

HEINAL OSWIATOWY

NR 11/167
2017

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl



Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Rozwijanie
mądrości dziecka

Bezpieczeństwo
w Internecie

Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Elżbieta Płóciennik, Wspieranie rozwoju mądrości dziecka w przedszkolu 3

Bernadeta Kosztyła, Metody wszechstronnego rozwoju małego dziecka w świecie doświadczeń praktycznych 6

Witold Pająk, O dowodzeniu twierdzeń 8

Dyrektor szkoły, placówki

Stanisław Rozwadowski, Wdrożenie RODO w szkole i placówce 10

Bezpieczeństwo w Internecie

Sylwester Bębas, Zagrożenia dla dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni 12

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie informuje

Teresa Bulska-Leśniak, Maria Szymkowska, Współczesny młody człowiek wobec groteski i ironii tekstów literackich. O przyczynach porażek maturzystów na poziomie rozszerzonym z języka polskiego 17

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Jadwiga I. Kielbus, Zabawa cenną i niezastąpioną formą edukacji przedszkolaka 22

Aneta Bogacz, Rozwój i pomaganie przez ćwiczenia i bieganie 24

Konteksty i inspiracje

Halina Wesołowska, Akademia Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej 27

Anna Radziejowska, Czy nauka w szkole może być ciekawa? – czyli jak wspierać nauczycieli w procesie kształcenia 28

Książki warte polecenia

Marzena Sula-Matuszkiewicz, Motywowanie do nauki dzieci w przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym 30

Recenzje

Małgorzata Kaliszewska, „Ekologia umysłu” pod rozważę pedagogów i nauczycieli 31

Zdarzyło się

Marek Czaja, Z kroniki brzeskiej Filii Biblioteki Pedagogicznej w Tarnowie 33

Informacje i komunikaty

Forum Edukacji Kulturowej SYNAPSY 2017 35

Okładka: Fot. T. Łopuszyński



Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

Jarosław Chodźko (przewodniczący), Jolanta Adamczyk, Cezary Burtak, Małgorzata Dutka-Mucha, Teoduz Szczeklik

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. MWSE, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. Ignatianum, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – Akademia Ignatianum w Krakowie

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji), Halina Wesołowska (wicedyrektor MCDN) oraz zespół nauczycieli konsultantów: Mariola Kozak, Elżbieta Łęcznarowicz, Wojciech Papaj

Opracowanie materiałów i korekta:

Zofia Wyzlińska

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnału Oświatowego”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/>

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl
Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Times New Roman; rozmiar czcionki 12; odstęp wiersza 1,5; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Recenzją objęto materiały z działu: „Dydaktyka i wychowanie – teoria i badania”.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adyustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

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

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Digital Art. Studio

ISSN 1233-7609

Od redakcji

Szanowni Czytelnicy

W nowym numerze „Hejnału Oświatowego” poruszamy kilka istotnych zagadnień dotyczących kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Autorzy zastanawiają się nad sposobami rozwijania mądrości dziecka, pokazują różne metody pracy z małym dzieckiem i zwracają uwagę, że zabawa jest cenną i niezastąpioną formą edukacji przedszkolaka. W „Hejnale” zamieszczamy także informacje o nowościach wydawniczych dotyczących motywowania do nauki dzieci w przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, przygotowane przez Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką w Krakowie.

Zapraszamy do przeczytania artykułu na temat zagrożeń, jakie niesie Internet dla dzieci i młodzieży. Większość z nas dorosłych ma świadomość, że sieć nie zawsze jest dla dzieci miejscem bezpiecznym, ale szczegółowa wiedza na ten temat nie jest już tak powszechna.

W numerze prezentujemy informacje Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie, recenzję oraz tekst poruszający kilka wybranych zagadnień mających istotne znaczenie dla funkcjonowania placówek oświatowych wobec zmiany przepisów rozporządzenia o ochronie danych osobowych (RODO).

W „Hejnale” przedstawiamy również nową formę doskonalenia zawodowego nauczycieli, przygotowaną przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, pt. „Akademia Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej”. Akademia wpisuje się w założenia reformy programowej oświaty, w tym zapisaną w nowej podstawie programowej rekomendację dotyczącą organizowania wycieczek poznawczych do ważnych miejsc historycznych dawnej Rzeczypospolitej, pozostających poza naszymi granicami.

Zapraszamy do współpracy i dzielenia się swoimi doświadczeniami. Nasze łamy są otwarte dla wszystkich zainteresowanych sprawami oświaty.

W imieniu całej redakcji życzę przyjemnej lektury,



Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

Wspieranie rozwoju mądrości dziecka w przedszkolu

DR ELŻBIETA PŁÓCIENNIK

W swoich publikacjach wielokrotnie już opisywałam potencjał i predyspozycje dziecka w wieku przedszkolnym oraz możliwości wszechstronnego wspierania jego rozwoju¹. Dotyczy to także takiej złożonej cechy, jaką jest mądrość.

Na mądrość dzieci wskazywał już J. Korczak, który dostrzegł dziecięcą aktywność w poznawaniu otaczającego świata, naturalną ciekawość poznawczą i pragnienie eksploracji otoczenia, a także zdolności do wyprowadzania wniosków i tworzenia uogólnień. Dziecko potrafi bowiem analizować sytuacje, stawiać hipotezy i weryfikować własne pomysły i przypuszczenia w toku działania. O mądrości dzieci przekonany jest także J. A. Meacham. Zgodnie z jego koncepcją, dziecięca mądrość jest mądrością prostą – w przeciwieństwie do głębokiej mądrości niektórych dorosłych – i rozwija się, gdy dziecko ma warunki do doświadczania, dyskusowania, poznawania różnych punktów widzenia i różnych sposobów rozwiązywania problemów. Nabywa ono wtedy nową wiedzę, ale zarazem rozwija świadomość na temat własnych mocnych i słabych stron, posiadanej wiedzy².

Z kolei związana ściśle z polską pedagogiką przedszkolną D. Walošek zauważyła, że dziecko nie posiada jeszcze mądrości teoretycznej opartej na doświadczeniu i myśleniu naukowym – jednak ją buduje na własnej przed-wiedzy, której jakość zależy od doświadczeń. Budowanie mądrości odbywa się więc podczas rozwiązywania różnorodnych problemów, formułowania własnych pojęć, sądów i opinii drogą dedukcji (poza doświadczeniem). Dziecko posługuje się zatem mądrością praktyczną (zdrowym rozsądkiem), może także „...zadziwiać rozsądnymi odpowiedziami, namysłem w przypatrywaniu się, dociekliwością w dochodzeniu do prawdy...”³.

Dojrzewanie do mądrości jest procesem długotrwałym, wielostronnym i zależy od wielu predyspozycji wewnętrznych jednostki oraz czynników

zewnętrznych. Dlatego niezbędne jest, by już dzieci w wieku przedszkolnym zdobywały wiele doświadczeń związanych z realizacją różnego rodzaju zadań praktycznych, analizą napływających informacji, dokonywaniem wyborów lub podejmowaniem aksjologicznie uzasadnionych decyzji. **Podstawowym zatem warunkiem wspierania rozwoju mądrości dziecka w wieku przedszkolnym jest usamodzielnianie dziecka w działaniu praktycznym i umysłowym.**

W uczeniu się przez dziecko mądrości ważne są także przekazywane przez otoczenie wzorce zachowania, postawy społeczne względem innych oraz własnej osoby, sposoby interpretacji faktów i zdarzeń, sposoby ekspresji – wnikają one bowiem w inteligencję wzrastającego dziecka i decydują o jego sposobie myślenia, komunikowania się z innymi oraz funkcjonowania w dalszym życiu⁴.

W przypadku dziecka w wieku przedszkolnym istotne znaczenie mają zarówno oddziaływania rodzinne, jak i środowiska rówieśniczego oraz wychowawczego w przedszkolu. Istotne są także świadome, celowe i metodyczne działania nauczycieli, sprzyjające ujawnianiu, pobudzaniu i rozwijaniu różnorodnych kompetencji społecznych, zdolności i cech osobowościowych związanych z mądrością oraz samej mądrości w myśleniu i działaniu. Organizacja wspierania rozwoju mądrości w przedszkolu oparta być powinna przede wszystkim na określonych zasadach postępowania nauczyciela, zdefiniowanych choćby przez R. J. Sternberga. Zgodnie z jego refleksjami i badaniami naukowymi, **nauczyciel wspierający rozwój mądrości powinien przede wszystkim:**

- być wzorcem postępowania, refleksyjnego myślenia i mądrego zachowania,

- oprzeć pracę dydaktyczną na wartościach ogólnoludzkich,
- projektować takie działania edukacyjne, które prowadzą do odkrywania i kształtowania przez dzieci własnych wartości,
- dostrzegać i nagradzać mądre decyzje i działania dzieci,
- stosować różnorodność metod kształcenia sprzyjających aktywizacji różnych sfer rozwojowych dziecka,
- poruszać różne typy aktywności, zdolności i kompetencji, integrować różne rodzaje inteligencji (analitycznej z twórczą i praktyczną), co umożliwi nabywanie przez dzieci wiedzy poprzez analizę, krytyczne i twórcze myślenie oraz działanie praktyczne jednocześnie⁵.

Zgodnie z innymi wskazówkami nauczyciel wspierający rozwój mądrości dziecka powinien znać i stosować techniki rozwijające myślenie (krytyczne, refleksyjne, pytajne, dywergencyjne, problemowe), twórczość i osobowość, a także wykorzystywać różnorodne sytuacje i zdarzenia życia codziennego do konstruktywnej naprawy relacji między ludźmi. Powinien także mieć świadomość i umiejętności świadomego rozwijania u dzieci optymizmu, adekwatnej samooceny i wiary we własne możliwości oraz przyjmowania i wykorzystywania uwag krytycznych, dotyczących popełnionych błędów lub niewłaściwego zachowania. Od nauczycieli oczekuje się także, by wdrażali dziecko do ponoszenia odpowiedzialności za uczenie się oraz dokonywane wybory, utrwalali nawyki poprawnego postępowania i rozwijali kompetencje społeczne (inter- oraz intrapersonalne)⁶.

W metodyce edukacji dla mądrości opisałam także szczegółowo sposoby sprzyjające pobudzaniu oraz rozwojowi zdolności zasadniczych mądrości – refleksyjności i twórczości dziecka. Są to między innymi różnorodne techniki wykorzystania obrazka lub historyjki obrazkowej przez nauczyciela. Dzieci, podczas opowiadania treści związanych z obrazkiem, mogą przykładowo formułować pytania na ich temat, domyślać się przyczyn lub następstw przedstawionych sytuacji, wiązać je z celowym działaniem, doszukiwać się podobieństw z innymi obrazkami, wyszukiwać szczegóły kojarzące się z jakimś pojęciem, czy interpretować treści obrazka pod kątem różnych punktów widzenia.



fot. T. Łopuszyński

Dzieci powinny także eksperymentować z materiałem plastycznym, słowami i pojęciami, przedmiotami codziennego użytku, poznając i proponując ich zastosowanie lub jego zmianę w zależności od sytuacji. Dobrym środkiem do rozwijania mądrości dzieci są także wszelkiego rodzaju karty emocjonalne, loteryjki do prowokowania skojarzeń, analizy emocji i zachowania ludzi oraz tworzenia opowiadań. Niezbędne są tu także różne książki zawierające pouczające opowieści i bajki z morałami oraz filmy edukacyjne prezentujące różne sytuacje i problemy cywilizacyjne, społeczne i zdrowotne. W celu rozwijania mądrości przedszkolaków nauczyciel może także zastosować różnego rodzaju zadania w formie kart pracy, które odwołują się do wcześniej obserwowanych zjawisk społecznych, przyrodniczych, dziecięcego doświadczenia i przeżyć oraz omówionej tematyki.

Okres przedszkolny stanowi fundament przyszłych osiągnięć edukacyjnych i życiowych jednostki.

W procesie wychowania do mądrości Z. Pietrasiński zasugerował także stosowanie ćwiczeń i technik proponowanych przez E. de Bono, ponieważ służą one poszukiwaniu alternatywy i możliwości rozwiązania problemu, a także dokonywaniu wyborów, wyróżnianiu wad i zalet czy stawianiu pytań⁷.

Ponadto wspieraniu rozwoju mądrości służą także wszelkie metody i techniki z obszaru pedagogiki twórczości, szeroko i szczegółowo opisane w publikacjach prof. K. J. Szmida⁸.

W publikacjach na temat rozwijania mądrości zaproponowałam także takie sposoby metodyczne, jak:

- **Wykorzystanie techniki obrazków dynamicznych**, opartej na obrazkach o niejednoznacznej treści wykorzystywanych do rozmowy z dziećmi. Proponowane są tu obrazki, które wymagają od dziecka nie tylko opisu tego, co „widac” na obrazku, ale także wymyślenia treści niedostępnych spostrzeganiu, przyczyn i następstw zaprezentowanych zdarzeń i zjawisk oraz interpretacji zachowania bohaterów – dziecko pobudzone jest tu do manipulowania pojęciami, wyobrażeniami, swoim doświadczeniem i wiedzą.

- **Organizację dyskusji i rozmów z/między dziećmi**, dotyczących identyfikowania i analizy mądrości bohaterów literackich, filmowych, wartościowego zachowania rówieśników i dorosłych, polegających na wyłanianiu przejawów pozytywnego zachowania, wyrażaniu przez dzieci własnych opinii, sądów i ocen na temat problemów i ich rozwiązywania w środowisku.

- **Organizowanie autentycznego uczestnictwa dzieci w działaniach sprzyjających rozwijaniu ich wrażliwości społecznej**, np. sytuacji, w których dzieci proponują zachowania przysparzające

grupie przedszkolnej wspólnego dobra, wprowadzają wartościowe zachowanie w życie codzienne, proponują i analizują własne działania oraz osób z ich otoczenia oraz formułują wytyczne i maksymy, które stosują potem w sytuacjach codziennych.

• **Uwzględnianie w pracy dydaktyczno-wychowawczej zadań wymagających od dzieci planowania własnego działania**, co przygotowuje je do aktywności celowej i nastawionej na osiągnięcie konkretnego celu, np. planowanie i organizacja przebiegu zabawy tematycznej, hodowli roślin lub zwierząt, udziału w różnych akcjach i imprezach, planowanie, a następnie realizacja własnych projektów organizacji czasu wolnego, czy projektowanie pomocy osobom, które tego potrzebują.

• **Organizowanie dzieciom warunków do podejmowania decyzji** w sytuacjach edukacyjnych i życiowych podczas rozwiązywania problemów – po wyłonieniu i analizie możliwych kierunków działania, pozytywnych i negatywnych skutków określonych pomysłów.

• **Stosowanie z dziećmi różnych form służących autorefleksji i formułowaniu informacji zwrotnej** na temat własnych odczuć, mocnych czy słabych stron oraz napotykanym trudności podczas uczenia się lub rozwiązywania problemów za pomocą takich technik, jak: „Kosz i walizka”, „Buźki emocjonalne”, „Tarcza strzelnicza” czy metoda niedokończonych zdań typu: *Dowiedziałem się dziś, że...*, *Zaobserwowałem, że...*, *Cieszyłem się, gdy...*, *Zdziwiło mnie dziś, że nie potrafię...*, *Jutro chciałbym nauczyć się...*, *Podczas wspólnej pracy zespołu najtrudniejsze dla mnie było...*, *Podczas pracy w zespole nauczyłem się...*

• **Nauczenie dzieci kreślenia prostych map mentalnych** w formie obrazkowej czy wyrazowej, początkowo na bazie prostej gwiazdy skojarzeń. Pozwala to na uświadomienie, uszczegółowienie i usystematyzowanie pojęć przyrodniczych (np. *zwierzęta dzikie albo hodowlane*), pojęć materialnych (np. *zabawki lub przedmioty z drewna*), wartości (np. *przyjaźń*) czy cech ludzkich (np. *dobroć*).

• **Organizowanie sytuacji sprzyjających poznawaniu przez dzieci tekstów literackich, dzieł muzycznych i plastycznych**, które są nośnikiem pouczeń, morałów, pozytywnych wzorców zachowania, przykładów zwycięskiej walki dobra ze złem itp. – dziecko przeżywa



fol. T. Łopuszyński

los wybranej postaci, często identyfikuje się z nią, wyraża zrozumienie dla jej problemów i proponuje sposoby zmiany jej sytuacji poprzez konkretne działania.

• **Prowokowanie sytuacji, w których dzieci udzielają porad** na temat zmiany niewłaściwego zachowania lub wyjścia z sytuacji zagrożenia.

• **Organizowanie działania dzieci w współpracy z innymi** przy realizacji różnorodnych zadań omówionych powyżej, a także w trakcie stosowania specyficznych metod, jak np. metoda projektów, plan daltonski, tutoring **rówieńniczy**.

Przedstawione wyżej sposoby wspierania rozwoju mądrości dziecka są przykładowymi, jednak ukazują one potrzebę stosowania różnorodnych oddziaływań metodycznych w ramach edukacji dla mądrości. Jest ona niezbędna, by uruchomić różnorodne aktywności, zdolności, struktury myślenia i rodzaje inteligencji dziecka, które są znaczące w osiąganiu przez jednostkę mądrości dojrzałej – dotyczy to także przedszkola. Okres przedszkolny stanowi bowiem fundament przyszłych osiągnięć edukacyjnych i życiowych jednostki, należy więc optymalnie go wykorzystać dla wspierania rozwoju jej mądrości jako cechy, która podlega stymulacji.

Słowa kluczowe: edukacja dla mądrości, wychowanie w przedszkolu.

PRZYPISY:

¹ Zob. E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Łódź 2010; *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja*

i wskazówki metodyczne, Łódź 2016; *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej*, Łódź 2016.

² J. Meacham, *The loss of wisdom*, [w:] R. J. Sternberg (red.), *Wisdom. Its nature, origins, and development*, Nowy Jork 1990, s. 197–203.

³ D. Waloszek, *Mądrość (i, czy) wiedza? Rozważania kategorialne*, [w:] B. Dymara, B. Cholewa-Gałuszka, E. Kochańska (red.), *Sztuka bycia człowiekiem. Wychowanie a poszukiwanie wartości i sensów życia*, Kraków 2011, s. 110.

⁴ L. S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2005, s. 78.

⁵ R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienco, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Thousand Oaks 2009.

⁶ Zob. E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja...*, dz. cyt., s. 91–100.

⁷ Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001.

⁸ Zob. np. K. J. Szmidt, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice 2008.

BIBLIOGRAFIA:

Korczak J.: *Mysli*, wybrała i wstępem opatrzyła H. Kirchner. Warszawa: PIW, 1987. ISBN 83-06-01416-2.

Meacham J.: *The loss of wisdom*. W: R. J. Sternberga (red.): *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Nowy Jork: Cambridge University Press, 1990. ISBN-13: 978-0521367189.

Pietrasiński Z.: *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 2001. ISBN 83-88495-57-7.

Płóciennik E.: *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2016. ISBN 978-83-8088-097-9.

Sternberg R. J., Jarvin L., Grigorienco E. L.: *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Thousand Oaks: Corwin A SAGE Company, 2009. ISBN-13: 978-1412964524.

Waloszek D.: *Mądrość (i, czy) wiedza? Rozważania kategorialne*. W: B. Dymara, B. Cholewa-Gałuszka i E. Kochańska (red.): *Sztuka bycia człowiekiem. Wychowanie a poszukiwanie wartości i sensów życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011. ISBN 978-83-7587-407-5.

Wygotski L. S.: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN, 2005. ISBN 8301145994.

* * *



Dr Elżbieta Płóciennik jest adiunktem w Katedrze Pedagogiki Wieków Dziecięcego na Wydziale Nauk o Wychowaniu na Uniwersytecie Łódzkim.

Metody wszechstronnego rozwoju małego dziecka w świetle doświadczeń praktycznych

BERNADETA KOSZTYŁA

Nauczyciel, stawiając przed dzieckiem coraz nowe zadania, powinien pamiętać, aby jego działanie odbywało się w sposób twórczy, wspierający odkrywanie świata. Takim wyzwaniom mogą służyć różne metody pracy z dzieckiem¹.

W edukacji elementarnej, stosując różne metody, należy pamiętać o uwzględnieniu predyspozycji dziecka, jego mocnych i słabych stronach, zainteresowaniach itd. Należy tak dobrać metody, aby stosowanie ich w codziennej pracy stwarzało dzieciom warunki do całościowego rozwoju.

Zastosowanie odpowiednich metod powinno się opierać na doborze tych, poprzez które dziecko będzie mogło wyrazić siebie m.in. za pomocą mimiki, gestu, ruchu, słowa, piosenki czy pracy plastycznej. Niektóre z nich są bezpośrednio skierowane na dany aspekt rozwoju, np.: muzyczno-ruchowy (m.in. Metoda Aktywnego Słuchania B. Strauss; Metoda C. Orffa; Émile'a Joques-Dalcroze'a; Zoltána Kodály; wykorzystanie zestawu edukacyjnego Tuputan); ruchowy (m.in. Edukacja przez ruch, Metoda Ruchu Rozwijającego W. Sherborne; Metoda Gimnastyki Twórczej R. Labana; J. G. Thulina); umysłowego (m.in. edukacja matematyczna wg E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej; edukacja polonistyczna I. Majchrzak i Metoda Dobrego Startu). Duży zakres metod pracy z dzieckiem przedstawia pedagogika zabawy², są to m.in. metody wstępne; taneczne formy ekspresji; improwizacje muzyczno-ruchowe; tańce integracyjne; zabawy z dźwiękiem, ruchem, głosem; integrujące muzykę, plastykę i działania parateatralne oraz metody relaksacyjne³. Wszystkie te metody pracy z dzieckiem wzajemnie mogą się uzupełniać, wyzwalając ciekawość dzieci w realizacji danych treści nauczania, np. ćwiczenia stosowane w metodach aktywności muzycznej nie tylko wspomagają rozwój fizyczny, ale także społeczny, gdy dane zadanie dzieci wykonują w parach czy grupach.

W pracy z małym dzieckiem – jak podkreśla U. Słyk⁴ – wykorzystuje się



Fot. T. Łopuszyński

m.in. zabawy i tańce integracyjne; zabawy ze śpiewem naśladowcze; granie na instrumentach (także na przedmiotach typu butelki, patyki, kamyczki); opowiadanie śpiewem wydarzeń dnia codziennego; ćwiczenia rytmiczne oparte na wyliczankach; układanie gestów i ruchów ciała do melodii; muzyczne zagadki słowne i słuchowe; wyrażanie środkami plastycznymi treści słów piosenek.

Odwołując się do doświadczenia zawodowego, stwierdzam, że metodami najczęściej wykorzystywanymi są te oparte na muzyce i ruchu, które służą: realizacji zamierzonych celów dydaktyczno-wychowawczych, inspirowaniu aktywności dziecka, stymulowaniu jego rozwoju, zaspokojeniu potrzeby ruchu, jako środek działań profilaktyczno-terapeutycznych (m.in. muzykoterapia, choreoterapia, dogoterapia). Wiedząc, jakie umiejętności i jaki zakres wiedzy dziecko powinno osiągnąć, stosowałam różne metody lub tylko ich elementy, które niejedno-

krotnie stawały się źródłem tworzenia nowych ćwiczeń i zadań dla danej grupy dzieci z uwzględnieniem ich możliwości psychoruchowych⁵.

Na rynku wydawniczym jest wiele publikacji⁶ dotyczących programów, metod i form pracy z małym dzieckiem. Propozycje zabaw i ćwiczeń wraz z opisami, mimo iż stanowią nieocenioną wartość teoretyczną i praktyczną, winny być motywacją osobistego poznania (przypomnienia) danej metody. Dopiero aktywny udział w zajęciach warsztatowych może być inspiracją do tworzenia własnych, nowych, twórczych rozwiązań metodycznych.

Przykładem kreatywnej postawy nauczyciela w zakresie zastosowania metod jest wypowiedź jednej z nauczycielek (z ponad 30-letnim doświadczeniem zawodowym). Swoją wypowiedź rozpoczyna od słów: „To co najprostsze może być najwspanialsze. Z dziećmi pracuję od 1989 r., czyli jak łatwo obliczyć blisko 30 lat. Pracowałam w przedszkolu państwowym, w placówkach prywat-

nych, Domu Kultury. Poznawałam różne koncepcje pedagogiczne, style wychowania; różnorodne metody, techniki, środki, a także »modę« i wiodące na dany czas tendencje. Każdy rok mojej pracy wnosił w mój warsztat pracy nowe doświadczenia i umiejętności. Praca dawała mi coraz więcej zadowolenia, a swoją twórczością i poszukiwaniem ciągle nowych pomysłów na realizację codziennych zadań starałam się zaskakiwać i motywować dzieci do działania (a także ich rodziców). Chwilami zaskakiwałam siebie. Czasem zastanawiałam się, czy to jest koniec moich możliwości, czy jestem dopiero na początku drogi. W swojej pracy zawodowej miałam także możliwość działań w przedszkolu waldorfskim, gdzie odkryłam, jak inaczej można wykorzystać naturalny materiał przyrodniczy (mech, pień, deseczki, nasiona, słomę, wiklinę), z których można np. tworzyć postacie do teatrzyków, budować domki. Przekonałam się także, że dwie dłonie, dziesięć paluszków to inspirujące źródło zabawy, a także możliwość rozwoju motorycznego. Zabawy paluszkowe, tak jak i śpiewanki, wylizanki oraz teatrzyki na stole/kolanach powinny być improwizowane. Podobnie ważną rolę w pracy z małym dzieckiem spełniają wylizanki, rytmiczne wierszyki znane z dzieciństwa, wzbogacane klaskaniem, stukaniem.

