

HEINAL OSWIATOWY

NR 4/162
2017

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl



Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Wychowanie
do wartości

Instytucje
współpracujące:

Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-educacyjne

Jacek Siewiora, Wychowanie ku wartościom w szkole 3

Alicja Janiak, Dziecko w pedagogii Janusza Korczaka najwyższą wartością – aktualność przesłania 5

Elżbieta Płóciennik, Wychowanie w przedszkolu – potrzeba i wyzwanie 8

Tomasz Łączek, Wychowanie do wartości młodzieży w epoce ponowoczesności 11

Krzysztof Gerc, Rola nauczyciela w odkrywaniu świata wartości i kształtowaniu postaw uczniów 13

Wiesława Krysa, Wychowawcza funkcja szkoły 16

Krzysztof Polak, Wychowanie do wartości. Powinność nauczyciela i godność ucznia 18

Zbigniew Powązka, Przykłady zadań matematycznych z II, III i IV etapu edukacyjnego inspirujących różne postawy uczniów 20

Jerzy Matwijko, Inicjatywy i kreatywność uczniów w rozwiązywaniu zadań ze sprawdzianów po klasie VI 23

Witold Pająk, Praca z tekstem matematycznym 26

Bożena Zawadzka, Małgorzata Kaliszewska, Pamięci Profesora Macieja Demela (1923–2017) – twórcy pedagogiki zdrowia 28

Uczę (się) w szkole

Danuta Sterna, Techniki sprzyjające wprowadzaniu strategii oceniania kształtującego. Cz. VIII 30

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Sylwia Igielska, Łukasz Ślusarz, O wzbudzaniu promatematycznych postaw uczniów 32

Książki warte polecenia

Marzena Sula-Matuszkiewicz, Wychowanie do wartości 34

Informacje i komunikaty

II Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych 35

Nowa seria wydawnicza Kultura Szkoły 35

Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada wydawnicza:

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

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Pałka (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. Akademii 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), Elżbieta Pałka (Kuratorium Oświaty w Krakowie), Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji), Halina Wesolowska (wicedyrektor MCDN) oraz zespół nauczycieli konsultantów: Mariola Kozak, Elżbieta Łęcznarowicz, Wojciech Papaj, Teresa Szakiel

Opracowanie materiałów i korekta:

Zofia Wyzlińska

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/>

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@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 adiacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnal Oświatowy” 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

Wychowanie ku wartościom w szkole, Dziecko w pedagogii Janusza Korczaka najwyższą wartością – aktualność przesłania, Wychowanie w przedszkolu – potrzeba i wyzwanie, Wychowawcza funkcja szkoły – to tylko niektóre tytuły artykułów z najnowszego numeru „Hejnału Oświatowego”. Jego głównym tematem jest kształtowanie postaw i wychowanie do wartości – zagadnienia, które postanowieniem Ministra Edukacji Narodowej stały się jednym z kierunków polityki oświatowej państwa w tym roku szkolnym.

Jak więc wychowywać młodych ludzi w duchu wartości i kształtować właściwe postawy? Co jest największym wrogiem procesu wychowania? Jakie wyzwania stoją przed współczesnym nauczycielem – wychowawcą, pragnącym stać się przewodnikiem dzieci i młodzieży w odkrywaniu przez nich świata wartości? Zapraszamy do lektury tekstów, których autorzy dzielą się swoimi doświadczeniami i spostrzeżeniami w tym zakresie.

Pragnę jeszcze zwrócić Państwa uwagę na artykuły poruszające problematykę postaw uczniów wobec zadań matematycznych. W tym numerze zamieszczamy również wspomnienie o profesorze Macieju Demelu, twórcy pedagogiki zdrowia.

Zapraszamy Państwa do dzielenia się swoimi przemyśleniami, wysyłania tekstów, scenariuszy lekcji oraz do stałego odwiedzania strony internetowej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli: www.mcdn.edu.pl.

Przyjemnej lektury



Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

Wychowanie ku wartościom w szkole

KS. DR HAB. JACEK SIEWIORA

Zadanie kształtowania postaw i wychowania do wartości zostało zapisane wśród podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2016/2017¹. Zapewne fakt ten ucieszył wielu nauczycieli, wychowawców i rodziców. Jednakże powinien wywołać refleksję na temat zarówno samej aksjologii wychowania, organizacji tego procesu, jak i sposobów jego ewaluacji.

Staość czy płynność jako fundamenty procesu wychowania

Odpowiedzialne podejście do osoby wychowanka każe pamiętać, że potrzebuje on pomocy w procesie stawania się dojrzałą osobą, a „wychowanie – służy w szczególnym tego słowa znaczeniu uczłowiczeniu człowieka. Człowiek, będąc człowiekiem od pierwszej chwili swego poczęcia w łonie matki, stopniowo uczy się być człowiekiem – i ta podstawowa wiedza utożsamia się z wychowaniem². Jednakże realizacja tego procesu napotyka na przynajmniej dwie fundamentalne trudności.

Pierwsza tkwi w samym człowieku i sprawia, że droga do stawania się bardziej człowiekiem, będąca zadaniem każdego z osobna, naznaczona jest wieloma sprzecznościami. Opisywana jest ona w kategoriach „walki ze sobą”, „walki dobra ze złem”, wewnętrznego rozdarcia pomiędzy cnotami i wadami opisanymi już przez Owidiusza „Video meliora proboque, deteriora sequor³. Druga trudność ma korzenie w kryzysie współczesnej filozofii wartości. Jak zauważył M. Nowak, współczesna filozofia wartości odeszła od badania ontologicznych podstaw wartości, a tym samym od poszukiwania celowości ludzkiego działania, co zaowocowało zakwalifikowaniem problematyki wartości i norm do problemów pozornych i w konsekwencji zrodzeniem kryzysu aksjologicznego⁴.

Mając na uwadze te trudności, należy uznać, że podejmowanie działań wychowawczych musi być oparte na intelektualnym przekazie wiedzy o wartościach, a w dalszej kolejności musi zakładać wprowadzanie wychowanka w proces wartościowania, który polega

na rozpoznawaniu, jakie wartości pozytywne i negatywne właściwe są, zdaniem osoby wartościującej – danym cechom, zachowaniom, stanom rzeczy, a pośrednio także przedmiotom⁵. Priorytetowym zadaniem jest więc wskazanie źródłowych wartości, takich jak: wolność, odpowiedzialność i miłość oraz prawda, dobro i piękno⁶. Należy przy tym zaznaczyć, że wartości, jako takie, nie funkcjonują tylko w sferze teorii etycznych, moralnych czy zawodowych, ale posiadają egzystencjalny charakter, co znaczy, iż mają istotne znaczenie w życiu człowieka. Inaczej mówiąc, decydują o kształcie i jakości naszej egzystencji, o stylu życia stanowiącym wskaźnik jakości człowieczeństwa⁷.

Największym wrogiem procesu wychowania jest brak staości aksjologicznej i lęk wychowawców, aby o tych stałych wartościach mówić. Zwrócił na to uwagę P. Sztompka: „Przemieszanie się wartości, stylów życia, mód, gustów, zwyczajów i obyczajów, idei i ideologii w skali globalnej prowadzi do relatywizmu etycznego i anomii. Coraz trudniej być pewnym co dobre, a co złe, co godne, a co niegodne, co piękne, a co brzydkie, gdzie cywilizacja, a gdzie barbarzyństwo, gdzie sztuka, a gdzie kicz, gdzie program polityczny, a gdzie oszustwo i demagogia. Pozostawieni bez wyraźnych drogowskazów etycznych, estetycznych czy ideowych ludzie czują się często niepewni i zgubieni⁸.”

Prognozowanie procesu wychowania

Wydaje się, że wciąż aktualna jest teza, że prawdziwa siła wartości zasada się w kierunkach, jakie wytyczają dla wzrostu osoby, i dlatego ważne jest, aby zrozumieć i opracować optymalną



Julia. Kałużyści, fot. A. Janiak

strategię dla rozwoju człowieka i reorganizację wszelkich działań pedagogicznych⁹. Tym samym należy uznać, że proces wychowania bez wartości nie może być ani prognozowany, ani realizowany. Wartości są konstytutywnym elementem każdej sytuacji wychowawczej oraz dokonującego się na jej podłożu procesu wychowania. Jakość procesu wychowania zależy więc głównie od tego, jakie wartości są świadomie do niego wprowadzane i jakie wyprowadza się z nich praktyczne cele wychowania.

Wartości są odzwierciedleniem tych ideałów, ku którym należy dążyć, oraz wskazują, i jest to czynnik niewątpliwie motywujący do podjęcia wysiłku pracy nad sobą, zdolność danego dobra do doskonalenia osoby jako osoby. W ten sposób tworzy się pewien subiektywny ład moralny w człowieku, jednak odzwierciedlać powinien on pewien ład obiektywny, który jest dany człowiekowi, aby go poznał i stosował się do jego prawideł.

Należy przy tym pamiętać, że wcielanie przez wychowanków w plan własnego życia tego obiektywnego wzorca podlega ewaluacji zarówno ze strony wychowawców, jak i samych wychowanków. Zatem wciąż aktualna jest refleksja nad możliwością wytyczania kryteriów pozwalających opisać poziom realizacji wartości w życiu wychowanka. Wydaje się, że na podstawie kluczowych wartości, jakimi są: wolność, odpowiedzialność i miłość, prawda, dobro i piękno, można rozpisać uszczegółowiony kanon wartości i kryteria pozwalające podjąć proces ich ewaluacji.

Tab. 1. Kryteria oceny realizacji wartości w życiu.

Nazwa wartości	Kryteria wychowania
Miłość Ojczyzny	Znajomość historii, szacunek do przeszłości i tradycji narodu; troska o interesy, dumą z wielkich rodaków, kultury ojczystej, przywiązanie do miejsca zamieszkania, szacunek dla dziedzictwa, wiedza o współczesnych istotnych zdarzeniach.
Odnoszenie do innych	Branie udziału w życiu podstawowych wspólnot, nawyk udzielania bezinteresownej pomocy, przyjazne relacje z ludźmi, rygorystyczność i szacunek do innych.
Uczciwość	Prawdomówność, szczerłość, spełnianie zobowiązań; nietolerancja kłamstwa, kradzieży, oszustwa, dobrowolne przyznawanie się do błędów, gotowość nieukrywania prawdziwego stanu rzeczy.
Stosunek do pracy	Miłość, potrzeba i nawyk pracy, sumiennosc, dokładność w pracy; stałe zainteresowanie pożytecznymi sprawami, nawyk dokładnego i terminowego wykonywania pracy, zadowolenie z procesu pracy, chęć osiągania pozytywnych rezultatów, udzielanie pomocy innym.
Zdyscyplinowanie	Zachowywanie ustanowionych norm prawnych, moralnych, zwyczajów, tradycji, szybkie i prawidłowe wykonywanie zadań.
Odpowiedzialność	Sumienne wykonywanie własnych obowiązków, podjętych obietnic i zobowiązań; nawyk doprowadzania do końca rozpoczętych zadań, gotowość ponoszenia odpowiedzialności za swoje uczynki.
Aktywność	Dobrowolny udział w różnych działaniach, samodzielność, wykazywanie inicjatywy.
Dociekliwość	Systematyczna lektura literatury z różnych dziedzin, stała potrzeba poszerzania i pogłębiania wiedzy; udział w pracach fakultatywnych, rozwój zainteresowań hobbystycznych.
Odwaga	Zdolność do pokonywania poczucia strachu, gotowość do niesienia pomocy nawet w sytuacjach ryzykownych, gotowość bronięcia swojej opinii.
Siła woli	Umiejętność nakłonienia się do tego, by wykonać to, co należy, a nie to, co bardziej się podoba, nawyk doprowadzania do końca rozpoczętych zadań, wytrwałość w dążeniu do wyznaczonych celów, chęć i zdolność pokonywania trudności; postępy w samowychowaniu.
Skromność	Niewymaganie dla siebie wyjątkowego traktowania albo szczególnych praw, dobrowolne podporządkowanie się wymogom społeczeństwa; ograniczanie swoich potrzeb do określonych warunków; unikanie pochwał; odnoszenie się do wszystkich ludzi z szacunkiem, okazywanie wyrozumiałości wobec nieznaczących ludzkich braków, krytyczne odnoszenie się do własnych zasług, ale i braków; akceptacja swoich obowiązków wobec społeczeństwa i innych ludzi.
Godność, honor	Podejście do siebie i innych jako pewnej wartości; uświadomienie pozytywnych cech, poczucie własnej godności, jaka rodzi się z uświadomienia osiągniętych sukcesów; oczekiwanie od innych szacunku do siebie i swoich praw.
Umiłowanie piękna	Znanie i rozumienie dzieł literackich, muzycznych i malarskich; wizyty w teatrach czy muzeach; schludny wygląd; pragnienie, aby tworzyć piękno.
Prawdomówność	Zgodność wypowiedzi z rzeczywistością; odrzucanie kłamstwa i „półprawd”.

Źródło: N. P. Nawolokowa, W. M. Andrzejewa, *Praktyczna pedagogika dla wczeltylji*, Charkiw 2009, s. 100.

Proces wychowania to coś dużo więcej niż kształtowanie u wychowanka kompetencji czy umiejętności. W ramach tego procesu kształtuje się całego człowieka, w oparciu o zbudowaną jako fundament fascynację wartościami. Realizacja tego procesu w praktyce szkolnej powinna zatem uwzględniać:

- Potrzebę przekazywania wiedzy na temat wartości;
- Konieczność rozbudzania i podtrzymywania motywacji do odkrywania i podążania za wartościami;

- Odwagę wychowawców, by być wzorem życia według wartości, które się przybliża wychowankom;
- Stwarzanie okazji do praktykowania wartości.

Szkoła ma więc wiele okazji, począwszy od tego podstawowego wymiaru dydaktycznego, jaki realizuje, podejmować wysiłek kształtowania pożądaných postaw uczniowskich w oparciu o wychowanie do wartości. Kwestią wciąż aktualną, o której również należy pamiętać, ale także systemowo aktywnie wspierać, jest zagadnienie budowania świata wartości samych wychowawców



Fot. T. Łopuszyński

oraz potrzeba ich stałej formacji w obszarze aksjologii¹⁰.

Słowa kluczowe: wartości, proces wychowania, budowanie systemu wartości.

PRZYPISY:

- ¹ https://men.gov.pl/jakosc-edukacji/nadzor-pedagogiczny/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-2016_2017.html (dostęp: 22.02.2016).
- ² Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. dla rodzin w Portugalii*, 15.05.1982, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, red. J. Żukowicz, Kraków 1990.
- ³ „Widzę i pochwalam to, co lepsze, lecz wybieram gorsze”, Owidiusz, *Metamorfozy* (VII 20-21), <https://pl.wikiquote.org/wiki/Owidiusz> (dostęp: 22.02.2016).
- ⁴ Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 341.
- ⁵ Zob. J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992.
- ⁶ Chociaż nie brakuje opinii, że współcześnie rodzi się relatywizm wartości i swoiste „współzawodnictwo »starych« wartości z nową rzeczywistością i pojawiającymi się trendami. Uznawane za trwałe i uniwersalne normy i wartości: prawda, dobro, sprawiedliwość, piękno, są wprawdzie cenione, ale nie realizowane. A uznawane są tylko wtedy, gdy ich realizacja nie sprawia jednostce zbędnego wysiłku. Wiadomo, że na tej drodze, dana wartość może być zepchnięta na margines, a w jej miejsce pojawia się coś wygodniejszego. Proces ten jest potęgowany silnym pragnieniem wolności i tolerancji”. Zob. R. Jaworski, *Trwałe wartości*

- w zmiennym świecie, „Edukacja Dorosłych” 2005, nr 2–3, s. 16.
- ⁷ Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, t. 1, Lublin–Kielce 2006, s. 29.
 - ⁸ P. Sztompka, *Zaufanie w erze cywilizacji*, cyt. za J. Urban, *Profilaktyka a wychowanie przez wartości*, „Wychowawca” 2008, nr 1 (181), s. 16 (16–18).
 - ⁹ Zob. M. S. Kagan, *Filosofskaja teoria cennosti*, Skt. Peterburg 1997, s. 181.
 - ¹⁰ Zob. J. Mastalski, J. Siewiora (red.), *Formacja wychowawców w kontekście przemian cywilizacyjnych*, Kraków 2017.

