umiejętności w zakresie:
STANDARD I – WIADOMOŚCI I ROZUMIENIE

1. Zdający zna i rozumie prawa, pojęcia i zjawiska chemiczne, posługuje się terminologią i symboliką chemiczną związaną z:

a. budową atomu w jakościowym ujęciu mechaniki kwantowej, izotopami i promieniotwórczością naturalną i sztuczną,

Opis:

Zdający potrafi wykazać się znajomością i rozumieniem pojęć związanych z naturalnymi przemianami promieniotwórczymi, porównywać trwałość izotopów promieniotwórczych na podstawie okresów półtrwania.

STANDARD II – KORZYSTANIE Z INFORMACJI

1. Zdający odczytuje i analizuje informacje przedstawione w formie tablic chemicznych, tabeli, wykresu, schematu, rysunku.

2. Zdający uzupełnia brakujące informacje na podstawie analizy tablic chemicznych, wykresów, tabel, schematów, rysunków i tekstów.

4. Zdający przetwarza informacje wg podanych zasad, konstruuje schematy, rysunki, tabele, wykresy.

5. Zdający wykonuje obliczenia chemiczne związane z izotopami i przemianami promieniotwórczymi.

Zadanie 1.

Dane są wykresy ilustrujące zależności masy izotopów promieniotwórczych od czasu trwania obserwacji dla radonu, jodu i złota. Odczytaj przybliżone okresy półtrwania tych izotopów i uszereguj je zgodnie z rosnącą trwałością.

Zadanie 2.

Okres półtrwania izotopu promieniotwórczego sodu-24 wynosi 15 h. Oblicz masę izotopu promieniotwórczego, jaka pozostanie z próbki o początkowej masie 30 mg po czasie 5 dni.

Zadanie 3.

Okres półtrwania ołowiu-210 wynosi 21 lat. Narysuj wykres ilustrujący zmiany masy izotopu promieniotwórczego w czasie 105 lat. Odczytaj z wykresu:

- jaką tęzę przybliżoną masę pozostałego izotopu po pięćdziesięciu latach,
- co dzieje się z masą izotopu promieniotwórczego po 10 latach.

Renata Skoraczyńska *jest nauczycielem chemii w VI LO w Rzeszowie*

Przypomnę na początek rzeczy na pozór oczywiste. Dlaczego „na pozór”, o tym za chwilę. Nowa matura z biologii wynika w sensie prawnym i merytorycznym z nowej podstawy programowej oraz wynikających z niej standardów wymagań egzaminacyjnych. Standardy podzielono wg trzech obszarów kompetencji; są to: Wiadomości i rozumienie; Korzystanie z informacji; Tworzenie informacji. Dodajmy, że owe trzy obszary podzielono jeszcze na wymagania egzaminacyjne, na poziom podstawowy i poziom rozszerzony.

Nie zapominajmy o obowiązku (przywileju) zapoznania uczniów z obowiązującymi standardami i o ciągłym odwoływaniu się w czasie powtórek do standardów wymagań egzaminacyjnych. Ułatwi to nam wszystkim w dużym stopniu pracę.

Matura na poziomie podstawowym obejmuje generalnie zagadnienia dotyczące budowy i funkcjonowania organizmu człowieka, czynniki wywołujące choroby, zasady higieny, promowanie zdrowego stylu życia, elementy genetyki, biotechnologii, ewolucjonizmu oraz zagadnienia dotyczące ekologii i ochrony środowiska.

Poziom rozszerzony, oprócz wymagań z poziomu podstawowego, obejmuje zagadnienia z klasyfikacji i przeglądu poszczególnych grup systematycznych organizmów, fizjologię roślin, zwierząt, ze szczególnym uwzględnieniem fizjologii człowieka, a także przemiany metaboliczne komórki oraz pogłębione treści z genetyki, ewolucji organizmów, w tym biogenezy oraz antropogenezy.

W arkuszach egzaminacyjnych największa liczba zadań dotyczy budowy i fizjologii organizmu oraz metabolizmu komórki. Inne pytania – proporcjonalnie – dotyczą działań: genetyka, ewolucja, ekologia. W arkuszach na poziomie rozszerzonym stosunkowo rzadko natomiast znajdziemy pytania z przeglądu systematycznego organizmów.

Chcę podkreślić, że zadania w arkuszu egzaminacyjnym są bardzo różnorodne i dotyczą wszystkich obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych. Podkreślam to mocno, gdyż w naszej codziennej praktyce, ze względów oczywistych (duża ilość treści programowych), skupiamy się głównie na pierwszym zakresie standardów, tzn.: wiadomościach i rozumieniu, koncentrując się dodatkowo częściej na wiadomościach. Tymczasem, jak się okazuje, piszący egzamin stosunkowo najwięcej trudności mają z dwoma pozostałymi obszarami: korzystaniem z informacji i tworzeniem informacji.

Nasi uczniowie często nie potrafią w sposób efektywny i umiarkowanie chociażby twórczy wykorzystać posiadanej wiedzy.

Uczniowie mają problemy z prawidłowym rozumieniem poleceń, gdyż nie tyle nie rozumieją znaczeń czasowników operacyjnych, co nie znają technik rozwiązywania zadań określanych przez te czasowniki. Na przykład, porównując określone obiekty, wymieniają cechy tylko jednego z nich. Mają kłopoty z uogólnianiem informacji i prawidłowym wyciąganiem wniosków. Nie zawsze potrafią również w sposób czytelny, odpowiadający faktom, stworzyć wykresy, schematy i tabele. Kłopoty dotyczą również podstawowych czynności analitycznych, wynikających z dokładnego czytania poleceń oraz ich wykonywania.

Niektóre rozwiązania potwierdzają jeszcze jeden smutny fakt. Otóż nasi uczniowie często nie potrafią w sposób efektywny i umiarkowanie chociażby twórczy wykorzystać posiadanej wiedzy. Dotyczy to na przykład umiejętności argumentowania w przypadku konieczności zajęcia stanowiska w obliczu określonego biologicznego problemu.

Nauczycielską powinnością winno być w związku z tym położenie nacisku na tę część biologicznego wykształcenia (dotyczy to przecież nie tylko biologii), które wynika z dobrej praktyki. Uczniowie winni znać możliwie szerokie *spectrum* technik zadawania pytań występujących na egzaminie maturalnym, by móc sobie z nimi i intelektualnie, i „mnemotechnicznie” poradzić. Jednym słowem pytania przeczytane w arkuszu egzaminacyjnym w sensie technicznym nie powinny być dla ucznia zaskoczeniem. Powinny zaś być elementem starannie wyćwiczonych zachowań i procedur.

Z uczniami należy systematycznie, a nie od przypadku do przypadku, ćwiczyć zachowania niezbędne w skutecznym rozwiązywaniu arkusza egzaminacyjnego. Chodzi tu m.in. o następujące sprawy:

- rozróżnianie problemu i hipotezy badawczej,
- interpretowanie wyników i formułowanie wniosków,
- umiejętność dostrzegania i wyjaśniania zależności,
- dobieranie racjonalnych argumentów,
- oddzielanie faktów od opinii,
- wskazywanie podobieństw i różnic,
- analiza rysunków i schematów według określonych poleceń,
- znajomość zasad tworzenia graficznych i tabelarycznych zestawień,
- umiejętność precyzyjnego odnoszenia się do zadanych problemów.

Na rynku wydawnictw znajdziemy wiele przydatnych po-

zycji, ułatwiających nie tylko powtórzenie materiału, lecz także wyćwiczenie i utrwalenie umiejętności niezbędnych do odniesienia sukcesu egzaminacyjnego. Nauczyciel winien wskazywać te wydawnictwa, ale nie tylko na tym poprzestawać. Uczeń od pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej musi być wdrażany do ćwiczeń tego rodzaju.

Jak już napisałam wyżej, wielkość materiału merytorycznego zmusza nas do określonych zachowań. Mam tu na myśli konieczność efektywnego przekazania i utrwalenia ogromu wiedzy oraz systematycznego sprawdzania określonych faktów, pojęć i terminów biologicznych. Jest to cel generalny. Nie może on być jednak realizowany według przestarzałych prawideł. Sprawne posługiwanie się wiedzą biologiczną nie polega już tylko na jej opanowaniu pamięciowym. Wysoki poziom skomplikowania przedmiotu sprzyja niestety nabywaniu przekonań, że biologii można się uczyć tylko w jeden, podany wyżej, sposób. Jest to przekonanie szalenie niebezpieczne, gdyż w gruncie rzeczy fałszuje rzeczywiste cele nauczania biologii oraz cele egzaminu maturalnego.

Abiturient „wie i rozumie”, a oznacza to, że nie tylko opanował określony zakres wiedzy biologicznej, zadekretowanej w podstawie programowej, lecz także zna zależności rządzące światem przyrody, umie je dostrzegać i interpretować, wyciągać wnioski, przewidywać skutki, czyli zająć poniekąd – odpowiednie do możliwości – aktywne stanowisko badawcze. Potrafi wykorzystywać swoją wiedzę biologiczną oraz sukcesywnie ją uzupełniać.

Jak widać, zakres powinności w tym względzie jest duży, egzamin maturalny musi więc być umiejętnie wkomponowany w całość pod nazwą „biologia”. Zważywszy, że rozliczani jesteśmy z konkretnych wyników, pragmatyka zmusza nas do szukania rozwiązań optymalnych i rozsądnych.

Rozpoczęcie przygotowań do matury dopiero w klasie trzeciej może okazać się działaniem spóźnionym. Na tym etapie uczeń powinien powtarzać zrealizowany materiał pod kątem wymagań egzaminacyjnych. Zadaniem nauczyciela jest pomoc uczniom w planowaniu powtórek oraz systematycznym ich dokonywaniu, tworzeniu syntez materiału oraz jego selekcji, eliminowanie zaistniałych braków, ćwiczenie umiejętności rozwiązywania testu egzaminacyjnego itd. Uczeń powinien otrzymywać szczegółową i aktualną informację zwrotną o stanie swojej wiedzy i umiejętności oraz otrzymywać konkretne wskazówki dotyczące zarówno postępów, jak i błędów.