Każdy pedagog, mając na uwadze wszechstronny i harmonijny rozwój dziecka, powinien ciągle poznawać nowe metody pracy z dzieckiem.

Kolorystyka wspomnianych materiałów, dobranych zgodnie z porą roku, wprowadzą wraz z muzyką, specyficzny nastrój, który „zaprasza” do działania każde dziecko, a szczególnie to, które było tylko obserwatorem. Stałym elementem każdego rytmu dnia w przedszkolu waldorfskim jest korowód prowadzony w kole. Rymowana opowieść, przeplatana piosenkami i ilustrowana gestem. Opowieść ta przybliży dzieciom pory roku i ich nastroje, czyli to wszystko, co dzieje się w naturze i co się w niej zmienia. Dzieci zapamiętują tekst piosenki poprzez rytmiczne ruchy rąk, nóg, tułowia, głowy, palców. Ta forma wpływa na ich wszechstronny rozwój. Bardzo sobie ceniłam inscenizacje teatralne, do których zapraszane są wszystkie dzieci.

Ta forma jest ćwiczona także codziennie przez dłuższy okres czasu. Początkowo z nauczycielem, a potem samodzielnie przez dziecko. Dzieci przebrane za różne postacie śpiewają, opowiadają, recytują. Poruszają się po obwodzie koła, tak że są widoczne dla wszystkich zebranych. Dziecięca radość z odkrywania świata uświadomiła mi, że i ja poznaję siebie.

Ważne jest, aby każdy nauczyciel bez względu na staż pracy czy osiągnięty stopień zawodowy, stale poszukiwał metod, technik, form pracy z małym dzieckiem. Kreatywny pedagog potrafi zainspirować dziecko w każdym miejscu i o każdym czasie. Warto sięgnąć do literatury sprzed lat, odkryć na nowo metody, formy, środki do pracy z małym dzieckiem. To, co czasem najprostsze wydaje się najpiękniejsze. Liczy się pomysł i wyobraźnia.

Każdy pedagog, mając na uwadze wszechstronny i harmonijny rozwój dziecka, powinien ciągle poznawać nowe metody pracy z dzieckiem, przewidywać jego aktualne potrzeby i zaciekawienia, a także pamiętać, że „Umysł nie jest naczyniem, które należy napełnić, lecz ogniem, który trzeba rozniecić”⁷.

Słowa kluczowe: dziecko, metoda, rozwój, doświadczenie zawodowe.

PRZYPISY:

- 1 B. Kosztyła, *Kreatywny nauczyciel – w poszukiwaniu nowych źródeł zabaw*, [w:] E. Woźnicka, K. Witerska, L. Kuras (red.), *Konceptualizacja profesjonalizacji kreatywnej*, Łódź 2017, s. 123–124.
- 2 E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*, Lublin 2010.
- 3 Z. Hofman, *Ruch i muzyka w działaniach pedagogicznych i edukacyjnych*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie KLANZY...*, dz. cyt., s. 107.
- 4 U. Słyk, *Metody prowadzące do sukcesu pedagogicznego we wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne”, listopad – grudzień LIX 297, 5/2015, s. 37–38.
- 5 B. Kosztyła, *Taniec jako twórcza metoda wspierania rozwoju ruchowego uczniów kl. 1–3*, [w:] M. Kołodziejki (red.), *Transgresje w edukacji. Twórcza edukacja i edukacja do twórczości*, t. II, Pułtusk 2016, s. 154–166; B. Kosztyła, *Zabawy muzyczno-ruchowe wprowadzeniem dziecka*, [w:] K. Bogacka (red.), *Dziecko w kulturze europejskiej*, Warszawa 2016, s. 441–450.
- 6 D. Dziamska (autorka systemu – Edukacja przez ruch (EPR)), *Wspieranie całościowego rozwoju dziecka*, „Wychowanie w Przed-

szkolu” 2017, nr 7(29), s. 3–7; E. Frołowicz, *Aktywny uczeń w świetle muzyki. Propozycje dla nauczycieli*, Gdańsk 2008; A. Winczewska, P. Winczewski, *Opowieści ruchowe a edukacja przyrodnicza*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2017, nr 7(29), s. 13–19; D. Kappert, *Tańcząc z dziećmi. Improwizacja taneczna – symbolika ciała – socjoterapia*, Warszawa 2015; G. Lewandowicz-Nosal, *Formy pracy z książką w bibliotekach publicznych dla dzieci*, [w:] *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Rzeszów 2016, s. 307–320; K. Wilk, *Gra na instrumentach muzycznych w przedszkolu i w klasach 1–3 szkoły podstawowej (cz. 2) – wskazówki metodyczne*, „Wychowanie Muzyczne”, styczeń-luty LXI303, 2017 s. 37–45; R. Ławrowska, Z. Nowak, *Muzyczne animacje. Aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci*, *Camille Saint-Saëns, Karnawał zwierząt*, Warszawa 2014; R. Ławrowska, *Zabawy tematyczne z aktywnym słuchaniem muzyki instrumentalnej*, „Wychowanie Muzyczne”, styczeń-luty LXI303, 2017, s. 27–36; M. Świeca, *Drama jako metoda twórczej edukacji*, [w:] M. Kołodziejki (red.), *Transgresje w edukacji...*, dz. cyt.; G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przekł. J. Bartosik, Sopot 2010; G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przekł. B. Józwiak, Poznań 2000.

⁷ PLUTARCH – grecki pisarz i filozof, słowa te zostały zapisane niemal trzy tysiące lat temu, za: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja...*, dz. cyt., s. 302.

BIBLIOGRAFIA:

- Dryden G., Vos J.: *Rewolucja w uczeniu*, przekł. B. Józwiak. Poznań: Wyd. Moderski i S-ka, 2000. ISBN 83-87505-36-6, 978-83-7298-457-9, 978-83-7506-829-0.
- Dziamska D. (autorka systemu – Edukacja przez ruch (EPR)): *Wspieranie całościowego rozwoju dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2017, nr 7 (29), s. 3–7. ISSN 0137-8082.
- Frołowicz E.: *Aktywny uczeń. W świecie muzyki. Propozycje dla nauczycieli*. Gdańsk: Harmonia, 2008. ISBN 83-7134-292-6.
- Hofman Z.: *Ruch i muzyka w działaniach pedagogicznych i edukacyjnych*. W: E. Kędzior-Niczyporuk (red.): *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*. Lublin: Wyd. KLANZA, 2010, s. 107. ISBN 978-83-88644-52-8.
- Kappert D.: *Tańcząc z dziećmi. Improwizacja taneczna – symbolika ciała – socjoterapia*. Warszawa: Kined, 2015. ISBN 83-915766-7-1.
- Kędzior-Niczyporuk E.: *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*. Lublin: Wyd. KLANZA, 2010. ISBN 978-83-88644-52-8.
- Kosztyła B.: *Taniec jako twórcza metoda wspierania rozwoju ruchu uczniów klas 1–3*. W: M. Kołodziejki (red.): *Transgresje w edukacji. Twórcza edukacja i edukacja do twórczości*, t. II. Pułtusk: Akademia Humani-

styczna im. A. Gieysztora, 2016, s. 154–166. ISBN 978-83-7545-249-1.

Kosztyła B.: *Zabawy muzyczno-ruchowe wprowadzeniem dziecka*. W: K. Bogacka (red.): *Dziecko w kulturze europejskiej*. Warszawa: Wyd. SGGW, 2016, s. 441–450. ISBN 9788375837018.

Kosztyła B.: *Kreatywny nauczyciel – w poszukiwaniu nowych źródeł zabaw*. W: E. Woźnicka, K. Witerska, L. Kuras (red.): *Konceptualizacja profesjonalizacji kreatywnej*. Łódź: Wyd. AHE w Łodzi, 2017, s. 123–124. ISBN 978-83-7405-647-2.

Lewandowicz-Nosal G.: *Formy pracy z książką w bibliotekach publicznych dla dzieci*. W: A. Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć (red.): *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2016, s. 307–320. ISBN 978-83-7996-363-8.

Lawrowska R., Nowak Z.: *Muzyczne animacje. Aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci*. Camille Saint-Saëns, Karnawał zwierząt. Warszawa: DUX, 2014. Książka z płytą CD. Indeks 15294166.

Lawrowska R.: *Zabawy tematyczne z aktywnym słuchaniem muzyki instrumentalnej*. „Wychowanie Muzyczne”, styczeń–luty LXI303, 2017, s. 27–36. ISSN 2084-8935.

Petty G.: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przekł. J. Bartosik. Sopot: Wyd. GWP, 2010. ISBN 978 83 7489 208 7.

Słyk U.: *Metody prowadzące do sukcesu pedagogicznego we wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*. „Wychowanie Muzyczne”, listopad–grudzień LIX 297, 5/2015, s. 37–38. ISSN 2084-8935.

Świeca M.: *Drama jako metoda twórczej edukacji*. W: M. Kołodziejki (red.): *Transgresje w edukacji. Twórcza edukacja i edukacja do twórczości*, t. II. Pułtusk: Wyd. AH, 2016. ISBN 978-83-7545-249-1.

Winczewska A., Winczewski P.: *Opowieści ruchowe a edukacja przyrodnicza*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 2017, nr 7(29), s. 13–19. ISSN 0137-8082.

Wilk K.: *Gra na instrumentach muzycznych w przedszkolu i w klasach 1–3 szkoły podstawowej (cz. 2) – wskazówki metodyczne*. „Wychowanie Muzyczne”, styczeń–luty LXI303, 2017, s. 37–45. ISSN 2084-8935.

Materiał archiwalny: wypowiedź nauczycielki w formie swobodnej wypowiedzi w archiwum autorki.

* * *



Bernadeta Koszyła, dyrektor/nauczyciel publicznego przedszkola w Krakowie, wykładowca, instruktor tańca sportowego, trener szkoleniowy, animator zabaw. Zainteresowania naukowe: m.in. aktywność taneczna, zabawa, ekspresja sceniczna, twórczość, kreatywność; problematyka zajęć ze studentami obejmuje szeroko pojętą tematykę pedagogiki elementarnej.

O dowodzeniu twierdzeń

DR WITOLD PAJĄK

Dowodzenie (czy też argumentowanie, objaśnianie faktów) to aktywność wskazująca na istotę matematyki jako dyscypliny naukowej.

Dowodzenie twierdzeń – a właściwie rozumowanie i argumentacja są jednymi z najważniejszych aspektów nauczania matematyki. Wyraźnie zaznaczają to czołowi dydaktycy matematyki. Również odnajdujemy w obecnie obowiązujących podstawach programowych odpowiednie zapisy (w podstawie dla szkół ponadgimnazjalnych oraz w nowej podstawie dla szkół podstawowych), np.: *Uczeń prowadzi proste rozumowanie, składające się z niewielkiej liczby kroków. Uczeń tworzy łańcuch argumentów i uzasadnia jego poprawność*. Literatura fachowa dotycząca roli dowodzenia twierdzeń w nauczaniu szkolnym jest niezwykle obfita. Dlatego też zwrócę uwagę jedynie na kilka ciekawych, moim zdaniem, elementów ogłoszonych przez czołowych dydaktyków matematyki.

J. Konior zwraca uwagę na różnicę pomiędzy fazą poszukiwania dowodu a fazą jego zapisu (czyli prezentacji). „Dowód myślowy” jest wyrażony najczęściej w języku naturalnym, z różnymi elementami, które w zapisie dowodu (w języku matematycznym) nie będą występować (J. Konior, s. 121–250).

Z. Krygowska wyróżnia zaś cztery sytuacje rozwiązywania określonych zadań, które prowadzą do uogólnienia twierdzenia:

1. Uogólnienie typu indukcyjnego (np. badając liczbę przekątnych wielokąta),
2. Uogólnienie twierdzenia poprzez uogólnienie rozumowania (np. powielając rozumowanie przy obliczaniu pola wielokąta opisanego na okręgu o danym promieniu r),
3. Uogólnienie przez unifikację (np. przeprowadzając rozumowanie osobno dla trójkątów ostrokątnych, prostokątnych i rozwartokątnych, a potem to łączymy w jedną całość – twierdzenie o kącie wpisany i środkowym),
4. Uogólnienie przez dostrzeżenie prawa rekurencji (dostrzeżenie uzyskanego już wzoru dla następnego przypadku) (Z. Krygowska, s. 100–119).

H. Siwek przypomina podstawowe formy twierdzeń. Użycie określonej formy ma znaczenie w odbiorze twierdzenia, zależy od celu podania czy pracy nad konkretnym twierdzeniem. Przyjrzyjmy się przykładom:

1. *Forma orzekająca* (np. *W podobieństwie o skali k pole figury zmienia się k^2 razy*).
2. *Forma warunkowa* (np. *Jeżeli w podobieństwie o skali k figura F' jest obrazem figury F , to $P(F') = k^2P(F)$),*
3. *Forma czynnościowa* (np. *Jeżeli figurę F przekształcimy przez podobieństwo w skali k na figurę F' , to pole figury F' obliczymy, mnożąc pole figury F przez kwadrat skali*).

Forma czynnościowa od razu tworzy uczniowi procedurę korzystania z twierdzenia, natomiast forma warunkowa ukazuje twierdzenia z ich podstawowymi elementami: założeniem i tezą (H. Siwek, s. 289–329).

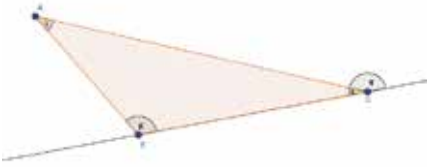
St. Turnau zwraca uwagę na szkolne podejście do dowodzenia: Śledzenie, uczenie się i tworzenie dowodów zastąpmy tłumaczeniem dostrzeżonej własności i stopniowym ulepszaniem tłumaczenia. Taki kierunek umożliwi stały aktywny udział wszystkich uczniów: każdy może próbować lepiej wytłumaczyć, każdy może wskazywać dostrzeżone wady w tłumaczeniu kolegi czy nauczyciela, a różne tłumaczenia porównywać i wartościować. Na tej drodze rola definicji i twierdzeń w argumentacji powinna sama wypłynąć (St. Turnau, s. 25–32).

O pewnym badaniu

B. Nowecki, w jednym ze swoich badań przeprowadzonych w grupie licealistów, zaproponował następujące twierdzenie:

Założenia:

1. Dany jest trójkąt o kątach wewnętrznych α , β , χ .
 2. Niech kąt φ będzie kątem przyległym do kąta α .
 3. Ponadto, że $\varphi \leq \beta$
- Teza: $\alpha + \beta + \chi > 180^\circ$



Po zapoznaniu uczniów z tym twierdzeniem przedstawiono uczniom pełny dowód:

1. $\varphi + \alpha = 180^\circ$ (z zał.)
2. Zatem: $\varphi = 180^\circ - \alpha$
3. Skoro $\varphi \leq \beta$, więc: $180^\circ - \alpha \leq \beta$, czyli: $\alpha + \beta \geq 180^\circ$
4. Dodajmy obustronnie kąt χ : $\alpha + \beta + \chi \geq 180^\circ + \chi$ ale $180^\circ + \chi > 180^\circ$
5. Zatem (wykorzystując prawo przechodności) mamy: $\alpha + \beta + \chi > 180^\circ$

Po analizie dowodu uczniowie odpowiadali na pytania:

1. Czy dowód tego twierdzenia jest poprawny?
2. Czy twierdzenie jest prawdziwe?
3. Czy można zastosować regułę odrywania?
4. Czy w trójkącie suma kątów wewnętrznych jest większa od 180° ?

Uczniowie mieli największe problemy z odpowiedzią na drugie pytanie; nie mogli w pełni zaakceptować widniejącej tezy twierdzenia. Ja również przeprowadzałem wielokrotnie podobne badanie wśród moich uczniów – wskazało ono na poważne problemy w rozumieniu struktury twierdzenia, określania jego prawdziwości i umiejętności stosowania. Szczegółowy opis badania znajduje się w: B. J. Nowecki, *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki*.

Rola komputera w dowodzeniu twierdzeń

W 1976 r. K. Appel i W. Haken zaprezentowali dowód hipotezy czterech barw. Zasadnicze elementy tego dowodu wykonał komputer. I zapewne nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie fakt, że pomysł dowodu „zasugerował” komputer – nie tylko wykonał wielką pracę, ale nasunął pomysł jej przeprowadzenia, czy choćby jej organizacji. Fakt zaprezentowania takiego dowodu zmusił środowisko matematyczne do zajęcia stanowiska wobec komputera jako maszyny nie tylko wspomagającej dowodzenie, ale samoczynnie tworzącej te dowody. Stanowiska do dnia dzisiejszego są podzielone. W 1982 r. Roman Duda (R. Duda, s. 47–55) stwierdził: *Komputer staje się*

tym, czym dla fizyka jest jego laboratorium (...), prowadzi do odkrycia zjawisk, które następnie można opisywać i uzasadniać dedukcyjnie. Współdziała więc z dedukcją, ale jej nie zastępuje.

Przeprowadzane badania dotyczące wykorzystywania komputera w nauczaniu matematyki (tak krajowe, jak i zagraniczne) wskazują na bardzo silne oddziaływanie oraz uwiarygodnienie otrzymywanych rezultatów drogą obserwacji komputerowych przez uczniów. Można więc postawić pytanie: co przyczynia się do tak mocnej wiary w postrzeżenia wzrokowe uzyskiwane na ekranie komputera w specjalnie dobranych programach? Zapewne służy temu budowanie większej liczby przypadków – nieporównywalnie większej niż uzyskiwanej klasycznymi metodami (kartka papieru).

Obserwowane bardzo często wśród uczniów „zawierzenie” komputerowi, a na tej podstawie wiara w postrzeżone fakty matematyczne, jest wiarą całkowicie innego rodzaju. Uczeń „przekonując się” o faktach matematycznych na drodze dowodu, wykorzystuje posiadane wiadomości, stara się, śledząc krok po kroku, zrozumieć występujące po kolei następstwa. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja, gdy uczeń zostaje w szkole zasypany dowodami sztucznymi, których nie rozumie. Wówczas „uzasadnienia” komputerowe bywają wiarygodne, bo przynajmniej naocznie potwierdzane.

Weryfikacja komputerowa może działać w dwóch kierunkach:

- wskazywać kontrprzykład lub
- „utwierdzać” w przekonaniu o prawdziwości postawionej hipotezy.

W pierwszym przypadku pomiar, dodatkowe wykreślenie prostych (np. równoległych) wskazują na niepoprawność postawionej hipotezy; jednocześnie takie wskazanie pełni rolę poprawnie skonstruowanego kontrprzykładu. W drugim przypadku „utwierdzenie” ucznia w słuszności swojej hipotezy może być odczytane przez ucznia zbyt dosłownie – to nie ma charakteru dowodu lub wyjaśnienia matematycznego. To tylko własne przekonanie o dobrze wybranej drodze postępowania matematycznego. Potwierdzone w ten sposób hipotezy należy objaśnić na gruncie wiedzy matematycznej, znanych twierdzeń czy własności. W tym przypadku rola nauczyciela musi być bardzo stanowcza – jakiegokolwiek uchybienie w tej sprawie może spowodować niewłaściwy odbiór

idei matematycznych, jakie niosą komputery.

Dowodzenie jako aktywność planowa (jak uczyć?)

Do najczęściej prezentowanych lub opracowywanych twierdzeń szkolnych zaliczyłbym: niewymierność $\sqrt{2}$, twierdzenie Pitagorasa, twierdzenie Talesa, twierdzenie Bezouta, cechy przystawiania trójkątów, cechy podobieństwa trójkątów (choć czasami spotyka się niezrozumienie cech jako twierdzeń), twierdzenia dotyczące własności równoległoboków, twierdzenia dotyczące okręgów i trójkątów lub czworokątów, twierdzenia związane z kątem wpisanym i środkowym itp. Takich twierdzeń jest bardzo dużo, wiele z nich jest dowodzonych, inne tylko cytowane. Ponadto w podręcznikach czy zbiorach zadań znajduje się wiele zadań o charakterze twierdzeń, które pełnią rolę określonych ćwiczeń.

Pracując w szkole, dowodzenie (czy też argumentowanie, objaśnianie faktów) odgrywa, w moim sposobie nauczania, bardzo znaczącą rolę. Jest to aktywność wskazująca na istotę matematyki jako dyscypliny naukowej. Ucząc tych zagadnień, zwracam uwagę na:

- Świadomość potrzeby dowodzenia twierdzeń,
- Regułę odrywania (nawet w dość prostym rozumieniu stosowania twierdzeń – sprawdź założenia i dopiero potem zastosuj tezę),
- Rolę przykładu:
 - jako kontrprzykładu oraz
 - jako sposobu poszukiwania – uczenia się – argumentacji czy nowych związków,
- Matematyczny dowód (w postaci gotowej), a pracę nad poszukiwaniem dowodu,
- Właściwą prezentację dowodów gotowych (poprzez wskazywanie pewnych technik, powiązań (np.) algebry z geometrią itp.),
- Czytanie dowodów jako pracę z tekstem,
- Formulowanie do ucznia pytań typu: „objaśnij”, „dlaczego”,
- Dowody z „luką” – poszukiwanie „luki” i wypełnianie jej,
- Rozszerzanie twierdzeń,
- Stosowanie dowodów analitycznych w geometrii płaskiej,
- Kwadrat logiczny twierdzeń (szczególnie w odniesieniu do twierdzenia prostego i odwrotnego),
- Prezentację przykładowych wymagań edukacyjnych:

Aktywność Ocena	POSŁUGIWANIE SIĘ ARGUMENTACJĄ MATEMATYCZNĄ ¹ (rozumienie metody matematycznej)
dopuszczający	Uczeń intuicyjnie rozumie twierdzenia, zna ich nazwy; potrafi podać ich treść, wyróżniając założenie i tezę, potrafi podać przykład ilustrujący jego prawdziwość; stosuje twierdzenie w prostych przypadkach. Intuicyjnie rozumie potrzebę dowodzenia; rozumie różnicę pomiędzy dowodem twierdzenia a przykładem go ilustrującym. Potrafi wskazać przykład tezy prawdziwej, fałszywej i rozumie, co to oznacza.
dostateczny	Uczeń zna i potrafi sformułować treść twierdzenia; potrafi powtórzyć ogólne rozumowanie; umie wysnuć wnioski z danego twierdzenia w konkretnej sytuacji; potrafi obalić tezę „jawnie” nieprawdziwą; rozumie rolę kontrprzykładu i potrafi go wskazywać; zna niektóre łatwiejsze dowody twierdzeń.
dobry	Uczeń potrafi stosować twierdzenia z zakresu objętego programem; potrafi rozpoznać sytuację, w której twierdzenia nie można stosować. Potrafi samodzielnie zrelacjonować podane ogólne rozumowanie, w tym dowód nie wprost; umie dowodzić twierdzenia objęte programem; umie orzekać o fałszywości twierdzenia.
bardzo dobry	Uczeń umie klasyfikować twierdzenia; potrafi wykorzystać analogię i uogólnienia do formułowania hipotez; umie ocenić poprawność podanego ogólnego rozumowania; potrafi samodzielnie skonstruować (i zapisać) dowód twierdzenia.
celujący	Uczeń umie stawiać hipotezy i dokonywać uogólnienia; zna elementy metodologii dowodzenia; podejmuje próby dowodzenia stawianych hipotez i uzasadnienia dokonanych uogólnień. Uczeń potrafi uzasadniać równoważność definicji.

LITERATURA POLECANA:

J. Konior, *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki*, t. IV, Płock: Wyższa Szkoła im. P. Włodkowica, 2002, s. 121–250.

Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*, cz. 3, Warszawa: WSiP, 1977, s. 100–119.

B. J. Nowecki, *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki*, t. II, Płock: Wyższa Szkoła im. P. Włodkowica, 2001, s. 227–342.