BIBLIOGRAFIA:

- Chałas K.: *Wychowanie ku wartościom*, t. 1. Lublin-Kielce: Jedność, 2006. ISBN 83-7224-667-X.
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. dla rodzin w Portugalii*, 15.05.1982. W: *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*. Red. J. Żukowicz. Kraków: Wydaw. Apostolstwa Modlitwy, 1990. ISBN 8385032703, 9788385032700.
- Jaworski R.: *Trwałe wartości w zmiennym świecie*. „Edukacja Dorosłych” 2005, nr 2–3, s. 15–21. ISSN 1230-929 X.
- Kagan M. S.: *Filosofskaja teoria cennosti*. Skt. Peterburg: Petropolis, 1997.
- Minister Edukacji Narodowej, Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2016/2017, https://men.gov.pl/jakosc-edukacji/nadzor-pedagogiczny/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-2016_2017.html (dostęp: 22.02.2016).
- Mastalski J., Siewiora J. (red.): *Formacja wychowawców w kontekście przemian cywilizacyjnych*. Kraków: Homo Dei, 2017. ISBN 978-83-64451-80-5.
- Nawolokowa N. P., Andrzejewa W. M.: *Praktyczna pedagogika dla czytelnika*. Charkiw: Osnowa, 2009.
- Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008. ISBN 978-83-60501-28-3, 978-83-60501-28-1.
- Owidiusz: *Metamorfozy* (VII 20-21), <https://pl.wikiquote.org/wiki/Owidiusz> (dostęp: 22.02.2016).
- Puzynina J.: *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992. ISBN 83-01-10350-7.
- Sztompka P.: *Zaufanie w erze cywilizacji*, cyt. za J. Urban: *Profilaktyka a wychowanie przez wartości*. „Wychowawca” 2008, nr 1 (181), s. 16–18. ISSN 1230-3720.

* * *



Ks. dr hab. Jacek Siewiora jest nauczycielem konsultantem MCDN ODN w Tarnowie, profesorem Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, autorem wielu publikacji z zakresu pedagogiki i katechetyki.

Dziecko w pedagogii Janusza Korczaka najwyższą wartością – aktualność przesłania

— DR ALICJA JANIAK —

Przypiąłem człowiekowi skrzydła.
Janusz Korczak¹

Janusz Korczak swoją pedagogię oparł na wychowaniu do wartości, co znalazło wyraz w koncepcji dziecka i jego rozwoju.

Wychowanek w pedagogii J. Korczaka staje się wartością centralną jako osoba ludzka na określonym etapie rozwoju. Jest on stworzony do szczęścia tak jak każdy człowiek, warunkiem którego jest postępowanie ukształtowane w oparciu o aksjologię myślenia i działania. Konieczne jest umiejętne wprowadzenie dziecka w świat wartości uniwersalnych, tak aby rozumiało ich sens i istotę, bo to pozwoli mu dokonywać trafnych aksjologicznie wyborów w przyszłości i w oparciu o nie kształtować moralnie dojrzały charakter.

Janusz Korczak (1878 (1879)–1942) wypracował konkretną wizję dziecka, opartą na aksjologii rozwoju i wychowania jego osoby. Pozwalała mu ona kształtować osobowość wychowanka, wydo- bywając z niego pozytywne, twórcze możliwości rozwojowe. Sprawdziła się w realizmie życia korczakowskich Domów: *Nasz Dom* i *Dom Sierot*, w środowiskach społecznych ówczesnej Warszawy i jest niezwykle aktualna także dzisiaj

dla pedagogiki poszukującej skutecznych rozwiązań etycznych i aksjologicznych. Warto więc i należy przyrzeć się jego pedagogicznym poglądom.

Dla Korczaka dziecko jest wartością największą i zarazem dobrem najwyższym², bo istotą stworzoną i zadaną drugiemu człowiekowi, wychowawcy, rodzinie, danej społeczności, państwu przez samego Boga³. Osobą ludzką na określonym etapie rozwoju⁴, istotą integralną, rozumną, duchową, transcendentną, o dużej wrażliwości emocjonalnej i społecznej, znającą swoje potrzeby i przeżywającą radość, szczęście, także trudności i problemy życiowe⁵, ponieważ: „dziecko uznane zostało za człowieka, za istotę, z którą trzeba się liczyć”⁶.

Nie podaje konkretnej definicji osoby dziecka w sensie naukowym, ale wieloletnie obserwacje ukazują dziecko jako personalistyczny typ osoby ludzkiej⁷. Z jego tekstów publicystycznych, utworów literackich wybrzmiewa stały zachwyt nad dzieckiem jako tajemnicą, jako nad człowiekiem, który ma w sobie nieuchwytnie pociągające piękno⁸: „Ten pyłek ogarnia myślą wszystko: gwiazdy i oceany, góry i przepaście. A czym jest treść duszy, jeśli nie wszechświatem, jeno bez wymiarów? Oto sprzeczność w istocie człowieczej, powstała z prochu, w której Bóg zamieszkał”⁹.

Dziecko jest bytem prostym, a zarazem złożonym, pięknym, jedynym, niepowtarzalnym, charakteryzującym się jednością psycho-fizyczno-duchową, wyróżniającym się spośród całego świata zdolnością do twórczego życia, myślenia i działania jak osoba autonomiczna, samoświadoma, wolna, zdolna do poznania prawdy, do życia w miłości,

do życia w dialogu ze światem i otoczeniem, zdolna do panowania nad przyrodą, kierowania własnym życiem¹⁰, w którą wpisana jest głęboka transcendentcja, humanizm i miłość¹¹.

Podlega stałemu rozwojowi w znaczeniu integralnym, na który składają się ontologiczny, etyczno-aksjologiczny, psychiczny, społeczny, pedagogiczny, teologiczny wymiar życia. Obecność w systemie pedagogicznym jest jego dowartościowaniem, „sakralizacją”¹², ponieważ jest podmiotem, centralną postacią, „słońcem w układzie heliocentrycznym”¹³, które oświeca i nadaje sens całej strukturze wychowawczej.

Owo zrozumienie istoty dziecka pomogło ukształtować Korczakowi dwie zasadnicze idee wskazujące na to, iż dziecko jest pełnowartościowym człowiekiem, dla którego należy stworzyć przyjazne warunki życia i rozwoju¹⁴. Wartość dzieciństwa postrzegał w kategoriach zdobywania doświadczenia, poprzez które dziecko poznaje, uczy się nie dla jakiejś idei, nie dla przyszłości, ale przede wszystkim dla siebie samego. Stawiając dziecko i jego dobro w centrum działań pedagogicznych jako nadrzędne zadanie wychowawcze, praktycznie realizował swoją tezę i zasadę wychowawczą, mówiącą, iż rozwój społeczeństw dokonuje się poprzez etyczne, szczęśliwe życie osoby ludzkiej jako jednostki¹⁵.

Zauważył, że zaspokojenie potrzeb, począwszy od fizjologicznych po duchowe, otwiera dziecku drogę do przeżywania własnego życia w kategorii szczęścia osobistego, które jest sensem życia i powołaniem każdej osoby ludzkiej¹⁶, jest ono osiągalne i zarazem uzależnione od stopnia realizacji podstawowych war-

tości ogólnoludzkich, których źródłem jest miłość¹⁷. Uważał, że bez pogodnego dzieciństwa całe życie człowieka jest smutne, boleśnie zredukowane¹⁸, przez co człowiek staje się niezdolny do pełnego zaangażowania życiowego w życiu dorosłym. Dlatego tak poważnie traktował okres dzieciństwa jako zasadniczy i istotny okres w kształtowaniu osobowej dojrzałości wychowanka.

To przekonanie tworzące podstawy etyczne korczakowskiej pedagogii, było ukierunkowane na zaspokojenie w dziecku potrzeb ruchowych, emocjonalnych, psychicznych, duchowych, jak: miłość, radość, spontaniczność, rozwój zainteresowań, pasji.

Rozwój społeczeństw dokonuje się poprzez etyczne, szczęśliwe życie osoby ludzkiej jako jednostki.

Poprzez naturalny rozwój szczęśliwego dzieciństwa budził w dziecku szlachetne pragnienia¹⁹ i chęć do pracy samowychowawczej nad sobą²⁰. Rozwój miał służyć ukształtowaniu w dziecku wrażliwości na najważniejsze wartości ogólnoludzkie: dobro, sprawiedliwość, pokój, prawda, wolność, szczęście, miłość bliźniego, miłość ojczyzny, uczciwość, pracowitość, dojrzałość moralna charakteru²¹.

Wizja ludzkiego świata u Janusza Korczaka miała wymiar ściśle aksjologiczny w powiązaniu z psychologią, i filozofią²², stąd łączenie wychowania moralnego z rozwijaniem cech dojrzałego charakteru u dziecka, mające za zadanie kształtować umysł, charakter, zdrowie, siłę fizyczną, hart, silną wolę, odwagę, altruizm, poczucie obowiązku, miłość do ludzi, do świata, do przyrody²³. Wyzwalanie dobra w dziecku wiązał z rozwojem potrzeb etycznych, do których zaliczał potrzebę przeżywania piękna, dążenia do prawdy, sprawiedliwości, potrzebę posiadania wyższych idei²⁴, tj. uczciwe życie dla szlachetnych celów nastawione na służbę drugiemu człowiekowi, zdolność w postaci wrażliwości do przeżywania wartości wyższych piękna, dobra, wolności²⁵.

Cele i idee stawały się możliwe do zrealizowania na płaszczyźnie dojrzałej osobowości, na którą według Korczaka składały się takie cechy stylu życia i reguły postępowania, jak: umiłowanie własnego zawodu, wytrwałość w pracy, sumienne spełnianie obowiązków, pracowitość, oszczędność, dbałość o dom



Ola, fot. A. Janiak

i rodzinę, umiarkowanie, uczciwość, szczęście bez wielkich dochodów i wielkich wydatków, unikanie zawiści, rywalizacji, życia ponad stan²⁶.

Osobiste doświadczenie Korczaka potwierdziło prawdę, iż **kierowanie się w życiu tymi wartościami warunkuje harmonijne, a więc i szczęśliwe życie człowieka**, a tym samym spełnianie się we własnym człowieczeństwie²⁷. Jednym z przykładów realizacji tak przyjętego założenia było prowadzenie różnych „zakładów” dla chłopców jako twórczego sposobu rozwijania i wzmacniania etycznych zachowań wychowanków²⁸. Korczakowskie wychowanie do wartości znalazło również znamieny wyraz w zeznaniach świadków warszawskiego getta. W tak dramatycznym okresie życia Warszawy korczakowskie dzieci były znane w dzielnicy jako uosobienie dobroci i szlachetności²⁹.

**Dla Korczaka dziecko
jest wartością największą i zarazem
dobrem najwyższym.**

Warto też zauważyć, że skuteczność pedagogicznych oddziaływań Korczaka w zakresie rozwijania osobowości wychowanka na płaszczyźnie etyczno-aksjologicznej była ściśle związana z wielkością jego autorytetu i postawą wyzwalającą w dziecku ukryte siły dobra moralnego. Cała osobowość J. Korczaka i postawa były przesiąknięte bezwarunkową akceptacją wobec dziecka³⁰, co ujmowało wychowanków i wzbudzało w nich zapal do pracy nad sobą³¹.

Wiedział, że miłość, zrozumienie dziecka, traktowanie go na miarę jego człowieczeństwa, wychowanie go do życia według wartości rozwijających jego osobę, a także posiadanie autorytetu moralnego pedagoga to skuteczne zasady edukacji i wychowania, które nigdy nie tracą nic ze swej aktualności, ponieważ stają się one zasadą etosu pracy nauczyciela i paradygmatem jego wiarygodności.

Słowa kluczowe: dziecko, integralność, osoba ludzka, wartość, wychowanie.

PRZYPISY:

- ¹ J. Korczak, *Sam na sam z Bogiem*, [w:] J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa 1990, s. 192.
- ² B. Smolińska-Theiss, *Korczakowska idea praw dziecka*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3–4, s. 8.



Emilka, Ola - to moje, oddaj, fot. A. Janiak

- ³ Por. St. Cz. Michałowski, *Personalizm ponadwyznaniowy w pedagogii Janusza Korczaka*, red. K. Rędziński, M. Zieliński, Gliwice 2008, s. 97.
- ⁴ Por. J. Korczak, *Wybór pism*, red. D. Stępniewska, NK, Warszawa 1958, t. 2, s. 10–11 i t. 3, s. 78, 107–109.
- ⁵ Tamże, t. 3, s. 107–109.
- ⁶ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 2, red. I. Korsak, Warszawa 1978, s. 11.
- ⁷ A. Janiak, *Wychowanie dziecka w pedagogii Janusza Korczaka*, Lublin 2015, s. 91.
- ⁸ J. Korczak, *Wybór pism*, t. 3, dz. cyt., s. 107.
- ⁹ Tamże, s. 78.
- ¹⁰ Por. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin, 2004, s. 33.
- ¹¹ Por. A. Zych, *Dziecko w utworach Janusza Korczaka*, „Przemiany” 1979, nr 6, s. 13.
- ¹² B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Stulecie dziecka; między mitem a zniewoleniem*, [w:] J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*, t. 1, Lublin 2003, s. 89.
- ¹³ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 2, s. 11 i *Pisma rozproszone. Listy 1913–1939*, red. H. Kirchner, A. Lewin, Warszawa 2008, s. 182 i 213–21.
- ¹⁴ H. Miska, *Działalność praktyczna jako główne źródło wiedzy Janusza Korczaka o dziecku*, [w:] H. Kirchner, A. Lewin (red.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Warszawa 1982, s. 158.
- ¹⁵ Por. D. Rusakowska, *Janusz Korczak o szkole. Poglądy – oceny – doświadczenia*, Warszawa 1989, s. 49.
- ¹⁶ Por. tamże, s. 48–49; J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, dz. cyt., s. 99.
- ¹⁷ Por. J. Korczak, *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*, [w:] J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, dz. cyt., s. 180–182.
- ¹⁸ Por. I. Newerly, *Żywe wiązanie*, Warszawa 1966, s. 278.
- ¹⁹ Por. B. Smolińska-Theiss, *Korczakowska idea praw dziecka*, art. cyt., s. 9–10.
- ²⁰ J. Korczak, *Wybór pism*, t. 3, s. 253 i J. Korczak, *Na mównicy. Publicystyka społeczna 1898–1912*, t. 3.1, red. H. Kirchner, A. Lewin, Warszawa 1994, s. 18.
- ²¹ J. Korczak, *Wybór pism*, dz. cyt. t. 4, s. 73.
- ²² Por. J. Papuzińska, *Podkultura dziecięca w twórczości Janusza Korczaka*, [w:] H. Kirchner, O. Klecel (red.), *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, Warszawa 1997, s. 154.