Dobrym narzędziem, stanowiącym ważny etap w przygo-

Abiturient „wie i rozumie”, a oznacza to, że nie tylko opanował określony zakres wiedzy biologicznej, zadekretowanej w podstawie programowej, lecz także zna zależności rządzące światem przyrody, umie je dostrzegać i interpretować, wyciągać wnioski, przewidywać skutki, czyli zająć poniekąd – odpowiednie do możliwości – aktywne stanowisko badawcze.

towaniach do egzaminu, jest „matura próbna”. Ma ona sens wówczas, gdy:

- uczniowie są do niej przygotowani od klasy pierwszej, nie idą na egzamin „z marszu”,
- znają realia próbnej matury, nie są zaskoczeni jej formą,
- ocenione arkusze są dokładnie przeanalizowane, jeśli to możliwe – z wykorzystaniem kartoteki testu, piszący przeglądają test i tworzą własną „kartotekę błędów”.

Wszystko to w praktyczny sposób pomoże zrozumieć uczniom cele egzaminu maturalnego, co w efekcie ułatwi im przygotowanie się, uczyni pragmatycznym cały proces. Nauczyciele nie powinni zachowywać dla siebie wiedzy dotyczącej umiejętności analizy wyników egzaminów zewnętrznych. Dzielenie się nią z uczniami w sposób znakomity ułatwi cały proces przygotowań do matury właściwej.

Pragnę podkreślić, zbliżając się do zakończenia artykułu, że w szkole nie ma przewidzianych godzin dodatkowych na powtórki w klasie trzeciej. Nauczyciel realizuje przy tym obszerny i trudny materiał z genetyki oraz ewolucjonizmu. Aby móc uczynić efektywnym proces powtarzania materiału, organizuję fakultety. Dominuje w nich czysta pragmatyka: uczniowie rozwiązują testy, analizujemy konkretne zadania, eliminujemy błędy, systematyzujemy wiedzę pod kątem określonych kompetencji potrzebnych do rozwiązania arkusza egzaminacyjnego. Wskazuję również treści do pracy własnej. Prawie w ogóle na tym etapie nie wprowadzam wykładu.

Ogólny plan zajęć fakultatywnych

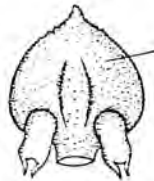
1. Biochemia [pierwiastki i cząsteczki ważne biologicznie].
2. Cytologia [ultrastruktura komórki].
3. Podziały komórkowe.
4. Wirusy, bakterie i protisty [budowa, czynności życiowe, formy pasożytnicze, znaczenie w przyrodzie].
5. Mszaki, paprotniki [budowa, przystosowania do środowiska, cykle rozwojowe].
6. Organy wegetatywne roślin wyższych.
7. Organy generatywne roślin nasiennych.
8. Bezkęgowce [analiza porównawcza budowy i funkcji, czynności życiowych].
9. Kęgowce [analiza porównawcza budowy, funkcji, czynności życiowych].

10. Metabolizm komórki roślinnej i zwierzęcej.
11. Układ pokarmowy i odżywianie [budowa, fizjologia, schorzenia, higiena].
12. Układ oddechowy, wymiana gazowa [budowa, fizjologia, schorzenia, higiena].
13. Układ krążenia [budowa, fizjologia, schorzenia, higiena].
14. Odporność organizmu [układ immunologiczny].
15. Układ wydalniczy i rozrodczy [budowa, fizjologia, schorzenia, higiena].
16. Skóra, mięśnie, kości [budowa, fizjologia, schorzenia, higiena].
17. Fizjologia roślin [transport substancji, hormony roślinne, ruchy roślin].
18. Genetyka i dziedziczność [przekazywanie i ekspresja informacji genetycznej, dziedziczenie cech, prawa Mendla, prawa Morgana, mutacje].
19. Biotechnologia [techniki inżynierii genetycznej, znaczenie organizmów transgenicznych].
20. Ewolucjonizm [dowody na ewolucję, czynniki i prawidłowości ewolucji, ewolucja naczelnych i antropogeneza].
21. Ekologia populacji, biocenozy, ekosystemu.
22. Ochrona środowiska.

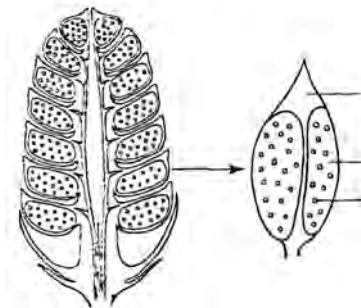
Przykłady zajęć fakultatywnych: ćwiczenia umiejętności złożonych (wybrane ćwiczenia)

Temat: Rośliny nagonasienne – organy generatywne

1. Opisz rysunek, zaznaczając łuskę nasienną i załążki.



2. Tak wygląda pojedynczy kwiat męski. Opisz jego budowę, używając określeń: oś kwiatowa, pręciki (makrosporofile). Opisz budowę pojedynczego pręcika.



3. Połącz strzałkami odpowiednie części zalążka i nasienia.



4. Opisz rysunek. Uzupełnij zdania:

- Istotną częścią nasienia jest
- W jego budowie można wyróżnić:
- Stanowi więc on zaczątek pokolenia



5. Wymień cechy nasion sosny, uzupełniając tabelę.



6. Uzupełnij tabelę. Opisz główne cechy roślin nagonasiennych, uwzględniając cechy aromorfotyczne.

Pędy roślin:	
Budowa drewna:	
Przyrosty:	
Wielkość roślin:	
Kwiaty:	
Zapylenie:	
Nasiona:	
Gametofit:	
Przedrośle żeńskie:	
Sporofit:	

Ewa Gołąb

Matura z geografii

Wprowadzenie

Nowe zasady przeprowadzania egzaminów maturalnych obowiązują od roku szkolnego 2004/2005. Geografia jako przedmiot obowiązkowy może być zdawana na poziomie podstawowym lub rozszerzonym, zaś jako przedmiot dodatkowy tylko na poziomie rozszerzonym.

Egzamin na poziomie podstawowym trwa 120 minut i polega na rozwiązaniu w Arkuszu I zadań egzaminacyjnych otwartych i zamkniętych, na podstawie barwnej mapy szczegółowej oraz innych pomocniczych materiałów źródłowych, np.: planu, tekstu, fotografii, tabeli statystycznej, wykresu, schematu, profilu, przekroju, obejmujących zakres wymagań dla poziomu podstawowego.

Egzamin na poziomie rozszerzonym trwa 150 minut i polega na rozwiązywaniu w Arkuszu II zadań egzaminacyjnych otwartych i zamkniętych z wykorzystaniem materiałów źródłowych: barwnej mapy szczegółowej, rysunków, fotografii, wykresów, tabel, map tematycznych.

Arkusze dla egzaminu maturalnego z geografii jako przedmiotu obowiązkowego na poziomie rozszerzonym oraz wybranego jako przedmiot dodatkowy jest ten sam.

Standardy wymagań będące podstawą przeprowadzania egzaminu maturalnego z geografii obejmują trzy obszary:

I Wiadomości i rozumienie.

II Korzystanie z informacji.

III Tworzenie informacji.

Standard I zakłada, że zdający zna fakty, rozumie i stosuje pojęcia, prawidłowości i teorie oraz przedstawia i wyjaśnia zdarzenia, zjawiska i procesy. Standard II zakłada, że zdający wykorzystuje i przetwarza informacje pochodzące z różnych źródeł, zaś standard III, że zdający charakteryzuje, ocenia i rozwiązuje problemy w różnych skalach przestrzennych i czasowych.

Wszystkie wiadomości i umiejętności zawarte w standardach wymagań egzaminacyjnych są niezwykle istotne, są niejako przewodnikiem, tak dla nauczycieli, jak i uczniów. Dla nauczycieli, aby wiedzieli czego nauczyć swoich podopiecznych, dla uczniów, by znali zakres wiedzy niezbędnej do opanowania. Poznanie standardów

pomoże uczniom w sposób jak najlepszy przygotować się do egzaminu i z sukcesem go zdać.

Opinia o realiach i wartości takiej formy egzaminowania

Egzamin w takiej formie zbliżył polską szkołę do realiów szkół w innych krajach naszego kontynentu. Oceniając egzamin maturalny z geografii zaledwie po trzech latach od jego wprowadzenia, stwierdzam, że jest on ze wszech miar korzystniejszy od poprzedniego. Poprzednia formuła egzaminowania była jednostronna, sprawdzała głównie wiedzę teoretyczną, w mniejszym zaś stopniu – wiedzę praktyczną. Wprowadzenie dwóch poziomów zdawania egzaminu maturalnego umożliwi uczniom zainteresowanym przedmiotem wykazanie się wiedzą (na poziomie rozszerzonym), zaś pozostałym – zdanie egzaminu na poziomie podstawowym. Obserwujemy współcześnie u uczniów małe zainteresowanie zasadniczymi szkołami zawodowymi, a duże liceami i technikami. To do tych właśnie szkół trafiają coraz częściej uczniowie o niższym potencjale, którzy dawniej kontynuowaliby naukę w szkołach zawodowych. Wśród uczniów liceów i techników mało jest takich, którzy nie chcieliby zdawać matury. W takiej sytuacji stworzenie możliwości zdawania egzaminu maturalnego na dwóch poziomach wychodzi naprzeciw oczekiwaniom zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Uczniowie zdający z powodzeniem egzamin na poziomie podstawowym kończą szkołę z sukcesem i albo kontynuują naukę na studiach zaocznych lub wieczorowych, albo podejmują pracę. Uczniowie mocniejsi w przedmiocie z powodzeniem zdają egzamin na poziomie rozszerzonym i bez przeszkód kontynuują naukę na studiach dziennych. Większość uczelni z tradycjami wymaga, by ich przyszli studenci legitymowali się świadectwami z egzaminami zdawanymi na poziomie rozszerzonym.

Korzyści z takiej formy egzaminu czerpią także nauczyciele. Nie muszą pracować jednym frontem z klasą, w której znajdują się uczniowie mocniejsi i słabsi w nauce, ale mogą, i tak jest najczęściej, pracować z podziałem na grupy. W grupie uczniów słabszych realizują zadania łatwiejsze, wiedząc, że przygotowują ich do egzaminu na poziomie podstawowym. W grupie uczniów mocniejszych mogą więcej czasu poświęcić na zadania z poziomu rozszerzonego.

Treść zadań ze standardu II wyraźnie określa czynności ucznia. Pozyskuje on informacje geograficzne, planuje tok postępowania określającego sposób pozyskiwania informacji, ocenia wiarygod-

ność i przydatność informacji z różnych źródeł, klasyfikuje informacje, prognozuje na podstawie informacji, abstrahuje w oparciu o informacje, przetwarza informacje. Uczeń uogólnia treści geograficzne, określa relacje między sferami ziemi, ich zależność od czynników zewnętrznych i wewnętrznych.