W. Pająk, *Dowodzenie w szkole a komputer*, „Matematyka i Komputery” 2003, nr 13, s. 14–17.

E. Prus-Wiśniowska, *Dowód matematyczny i jego rola w dydaktyce matematyki: przegląd literatury współczesnej*, „Dydaktyka Matematyki” 1995, nr 17, 167–186.

H. Siwek, *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w dydaktyce szkolnej*, Warszawa: WSiP, 2005, s. 289–329.

Słowa kluczowe: dowód matematyczny, dowodzenie twierdzeń.

7 kwietnia 2017 r. odbyło się szóste, ostatnie z zaplanowanych, spotkanie w ramach Oświęcimskiej Akademii Matematycznej. Powyższy tekst to głównie tezy wygłoszonego wykładu. Nie obej-

muje on przedstawionych w trakcie spotkania fragmentów lekcji, w których uczniowie wspólnie z nauczycielem na podstawie tekstu analizowali dowód twierdzenia Pitagorasa.

PRZYPISY:

¹ Na podstawie: B. Podobińska, K. Skaluba, *Propozycja kryteriów ocen z matematyki w szkole średniej*, Bielsko-Biala: Wydawnictwo dla Szkoły, 1998.

* * *



Dr Witold Pająk jest profesorem oświaty, doktorem nauk matematycznych, nauczycielem w Powiatowym Zespole nr 1 Szkół Ogólnokształcących im. ks. St. Korniarskiego w Oświęcimiu.

Nauczycielu zobacz, skorzystaj

Ośrodek Rozwoju Edukacji zaprasza do zapoznania się z opisami działań innowacyjnych szkół stworzonych przez autorów wyłonionych w ramach konkursu „Już jesteśmy szkołą ćwiczeń!”. Poleca wyróżnione inicjatywy w następujących obszarach: technologie informacyjno-komunikacyjne, języki obce, przedmioty przyrodnicze. Publikacje w formacie pdf są dostępne pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/szkola-cwiczen-materialy-do-pobrania>

Źródło: www.ore.edu.pl

Wdrożenie RODO w szkole i placówce

STANISŁAW
ROZWADOWSKI

Ogólne rozporządzenie o ochronie danych osobowych (RODO) – wybrane zagadnienia istotne dla placówek oświatowych w przygotowaniach do zmiany przepisów.

4 maja 2016 r. w Dzienniku Urzędowym UE L 119 został opublikowany oficjalny tekst aktu prawnego składającego się na reformę ochrony danych osobowych: Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych, tzw. RODO). Rozporządzenie znajdzie bezpośrednie zastosowanie od 25 maja 2018 r., a na wydanie odpowiednich ustaw krajowych państwa członkowskie mają czas do 6 maja 2018 r.

Powyższy akt prawny, mając bezpośrednie zastosowanie, nie wymaga implementacji, co wprost oznacza, że nie należy oczekiwać aktów wykonawczych w postaci rozporządzeń tak jak ma to miejsce obecnie, oznacza to również, że stanie się prawem powszechnym w polskim porządku prawnym. Celem regulacji jest zapewnienie swobodnego przepływu danych osobowych pomiędzy państwami członkowskimi, ale również wprowadzenie jednolitych rozwiązań, które spowodują, iż przetwarzanie danych osobowych będzie ujednolicone na terenie całej Unii Europejskiej.

Celem nowych przepisów jest również wyposażenie osób fizycznych oraz organów nadzorujących w skuteczne narzędzia reagowania na naruszenia Rozporządzenia. Kto będzie musiał stosować się do RODO? „Zasięg” jest ogromny, bo dotyczy firm, które gromadzą i wykorzystu-

ją dane dotyczące osób fizycznych. Będą to zarówno duże korporacje – na przykład firmy ubezpieczeniowe czy instytucje finansowe – oraz niewielkie rodzinne przedsiębiorstwa, jak sklep internetowy, salon kosmetyczny, biura rachunkowe, ale również placówki oświatowe, takie jak szkoły, przedszkola itp. Unijne Rozporządzenie nie zawiera żadnych konkretnych wskazówek, oznacza to, że w placówce procesy przetwarzania trzeba dostosować na nowo do zmieniających się warunków.

Przygotuj własny system ochrony danych osobowych w placówce

Nowością jest zmienione podejście do przetwarzania danych osobowych oparte na ryzyku – im mniej potencjalnych zagrożeń dla danych, tym mniej obowiązków ciąży na podmiocie administrującym danymi, co oznacza w praktyce wdrożenie nowych regulacji, ale i aktualizację obecnie posiadanych w oparciu o przeprowadzoną analizę ryzyka, która będzie wymagała trochę kreatywności. Przepisy nie tłumaczą, co należy zrobić, jak przeprowadzić analizę, ponieważ w wielu przypadkach są zwyczajnie niejasne, a skoro tak jest, to czasami trzeba działać „na wyczucie” i w sposób spersonalizowany pod każdą placówkę.

Sposób zabezpieczania i przetwarzania danych wdrożony w oparciu o przedmiotową analizę będzie w każdej placówce musiał być dostosowany indywidualnie. Nie wdając się w szczegółową analizę rozporządzenia, bardzo widoczne są wprowadzone w RODO nowe uprawnienia osób, których dane dotyczą (uczniowie/pracownicy/rodzice), nowe obowiązki administratorów danych, w tym przypadku placówek oświatowych, nowe obowiązki inspektora ochrony danych (dzisiejszy ABI) oraz nowe definicje.

Poniżej kilka z wybranych zagadnień mających szczególne znaczenie dla funkcjonowania placówek oświatowych w zmienionym środowisku prawnym od 25 maja 2018 r.

Zasady pozyskiwania zgody, w oparciu o art.7 pkt.1 RODO. Jeżeli przetwarzanie odbywa się na podstawie zgody, administrator musi być w stanie wykazać, że osoba, której dane dotyczą, wyraziła zgodę na przetwarzanie swoich danych osobowych. **Przy czym należy pamiętać, że podobnie jak obecnie, zgoda pracownika, rodzica ucznia, czy też samego ucznia (uczeń pełnoletni) nie będzie wymagana na przetwarzanie w związku z zatrudnie-**

niem oraz realizacją obowiązku szkolnego, ponieważ te kwestie zostały uregulowane w przepisach sektorowych (Kodeks Pracy, Prawo Oświatowe).

Klauzula zgody musi być skonstruowana i przedstawiona w sposób jasny i przejrzysty, w tym pozwalający na identyfikację, czy też odróżnienie od innych składanych w tym samym czasie i miejscu oświadczeń. Osoba wyrażająca zgodę musi wiedzieć, że jej zgoda jest udzielona na konkretną czynność. **Niedopuszczalna jest ogólna zgoda bez określenia dokładnego celu przetwarzania.** Aby zgoda była konkretna, **musi być zrozumiała** – powinna wyraźnie i precyzyjnie odnosić się do zakresu oraz konsekwencji przetwarzania danych. Bardzo ważną kwestią jest pozyskanie zgody dla każdego celu odrębnie. Zgoda powinna dotyczyć wszystkich czynności przetwarzania dokonywanych w tym samym celu lub w tych samych celach. Jeżeli przetwarzanie służy różnym celom, potrzebna jest zgoda na wszystkie te cele. Brak zgody lub zebranie nieważnych zgód może oznaczać odpowiedzialność, w tym finansową.

Celem regulacji jest zapewnienie swobodnego przepływu danych osobowych pomiędzy państwami członkowskimi UE.

Opisane powyżej zasady muszą być brane pod uwagę w przypadku pozyskiwania zgody od rodzica w celu wykorzystania wizerunku ucznia w celach promocyjnych placówki (konkursy międzyszkolne, zawody sportowe, strona internetowa itd.). Art. 13 RODO wprowadza zupełnie nowe podejście do realizacji obowiązku informacyjnego. Realizacja powyższego obowiązku już dzisiaj przysparza wiele trudności w placówkach oświatowych, zwyczajnie o tym zapominamy lub umyślnie pomijamy.

W obecnym porządku prawnym w art. 24 i 25 ustawy ODO (Ustawa o ochronie danych osobowych) wskazano, jaki zakres informacji powinien otrzymać rodzic, pracownik w przypadku zapisywania dziecka do szkoły, czy też podpisywania umowy o pracę. W nowych regulacjach zakres informacji do przekazania znacząco się rozszerzył, poniżej kilka ważnych zapisów, które należy uwzględnić przy jego spełnieniu:

1. Informacje o podstawie prawnej do przetwarzania danych,

2. Informacja o okresie przetwarzania,
3. Informacja o możliwości wniesienia sprzeciwu,
4. Informacja o wniesieniu skargi do organu nadzorczego,
5. Informacja o IDO/DPO (obecnym ABI),
6. Informacja o prawie do sprzeciwu i dostępie do treści swoich danych oraz prawo ich sprostowania, usunięcia, ograniczenia przetwarzania,
7. Informacja o prawie do przenoszenia danych, prawie do cofnięcia zgody w dowolnym momencie bez wpływu na zgodność z prawem przetwarzania.

Ta kwestia wydaje się, że potrzebuje poważnego zastanowienia, chodzi o spełnienie obowiązku informacyjnego, a z drugiej strony, aby rodzic/pracownik takim przekazem nie został „przestraszony”. Kolejny nowy element, o realizacji którego należy pamiętać w placówce, to notyfikacja naruszeń do organu nadzorczego, częściowo występuje już w Polsce w przepisach bankowych i telekomunikacyjnych.

W dotychczasowym stanie prawnym nie było generalnego obowiązku informowania o stwierdzonych naruszeniach ochrony danych osobowych. Obowiązek ten występował tylko w regulacjach sektorowych. Istotną zmianę w tym zakresie wprowadza RODO.

W przepisach rozporządzenia przewidziano przy tym dwa obowiązki powiadomień – w stosunku do organów ds. ochrony danych osobowych (w Polsce – GIODO) oraz podmiotów danych, dla których ta sytuacja może stanowić zagrożenie dla ich praw i wolności. Administratorzy danych oraz procesor [podmiot, któremu administrator danych powierzył przetwarzanie danych osobowych, przyp. red.] będą zobowiązani do zgłoszenia naruszenia ochrony danych osobowych Generalnemu Inspektorowi. Zgłoszenie to powinno nastąpić „bez zbędnej zwłoki” i jeżeli jest to wykonalne, nie później niż w terminie 72 godzin po stwierdzeniu naruszenia, chyba że jest mało prawdopodobne, aby naruszenie skutkowało zagrożeniem dla praw i wolności osób fizycznych.

Obowiązkiem powiadomienia będzie objęty również procesor, który bez zbędnej zwłoki powinien zawiadomić administratorów o stwierdzonych naruszeniach ochrony danych osobowych. Jeżeli naruszenie danych osobowych może stanowić duże zagrożenie dla praw i wolności podmiotów danych osobowych, admini-

strator bez zbędnej zwłoki będzie musiał zawiadomić również podmiot danych. Zawiadomienie powinno zawierać opis charakteru naruszenia ochrony danych osobowych oraz zalecenia dla danej osoby fizycznej odnośnie do minimalizacji potencjalnych jego skutków. W praktyce oznacza to, że należy już dziś poprawnie sformułować umowy powierzenia choćby z dostawcą e-dziennika, bo w przypadku wycieku danych po stronie usługodawcy (podmiotu przetwarzającego) obowiązek informowania organu nadzorczego również zachodzi.

Ostatnia kwestia dotyczy dzisiejszego ABI w placówce, zgodnie z art. 36a. 1. Administrator danych może powołać administratora bezpieczeństwa informacji, czyli jest to fakultatywne, w RODO zgodnie z art. 37 administrator i podmiot przetwarzający wyznaczają inspektora ochrony danych, zawsze gdy: a) przetwarzania dokonują **organ lub podmiot publiczny**, z wyjątkiem sądów w zakresie sprawowania przez nie wymiaru sprawiedliwości, **co oznacza, że od 25 maja 2018 r. wyznaczenie inspektora ochrony danych w placówce będzie obowiązkowe!**

Wiąże się to z obowiązkiem powiadomienia organu nadzorczego o takiej osobie. IOD to również nowe zadania: informowanie administratora, podmiotu przetwarzającego oraz pracowników, którzy przetwarzają dane osobowe, o obowiązkach spoczywających na nich na mocy niniejszego rozporządzenia oraz innych przepisów Unii lub państw członkowskich o ochronie danych i doradzanie im w tej sprawie; pełnienie funkcji punktu kontaktowego dla organu nadzorczego w kwestiach związanych z przetwarzaniem, monitorowanie przestrzegania niniejszego rozporządzenia, innych przepisów Unii lub państw członkowskich o ochronie danych oraz polityk administratora lub podmiotu przetwarzającego w dziedzinie ochrony danych osobowych, w tym podział obowiązków, działania zwiększające świadomość, szkolenia personelu uczestniczącego w operacjach przetwarzania oraz powiązane z tym audyty.

RODO pozwala na wyznaczenie jednego inspektora ochrony danych dla kilku placówek, ale należy uwzględnić, że musi on być „łatwo dostępny” dla osób wewnątrz placówki, czyli dla dyrektora, pracowników/rodziców. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na możliwość outsourcingu funkcji inspektora, ale to wiąże się z kosztami, i swego rodzaju trudno-

ścią wyboru usługodawcy (uwaga na nie sprawdzone firmy).

Ponieważ czasu na wdrożenie wymagań RODO pozostało niewiele, na koniec **kilka praktycznych wskazówek** odnośnie drogi wdrożenia rozporządzenia w placówce, proponuję wykonanie kilku, wydaje się prostych czynności:

1. inwentaryzacja danych – identyfikacja, czyli jakie dane osobowe znajdują się w placówce i gdzie oraz jak są przechowywane?
2. zarządzanie – czyli określenie, w jaki sposób dane osobowe są wykorzystywane i udostępniane podmiotom wnioskującym i innym?
3. ochrona danych – czyli wprowadzenie mechanizmów zabezpieczających, mających na celu zapobieganie, wykrywanie i reagowanie na luki w systemach zabezpieczeń i naruszenia ochrony danych osobowych,
4. raportowanie – czyli podejmowanie działań w odpowiedzi na wnioski o udostępnienie danych, raportowanie naruszeń ochrony danych osobowych oraz prowadzenie niezbędnej dokumentacji.
5. edukacja – czyli szkolenia pracowników, wg mnie jedna z kluczowych kwestii.

Słowa kluczowe: rozporządzenie o ochronie danych osobowych, RODO.

BIBLIOGRAFIA:

„Ochrona Danych Osobowych” 2017, nr 1. *Dane osobowe w chmurze*. Wyd. Traple Konarski Podrecki i wspólnicy. ISSN 2391-5781.

giodo.gov.pl
experto24 *Ogólne rozporządzenie o ochronie danych osobowych. 7 najważniejszych zmian*, <https://www.experto24.pl/oswiata/organizacja-pracy-placowki/przeglad-najwazniejszych-zmian-oswiatowych-obowiazujacych-od-1-stycznia-2017-roku.html#.WcoxwtEwiUk> (dostęp: 28.09.2017).

<https://www.poradyodo.pl/>
Ministerstwo Cyfryzacji, <https://www.gov.pl/cyfryzacja/>

* * *



Stanisław Rozwadowski – praktyk, administrator bezpieczeństwa informacji w placówkach oświatowych, ekspert Tuv Nord Polska Sp. z o.o. ds. ochrony danych osobowych, trener i kontroler w zakresie organizacji ochrony danych osobowych w placówkach oświatowych, prelegent na wielu kursach i szkoleniach z zakresu ochrony danych osobowych w placówkach oświatowych.

Zagrożenia dla dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni

DR SYLWESTER
BĘBAS

Internet poza ewidentnymi korzyściami (komunikacja, rozwójka, pozyskiwanie informacji, edukacja, ściąganie plików, zakupy i wiele innych) niesie dla dzieci i młodzieży wiele potencjalnych zagrożeń.

Uwodzenie dzieci online (ang. grooming)

Internet stworzył sprawcom przestępstw seksualnych nowe możliwości i nowe narzędzia w postaci interaktywnych technologii komunikacyjnych, ułatwiając pedofilom osiągnięcie zamierzonego celu. Coraz powszechniejsze staje się w obecnych czasach zjawisko tzw. groomingu, które prowadzi do wykorzystania seksualnego dzieci bądź nastolatków w celach komercyjno-pornograficznych¹.

Uwodzenie dzieci online (ang. grooming) – szczególna relacja między dziećmi (nastolatkami) a osobami dorosłymi, polegająca na uwodzeniu dzieci w Internecie przez dorosłych w celu ich wykorzystania seksualnego².

W schemacie działania sprawcy groomingu występuje kilka etapów:

- zaprzyjaźnienie się pedofila z dzieckiem w celu pozyskania jego zaufania,
- budowanie relacji z dzieckiem, w której pedofil kreuje siebie na przyjaciela zainteresowanego tym, co dotyczy dziecka,
- ocena ryzyka odkrycia znajomości – sprawdzanie przez sprawcę możliwości odkrycia relacji z dzieckiem,

- ukazanie dziecku zasad wzajemnej rywalizacji – oczekiwanie otwartości i zaufania,
- budowanie z dzieckiem więzi intymnej poprzez rozmowy o treściach seksualnych i skupianie uwagi na jego ciele,
- kierowanie wyobraźni na rzeczywiste spotkanie – rozmowy o treściach seksualnych i odkrywanie własnego ciała,
- spotkanie w świecie rzeczywistym – kontakt seksualny, często gwałt, przemoc, zmuszanie do uczestnictwa w działaniach komercyjno-pornograficznych (zdjęcia, filmy)³.

Uwodzenie dzieci za pośrednictwem Sieci jest coraz częściej rejestrowanym zjawiskiem. Niejednokrotnie przedstawia się je obrazowo jako efekt zmiany terenu działania pedofilów z przyszkolonych parków na środowisko Internetu. Faktycznie, serwisy umożliwiające komunikację online, wszelkiego rodzaju czaty i komunikatory, ułatwiają osobom zainteresowanym wykorzystywaniem seksualnym dzieci łatwe nawiązanie kontaktu z potencjalnymi ofiarami. Przyczyniają się do tego: coraz większa popularność tego typu serwisów wśród dzieci, anonimowość rozmówców i naiwność dzieci, brak świadomości zagrożenia⁴.

Uwiedzenie dziecka jest złe i niebezpieczne, gdyż generuje w nim kompleks winy i związane z nim reakcje neurotyczne, a także przedwcześnie pobudza zainteresowania seksualne, co często prowadzi do obsesji na tym punkcie. W wyniku takiego incydentu naruszone zostają głęboko tkwiące w psychice dziecka stereotypy. Zachwiana zostaje także orientacja seksualna, która z racji wieku ofiary nie jest jeszcze w pełni wykształcona⁵.

Cyberpedofilia

Internet bez wątpienia stanowi dla pedofilów atrakcyjne miejsce aktywności. Wykorzystywany jest przez nich na różne sposoby. Używają go na przykład do poszukiwania potencjalnych ofiar – dzieci – lub do rozpowszechniania materiałów promujących przejawiane dewiacyjne skłonności. Analizując zatem aktywność pedofilów w Internecie, wyróżnić można dwa zasadnicze cele, wokół których zogniskowane są różne formy działania: budowanie i rozwijanie zaplecza organizacyjnego wykorzysty-

wania dzieci, zdobywanie dostępu do dzieci⁶.

Cyberpedofilia – propozycje seksualne, czyli proponowanie kontaktu seksualnego lub rozmowa na tematy związane z seksem prowadzona z dzieckiem online przez dorosłego, agresywne propozycje seksualne, czyli propozycje o charakterze seksualnym online, którym towarzyszy kontakt poza Internetem, za pośrednictwem regularnej poczty, telefonu i które mają na celu zaaranżowanie spotkania z dzieckiem, niechciana prezentacja materiałów pornograficznych podczas eksplorowania zasobów Internetu, czy też korzystania z poczty elektronicznej. Działalność pedofilów w Internecie może być indywidualna bądź zorganizowana w struktury określane mianem kregów pedofilskich (*pedophile ring*), które działają, stosując odpowiednie środki bezpieczeństwa utrudniające dostęp do struktury osobom niepożądanym.

Internet umożliwia środowiskom pedofilskim m.in.:

- „stały kontakt z innymi osobami zainteresowanymi wykorzystywaniem seksualnym dzieci,
- możliwość dyskusji o swoich seksualnych preferencjach,
- możliwość wymiany informacji na temat sposobów pozyskiwania ofiar,
- wsparcie dla swoich preferencji seksualnych,
- stały dostęp do potencjalnych ofiar,
- możliwość podszycia się pod rówieśnika potencjalnej ofiary,
- łatwość pozyskiwania danych o potencjalnych ofiarach (jak np. adres zamieszkania, e-mail, numer telefonu itp.),
- możliwość nawiązania długoterminowej znajomości internetowej w celu późniejszego nawiązania kontaktów seksualnych z nieletnim⁷.

Jednym z przejawów działalności pedofilów jest tworzenie stron internetowych w celu upowszechniania nieprawdziwych informacji o ich działalności. Witryny te zazwyczaj nie zawierają jawnych treści pornograficznych, dlatego nie ma podstaw prawnych do ich usunięcia. Na stronach prezentowane są wyniki badań, z których między innymi wynika, „iż utrzymywanie stosunków seksualnych z dziećmi nie zawsze wywołuje u nich negatywne konsekwencje.

Pojawiają się także zestawienia danych, które mają świadczyć o następującej współcześnie akceleracji rozwoju seksualnego młodych osób, co miałyby stanowić silny argument na rzecz obniżenia wieku dzieci, od którego podejmowanie z nimi aktywności seksualnej jest karalne⁸. Osoby molestujące dzieci często przekonane są, że akty seksualne mają dla dziecka wartość edukacyjną⁹.

Wyszukiwanie dzieci może odbywać się np. za pomocą różnych komunikatorów, gdzie do katalogu publicznego można dodać swoje dane. Doskonałym źródłem informacji są także wirtualne pamiętniki (blogi) publicznie dostępne w Internecie, jak również prywatne strony internetowe, prowadzone przez dzieci. Innym sposobem są serwisy ogłoszeniowe i randkowe, gdzie pedofile szukają ogłoszeń zamieszczanych przez małoletnich oraz umieszczają swoje anonse¹⁰.

Cyberpornografia

Udostępnianie treści o charakterze pornograficznym za pośrednictwem sieci komputerowych w przeciwieństwie do kilku lat stało się powszechnym zjawiskiem. W Internecie bez problemu można odnaleźć setki witryn internetowych oferujących zdjęcia, filmy, a także pornograficzne przekazy na żywo za pośrednictwem kamer internetowych. Istnieją wyspecjalizowane strony www, które zawierają odnośniki do serwisów pornograficznych, internetowych grup dyskusyjnych i czatów o tematyce erotycznej. W większości wyszukiwarek internetowych około 25% zadań wyszukiwania dotyczy treści pornograficznych¹¹.

Cyberpornografia – polega głównie na oglądaniu filmów i zdjęć z materiałami pornograficznymi lub rozmowach na chatkach o tematyce seksualnej. Strony pornograficzne znajdują się w sieci dzieli się na: strony zawierające galerie zdjęć pornograficznych, podzielone tematycznie, zbiory małych filmików, które można zapisać na dysku osobistego komputera, telekonferencje internetowe z intymnymi dialogami i przekazami wideo, tzw. *live sex*, sklepy internetowe tzw. *sex shoppy*, w których można zamówić filmy video oraz gadżety erotyczne.

Rozpowszechnianie treści pornograficznych w Internecie „zasługuje na

szczególną uwagę. Nie ze względu na charakter tych treści, ponieważ w zdecydowanej większości stanowią one odpowiednik tego, co dostępne jest w tradycyjnych mediach, ale ze względu na specyfikę związaną z funkcjonowaniem Internetu¹².

Strony erotyczne dostępne w Internecie przedstawiają fałszywy obraz kobiecości i męskości. Ukazują seksualność w kategorii procesów instynktownych. Szczególnie tzw. twarda pornografia może doprowadzić u młodego człowieka do nieświadomego warunkowania i kojarzenia przyjemności z brutalnością i agresją. Ukazuje to uprzedmiotowienie kobiety, płęć żeńska przedstawiana jest „jako prowokująca aktywność seksualną, podległa mężczyźnie i uległa mu, gorsza od niego, bezbronna, ukrywająca swoje pożądanie”¹³. Natomiast mężczyzna „jawi się w pornografii jako »macho«, seksualny rekordzista, zdobywający prestiż i podziw dzięki sile fizycznej i seksualnej sprawności”¹⁴. Prowadzić to może do wzrostu akceptacji dla przemocy w kontaktach interpersonalnych, dominacji mężczyzny w tych relacjach, oziębłości i wrogich postaw panów wobec pań, a także podświadome zezwolenie płci męskiej na przemoc i gwałt wobec kobiet¹⁵.