- ²³ Por. D. Rusakowska, *Janusz Korczak o szkole...*, dz. cyt., s. 48 i I. Newerly, *Żywe wiązanie*, dz. cyt., s. 269.
- ²⁴ Por. B. Matyjas, *Koncepcja wychowania Janusza Korczaka*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI*, t. II., red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 801.
- ²⁵ Por. J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939), Bydgoszcz 1998, s. 359.
- ²⁶ Por. B. Wojnowska, *Wczesna publicystyka Janusza Korczaka*, [w:] H. Kirchner, O. Klecel (red.), *Janusz Korczak...*, dz. cyt., s. 44.
- ²⁷ Por. D. Rusakowska, *Janusz Korczak o szkole...*, dz. cyt., s. 49.
- ²⁸ Por. J. Korczak, *Wybór pism*, t. 4, s. 82–87.
- ²⁹ Por. M. Jaworski, *Janusz Korczak*, Warszawa 1977, s. 152.
- ³⁰ A. Zych, *Dziecko w utworach Janusza Korczaka*, art. cyt., s. 13.
- ³¹ Por. I. Zyngman (Stasiek), *Dzieci doktora Korczaka*, Warszawa 1981, s. 163–171.

BIBLIOGRAFIA:

- Korczak J.: *Na mównicy. Publicystyka społeczna 1889–1912*, t. 3.1. Red. H. Kirchner, A. Lewin. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, 1994. ISBN 8385449221; ISBN 83-85449-09-04.
- Korczak J.: *Pisma rozproszone. Listy 1913–1939*. Red. H. Kirchner, A. Lewin, St. Wołoszyn. Warszawa: IBL PAN, 2008. ISBN 978-83-61552-13-0.
- Korczak J.: *Pisma wybrane*, t. 2. Wybór A. Lewin, red. I. Korsak. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1978. ISBN 8310086970; 83-10-08512-5; 83-10-08720-9.
- Korczak J.: *Wybór pism*, t. 2, 3, 4. Wybór I. Newerly, red. D. Stępniewska. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1958, wyd. I. ISBN (brak).
- Korczak J.: *Sam na sam z Bogiem*. W: J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1990, s. 183–204. ISBN (brak).
- Janiak A.: *Wychowanie dziecka w pedagogii Janusza Korczaka*. Lublin: TK KUL, 2015. ISBN 978-83-7306-707-3.
- Jaworski M.: *Janusz Korczak*. Warszawa: INTERPRES, 1977. ISBN (brak).

Matyjas B.: *Koncepcja wychowania Janusza Korczaka*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI*, t. II. Red. T. Pilch. Warszawa: ŻAK, 2003, s. 797–805. ISBN 83-89501-24-4.

Michałowski St. Cz.: *Personalizm ponadwyznaniowy w pedagogii Janusza Korczaka*. W: K. Rędziński, M. Zieliński (red.): *Spoleczne determinanty edukacji i gospodarowania*. Gliwice: GWSP, 2008, s. 89–112. ISBN 978-83-61401-00-1.

Miska H.: *Działalność praktyczna jako główne źródło wiedzy Janusza Korczaka o dziecku*. W: H. Kirchner, A. Lewin (red.): *Janusz Korczak. Życie i dzieło*. Warszawa 1982, s. 158–160. ISBN 8302014826.

Newerly I.: *Żywe wiązanie*. Warszawa: Czytelnik, 1966. ISBN (brak).

Papuzińska J.: *Podkultura dziecięca w twórczości Janusza Korczaka*. W: H. Kirchner, O. Klecel (red.): *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*. Warszawa: IBL PAN, 1997, s. 151–165. ISBN 83-85605-92-4.

Rusakowska D.: *Janusz Korczak o szkole. Poglądy – oceny – doświadczenia*. Warszawa: IBP MEN, 1989. ISBN (brak).

Rynio A.: *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Lublin: KUL, 2004. ISBN 83-7363-154-2.

Sobczak J.: „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1998. ISBN 83-7096-249-1.

Smolińska-Theiss B.: *Korczakowska idea praw dziecka*. „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3–4, s. 7–19. ISSN 1642-672X.

Smolińska-Theiss B.: *Stulecie dziecka; między mitem a zniewoleniem*. W: J. Wilk (red.): *W służbie dziecku*, t. 1. Lublin: KUL, 2003, s. 87–97. ISBN 83-86473-26-6.

Wojnowska B.: *Wczesna publicystyka Janusza Korczaka*. W: H. Kirchner, O. Klecel (red.): *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*. Warszawa: IBL PAN, 1997, s. 31–54. ISBN 83-85605-92-4.

Zych A.: *Dziecko w utworach Janusza Korczaka*. „Przemiany” 1979, nr 6, s. 12–13. ISSN 0478-6718.

Zyngman I.: *Dzieci doktora Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1981. ISBN 83-10-09402-7.

* * *



Dr Alicja Janiak jest pedagogiem, doktorem nauk społecznych w zakresie pedagogiki, wychowawcą świetlicy w Szkole Podstawowej im. St. Artwińskiego nr 5 w Kielcach. Autorka licznych publikacji między innymi z zakresu pedagogiki, autorka wielu publikacji zdjęć z zakresu fotografii pedagogicznej, portretowej dziecka i kobiety. Głównym nurtem zainteresowania pedagogicznego jest antropologia osoby ludzkiej, warunki wzrostu i rozwoju pełnego, radosnego człowieczeństwa dziecka i dojrzałości etyczno-aksjologicznej kobiety.

Wychowanie w przedszkolu – potrzeba i wyzwanie

DR ELŻBIETA PŁÓCIENNIK

Dorośli z otoczenia przedszkolaków często nie zdają sobie sprawy z wagi własnej roli w rozwoju społeczno-moralnym dziecka.

Współczesna rodzina boryka się z różnymi problemami: zapracowani i jednocześnie często nieobecni w domu rodzice, trudne warunki materialne lub dobrobyt wykorzystywany niewłaściwie, migracja zarobkowa rodziców, rozpad rodzin, agresja psychiczna i fizyczna dorosłych¹. Czynniki te często wywołują lub pogłębiają problemy przedszkolaków w relacjach z innymi dziećmi, są podstawą braku ich poczucia stabilizacji, bezpieczeństwa, ale także przyczyną osamotnienia, frustracji czy nieadekwatnych reakcji na pojawiające się trudności.

Dzieci często też nie rozumieją komunikatów docierających do nich z otoczenia społecznego ze względu na ich wieloznaczność czy brak możliwości wyjaśnienia z dorosłym pojawiających się pytań i dysonansów poznawczych (np. bieda we własnym domu vs bogactwo dzieci w filmach; bogactwo własnej rodziny vs potrzeby dzieci z rodzin biednych; funkcjonowanie w rodzinie patologicznej vs radosne rodziny w reklamie; funkcjonowanie w rodzinie szczęśliwej vs problemy dzieci maltretowanych i zaniedbanych).

W rodzinach często spotykane są też nadmiernie ochraniające postawy rodziców (lub innych osób sprawujących opiekę nad dzieckiem podczas nieobecności rodziców), co blokuje samodzielność, aktywność i inicjatywę dziecka w doświadczaniu otaczającego świata. Z drugiej zaś strony dostrzeżono, że u niektórych dzieci kształtują się nowe – charakterystyczne dla późnej nowoczesności – kompetencje: umiejętność dostosowania się do życia w rodzinie niepełnej, samodzielność adekwatna do sytuacji, także w kształtowaniu własnej biografii, czy zdolność kreowania osobistych relacji społecznych².

Dorośli z otoczenia przedszkolaków często nie zdają sobie jednak sprawy

z wagi własnej roli w rozwoju społeczno-moralnym dziecka. Tymczasem stwierdzono, że altruistyczną postawę przyjmują dzieci, które wychowywały się w warunkach wyjaśniania i łagodnej perswazji, i były zachęcane do analizy skutków własnego działania wobec innych. Z kolei nieprawidłowe postawy rodzicielskie, brak zainteresowania dzieckiem, tłumienie dziecięcej aktywności poprzez postawę dominacji dorosłego nad dzieckiem opóźniają rozwój społeczny, a wraz z nim – rozwój funkcji intelektualnych.

Dojrzewanie dziecka do wartościowego zachowania jest procesem długotrwałym i uzależnione jest od wielu czynników.

Integracja aktywności procesów poznawczych z doświadczeniem, kompetencjami społecznymi i umiejętnościami dziecka pozwala tymczasem na decentrację społeczną, czyli umiejętność rozpatrywania przedmiotów i sytuacji jednocześnie z różnych perspektyw – dziecko szybciej potrafi zdać sobie sprawę z cudzej perspektywy, niż sugerował to J. Piaget³. Przekazywane przez najbliższe otoczenie sposoby zachowania, myślenia, interpretacji faktów i zdarzeń, a także sposoby ekspresji czy postawy dostrzegane przez dzieci u atrakcyjnych wzorców, wnikają bowiem w inteligencję oraz osobowość wzrastającej jednostki i decydują o jej sposobie myślenia, przetwarzania informacji, funkcjonowania w dalszym życiu⁴. Stąd więc wynika **potrzeba** uwzględnienia świadomego, przemyślanego i starannie przygotowanego działania wychowawczego wokół dziecka. Takie działanie wychowawcze stanowi jednak często trudne **wyzwanie** – zarówno dla rodziców dzieci, jak i dla nauczycieli.

Jest to wyzwanie dla rodziców, ponieważ trudno jest im często zmienić życie zawodowe – podstawę egzystencji rodziny – dostosowując je wyłącznie do potrzeb dziecka. Zwykle nie mają oni również wiedzy i umiejętności pedagogicznych, by świadomie organizować sytuacje sprzyjające rozwojowi społeczno-moralnemu ich dzieci, by rozwiązywać napotymane problemy wychowawcze.

Jest to także wyzwanie dla nauczycieli, ponieważ obserwowanie rodzinnych wzorców zachowania wobec innych osób pełni najistotniejszą funkcję w budowaniu doświadczenia, nawyków działania i umiejętności społecznych dziecka w tym wieku. Jednak ze względu na poszerzanie się kręgu wzorców osobowych autorytetem stają się także rówieśnicy oraz nauczyciele. Istotne więc jest, by oprócz pozytywnych wzorców w swoim otoczeniu, dziecko miało kontakt ze świadomym, celowym i metodycznym działaniem w przedszkolu. Takie właśnie wskazówki Czytelnik odnajdzie w literaturze z zakresu pedagogiki przedszkolnej.

Przykładowo J. Uszyńska-Jarmoc popularyzuje rozwijanie kompetencji kluczowych dziecka, w tym rozwijanie jego twórczości, świadomości siebie i zdolności do autokreacji⁵, a M. Falkiewicz-Szult wskazała możliwości przeciwdziałania

negatywnym skutkom socjalizacji dziecka poprzez włączanie go do organizacji przestrzeni, projektowania procesu edukacyjnego w przedszkolu czy nabywanie przez dziecko właściwych nawyków komunikowania się z innymi⁶.

Istotne jest, by oprócz pozytywnych wzorców w swoim otoczeniu, dziecko miało kontakt ze świadomym, celowym i metodycznym działaniem w przedszkolu.

J. Andrzejewska z kolei zachęca do aktywizacji dziecka w rozwijaniu własnych kompetencji psychospołecznych, takich jak: samoocena, świadomość własnych umiejętności, samodzielność, umiejętność współdziałania, negocjowania czy prezentacji pomysłów⁷, a M. Karwowska-Struczyk popularyzuje koncepcję wzmacniania sił duchowych i zwiększania odporności psychicznej dziecka zgodnie z koncepcją E. Grotberg, a także aktywizowania dziecka do samodzielnego rozwiązywania problemów⁸. K. Kuszak z kolei zachęca nauczycieli do celowego stawiania dziecka w roli nauczającego (tutora) oraz uczącego się od rówieśników⁹, M. Sławińska do uzupełnienia organizacji pracy z dzieckiem o strategię wyjaśniającą oraz interpretacyjną¹⁰,

a czołowa przedstawicielka pedagogiki przedszkolnej w Polsce – D. Wąloszek – zainicjowała i popularyzuje edukację ku emancypacji oraz włączanie dzieci do współodpowiedzialności w procesie wychowania przedszkolnego¹¹.

W opinii tych pedagogów dziecko w wieku przedszkolnym ma możliwości i predyspozycje psychofizyczne, by uczyć się wartościowego zachowania oraz zachowywać zgodnie z wartościami. J. Ciecuch stwierdził także, że dziecko w tym wieku potrafi posługiwać się „...w opisie siebie i innych ludzi kategoriami cech, co świadczy o tym, że jest w stanie pojąć... preferencje wartości...”¹². Jednak jest to możliwe szczególnie wtedy, gdy wartości są powiązane z wiedzą o sobie i uczestniczą w kształtowaniu dziecięcej osobowości. Ponadto należy mieć na uwadze, że dziecko nadal jest w fazie relatywizmu moralnego (zgodnie z koncepcją K. Kohlberga), a zatem potrafi brać pod uwagę potrzeby innych, jeśli rezultat ich działania jest również korzystny dla jego dobra¹³.

Oczywiste jest, że dojrzewanie dziecka do wartościowego zachowania jest procesem długotrwałym i uzależnione jest od wielu czynników. Jest to także proces, w którym dziecko powinno przede wszystkim mieć wiele doświadczeń związanych z krytycznym podej-



Kasia, Nelly, Ania, fot. A. Janiak

ściem do napływających informacji, dokonywaniem i weryfikowaniem wyborów lub podejmowaniem aksjologicznie uzasadnionych decyzji dotyczących własnego działania – jest to także podstawa rozwoju mądrości¹⁴. Z kolei czynnikiem sprzyjającym rozwijaniu mądrego myślenia i zachowania w okresie dzieciństwa są celowe i zaplanowane ćwiczenia:

- w nazywaniu, opisie i wyjaśnianiu wartości ogólnoludzkich, precyzyjnym operacjonalizowaniu zachowania i działań wchodzących w jego zakres;
- w analizie, ocenie i wartościowaniu różnorodnego zachowania, sytuacji oraz reakcji różnych osób (także bohaterów literackich czy filmowych);
- w dostrzeganiu stanów wewnętrznych innych ludzi oraz pozytywnych i negatywnych konsekwencji własnego zachowania, także dla innych osób;
- w stosowaniu różnych form i strategii komunikowania się oraz prowadzeniu dialogu, gdzie dziecko wyraża swoje emocje, sądy i myśli, odczucia i pragnienia, wyobrażenia i twórcze pomysły;
- w projektowaniu działania na rzecz innych ludzi oraz zmian sprzyjających naprawie relacji międzyludzkich (w kontekście własnego dobra);
- w wymyślaniu i wyjaśnianiu hipotetycznych założeń oraz przypuszczalnych wariantów postępowania, a następnie weryfikowaniu postawionych hipotez w praktycznym działaniu;
- w dokonywaniu autorefleksji na temat swojego działania, własnych projektów, wytworów i zachowania w stosunku do innych, ale także własnych mocnych stron, pozytywnych cech, umiejętności, zdolności i możliwości;
- we współpracy z innymi – nauczycielami, rodzicami, kolegami – by umieć żyć wśród innych ludzi.

Jest to z pewnością wyzwanie dla nauczyciela przedszkolnego, jednocześnie jest to zadanie możliwe do realizacji.

Napisał o tym już wiele lat temu L. S. Wygotski – podczas organizacji działania dziecka dorosły może oferować zadania, które są na granicy możliwości wychowanka. Potrzebne są do tego tylko odpowiednie „narzędzia”¹⁵. I takich narzędzi metodycznych nauczyciel przedszkolny powinien szukać, dostosować je do możliwości i potrzeb dzieci, a także zaprojektować różne sytuacje

educacyjne i narzędzia sprzyjające realizacji wychowania do wartości w przedszkolu – oczywiście we współpracy z rodziną. Propozycje takie można odnaleźć także w moich publikacjach związanych z rozwijaniem mądrości dziecka.

Słowa kluczowe: nauczyciel przedszkolny, wychowanie w przedszkolu.