W zadaniach ze standardu III uczeń formułuje wnioski dotyczące powiązań i zależności w systemie: człowiek – przyroda – gospodarka, w skalach od lokalnej do globalnej. Ocenia zmiany zachodzące w środowisku geograficznym wraz z rozwojem społeczno-gospodarczym, proponuje rozwiązanie problemów istniejących w środowisku geograficznym.

Jak widać z powyższej charakterystyki, czynności ucznia nie są wcale takie proste i wymagają od niego myślenia na wyższym poziomie. Mam nadzieję, że w przyszłości ta forma egzaminu zostanie utrzymana, bowiem egzamin sprawdza nie tylko odtwarzanie zdobytej wiedzy, ale uczy logicznego myślenia, wyciągania wniosków, formułowania zależności i prawidłowości, podejmowania decyzji. Łączy ponadto teorię z praktyką.

Nauka geografii opiera się na studiowaniu mapy. Mapa szczegółowa pojawia się także na egzaminie maturalnym. Umiejętność posługiwania się mapą pozwala uczniom na rozwiązanie blisko 1/3 zadań egzaminacyjnych zawartych w arkuszu (zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym). Z mapą uczniowie spotykają się także poza szkołą. Korzystają przecież, bądź korzystać będą, z atlasów samochodowych, map turystycznych, poziomowych. Nauka geografii, a potem szczególnie przygotowanie się do egzaminu maturalnego, pozwoli nabyć umiejętności wykorzystywane w dorosłym życiu.

Sposoby przygotowania maturzystów do egzaminu maturalnego

Założenia reformy edukacji uznają rozwijanie umiejętności za nadrzędny cel kształcenia. W konsekwencji zmieniają się proporcje w doborze merytorycznych treści nauczania, metod pracy oraz form kontroli wyników nauczania. Stopniowe przechodzenie na testowy system kontroli wiadomości i umiejętności stawia przed uczniami i nauczycielami nowe zadania. Uczniowie uczą się innych sposobów operowania posiadaną wiedzą, nauczyciele – odpowiedniej selekcji materiału i nowych technik pracy z uczniami.

Geografia jako przedmiot nauczania stwarza możliwości rozwijania różnych umiejętności: od praktycznych po umiejętności

myślenia przyczynowo-skutkowego, uogólniania, dokonywania samodzielnych ocen. Rozwiązywanie różnych typów zadań przyczyni się nie tylko do budowania trwałej podstawy wiedzy ucznia i umożliwi jej wykorzystanie w różnych sytuacjach, ale w sensie pragmatycznym pozwoli efektywnie rozwiązać arkusz egzaminacyjny.

Sposoby przygotowania maturzystów przez nauczyciela do egzaminu maturalnego zależą od wielu czynników. Zwróć uwagę na kilka z nich:

- zróżnicowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów przygotowujących się do matury na poszczególnych poziomach,
- liczbę godzin przeznaczonych na przygotowanie do matury,
- liczbę uczniów w grupie,
- miejsce pracy,
- dostęp do źródeł informacji geograficznej.

Wymienione czynniki omówię w oparciu o sytuację występującą w mojej szkole. Już od trzech lat w Zespole Szkół Ekonomicznych w Dębicy geografia jest przedmiotem bardzo popularnym na egzaminie maturalnym. Młodzież wybiera do egzaminu zarówno poziom podstawowy, jak i rozszerzony.

Nauczyciel nie ma większego wpływu na wybór przedmiotu oraz poziomu egzaminu dokonywanego przez uczniów. Z punktu widzenia uczącego, egzamin powinni zdawać uczniowie zainteresowani przedmiotem. Ale tak nie jest. Zdają go również osoby niezainteresowane, wychodząc z założenia, że coś muszą wybrać. Uczniowie dokonują wstępnego wyboru już w czerwcu. W ten sposób powstaje lista chętnych uczniów, dla których dyrektor planuje na nowy rok szkolny zajęcia przygotowujące do egzaminu maturalnego.

Liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na przygotowania do matury jest zależna od typu szkoły. Dla uczniów III klasy liceum ogólnokształcącego organizowane są zajęcia fakultatywne z geografii – 1 godzina tygodniowo, dla uczniów IV klasy technikum – 3 godziny tygodniowo (rozszerzenie), zaś dla uczniów klasy III liceum profilowanego – od 1 do 2 godzin tygodniowo. Zajęcia przygotowujące do egzaminu maturalnego odbywają się na pierwszych lub ostatnich godzinach lekcyjnych, tak aby uczniowie z różnych oddziałów klasowych mogli w nich bez przeszkód uczestniczyć.

Mimo starań dyrekcji szkoły o stworzenie takich możliwości dla uczniów, część z nich nie korzysta wcale z tej formy pracy. Ilość uczniów w grupie waha się od 15 do 30 osób. Wśród ucz-

niów znajdują się zarówno ci, którzy zamierzają zdawać egzamin na poziomie podstawowym, jak i ci, którzy będą go zdawać na poziomie rozszerzonym.

Uczniowie i nauczyciel na terenie szkoły mają dostęp do wielu źródeł informacji geograficznej. Są nimi np.: Internet, biblioteka, biblioteka geograficzna w klasopracowni). Miejscem pracy z uczniami nie zawsze jednak jest klasopracownia geograficzna. Praca w takich warunkach nie należy do łatwych. Do opisanych trudności należy dołączyć fakt, że w zajęciach biorą udział uczniowie prowadzeni przez innych nauczycieli.

Mimo takich przeszkód udaje mi się już od trzech lat tak organizować zajęcia, by uczniowie odnieśli sukces na egzaminie. Przygotowania maturzystów zaczynam od przedstawienia im standardów wymagań egzaminacyjnych dla poziomu podstawowego i rozszerzonego. Wychodzę z założenia, że aby dobrze rozwiązywać zadania, należy powtarzać i utrwaląc zdobytą wcześniej wiedzę geograficzną. Materiał programowy powtarzam z uczniami działami, zaś po każdym dziale kilka zajęć przeznaczam na rozwiązywanie zadań testowych dotyczących wiedzy z tego zakresu.

Uczniowie prowadzą zeszyty do zadań oraz teczek, w których gromadzą rozwiązane arkusze egzaminacyjne. Podczas ćwiczeń mają możliwość korzystania ze źródeł informacji geograficznej. Postępy w nauce odnotowuję w dzienniku lekcyjnym.

Po próbnym egzaminie maturalnym uczniowie otrzymują swoje arkusze i wówczas omawiamy zadania, zwracając szczególną uwagę na te, z którymi mieli najwięcej trudności. Zapoznaję uczniów z kryteriami oceniania. Ponieważ często grupy są mieszane (różne poziomy zdawania egzaminu), w celu usprawnienia pracy powtórki materiału są wspólne dla wszystkich, zaś ćwiczenia w rozwiązywaniu zadań przeprowadzam osobno dla poziomu podstawowego i rozszerzonego.

Na koniec semestru wystawiam każdemu uczniowi ocenę jego pracy. Zalecam także uczniom korzystanie z dostępnej na rynku księgarskim literatury fachowej.

Do ciekawych pozycji przydatnych w przygotowaniu do egzaminu należą:

1. Paweł Wład, *Geografia. Zbiór 750 zadań skonstruowanych w oparciu o standardy wymagań egzaminacyjnych (zakres podstawowy i rozszerzony)*, Wyd. Ortus;
2. Paweł Wład, *Mapa turystyczna. Zadania*, Wyd. Ortus;
3. Władysław Skrzypczak, *Geografia. Testy*, Wyd. Efekt;
4. Jadwiga Kop, Maria Kucharska, Elżbieta Szkurłat, *Geografia. Zadania i testy*, Wyd. Nauk. PWN;

5. Roman Domachowski, Dorota Makowska, *Vademecum maturzysty. Geografia*, Wyd. Oświata;
6. Wojciech Janicki, Jolanta Rodzoś, *Zdaj maturę. Geografia. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Oficyna Edukacyjna K. Pazdro;
7. Elżbieta Grzelak-Kostulska, Beata Kalwa, *Geografia. Zestawy zadań egzaminacyjnych. Matura. Egzamin y wstępne*, Oficyna wydawnicza Tutor;
8. Adam Majcherek, Wojciech Podkó wka, *Geografia. Zbór zadań*, Wyd. Idea;
9. *Vademecum naturalne. Geografia*, Wyd. Operon;
10. Wiesław Srokosz, *Geografia, zadania, wskazówki, zasady oceniania*, Wyd. Nowa Era;
11. *Geografia. Matura 2005. Oryginalne arkusze egzaminacyjne*, Wyd. Greg;
12. Tomasz Koziół, *Geografia. Tematy i zagadnienia naturalne*, Wyd. Szkolne Omega;
13. Tomasz Koziół, *Geografia. Zagadnienia naturalne. Trening przed maturą*, Wyd. Szkolne Omega;
14. Tomasz Koziół, *Geografia. Mapy i fotografie. Zestawy zadań*, Wyd. Szkolne Omega.

Oprócz literatury fachowej uczniowie mają możliwość korzystania z podręczników do nauki przedmiotu. Na rynku księgarskim jest kilka wydawnictw oferujących podręczniki. Z moimi uczniami pracuję w oparciu o podręczniki Wydawnictwa Szkolnego PWN, *Geografia, cz. 1 i 2* oraz w oparciu o podręcznik Wydawnictwa Operon, *Geografia, cz. 3*.

Efekty uczenia się zależą nie tylko od rodzaju poznawanych treści, ale m.in. od pewnych reguł, których warto przestrzegać, aby osią gane wyniki były adekwatne do nakładu sił i czasu.

Uczeń przygotowujący się do egzaminu maturalnego powinien odznaczać się znaczną samodzielnością i umiejętnością organizowania własnej pracy. Uczenie się jest działaniem indywidualnym i może być skuteczne jedynie przy aktywnej postawie uczącego się, a jego wyniki możemy zwiększyć przez lepsze zorganizowanie własnego warsztatu pracy.

Na zakończenie przytoczę kilka rad, których udzielam moim uczniom, przygotowującym się do egzaminu maturalnego:

1. Dokładnie analizuj treść zadania.
2. Wykonaj tylko czynności związane z poleceniem w zadaniu, gdyż objaśnienia i komentarze niemające związku z poleceniem nie będą oceniane.
3. Udzielaj jednoznacznych, precyzyjnych odpowiedzi.
4. Wnikliwie analizuj materiał źródłowy: mapy, schematy, rysunki, wykresy.