Cyberseks

Cyberseks w ostatnim czasie zdobył rzeszę fanów, a jego skala cały czas się powiększa. Bardzo często u osób uprawiających cyberseks można zaobserwować „dwa, całkowicie różne wcielenia, a także podwójne życie, gdyż na pozór są to ludzie spokojni i wyciszeni, a w momencie »kontaktu« z Internetem stają się całkowicie kimś innym. Podwójne życie ludzi bardzo często doprowadza do tego, iż zaczynają oni zaniedbywać codzienne obowiązki, a także naturalny seks z partnerem zastępować seksem z obcymi, którzy dla danej osoby stają się bardziej atrakcyjni. Skutkiem takiego postępowania bardzo często są konflikty partnerów, gdyż mało kto toleruje to, że jego partner »współżyje« z kimś innym. Zdarzają się także nieporozumienia, które z czasem prowadzą do rozwodu, lub separacji w formalnych związkach”¹⁶.

Korzystanie z cyberseksu niesie ogromne niebezpieczeństwo uzależnienia. Istotą tego uzależnienia jest utrata kontroli nad czynnościami erotycznymi. Dojrzała seksualność wyraża

się w humanizacji potrzeby seksualnej i włączeniu sfery płciowej w całość funkcjonowania człowieka. Natomiast w sytuacji istnienia uzależnienia potrzeba seksualna człowieka działa według zasady: pragnienie – nasycenie – przesylenie – wstręt. W takiej sytuacji nie ma już miejsca na miłość i jedność między dwiema osobami, gdyż rozbudzona potrzeba domaga się gratyfikacji z użyciem coraz mocniejszych bodźców. Jednostka podejmuje decyzje, kierując się zasadą przyjemności i wartości hedonistycznych, a po jakimś czasie przestaje kontrolować swoje życie¹⁷.

Cyberseks – wszelkie dostępne metody uprawiania seksu z wykorzystaniem kabla sieciowego czy telefonicznego i modemu. Cyberseks dostarcza wzmocnień na poziomie reakcji psychofizjologicznych (rozładowanie napięć, przeżycie przyjemności). Działania te mają charakter przemocy, jaką człowiek dokonuje na sobie, ponieważ narusza swoją osobową godność, traci wolną wolę, zdolność do podejmowania decyzji i kierowania swoim życiem. Ofiara cyberseksu prowadzi więc sama do sytuacji, w której odczuwa przymus systematycznego zwiększania dawki i coraz bardziej wyrafinowanych bodźców dla uzyskania satysfakcji seksualnej na tym samym poziomie¹⁸.

Istotnym aspektem cyberseksu jako formy spędzania wolnego czasu jest dostarczanie łatwej rozrywki w postaci wielozmysłowej, intensywnej stymulacji bez konieczności angażowania własnej aktywności. Tym samym forma ta jest niezwykle kusząca i atrakcyjna, natomiast korzystające z niej osoby przyzwyczajają się do bierności i lenistwa umysłowego oraz tracą zainteresowanie innymi formami spędzania czasu wolnego¹⁹.

Kontakt z cyberseksem powoduje powstawanie podobnego uzależnienia jak w przypadku innych używek. W przeciwieństwie do substancji psychoaktywnych następuje tu jednak uzależnienie od procesów fizjologicznych i emocjonalnych, które zostają uruchomione w tych zachowaniach.

Sexsting

Współcześnie społeczeństwo podchodzi do nagości i jej upubliczniania bardziej liberalnie niż kilkanaście lat temu. Młodzi ludzie nagości często trak-

tują jak coś normalnego, niebędącego tematem tabu. Współczesny rozwój komputerów, Internetu, telefonii komórkowej sprawił, że młodzież coraz częściej wykorzystuje je jako pole do prezentowania erotyki, zyskując przestrzeń wolną od kontroli rodziców, także w sferze seksualności.

Sexsting – przesyłanie swoich nagich lub półnagich zdjęć lub filmików przez Internet lub telefony komórkowe, najczęściej w formie żartu lub jako dowód miłości.

Zjawisko sextingu to problem, który nie jest zupełnie nowy. Przed pojawieniem się Internetu znany był jako sex-telefon. Wraz z rozwojem nowych technologii zaczął ewoluować. Prekursorką tego „nurtu” (co prawda w wersji dynamicznej) była Jennifer Ringley, która w czasie studiów zaczęła pokazywać swój pokój, w którym zainstalowana kamera pracowała przez 24 godziny, a ona zachowywała się tak, jakby była sama. Jej stronę internetową w 1998 r. tylko w jednym tygodniu oglądano nawet 100 mln razy²⁰.

Młodym ludziom sexting jawi się jako dobra zabawa, forma rozrywki, możliwość zaistnienia wśród rówieśników. Jest to również sposób na wyrażanie zainteresowania płcią przeciwną, przeżywanie pierwszych fascynacji i doświadczeń seksualnych. Niestety sexting niesie ze sobą wiele negatywnych skutków. Większość młodych ludzi nie myśli perspektywicznie, a także nie posiada wiedzy odnośnie bezpieczeństwa tego typu korespondencji w sieci, nie ma więc pojęcia, że z pozoru niewinna zabawa może skończyć się tragicznie²¹.

Sexting²² jest obecnie powszechną praktyką w grupach nastolatków, służącą najczęściej flirtowaniu, okazywaniu miłości, przywiązania i zaufania, ale również nawiązywaniu relacji o charakterze seksualnym. W przypadkach skrajnych może służyć do prześladowania i upokarzania tych, którzy zdecydowali się wziąć w niej udział, szczególnie poprzez rozpowszechnienie zdjęć wśród znajomych, wgrzywanie ich do Internetu czy w inny sposób udostępnienie szerokiemu gronu odbiorców. Takie działania mogą prowadzić w konsekwencji do cyberbullyingu, który pojawia się, gdy jedna osoba lub grupa podejmują działania mające na celu zastraszenie, poniżenie, skrzywdzenie jednostki biorącej udział

w procederze sextingu przy użyciu materiałów przez nią często dobrowolnie udostępnionych.

Konsekwencje tego zjawiska mogą być bardzo poważne. Niejednokrotnie wysłane znajomemu czy przyjacielowi zdjęcie było przez niego wykorzystywane i trafiło do publicznego obiegu w celu żartu, ośmieszenia czy zemsty po tym jak osoba, która udostępniła zdjęcie, zerwała ze swoją dziewczyną czy chłopakiem. Często są również przypadki szantażu, w których odbiorca tego typu zdjęć grozi ich ujawnieniem i opublikowaniem w Internecie, próbując skłonić w ten sposób ofiarę do określonego zachowania²³.

Cyberprzemoc

W ostatnim czasie w Polsce i na świecie coraz większe rozmiary przybiera cyberprzemoc, czyli wykorzystywanie mediów elektronicznych w celu krzywdzenia innych osób. Jest to problem, który dotyka kraje na całym świecie. Podjęcie tego tematu jest niezwykle ważne, gdyż jest to problem jeszcze mało poznany oraz stosunkowo rzadko podejmowany w polskiej literaturze przedmiotu, jak również w badaniach naukowych.

Cyberprzemoc (cyberagresja, przemoc rówieśnicza – cyberbullying) – przemoc z wykorzystaniem e-maili, komunikatora internetowego, wiadomości, zdjęć i filmów przesyłanych za pomocą telefonów komórkowych, stron internetowych, blogów, czatroomów, grup dyskusyjnych bądź innych narzędzi. Do cyberprzemocy zalicza się: cyberstalking (nękanie, zastraszanie online w formie pogróżek), szantażowanie przy wykorzystaniu Sieci, flaming (publikowanie lub rozsyłanie ośmieszających, kompromitujących treści informacji, zdjęć, filmów), kradzież tożsamości (podszywanie się pod kogoś bez jego zgody), dyskredytacja (wysyłanie nieprawdziwych, oszczerczych, okrutnych informacji o określonej osobie). Najpowszechniejsze formy cyberbullyingu to: prześladowanie (powtarzające się wysyłanie obraźliwych wiadomości lub pogróżek), oczernianie (rozsyłanie plotek przy pomocy urządzeń komunikacji elektronicznej), ujawnianie (informacji prywatnych, które ofiara wysłała komuś w zaufaniu), wykluczenie (ze świata wirtualnego np. gier, czatów, platform).

Jak pokazują badania, większość młodych ludzi przechodzi przez doświadczenie cyberprzemocy bez większego uszczerbku. Jednak młodsze dzieci oraz uczniowie doświadczający chronicznej wiktyimizacji doświadczają negatywnych skutków emocjonalnych tych zdarzeń. Ponadto wskazuje się, że wiktyimizacja online może prowadzić do podwyższonego poziomu lęku. Ofiary przemocy elektronicznej często czują się osamotnione, odizolowane i upokorzone. Ofiary cyberprzemocy często doświadczają takich emocji, jak apatia i gniew, przejawiają także niską samoocenę, poczucie beznadziei i rezygnacji. Cyberwiktyimizacja wiąże się również z klinicznymi symptomami depresji. Ofiary cyberprzemocy częściej niż inni młodzi ludzie popadają w depresję. Niestety, w skrajnych wypadkach cyberprzemoc okazuje się tragiczna w skutkach²⁴.

Zespół uzależnienia od Internetu

Najczęściej elektroniczne uzależnienia powstają stopniowo, podstępnie, tak że zanim człowiek zda sobie sprawę ze swojego problemu, mija sporo czasu. Kiedy to wreszcie nastąpi, jednostka uzależniona znajduje się już w „pułapce błędnego koła”²⁵.

Zespół uzależnienia od Internetu (patologiczne używanie Internetu – PUI) – syndrom uzależnienia się od przebywania w Internecie. Wyróżnia się specyficzny i niespecyficzny typ patologicznego używania Internetu. Specyficzny typ obejmuje osoby, które przejawiają zależność od konkretnych funkcji Internetu, związany jest tylko z jednym aspektem Internetu i istnieje całkowicie niezależnie od jego różnorodnych funkcji. Niespecyficzny typ PUI skutkuje wielowymiarowym nadużywaniem Internetu, wydaje się być związany ze społecznym aspektem Internetu.

W Polsce pierwsze przypadki uzależnienia od komputera odnotowano na początku lat 90. W Warszawskim Centrum Leczenia Odwykowego z pomocy terapeutów korzystało już wtedy kilka tysięcy pacjentów z objawami tego uzależnienia. Aktualnie do tego Centrum trafiają nie tylko dzieci w wieku szkolnym i młodzież, ale nawet dzieci kilkuletnie²⁶.

Zainteresowanie komputerem wśród dzieci i młodzieży w ostatnich latach

gwałtownie wzrosło. W wielu przypadkach komputer zdominował odbiornik telewizyjny. Tym, co decyduje o dominacji komputera nad telewizją, jest jego interaktywność. Praca z komputerem wymaga czynnego udziału i nigdy nie polega na jednokierunkowym przepływie informacji²⁷.

Fonoholizm

Wynalezienie telefonu doprowadziło do przewrotu w sferze kontaktu pomiędzy ludźmi. Współcześnie świat komunikacji telefonicznej zmienił się jeszcze bardziej za sprawą telefonii bezprzewodowej, mobilnej, niezależnej od miejsca nadawania i odbioru. Zmieniają się także aparaty telefoniczne, które jeszcze do niedawna służyły tylko komunikacji słownej.

Fonoholizm – nadmierna, nieoponowana wprost potrzeba posiadania telefonu komórkowego, dzwonienia do przyjaciół i znajomych w sprawach mało istotnych, SMS-owania, odbierania rozmów telefonicznych niezależnie od tego, gdzie się jest, z kim oraz co się robi. Jak zwracają uwagę badacze tej problematyki, uzależnienie od telefonu komórkowego sprawia, że człowiek odczuwa psychiczną presję posiadania komórki w każdym momencie. Jej brak wywołuje napady strachu, hysterii, przygnębienia. Warunkiem kontroli nad telefonem komórkowym jest świadomość objawów i skutków fonoholizmu²⁸. Uzależnienie od telefonu komórkowego określa się jako „jedno ze zjawisk, które same się podsycają dzięki codziennemu przyzwyczajeniom”²⁹.

Rynek aplikacji mobilnych działa prężnie, wydając kolejne narzędzia mające ułatwić nam życie zawodowe i prywatne, a także zapewnić rozrywkę. W nowoczesnych urządzeniach telefonicznych podłączonych do Internetu możemy sprawdzić prognozę pogody czy odtworzyć ostatnią rozmowę. Za pomocą odpowiednich aplikacji można również w znacznym stopniu ułatwić sobie podróżowanie, robiąc rezerwację lotu czy wynajmując samochód. Nowoczesne aplikacje mobilne umożliwiają również organizację pracy całego zespołu – dzięki niej współpracownicy realizujący wspólny projekt tworzą razem listę zadań.



Fot. S. Kopeć

W większości nowych modeli można odczytywać dokumenty biurowe w formatach Open Office, Libre Office, Microsoft Office i PDF. Telefon komórkowy stał się synonimem łatwego sposobu komunikacji bez względu na miejsce, w którym się aktualnie przebywa. Wielość funkcji powoduje, że telefon stał się urządzeniem, za pomocą którego organizujemy swoje codzienne życie. Telefon jest dziś elementem *lifestyle'u*, który często odzwierciedla status społeczny właściciela.

Wyróżnia się następujące rodzaje fonoholizmu³⁰:

1. Uzależnienie od SMS-ów – osoby reprezentujące ten typ przypadłości odczuwają stałą potrzebę, przeradzając się w intensywny przymus, wysyłania i odbierania wiadomości tekstowych. Ich samopoczucie zależy od ilości otrzymywanych i wysyłanych SMS-ów. W przypadku braku informacji – bodźca stymulującego stan emocjonalny, odczuwają niepokój, niepewność, która skłania ich niezręcznie do uporczywego inicjowania SMS-owej korespondencji.
2. Uzależnienie od nowych modeli – ten nawyk jest związany z modą i stylem, jakie obowiązują w zakresie aparatów telefonii komórkowej. Uzależnione osoby za wszelką cenę (nie patrząc na środki finansowe) dążą do zdobycia aparatu najnowszej generacji, który jest wyposażony w możliwie największą ilość gadżetów i funkcji, co nie znaczy, że wykorzystują je w codziennym użytkowaniu. Osoby takie zmieniają aparaty średnio co 5 miesięcy.
3. „Komórkowy ekshibicjonizm” – uzależnienie od możliwości podkreślania prestiżu i ekskluzywności posiadanego telefonu; osoby takie przywiązują szczególną wagę do stylizacji, wagi aparatu, koloru oraz ceny i marki

urządzenia. Bardzo często prezentują możliwości swojej komórki innym osobom. Aparat jest stale w dłoni właściciela, a w przypadku gdy dzwoni, nie odbierają go szybko, chcąc w ten sposób zwrócić uwagę na zainstalowane dzwonki. Tego rodzaju nałogowcy zazwyczaj prowadzą bardzo głośne rozmowy, zwracając uwagę postronnych osób na swoją komórkę.

4. Uzależnienie od gier zainstalowanych w telefonie – ten rodzaj uzależnienia przejawia się nadmiernym zainteresowaniem funkcjami rozrywkowymi, grami, które pochłaniają bez reszty uwagę gracza, aparat telefoniczny pełni zaś przede wszystkim rolę konsoli do gry.
5. Syndrom wyłączanego telefonu – SWT. Użytkownik jest przekonany, że jego aparat powinien być stale czynny. Bardzo często takie osoby zakupują i noszą ze sobą zapasową baterię. Pilnują, by ich telefon był zawsze sprawny, bo „ktoś może zadzwonić”.

Słowa kluczowe: Internet, zagrożenia, uwodzenie dzieci online, cyberpedofilia, cyberpornografia, cyberseks, sexting, cyberprzemoc, zespół uzależnienia od Internetu, fonoholizm.

PRZYPISY:

- ¹ J. Carr, *Internet a wykorzystanie seksualne dzieci*, „Dziecko Krzywdzone” 2005, nr 13, s. 14.
- ² K. Fenik, *Grooming. Uwodzenie dzieci w Internecie*, [w:] A. Jodko (red.), *Tabu seksuologii*, Warszawa 2008, s. 136.
- ³ K. Atamańczuk, *Pedofilia jako zagrożenie harmonijnego kształtowania postaw życiowych dzieci i młodzieży*, [w:] J. Bukała, G. Gałuszka, K. Wątorok (red.), *Pedofilia jako zagrożenie XXI wieku*, Kielce 2001, s. 21.

- ⁴ Ł. Wojtasik, *Pedofilia i pornografia dziecięca w Internecie*, www.zspczarnkow.edu.pl (dostęp: 13.02.2012).
- ⁵ K. Pospiszyl, *Przestępstwa seksualne, geneza, postacie, resocjalizacja oraz zabezpieczenie przed powrotnością*, Warszawa 2006, s. 51–78.
- ⁶ Por. J. Śpiewak, *Aktywność pedofilów w Internecie*, www://stoppedofilom.pl/2009/12/aktywnosc-pedofilow-w-internecie/ (dostęp: 13.02.2011).
- ⁷ A. Wrona, *Cyberpornografia i cyberseks*, [w:] J. Bednarek, A. Andrzejewska, *Cyberświat możliwości i zagrożenia*, Warszawa 2009, s. 312.
- ⁸ A. Izdebska, *Aktywność pedofilów w Internecie*, http://www.stoppedofilom.pl/index.php?s=artykuly&id=18 (dostęp: 10.05.2009).
- ⁹ A. Zwoliński, *Obraz w relacjach społecznych*, Kraków 2004, s. 335.
- ¹⁰ K. Pospiszyl, *Geneza pedofilii*, http://www.stoppedofilom.pl/index.php?s=artykuly&id=9 (dostęp: 5.05.2009).
- ¹¹ P. Carns, L. Delmonico, E. J. Griffin, J. Moriarity, *Cyberseks. Skuteczna walka z uzależnieniem*, Poznań 2010, s. 17.
- ¹² J. Warylewski, *Przestępstwa seksualne*, Gdańsk 2001, s. 305
- ¹³ D. Kornas-Biela, *Niszczący wpływ pornografii*, „Wychowawca” 2006, nr 5, s. 42.
- ¹⁴ Tamże.
- ¹⁵ A. Krawulska-Ptaszyńska, *Psychospołeczne uwarunkowania korzystania z pornografii przez mężczyzn*, Poznań 2003, s. 27.
- ¹⁶ A. Andrzejewska, *Wybrane zagadnienia patologii społecznych w wirtualnym świecie*, [w:] S. Bębas (red.), *Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich*, Radom 2010, s. 241.
- ¹⁷ I. Niewiadomska, *Seks*, Lublin 2005, s. 89–93.
- ¹⁸ K. W. Meissner, *Opinia w sprawie pornografii*, Lublin k/Kościana 1998, s. 15.
- ¹⁹ D. Kornas-Biela, *Przemoc i pornografia zagrożeniem rozwoju osobowości*, Warszawa, 1998.
- ²⁰ Por. T. Bienias, *Internet*, Kraków 1998, s. 79.
- ²¹ Por. A. Andrzejewska, J. Bednarek, *Sexting*, [w:] J. Lizut (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, Warszawa 2014, s. 159.
- ²² Por. J. Lopez, *Has the Internet unleashed digital drama?*, „Momentum” 2011, vol. 42, nr 4, s. 20–23.
- ²³ Sz. Wójcik, K. Makaruk, *Sexting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*, Warszawa 2014, s. 4.
- ²⁴ Por. A. Nishina, J. Juvonen, M. R. Witkow, *Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 2005, nr 34(1), s. 37–48; J. Patchin, S. Hinduja, *Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying*, „Youth Vi-

- olence and Juvenile Justice” 2006, nr 4(2), s. 148–169; P. S. Strom, R. D. Strom, *When teens turn cyberbullies*, „The Educational Digest” 2005, nr 71(4), s. 35–41.
- ²⁵ Ch. Cungi, *Stawił czoło uzależnieniom*, Warszawa 2007, s. 13.
- ²⁶ D. Raś, *Współczesne środki wizualne (komputer i telewizja) jako zagrożenie dla realnych kontaktów z ludźmi*, [w:] A. Nowak (red.), *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne*, Kraków 2000, s. 143.
- ²⁷ J. Anderson, R. Wilkins, *Żegnaj telewizorku*, Warszawa 2000, s. 99.
- ²⁸ K. Kubińska, *Fonoholizm gimnazjalistów?* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 10(495), s. 46.
- ²⁹ C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia*, Kraków 2010, s. 207–210.
- ³⁰ Por. C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia*, Kraków, 2006, s. 2010–212; B. Woronowicz, *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Poznań, 2009, s. 520.

* * *



Sylwester Bębas – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Instytucie Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zdobył bogate doświadczenie praktyczne, pracując jako wychowawca w Placówce Socjalizacyjnej i Ośrodku Interwencji Kryzysowej im. Jana Pawła II w Jasięcu Iłżeckim Dolnym oraz w Schronisku dla Nieletnich w Gackach, pedagog i profilaktyk w Stowarzyszeniu „Nadzieja Rodzinie”, był przewodniczącym rady FUNDACJI KINIĄK – szczęściem się jest. Wykładowca akademicki z wieloletnim stażem. Odbył staże naukowe w Universitat de les Illes Balears w Hiszpanii, Utenos Kolegija na Litwie. Zdobył kilkuletnie doświadczenie kierownicze m.in. jako dziekan i prorektor ds. dydaktyki i kadry w Wyższej Szkole Handlowej w Radomiu oraz rektor Wyższej Szkoły Handlowej w Piotrkowie Trybunalskim. Był członkiem: Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, zespołu redakcyjnego „Gazety Radomskiej”, publicysta pedagogiczny. Organizator kilkunastu konferencji naukowych ogólnopolskich i międzynarodowych. Wyniki badań prezentował na kilkudziesięciu konferencjach w kraju i za granicą. Pomysłodawca i założyciel Radomskiej Akademii Rozwiązywania Problemów Wychowawczych, oraz Strefy Psychologii. Autor i kierownik wielu programów badawczych i edukacyjnych, polskich i zagranicznych. Autor i współautor ponad stu prac naukowych w tym dwudziestu kilku książek, kilkunastu recenzji naukowych, kilkunastu prac naukowych w języku angielskim i rosyjskim opublikowanych w Rosji, Białorusi, Ukrainie, Słowacji i Litwie, kilkunastu haseł w słownikach. W kręgu jego zainteresowań badawczych znajduje się: problematyka rodziny, problematyka patologii społecznych i resocjalizacji oraz nowe technologie w edukacji.

Współczesny młody człowiek wobec groteski i ironii tekstów literackich.

O przyczynach porażek maturzystów na poziomie rozszerzonym z języka polskiego

TERESA BULSKA-LEŚNIAK
MARIA SZYMKOWSKA

Jesteśmy odpowiedzialni nie tylko za to, co robimy, ale także za to, czego nie robimy (Molier).

Zgodnie z nową formułą egzaminu maturalnego (od 2015 r.) każdy maturzysta ma obowiązek wybrać jeden przedmiot dodatkowy na poziomie rozszerzonym. Język polski jako przedmiot dodatkowy w sesji majowej 2017 r. wybrało 25% absolwentów liceów ogólnokształcących i 8% absolwentów techników. W OKE w Krakowie odsetek zdających, którzy uzyskali 0 punktów z języka polskiego na poziomie rozszerzonym, wynosi 13,4%. Minimalne liczby punktów, czyli 2, zdobyło 6,3% zdających, a 3 punkty – 4% absolwentów.

Dokonując diagnozy przyczyn porażek maturzystów zdających ten egzamin, trzeba postawić kilka pytań. Przede wszystkim zapytać o motywacje zdających, a także o poziom ich przygotowania do egzaminu. Egzaminu trudnego, który służy sprawdzeniu, „czy zdający potrafi twórczo wykorzystać wypowiedzi takie, jak np. recenzja, szkic, artykuł, esej”¹ lub zbadać umiejętność „odczytania dwóch utworów należących do jednego rodzaju literackiego (...), czyli zaprezentowania zrozumianych przez zdającego sensów zawartych w tych tekstach, a następnie ustaleniu podobieństw i/lub różnic między nimi i przedstawieniu wniosków wynikających z zestawienia tych podobieństw/różnic”². Egzamin sprawdza ponadto „umiejętności zdającego z zakresu tworzenia wypowiedzi pisemnej zgodnie

z podstawowymi regułami jej organizacji, zachowującej zasady spójności znaczeniowej i logicznej, posiadającej czytelną kompozycję, a także spójnej, stosownej i funkcjonalnej pod względem stylistycznym”³. Zgodnie z wymaganiami „zdający korzysta przy tym nie tylko z dołączonego tekstu [tekstów], ale odwołuje się do różnorodnych kontekstów kulturowych”⁴.