PRZYPISY:

- ¹ Zob.: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*, Poznań 2014.
- ² S. Guz (red.), *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, Lublin 2008, s. 139.
- ³ D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa 2006.
- ⁴ L. S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2005, s. 78.
- ⁵ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2013.
- ⁶ M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007.
- ⁷ J. Andrzejewska, *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Lublin 2013.
- ⁸ M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012.
- ⁹ K. Kuszak, *Dziecko w roli nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 4.
- ¹⁰ M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Kraków 2010.
- ¹¹ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006; D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014.
- ¹² Za: J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości: od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Stare Kościeliska 2013, s. 138.
- ¹³ Za: J. Trempała, D. Czyżowska, *Rozwój moralny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, Warszawa 2014.
- ¹⁴ Zob.: E. Płociennik, *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Łódź 2016.
- ¹⁵ L. S. Wygotski, dz. cyt.

BIBLIOGRAFIA:

- Al-Khamisy D.: *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2006. ISBN 83-89501-58-9, 978-83-89501-58-9.
- Andrzejewska J.: *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowa-*

nie psychospołeczne dzieci. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2013. ISBN 978-83-7850-126-8.

Brzezińska A. I., Matejczuk J., Jankowski P., Rękosiewicz M. (red.): *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2014. ISBN 978-83-7589-028-8.

Ciecuch J.: *Kształtowanie się systemu wartości: od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Stare Kościeliska: Liberi Libri, 2013. ISBN 978-83-63487-14-0.

Falkiewicz-Szult M.: *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. ISBN 978-83-7308-813-9.

Guz S. (red.): *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2008. ISBN 978-83-227-2918-2.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.): *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014. ISBN 9788301141516.

Karwowska-Struczyk M.: *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012. ISBN 978-83-235-0842-7.

Kuszak K.: *Dziecko w roli nauczyciela*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 4, s. 14–17. ISSN 0137-8082.

Sławińska M.: *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010. ISBN 978-83-7587-192-0.

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

Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M. (red.): *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013. ISBN 978-83-7850-559-4.

Waloszek D.: *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006. ISBN 83-7271-397-9.

Waloszek D.: *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: „Żak” Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, 2014. ISBN 978-83-62015-69-6.

Wygotski L. S.: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN, 2005. ISBN 83-01-14599-4.

* * *



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

Wychowanie do wartości młodzieży w epoce ponowoczesności

DR TOMASZ ŁĄCZEK

Artykuł ukazuje ważną z perspektywy pedagoga problematykę wychowania do wartości współczesnej młodzieży szkolnej.

Proces wychowania do wartości przebiega w sposób długotrwały, skomplikowany i niestety dla wielu młodych ludzi wręcz niezrozumiały. Jednym z powodów takiego stanu jest fakt, że określone przez nauczycieli, rodziców czy wychowawców cele są odmienne od zamierzeń młodzieży.

Dorośli starają się ukazać wartość poszczególnych zachowań na własnym przykładzie, próbują słowami przekonać do tego, co słuszne, pożądane i właściwe. Tłumaczą, że postawa przyzwoitości przystoi osobom dojrzałym, a negowane w społeczeństwie antywartości, takie jak choćby: materializm, egoizm czy nepotyzm nie powinny być udziałem dobrze wychowanego człowieka. Nauczyciele tłumaczą, że życzliwość, tolerancyjność, uczynność i pomoc innym to cechy właściwe, charakteryzujące uczniów empatycznych i mądrych. Rodzice ukazują własnym dzieciom duże znaczenie edukacji, zaangażowania w samokształcenie czy wyznaczanie sobie ambitnych celów jako remedium na popolicie występującego hedonizmu czy braku aspiracji.

To wszystko jest cenne, uzasadnione latami własnych doświadczeń życiowych i zawodowych. Ale czy jest to zrozumiałe, akceptowane i internalizowane przez dzisiejszą młodzież? Czy naprawdę wartości prospołeczne, altruistyczne, sprzyjające budowie społeczeństwa opartego na prawidłowo rozwijającym się indywidualizmie jego członków są wartościami, które są realizowane przez młodych ludzi?

W wielu przypadkach tak pewnie jest. Jednak obserwacja stanu obecnego, jak również zmian dokonujących się w społeczeństwie pozwala stwierdzić, że młodzi ludzie coraz częściej wybierają postawę nadmiernie egocentryczną, świadomie relatywizują dla własnej korzyści to, co sami uznają za słuszne, postępują bezrefleksyjnie, hołdując

konformizmowi. Dlaczego zatem tak często mamy do czynienia z rozdzwieniem między tym, co stara się przekazać społeczeństwo w swojej „sztafecie wychowania”, a tym, co w rozumieniu młodzieży jest pożądane i atrakcyjne?

Współczesna rzeczywistość określaną jest często mianem ponowoczesności. Co to oznacza? Dziś dla wielu nie wystarczy już być nowoczesnym. Bo nowoczesny może być każdy. Ten truizm ukazuje prawdziwy charakter postmodernizmu. Wszechobecna propaganda sukcesu, pogoni za czymś, co szybko przyniesie korzyść, szczęście czy przyjemność zdominowała świat kultury, zaburzyła porządek i przeorientowała „poukładany świat” w „świat do poukładania”. Rzeczywistość, która wymaga od człowieka nie tyle zaangażowania w siebie, w poznanie własnej tożsamości, co rozeznania w tym, co aktualnie przedstawiane jest jako dla człowieka właściwe, nowoczesne i co może przynieść mu sukces.

Proces wychowania do wartości przebiega w sposób długotrwały, skomplikowany i niestety dla wielu młodych ludzi wręcz niezrozumiały.

W publikacjach kreuje się nowe trendy nie tylko w zakresie zdrowia, urody czy mody, ale bodaj we wszystkich dziedzinach życia. Uruchamiając odbiornik telewizyjny, logując się w Internecie czy otwierając karty codziennej prasy, znajdujemy wskazówki dotyczące tego, co należy jeść, w co należy się ubrać, co jest muzycznym hitem, co szczytem elegancji, a co kiczem. Massmedia, niby mimochodem opisują, co jest „trendy” w dziedzinie elektronicznych gadżetów, a co należy już do przeszłości. Ponowoczesność to epoka, która dopuszcza to, co dotychczas było nie fair. Stawia na piedestale poglądy i postawy, które jeszcze

jakiś czas temu były oceniane jako negatywne i niekonstrukttywne. Czy w takim świecie jest miejsce dla wartości, dla wychowania do wartości?

Zdaniem Marii Czerwińskiej-Jasiewicz „Pojęcie wartości ma charakter interdyscyplinarny”¹. W tym stwierdzeniu zawarta jest immanentna cecha wartości, jej wielka zaleta, którą jest wielowymiarowość. Wartość nie jest więc tylko kategorią pedagogiczną, ale również zjawiskiem, pojęciem, desygnatem występującym m.in. w psychologii, socjologii czy antropologii i który dla wielu może mnóstwo oznaczać.

Wychowanie do wartości obejmuje najczęściej zespół czynności (świadomych, ale i tych nieświadomych) podejmowanych przez dorosłego w celu wywołania pozytywnych, zamierzonych efektów (zmian, wykreowania postaw itp.) u młodego człowieka w zakresie tego, co będzie (jest?) dla niego ważne, co najważniejsze teraz, ale i w przyszłości. To próba skutecznego oddziaływania w celu stworzenia, kreacji – ale i autokreacji – własnej hierarchii wartości w sposób maksymalnie utrwalony. Dla nauczyciela oprócz teoretycznego przygotowania do tego, jak wprowadzać uczniów w świat wartości, ważna jest z pewnością znajomość pewnych prawidłowości psychologicznych, których uwzględnienie wspomagać powinno realizowany w szkole proces edukacji aksjologicznej.

Ciekawe wyniki badań dotyczące tego zagadnienia opublikował w 2013 r. Jan Ciecuch. Zauważył on, że w okresie adolescencji występują trzy zasadnicze etapy, w czasie których najczęściej dochodzi do zmian w systemie wartości młodego człowieka:

1. faza rozpoczęcia okresu dorastania: 10–11 rok życia (IV–V klasa szkoły podstawowej) – maleje wtedy znaczenie okazywania życzliwości wobec innych, a wzrasta potrzeba



Fot. S. Kopeć

umacniania siebie. Powodem takiego zachowania jest często pojawiająca się coraz wyraźniej chęć pokazania innym własnej niezależności, co związane jest z prawidłowo dokonującym się procesem dojrzewania;

2. faza środkowa okresu dojrzewania: 15 rok życia (II–III klasa gimnazjum) – traci wtedy na sile hedonizm, stymulacja i kierowanie sobą w działaniu. Znaczenie tych wartości zaczyna powoli maleć, co nie oznacza, że stają się one w ogóle nieważne;

3. końcowa faza okresu dojrzewania: 18 rok życia (II klasa szkoły ponadgimnazjalnej) – zmniejsza się wtedy znaczenie wartości umacniania siebie, wzrasta natomiast zachowawczość, co może być wynikiem rozwoju, tworzenia się własnej tożsamości².

Uwzględnienie zmian dokonujących się w ww. okresach życia młodego człowieka z pewnością może przyczynić się do usprawnienia procesu wychowania do wartości. Położenie przez wychowawców w odpowiednim czasie nacisku na afirmowanie tych wartości, które mogą być przyjęte w sposób najbardziej efektywny, jest wielką sztuką. Specyfika dorastania emocjonalnego, społecznego czy wynikająca w pewnym stopniu z poszczególnych faz rozwoju fizycznego u uczniów labilność i postawa buntu, nie sprzyjają przekazywaniu wartości w procesie wychowania. Wie o tym z autopsji każdy nauczyciel, jednak to nie zawsze przybliża go do rozwiązania problemu i znalezienia najlepszego rozwiązania prowadzącego do usystematyzowania wartości w strukturze hierarchicznej u podopiecznych.

Człowiek dorosły, który nie przeżywa kryzysu tożsamości, który ma sprecyzowany pogląd na siebie i innych, najczęściej

nie podlega tak wielu rozterkom związanym z wyborem tego, co ważne, a co najważniejsze. Realna samoocena pozwala na właściwe tego rozeznanie. Co prawda zachodzi tutaj niebezpieczeństwo wystąpienia „efektu bycia lepszym niż przeciętnie”, który Bogdan Wojciszke definiuje jako „skłonność większości ludzi do uważania siebie samych za lepszych niż przeciętnie pod niemal każdym względem, szczególnie silnie wartościującym”³. Dotyczy to również sytuacji samooceny życia w zakresie prowadzenia go jako zgodnego z uznawanymi przez samego siebie wartościami. Inaczej jest, w czasie gdy autopoznawanie i poznawanie świata w ogóle dokonuje się w okresie młodzieńczym.

Brak autokrytycyzmu, ugruntowanych przekonań odnoszących się do występujących w otoczeniu zjawisk itp. powoduje, że występuje często dysonans między wartościami deklarowanymi, wartościami uznawanymi a wartościami realizowanymi. Innymi słowy młodzież często co innego mówi, co innego myśli, a jeszcze coś innego robi... Specyfika epoki ponowoczesności dodatkowo jeszcze komplikuje i tak złożony świat wychowania do wartości.

Jak twierdzi Ewa Sowa-Behtane „Obecne tradycyjne systemy wartości uległy istotnemu rozchwianiu. Zauważa się znaczne przeistoczenia w sferze aksjologicznej, polegające głównie na hierarchicznej zmianie systemu wartości w kierunku gloryfikacji materialnych względem wartości duchowych. Popularność zyskuje indywidualizm, pewność siebie, umiejętność przekonywania, prezentowania swoich atutów, operatywność, zdolność szybkiego reagowania w kategoriach rynku: popyt – podaż. Nastąpiła minimalizacja świata duchowego na rzecz realizacji wartości komercyjnych”⁴.

Wychowanie do wartości młodzieży w epoce ponowoczesności jest również i z wymienionych powyżej powodów zadaniem wymagającym. Podmiotowe, nacechowane odpowiedzialnością nauczyciela-wychowawcy nauczanie i wychowanie młodego człowieka w środowisku szkolnym z pewnością sprzyjać będzie prawidłowemu realizowaniu tej trudnej, ale jakże zaszczytnej sztuki wychowania do wartości.

Słowa kluczowe: młodzież, wartości, wychowanie, ponowoczesność, szkoła.

PRZYPISY:

- ¹ M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*, Warszawa 2015, s. 90.
- ² J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Warszawa 2013, s. 325.
- ³ B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Warszawa 2015, s. 532.
- ⁴ E. Sowa-Behtane, *Młodzież ponowoczesna*, Kraków 2015, s. 41–42.

BIBLIOGRAFIA:

- Bogunia-Borowska M. (red.): *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Kraków: Znak, 2015, s. 13–45. ISBN 978-83-240-4067-4.
- Ciecuch J.: *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri, 2013, s. 325. ISBN 978-83-63487-05-8.
- Czerwińska-Jasiewicz M.: *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*. Warszawa: Wydaw. Difin, 2015, s. 90. ISBN 978-83-7930-713-5, 978-83-7930-713-5.
- Kleszcz M., Łączek M.: *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 20–24. ISBN 978-83-7850-278-4.
- Łączek T.: *Spoleczne i edukacyjne uwarunkowania sukcesu życiowego młodzieży*. Kielce: Wydawnictwo UJK, 2014, s. 37–39. ISBN 978-83-7133-589-1.
- Sowa-Behtane E.: *Młodzież ponowoczesna*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2015, s. 41–42. ISBN 978-83-277-1052-9, 978-83-7614-214-2, 978-83-7614-214-1.
- Wojciszke B.: *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2015, s. 532. ISBN 978-83-7383-453-8, 978-83-7383-435-8.
- * * *
- Tomasz Łączek** – pedagog, doktor nauk humanistycznych. Zatrudniony w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Opublikował ponad 50 artykułów naukowych oraz monografię z zakresu pedagogiki społecznej pt. *Spoleczne i edukacyjne uwarunkowania sukcesu życiowego młodzieży* (2014).

Rola nauczyciela w odkrywaniu świata wartości i kształtowaniu postaw uczniów

DR KRZYSZTOF GERC

Powinniśmy zawsze słuchać małego dziecka, którym niegdyś byliśmy i które wciąż jeszcze w sobie nosimy. Ono dobrze wie, co to są magiczne chwile. I choć często udaje nam się zagłuszyć jego płacz, to jednak nigdy nie zdołamy stłumić jego głosu.

P. Coelho

W artykule podjęto problematykę wieloaspektowości odpowiedzialności pedagogicznej, sytuując ją w kontekście hermeneutyki, pedagogiki personalistycznej oraz psychologii rozwoju człowieka. Tekst stanowi również próbę scharakteryzowania wyzwań, jakie stoją przed współczesnym nauczycielem – wychowawcą, aspirującym do stawania się przewodnikiem dzieci i młodzieży w odkrywaniu przez nich świata wartości. W eseju przywołuje się badania prowadzone przez różnych autorów, w rozmaitych kontekstach społecznych, ukierunkowane na identyfikację czynników i kryteriów skutecznego kształtowania postaw uczniów przez nauczycieli.

Ks. prof. Józef Tischner w *Filozofii dramatu* (1998), charakteryzując powszechne doświadczenie spotkania przez człowieka innej osoby, zatem także naturalnej relacji, jaka zachodzi między nauczycielem i uczniem, napisał: „Stanął przede mną człowiek i zadał mi pytanie. Nie wiem, skąd przyszedł, i nie wiem, dokąd zmierza. Teraz oczekuje odpowiedzi. Pytając, pragnie najwidoczniej uczynić mnie uczestnikiem jakiejś swojej sprawy. Jakiej? Tego nie wiem. Wiem jedynie tyle, ile zawiera się w pytaniu. Powstaje chwila napięcia. Czy odpowiem pytającemu? Co mogę zrobić? Mogę odpowiedzieć lub nie odpowiedzieć, mogę odpowiedzieć bez sensu, wymijająco, fałszywie. (...) Pytanie wytrąca mnie ze stanu *przy kimś*, «obok» kogoś, a nawet *wobec kogoś*, by mnie wtrącić w nowy stan – stan *dla kogoś*. Odpowiadając na pytanie, zaczynam być – o ile odpowiadam na pytanie – *dla kogoś*. Innymi słowy: staję się odpowiedzialny. Istotny sens pytania polega na tym, że budzi ono w zapytanym poczucie odpowiedzialności. (...)” (Tischner, 1998, s. 89–90).