Ewa Gołąb jest nauczycielem dyplomowanym w Zespole Szkół Ekonomicznych w Dębicy

Wybrane przykładowe zadania rozwiązywane w ramach zajęć fakultatywnych

Zakres tematyczny – przemysł Polski

1. Rozpoznaj okres rozwoju przemysłu w Polsce na podstawie opisu:

Rozwój przemysłu był powolny i nie przyniósł większych zmian w poziomie uprzemysłowienia Polski. Przyczyną tego był ogólnoswiatowy kryzys gospodarczy. W strukturze gałęziowej zmalało znaczenie górnictwa, hutnictwa i przemysłu włókienniczego, natomiast znacznie rozwinęła się energetyka, przemysł maszynowy i chemiczny. W tym okresie rozpoczęto budowę okręgu o znaczeniu strategicznym.

a) nazwij okres rozwoju przemysłu (lub podaj jego ramy czasowe):

.....

b) podaj nazwę okręgu przemysłowego, który powstał w tym okresie:

.....

c) określ lokalizację tego okręgu :

.....

d) wyjaśnij przyczyny wzrostu znaczenia energetyki w tym okresie:

.....

[0 - 5pkt.]

2. Podaj 3 przykłady zmian, jakie muszą się dokonać w przemyśle Polski, aby był konkurencyjny na świecie:

-
-
-

[0 - 3 pkt.]

3. Wskaż wśród podanych zdań trzy, które określają przyczyny restrukturyzacji Łódzkiego Okręgu przemysłowego:

- a) ograniczenie importu surowców dla przemysłu włókienniczego,
- b) mała konkurencyjność produktów na rynkach światowych,
- c) utrata tradycyjnych rynków zbytu po rozpadzie bloku krajów socjalistycznych,
- d) przeniesienie zakładów włókienniczych do innych okręgów przemysłowych,
- e) import tanich artykułów, głównie z Azji Południowo-Wschodniej.

[0-2 pkt.]

4. Zaproponuj jedno miejsce w Polsce, gdzie mogłaby powstać technopolia. Odpowiedź uzasadnij uwzględniając zaplecze naukowo-badawcze, stopień zanieczyszczenia środowiska, dostępność komunikacyjną:

.....

.....

[0-5 pkt]

Budowanie wielościanów metodą origami

Wielościany od najdawniejszych czasów są obiektem zainteresowania ludzi. Zachwycali się nimi nie tylko matematycy, ale również artyści. Wielościany foremne zbudowane są z jednakowych wielokątów foremnych, ponadto w każdym ich wierzchołku schodzi się tyle samo krawędzi. Istnieje 5 wielościanów foremnych (platońskich):

- czworościan (ma 4 wierzchołki i 6 krawędzi, a jego ściany są trójkątami),
- sześcian (ma 8 wierzchołków i 12 krawędzi, a jego ściany są kwadratami),
- ośmiościan (ma 6 wierzchołków i 12 krawędzi, a jego ściany są trójkątami),
- dwunastościan (ma 20 wierzchołków i 30 krawędzi, a jego ściany są pięciokątami),
- dwudziestościan (ma 12 wierzchołków i 30 krawędzi, a jego ściany są trójkątami).

Dla Platona wielościany foremne były wcieleniem harmonii i piękna form. Symbolizowały one: czworościan – ogień, sześcian – ziemię, ośmiościan – powietrze, dwunastościan – powłokę świata – Eter, dwudziestościan – wodę.

Wielościany archimedesowe albo półforemne, podobnie jak platońskie, zbudowane są z wielokątów foremnych i mają wszystkie naroża przystające. Rodzina takich wielościanów jest bogatsza od kolekcji brył platońskich. Zawiera trzynaście typów oraz dwie nieskończone serie.

Wielościany można zbudować techniką origami – sztuki składania papieru, która pochodzi z Chin i rozwinęła się w Japonii. Już w XIX wieku zaczęła być przedmiotem nauczania w szkołach podstawowych i tak jest po dzień dzisiejszy. Jest to jeden ze sposobów skutecznego wpływania na rozwój zdolności potrzebnych przy nauce matematyki. W Europie w XX wieku sztuka origami zaczęła być dostrzegana również jako środek wspomagający wszechstronny rozwój dziecka. Zaczęto wprowadzać zajęcia z origami w system edukacji. Zdaniem osób, które korzystają z osiągnięć tej sztuki w swojej codziennej praktyce pedagogicznej, origami uczy logicznego myślenia, systematyczności, dokładności i precyzji manualnej, rozwija wyobraźnię przestrzenną, zdolności twórcze, jest mądrym i głęboko wychowawczym zajęciem.

Wykonywanie wielościanów techniką origami ma dużą wartość dydaktyczną, pozwala uczniom w sposób czynnościowy poznać wiele własności figur przestrzennych. Zbudowane modele mogą stanowić pomoc dydaktyczną w każdej pracowni matematycznej. Figury origami są namacalnym przykładem, że matematyka wcale nie musi kojarzyć się wyłącz-









nie z rachunkami, a budowanie modeli figur przestrzennych może być również źródłem doznań estetycznych.

Nauczyciele trzech szkół: PSP nr 1 i PSPzOI nr 7 w Stalowej Woli oraz ZS nr 2 w Nisku od wielu lat współpracują organizując wspólne warsztaty, konkursy i wystawy prac origami. Na zajęciach prowadzonych w szkołach realizowana jest innowacja pedagogiczna „Wędrówki po Krainie Origami” zatwierdzona przez Podkarpackiego Kuratora Oświaty w Rzeszowie.

I Festiwal Dla Dzieci I Młodzieży „Wędrówki po Krainie Origami”, który odbył się w dniach 1-3 czerwca 2007 r. w Zespole Szkół Nr 2 w Nisku cieszył się ogromnym zainteresowaniem uczniów i nauczycieli szkół z całego województwa. Na Konkurs Origami nadesłano ponad 100 prac. Relacje z imprezy ukazały się w prasie i na stronach internetowych związanych ze sztuką origami.

Nauczyciele podkarpackich szkół mogli obejrzeć wystawę prac origami zorganizowanej 24 listopada 2007 roku w Gimnazjum Nr 11 w Rzeszowie podczas warsztatów „Budowanie wielościanów metodą origami”, które odbyły się w ramach IV Regionalnej Konferencji Szkoleniowej Nauczycieli Matematyki pod nazwą IV PODKARPACKIE SPOTKANIA Z MATEMATYKĄ.

WIEŁOŚCIANY FOREMNE

Nazwa wielościanu foremnego	Wielościany zbudowane techniką origami		n	m	W	K	S
Czworościan foremny			3	3	4	6	4
Sześcian			4	3	8	12	6
Ośmiościan foremny			3	4	6	12	8
Dwunastościan foremny			5	3	20	30	12

Dwudzie- stościan foremny			3	5	12	30	20
---------------------------------	---	---	---	---	----	----	----

n – liczba boków każdej ściany,
m – liczba ścian zawierających dowolny wierzchołek,
W – liczba wierzchołków,
K – liczba krawędzi,
S – liczba ścian.

GALERIA WIELOŚCIANÓW WYKONANYCH TECHNIKĄ ORIGAMI



Modele wykonane zostały przez Annę Skorupę i Janusza Bisa w oparciu o diagramy znajdujące się w książce Tomoko Fuse „Unit Origami: Multidimensional Transformations” i na stronach internetowych:

www.geocities.com/soho/studios/8012/origami.html

www.origami.art.pl



Festiwal dla Dzieci i Młodzieży „Wędrowniki po Krainie Origami” 2007 r.



Rzeszów - Konferencja SNM 2007 r.



Rzeszów - Konferencja SNM 2007 r.



Rzeszów - Konferencja SNM 2006r.



Tarnobrzeg - warsztaty dla uczniów szkół średnich, WSH 2007 r.

Anna Skorupa, Janusz Bis

Projekt matematyczny dla klasy czwartej

Temat: Jak zbudować sześcian techniką origami.

Cele:

- uczniowie uczą się wyszukiwać, porządkować i wykorzystywać informacje z sieci Internet,
- uczniowie zdobywają umiejętność budowania sześcianów techniką origami,
- uczniowie uczą się logicznego myślenia, systematyczności, dokładności i precyzji manualnej oraz rozwijają wyobraźnię przestrzenną.

Zadania:

- uczniowie powinni wykonać modele sześcianów techniką origami.

Sposoby pracy:

- Praca w grupach dwuosobowych.

Zasady prezentacji:

- Prezentacji dokonują uczniowie na forum klasy w czasie nie dłuższym niż 10 minut. Przedstawiają wykonane modele i omawiają sposób ich wykonania.
- Oceny dokonuje nauczyciel oraz uczniowie oglądający prezentację.

Termin realizacji projektu:

- 10 dni

Matematyczne origami

Origami, to tradycyjna, przekazywana w Japonii z pokolenia na pokolenie, sztuka składania papieru. W języku japońskim origami oznacza czynność składania papieru:

ori – znaczy zginać, **gami** – papier.

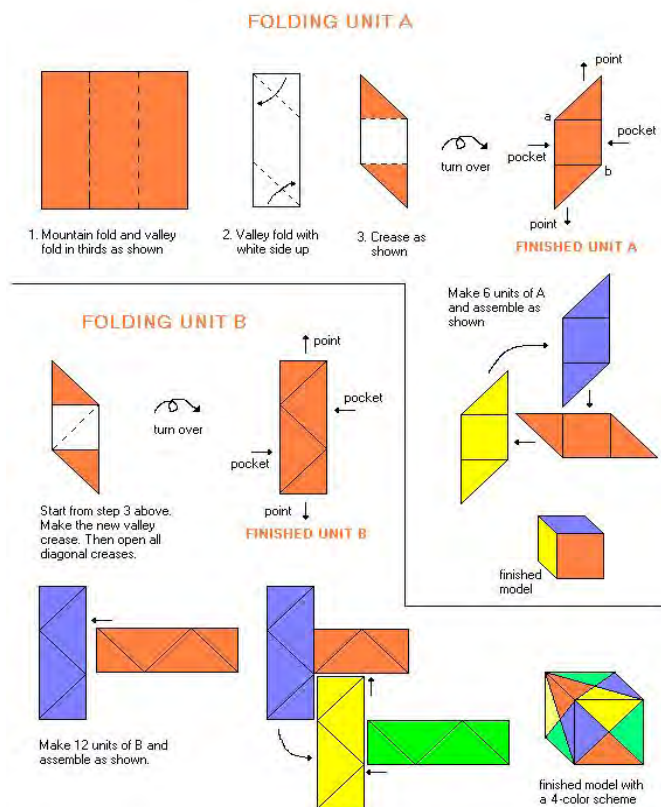
Origami uczy logicznego myślenia, systematyczności, dokładności i precyzji manualnej, rozwija wyobraźnię przestrzenną, budzi zdolności twórcze, jest mądrym i głęboko wychowawczym zajęciem.