Odniesienie sukcesu na egzaminie z języka polskiego na poziomie rozszerzonym wymaga więc świadomości wymagań i dobrego przygotowania polonistycznego, a nade wszystko właściwej motywacji wyboru właśnie tego przedmiotu dodatkowego.

Chichot „starej formuły”, czyli tegoroczny egzamin w kontekście wcześniejszych doświadczeń

Nowa formuła egzaminu z języka polskiego na poziomie rozszerzonym wiąże się ze zmianą wymagań stawianych maturzyście w stosunku do oczekiwania wobec zdających maturę według zasad, które obowiązywały do 2015 r., czyli tzw. starej formuły. Zmianę wymagań sugestywnie wyraża redakcja tematów wypracowań. Temat pierwszy do wyboru na poziomie rozszerzonym to wypowiedź argumentacyjna. Zadanie składa się z polecenia i tekstu teoretycznego (krytycznoliterackiego, historycznoliterackiego lub teoretycz-

noliterackiego). Od piszącego wymaga się zrozumienia załączonego do polecenia tekstu, określenia głównego problemu przedstawionego w tekście, analizy rozwiązania problemu, które przedstawił autor tekstu, zajęcia stanowiska na ten temat i poparcia go odwołaniami do innych tekstów kultury. Temat drugi jest interpretacją porównawczą dwóch tekstów lirycznych bądź fragmentów utworów epickich lub dramatycznych. Praca interpretacyjna powinna zawierać wyprowadzone ze sfunkcjonalizowanej analizy wnioski, służące zaprezentowaniu podobieństw/różnic w całościowych sensach danych utworów. Cenne jest także przywołanie kontekstów, potwierdzających wnioski interpretacyjne. Zarówno w przypadku pierwszego, jak i drugiego tematu wypracowanie powinien cechować widoczny zamysł kompozycyjny. Oczekiwane są także stosowny styl oraz poprawność rzeczowa, językowa i zapisu. Wypracowanie nie może liczyć mniej niż 300 słów.

Już z tej krótkiej i ogólnej charakterystyki tematów wynika, jak ambitnego zadania podejmują się ci, którzy decydują się zdawać egzamin z języka polskiego na poziomie rozszerzonym. Tym bardziej trudne jest to zadanie dla wszystkich tych, którzy nie dość dobrze poznali wymagania egzaminacyjne lub przygotowywali się do egzaminu w duchu matury sprzed 2015 r. Z powyższych stwierdzeń nie powinien wynikać wniosek, że od wszelkich wcześniejszych doświadczeń należy się radykalnie odciąć. Nie! Trzeba jednak widzieć różnicę między obiema formułami, szczególnie w zakresie oczekiwanej od maturzysty pracy z tekstem literackim.

W arkuszach maturalnych do 2015 r. zdający na poziomie rozszerzonym mierzył się z zadaniem analizy i interpretacji jednego lub dwóch tekstów. Każde polecenie zawierało wskazówki, wyznaczające kierunek działań analitycznych i interpretacyjnych (interpretacja porównawcza w nowej formule jest nieukierunkowana). Mimo stopniowego przesuwania punktu ciężkości z analizy tekstów na ich interpretację (por. dostępne na stronie CKE tematy maturalne w starej formule w 2017 r.), w zasadach oceniania nagradzano wieloma punktami wnioski analityczne. Oczywiście sfunkcjonalizowane, z podaniem celu ich formułowania. Wnioski interpretacyjne zdający budował, dokonu-

jąc wstępnego rozpoznania tekstu lub ustalając zasadę zestawienia porównywanych utworów, a nade wszystko zawierał je w podsumowaniu. Oczekiwania względem piszących interpretację porównawczą zgodnie z nową formułą znacznie się zmieniły. Szczodrze nagradzane w minionych latach umiejętności analityczne są nadal bardzo potrzebne, ale muszą służyć koncepcji porównywania utworów i formułowanym na ich podstawie wnioskowi interpretacyjnemu.

W *Sprawozdaniu z egzaminu maturalnego 2016* autorzy zwracają uwagę nie tylko na wspomniane wyżej różnice między starą i nową formułą, ale także na często niedostrzegane przez zdających różnice między zadaniami na poziomach podstawowym i rozszerzonym. W przypadku tekstu argumentacyjnego podkreślono: W tej formie wypowiedzi sprawdzane były umiejętności analogiczne potrzebne do napisania rozprawki problemowej na poziomie podstawowym. Poziom trudności był jednak znacznie wyższy i miał złożony charakter. Maturzysta mierzył się przede wszystkim z czytaniem i rozumieniem tekstu o charakterze naukowym, co sprawiało, że musiał się wykazać umiejętnością lektury tekstu argumentacyjnego. Drugi próg trudności wiązał się z koniecznością samodzielnego odczytania problemu, który formułuje autor tekstu poddawanego interpretacji³.

Odniesienie sukcesu na egzaminie z języka polskiego na poziomie rozszerzonym wymaga świadomości wymagań i dobrego przygotowania polonistycznego.

Jakże często maturzyści nie zdają sobie sprawy z trudności, przed którą stają, wybierając poziom rozszerzony, i piszą po prostu rozprawkę. W 2017 r. – rozprawkę o grotesce. Często nie dostrzegają także różnic między interpretacją wiersza na poziomie podstawowym a interpretacją porównawczą na poziomie rozszerzonym i piszą dwie osobne interpretacje załączonych utworów. W cytowanym *Sprawozdaniu z egzaminu maturalnego 2016* na temat interpretacji porównawczej dwóch fragmentów prozy czytamy, że „najczęściej popełnianym błędem było tworzenie dwóch niezależnych interpretacji tekstów i wskazywanie w krótkim podsumowaniu

podobieństw i różnic między nimi. Taka struktura wypowiedzi nie realizowała polecenia, ponieważ porównywanie powinno stanowić trzon wyводу, a nie element zakończenia wypowiedzi”⁶. Słowa te idealnie oddają także istotę błędów tegorocznych maturzystów.

Temat interpretacji porównawczej w 2016 r. odwoływał się do fragmentów epiki. W tym roku do utworów lirycznych. Z pewnością ma to znaczenie. Maturzyści czują się lepiej przygotowani do interpretowania liryki, więc chętniej wybierają interpretację, gdy dotyczy wierszy. Poczucie, że z interpretacją liryki sobie poradzą, nie zawsze ma podstawy w umiejętnościach i wiedzy. Ponadto wszelkie, dodać należy częste, próby streszczenia i parafrazowania tekstów są znacznie groźniejsze w przypadku liryki. Wreszcie, w zaproponowanych do porównania w 2016 r. fragmentach prozy *Genialna epoka* B. Schulza i *Bohii* T. Konwickiego różnice były widoczne już na pierwszy rzut oka, podczas gdy tegoroczne wiersze *Obraz cnoty* M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej i *Pan Cogito o cnocie* Z. Herberta wydawały się wielu zdającym bardzo podobne. Oparcie koncepcji interpretacyjnej na takiej przesłance prowadziło do błędnej interpretacji.

Zapyta ktoś: dlaczego nie wyciągnięto wniosków z ubiegłorocznej matury? Dlaczego to w 2017 r. zdający częściej ponosili porażkę niż rok wcześniej? To trudne pytania. Obecna formuła, mimo że obowiązuje już trzeci rok, jest jednak nowa i różna od dotychczasowej. Nauczyciele ciągle się jej uczą. Wykorzystują różne źródła informacji. Warto, aby w większym stopniu korzystali z materiałów dostępnych na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Każde merytoryczne sprawozdanie z egzaminu to materiał do wielokrotnej obowiązkowej lektury nauczyciela. Lektury, która winna być wykorzystana w dialogu z uczniami.

Autoportrety zdających

Z zawartych w poprzednim rozdziale refleksji można by wnioskować, że za porażkę maturzystów pełną odpowiedzialność ponoszą ich nauczyciele. Nie jest to intencją niniejszego artykułu. Sprawa jest o wiele bardziej złożona. Jak zostało sformułowane we wprowadzeniu, istotną kwestią są motywacje zdających. A są one różne, niekiedy zaskaku-

jące. Z wypracowań, krótkich rozmów podczas wglądów oraz treści odwołań od wyniku wyłania się kilka portretów, które ubrałyśmy w formę fikcyjnych autoportretów – wyznań maturzystów, zdających maturę na poziomie rozszerzonym. Fikcyjnych, ale prawdopodobnych, bo wynikających z autentycznych przesłanek.

1. Muszę wybrać jakiś przedmiot dodatkowy, więc niech to będzie polski. Przecież i tak muszę go zdawać na podstawowym. Rozszerzony nawet chyba jest łatwiejszy. Nie ma testu, wypracowania podobne do „podstawowych” i tylko o 50 słów więcej trzeba napisać. Z liczbą słów sobie poradzę, bo zawsze liczę wyrazy na bieżąco i zapisuję na marginesie. Tematy są podobne. Rozprawka, tylko z tekstem nieliterackim i dwa wiersze do interpretacji. Tak, najlepiej wybrać polski.

2. Jako przedmiot dodatkowy wybieram język polski. To najłatwiejszy przedmiot. Nic nie trzeba umieć. Wystarczy napisać, co się myśli o utworach, i gotowe. 300 słów to nie problem. Na podstawowym jest niewiele mniej, a wszyscy to piszą.

3. Na kierunku studiów, który wybrałam, oczekują polskiego rozszerzonego. Nie jestem orłem z tego przedmiotu, ale dam radę, bo w porównaniu z biologią i chemią albo historią, którą zdaje mój chłopak, to z polskiego niewiele trzeba umieć. Wiedzy właściwie żadnej. Tak jak na lekcjach gada się o lekturach, tak na maturze trzeba o nich coś napisać. Mam nadzieję, że będą wiersze, bo wiersze można dowolnie interpretować.

4. Lubię polski, więc będę zdawać rozszerzony. Czy umiem? Ale co mam umieć? Lubię polski, bo można mówić i pisać, co się chce. Każda interpretacja jest przecież dobra. A jak egzaminator zabierze mi punkty, to się odwołam. Bo na jakiej podstawie ma je zabrać?! Każdy może utwór rozumieć, jak chce!

5. Jaki przedmiot dodatkowy wybrałam? Język polski oczywiście. Chodziłam do humana, to co miałam wybrać? Czy znam lektury z listy rozszerzonej? O tyle o ile. Przecież nie będą mnie z nich pytać. Nie ma co się dziwić, że tak mówię. Jestem w humanie, bo nie lubię ścisłych przedmiotów. Bardziej się boję matematyki na podstawie niż polskiego na rozszerzeniu. Luz.

6. Wybrałam kilka przedmiotów dodatkowych. Polski też. W liceum pisaliśmy kilka wypracowań. Analizę porównawczą także pisaliśmy. To nie jest trudne.



Fot. M. Grewenda

Trzeba napisać, co utwory łączy lub różni. Potem zanalizować pierwszy. Ważne, żeby zwrócić uwagę na wszystkie środki stylistyczne. Wypisać je i określić, po co autor ich użył. To jest ważne. Potem tak samo analizuje się drugi utwór. Tak po kolei jest łatwiej. Jak próbowałem pisać o obu naraz, to dostałem dopa. Babka od polaka napisała, że bełkot. Na końcu trzeba podsumować wszystko i gotowe.

7. Zawsze miałam piątkę z polskiego. Czy pisałam wypracowania samodzielnie? Żart?! Pisaliśmy jedno wypracowanie rocznie. Taką próbną maturę. Jak to, gdzie pisaliśmy?! W domu! To się oplaca. To znaczy oplaca się postarać, bo można dostać wysoką ocenę i mieć piąteczkę na koniec. Na maturze pisałam o grotesce. „Tango” akurat czytałam, więc dałam definicję groteski i dalej o Arturze i Edku. Błędów ortograficznych nie robię. Spoko.

8. Jestem po maturze z polaka. Było ciężko, bo trzeba pisać dwa egzaminy tego samego dnia. Ale jest w porzo. Na rozszerzonym pisałem porównawczą. Były dwa wiersze, jakiejś baby o mężczyźnie i Herberta o kobiecie. Myślę, że dobrze mi poszło.

9. Nie wierzę! Mam maksa. Maksa z polskiego na rozszerzonym. Pisałam porównawczą. Podobno jest dużo zer i niskich wyników. Mnie się udało. Przed egzaminem nastawiłam się na szukanie różnic między tekstami. Nie było łatwo tym razem, ale wiersz Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej był dość przejrzysty. Potem przypominałam sobie, co wiem o twórczości Herberta, i pisząc o jego wierszu, nawiązywałam do Jasnorzewskiej. Podsumowanie to już samo wyszło. Cieszę się. Pójdę na wgląd i zrobię zdjęcie. Wyślę

mojej nauczycielce. Niech też się ucieszy.

Przyczyny porażek maturzystów, czyli domniemany błąd systemu

Po ogłoszeniu wyników maturalnych środowisko nauczycielskie oraz uczniowie wyrażali obawę, że duża liczba niskich wyników, w tym 0%, jest konsekwencją jakiegoś bliżej nieokreślonego błędu systemu. Takiego błędu nie było.

Lektura prac maturalnych, w dużej liczbie w tegorocznej sesji – bardzo słabych – ocenionych na 0% lub uzyskujących minimalne wartości punktowe w kryterium A, co daje w przeliczeniu na procenty (w zależności od tematu) 5% albo 8%, prowadzi do pewnych wniosków, które są charakterystyczne dla każdego z tematów oddzielnie lub mają cechy uniwersalne.

Temat 1.

Określ, jaki problem podejmuje Wolfgang Kayser w podanym tekście. Zajmij stanowisko wobec rozwiązania przyjętego przez autora, odwołując się do tego tekstu oraz innych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów.

Zdający, którzy wybrali temat pierwszy i uzyskali 0%, nie potrafili właściwie rozpoznać problemu poruszonego przez W. Kaysera. Przyczyną tego zjawiska jest trudność w odbiorze tekstu Kaysera przez zdających. W tej sytuacji wielu maturzystów poruszało w swoich pracach problem, który nawet nie był drugorzędny wobec problemu poruszonego przez badacza, i na przykład pisało

o ulotności języka czy o niemożności zdefiniowania jakichkolwiek zjawisk z zakresu teorii literatury.

Z bardzo wielu prac wynika, że zdający nie rozumieją, czym jest kategoria groteski, choć wskazują utwory, w których ona istotnie występuje. Uwagi na temat przywołanych tekstów (szczególnie często: *Ferdynand, Tango*) sprowadzają się do niefunkcjonalnego streszczenia fabuły. Obserwowaliśmy przypadki, w których maturzysta przytaczał definicję groteski, ale nie potrafił jej zastosować do interpretacji problemu (nie umiał podać jej występowania we wskazanych przez siebie lekturach). Kuriozalnym przykładem niezrozumienia tej kategorii jest praca, której autor odwołujący się od wyniku egzaminu napisał w uzasadnieniu, że na pewno właściwie rozpoznał problem, bo definicję groteski przepisał z dostępnego podczas egzaminu *Słownika wyrazów obcych*. Tymczasem jego rozważania w żadnym stopniu nie były spójne z przytoczoną definicją. Niestety prowadzi to do wniosku, że uczeń, którego możliwości intelektualne pozostają na poziomie odtwarzania informacji, nie poradzi sobie z egzaminem na poziomie rozszerzonym

Zdający często formułowali swoje rozważania w kontekście groteski, ale nie dostrzegali, że Kayser rozważa, na jakich poziomach funkcjonuje ona w tekście. Aby uzyskać wysoki wynik egzaminu, należało odnieść się właśnie do wskazanych przez badacza trzech obszarów: procesu twórczego, struktury dzieła i jego odbioru. Żeby mówić o procesie twórczym, maturzysta musi znać odpowiednie konteksty – m.in. historycznoliteracki, biograficzny. Analizując strukturę, powinien zastosować wiedzę teoretycznoliteracką. Prace ocenione na 8% świadczą o braku tych umiejętności. Kategoria procesu twórczego z reguły była przez zdających pomijana, a poziom struktury dzieła analizowany bardzo powierzchownie, bez dostrzeżenia związku między budową dzieła a jego treścią.

Liczne prace świadczą o tym, że maturzysta wybierający egzamin na poziomie rozszerzonym nie zna struktury tematu pierwszego – nie wie, że powinien zaprezentować problem poruszony w załączonym do tematu tekście, przedstawić stanowisko badacza, a następnie zająć własne wobec jego stanowiska. Stąd obserwowane w pracach poważne błędy:

1. Trudna operacja intelektualna, wymagająca od zdającego zrozumienia stanowiska badacza, zostaje zastąpiona zajęciem stanowiska wprost wobec tematu poruszonego w tekście, a nie wobec stanowiska autora tekstu. W przypadku tegorocznego egzaminu skutkowało to pisaniem pracy o tym, w których utworach możemy odnaleźć groteskę. Często tego typu zadania sprowadzały się do streszczeń lektur zapamiętanych z lekcji. Wielokrotnie te streszczenia były obciążone poważnymi błędami rzeczowymi.
2. Zdający nie potrafili funkcjonalnie wykorzystać kontekstów. Uznawali za wystarczające streszczenie utworu.

Często maturzyści nie zdają sobie sprawy z trudności, przed którą stoją, wybierając poziom rozszerzony, i piszą po prostu rozprawkę

Temat 2.

Dokonaj interpretacji porównawczej podanych tekstów [Obraz cnoty Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej i Pan Cogito o cnotie Zbigniewa Herberta]. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów.

Prace dotyczące interpretacji porównawczej, które zostały ocenione na 0%, albo w ogóle nie zawierają koncepcji porównywania utworów, albo wskazana zasada zestawienia tekstów jest z nimi całkowicie sprzeczna. Brak koncepcji zestawienia tekstów wystąpił w pracach, których autorzy nie podjęli próby porównania wierszy załączonych do tematu. Ich wywód składa się z luźnych refleksji dotyczących najpierw jednego, a następnie drugiego tekstu, przy czym brak dostrzeżenia różnic bądź podobieństw między nimi. Tego typu wypracowania często kończy stereotypowe zdanie typu: uważam, że przeprowadziłem interpretację porównawczą utworów.

Wielu zdających we wstępie pracy wskazywało jako motyw wspólny dla obydwu wierszy ideę cnoty. Niestety ciąg dalszy pracy świadczył o tym, iż zdający nie wie, jak należy definiować cnotę, nie wspominając o jej źródłach filozoficznych itd. Wywód przeczący właściwemu rozumieniu idei cnoty świadczył o niezrozumieniu utworów.

Bardzo wielu zdających nie dostrzegło ironii i odczytało teksty dosłownie,

co skutecznie wypaczyło ich sensy. Szczególnie w przypadku wiersza Zbigniewa Herberta prowadziło to zdających do niemożliwej do obronienia refleksji, iż Pan Cogito, a nierzadko – wprost Zbigniew Herbert – krytykuje ideę cnoty.

Maturzyści często odczytywali utwory na poziomie znaczeń dosłownych – nie potrafili zinterpretować porównań, np.: *a wokół huczy wspaniałe/ życie rumiane jak rzeźnia o poranku; jest coraz mniejsza/ jak włos w gardle/ jak brzęczenie w uchu; śmieszna jak strach na wróble/ jak żywoty świętych*. Nie rozumieli wyrażeń o charakterze metaforycznym i symbolicznym, np.: *portret Sokratesa/ krzyżyk ulepiony z chleba/ stare słowa*. Zwraca uwagę fakt, iż bardzo często te środki poetyckie zostały przez zdających nazwane, ale bez określenia ich funkcji w tekstach. Świadczy to o nieumiejętności stosowania wiedzy z zakresu teorii literatury w praktyce. Wiedza i warsztat ucznia kończą się na poziomie rozpoznania i nazwania środków poetyckich.

Bardzo często znaczenie idei cnoty było zawężane do kategorii czystości (łac. *castitas*), a załączone do tematu wiersze sprowadzono do refleksji na temat tego, czy należy w tym zakresie korzystać z życia. Ironiczne uwagi wypowiediane przez podmiot liryczny w wierszu *Pan Cogito o cnotie* odczytywano jako rady dla starej panny, aby zadbała o siebie, a może spotka mężczyznę swego życia. Ponieważ rozwiązanie zadania polega na przeprowadzeniu interpretacji porównawczej, niewłaściwe odczytanie jednego z tekstów załączonych do tematu musi skutkować błędnymi wnioskami wynikającymi z zestawienia utworów.

Niestety, często zdający próbowali porównywać utwory, definiując obszary, których obecności nie da się udowodnić w wierszach – wspomniano o tym wyżej, wskazując jako przyczynę niepowodzenia uczniów całkowicie błędną zasadę zestawienia tekstów. Ponieważ jednak zdarzały się rozbudowane zadania, świadczące o nieznanym podstawowych faktów z zakresu historii i historii kultury, pozwolę sobie wskazać jeden z przykładów: *Oboje autorzy opisują ZSRR pod postacią kobiety i mężczyzny. Wytykają Związkowi Radzieckiemu jego największe wady – narzucanie cenzury, nie pozwala myśleć inaczej, chce tylko, by go chwalono (...). Jest to odwołanie do Związku Radzieckiego. Polska po II wojnie światowej dalej była pod władzą ZSRR. Sprawiał on wrażenie kraju*

utopijnego, mlekiem i miodem płynącym. Podobne motywy występują w *Przedwiosniu* Stanisława Żeromskiego (pisownia oryginalna – T.B.-L. i M.S.).

Należy stwierdzić, że w pracach maturalnych występowały bardzo liczne i rażące błędy rzeczowe. Mylnie określano epoki, w których powstały wiersze związane do tematu drugiego oraz utwory przywoływane jako kontekst w zadaniach na temat pierwszy. Popelniano błędy, powołując się na treść *Ferdydurke*. W cytowanej powyżej pracy uczeń stwierdza, że komunizm w Rosji trwa od XVIII wieku, a obydwójce poeci: Maria Pawlikowska-Jasnorzewska i Zbigniew Herbert tworzyli w czasach komunizmu. Ich wiersze były reakcją na działanie systemu totalitarnego, a Herbert to poeta Skamandra. Niestety, należy nadmienić, że cytowany przykład nie jest wyjątkiem – reprezentuje liczną grupę wypracowań maturalnych, których autorzy nie dysponują wiedzą i umiejętnościami wskazanymi w podstawie programowej – często na poziomie podstawowym.

Osobne zagadnienie stanowią braki w zakresie umiejętności językowych. W licznych pracach maturalnych na poziomie rozszerzonym obserwuje się występowanie bardzo poważnych błędów składniowych, fleksyjnych, leksykalnych i stylistycznych. To prowadzi niejednokrotnie do wniosku o przypadkowym wyborze przedmiotu zdawanego na poziomie rozszerzonym. Przykład ilustrujący to zjawisko: (...) *wraz z zaczęciem się piątej wrotki podmiot liryczny zaczyna krzyczyć, zarzuca obrazie cnót, że sprawia tylko pozory, tak naprawdę czyni co innego* (...) (pisownia oryginalna – T.B.-L. i M.S.).

Szczególnie przygnębiający wniosek wynikający z oceny tegorocznych prac na temat drugi jest następstwem refleksji bardzo wielu zdających, że cnota to kategoria absolutnie archaiczna, krępująca nowoczesnego człowieka, a to, że brak dla niej dzisiaj miejsca w świecie, jest naturalnym i koniecznym do zaakceptowania efektem rozwoju ludzkości. Zatem obok ujawnionych przez liczną grupę zdających braków w zakresie wiedzy historycznej, historycznoliterackiej i teoretycznoliterackiej, obok nieumiejętności posługiwania się poprawnym językiem polskim najpilniejsze staje się pytanie o kondycję – osobowość człowieka już dorosłego, wchodzącego w życie.

Jak uczyć, żeby nauczyć?

Nauczyciel musi znać w bardzo dobrym stopniu formułę egzaminu na poziomie rozszerzonym oraz znać i umiejętnie stosować kryteria. Tylko wtedy będzie umiał wyjaśnić uczniowi, jak unikać błędów w podejściu do tematu, koncepcji interpretacji i kompozycji zadania. Konieczne są ćwiczenia pozwalające dostrzec związek między strukturą dzieła a jego treścią, dotyczące funkcji środków poetyckich, kategorii estetycznych.