Przywołane słowa podkreślają, moim zdaniem, najistotniejszy aspekt postawy nauczyciela w odkrywaniu przed uczniem świata wartości: *odpowiedzialność*. Może się ona wyrażać w kilku wymiarach aktywności nauczyciela. Po pierwsze, odpowiedzialność ta dotyczy szczególnej troski o organizację takich warunków kształcenia i wycho-

wania, które umożliwiają optymalny rozwój ucznia. S. Bauer (2008) zaznacza w tym kontekście, że niezwykle istotnym czynnikiem osiągnięć dziecka jest zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa w sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych, w których uczestniczy. Ignorowanie przez nauczyciela lęku dziecka przed ekspozycją społeczną czy ośmieszeniem przed rówieśnikami blokuje jego aktywność, co może przejawiać się u dziecka brakiem spontaniczności w podejmowaniu narracji, proponowaniu rozwiązań analizowanego problemu, a często powstrzymuje je przed zgłaszaniem doświadczanych trudności i zwracaniem się o pomoc.

Drugi wymiar odpowiedzialności nauczyciela koncentruje się na jego uczciwości intelektualnej i obiektywizmie w przekazywaniu wiedzy, umożliwiających uczniom wielostronne analizowanie interesujących ich zagadnień. Aspekt ten zakłada również tolerancję wobec różnicy poglądów, co sprzyja kształtowaniu u uczniów postawy otwartości intelektualnej i gotowości do uczestnictwa w dyskusji polemicznej z uszanowaniem odmienności światopoglądowej i naukowej rozmówców. Szacunek dla wielogłosowości wzmacnia odporność ucznia na manipulację, kształtuje u niego oczekiwaną zdolność krytycznego myślenia i budzi zaufanie do nauczyciela, który nie sytuuje się w roli „dogmatyka”, lecz „przewodnika”

i „świadka” w poznawaniu różnorodnych zjawisk i zachowań ludzi.

Niezwykle istotnym czynnikiem osiągnięć dziecka jest zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa w sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych, w których uczestniczy.

Dynamiczne poszukiwanie, będącą szczególną cechą dzieciństwa, oznacza, iż dziecko czerpie ze wszystkiego, co je otacza w sposób chaotyczny, niewybiórczy oraz bez umiejętności wartościowania (Waloszek, 2006). Dzieci, z uwagi na ujawnianą przez siebie potrzebę bezpieczeństwa, są szczególnie wrażliwe na obecność dorosłych, stąd tak cenne są postawy nauczycielskie, cechujące się życzliwością i empatią. Niemal każda życiowa sytuacja stanowi dla dziecka wymiar wychowawczy. Dzieci naśladują to, co zaobserwują i usłyszą. Ten szczególny rodzaj niedojrzałości opisują właściwości *mikrosfery człowieczeństwa dziecka*. Warto zastrzec – człowieczeństwa, reprezentowanego w analogicznym do dorosłych wymiarze, lecz opisywanego innymi charakterystykami, oznaczającymi z reguły większą potencjalność dzieciństwa w stosunku do innych faz rozwojowych. Wprowadzenie młodego człowieka w świat makrosfery ludzi dojrzałych jest sztuką niebawale trudną, ale niezwykle pożądaną wśród nauczy-

cieli. Wymaga od dorosłego wrażliwej obecności i odpowiedzialności, stałości i przewidywalności reakcji, a także poprawności indywidualnych wzorców zachowań w codziennym wspieraniu rozwoju dziecka.

Kolejnym aspektem odpowiedzialności nauczyciela jest jego zaangażowanie w interakcję z uczniem. Badania M. Szczotki (2015), prowadzone wśród dzieci przedszkolnych dowodzą, że **cechami wysoko cenionymi u nauczycieli są**: pogodne usposobienie, gotowość udzielenia pomocy, aranżowanie czasu zajęć, sympatia okazywana dzieciom oraz kultura osobista nauczyciela. Wymienione czynniki ujawniają się w relacji nauczyciela z dzieckiem, a zatem dotyczą bezpośrednio interakcji nauczycieli i pokazują, jak ważnym są one aspektem w procesie wychowawczym. K. Stępień (2011) zauważa, że relacje z uczniem oparte na autentycznym dialogu umożliwiają dziecku kształtowanie pozytywnego obrazu siebie, budując w nim poczucie kompetencji i chroniąc przed frustracją.

Doniosłość dostrzeżenia postulatów podmiotowości w wychowaniu dla reprezentantów pedagogiki personalistycznej najlepiej oddają słowa R. Gardinięgo, który przyznał, iż drugi staje się „ty” dla mnie jedynie, jeśli ustaje czysta relacja typu przedmiot – podmiot (cyt. za: Nowak, 2006, s. 241). Wychowanie staje się zatem – zgodnie z definicją K. Schallera – „procesem spotkań, które istocie ludzkiej pozwalają odnaleźć się w swoim człowieczeństwie” (cyt. za: Tarnowski, 2009, s. 145), a zatem także poczuć się podmiotem swojego działania.

D. Skulicz (2008), eksponując etyczny kontekst wykonywania zawodu nauczyciela, wymienia wartości i kryteria, porządkujące jego aktywność. Definiuje je jako zasady: prawdy, dobra wychowanka, poszanowania jego osobowości, profesjonalizmu w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, oddziaływania własnym przykładem, więzi emocjonalnej oraz projekcji wychowawczej, polegającej na zdolności do ujmowania różnych problemów z perspektywy dziecka. Istotną kwestią, dotyczącą pożądanego postaw nauczycieli, jest także kształtowanie i rozwijanie odporności psychicznej dzieci, pozwalającej im skuteczniej radzić sobie z doświadczanymi porażkami i trudnościami egzystencjalnymi



Kuba, fot. A. Janiak

(Sikorska, 2016). Nauczyciel może to realizować poprzez: wzmacnianie i rozwijanie zasobów psychicznych dzieci, oddziaływania profilaktyczne, wnikliwość w identyfikacji nieprawidłowych zachowań dzieci, pomoc w osiąganiu przez nie pożądanego zmian rozwojowych oraz zapobieganie zachowaniom ryzykownym i nieprzystosowanym (por. Twardowska-Staszek, 2016).

Powszechnie znany truizm głoszący, że najlepsze wychowanie to wychowanie przez osobiste świadectwo zawiera mądrość życiową, potwierdzoną przez wychowawców praktyków i teoretyków myśli pedagogicznej. Studenci kierunków pedagogicznych, w tym przyszli dydaktycy różnych specjalności przedmiotowych, jeszcze przed rozpoczęciem praktyk słyszą nieodmiennie od swoich nauczycieli akademickich i mentorów zawodowych, że wychowywanie w szkole zaczyna się wraz z wkroczeniem nauczyciela do sali dydaktycznej. Estetyka wizerunku fizycznego, wyrażająca się w stosowności stroju oraz schludności wyglądu, sposób przywitania się z zespołem klasowym, kultura osobista, życzliwość, kultura słowa – wszystko to stanowi o skuteczności odkrywania przestrzeni wartości przed wychowanymi.

Truizmem jest także kolejne stwierdzenie, że wychowanie do zasad i wartości odbywa się poprzez ich praktykowanie. Jest oczywiste, że nauczyciel – wychowawca powinien sam być wzorem punktualności, skoro „rozlicza” swoich wychowanków z terminowej realizacji zadań i punktualnego stawiania się na zajęcia. Niesłowny nauczyciel, niedotrzymujący

terminów czy nieprzestrzegający umów zawartych wcześniej z zespołem uczniowskim szybko traci tzw. autorytet nadany przez prawo...

Każdy z nas mógłby z pewnością wymienić bodaj jednego nauczyciela z okresu swojej edukacji szkolnej, który został zapamiętany z powodu szczególnej umiejętności zainteresowania przedmiotem, pasji poznawczej czy frapującego sposobu przekazu wiedzy. Istotnie, jednym z ważnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym przejawów oddziaływania własną postawą przez nauczyciela jest pasja przedmiotowa; widoczna znajomość obszaru wiedzy, do której należy nauczany przedmiot, ale i autentyczna fascynacja tą dziedziną. Badania M. Śnieżyńskiego (2008) przeprowadzone wśród studentów różnych kierunków wykazały, że wysoki poziom przygotowania merytorycznego nauczyciela oraz wybitne umiejętności metodyczne stanowią najistotniejsze czynniki decydujące o uznaniu nauczyciela za autorytet i plasują się one wyżej niż wszystkie cechy jego osobowości. Potwierdzają to również wyniki badań własnych, prowadzonych w różnych środowiskach wychowawczych (Gerc, Pa-sternak, Jurek, 2011; Gerc, 2012).

Koncentracja na przygotowaniu merytorycznym i warsztacie metodycznym nauczyciela uwidoczniła się również w opiniach rodziców w badaniach B. Urbanka (2015), którzy oczekują współcześnie przede wszystkim wysokiego poziomu nauczania, stosownie do możliwości uczniów oraz przygotowania ich do efektywnego rozwiązywania problemów na wyższych szczeblach edukacji. Fascynacja dziedziną dydaktyczną

i profesjonalizm w dydaktyce najczęściej ujawniają się w zdolności do prowadzenia dialogu z uczniami, ukazującego różnorodność stanowisk, dotyczących interesującego uczniów zagadnienia; przyjmowanie postawy odkrywcy czy hobbysty w danej dziedzinie.

Nauczyciele prezentujący charakterystyczną postawę skuteczniej wzbudzają w uczniach motywację poznawczą i inspirują do twórczości. Według L. J. Colker (2008), kreatywność nauczyciela (zwłaszcza w edukacji młodszych dzieci) jest jednym z wyznaczników jego skuteczności. Twórczość ta przejawia się – zdaniem badaczki – w zdolności do przedstawiania omawianych zagadnień w zakresie możliwości i prawdopodobieństwa ich zaistnienia, co pozwala wychowankom dostrzegać oraz analizować zmiany zachodzące w otoczeniu. Istotnym wymiarem kreatywności nauczyciela – jak piszą M. Trubiłowicz oraz E. Butyńska (2014) – jest także jego zdolność do elastycznego wykorzystywania zainteresowań i preferencji dziecka (2014).

Lektura doniesień na temat kondycji i odporności psychicznej dzieci i młodzieży – pomimo wielu podejmowanych działań profilaktycznych – nasuwa wnioski o coraz większej skali zaburzeń emocjonalnych, wskazuje również na wzrost liczby zachowań ryzykownych, ujawnianych w tej grupie wiekowej. Prawidłowość tę obserwuje się od lat w wielu krajach Europy i Ameryki. Dotyczy ona także Polski, stąd też warto nadal upowszechniać wyodrębnione w badaniach (np. Ostrowski, Sikorska, Gerc, 2015) charakterystyki rodziny dobrze radzącej sobie z trudnościami i codziennymi problemami, a także nauczyciela, który może stać się dla dzieci i młodzieży przewodnikiem po świecie wartości. Sprowadzają się one do następujących kryteriów, określonych jako:

- zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa, stabilizacji związku emocjonalnego, poczucia przynależności, możliwości wymiany uczuć;
- możliwie szeroki zakres wspólnych wartości członków rodziny i różnych grup społecznych (w tym gromadzenie się wokół wartości szczególnie ważnych w pewnych okresach życia);
- wspólne rozwiązywanie zadań i problemów.

Rosnące tempo życia, szybki postęp technologiczny i współczesna dynamiczna rzeczywistość społeczna do-

starzają licznych sytuacji stresowych, stawiając przed młodymi ludźmi wiele zadań adaptacyjnych. Konieczność szybkiego przystosowywania się do zmiennych i niepewnych wymagań, sprostania wymaganiom konkurencyjności, innowacyjności, aktywności i plastyczności jest zadaniem szczególnie trudnym i obciążającym psychiczne mechanizmy obronne ludzi młodych. Efektem są negatywne emocje: lęk, apatia, przygnębienie, a także rezygnacja z ukierunkowanego działania oraz bierność. W tym kontekście wychowawca i jego wsparcie nabierają szczególnego znaczenia.

Wrażliwy, serdecznie zatroskany, dostępny i kompetentny wychowawczo nauczyciel – poprzez adekwatność udzielanych przez siebie odpowiedzi i osobistego świadectwa – wskazuje dzieciom optymalną drogę rozwoju, pokazuje horyzont wartości i znaczenie poszukiwania cnoty w ujęciu sokratejskim. Kształtuje w ten sposób, w swoich wychowankach, ten szczególny rodzaj niepowtarzalnej, osobistej odpowiedzialności, odnoszącej się do: sposobu życia, deklarowanych i manifestowanych poglądów oraz do jakości i trwałości relacji z innymi ludźmi.

Słowa kluczowe: odpowiedzialność pedagogiczna, wychowawca, wartości.

BIBLIOGRAFIA:

Bauer S.: *What Qualities Should Preschool Teachers Have?* Jakarta Post, September 2008 (dostęp: 28.02.2017).

Available: <http://www.tutortime.co.id/images/download/Teachers+role.pdf>.

Coelho P.: *Na brzegu rzeki Piedry usiadłam i płakałam...* Szczecin: Wyd. Wieża Babel, 1996. ISBN 978-83-89933-52-2.

Colker L. J.: *Twelve Characteristics of Effective Early Childhood Teachers*. 2008 (dostęp: 28.02.2017).

https://www.naeyc.org/files/yc/file/200803/BJT_Colker.pdf

Gerc K., Pasternak A., Jurek M.: *Autorytet nauczyciela w percepcji młodzieży szkół krakowskich – studium empiryczne*. W: E. Augustyniak (red.): *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*. Kraków: Wyd. Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, AGH, 2011, s. 113–123. ISBN 978-83-7464-363-4.

Gerc K.: *Wielopodmiotowość relacji rodzic – uczeń – nauczyciel a problem kształtowania się kultury organizacji wychowującej*. W: Z. Zasłona (red.): *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki wychowania*. Nowy Sącz:

Wyd. Naukowe PWSZ w Nowym Sączu, 2012, s. 36–56. ISBN 978-83-63196-26-4.

Nowak M.: *Pedagogika personalistyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika* (t. I). Warszawa: PWN, 2006, s. 232–247. ISBN 83-01-14055-0.

Ostrowski T. M., Sikorska I., Gerc K.: *Resilience from a variety of theoretical perspectives: an introduction*. W: T. M. Ostrowski, I. Sikorska, K. Gerc (ed.): *Resilience and health in a fast-changing world*. Kraków: Jagiellonian University Press, 2015, p. 7–15. ISBN 978-83-233-4026-3.

Sikorska I.: *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016. ISBN 978-83-233-4073-7.

Skulicz D.: *Aksjologiczny wymiar celów kształcenia pedagogów*. W: J. Kostkiewicz (red.): *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2008, s. 103–114. ISBN 978-83-7587-743-4.

Stępień K.: *Relacja nauczyciel – uczeń jako jeden z komponentów kształtujących kulturę organizacyjną szkoły*. W: A. Augustyniak (red.): *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AGH, 2011, s. 69–73. ISBN 978-83-7464-363-4.

Szczotka M.: *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w percepcji dzieci 3–4-letnich*. „Nauczyciel i Szkoła” 2015, nr 2 (58), s. 143–155. ISSN 1426-9899.

Śnieżyński M.: *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2008. ISBN 978-83-7271-461-9.

Trubiłowicz M., Butyńska E.: *Nauczyciel z pasją*. W: M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.): *Pedagogika przedszkolna. Obliczanie i poszukiwanie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014, s. 316. ISBN 978-83-7780-677-7.