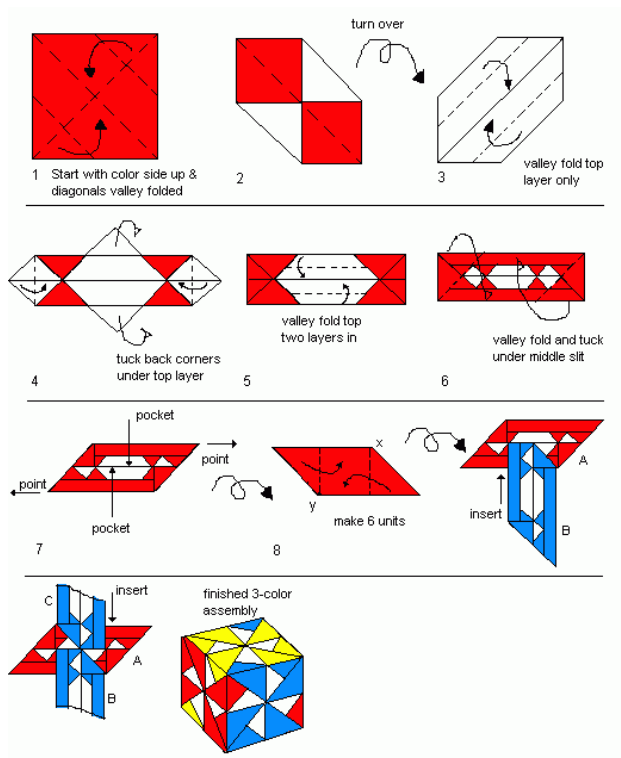
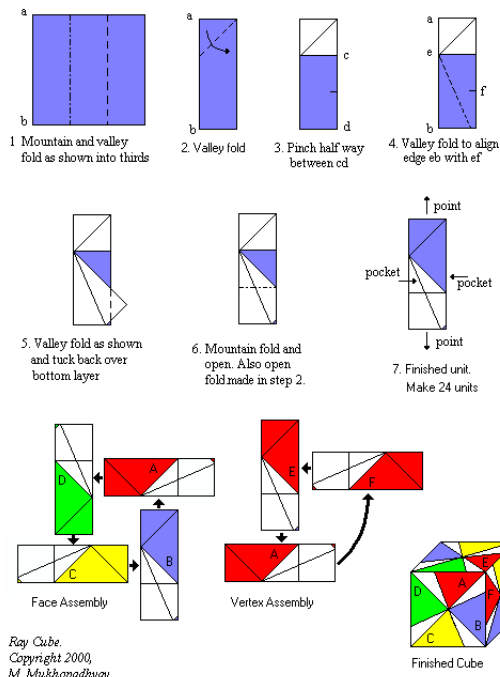
Przeglądając matematyczne strony internetowe, można trafić na wiele ciekawych stron opisujących budowanie modeli różnych wielościanów metodą origami. Na stronach Meenakshi Mukhopadhyay znaleźć można schematy budowy sześcianów: <http://home.comcast.net/~meenaks/diagrams/index.html>. Technika wykonywania tych modeli opiera się na budowaniu brył z modułów, tzn. jednakowych elementów, które

– odpowiednio ze sobą połączone – stworzą sześcian. Jeden moduł będzie w modelu tworzył jedną ścianę, zatem liczba ścian jest jednocześnie liczbą modułów potrzebnych do wykonania.

Korzystając z poniższych schematów, można zbudować wiele sześcianów o bardzo ciekawych wzorach.

Zaczynamy od kwadratowej kartki kolorowego papieru...





Korzystanie z techniki origami w praktyce pedagogicznej wpływa pozytywnie na osobowość uczniów, rozwija ich fantazję i umożliwia samodzielne tworzenie figur geometrycznych. Kształtowanie właściwego korzystania z sieci Internet to wyrabianie świadomości bezpiecznego posługiwania się techniką oraz przygotowanie do respektowania norm etycznych i prawnych, poszanowania własności osobistej oraz wyrabianie postawy otwartości na świat i tolerancji.

Strony internetowe:

- www.origami.art.pl
- <http://home.comcast.net/~meenaks/diagrams/index.html>
- www.georgehart.com

Starsi uczniowie mogą budować techniką origami trudniejsze modele wielościanów.

Anna Skorupa jest nauczycielem matematyki w PSP nr 1 w Stalowej Woli oraz redaktorem strony internetowej „Origami – papierowe fantazje”: www.origami.art.pl

Janusz Bis jest nauczycielem matematyki, wicedyrektorem w ZS nr 2 w Nisku

Oboje są członkami Polskiego Towarzystwa Origami, są również autorami Innowacji Pedagogicznej „Wędrówki po Krainie Origami”, zatwierdzonej do realizacji przez Podkarpackiego Kuratora Oświaty w Rzeszowie.

Jacek Kulasa

Instalacja i konfiguracja platformy Moodle, część 2

W drugiej części cyklu artykułów poświęconych platformie Moodle opisany zostanie sposób instalowania platformy. Istotne zagadnienia procesu instalacji są opisane szczegółowo na stronie [http://docs.moodle.org/pl/Instalacja Moodle](http://docs.moodle.org/pl/Instalacja_Moodle). Proces ów może się wydać długim i skomplikowanym, jednak w istocie platformę Moodle można zainstalować w kilka minut. W artykule przedstawiam wybrane zagadnienia przebiegu instalacji z wykorzystaniem zrzutów ekranowych, czyli tzw. screenów.

Wymagania

Platforma Moodle była pierwotnie utworzona w systemie Linux, w oparciu o Apache¹, MySQL² oraz PHP³, ale jest regularnie testowana z PostgreSQL, a także w systemach operacyjnych Windows XP, Mac OS X, oraz Netware 6. Wymagania platformy Moodle są następujące:

1. Oprogramowanie serwera sieciowego. Większość ludzi korzysta z [Apache](#), ale platforma Moodle współpracuje z dowolnym serwerem obsługującym PHP, takim jak np. IIS na platformach Windows.

2. Język skryptowy [PHP](#) (w wersji 4.1.0 lub późniejszej), z następującymi ustawieniami:

- Włączona [biblioteka GD](#), z obsługą formatów JPG i PNG,
- Obsługa Sesji (session support) włączona,
- Przesyłanie plików (file uploading) włączone,
- Tryb awaryjny (Safe Mode) musi być wyłączony (na forach znajdujących się na moodle.org znajdziesz opis problemów powodowanych przez ten tryb).

¹ Apache – otwarty serwer HTTP dostępny dla wielu systemów operacyjnych (m.in. UNIX, GNU/Linux, BSD, Microsoft Windows).

² MySQL – wolnodostępny system zarządzania relacyjnymi bazami danych.

³ PHP – obiektowy, skryptowy język programowania zaprojektowany do generowania dynamicznych stron internetowych.

3. Działający serwer bazy danych: [MySQL](#) albo [PostgreSQL](#) to bazy danych w pełni obsługiwane i zalecane przez Moodle. Obsługa Microsoft SQL Server i Oracle została dodana w Moodle od wersji 1.7⁴.

W większości wypadków wymagania te są spełnione domyślnie. Jeśli jednak jest inaczej, należy spytać dostawcę hosta, dlaczego tak jest oraz rozważyć możliwość przeniesienia się w inne miejsce.

Jeśli planujemy uruchomienie platformy Moodle na swoim własnym komputerze w celach testowych, najprostszym rozwiązaniem jest ściągnięcie skompresowanego pliku zawierającego kompletną paczkę WAMP⁵. WAMP (Windows, Apache, MySQL, PHP) jest pakietem wolnego oprogramowania, składającym się z serwera Apache, interpretera języka skryptowego PHP i serwera bazy danych MySQL. Często dołączane są do niego także inne aplikacje wspomagające, w tym przypadku Moodle. Wszystkie części są, a przynajmniej powinny być, tak skonfigurowane, aby zaraz po zainstalowaniu były gotowe do działania. Paczka dostępna jest pod adresem <http://download.moodle.org/windows/>, a dokładna instrukcja instalacji tutaj:

http://docs.moodle.org/en/Complete_install_packages#Install_complete_package.

Ściąganie

Platformę Moodle można zdobyć na dwa sposoby. Jako skompresowany plik albo jako CVS. Omówiono to dokładnie na stronie poświęconej ściąganiu: <http://download.moodle.org/>.

Po ściągnięciu i rozpakowaniu skompresowanego pliku albo po porównaniu plików poprzez CVS, będziemy posiadać katalog o nazwie „moodle”, zawierający pliki i katalogi z Moodle.

Możemy teraz przegrać cały katalog na serwer; jeśli tak zrobimy, platforma Moodle będzie dostępna pod adresem <http://two-janazwa.pl/moodle>; możemy również przegrać zawartość katalogu moodle bezpośrednio na główny katalog dokumentów na naszym

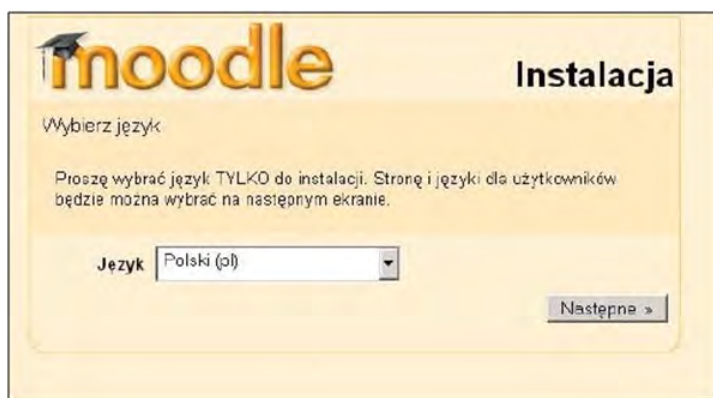
⁴ <http://uniwirt.pwr.wroc.pl/doc/?file=install.html>

⁵ XAMPP Windows 1.6.6 (Najnowsza wersja: Apache HTTPD 2.2.8, MySQL 5.0.51, PHP 5.2.5 + 4.4.8 (RC2) + PEAR + Switch, Openssl 0.9.8g, PHPMyAdmin 2.11.4, XAMPP Control Panel 2.5, Webalizer 2.01-10, Mercury Mail Transport System v4.52, FileZilla FTP Server 0.9.25, SQLite 2.8.15, ADODB 4.96, Zend Optimizer 3.3.0a, XAMPP Security, Ming. For Windows 98, 2000, XP).

serwerze i w tym wypadku Moodle będzie osiągalne pod adresem <http://twojanazwa.pl>.