Równie ważne jest utrwalanie wiadomości, w tym ćwiczenie kontekstów – wskazywanie źródeł zjawisk kulturowych oraz nawiązań i kontynuacji przy omawianiu toposu, kategorii teoretycznoliterackiej itp. Współczesny młody człowiek nie ma wyćwiczonej pamięci długotrwałej, jest nastawiony na każdorazowe szukanie informacji, a następnie zastosowanie jej i zapominanie po raz kolejny. Nie docenia wartości dysponowania konkretnymi wiadomościami. Te braki okazują się ważyc na wyniku matury. Podczas zajęć nauczyciel zadaje naprowadzające pytania. W trakcie egzaminu uczeń pozostaje sam i jest bezradny wobec zagadnienia. Jak wspomniany już maturzysta, który wybrał temat pierwszy, a następnie odwołał się od wyniku egzaminu i napisał w uzasadnieniu, że na pewno właściwie rozpoznał problem, bo definicję groteski przepisał z dostępnego podczas egzaminu *Słownika wyrazów obcych*.

Współczesny młody człowiek nie ma wyćwiczonej pamięci długotrwałej, jest nastawiony na każdorazowe szukanie informacji, a następnie zastosowanie jej i zapominanie po raz kolejny.

„Nauka o literaturze to nauka ścisła”, mawiał do swoich studentów prof. Tadeusz Ulewicz. W dobrym tekście nic nie jest przypadkowe, a interpretacja tekstu to operacja intelektualna, która musi prowadzić do logicznych wniosków, które należy uzasadnić argumentami znajdującymi potwierdzenie w tekście i kontekstach, zatem w faktach, które interpretator właściwie merytorycznie połączy ze sobą.

Zdający może wybrać różne sposoby czytania – interpretowania tekstu. Warto przeprowadzić ćwiczenia, które wypracowano w ORE – materiały były dostępne podczas szkoleń i warsztatów,

np. badanie różnymi metodami tekstu Aleksandra Wata ****W czterech ścianach mego bólu...*

Podczas pracy na lekcjach warto unikać pustych, choć często ożywionych dyskusji o utworach. Niech każda lekcja ma sprecyzowany cel, który każdy z uczniów powinien osiągnąć. W toku kształcenia nauczyciel powinien uczyć pisanie wypracowań. Zadając je, rzetelnie sprawdzając i udzielając uczniowi konstruktywnej informacji zwrotnej. Niech język polski będzie przedmiotem, z którego są stawiane wymagania.

Z naszego podwórka

Uczciwość nakazuje, aby przyczyn porażek uczniów poszukać i na swoim podwórku. Co prawda domniemanego błędu systemu nie było. Wyniki, mimo że, są zróżnicowane. Wielu maturzystów uzyskało oceny wysokie i bardzo wysokie. Nawet w szkołach i powiatach, gdzie przeważały wyniki niskie. Ale... Egzaminatorzy też mają swój udział w niepowodzeniach zdających. Jak wszyscy popelniają błędy. Dlatego maturzyści mogą dokonać wglądu do swojej pracy. Mają też prawo złożyć wniosek o weryfikację sumy punktów. Na podstawie takiego wniosku ekspert (też nauczyciel i egzaminator, który nie widział tej pracy wcześniej) dokonuje *de facto* ponownej oceny rozwiązania zadania. Jeżeli należą się punkty, zostają przyznane. Zostają przyznane punkty, zatem egzaminator źle ocenił.

Błędy egzaminatorów są różne i mają różną wagę. Czasem wynikają z nadmiernej surowości, ze swoistej obawy przed przyznaniem maksymalnej liczby punktów w danej kategorii. Często u źródeł błędu leży liberalizm egzaminatora, który zbyt łatwo przyznaje punkty. Zarówno jednym, jak i drugim oceniającym w ramach tzw. informacji zwrotnej uświadomiamy, że są NIESPRAWIEDLIWI. Niesprawiedliwe jest także uleganie „efektowi tendencji centralnej”. Trywializując, „jeżeli mogę, dam punkty ze środka i uniknę kłopotów”. Dlaczego „uniknie kłopotów”? Bo rozwiązania bardzo nisko oraz wysoko ocenione trzeba skonsultować z przewodniczącym. Kłopoty jednak nieuchronnie zaczynają się podczas weryfikacji pracy egzaminatora, a czas wglądów dostarcza materiału w tym zakresie. Skanujemy takie arkusze i egzaminator musi wytłumaczyć swoje decyzje. Waga i liczba uchybień decyduje,

czy zostanie powołany/wyznaczony do oceniania w kolejnej sesji.

Źródło stwierdzenia, że „błędy egzaminatorów mają różną wagę” tkwi także w specyfice przedmiotu i w charakterze egzaminu, którego istotą jest wypracowanie, czyli długa, wielostronicowa wypowiedź na otwarty temat. Jak trudne do oceny jest wypracowanie, wiedzą tylko ci, którzy je oceniają. Pozostali mogą się tylko domyślać.

Kwestią, którą trzeba poruszyć, choć to temat na inny artykuł, a może i konferencję, jest konflikt nauczyciel – egzaminator. To nauczyciele są egzaminatorami, przenoszą więc swoje doświadczenia spod tablicy do ośrodka egzaminacyjnego. Jako nauczyciele wykorzystują swoje doświadczenia egzaminacyjne. To może być cenne. Problem zaczyna się, gdy uświadamiają sobie, że nie dość dobrze przygotowali uczniów do egzaminu. Na przykład, gdy rozczarowany wynikiem absolwent zwraca się do nich z prośbą o napisanie odwołania. Najtrudniej i najbardziej jest wtedy, gdy dyrektor ma pretensje o niskie wyniki. Czasem nie zważając na tłumaczenie, że w tej klasie nie realizowano poziomu rozszerzonego, że to klasa humanistyczna tylko z nazwy, że oryginalna nazwa profilu przysporzyła uczniów, a realizacja programu rozszerzonego godzin nauczycielowi, ale absolwenci są słabi itp.

Jakie wnioski z diagnozy niskich wyników na poziomie rozszerzonym musi wyciągnąć koordynator OKE? Przede wszystkim przeświadczenie o konieczności ciągłej pracy z egzaminatorami w zakresie oceniania. W zakresie rozumienia i stosowania kryteriów i kształtowania umiejętności oceniania holistycznego. Przede wszystkim dostrzegania związku między trafnością argumentacji a zamysłem kompozycyjnym pracy. Nie mniej ważna jest biegłość łączenia oceny za określenie problemu i sformułowanie stanowiska wobec rozwiązania przyjętego przez autora tekstu z poprawnością rzeczową wypowiedzi argumentacyjnej maturzysty oraz koncepcji porównywania utworów i uzasadnienia tezy interpretacyjnej z poprawnością rzeczową interpretacji porównawczej. Przewodniczącym zespołów egzaminacyjnych trzeba zadać zadanie egzekwowania co najmniej dwukrotnego czytania każdej pracy przez egzaminatora.

Na koniec kilka słów o odwołaniach maturzystów. Dla systemu bardzo waż-

ne są statystyki, ale na te wielkie liczby składają się pojedyncze wyniki zdających. I podczas oceniania oraz wglądów to właśnie te pojedyncze wyniki są najważniejsze. Jeżeli maturzysta obejrzy napisaną przez siebie pracę i ma uzasadnione podstawy, aby chcieć uzyskany wynik wyjaśnić, niech swoje odwołanie umotywuje. Przedstawi własny punkt widzenia. I lepiej, jeśli to punkt widzenia zdającego niż jego pani profesor/pana profesora. Chcemy znać stanowisko maturzysty, zapisane konkretnie, jego językiem, nie prawniczym żargonem lub w postaci paranaukowej rozprawy, która nijak nie przystaje do stylu pracy napisanej przez ucznia. Całościowe spojrzenie na wypracowanie, będące rozwinięciem otwartego tematu, jest łatwiejsze, gdy poznamy sposób myślenia autora pracy. Nie musi to wpłynąć na ocenę, ale czasami wpływa, mimo że egzaminator błędu nie popełnił.

Słowa kluczowe: egzamin maturalny z języka polskiego.

Tekst pochodzi z wydawnictwa konferencyjnego XXIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej pt. *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, red. M. K. Szmiigel, B. Niemierko, Łódź 2017.

PRZYPISY:

¹ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi*, CKE, Warszawa 2013, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf (dostęp: 16.10.2017), s. 19.

² Tamże, s. 20.

³ Tamże, s. 20.

⁴ Tamże, s. 19.

⁵ *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2016*, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2016/sprawozdanie/Sprawozdanie_jezyk_polski_2016.pdf (dostęp: 16.10.2017), s. 29.

⁶ Tamże, s. 33.

* * *

Teresa Bulska-Leśniak – koordynator egzaminu maturalnego z języka polskiego w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie.

Maria Szymkowska – I Liceum Ogólnokształcące w Bochni.

Zabawa cenną i niezastąpioną formą edukacji przedszkolaka

JADWIGA IWONA
KIELBUS

Zabawa uważana jest za coś tak oczywistego w życiu dziecka, że mało kto zastanawia się nad tym, jaką ważną rolę spełnia w jego rozwoju.

Termin zabawa używany jest tak dowolnie, że jego prawdziwe znaczenie łatwo może zostać pominięte. A przecież w wychowaniu przedszkolnym zabawa stanowi podstawowy, a zarazem ważny rodzaj działalności dziecka. Jest środkiem ekspresji, czyli formą wyrażania stosunku dziecka do otaczającego świata. W sposób naturalny zaspokaja jego potrzebę ruchu, emocjonalnych doznań i przeżyć estetycznych, społecznych kontaktów z innymi dziećmi i dorosłymi. Stwarza okazję do zbierania doświadczeń i obserwacji, wyzwala dziecięcą, pozytywną motywację przy nabywaniu wiadomości i umiejętności, nowych sposobów myślenia i rozwiązywania zadań.

Przedszkole Samorządowe nr 6 w Trzebini, w porozumieniu z rodzicami przedszkolaków, wprowadza przemyślane działania i tworzy sytuacje edukacyjne aktywizujące twórczą postawę dziecka, czyni to świadomie i celowo, na miarę jego indywidualnych potrzeb i zainteresowań. Każde dziecko dokonuje odkryć, niejednokrotnie pierwszych, ale zawsze dla niego najważniejszych. W poznawaniu świata towarzyszą mu przede wszystkim rodzice, ale zajmując się dzieckiem w domu, nie zawsze mają możliwość, by zabawę edukacyjną uatrakcyjnić, a co istotne, nawet najambitniejsi nie stworzą dziecku okazji do sprawdzenia się wśród

rówieśników i dostosowania do wymagań innych dorosłych.

Dziecko w wieku przedszkolnym jest nie tylko dobrym słuchaczem, ale również dobrym „aktorem”. Na początku wystarcza mu zabawa w samotności, jednak z czasem woli bawić się z rówieśnikami i wówczas pragnie być dobrym mówcą, dzięki czemu ma okazję do ćwiczenia mowy, poprawy artykulacji wymawianych słów.

Samorzutna zabawa przedszkolaka polega na dowolnym wybraniu tematu i rodzaju zabawy, a rolą nauczyciela przedszkola jest zapewnienie mu bezpiecznych warunków, czasu i miejsca, gdzie może się swobodnie rozwijać. Zabawy dowolne wymyślone przez samo dziecko, należą do najbardziej rozwijających jego umysł i intelekt. Budzą wyobraźnię, aktywność twórczą, dają radość, pogodę i uśmiech, a to atrybuty spełnionego dzieciństwa.

Dobrze dobrane zabawy warunkują aktywność dziecka, rozwój jego zainteresowań i zdolności.

Inną formą zabawy w przedszkolu, niezbędną do realizacji treści programowych, jest zabawa dydaktyczna, tematyczna i ruchowa oraz gry z prawidłami i gry słowne. Korzystanie z form zabawowych w edukacji przedszkolaka decyduje nie tylko o realizacji zamierzeń nauczyciela, ale przede wszystkim przyczynia się do rozwoju uwagi dziecka, pamięci, kojarzenia i wyciągania wniosków, jego świadomego działania. Czynności zabawowe umożliwiają pobudzenie dziecięcej aktywności wzrokowej, ruchowej, dotykowej i słuchowej, a ich kolejne występowanie przyczynia się do lepszego opanowania wiedzy i umiejętności przedszkolaka.

Nauczanie przez zabawę zapobiega tendencjom mechanicznego zapamiętywania. Dobrze dobrane zabawy warunkują aktywność dziecka, rozwój jego zainteresowań i zdolności. Zabawowe formy edukacji i nauczania w przedszkolu decydują nie tylko o żywości przeprowadzonych zajęć, lecz przede wszystkim przyczyniają się do rozwoju umysłowego, psychicznego i ruchowego dziecka, pomagają mu poznać i zrozumieć świat. Stosując tę formę w pracy dydaktyczno-wychowawczej przedszkola, nauczyciel musi pamiętać, że dziecko „nie ma ro-



Zabawa cenną i niezastąpioną formą edukacji przedszkolaka, fot. E. Głowacz

bić, co chce, lecz chcieć tego, co robi”. Ze względu na treści i kierunek aktywności dziecka w przedszkolu wyróżnia się: zabawy tematyczne, manipulacyjno-konstrukcyjne, badawcze i ruchowe.

W treści zabaw tematycznych występują elementy rzeczywistości, dziecko naśladuje ją i przetwarza, gdy czegoś nie wie i nie rozumie, pyta nauczyciela. Zabawy manipulacyjne i konstrukcyjne są domeną praktycznych doświadczeń dziecka, kształtujących w działaniu jego myślenie, pojęcia matematyczne, dostarczają doświadczeń będących podstawą wiedzy o przedmiotach i ich właściwościach. Rozwijają zainteresowania i inwencję twórczą. Zabawy badawcze to te, na które często dorośli narzekają, że dziecko „wszystko rusza” i „wszędzie go pełno”. Przedszkole natomiast uznaje tę dziecięcą ciekawość, która rozwija dziecko intelektualnie.

Dziecko, wykonując wiele doświadczeń, doznaje rozlicznych, pozytywnych wrażeń i wzbogaca swoją wiedzę oraz zdobywa nowe umiejętności. Zaspokajanie samorzutnej potrzeby ruchu dziecka, nabywanie zręczności realizuje przedszkole podczas zabaw ruchowych, którym towarzyszy radość, wysiłek potrzebny dziecku do prawidłowego rozwoju fizycznego. Każdy z wymienionych rodzajów zabaw ma swoje wartości.

Zadaniem przedszkola jest stworzenie warunków, aby te wartości były wykorzystywane harmonijnie, nie były uprzywilejowane jednostronnie, a wów-

czas przyczynią się one do lepszego opanowania materiału programowego przez dzieci, a udział w zabawie sprawi im przyjemność i chęć osiągnięcia zamierzonych celów.

Słowa kluczowe: zabawa, edukacja przedszkolaka.

* * *



Jadwiga Iwona Kielbus od 1991 r. pełni funkcję dyrektora Przedszkola Samorządowego nr 6 w Trzebini, jest autorką programów: „Ja w harmonii ze środowiskiem”, „Bliżej Ojczyzny – Małopolska”, w piątej edycji promocji edukacji regionalnej otrzymała I miejsce w wojewódzkim konkursie, II miejsce w wojewódzkim konkursie „Nasza Szkoła w Unii Europejskiej”. W 2012 r. Towarzystwo Przyjaciół Dzieci oddział Trzebina przyznało Jej statuetkę i tytuł „Przyjaciel Dzieci”, a w czerwcu 2013 r. Rada Rodziców – statuetkę „Najwspanialszy Dyrektor”.

Ogólnopolski Program Dzieciaki Mleczaki

Dzieciaki Mleczaki to edukacyjno-informacyjny projekt skierowany do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz ich rodziców. Program powstał z inicjatywy Polskiej Izby Mleka i ma na celu zmianę nawyków żywieniowych u dzieci oraz przekonanie najmłodszych do tego, że mleko i produkty mleczne powinny znajdować się w ich codziennej diecie. Program cieszy się popularnością i cały czas się rozwija.

W ramach realizacji do przedszkoli trafiają materiały opracowane przez metodyków i pedagogów. Przeprowadzono wiele konkursów, pikników i spotkań z Mleczną Paczką. Program finansowany jest przez Fundusz Promocji Mleka.

Więcej na: www.dzieciakimleczaki.pl

Rozwój i pomaganie przez ćwiczenia i bieganie

ANETA BOGACZ

Bycie nauczycielem to nie tylko obowiązki, ale także przyjemność i radość, jaką można czerpać z tego, co się robi.

Propagowanie zdrowego i aktywnego trybu życia to nadrzędny cel moich działań edukacyjnych. W ostatnich latach skupiałam się na zadaniach, których podstawą jest wspieranie rozwoju fizycznego dzieci oraz świadomości rodziców na temat zdrowego i aktywnego trybu życia. Jedną spośród wielu istotnych potrzeb rozwojowych wychowanków przedszkoli w okresie wzrastania i procesie rozwoju jest ruch. Potrzeba ta u dzieci 2,5–6-letnich jest naprawdę ogromna, dlatego tak istotne jest zapewnienie dziecku możliwości aktywnego spędzania czasu.

Właściwe zdiagnozowanie potrzeb

Aby zdiagnozować potrzeby fizyczne dzieci w moim przedszkolu i środowisku, zorganizowałam spotkanie tematyczne z rodzicami dotyczące „Eli-

minowania i przeciwdziałania wadom postawy”, gromadząc przy tym informacje związane ze sposobami spędzania wolnego czasu przez przedszkolaki i ich rodziny. Pytania dotyczyły rodzaju i form aktywności oraz ilości czasu, jaką rodzina spędza na spacerach, jeździe na rowerze, bieganiu itp. Jako nauczyciel gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej, na co dzień spotykam się z różnymi przypadkami nieprawidłowej postawy dziecka, która bardzo często jest wynikiem zbyt małej aktywności dziecka, co także przekłada się na zbyt ograniczoną aktywność rodzica. Moim zadaniem w ciągu tych lat, kiedy pracuję w przedszkolu, było i jest uświadamianie i nauczanie dzieci oraz ich rodzin, tego co jest dla nich dobre, a co złe. Świadomy rodzic to świadome dziecko.

Wspieranie rodziców w świadomym zaszczepianiu aktywności u dzieci

Spotkania i rozmowy z rodzicami na temat ważności aktywności ruchowej w życiu rodziny są bardzo istotne. Ich świadomość to podstawa. Należy jednak pamiętać, że w tak młodym wieku aktywność ruchowa powinna być zabawą i czystą formą rekreacji. Ilość ruchu musi być jak największa i jak najlepiej dostosowana do możliwości, zainteresowań i sprawności fizycznej dziecka na danym etapie rozwoju.

Niestety zajęcia w przedszkolach i sporadyczne odwiedziny w parku to zdecydowanie za mało, by nasi podopieczni rozwijali się prawidłowo. Przekonuję często dzieci i ich rodziców, że ruch jest wtedy skuteczny, gdy jest systematyczny, odpowiednio dawkowany, a jego częstotliwość i intensywność jest adekwatna do indywidualnych możliwości każdego z moich wychowanków. Dlatego tak bardzo ważną rolę odgrywają tu rodzice, którzy świecąc przykładem, wskazują swojemu dziecku właściwą drogę do tego, by być aktywnym i zdrowym.

Pracując z dziećmi, wielokrotnie miałam okazję rozmawiać z rodzicami, którzy często sami przyznawali, że zbyt intensywna praca, tryb życia, nie pozwalają im na aktywne spędzanie czasu z ich dzieckiem. Niejednokrotnie można było usłyszeć od nich, że świadomie, chcąc odpocząć po ciężkim dniu, zostawiali dziecko same sobie, co w efekcie końcowym wiązało się z oglądaniem telewizji przez ich pociechę lub z graniem na komputerze.

Niestety niedobór ruchu w wieku przedszkolnym może skutkować brakiem pełnego rozwoju układu nerwowego, mięśniowego, późniejszymi problemami w szkole – dysleksją, nadmierną nadpobudliwością ruchową, a także brakiem prawidłowych nawyków w obrębie aktywności fizycznej



Gimnastyka, fot. A. Bogacz

i czynnego wypoczynku. Brak ruchu może również prowadzić do zaburzeń w sferze poznawczej, niechęci poznawania i eksplorowania świata oraz do niechęci w zdobywaniu wiedzy i doświadczeń praktycznych. Dlatego, będąc nauczycielem, warto uświadamiać dzieci i ich środowisko rodzinne, że aktywność fizyczna to samo dobro, które w przyszłości zaowocuje nie tylko ich piękną postawą, ale skorzysta na tym także ich inteligencja.

Gdy zaczniemy od najmłodszych lat zaszczepiać w dzieciach „bakcyła” do uprawiania aktywności fizycznej, tym łatwiej będzie im w życiu. Wśród palety polecanych sportów dla takich maluchów znajdują się: piłka nożna, taniec, rolki, pływanie oraz jazda na rowerze, balet, karate. Nie zapominajmy, że ambicja rodziców co do wyboru uprawianej aktywności nie może wziąć góry nad wyborem dziecka. To maluch powinien dokonać wyboru, jaki rodzaj aktywności go interesuje. Należy pamiętać, że okres między 3. a 6. rokiem życia ma olbrzymi wpływ na świadome kształtowanie poprawnych nawyków ruchowych u dzieci. Jeśli uda się nam w tym czasie zainteresować maluchy ruchem, to z pewnością zaprocentuje to w przyszłości.

To my nauczyciele-rodzice jesteśmy odpowiedzialni za to, jak spędzają czas „nasze” dzieci i miejmy świadomość, że to po części nasza rola w tym, jak będzie wyglądało ich późniejsze życie. Dlatego moją rolą jest wspieranie rodziców w tym, by świadomie zaszczepiali



Gimnastyka, fot. A. Bogacz

w dzieciach chęć działania, aktywności. Spotkania, ulotki, rozmowy i dobry przykład aktywnego nauczyciela to polewa sukcesu.

Prowadzenie zajęć z gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej

Jako nauczyciel gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej dbam o to, by każde dziecko w pierwszym roku uczęszczania do przedszkola zostało przebadane pod względem ewentualnych wad postawy ciała. Nawiązałam współpracę z rehabilitantkami, które przeprowadzają specjalistyczne badania. Raz w tygodniu prowadzę zajęcia korekcyjne dla wszystkich grup wiekowych, wspomagając ich prawidłowy rozwój i korygując ewentualne wady postawy. Konsultuję się z rodzicami, dostarczając im wskazówek do dalszej pracy z dzieckiem, przekazując informa-

cje w postaci ulotek, prezentacji multimedialnych.

Prowadzenie zajęć muzyczno-ruchowych, wspierających prawidłowy rozwój fizyczny dzieci

Gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna to nie jedyne zajęcia, na których staram się dbać o prawidłowy rozwój fizyczny dzieci. Zabawy muzyczno-ruchowe są nieodłącznym elementem wszystkich moich zajęć dydaktycznych. Dodatkowo prowadzę zajęcia z dziećmi w wieku 18 miesięcy – 3 lata, tzw. „Mini Bystrzak”. Staram się, by już od najmłodszych lat dzieci potrafiły zdrowo i aktywnie spędzać czas z rodzicami.

W latach 2014–2015 prowadziłam kilkakrotnie zajęcia taneczne z dziećmi ze szkoły podstawowej. W 2016 r. organizowałam zajęcia z rytmiki w przedszkolu publicznym, a na chwilę obecną raz w tygodniu w ognisku muzycznym. Zajęcia muzyczno-ruchowe pojawiają się także na kinderbalach, które zdarza mi się prowadzić. Na każdych zajęciach wprowadzam elementy korektywy, by poprzez zabawę dzieci uczyły się prawidłowych postaw.

Prowadzenie zajęć-warsztatów na temat „Zdrowego i aktywnego trybu życia”

Swoją działalność związaną z propagowaniem zdrowego i aktywnego trybu życia rozszerzam poza ramy pracy-przedszkola. Będąc członkiem grupy biegowej Kęckie Harpagany, w 2015 r. zorganizowałam warsztaty dla dzieci ze Świetlicy Środowiskowej w Kętach, na których mogły się przekonać, że każda aktywność jest ważna i że biegać można w każdym wieku. Na tych też warszta-



Gimnastyka, fot. A. Bogacz

tach zorganizowałam bieg dla dzieci, prezentując swoje osiągnięcia biegowe i nagradzając wszystkich, którzy wbiegli na metę.

Jako członek ZHP Kęty prowadzę warsztaty w ramach zbiórek z zuchami, gdzie rozmawiamy na temat tego, jak zdrowo i mądrze wykorzystać wolny czas. Ruch to nieodłączny element naszych spotkań, stąd nazwa mojej gromady „Małe Harpagany”. Będąc ambasadorem marki Nessi Blisko Aktywnych, propaguję zdrowy tryb życia, zachęcam innych do aktywności i dzielenia się z innymi swoimi pasjami.

Istotne jest zapewnienie dziecku możliwości aktywnego spędzania czasu.