Urbanek B.: *Wzajemne zaufanie – ważnym elementem współpracy szkoły z rodzinami*. „Nauczyciel i Szkoła” 2015, nr 2 (58), s. 271–286. ISSN 1426-9899.

Waloszek D.: *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, 2006. ISBN 978-83-7271-397-1.

* * *



Krzysztof Gerc jest doktorem nauk humanistycznych, psychologiem. Jego zainteresowania i publikacje naukowe dotyczą: problematyki wspierania rozwoju dzieci i młodzieży ujawniają-

cych deficyty rozwojowe oraz kwestii wpływu kultury organizacji i jej znaczenia w procesie zarządzania w oświacie i służbie zdrowia w szeroko rozumianym kontekście psychologii rehabilitacji oraz psychologii wychowawczej, a także zagadnień rozwoju psychicznego osób niepełnosprawnych w biegu ich życia.

Wychowawcza funkcja szkoły

WIESŁAWA KRYSA

Dzieci trzeba tak wychowywać, aby podawały sobie ręce, a nie podstawiały nogi (T. Rybak – psycholog).

Na temat zadań i funkcji współczesnej szkoły powiedziano i napisano już bardzo wiele. Wydaje się, że edukacja w obecnych czasach jest wyjątkowa, specyficzna, pozostająca w trudnej sytuacji, że jest to edukacja, przed którą stawia się nietypowe, osobliwe wręcz wymagania. Tymczasem celem współczesnej szkoły jest pełnienie dokładnie tych samych funkcji, jakie pełniła szkoła w XX w., w XIX w., czy nawet w starożytności.

Do owych podstawowych funkcji należy w pierwszej kolejności funkcja dydaktyczna. To ona decyduje o ilości i jakości wiedzy, którą szkoła ma przekazać młodemu człowiekowi po to, aby mógł podjąć później samodzielne życie zawodowe. Kolejnymi funkcjami są: uspołecznianie wychowanka i zapewnienie mu odpowiedniej opieki, wszak przebywa on na terenie szkoły po kilka godzin dziennie. Całokształt tych funkcji można określić jako wychowanie, które w postaci terminu „wychować” pojawiło się już w 1860 r. w *Słowniku języka polskiego* S. B. Lindego (Lwów 1860, t. 6, s. 461). Znaczy tam tyle, co: „wychowywać młodego człowieka, wychowanie, ćwiczenie i naukę mu dawać, kształtować go na człowieka”¹.

W świecie starożytnej cywilizacji greckiej terminem odpowiadającym polskiemu „wychowaniu” było słowo „paideia”. Pierwszy użył go Ajschylos, a na-

stępnie Arystofanes i Tukidydes określili je jeszcze dokładniej, podając, że oznacza ono wykształcenie praktyczne, przygotowujące młodzież do bycia dobrymi obywatelami polis (Bremer 1989, s. 35–36)².

Bardzo ciekawie o wychowaniu mówią tacy polscy autorzy, jak B. Milerski i B. Śliwowski, którzy zanalizowali dawne i współczesne znaczenie terminu „wychowanie”. Uznali oni, że wcześniej jego definicja brzmiała następująco: „oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie”, „wyzwalanie w drugiej osobie bądź grupie społecznej pożądanych stanów, jak rozwój, samo-realizacja czy wzrost świadomości”³. Powyższa definicja z całą pewnością będzie bliższa mojemu pokoleniu pedagogów, czyli tych, którzy pracują w szkole od więcej niż ćwierćwiecza i dla których wychowawcza funkcja szkoły zawierała przede wszystkim elementy perswazyjne.

Wymienieni autorzy definiują też wychowanie w tzw. współczesnym znaczeniu. Jest to dla nich „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo”; „uznanie i afirmacja wolności”, „dialog między osobami”, „nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem”, uznanie „własnej

wolności i godności”, okazanie „autentyczności, poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii”⁴. W powyższej definicji pojawiają się dwa nowe elementy. Pierwszym jest założenie, że osoba wychowująca, jak i wychowywana zajmują względem siebie miejsca równorzędne. Drugim jest przekonanie, jak ogromnie ważna jest zachodząca między nimi relacja, która powinna wyzwalać pozytywne emocje w odbiorcy. Tym odbiorcą jest oczywiście uczeń.

Co zatem stanowi istotę wychowawczej funkcji szkoły? Analizując pokrótce przedstawione wyżej definicje wychowania, należy stwierdzić, że wspólnym ich mianownikiem jest rozwój społeczny ucznia. Biorąc pod uwagę fakt, że każdy człowiek rodzi się z nieprawdopodobnym potencjałem intelektualnym i zdolnością do rozwoju, z całą pewnością można sformułować tezę, że każde dziecko rozpoczynające naukę w szkole jest wyposażone w elementy kapitału społecznego. Wystarczy go tylko odpowiednio kształtować. Tym wspaniałym zadaniem na terenie szkoły zajmuje się każdy nauczyciel, nie tylko wychowawca. To właśnie on, oprócz przekazywania wiedzy, ma skutecznie wywierać wpływ na osobę, którą naucza.

O cechach osobowości pedagoga powiedziano tak wiele, że gdy podczas szkoleń dla nauczycieli zaczynam o tym mówić, widzę grymas na wielu twarzach. Nie ma w tym nic dziwnego – społeczeństwo często stawia nas pod pręgierzem opinii, wytykając nam nasze niedoskonałości i czasami jest w tym odrobina racji. Mimo to, osoba nauczyciela zawsze pozostaje kimś znaczącym dla ucznia, dlatego wciąż warto podejmować dyskusje nad pożądanymi cechami jego osobowości. Dowodem na to jest fakt, że w naszym zawodzie nadal nie traci na aktualności sentencja Seneki, rzymskiego retora z III w. p.n.e. „Najmniej działa się tym, co się mówi, więcej tym, co się robi, a najwięcej tym, kim się jest”.

Barbara Karolczak-Biernacka przeprowadziła wśród nauczycieli badania pilotażowe na temat pożądaných cech osobowości współczesnego nauczyciela. Oto ich wyniki⁵:



Wiktor, huśtawka, fot. A. Janiak

Pożądane cechy osobowości nauczyciela

W stosunku do siebie	W stosunku do swoich zadań	W stosunku do uczniów
Pewność siebie. Posiadanie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Inteligencja, błyskotliwość, twórcze myślenie, innowacyjność.	Aktywność, pracowitość, odpowiedzialność, sumienność, rzetelność, rzeczowość, pilność. Zorganizowanie.	Sprawiedliwy, wymagający, wyrozumiały, pomocny, tolerancyjny, cierpliwy, życzliwy.

Źródło: Karolczak-Biernacka B., *Kondycja nauczyciela*, 1996.

Wszystkie wymienione wyżej elementy stanowią zestawienie działań konstytuujących funkcje wychowawcze szkoły. Szkoła nie jest przecież tylko budynkiem, lecz zespołem ludzi, których nadrzędnym zadaniem jest kształcić i wychowywać dzieci i młodzież. Kiedy po zakończeniu nauki w szkole wspomina się ją, rzadko pamięta się o wystrój, ilości i wielkości poszczególnych sal. W pamięci natomiast pozostają nauczyciele, o których się mówi, że byli wyjątkowi, bo potrafili sprawić, że edukacja była przyjemnością, bo lekcje z nimi były ukochanymi przedmiotami, bo umieli stworzyć taką atmosferę, że wzbudzali szacunek i zaufanie.

Zatem, funkcje wychowawcze szkoły to przede wszystkim działalność pedagogiczna kadry w niej zatrudnionej. Współcześni pedagodzy mają przed sobą dziecko, które pozostaje w specyficznej sytuacji życiowej. To właśnie w obecnych czasach często się mówi o samotności dziecka w grupie, która wynika z samotności w ogóle tego dziecka. Pozostawione na wiele godzin pod opieką świetlicy, szkoły tęskni do bliskości, czułości i relacji w domowym zaciszu. Rodzice z kolei pracują po kilkanaście godzin na dobę, aby zapewnić mu dobrą edukację, zajęcia pozaszkolne, atrakcyjne wakacje, piękne zabawki albo po prostu przyzwoity byt. Nie mają czasu na codzienne, spokojne rozmowy z dzieckiem, spacer, wspólną zabawę. Niejednokrotnie sami oczekują pomocy od innych, bo czują się zagubieni w tempie codziennego życia. Często spotykam się z ich całkowitą bezradnością, bo jak twierdzą „sprawy ich przerastają, nie ogarniają ich, nie wiedzą, co z danym problemem zrobić”.

Stąd nic dziwnego, że osobowość nauczyciela nabiera podstawowego znaczenia, gdy mówi się o wychowawczej funkcji szkoły. Znajduje to głębokie uzasadnienie

w kontekście określenia podstawowej funkcji opiekuńczo-wychowawczej, która „wyraża się w tworzeniu na terenie szkoły jak najbardziej korzystnych warunków intensyfikujących rozwój psychiczny i somatyczny dziecka. Warunki te mają umożliwić pełną realizację potrzeb uczących się dzieci i młodzieży”⁶.

Zatem, określając osobę nauczyciela, podaje się jednocześnie zakres realizacji zadań wychowawczych, jakie stoją przed szkołą. Jest on przecież tą osobą, która wywierając wpływ swoją osobowością, pomaga uczniom w wyborze określonego systemu wartości. W dzisiejszych czasach relacje społeczne między ludźmi straciły na znaczeniu. Kontakt bezpośredni został zastąpiony przez komunikatory społeczne. Tymczasem SMS-y, maile czy facebookowe komentarze nie rozwijają relacji, nie dają emocji płynących z kontaktu face to face. Podstawą i pomocą do kształtowania właściwych postaw są żywe, bezpośrednie rozmowy o wartościach, wyborach i emocjach i wpajanie tych wartości poprzez stosowanie w praktyce szkolnej zasad życia społecznego.

Szkoła pełni więc swoje funkcje wychowawcze wtedy, gdy promuje empatię, dobro, troskę o innych, akceptację, tolerancję, wzajemny szacunek, docenianie po to, aby młode pokolenie nie było tylko zbiorem robotów, przypiętych do tabletów i smartfonów, spacerujących z dronami na elektronicznych smyczkach, odciętych od reszty świata słuchawkami na uszach. Człowiek wychowany to człowiek dobry, umiejący współpracować w zespole, współczujący, zaangażowany w działanie na rzecz drugiego człowieka, odczuwający radość płynącą z bycia razem z innymi.

Słowa kluczowe: wychowanie, funkcja wychowawcza, osobowość nauczyciela.

PRZYPISY:

- ¹ A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 2004, z. 2, s. 34.
- ² Tamże, s. 35.
- ³ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN: Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 274.
- ⁴ Tamże, s. 274.
- ⁵ B. Karolczak-Biernacka, *Kondycja nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1.
- ⁶ I. Jundziłł, *Opiekuńczo-wychowawcza funkcja szkoły*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1996, s. 790.

BIBLIOGRAFIA:

- Banach C.: *O kulturze pedagogicznej i etyce zawodu nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły” 1994, nr 6, 7. ISSN 1230-9508.
- Bremer D.: *Paideia*. W: J. Ritter, K. Gründer (red.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, t. 7. Basel-Stuttgart 1989, s. 35–39. ISBN 978-3-7965-0115-9.
- Jundziłł I.: *Opiekuńczo-wychowawcza funkcja szkoły*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1996. ISBN 83-86169-03-6.
- Karolczak-Biernacka B.: *Kondycja nauczyciela*. „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1. ISSN 0866-952X.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.): *Leksykon PWN: Pedagogika*. Warszawa 2000. ISBN 83-01-13071-7.
- Salamucha A.: *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*. „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 2004, z. 2, s. 34. ISSN 0137-4176.

* * *



Wiesława Krysa jest coachem, trenerem ICI – International Consulting&Training Ltd od 2012 r., szkolenia w edukacji. Nauczyciel dyplomowany w Szkole Podstawowej nr 17 w Tarnowie. Autorka publikacji w prasie pedagogicznej: „Co Słychać”, „Szkoła Specjalna”, „Wychowawca”, „Świat Cisz”, na witrynie internetowej: „Eduktor 2”, „TRENDY”, „Hejnał Oświatowy”. Współautorka książek *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia, Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela. Jak motywować ucznia do pracy* (Wolters Kluwer, Warszawa 2014 i 2015), monografii naukowej *Coaching jako konstruktywny dialog* (wyd. Poltex Akademia L. Koźmińskiego, Warszawa 2016), *77 coachingowych lekcji wychowawczych. Trzyletni program wychowawczy dla uczniów liceum* (wyd. Fundacja Świadomego Rozwoju Edukacji, Tarnów 2016). Laureatka tytułu „Kreatywny Nauczyciel” – 2015. Ekspert podczas XIII Ogólnopolskiej Konferencji Kadry Kierowniczej Oświaty w Krakowie (marzec 2016 r.). Ekspert podczas VII Międzynarodowej Naukowej Konferencji Coachingu na Akademii L. Koźmińskiego w Warszawie (czerwiec 2016 r.).

Wychowanie do wartości. Powinność nauczyciela i godność ucznia

DR KRZYSZTOF POLAK

Moralność upada na coraz wygodniejsze posłania.

S. J. Lec

Wprowadzanie w świat wartości to ważne zadanie dla nauczyciela. Chodzi o to, by nie stało się przykładem pozoru i narzędziem indoktrynacji.

Wychowanie do wartości to idea powszechna, trwale zadomowiona w pedagogicznej teleologii i deontologii. Przybiera w nich różne formuły retoryczne na oznaczenie szczególnej powinności, jaką wychowawcy czynić mają wobec młodego pokolenia. Kategoria „powinność” jest tutaj neuralgiczna. Używam jej celowo zamiast kategorii „obowiązek”. Rozróżnienie między nimi jest niezbędne.

W etyce, którą pedagogika słusznie żywi się na co dzień, „obowiązek” dotyczy konieczności określonego działania, która wynika zawsze z jakiegoś zewnętrznego zobowiązania (np. obowiązku prawnego, zawodowego, obyczajowego). Natomiast „powinność” odnosi się do nakazu wewnętrznego mającego moralne umocowanie, wyrażającego zarówno gotowość, jak i skłonność do działania na rzecz jakiegoś dobra.

Obowiązek ma swoje nieodłączne uwikłania ideologiczne i światopoglądowe, powinności zaś bliżej do samoświadomości człowieka. Obowiązek wiąże ze sobą wartości, cele i przekonania, powinność – jako akt podmiotowy – pozostaje we względnie autonomicznej przestrzeni ludzkiego sumienia. Obowiązek łączy się z określonymi formami ludzkich działań. Powinność natomiast dotyczy najpierw mojego „bycia” (powinienem być takim a takim człowiekiem), następnie „chęci” takiego działania, by ten swój wizerunek wcielić w życie i wreszcie działania „samego w sobie”, które mam wtedy obowiązek realizować. W takiej konstrukcji powinność stoi „przed” obowiązkiem. Tylko wtedy mogę czynić dobro na zewnątrz, jeśli wcześniej siebie uczynię wartościowym.

Na takim tle usytuowane działanie nauczyciela zyskuje na wartości nie dlatego, że wypływa z obowiązku, lecz

dlatego, że jest osadzone w subiektywnej sferze powinności, która jest realizacją podmiotowego (w rozumieniu: wybranego, nienarzuconego) aktu „bycia” i chęci działania. Trzeba przy tym pamiętać, że ta powinność w przypadku nauczyciela zawsze łączy się z obecnością ucznia postrzeganego jako osoba, z właściwym jej zakresem wolności i godności. To jest ostateczna miara powinności nauczycielskiej. Służy ona uczniowi w tym sensie, że sprzyja budowaniu dobrych relacji osobowych w nakładających się na siebie przestrzeniach nauczycielskiej i uczniowskiej podmiotowości. Wprowadzanie w świat wartości powinność tę wypełnia w sposób naturalny i zazwyczaj sensowny.