Instalacja

Rozpoczynamy instalację poprzez wejście na stronę administracyjną. Strona administracyjna najczęściej jest dostępna pod adresem <http://twojanazwa.pl/moodle/admin>. Jeśli spróbujemy wejść na główną stronę naszego serwisu, to i tak zostaniemy automatycznie przeniesieni na stronę administracyjną.



1. Wybieramy język do instalacji



2. Czekamy na wykonanie automatycznego testu, który sprawdza, czy serwer spełnia wymogi platformy pod kątem parametrów PHP.

3. Adres w sieci – adres internetowy, pod którym będzie dostępna platforma.
Katalog Moodle – ścieżka dostępu do katalogu moodle'a.
Katalog z danymi – platforma Moodle wymaga także pewnej przestrzeni na Twoim twardym dysku, aby przechowywać przesłane pliki, takie jak dokumenty kursów czy zdjęcia użytkowników. Utwórz gdzieś katalog, który zamierzasz przeznaczyć na ten cel. Ze względów bezpieczeństwa najlepiej by było, gdyby był to katalog, który nie jest bezpośrednio dostępny poprzez Internet. Najłatwiej to osiągnąć, umieszczając go po prostu poza katalogiem sieciowym.

4. Serwer baz danych – adres bazy danych.
Baza danych – nazwa bazy danych.
Użytkownik – musimy podać konto, które ma pełny dostęp do bazy.
Hasło – hasło do bazy danych.
(adres bazy danych, nazwę i hasło otrzymujemy przy zakładaniu bazy danych). Musisz utworzyć pustą bazę danych w Twoim systemie baz danych, a także specjalnego użytkownika, który będzie miał dostęp do tej bazy danych.
Jeśli korzystasz z MySQL to polecam phpMyAdmin do zarządzania Twoimi bazami danych - możesz wtedy wszystkie opisane powyżej polecenia wprowadzić poprzez interfejs sieciowy.

moodle Instalacja

Proszę potwierdzić lokalację dla instalacji Moodle

Adres strony Wpisz pełen adres sieci pod którym będzie dostępne Moodle. Jeśli do strony można dojść przez kilka adresów, należy wpisać ten, którego odruchowo będą używać studenci. Nie używać ukośników

Katalog MOODLE Wpisać pełną ścieżkę pliku do instalacji. Upewnić się, że góra i dół się zgadzają

Katalog danych Potrzebujesz miejsca, w którym Moodle będzie zachowywał załadowane pliki. Ten katalog powinien być i czytany, i zapisywany przez użytkownika sieci, ale nie może być do niego dostępu bezpośrednio przez sieć.

Adres w sieci

Katalog Moodle

Katalog z danymi

< Poprzedni Następne >

moodle Instalacja

Teraz musisz skonfigurować baze danych, w której będzie przechowywana większa część danych Moodle. Ta baza danych musi już być utworzona, podobnie jak nazwa użytkownika i hasło jej przypisane.

Type: MySQL
Host: eg localhost or db.isp.com
Name: database name, eg moodle
User: your database username
Password: your database password
Tables Prefix: prefix to use for all table names (optional)

Typ

Serwer baz danych

Baza danych

Użytkownik

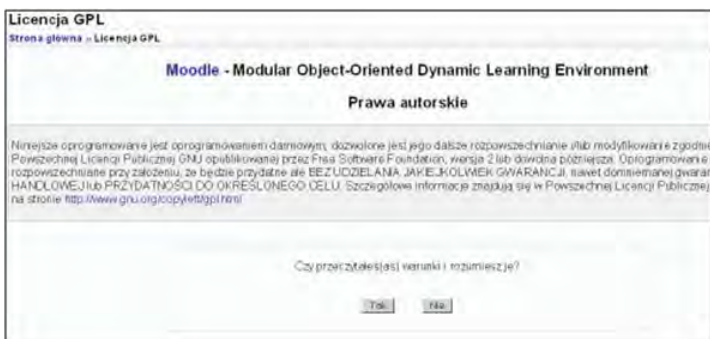
Hasło

prefiksy tabel

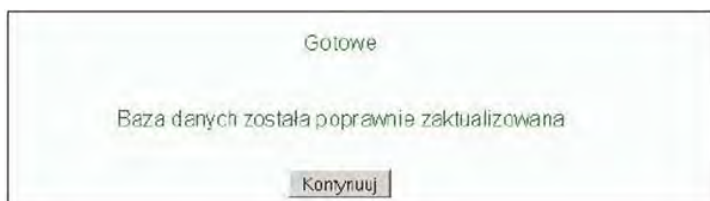
< Poprzedni Następne >



5. Jeśli wszystko zakończyło się pomyślnie, otrzymujemy taki oto ekran.



6. Teraz można zapoznać się z warunkami licencji.



7. W kolejnym punkcie w bazie danych zostaną utworzone odpowiednie tabele z danymi. Jeśli nie ujrysz napisów jak obok, oznacza to, iż wystąpił jakiś problem z bazą danych albo ustawieniami w pliku config.php.

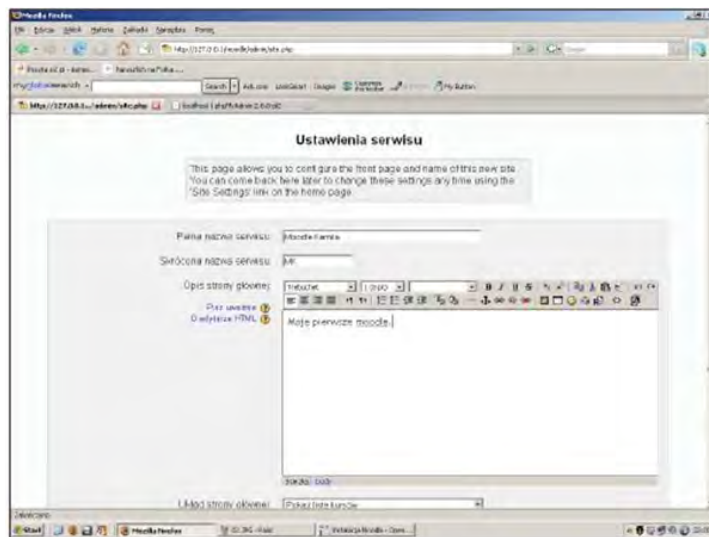


8. W następnym kroku dostosowujemy interfejs do własnych wymagań. W widocznym formularzu możesz określić więcej zmiennych dotyczących instalacji, takich jak: domyślny język, hosty SMTP itd. Nie przejmuj się zbytnio ustawianiem wszystkiego teraz – zawsze możesz tu wrócić i zmodyfikować wartości tych zmiennych, korzystając z panelu administracyjnego.

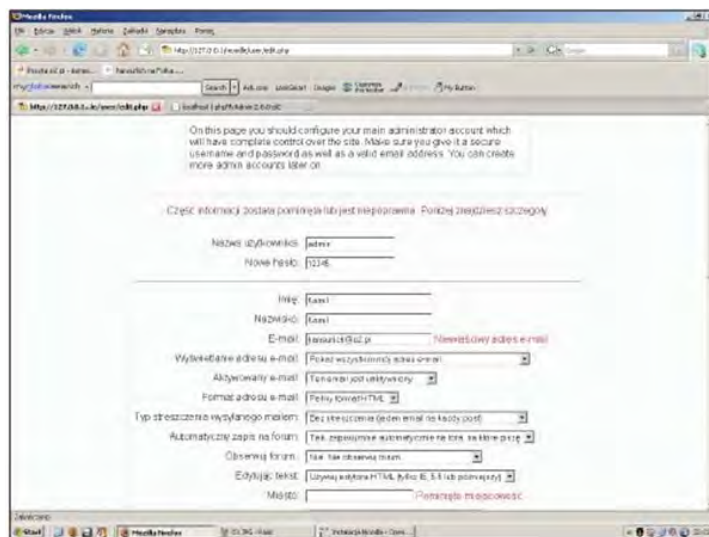
9. Następnie zostaną zainstalowane wszystkie aktywności używane na platformie.

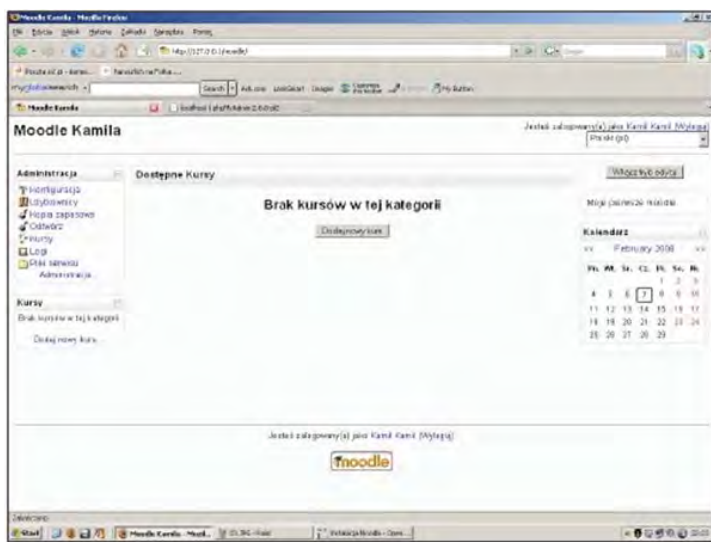


10. Na tym ekranie wpisujemy podstawowe ustawienia serwisu (pełna nazwa, nazwa skrócona, opis strony głównej, układ strony głównej itp.). Wypełnij te pola (możesz do nich zawsze wrócić).



11. Punkt 11 to dane administratora (nazwa, hasło, dane osobowe, e-mail, itp.). Tutaj można również wstawić swoje zdjęcie zamiast standardowego słoneczka). Koniecznie zapamiętaj nazwę użytkownika i hasło, które wybrałeś dla konta administratora, jako że będą one niezbędne, aby uzyskać dostęp do panelu administracyjnego w przyszłości.





12. Gdy proces instalacji zakończy się powodzeniem, zostaniesz przeniesiony z powrotem na stronę główną swojego serwisu. Platforma Moodle jest gotowa do pracy. Życzę powodzenia!