Przykład idzie z góry

Zawsze byłam związana ze sportem. W młodości nie stroniłam od różnych form aktywności: lekkoatletyka, siatkówka, koszykówka, pływanie. Jako nauczyciel staram się „świecić” przykładem i dawać wzór do naśladowania. Od ponad trzech lat jestem członkiem grupy biegowej Kęckie Harpagany, w której pełnię funkcję tzw. Prezesa. Biegamy i nawołujemy do aktywności wszystkich

bez względu na wiek. Kilka razy do roku organizuję akcje charytatywne, w których biorą udział całe rodziny. „Pomaganie przez bieganie” to niewątpliwie wspaniały sposób, by dziecko mogło spędzić chwile ze swoim rodzicem, jednocześnie robiąc coś dobrego nie tylko dla siebie, ale także dla innych. Biegając, zaraziłam swoją pasją nie tylko męża, moje dzieci, ale także większość mojej rodziny i osób z mojego otoczenia.

Będąc współorganizatorem m.in. Biegu „Kęcka Piątka”, Biegu Profilaktycznego dla dzieci i młodzieży „Uzależnia mnie tylko sport” oraz I i II Biegu Integracyjnego Pamięci Ani w Pisarzowicach, Biegów Mikołajkowych, Biegów w ramach akcji WOŚ, mogłam zobaczyć to wszystko nie tylko od strony biegacza, ale także osoby, która chce jak najlepiej dla innych. Im więcej dajemy innym, tym więcej od nich dostajemy – uśmiech, wdzięczność to najlepsza zapłata za czynienie dobra.

Biorąc udział w wielu zawodach biegowych na 5 km, 10 km, półmaratonach i maratonach, różnych akcjach charytatywnych, ćwiczę nie tylko swoją wytrzymałość, ale udowadniam innym, że chcieć to znaczy móc. Dając przykład najmłodszym, wskazuję im właściwy tor

i udowadniam, że pracując nad sobą, można dać i otrzymać naprawdę wiele. To niewątpliwie jeden z moich głównych celów w pracy z dziećmi – rozwijać je, dając przykład do naśladowania.

Słowa kluczowe: propagowanie zdrowego i aktywnego trybu życia.

* * *



Aneta Bogacz – nauczyciel w Niepublicznym Przedszkolu „Mały Bystrzak” w Andrychowie. Prowadzi zajęcia dydaktyczne w grupie sześciolatków oraz zajęcia z gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej w sześciu grupach wiekowych. W godzinach popołudniowych swoją energię przekazuje „Mini Bystrzacom” (dzieciom w wieku od 18 miesięcy do 3 lat) na zajęciach muzyczno-ruchowych, które są etapem przygotowującym maluszki do podjęcia nauki w przedszkolu. Ponadto prowadzi zajęcia z rytmiki w Ognisku Muzycznym w Andrychowie. Swoją pasję związaną z nauczaniem dzieci oraz ze sportowym zapalem realizuje jako nauczyciel, instruktor ZHP Kęty i drużynowa gromady zuchowej „Małe Harpagany”. Ponadto od 3 lat jest członkiem grupy biegowej Kęckie Harpagany. W 2017 r. otrzymała tytuł Kreatywnego Nauczyciela w konkursie organizowanym przez MCDN.

Kraków: 21. Międzynarodowe Targi Książki

Hasłem przewodnim tegorocznych Targów Książki w Krakowie były słowa portugalskiego pisarza Fernando Pessoa „Czytam i staję się wolny”.

700 wystawców, 760 autorów i gości specjalnych z 20 krajów świata gościło na 21. Międzynarodowych Targach Książki, które odbywały się od 26 do 29 października w Krakowie – Mieście Literatury UNESCO. Targi odwiedziło około 70 tys. osób. Miłośnicy literatury mogli spotkać się m.in. z Nicholasem Sparksem, Camillą Läckberg, Remigiuszem Mrozem, Katarzyną Bondą i wieloma innymi. W tym roku gościem honorowym była Francja, więc nie zabrakło współczesnych klasyków francuskiej literatury: pisarza Erica-Emmanuela Schmitta, autora i ilustratora książek dla dzieci i młodzieży Geoffroya de Pennarta i znanego rysownika Serge’a Blocha.

Na terenie Targów zorganizowano specjalną Strefę Autorów, w której można było otrzymać autografy od niezwykle popularnych twórców oraz zrobić

pamiątkowe zdjęcia. Dla wielbicieli komiksów przygotowano Salon Komiksu, a z myślą o najmłodszych – Salon Książki Dziecięcej i Młodzieżowej oraz Dziecięcą Strefę Warsztatową dla maluchów. Bogatą ofertę publikacji zaprezentowali wystawcy w Salonie Wydawców Religijnych oraz Salonie Wydawców Akademickich i Naukowych.

Zwiedzający mogli liczyć na szereg atrakcji, przygotowanych przez organizatora, wystawców i instytucje kultury. Targom Książki towarzyszyły liczne panele dyskusyjne, konferencje i spotkania, np. konferencja „Biblioteka to inwestycja”. Na Targach można było nie tylko kupić książki, ale również się nimi wymienić. Taką możliwość stwarzały 2 akcje: „Z półki na półkę” oraz „Książka za książkę”.

Podczas Targów przyznano nagrody: „Gaudeamus”, Nagrodę im. Jana Długosza



Fot. arch. redakcji

za oraz nagrody w konkursie „Edycja”. Nagrodę im. Jana Długosza, określaną mianem polskiego Nobla w dziedzinie humanistyki, odebrał Przemysław Czapliński autor *Poruszonej mapy* – o obrazie Polski w naszej literaturze ostatniego trzydziestolecia.

W trakcie Targów zaprezentowana została także innowacyjna aplikacja „Złap Pegaza w Krakowie”. Więcej informacji na stronie: www.ksiazka.krakow.pl

Akademia Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej

HALINA WESOŁOWSKA

Żółkiew, Lwów, Olesko, Podhorce, Złoczów, Kamieniec Podolski, Chocim, Zbaraż, Krzemieniec, Poczajów – to miejsca, które zwiedzą nauczyciele w trakcie wyjazdu edukacyjnego na Ukrainę, w ramach Akademii Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej.

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli przystąpiło do realizacji nowej formy doskonalenia zawodowego nauczycieli pt. „Akademia Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej”. Adresatami Akademii są nauczyciele ze szkół województwa małopolskiego, którzy pracują z młodzieżą szkolną w wieku 14–20 lat. Akademia finansowana jest z budżetu Województwa Małopolskiego.

Celem Akademii jest wyposażenie nauczycieli w wiedzę na temat dziedzictwa kulturowego i historycznego Kresów oraz przygotowanie ich do roli szkolnych koordynatorów programu. Nauczyciele w trakcie zajęć poznają takie zagadnienia, jak: *Kresy Wschodnie I i II Rzeczypospolitej – ogólny rys historyczny; Kresy, jej mieszkańcy i tradycje kresowe na przestrzeni dziejów; Totalitaryzmy XX wieku na Kresach i ich konsekwencje; Miejsca pamięci, pomniki historii związane z dziejami Polski i regionu; Wielcy Polacy z Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej; Kościół i jego rola w podtrzymywaniu pamięci o Kresach; Dziedzictwo naukowe i edukacyjne Kresów; Kresy Rzeczypospolitej w szkolnej edukacji.*



Dr P. Rabiej, UJ, fot. arch. redakcji

Założeniem projektu jest działanie długofalowe, powszechne i systemowe. Województwo Małopolskie od 2018 r. planuje uruchomienie programu dofinansowania szkolnych wyjazdów młodzieży na Kresy. W programie tym uczestnicy Akademii uzyskają pierwszeństwo w ubieganiu się o środki na ten cel.

Program Akademii został opracowany przez ekspertów legitymujących się dorobkiem naukowym i doświadczeniem nauczycielskim. Pozwoli on przygotować nauczycieli do pracy z uczniami nie tylko

od strony merytorycznej, ale także dydaktyczno-metodycznej. W ramach Akademii został uruchomiony kurs, którego integralną częścią jest wyjazd edukacyjno-szkoleniowy nauczycieli na Ukrainę. W trakcie wyjazdu nauczyciele nie tylko poznają ważne miejsca, zabytki historii i kultury polskiej, ale także będą szkoleni w zakresie organizowania wyjazdów i prowadzenia z młodzieżą zajęć terenowych.

Akademia wpisuje się w założenia reformy programowej oświaty, w tym zapisaną w nowej podstawie programowej rekomendację dotyczącą organizowania wycieczek poznawczych do ważnych miejsc historycznych dawnej Rzeczypospolitej, pozostających poza naszymi granicami.

Szczegółowe informacje o programie znajdują się w zakładce: Akademia Kresy na stronie: www.mcdn.edu.pl

Słowa kluczowe: Akademia Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej.

* * *

Halina Wesołowska jest wicedyrektorem Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, koordynatorem programu „Akademia Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej”.



Dr P. Naleźniak, IPN, fot. arch. redakcji

Czy nauka w szkole może być ciekawa? – czyli jak wspierać nauczycieli w procesie kształcenia

ANNA RADZIEJOWSKA

Jaka powinna być współczesna szkoła, by mogła w pełni przygotować uczniów do wyzwań dorosłego życia? Jakie kompetencje będą kluczowe za kilkanaście lat?

Obecnie eksperci związani z edukacją kładą nacisk na rozwijanie kompetencji miękkich, a więc umiejętności nawiązywania relacji, wyrażania emocji oraz pracy zespołowej. Szkoła powinna więc nie tylko dobrze uczyć, ale i wychowywać. Być bezpiecznym i przyjaznym miejscem, w którym uczniowie rozwijają zainteresowania i pasje. Poza tym powinna odpowiadać na współczesne potrzeby, a więc wykorzystywać nowoczesne technologie i uczyć właściwego i bezpiecznego ich używania.

Głównym wykonawcą i gwarantem skuteczności, że te wymagania zostaną spełnione – jest nauczyciel. Rodzice oczekują, że będzie przyjaznym, ale wymagającym opiekunem. Zadba o rozwój emocjonalny i społeczny uczniów. Okaże się autorytetem, będzie sprawiedliwy i uważny. Że przekaże wiedzę i pomoże wykształcić praktyczne umiejętności, które pozwolą dziecku na sprawny start w dorosłe życie.

Nauczyciel musi się także zmierzyć z wymaganiami administracyjnymi,

programowymi i prawnymi. Od nauczyciela oczekuje się zaangażowania w proces nauczania i rozwoju zawodowego, dokumentowania aktywności, realizowania nieustannie zmieniającej się podstawy programowej zgodnie z harmonogramem. A także przestrzegania przepisów bezpieczeństwa, wdrażania programu profilaktyczno-wychowawczego zgodnie z założeniami szkoły, zwracania uwagi na szczególne potrzeby uczniów – tych uzdolnionych i tych o specjalnych potrzebach.

Wśród natłoku obowiązków nauczyciel może zatracić właściwy sens swojej pracy. Ten sens to wspieranie uczniów, motywowanie ich do rozwoju, dostrzeganie ich problemów i chwalenie sukcesów. **Praca nauczyciela jest misją.** Od podejścia nauczyciela zależy, czy dziecko będzie chciało się uczyć, czy odkryje swoje zainteresowania i czy będzie umiało znieść w przyszłości krytykę. To nauczyciele mają realny wpływ na przyszły kształt społeczeństwa i dorosłe życie dzieci. Niestety te wartości często się gubią w zde-

rzeniu z systemem oceniania nauczycieli i analizowania wyników ich pracy, które nie zawsze są miarodajne. Zniechęceni codziennymi obowiązkami nauczyciele mogą poczuć się wypaleni. Warto wesprzeć ich, zanim do tego dojdzie.

Świetnym narzędziem dla nauczyciela, który chciałby się rozwijać i inspirować uczniów do nauki, jest **serwis Scenariusze Lekcji** (www.scenariuszelekcji.edu.pl) tworzony przez środowisko ekspertów i naukowców współpracujących z Fundacją Uniwersytet Dzieci, dla których nowoczesna edukacja i rozbudzenie dziecięcej ciekawości jest prawdziwą pasją. W serwisie nauczyciele znajdą kilkaset fascynujących scenariuszy lekcji z filmami, kartami pracy i materiałami pomocnymi w kompleksowym i ciekawym zrealizowaniu lekcji. Bardzo istotne z punktu widzenia nauczyciela jest to, że scenariusze są zgodne z podstawą programową.

Skąd pomysły?

Serwis został założony przez **Fundację Uniwersytet Dzieci**. Celem Fundacji jest **inspirowanie dzieci do nauki**. Ta myśl była podstawą otwarcia pierwszego w Polsce Uniwersytetu Dzieci. Co ciekawe Uniwersytet Dzieci założyły mamy, które szukały ciekawych zajęć dla swoich dzieci, takich, które pozwolą im rozwinąć możliwości poznawcze. W 2007 r. zorganizowały pierwsze sobotnie zajęcia na Uniwersytecie Jagiellońskim, prowadzone przez najlepszych naukowców. Organizują te zajęcia do dziś, obecnie aż w 4 ośrodkach akademickich w Polsce.

Mali studenci aktywnie uczestniczą w zajęciach – mogą zadawać pytania, eksperymentować, doświadczać i obserwować. W ten sposób łatwiej przyswajają wiedzę i dzięki temu trwale zostaje



Fot. Fundacja Uniwersytet Dzieci

ona w pamięci. Ta nowa jakość przekazywania wiedzy wypracowana przez Fundację to metoda pytań i doświadczeń, która pomaga w kształtowaniu krytycznego myślenia, uczy skutecznego działania, rozwija kreatywność i budzi entuzjazm do nauki.

Szkoła miejscem fascynujących spotkań z nauką

Ekspert Fundacji postanowili rozszerzyć swoją misję, by dzieci z całej Polski – także te, które nie mieszkają w dużych miastach i nie mogą uczestniczyć w zajęciach, mogły w ten sam atrakcyjny i angażujący sposób zdobywać wiedzę. Fundacja postanowiła dotrzeć bezpośrednio do nauczycieli. W ten sposób powstał **serwis Scenariusze Lekcji** – wspierający nauczycieli i inspirujący ich do prowadzenia ciekawych lekcji w prosty sposób.

Do tej pory naukowcy i eksperci Uniwersytetu Dzieci stworzyli ponad 250 scenariuszy lekcji dla klas I–VI szkoły podstawowej. Już po zamieszczeniu pierwszych scenariuszy twórcy serwisu otrzymali bardzo pozytywne opinie od nauczycieli, dla których materiały stały się inspiracją do prowadzenia fascynujących zajęć. Obecnie z serwisu korzysta ponad 20 000 nauczycieli szkół podstawowych.

Wspieramy nauczycieli

Jak każda grupa zawodowa, tak i nauczyciele, do tego żeby wykonywać skutecznie i dobrze swoją pracę – potrzebują narzędzi. Ekspert Fundacji poprzez serwis Scenariusze Lekcji, a także inne działania starają się odpowiadać na bie-



Fot. Fundacja Uniwersytet Dzieci

żące potrzeby nauczycieli. Oprócz cyklicznych projektów organizują także konferencje, warsztaty i szkolenia, które pozwalają nauczycielom z nową energią realizować fascynujące lekcje każdego dnia.

W tym roku szkolnym w serwisie uruchomiono kilka bezpłatnych programów edukacyjnych dla nauczycieli szkół podstawowych. Każdy program obejmuje realizację cyklu tematycznych lekcji, a także konkursy i niespodzianki dla uczniów i nauczycieli. Tematyka programów jest różnorodna i dostosowana do wymogów obecnej podstawy programowej:

- **Technologie z klasą** (dla klas I–III oraz dla klasy VII) – cykl lekcji dotyczący nowych technologii i bezpiecznego korzystania z Internetu oraz

zestaw analogowy dla klasy do nauki programowania.

- **Kompetencje na szóstkę** (dla klas I–III oraz IV–VII) – cykl lekcji, który w innowacyjny sposób kształtuje kompetencje społeczne uczniów.
- **Pomysłowy rok** (dla klas I–III) – cykl atrakcyjnych lekcji okolicznościowych kształtujących różnorodne kompetencje uczniów.
- **Inspiruję do nauki** – program dla nauczycieli, którzy na bazie naszych scenariuszy stworzą autorski program kształtujący te kompetencje uczniów, które w danej klasie są kluczowe.

Wszystkich nauczycieli poszukujących wartościowych materiałów i inspiracji zapraszamy do bezpłatnego serwisu: www.scenariuszelekcji.edu.pl Więcej o bezpłatnych programach edukacyjnych: www.scenariuszelekcji.edu.pl/programy

Słowa kluczowe: scenariusze lekcji, nauczyciel, szkoła podstawowa, bezpłatne programy, nauka programowania.

* * *

Anna Radziejowska – pasjonatka zagadnień związanych z edukacją formalną i innymi formami edukacji. Ukończyła Uniwersytet Warszawski na kierunku Nauki Polityczne oraz studia magisterskie w London School of Economics. Posiada wieloletnie doświadczenie w koordynacji projektów społecznych, edukacyjnych, szkoleniowych oraz we włączaniu świata biznesu w działania społeczne. Pracuje na rzecz edukacji w Fundacji Uniwersytet Dzieci.



Fot. Fundacja Uniwersytet Dzieci

Motywowanie do nauki dzieci w przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym

MARZENA SULA-MATUSZKIEWICZ

Wysoka subiektywna ocena własnej kompetencji tworzy pozytywne środowisko uruchamiania wewnętrznej motywacji. Im uczeń ma lepsze przekonanie o swoich możliwościach, tym lepiej funkcjonuje w szkole i wykazuje większe zaangażowanie w naukę.

Dzieci w przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym posiadają naturalną ciekawość poznawczą i charakteryzuje je ogromna aktywność ukierunkowana na badanie siebie i otaczającej rzeczywistości. Dzieci chcą się uczyć i uczenie się jest dla nich jeszcze atrakcyjną formą spędzania wolnego czasu. Odpowiednie stymulowanie tej aktywności gwarantuje dzieciom właściwe warunki do nauki oraz ich rozwoju. To wykorzystanie właściwości psychorozwojowych dzieci powinno być punktem wyjścia do rozbudzania w nich motywacji do uczenia się.

Czynniki wewnętrzne stymulujące motywację do uczenia się są wrodzoną skłonnością człowieka, która najsilniej oddziałuje na proces przyswajania wiedzy, czego niestety nie można powiedzieć o motywowaniu zewnętrznym, instrumentalnym i powszechnie stosowanym w polskiej oświacie. Dlaczego ta wysoka motywacja dziecka na początku jego kariery szkolnej stopniowo spada wraz z upływem czasu? Autorka prezentowanej publikacji podjęła się opracowania wyników przeprowadzonych badań w zakresie motywacji do uczenia się uczniów klas III szkół podstawowych, ze szczególnym uwzględnieniem stylów regulacji motywacji: regulowanej zewnątrz, przez introjekcję, identyfikację oraz integrację.

Motywacja regulowana zewnątrz ma miejsce wówczas, gdy zachowania są zależne od otoczenia społecznego. Uczeń wówczas zachowuje się w określony sposób, aby osiągnąć korzyści lub uniknąć kary. Kiedy uczeń zachowuje się zgodnie z zewnętrznymi oczekiwaniami, które akceptuje, ale nie uznaje za własne, wówczas mówimy o motywacji regulowanej przez introjekcję. Regulacja przez identyfikację opiera się na akceptacji ucznia i zaangażowaniu w działania, ponieważ jest to zgodne

z jego celami i wartościami. Najbardziej autonomiczną regulacją jest integracja zewnątrzpochodnej motywacji wewnętrznej. Dopiero na tym poziomie uczniowie są w stanie dostosowywać się do określonych przez nauczyciela wymagań z jednoczesnym odczuciem satysfakcji i zadowolenia, i postrzeganiem tego procesu jako źródła przyjemności.

Wyniki tych badań pokazały, że wśród małych dzieci dominuje motywacja określana jako umiarkowanie autonomiczna. Na drugim miejscu znalazła się motywacja instrumentalna. Dzieci przejawiające ten typ regulacji postępują w określony sposób, ale ich zachowania i działania są wymuszane instrumentalnymi strategiami motywacyjnymi stosowanymi przez nauczycieli. Zazwyczaj nauczyciele sięgają do technik „kupowania” aktywności ucznia nagrodami, jakimi są naklejki, zakładki do książek, słodycze, gadżety albo obietnice lub wizja przykrych konsekwencji. Jest to

rodzaj motywacji powszechnie akceptowany i pozytywnie odbierany przez otoczenie i wynikający z poziomu rozwoju moralnego młodszych uczniów. Jest on przejawem uzależnienia dzieci od dorosłych. Jednak autorka prezentowanych badań doszła do wniosku, że formy pracy nauczycieli na pierwszym etapie edukacyjnym aktywizują wszystkie rodzaje motywacji, zamiast uruchamiać te wyższe poziomy regulacji, przybliżające do motywacji autonomicznej. W rezultacie, zamiast uaktywnić regulację poprzez integrację, nauczycielskie działania wyhamowują ją.

Motywacja do ciągłej pracy nad sobą i doskonalenia swojej wiedzy i umiejętności jest gwarantem przygotowania uczniów do uczenia się przez całe życie.

Badania również wskazały na czynniki, które pozytywnie korelują z moty-



Fot. A. Pogwizd

wacją uczniów do uczenia się. Jednym z nich jest poczucie kontroli. Ważnym czynnikiem jest świadomość ucznia zależności między swoimi działaniami a osiąganymi rezultatami. Kolejnym istotnym problemem jest realizacja potrzeby kompetencji. Wysoka subiektywna ocena własnej kompetencji tworzy pozytywne środowisko uruchamiania wewnętrznej motywacji. Im uczeń ma lepsze przekonanie o swoich możliwościach, tym lepiej funkcjonuje w szkole i wykazuje większe zaangażowanie w naukę. Ostatni czynnik odnosi się do potrzeby relacji z innymi. Potrzeba bycia w grupie, utrzymywania kontaktów z innymi ma podstawowe znaczenie dla wspierania procesu uczenia się.

Konieczne wydaje się dotarcie do nauczycieli z ofertą aktualizującą ich wiedzę na temat motywowania uczniów do uczenia się. Motywacja do ciągłej pracy nad sobą i doskonalenia swojej wiedzy i umiejętności jest gwarantem przygotowania uczniów do uczenia się przez całe życie.



PREZENTOWANA LITERATURA:

Edukacja małego dziecka: praca zbiorowa. T. 11. *Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacyjnego*. Pod redakcją Ewy Ogrodzkiej-Mazur, Urszuli Szuścik, Beaty Oelszlaeger-Kosturek. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2017. ISBN 978-83-8095-182-2. Sygn. 268275, 268276.

Głóskowska-Sołdatow Małgorzata: *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, cop. 2016. ISBN 978-83-65231-01-7. Sygn. 267228, 267229, 267230

Słowa kluczowe: motywowanie dzieci do nauki.

* * *



Marzena Sula-Matuszkiewicz jest kierownikiem Czytelni Głównej Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie. Jest członkiem Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

„Ekologia umysłu” pod rozważę pedagogów i nauczycieli

DR HAB. MAŁGORZATA KALISZEWSKA

Szkic na kanwie czterech artykułów Lecha Witkowskiego publikowanych na łamach „Ekologii” w latach 2015–2017.

„Redukowanie funkcji edukacji do nieomal przysposobienia zawodowego niszczy niezbędne minimum ekologii kultury, czemu przeciwstawianie jawi się jako być albo nie być dla przyszłych pokoleń” (L. Witkowski, „Ekologia” 2015, nr 2, s. 36). Realizując twórczo wyzwania przyszłości, profesor Lech Witkowski, filozof, pedagog i kulturoznawca od wielu lat szuka w światowej i polskiej humanistyce tropów dla współczesnej nauki i edukacji, zdolnych wspomóc starania o przewartościowanie społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na życie. Chodzi bowiem o to, by dostrzec wreszcie i respektować dwoistość przejawów życia i nie redukować go do jednoznaczności, niosących groźbę uproszczeń i fundamentalizmów, społecznie i jednostkowo niebezpiecznych i ograniczających człowieka.

Dostrzeżone w polskiej pedagogice społecznej, ale też w psychologii, filozofii i socjologii tropy dwoistości zostały twórczo opracowane w dziełach *Przełom dwoistości*¹, oraz *Niewidzialne środowisko*², wreszcie *Versus*³, natomiast podjęte w interesujących nas tu artykułach wątki ekologiczne rozwijają tezy Gregory Batesona („niezwykła postać badacza i autora, gdzie indziej od dawna uchodzącego za klasyka ogromnych obszarów humanistyki”⁴) w kierunkach interesujących nauczycieli praktyków najbardziej, gdyż „ekologia umysłu” wiąże się m.in. z komunikacją, edukacją, ekologią sfery duchowej, uzależnieniami cywilizacyjnymi, zdrowiem.