Problem polega jednak na tym, że to może odbywać się na różne sposoby. W skali całego systemu edukacji przyjęliśmy wariant najgorszy, tzn. uczymy wartości głównie poprzez **mówienie** o nich. Staramy się młodym ludziom pokazywać wzorce szlachetnych bohaterów czerpane z naszej narodowej spuścizny, a rzeczywistość wokół promuje wzorce całkowicie odmienne. Z biegiem lat spuścizna ta zaczyna przypominać rumowisko po przejściu jakiegoś kataklizmu, z którego znikają postacie jeszcze wczoraj uznawane za bohaterów. Jeszcze niedawno byli wzorem cnót wszelakich, ale dzisiaj nie ma już dla nich miejsca w programowo byle jak sklepanej, światopoglądowo rozchwianej i organizacyjnie niepewnej edukacji. Panteon bohaterów narodowych coraz częściej zamienia się w listę nazwisk redagowaną według ideologicznego klucza przez tych, których głos w danej chwili brzmi najdoniośniej.

W treściach edukacyjnych próbujemy reanimować neoromantyczne wizje narodowej jedności, podczas gdy uczniowie

na co dzień widzą gigantyczną społeczną awanturę przetaczającą się przez kraj. Nie zawsze wszystko rozumiejąc, obserwują rozdźwięk między rzeczywistością szkolnej lektury a codziennym przekazem medialnym, w którym mnożą się wzajemne oskarżenia i narasta nienawiść. Jako pedagogzy staramy się ocalić dla nich resztki wiary w elementarne wartości ogólnoludzkie, ale – sami zdezorientowani i zagubieni w codzienności – czynimy to po omacku, wybiórczo, czasem chroniąc się za racją ideologiczną.

W procesie nabywania codziennych doświadczeń młodzi ludzie uczą się poruszać w rzeczywistości rozpiętej między dobrem i złem, prawdą i kłamstwem, mądrością i głupotą, odwagą i tchórzliwością.

Jest jednak wariant wychowania do wartości niepolegający jedynie na mówieniu o nich, lecz na wypełnieniu działaniami moralnymi oświatowej codzienności. Działania te przenikają nie tylko treści kształcenia i wychowania, nie tylko organizację każdego dnia w szkole, ale są kontinuum uczniowskiego **doświadczenia wartości**. Przede wszystkim moralnych, ale też estetycznych, prakseologicznych, społecznych. W procesie nabywania codziennych doświadczeń młodzi ludzie uczą się poruszać w rzeczywistości rozpiętej między dobrem i złem, prawdą i kłamstwem, mądrością i głupotą, odwagą i tchórzliwością. Doświadczają tego, że w szkole dzieją się rzeczy ważne. To nie jest sztuczna rzeczywistość stworzona przez naiwnych i trochę oderwanych od życia dorosłych, lecz świat realny, złożony i dynamiczny jak wszystko wokół. Świat będący źródłem sukcesów i rado-

ści, czasem porażek i dramatów, ale zawsze czyjs i zawsze jakiś. Nauczycielski i uczniowski pospołu.

W tym wariantcie wychowania do wartości najlepsza, bo najuczciwsza jest **metoda działania własnym przykładem**. Kreatywny, odważny, sprawiedliwy, mądry i uczciwy nauczyciel silniej i skuteczniej wprowadza uczniów w świat wartości poprzez swoje codzienne zachowania niż dziesiątki pseudomoralistów czy – powierzchownie traktujących swoją zawodową misję – oświatowych frustratów, dla których wychowanie do wartości to kolejny przykład hasła tyleż pustego, co niechcianego, a przy tym niezwykle wymagającego.

Wprowadzanie w świat wartości to ważne zadanie dla nauczyciela.

Chodzi o to, by nie stało się przykładem pozoru i narzędziem indoktrynacji.

Jeśli przyjrzeć się uważnie przykładom zaczerpniętym z historii innowatyki edukacyjnej (np. M. Montessori, F. Froebela, C. Freineta, A. S. Neilla, R. Steine-

ra, W. Kilpatricka, O. Decrolyego), to dostrzec można rzecz znamioną. Otóż tym, co je odróżnia od systemów tradycyjnych, jest właśnie codzienne obcowanie uczniów z wartościami, stanowiącymi fundament programów, rozwiązań organizacyjnych czy metodycznych. Tam nie spotkamy przypadkowości czy chaosu. Tam każdy element treści kształcenia i wychowania, każde działanie nauczyciela, każda zasada organizacji życia szkolnej zbiorowości służy konkretnym wartościom. O tym świecie nie trzeba jałko szczególnie mówić. Ale trzeba w tym świecie – razem z uczniami – być.

Zamiast głosić o odpowiedzialności, nauczyciel działa odpowiedzialnie, zamiast przekonywać do wytrwałości, swoim przykładem daje świadectwo gorliwości i sumiennosci, zamiast moralizować o wartości prawdy, czyni ją trwałą podstawą swojej pracy, zamiast rozprawiać o tolerancji i pomocy drugiemu, ma w sobie permanentną gotowość do dawania uczniowi kolejnej szansy. Przykład własny działa tu silniej niż najbardziej nawet wzniosła przemowa. Dotyczy to wszystkich: nauczycieli, katechetów, dyrekcji, pracowników administracji i obsługi, rodziców.

Konkludując: wychowanie do wartości nie może być jedynie kolejnym celem pracy szkoły i obowiązkiem nauczyciela wynikającym z zaleceń władzy i osadzonym na kruchym gruncie systemowego przymusu. Ma to być integralny element codzienności edukacyjnej obejmujący relacje nauczycieli i uczniów, programy kształcenia i wychowania, kulturę szkoły. Tylko wtedy zjawia się realna szansa budowania systemu wartości, gdy respektowana jest uczniowska godność. W przeciwnym razie wychowanie do wartości staje się narzędziem manipulacji, upolitycznienia i przykładem pozoru w edukacji.

Słowa kluczowe: wartość, nauczyciel, powinność, uczeń, godność.

* * *



Dr Krzysztof Polak jest starszym wykładowcą w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od wielu lat zajmuje się problematyką społecznych uwarunkowań procesów edukacyjnych i zagadnieniami zawodu nauczycielskiego. Autor kilku książek z tego zakresu i ponad 60 artykułów naukowych. Pomysłodawca i inicjator utworzenia Jagiellońskiego Forum Oświatowego.



Fot. T. Łopuszyński

Przykłady zadań matematycznych z II, III i IV etapu edukacyjnego inspirujących różne postawy uczniów¹

DR ZBIGNIEW POWĄZKA

Dla nauczania matematyki ważnym problemem jest postawa ucznia wobec zadania matematycznego.

W 2004 r. ukazała się na łamach czasopisma „Dydaktyka Matematyki” praca prof. A. K. Żeromskiej (Żeromska, 2004), w której autorka omawia różne określenia pojęcia postawy i prezentuje wyniki swych badań dotyczących postawy uczniów względem zadania matematycznego.

Dla potrzeb tej pracy wykorzystamy definicję zaproponowaną przez psychologów. „Postawę można określić jako względnie stałą i zgodną organizację poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behawioralną podmiotu, związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów” (Mądrzycki, 1974). Jest to określenie, w którym można wyróżnić trzy komponenty:

- poznawczy,
- uczuciowo-motywacyjny,
- behawioralny.

Przez komponent poznawczy rozumie całość informacji o danym przedmiocie, tzn. wiedzę, przekonania, przypuszczenia. Ze względu na rozległość wiedzy posiadanej przez poznającego podmiot składnik ten może być ledwie zarysowany (wiedza o przedmiocie poznania sprowadza się do przekonania o istnieniu) lub znaczący (poznający podmiot posiada rozległą wiedzę o przedmiocie poznania (Marody, 1976).

Komponent motywacyjno-emocjonalny zależy od bardziej czy mniej uświadomionych procesów motywacyjnych i emocjonalnych zachodzących w osobie poznającej dany przedmiot. W dużej mierze zależą one od poznawanego przedmiotu. Przedmiot poznania może w podmiocie wywoływać emocje pozytywne (zainteresowanie, ciekawość, radość) lub negatywne (niechęć, znudzenie, wrogość). Intensywność postawy określana jest przez siłę emocji, jakie wywołuje w osobie poznającej poznawany przedmiot (Marody, 1976).

Komponent behawioralny wyraża się w formie czynności konkretnych, które powinien wykonać podmiot w zetknięciu z przedmiotem, którego postawa dotyczy. Pojęcie to dokładniej prezentuje S. Nowak (Nowak, 1973). Z uwagi na ten komponent można postawy uszeregować, poczynając od takich postaw, które nie zawierają żadnego programu działania, poprzez takie, gdzie program działania jest lekko zarysowany, aż po takie, w których program działania określa jasno zarówno kierunek, jak i formy reagowania na obiekt postawy (Marody, 1976).

We wstępie do obowiązującej „Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych” (Rozporządzenie MEN z dn. 30.05.2014 r.) zostały sformułowane następujące cele kształcenia ogólnego:

- 1) przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów;
- 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Zauważmy, że pierwszy z tych celów dotyczy przede wszystkim komponentu poznawczego, a drugi komponentu behawioralnego z podanej wyżej definicji postawy. Odnotujmy też i to, że realizacja tych celów ma się odbywać w trakcie zdobywania przez uczniów niezbędnych umiejętności, takich jak np. czytanie ze zrozumieniem, matematyczne myślenie oraz myślenie naukowe zwią-

zane z interpretowaniem i wyciąganiem wniosków z obserwacji empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa, komunikowanie się w języku ojczystym i w języku obcym, posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, uczenie się, odkrywanie swoich zainteresowań, umiejętność pracy zespołowej. Analogiczne są cele kształcenia i umiejętności dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych².

Dla nauczania matematyki ważnym problemem jest postawa ucznia wobec zadania matematycznego. Zagadnienia te były badane przez wielu naukowców. Dla przykładu G. Polya rozważa postawę użyteczną przy rozwiązywaniu zadania matematycznego (Polya, 1975). Postawa ta kładzie nacisk na komponent poznawczy i behawioralny. Podobnie rozumiała postawę Z. Krygowska, rozważając postawę intelektualną i wyróżniając różne aspekty matematycznej aktywności (Krygowska, 1986).

W interesujący sposób definiuje postawę wobec zadania matematycznego M. Legutko, zwracając uwagę na rolę komponentu motywacyjno-emocjonalnego i nie oddzielając komponentu poznawczego od behawioralnego. Oto ta definicja: „Przez postawę ucznia wobec zadań matematycznych rozumie się jego wewnętrzną dyspozycję do ustosunkowań wobec tych zadań. Nie oddzielając jednak aspektu behawioralnego od poznawczego, wyróżniając tylko dwa aspekty postawy ucznia wobec zadań matematycznych: (1) aspekt behawioralno-poznawczy, obejmujący metody postępowania ucznia w procesie rozwiązywania zadań matematycznych; (2) aspekt emocjonalno-motywacyjny, obejmujący motywacje uczniów wobec zadań matematycznych”.

W ciągu dalszym posłużymy się tym określeniem przy analizie podanych przykładów.



Rys. D. Sterna

Przykłady

Jak pokazują doświadczenia nauczycieli, obserwację różnych postaw warto prowadzić, rozwiązując z uczniami zadania nietypowe.

Przykład 1

Małgosia, uczennica IV klasy szkoły podstawowej, podjęła próbę wyjaśnienia młodszej siostrze Zosi, uczennicy drugiej klasy, niełatwego pojęcia kilometra kwadratowego. Posłużyła się w tym celu obrazem prześcieradła o wymiarach metr na metr. Powiedziała do Zosi: Prześcieradło o wymiarach 1m na 1m rozłóż na podłodze. Pokryjesz w ten sposób powierzchnię 1 metra kwadratowego. Wyobraź sobie, że 1 000 000 takich prześcieradeł położono w taki sposób, aby powstał duży kwadrat. Tu dziewczynki zaczęły dyskutować, ile prześcieradeł powinno być położonych wzdłuż każdego boku dużego kwadratu. To będzie właśnie kilometr kwadratowy. Zosię zaskoczyła duża liczba potrzebnych prześcieradeł. Następnie dziewczynki zaczęły planować osiedle domków rozmieszczonych na takim obszarze.

Impulsem do opisanej sytuacji była ciekawość dziecka. Zdobywaniu informacji towarzyszyło zaskoczenie związane z wielkością poznawanego pojęcia. Następnie została podjęta próba posługiwania się tym pojęciem. W tym przykładzie istotną rolę odegrał aspekt motywacyjno-emocjonalny. Jest on widoczny w ciekawości poznawczej Zosi i chęci pochwalenia się posiadaną wiedzą przez Małgosię. Posłużenie się modelem do wyobrażenia omawianego pojęcia i dalsze zajęcia dziewczynki mieszczą się w aspekcie behawioralno-poznawczym.

Przykład 2

Uczniom klasy IV zaproponowano następujące zadanie: *Czy można rozdzielić kwotę 600 zł między dwóch ojców i dwóch synów w taki sposób, aby każdy otrzymał 200 zł?*

Odpowiedź na to pytanie wymaga wyobrażenia sobie możliwych relacji

między osobami. Skoro należy rozdzielić 600 zł tak, aby każdy otrzymał 200 zł, więc musi być trzech mężczyzn. Z tej refleksji wynika, że jest tak, gdy jeden jest dziadkiem, drugi ojcem, a trzeci synem. Nie jest to jednak jedyna odpowiedź. Może się bowiem zdarzyć, że jeden z mężczyzn jest ojcem dwóch synów, z których jeden jest ojcem mającym tylko córkę lub córki, a drugi nie ma dzieci. Zadanie to budzi wiele ciekawych reakcji wśród dzieci (Legutko, 1984). Tym razem dominujący jest aspekt behawioralno-poznawczy związany z wykonaniem dzielenia 600 przez 200.

Kolejne zadanie łączy matematykę z językiem angielskim. Można zrealizować je na różnych etapach edukacji.

Przykład 3

W podanej równości $FIVE + SIX + SEVEN = EIGHTEEN$ skreślić 7 liter tak, aby równość pozostała prawdziwa. Otrzymamy wtedy: $IV + IX + V = EIGHTEEN$.

Zadanie to pochodzi od nauczycieli języka angielskiego. Wymaga elementarnej znajomości języka, jak również dodawania liczb w zapisie rzymskim. W wykonaniu opisanego tu polecenia istotny jest zatem aspekt behawioralno-poznawczy.

Następne dwa zadania są próbą realizacji zalecenia kształtowania umiejętności wyciągania wniosków z obserwacji empirycznych dotyczących przyrody. Oba przykłady zaczerpnięte zostały z książki J. Perelmana (Perelman, 1953).

Przykład 4

Wędrując z różnymi grupami po lasach, zapytałem uczestników o możliwość szacowania wysokości drzewa, mając do dyspozycji płaskie lustro i taśmę mierniczą. Postawy uczestników były różne, od totalnej negacji do dużego zainteresowania. Pozytywne rozwiązanie tego problemu opiera się na dwu ważnych twierdzeniach. Jedno dotyczy kąta padania i kąta odbicia, a drugie to cecha podobieństwa trójkątów prostokątnych. Część uczestników wycieczki, widząc prostotę proponowanej metody pomiaru, z chęcią podejmowała dalsze eksperymenty. W postawie tych osób komponent motywacyjno-emocjonalny był, moim zdaniem, mocniejszy od komponentu poznawczo-behawioralnego.