Struktura serwisu

Poniżej podaję krótki opis zawartości folderu Moodle:
 config.php – jedyny plik, który należy zmodyfikować, zanim rozpoczniemy pracę z Moodle,

- version.php – definiuje aktualną wersję kodu Moodle,
- index.php – główna strona serwisu,
- admin/ – kod pozwalający na administrację całego serwisu,
- auth/ – moduły służące do uwierzytelniania użytkowników,
- course/ – kod służący do wyświetlania i zarządzania kursami,
- doc/ – dokumentacja Moodle (np. ta strona),
- files/ – kod służący do wyświetlania i obsługi przesłanych plików,
- lang/ – pliki różnych wersji językowych, po jednym katalogu na wersję,
- lib/ – biblioteki dla jądra platformy Moodle,
- login/ – kod obsługujący tworzenie nowych kont i proces logowania,
- mod/ – wszystkie moduły kursów Moodle,
- pix/ – ogólne pliki graficzne dla serwisu,
- theme/ – tematy służące do zmiany wyglądu twojego serwisu,
- user/ – kod służący do wyświetlania i obsługi użytkowników⁶.

⁶ http://docs.moodle.org/pl/Instalacja_Moodle#Struktura_katalogu_moodle

Tworzenie nowego kursu

Teraz, gdy platforma Moodle działa już prawidłowo, możemy utworzyć nasz pierwszy kurs. Wybieramy opcję „Dodaj nowy kurs” ze strony administracyjnej (albo z odnośników administracyjnych na stronie głównej Twojego serwisu). Wypełniając formularz, należy zwrócić szczególną uwagę na format kursu. Nie musimy się zbytnio przejmować innymi detalami, gdyż wszystkie one mogą zostać później ustalone przez prowadzącego.

Poniżej przedstawiono podstawowe ustawienia kursu na podstawie materiałów źródłowych z systemu pomocy Moodle.

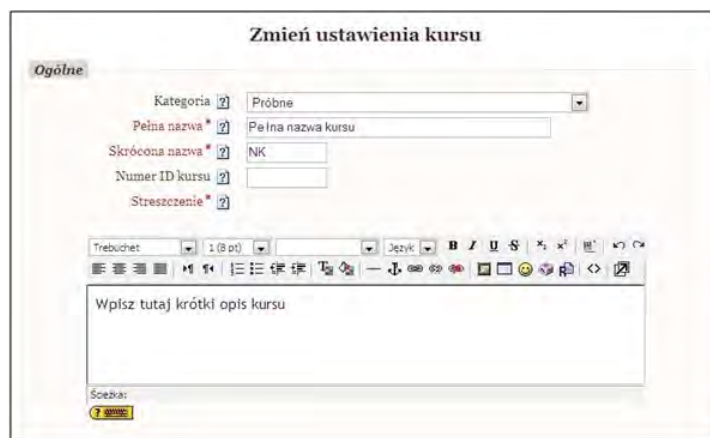
1. Kategoria – administrator platformy Moodle może określić kilka kategorii kursów. Przykładowo: „Nauki ścisłe”, „Nauki humanistyczne”, „Ochrona zdrowia” itp.

Pełna nazwa – pełna nazwa kursu wyświetlana jest u góry ekranu oraz na listach kursów.

Skrócona nazwa – wiele instytucji stosuje skrócone nazwy kursów, np. BP102 lub COMMS. Nawet jeżeli nie wprowadzono dotychczas skróconej nazwy kursu, należy to zrobić tutaj. Nazwa skrócona będzie wykorzystywana w kilku miejscach, w których pełna nazwa nie byłaby odpowiednia (np. w temacie wiadomości e-mail).

Numer ID – wartość używana tylko w przypadku zewnętrznej kontroli zapisu. Jeśli mamy jakiś oficjalny kod dla kursu, należy użyć go tutaj.

Streszczenie – opis tego, o czym jest kurs.



2. Format – Format tygodniowy – kurs zorganizowany jest w cyklu tygodniowym z dokładnie określoną datą rozpoczęcia i zakończenia.

Format tematyczny – format ten jest bardzo zbliżony do formatu tygodniowego, z wyjątkiem tego, że kurs zamiast na tygodnie podzielony jest na tematy. Tematy nie mają żadnych ograniczeń czasowych i nie musisz podawać żadnych dat.

Format towarzyski – jest to format zorientowany na jedno główne forum – Forum towarzyskie, które wyświetlone jest na stronie głównej.

Liczba tygodni/tematów – ustawienie to jest stosowane tylko dla formatu tygodniowego i tematycznego. W przypadku formatu tygodniowego określa liczbę tygodni trwania kursu, zaczynając od daty rozpoczęcia kursu. W przypadku formatu tematycznego określa liczbę tematów na kursie. W obu przypadkach przekłada się to na liczbę ramek w środkowej części strony kursu.

Data rozpoczęcia kursu – w tym miejscu określamy termin rozpoczęcia kursu (w swojej strefie czasowej). Jeżeli stosujemy tygodniowy format kursu, ustawienie daty rozpoczęcia będzie miało wpływ na sposób wyświetlania poszczególnych tygodni.

Pokaż oceny – wiele składowych kursów umożliwia wystawianie studentom ocen. Domyślnie wszystkie oceny wystawione na danym kursie są widoczne na stronie „oceny” dostępnej z poziomu głównej strony kursu.

Maksymalny rozmiar pliku – ten parametr definiuje największy dopuszczalny rozmiar pliku, który może być przesłany przez studenta w ramach danego kursu. Ten parametr nie może przekroczyć parametru maksymalnej wielkości pliku dla całej strony internetowej, którego sprecyzowanie należy do zadań administratora sieci.

3. **Rodzaj grup/Wymuś** – są trzy ustawienia dla grup:

- brak grup,
- osobne grupy – każda grupa widzi tylko siebie, reszta jest niewidzialna,
- widoczne grupy – każda grupa pracuje w swoich ramach, ale widzi także inne grupy.

Wymuś – wybór tego parametru oznacza, że praca w grupach będzie zastosowana dla każdej aktywności w ramach danego kursu.

Dostępność – ta opcja pozwala na całkowite ukrycie kursu. Nie będzie on figurował na żadnej z list kursów, chyba że będzie ona przeglądana przez nauczycieli prowadzących ten kurs lub przez administratorów.

Klucz dostępu do kursu – ma na celu uniemożliwienie udziału w kursie osobom niepożądanym. Jeżeli nic tutaj nie wpisujemy, to każda osoba, która posiada konto w tym serwisie, będzie mogła zapisać się na kurs, po prostu wchodząc na stronę kursu.

Dostęp jako gość – można zdecydować, czy użytkownicy zalogowani jako „goście”, mają mieć dostęp do kursu. Goście mogą się zalogować, używając przycisku „Zaloguj się jako gość”, znajdującego się na stronie logowania.

Na końcu wypełnionego formularza klikamy w „Zapisz zmiany” i zostaniemy przeniesieni do następnego formularza, na którym przyporządkowujemy prowadzących do kursu. W tym miejscu możemy korzystać jedynie z już istniejących kont. W szczególnym przypadku na prowadzącego wybieramy samego siebie.

Gdy kurs został utworzony, jest gotowy do zmiany ustawień oraz staje się dostępny poprzez odnośnik „Kursy” na stronie głównej.

Aby poznać szczegóły dotyczące budowy kursu, jego zasobów i składowych, zapraszam do części trzeciej artykułu.

Jacek Kulasa jest nauczycielem konsultantem w PCEN, Oddział w Tarnobrzegu

Mariusz Kalandyk
z cyklu **To lubię!**

Opowiadanka Szczepanka

Krokodyle łyzy

Był sobie pewien kajman. Kajman jak kajman. Miał na imię Kajman i wyglądał tak, jak miał na imię. Poza tym cała reszta też się zgadzała. Reszta, to znaczy miejsce stałego pobytu, tj. zameldowania, apetyt, wydolność oddechowa, loczek na czole i długość ogona.

Z jednym wszakże wyjątkiem. Kajman o bezpretensjonalnym imieniu Kajman miał znaki szczególne. Cierpiał na porażenie gruczołów łzowych a to sprawiało, iż rzeczoney kajman Kajman miał oczy niebieskie. Niewypłakane oczy niebieskie. Niewypłukane zresztą też.

Kajman, nazwijmy go dla prostoty wiodu Kajmek, miał coś jeszcze. Coś, czego żadne dowody tożsamości, nipy, vaty czy pesele, nie są w stanie odnotować.

Kajmek seplenił i – był jaroszem. Tego to już nawet cywilizowany smok wawelski U-haahaha by nie zniósł, a co dopiero mówić o zwykłych kajmanach, które cenily proste rozwiązania i równie proste recepty na życie.

Kajmek jednym słowem miał prze-rabane.

Gdy przychodził do klubu nomen omen „Krokodyle łyzy” i witał się „Ceść chłopaki”, kajmanom kolegom szeroki uśmiech zastygał na wargach i pozostawał tam na długo. Kajmany cenią szczery uśmiech, podobnie jak szczery płacz, ale bez przesady. Stąd w kolegach kajmanach narastał równie szczery gniew i poczucie niewygody

jednakowoż. Po spotkaniach albowiem, że tak powiem towarzyskich, w kajmanich organizmach rodzi się zdrowy głód. Głód przekąski, a nawet głód dania głównego. Kajmany nie czekają na kelnera, lecz same szykują sobie posiłek, by po przekąszeniu wrócić na powrót do kajmaniego towarzys-twa. Jak tu jednak spożywać dary wody i ziemi, gdy na gadziej mordzie zastyga na trwałe głupi uśmiech i nic z tym zrobić się nie da? A poza tym, jak tu płakać w czasie przygotowywania posiłku z głupim gryma-sem na pysku?

My również bądźmy szczerzy. I trafni. Kajmani płacz, ronienie łez, potwierdza del-likatność uczuć i wyrafinowanie. Niech nas nie myli rzekomo plugawa cielesna powłoka kajmania, bo wewnątrz kryje się bogactwo uczuć i etyczna wielkość. Akt konsumpcji jest u kajmana aktem pokajania się i jed-nocześnie aktem katharsis. Która z istot tak umie? Która z istot tak chce? Żadna! Nikt! Zero! Null!