Ekologię współcześnie należy rozumieć szerzej niż dotąd, nie tylko jako ochronę zasobów przyrody, ale jako nową filozofię, pedagogikę i praktykę społeczną⁵. Potrzebna jest również nowa edukacja, która nie jest redukowana do przysposobienia zawodowego, umożliwiającą ekologiczne myślenie w relacjach jednostka – społeczeństwo, społeczeństwo – kultura, kultura – wy-

chowanie, wychowanie – idee, idee – umysł⁶. A stąd konieczna jest troska o jakość komunikacji i – dodaje autor – „umiejętność odczytywania i dekodowania znaczeń, docierających w rozmaitych trybach doświadczeń, procesów i edukacji”⁷. Dlatego książki G. Batesona zdobyły sobie wielką popularność na świecie, a w Polsce sięga się do nich na nowo.

Szczególne zainteresowanie budzi kategoria „ekologii umysłu” tego autora. Ponieważ współcześnie ważne są relacje pomiędzy wrażliwością ludzką a inżynierią i technologiami, które dotyczą nie tylko świata przyrody i świata społecznego, zwrócono się też do środowiska myśli ludzkiej i procesów uczenia się, co obrazuje para wyrażen, np. zatrute powietrze/zatrute myśli. Toksyczne zjawiska w obrębie myśli człowieka i relacji wzajemnych mogą doprowadzić do zniszczenia życia duchowego. Dlatego ekologia winna sprzęgać ochronę środowiska naturalnego z ochroną środowiska kultury. Mogą służyć temu celowi np. znane w świecie podręczniki do kilku dyscyplin równocześnie, wyzwalające impulsy badawcze, czy przydatne przełamywanie dydaktyk przez epistemologię, wzbogacające refleksyjność⁸.

Jeśli spojrzeć ponownie na związek ekologii z kulturą, to potrzebna jest – pisze Witkowski – nowa praktyka kulturowa postrzegana jako norma. Chodzi o to, by „obecność przyrody i symboliczne jej przetwarzanie stały się integralnymi składnikami biografii intelektualnych”⁹. Autor zwraca uwagę, że nawet sami ekologowie nie rozumieją dwoistości ekologia versus kultura oraz wielowymiarowości ekologii. Przypomina też, że „Kultura jako gleba i powietrze stanowi niewidzialne środowisko, w którym myślenie, wyobraźnia, wrażliwość muszą uzyskać swoją nową ekologię: idei, umysłu, wychowania. Czyli – ujmując rzecz najprościej – ekologię kultury”¹⁰.

Do wyzwań „ekologii umysłu” należą też uzależnienia cywilizacyjne, rzutujące na stosunek do wody, powietrza, roślin i zwierząt i pozostawanie w błogiej nieświadomości odpowiedzialności za ich stan i za konieczność szukania ratunku. Autor nazywa ten stan nawet ‘metakryzysem’, gdyż jest to niezdolność do rozpoznawania symptomów narastającej zapaści¹¹. Dlatego nie są tu potrzebne nowe technologie, a raczej nowa świadomość, nowa mentalność i tożsamość współczesnego człowieka, która nie eliminuje różnicy i odmienności, gdyż „ekologia sfery duchowej staje się nakazem chwili”¹².

Uzależnienia widziane były historycznie w trojaki sposób: jako zakłócenia, słabości i jako choroba. Czwartym rodzajem podejścia dopatruje się w uzależnieniach kryzysowego zakłócenia procesu uczenia się, co można wiązać z blokadą dostępu do poziomów wyższych w sferze poznania według G. Batesona¹³. „Adaptacja i patologia pozostają sprzężone jako bieguny pola, w którym uzależnienie może być pojmowane jako totalna adaptacja do jednego bodźca, z zagłuszeniem czy blokadą dostępu do innych”¹⁴. Czasem pomocny staje się wstrząs, trauma, która pozwala wyjść z uzależnienia, ale raczej należy pracować nad tym, aby te traumatyczne doświadczenia nie były potrzebne do dokonywania zmian.

Witkowski jest zdania, iż potrzebny jest też nowy poziom uczenia się, gdyż w budzeniu wrażliwości etycznej przydatna może być nawet poezja. Dlatego poszerzanie potencjału językowej narracji społecznej, wzbogacanie świata metafor, wpływających na wyobraźnię może być zaczynem nowego myślenia. Kolejnym wyzwaniem jest – jak nazwał to autor – praca nad nadzieją, gdyż ekologia umysłu musi zwracać szczególną uwagę na „minimum energii, niezbędnej do redukcji lęków, niepewności oraz poczucia zagrożenia”¹⁵ współczesnego człowieka. W sukurs może tu iść postulat Nory Bateson, sformułowany wokół terminu „symatezja”, dotyczący interakcyjnego uczenia się wespół z własnymi niedoskonałościami. „Potrzebna staje się więc przestrzeń symatezji, czyli wzajemnego uczenia się poprzez wspólne doświadczanie zespalające w poczuciu losu, który zawsze może stać się naszym udziałem: człowiek zdrowy może trwale zachorować (...) odmawiający pomocy – sam może jej czasem potrzebować”¹⁶.



Fot. Fundacja Uniwersytet Dzieci

Zdaniem autora istnieje rozpoznane powiązanie uzależnienia oraz uwikłania w ograniczenia i pułapki o charakterze „podwójnego wiązania” i żeby z nich wyjść, trzeba zacząć się uczyć. Do tego potrzebna jest wewnętrzna energia do zmiany, takie jej pokłady, które pozwolą człowiekowi na przeciwstawienie się dominującym trendom cywilizacji oraz takimże stylom życia i myślenia. Mieści się w tym na przykład ekologia różnicy, pozwalająca pozostać empatycznym wobec sytuacji generujących dwoiste stany. Na przykład człowiek chory na raka czy umierający pragnie widzieć sens własnej egzystencji jako osoby cierpiącej. Autor apeluje „Niezbędna staje się troska o jakość kondycji przeciw redukcyjnym wyznacznikom w sferze zdrowia”¹⁷. Ponadto widzi też potrzebę inspirowania nowego postrzegania świata w edukacji poprzez media i nowe instytucje społeczne, co należy szczególnie podkreślić, wobec znaczącego wpływu mediów na edukację młodego pokolenia.

Zgromadzone tu przykłady i argumenty wyjęte z czterech artykułów L. Witkowskiego mogłyby inspirować, motywować i przekonać nauczycieli i pedagogów do zwrócenia uwagi na wymienione kwestie, uzmysłowić im, że w obszarze edukacji oraz zadań placówek opiekuńczo-wychowawczych ekologia powinna znacząco i interdyscyplinarnie poszerzyć obszary swojego istnienia i wpływu, głównie jako „ekologia umysłu”, inspirując sposób odbierania świata, uwrażliwiając na potrzeby przyrody

i różnych jej składników, jak i na widzenie człowieka z jego problemami cywilizacyjnymi i odmiennościami, a ponadto uzbrajając człowieka w motywy i energię potrzebną do dokonywania zmian i przeciwstawiania się myśleniu dominującemu, choć płytkiemu i zagrażającemu w przyszłości ludzkiej egzystencji.

Słowa kluczowe: ekologia, ekologia umysłu, niewidzialne środowisko, Gregory Bateson.

PRZYPISY:

- 1 L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013.
- 2 L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków 2014.
- 3 L. Witkowski, *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologicznym cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków 2015.
- 4 M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, Warszawa 2016, s. 19.
- 5 L. Witkowski, *O nową postać ekologii. Między tradycją a współczesnością*, „Ekologia” 2015, nr 2, s. 36.
- 6 Tamże, s. 36.
- 7 Tamże.
- 8 L. Witkowski, *W stronę ekologii umysłu*, „Ekologia” 2016, nr 2, s. 10–11.
- 9 L. Witkowski, *Między kulturą ekologii a ekologią kultury*, „Ekologia” 2016, nr 3, s. 17.
- 10 Tamże.

¹¹ L. Witkowski, *Ekologia wobec uzależnień cywilizacyjnych*, „Ekologia” 2017, nr 2, s. 19.

¹² Tamże, s. 21.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 22.

¹⁷ Tamże.

BIBLIOGRAFIA:

Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (red.): *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. Warszawa: wyd. Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, 2016. ISBN 978-83-64547-11-9.

Witkowski L.: *Ekologia wobec uzależnień cywilizacyjnych*. „Ekologia” 2017, nr 2, s. 19–22. ISSN 1507 4994.

Witkowski L.: *Między kulturą ekologii a ekologią kultury*. „Ekologia” 2016, nr 3, s. 16–17. ISSN 1507 4994.

Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Of. Wyd. „Impuls”, 2014. ISBN 978-83-7850-532-7.

Witkowski L.: *O nową postać ekologii. Między tradycją a współczesnością*. „Ekologia” 2015, nr 2, s. 36–38. ISSN 1507 4994.

Witkowski L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Of. Wyd. „Impuls”, 2013. ISBN 978-83-7850-073-5.

Witkowski L.: *W stronę ekologii umysłu*. „Ekologia” 2016, nr 2, s. 10–13. ISSN 1507 4994.

Witkowski L.: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologicznym cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Of. Wyd. „Impuls”, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej. ISBN 978-83-7850-906-6.

* * *



Małgorzata Kaliszewska jest doktorem habilitowanym, adiunktem w Zakładzie Pedagogiki Zdrowia i Kultury Fizycznej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jest członkiem Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

W następnym numerze:

Promocja zdrowia i aktywność ruchowa w przedszkolu i szkole

Z kroniki brzeskiej Filii Biblioteki Pedagogicznej w Tarnowie

MAREK CZAJA

Biblioteka Pedagogiczna w Brzesku rozpoczęła działalność 1 września 1957 r. Księgozbiór liczył wtedy zaledwie 892 woluminy i korzystało z niego 24 zapisanych użytkowników. 60 lat później bibliotekę odwiedza około 500 czytelników miesięcznie, a liczbę woluminów szacuje się na blisko 40 000...

Początki istnienia księżnicy związane są z postacią Adeli Golonkowej, której powierzono zorganizowanie Filii Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie, w niewielkim pomieszczeniu w Hufcu ZHP. Organem prowadzącym instytucji był wówczas brzeski Inspektor Oświaty i Wychowania, a pierwsze książki pochodziły ze zlikwidowanego punktu bibliotecznego przy Szkole Podstawowej nr 1. W tym okresie księgozbiór wzbogacony został o liczne dary: kilkanaście opatrzonych ekslibrisami oraz odręcznymi dedykacjami książek z przełomu XIX i XX w., w tym najstarszy okaz – *Kazania sejmowe* ks. Piotra Skargi wydane w 1857 r.

Biblioteka Pedagogiczna na początku istnienia często zmieniała lokalizację, co powodowane było zarówno powiększaniem się księgozbioru, jak i stanem technicznym zajmowanych w latach 50. pomieszczeń. Zbiory przenoszone były m.in. do brzeskiego Domu Nauczyciela (1958 r., 1961 r.) oraz do prywatnej posiadłości p. Marecików przy ul. Czarnowiejskiej (1958 r.).

Okres szybkiego rozwoju instytucji przypada na 1961 r., kiedy placówka uzyskała status Powiatowej Biblioteki Pedagogicznej. Znacznie zwiększyła się wówczas ilość woluminów i liczba użytkowników. W tym czasie zatrudniona została Maria Maj. Zbiory udostępniano nie tylko nauczycielom i studentom z powiatu brzeskiego, lecz również uczniom wyższych klas szkół średnich. Księgi inwentarzowe podają, że w latach 60. kupowano około 1 000 książek rocznie. Powiększający się księgozbiór (w 1968 r. zanotowano 11 114 wolumi-

nów) wymusił kolejną przeprowadzkę, tym razem do budynku przy Placu gen. Świerczewskiego 16 (dzisiaj Rynek 16). W 1968 r. bibliotekę ulokowano w centrum miasta, blisko dworca PKS i miejscowych szkół, co przelożyło się na zauważalny wzrost zainteresowania jej ofertą. W tym okresie pracę podjęła Zofia Okońska. W 1971 r. zarejestrowano ponad 700 czytelników, a ilość wypożyczeń przekroczyła 12 000.

Rok 1975 przyniósł nowy podział administracyjny kraju i likwidację powiatów. W wyniku reformy brzeska biblioteka stała się Filią Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Tarnowie. Data ta zbiega się z zatrudnieniem Teresy Świerczek – późniejszej kierownik. Zawodowo z instytucją w latach 80. związane były również Janina Mika i Lucyna Rozmarynowska (od 1980 r.), a także Alicja Koźmińska (od 1985 r.) – obecny kierownik Filii.

Czas zmian ustrojowych przypadający na przełom lat 80. i 90. upłynął pod znakiem malejącego budżetu przeznaczanego na uzupełnianie zbiorów. By zobrazować fatalny stan finansów instytucji w tym okresie, wspomnieć należy 1992 r., gdy liczba tytułów prenumerowanych czasopism spadła wówczas z 60 do 12, a roczny zakup książek osiągnął dramatycznie niski poziom 30 egzemplarzy. Mimo znacznych trudności finansowych, dzięki staraniom samych pracowników Filii, udało się jednak w tym czasie powiększyć bibliotekę o dodatkowe pomieszczenia.

Kolejna dekada związana była ze stopniową zmianą wizerunku i roli placówki. Był to również okres inten-

sywnej pracy przy tworzeniu i rozwijaniu bazy informacyjno-bibliograficznej. W 1998 r. pracę w bibliotece podjęła Teresa Stanczykiewicz. W tym samym roku ruszył program komputeryzacji. Zakupiono wtedy pierwszy komputer oraz system biblioteczny MAK. Niecałe dwa lata później na wyposażeniu były już 4 stanowiska PC. W 1999 r., po kolejnej reformie administracyjnej kraju, kuratelę nad bibliotekami pedagogicznymi objął Marszałek Województwa Małopolskiego, co skutkowało polepszeniem sytuacji finansowej. W następnych latach kontynuowano prace nad elektronicznymi katalogami. Baza książek w 2009 r. została udostępniona on-line poprzez internetową stronę Biblioteki Pedagogicznej w Tarnowie.

Przez dziesięciolecia działalności brzeska Filia Biblioteki Pedagogicznej w Tarnowie wspierała nauczycieli, studentów oraz uczniów z powiatu i okolic.

Zbliżając się do czasów obecnych, nie sposób nie wspomnieć o latach 2013–2016, które przyniosły kolejne ważne zmiany w funkcjonowaniu brzeskiej Filii. Nieoczekiwanie sfinalizowano wówczas przetarg na sprzedaż lokalu, który dotychczas zajmowała placówka. Zbiory przeniesiono do budynku przy ulicy Piastowskiej 2B, gdzie biblioteka znajduje się obecnie. W 2013 r. zamknięte zostały również tradycyjne katalogi kartkowe, zastąpione przez bazy elektroniczne dostępne w Internecie. W 2015 r. kierownictwo biblioteki zostało powierzone Alicji Koźmińskiej. Etat pedagogiczny objęła Aneta Kura, a obowiązki pracownika obsługi przejęła Anna Stanczykiewicz. Rok 2015 obfitował w wydarzenia i działania wspierające edukację w powiecie brzeskim – rozpoczęto organizację warsztatów metodycznych dla nauczycieli oraz zajęć edukacyjnych dla przedszkolaków. Powstał wówczas m.in. Klub Przyjaciół Książki, Letnia Czytelnia oraz zorganizowano imprezę „Odjazdowy Bibliotekarz”. Ruszyła Sieć Nauczycieli Bibliotekarzy oraz seria rozgrywek w Oil City – gra promująca ideę przedsiębiorczości w szkołach średnich.

Nowym ważnym przedsięwzięciem zrealizowanym w 2016 r. było utworzenie półeczek bookcrossingowych na dworcu kolejowym w Sterkowcu,



A. Kura, A. Koźmińska i T. Stanczykiewicz – aktualny zespół pracowników biblioteki, fot. M. Czaja

w Powiatowym Centrum Edukacji i w siedzibie biblioteki. Pomysł wyjścia z książką do czytelników został bardzo pozytywnie oceniony przez mieszkańców. W sumie w wydarzeniach zorganizowanych w 2016 r. wzięło udział 1 131 osób, a profil facebookowy miesięcznie odwiedzało średnio 1 500 gości. Przybyło w tym okresie 461 woluminów; zanotowano 6 574 czytelników i 36 851 wypożyczeń.

W 2017 r. mija 60 lat od założenia brzeskiej Biblioteki Pedagogicznej oraz od powierzenia obowiązków kierowania nią Adeli Golonkowej. Zmieniają się potrzeby czytelników, formy pracy i charakter zbiorów bibliotecznych. Rozszerzeniu uległ zakres działalności placówki, która podążając za duchem czasów, systematycznie wzbogaca swą ofertę. Cyklicznie odbywają się spotkania miłośników książek, gier planszowych i bibliotekarzy z powiatu brzeskiego. Regularnie organizowane są wystawy plastyczne i książkowe. Biblioteka owocnie współpracuje z Powiatowym Centrum Edukacji oraz licznymi instytucjami, spośród których wymienić należy chociażby: Urząd Miasta i Starostwo Powiatowe w Brzesku, szkoły i przedszkola, Powiatową i Miejską Bibliotekę Publiczną w Brzesku oraz Miejski Ośrodek Kultury.

Przez dziesięciolecia działalności brzeska Filia Biblioteki Pedagogicznej w Tarnowie wspierała nauczycieli, studentów oraz uczniów z powiatu i okolic.

Rola, jaką placówka odgrywa w kształceniu lokalnej inteligencji, jest więc trudna do przecenienia. O znaczeniu Filii świadczy również stała obecność i życzliwość czytelników korzystających z bogatego księgozbioru, fachowej porady oraz interesującej oferty kulturalno-dydaktycznej.

Słowa kluczowe: Biblioteka Pedagogiczna w Brzesku.

BIBLIOGRAFIA:

Świerczek T., Koźmińska A.: „Historia Biblioteki Pedagogicznej w Tarnowie Filii w Brzesku” (maszyn.).

Kronika Biblioteki Pedagogicznej w Tarnowie Filii w Brzesku.

Wewnętrzne dokumenty biblioteki

<https://pl-pl.facebook.com/bpt.brzesko/>

<http://www.bpt.edu.pl/>

* * *

Marek Czaja jest nauczycielem języka polskiego i historii w Zespołach Szkół w Zabawie i Wał Rudzie.

Cyberbezpieczne gry

Zespół projektu Cyfrowobezpieczni.pl przygotował specjalne gry, które z całą pewnością spodobać się wszystkim miłośnikom wirtualnej rywalizacji. Łączy je jedno – wszystkie dotyczą tematyki bezpieczeństwa cyfrowego i promują wiedzę w tym zakresie. Zapraszamy do ściągnięcia aplikacji na telefony komórkowe z Biblioteki materiałów: <https://www.cyfrowobezpieczni.pl/biblioteka-materialow/gry>

Departament Informacji i Promocji
Ministerstwo Edukacji Narodowej

Forum Edukacji Kulturowej SYNAPSY 2017



Małopolski Instytut Kultury w Krakowie oraz Miejski Ośrodek Kultury w Nowym Targu zapraszają na Forum Edukacji Kulturowej SYNAPSY 2017, które odbędzie się 15 listopada 2017 r. w Miejskim Ośrodku Kultury w Nowym Targu.

Forum stanowi okazję do spotkania osób, które czują potrzebę działania na rzecz dzieci i młodzieży: nauczycieli i animatorów kultury, pedagogów, artystów, aktywistów społecznych, liderów kultury. Forum to doskonała sposobność do wymiany doświadczeń, umiejętności, a także nawiązania współpracy z innymi instytucjami i kolektywami zainteresowanymi tworzeniem aktywnej sieci wsparcia dla rozwoju edukacji kulturowej.

Udział w forum i warsztatach jest bezpłatny. Obowiązuje jednak rejestracja, a o przyjęciu decyduje kolejność zgłoszeń. Rejestracja rozpoczyna się 25 października 2017 r. o godz. 10.00, kończy się 13 listopada 2017 r. o godz. 12.00 lub w chwili wyczerpania limitu miejsc. Zarezerwuj miejsce!

Forum objęte jest patronatem Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Szczegółowe informacje: <http://synapsy.malopolska.pl/forum/>

Spotkajmy się w Nowym Targu! Połączmy siły!

Zapraszamy!

Małopolski Instytut Kultury
w Krakowie

O programie SYNAPSY

SYNAPSY to trzyletni, wielopoziomowy program wspierania edukacji kulturowej stworzony z myślą o nauczycielach i animatorach kultury oraz odbiorcach ich działań. Chcemy wspólnie stworzyć nowoczesną edukację kulturową, łącząc edukację szkolną z aktywnością pozaszkolną, projektując działania skierowane do dzieci i młodzieży, w których młody człowiek jest nie tylko widzem i odbiorcą, ale czynnym uczestnikiem i współtwórcą. To miejsce styku edukacji i kultury, przestrzeń przenikania się, wymiany i ścierania poglądów oraz doświadczeń z obszaru działań z dziećmi i młodzieżą – w szkole, w domu

kultury, w kinie, w teatrze, w Internecie, na podwórku. To czas, kiedy łączymy nasze siły, żeby budować dialog społeczny oraz mądre działania edukacyjne, wykorzystujące kulturę jako narzędzie ekspresji i refleksji nad światem.

Nauczyciele i animatorzy

Do udziału w programie SYNAPSY zapraszamy nauczycieli i animatorów kultury z Małopolski – tych z długoletnim stażem pracy i tych dopiero startujących, tych, którzy pracują w miastach, oraz tych, których aktywność obejmuje środowiska wiejskie. Szukamy ludzi, którzy chcą tworzyć projekty, łączące szkolnictwo z obszarem działań kultury po to, by wspierać dzieci i młodzież w procesach kształtowania relacji ze światem i społeczeństwem, ucząc krytycznego myślenia.

Połączmy siły!

Szukamy ludzi, którzy widzą sens w działaniach wspólnotowych i wymianie umiejętności, którzy chcą współdziałać z innymi osobami, kolektywami i instytucjami zainteresowanymi tworzeniem aktywnej sieci wsparcia dla rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży. Zależy nam na tym, żeby w planowanych działaniach brali udział nie tylko bezpośredni uczestnicy naszego programu, ale również partnerzy, włączani przez naszych uczestników na różnych etapach realizacji projektu: inni nauczyciele i animatorzy, artyści, aktywiści społeczni, liderzy kultury, samorządowcy, decydenci, lokalne kolektywy twórcze, instytucje kultury i oświaty itd.

Program SYNAPSY jest realizowany przez Małopolski Instytut Kultury w Krakowie dzięki dofinansowaniu ze środków Narodowego Centrum Kultury w ramach programu Bardzo Młoda Kultura.

Bardzo Młoda Kultura

Strategicznym celem 3-letniego programu Bardzo Młoda Kultura jest

wzmocnienie roli edukacji kulturowej w Polsce poprzez pobudzenie i wykorzystanie edukacyjnego potencjału kultury. Program ma zbudować system, w ramach którego działania podejmowane w sferze kultury przyczynią się do kształtowania cenionych społecznie umiejętności i postaw, m.in. kreatywności, innowacyjnego działania, współpracy, zaufania, kompetencji medialnych oraz komunikacyjnych. Podstawowym środkiem realizacji tych założeń jest stworzenie i rozwijanie organizacyjnych i merytorycznych podstaw współpracy pomiędzy sferami kultury i edukacji, a więc tymi sektorami życia społecznego, które są odpowiedzialne za kształtowanie różnorodnych kompetencji jednostek.

Partnerzy programu SYNAPSY:

- Departament Kultury i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego
- Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
- Fundacja Tygodnika Powszechnego
- Fundacja Nowych Ujęć
- Stowarzyszenie Rozstaje: U Zbiegu Kultur i Tradycji
- Fundacja Sztuk Wizualnych
- Galeria Sztuki Współczesnej Bunkier Sztuki
- Warsztat Innowacji Społecznych
- Centrum Kultury i Sztuki im. Ady Sari w Starym Sączu
- Wadowickie Centrum Kultury im. Marcina Wadowity
- Bukowiańskie Centrum Kultury „Dom Ludowy” w Bukowinie Tatrzańskiej
- Biuro Wystaw Artystycznych w Tarnowie
- Powiatowa i Miejska Biblioteka Publiczna w Proszowicach
- Centrum Kultury w Krynicy-Zdroju
- Polski Komitet Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę InSEA
- „Hejnał Oświatowy”. Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków
tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41
www.mcdn.edu.pl
e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków
tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 422 30 26
www.krakow.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz
tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23
tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18
www.nowysacz.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Oświęcimiu

ul. Bema 4, 32-600 Oświęcim
tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93
www.oswiecim.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów
tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11
www.tarnow.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