Zachowanie kajmana Kajmka godziło w kajmani etos i to w samo jego sedno, to znaczy w *eidōs*. Kajmek niszczył w zarodku wszystko to, co było istotą kajmaniego losu: poczucie rozdarcia (rozdzierania) i poczucie żarłocznego żalu. Jego: „Poproszę sałatkę z rogatka stywnego i psętki pospolitej” wywoływało popłoch i pserażenie. Kon-sternację, konfuzję, niezdrowe podniecenie, pomięsanie i zawstydzienie. Było w każdym calu mułu zenujące.

Kajmek czuł się za to – głupek jeden – wspaniale: wyzwolony, dowartościowany aksjologicznie, dopieszczony kulinarnie. I nic to, że cuchnął na odległość zgniłą trawą i że brzydko mu jechało z mordy skutkiem początków próchnicy i paradontozy. Nic to, że odbijało mu się siarkowodorem i że miał zaawansowaną grzybicę – hmmm – stóp. Czuł się wyjątkowo, tępak pojedynczy.

Koniec tej historyjki jest pouczający. Kajman z definicji jest równy innemu kajmanowi, nawet gdy jest cięższy lub chudszy. Źródłem kajmaniej dumy z siebie jest naturalny egzystencjalno-filozoficzny

gadzi talent. To kajman – krokodyl jeden – oprócz innego osobnika obdarzonego równie naturalnym gadzim talentem egzystencjalno-filozoficznym, człowieka, ma skłonność do płaczu w przypadku zdarzeń psychologicznie skomplikowanych.

Ten, kto nie umie płakać, nie jest człowiekiem, to znaczy kajmanem, i powinien być przepędzony ze środowiska uczciwych, prawdziwych przedstawicieli gatunku, którzy płaczą jak trzeba, a gdy trzeba, to się nawet pośmieją.

■ **Mariusz Kalandyk**



Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

Doskonalimy z pasją!

OFERTA HOTELOWA

Hotel OENiPAS w Czudcu



- ◆ 143 miejsca noclegowe
- ◆ pokoje 1, 3 i 4-osobowe
- ◆ jadalnia dla 100 osób
- ◆ 2 sale konferencyjne dla 60 i 120 osób
- ◆ 9 sal wykładowych dla 20 - 30 osób
- ◆ pracownia komputerowa (16 stanowisk z łączem 2 Mbit/s)

38-120 Czudec, ul. Rzeszowska 82
tel. 017 2760672, fax 017 2760671
e-mail: osczudec@pcen.rzeszow.pl

Hotel Belferek w Przemyślu



- ◆ 42 miejsca noclegowe
- ◆ pokoje 1, 2 i 4-osobowe
- ◆ kawiarenka dla 30 osób
- ◆ sala konferencyjna dla 60 osób
- ◆ 5 sal wykładowych na 15, 20 i 30 miejsc
- ◆ sala dydaktyczno-komputerowa dla 30 osób

37-700 Przemyśl, ul. Kraszewskiego 7A
tel. 016 6790930, fax 016 6702742
e-mail: biuro@pcen.przemysl.pl

Dworek pod Lipami w Tarnobrzegu

- ◆ 40 miejsc noclegowych
- ◆ pokoje 1, 3 i 4-osobowe
- ◆ jadalnia dla 40 osób
- ◆ kawiarenka

- ◆ sauna
- ◆ plac ogniskowy

- ◆ 5 sal wykładowych dla 20, 30, 35, 60 osób
- ◆ 2 sale komputerowe (12 i 15 stanowisk)

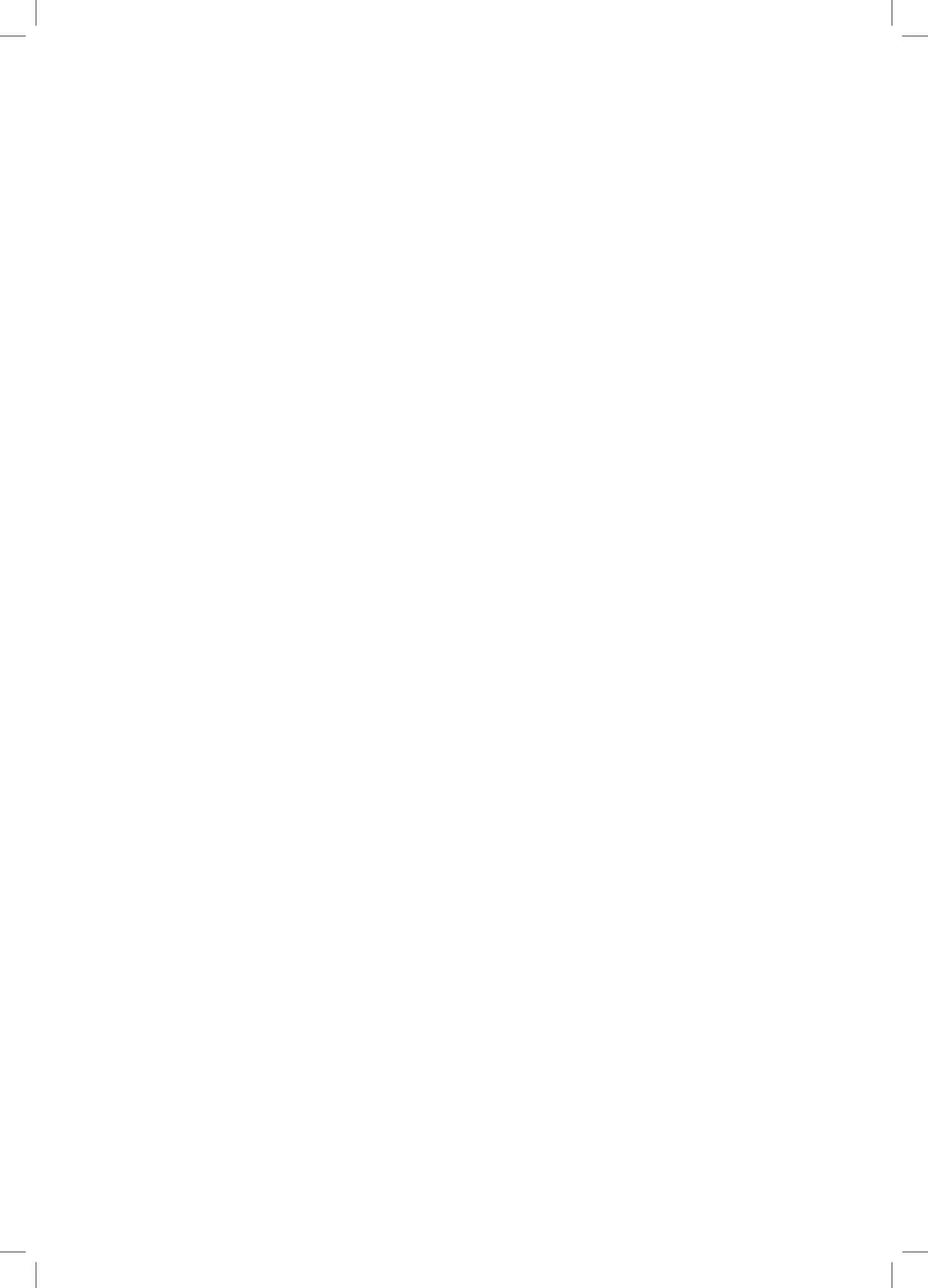


39-400 Tarnobrzeg, ul. Sienkiewicza 206
tel. 015 8224318, fax 015 8221229
e-mail: biuro@pcen.tarnobrzeg.pl

➔ zniżki dla nauczycieli, kadry oświatowej, studentów, grup zorganizowanych

➔ wynajem sal dydaktycznych na godziny

Dogodne położenie oraz infrastruktura naszych hoteli stwarzają doskonałe warunki do wypoczynku, organizacji szkoleń, kursów, konferencji, zjazdów integracyjnych, spotkań biznesowych oraz przyjęć okolicznościowych.



W KOLEJNYCH NUMERACH:

D. Elsner, K. Bednarek

Zadania nowo powołanego dyrektora szkoły. Różne punkty widzenia

E. Jaglarz

Lingwistyczna charakterystyka wypowiedzi dziecka autystycznego

T. Leśniak, Ł. Szmyd

Animacja i animator czasu wolnego

G. Habigier-Pipska

Środowisko lokalne szkoły

PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA

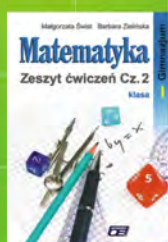
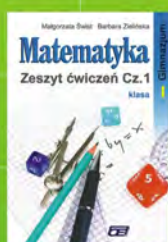


Ucz się matematyki z naszych książek!

Zacznij od gimnazjum...

NOWA SERIA MATEMATYKI W GIMNAZJUM Małgorzaty Świst i Barbary Zielińskiej

- niesie nauczycielom i uczniom wiele praktycznych korzyści
- uczy precyzyjnego myślenia
- zawiera zbiór niebanalnych zadań



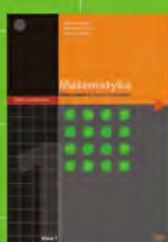
Seria obejmuje:
program,
podręczniki,
zeszyty ćwiczeń,
poradniki z płytą CD
(do klas I-III)

Korzystaj w liceum...

NOWA SERIA MATEMATYKI W LICEUM I W TECHNIKUM (zakres podstawowy)

Marcina Kurczaba, Elżbiety Kurczab, Elżbiety Świdy

- uczy dyscypliny umysłowej
- daje matematyczne podstawy do uczenia się przedmiotów przyrodniczych
- umożliwia skuteczne powtórzenie materiału



Seria obejmuje:
program,
podręczniki,
zbiory zadań,
materiały pomocnicze
na płycie CD
(do klas I-III)

Przygotuj się do matury...

PRÓBNE ARKUSZE MATURALNE

(poziom podstawowy i rozszerzony)

Elżbiety Świdy, Elżbiety Kurczab, Marcina Kurczaba

- pomogą w przygotowaniu się do egzaminu
- ujawnią słabsze i mocne strony zdającego
- uwzględniają zmiany w standardach wymagań egzaminacyjnych, ogłoszone przez CKE na lata 2008-2009



Publikacja zawiera
po dziesięć próbnych
arkuszy; dodatkowo
dla nauczycieli
przygotowaliśmy
proponycje
schematów oceniania



Ofcyna Edukacyjna * Krzysztof Pazdro
01-695 Warszawa, ul. Kościańska 4
tel. 022 832 20 40, 022 560 81 00
e-mail: pazdro@pazdro.com.pl
www.pazdro.com.pl

Wszelkich informacji o naszych podręcznikach udzieli Państwu

Jacek Bartoszek tel. 0 692 490 544
e-mail: lubelskie@pazdro.com.pl