Przykład 5

Na leśnych ścieżkach spotykamy nieraz ścięte pnie drzew. Dla potrzeb transportu takich pni ważną wiadomością jest ich ciężar i objętość. Zauważmy, że na ogół nie są to znane bryły geometryczne. Angielski matematyk T. Simpson wyprowadził przy pomocy rachunku całkowitego wzór na objętość takiego pnia. Oto ten wzór:

$$V = \frac{h}{6}(b_1 + 4b_2 + b_3),$$

gdzie h oznacza wysokość bryły, b_1 pole podstawy dolnej, b_2 pole przekroju środkowego, b_3 pole podstawy górnej. Kształtując zadanie wyprowadzenia z wzoru Simpsona wzorów na objętości graniastosłupa i ostrosłupa prostego o podstawie mającej pole P , walca, stożka i kuli. W tym celu należy wykorzystać znane, tak w gimnazjum, jak w szkole ponadgimnazjalnej, twierdzenia z geometrii elementarnej. Proste rozważania teoretyczne dają uczniom satysfakcję z odkrywania nowych twierdzeń.

Komponent poznawczo-behawioralny dotyczy aktywnego uczestnictwa ucznia w procesie uczenia się matematyki. Wśród różnych aspektów tej aktywności zwraca się uwagę na odkrywanie i formułowanie twierdzeń. Orz przedłużanie i uogólnianie zadań.

Kolejny przykład pochodzi z badań przeprowadzonych wspólnie z J. Major (Major, Powązka, 2010).

Przykład 6

a) Obliczyć objętość prostopadłościanu, wiedząc, że przekątna tego prostopadłościanu długości d tworzy z krawędziami kąty o miarach α , β , γ .

b) Analizując przeprowadzony rachunek, ustalić związki między długościami krawędzi, przekątnej prostopadłościanu i stosownymi funkcjami danych kątów.

c) Rozstrzygnąć, czy istnieje prostopadłościan, w którym kąty nachylenia przekątnej d do odpowiednich krawędzi spełniają warunek

$$\alpha = \beta = \gamma = \frac{\pi}{2}$$

Odpowiedź uzasadnić.

d) Rozważyć rzut prostokątny prostopadłościanu na płaszczyznę jego podstawy i utworzyć odpowiedniki zależności odkrytych w punkcie b).

Zadanie w części a) jest prostym zadaniem trygonometrycznym, bowiem $a = d\cos\alpha$, $b = d\cos\beta$, $c = d\cos\gamma$, skąd łatwo obliczyć objętość prostopadłościanu. Interesujący jest punkt b) tego zadania. Analiza uzyskanych wzorów prowadzi do odkrycia dwóch twierdzeń: 1) W każdym prostopadłościanie iloraz długości krawędzi do cosinusa kąta, jaki ta krawędź tworzy z przekątną tego prostopadłościanu, jest wielkością stałą, równą długości tej przekątnej i równocześnie średnicy kuli opisanej na tym prostopadłościanie.

2) W każdym prostopadłościanie suma kwadratów cosinusów kątów, jakie przekątna prostopadłościanu tworzy z krawędziami, równa się 1.

W pierwszym z twierdzeń widać pewne podobieństwo do twierdzenia sinusów. Z drugiego z tych twierdzeń wynika, że nie istnieje prostopadłościan w zadaniu c) o żądanych w nim warunkach. Dyskusja tych przypadków wydaje się ciekawym zadaniem dla osób zainteresowanych matematyką i moim zdaniem jest dostępna przeciętnie zdolnemu uczniowi. Niejakim zaskoczeniem może być związek z twierdzeniem Pitagorasa (punkt d).

W rozwiązaniu tego zadania aspekt behawioralno-poznawczy jest wiodący. Towarzyszy mu również aspekt motywacyjno-emocjonalny wyrażający się w refleksji nad odkrywaniem prawidłowościami i wynikającymi z nich wnioskami.



Rys. D. Sterna

Oto jeszcze jedno zadanie, które może pojawić się na każdym etapie edukacji.

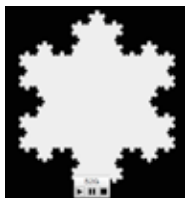
Przykład 7

Zaproponujmy uczniom konstrukcję śnieżynki Kocha. Rysujemy trójkąt równoboczny o boku długości a . Dzielimy boki tego trójkąta na trzy równe części i na środkowych budujemy, na zewnątrz wyjściowego trójkąta, trójkąty równoboczne o bokach długości

$$\frac{a}{3}$$

Powstaje wtedy wielokąt wypukły o dwunastu bokach. Jest to drugi atrak-

tor fraktala³ zbudowanego z trzech krzywych Kocha⁴. Można teraz kontynuować to postępowanie, np. jeszcze jeden lub dwa razy. Otrzymuje się wtedy figurę przypominającą swym kształtem płatek śniegu:



Na II etapie edukacji wystarczy konstrukcja tej śnieżynki. Natomiast na III etapie edukacji warto zwrócić uczniom uwagę, że śnieżynka ma skończone pole, a jej obwód jest coraz większy. Dodatkowo na IV etapie edukacji warto udowodnić twierdzenie, że obwód śnieżynki rozumianej jako granica nieskończonego ciągu geometrycznego długości kolejnych atraktorów jest nieskończony, a jej pole powierzchni jest liczbą skończoną.

Na każdym ze wskazanych poziomów edukacji w rozwiązaniu tego zadania wzajemnie przenikają się oba aspekty postaw. Aspekt behawioralno-poznawczy związany jest z konstrukcją stosownego zbioru. Natomiast aspekt motywacyjno-emocjonalny wyraża się w zaciekawieniu rozwiązujących to zadanie nad kształtem zbioru na rysunku.

Słowa kluczowe: zadania matematyczne, postawy uczniów.

PRZYPISY:

- ¹ Autor wygłosił referat o takim tytule na konferencji „O wartościach matematyki i postawach uczniów” zorganizowanej dla nauczycieli matematyki przez T. Marczewskiego w dniu 13 grudnia 2016 r. w MCDN ODN w Krakowie; referat ten stanowi podstawę dla prezentowanego artykułu.
- ² Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- ³ Fraktal to figura geometryczna, która powstaje w wyniku powtarzania ciągu tych samych czynności. Kolejny krok w takiej konstrukcji nazywamy atraktorem (J. Kudrewicz, 1993).
- ⁴ Krzywa zdefiniowana przez matematyka niemieckiego Helgego von Kocha w 1904 r.

BIBLIOGRAFIA:

Krygowska Z.: *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*. „Dydaktyka Matematyki” 1986, nr 6, s. 25–41. ISSN 0208-8916, Online ISSN 2353-0960.

Legutko M.: *Postawy uczniów klasy IV szkoły podstawowej wobec zadań matematycznych*. „Dydaktyka Matematyki” 1984, nr 8. ISSN 0208-8916, Online ISSN 2353-0960.

Kudrewicz J.: *Fraktale i chaos*. Warszawa: Wyd. Naukowo Techniczne, 1993. ISBN 9788379262465.

Major J., Powązka Z.: *Z badań nad kształtowaniem się u studentów matematyki pewnych aspektów matematycznej aktywności*. W: *Współczesne problemy nauczania matematyki*. Seria: Prace Monograficzne z Dydaktyki Matematyki. Bielsko-Biała: Koło SNM „Forum Dydaktyków Matematyki”, 2010. ISBN 978-83-944402-0-6.

Marody M.: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*. Warszawa: PZWS, 1976. ISBN (brak).

Mądrzycki T.: *Wpływ postaw na rozumowanie*. Warszawa: PWN, 1974. ISBN (brak).

Nowak S.: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: S. Nowak (red.): *Teorie postaw*. Warszawa: PWN, 1973. ISBN (brak).

Perelman J.: *Ciekawa geometria*. Warszawa: PZWS, 1953. ISBN (brak).

Polya G.: *Odkrycie matematyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, 1975. ISBN (brak).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. poz. 803). Załącznik nr 2 przedstawia Podstawę... dla szkoły podstawowej).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r. poz. 977). W Załączniku nr 4 podana jest Podstawa... dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej).

Zeromska A. K.: *O kategorii pojęciowej postawa na przykładzie postawy wobec zadania matematycznego*. „Dydaktyka Matematyki” 2004, nr 26, s. 197–252. ISSN 0208-8916, Online ISSN 2353-0960.

* * *



Dr Zbigniew Powązka jest emerytowanym pracownikiem naukowo-dydaktycznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Był starszym wykładowcą w Katedrze Dydaktyki i Podstaw Matematyki UP w Krakowie.

Inicjatywy i kreatywność uczniów w rozwiązywaniu zadań ze sprawdzianów po klasie VI¹

JERZY MATWIJKO

W kwietniu ub.r. uczniowie klas szóstych ostatni raz przystąpili do ogólnopolskiego sprawdzianu na koniec szkoły podstawowej. W historii egzaminów zewnętrznych była to piętnasta edycja tego egzaminu.

W ostatnich pięciu latach arkusze egzaminacyjne zastosowane w sprawdzianie stały się porównywalne tak pod względem budowy i konstrukcji, jak również poziomu trudności zadań. W każdym arkuszu były trzy matematyczne zadania otwarte, podczas rozwiązywania których uczeń ma przedstawić swój sposób rozumowania, swoją strategię wyjaśniania problemu.

W każdym roku na terenie Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie do sprawdzianu przystępowało około 70 tysięcy uczniów klas szóstych szkół podstawowych z województw: lubelskiego, małopolskiego i podkarpackiego. Mając dostęp do tak wielu prac, można było dokonać przeglądu różnych sposobów rozwiązywania zadań, jakie prezentowali uczniowie. Analizując te sposoby rozwiązywania zadań ze sprawdzianów, wybierałem takie, które pokazują pomysłowość ucznia oraz „sprytny” porządzenie sobie z trudnościami, na jakie natrafił.

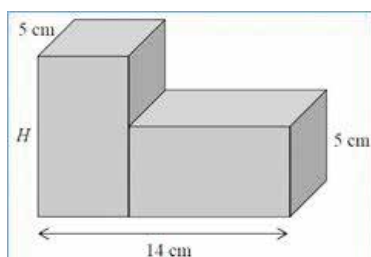
Sięgnijmy do słownikowych określeń znaczenia słów: kreatywność, kreatywny. **Kreatywność** (postawa twórcza; od łac. *creatus* czyli *twórczy*) – proces umysłowy pociągający za sobą powstawanie nowych idei, koncepcji lub nowych skojarzeń, powiązań z istniejącymi już ideami i koncepcjami (Słownik języka polskiego, PWN). Bardziej codzienna definicja kreatywności mówi, że jest to po prostu zdolność tworzenia czegoś nowego.

Słowo **kreatywny** utożsamiane jest z określeniem: pomysłowy, bystry, przedsiębiorczy, sprytny, zaradny. W wielu przedstawionych tutaj przykładach kreatywność uczniów przejawia się w pomysłowym, sprytnym albo zaradnym sposobie porządzenia sobie z rozwiązaniem zadania.

Przykłady przedstawione w tym artykule dotyczą zadań ze sprawdzianów z lat 2011–2016 i są oryginalnymi rozwiązaniami tych zadań prezentowanymi przez uczniów. Przeanalizujemy kilka z nich.

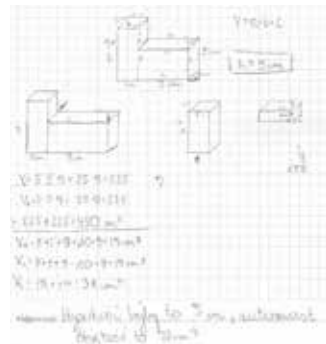
A. Zadanie 25 (0–4) – sprawdzian z 2016 r.

Z dwóch jednakowych prostopadłości zbudowano bryłę taką, jak przedstawiono na rysunku. Oblicz wysokość H prostopadłości i objętość bryły przedstawionej na rysunku.



1. Przykład rozwiązania

Uczeń przedstawił poprawne rozwiązanie zadania, poprawnie wyznaczył wysokość bryły, jednakże porzucił te obliczenia. Sumuje długość krawędzi wychodzących z jednego wierzchołka, traktując otrzymane wyniki jako objętość poszczególnych brył. Trudno ustalić, co spowodowało, że uczeń odrzucił swoje dobre rozwiązanie. Wydaje się prawdopodobne, że jeszcze nie w pełni opanował pojęcia objętości bryły i pola powierzchni bryły. Jednak ma świadomość, że miał obliczyć objętość i dlatego w podawanych wynikach stosuje jednostkę objętości – cm^3 .

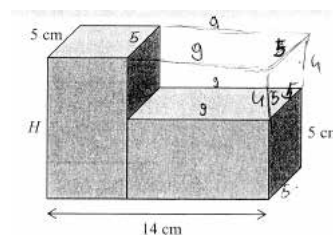


2. Przykład rozwiązania

Uczeń w tym rozwiązaniu widzi dużą bryłę, z której usunięto mały prostopadłościan. Ustala wymiary tego usuniętego prostopadłościanu, w tym wysokość bryły $H = 9$ cm. Podaje poprawne obliczenia objętości bryły widocznej na rysunku jako różnicę objętości:

$$(14 \times 9 \times 5) - (4 \times 5 \times 9) = 630 - 180 = 450 \text{ cm}^3$$

To rozwiązanie jest prawdziwie kreatywne – uczeń bryłę przedstawioną na rysunku buduje od nowa, wycinając z dużego prostopadłościanu – mniejszy.

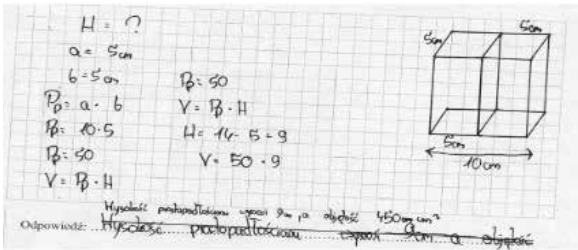


3. Przykład rozwiązania

W tym rozwiązaniu uczeń doskonale manipuluje klocekmi, jakie dostrzeżę w przedstawionej na rysunku bryle. Budu-

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

je także nową bryłę z pokazanych klocków. Po ustaleniu wymiarów nowego prostopadłościanu, poprawnie oblicza jego objętość.

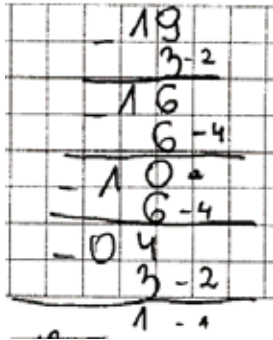


B. Zadanie 22 (0-2) – sprawdzian z 2011 r.

Plac o powierzchni 19 m^2 trzeba wysypać żwirem. Jeden worek żwiru wystarcza na $1,5 \text{ m}^2$ powierzchni. Ile najmniej takich worków żwiru trzeba kupić?

1. Przykład rozwiązania

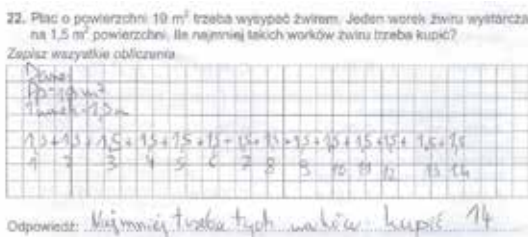
Odpowiedz: Trzeba kupić 12 worków i 1 niepełny worek żwiru. 12 i niepełny.



Uczeń w pamięci obliczył, że dwa worki żwiru wystarczą na 3 m^2 powierzchni. Rozpoczyna więc obliczenia liczby potrzebnych worków poprzez odejmowanie od podanej powierzchni placu, powierzchni wystarczającej dla dwóch, a potem czterech worków. Kolejne odejmowania mogą być sygnałem, że w dzieleniu ten uczeń nie czuje się zbyt pewnie. Ta obserwacja potwierdza się w innych przedstawionych przykładach. Wielu uczniów unika dzielenia, zastępując to działaniem innymi, prowadzącymi także do celu. Cała procedura wyznaczenia liczby worków prowadzona jest konsekwentnie i starannie do końca, o czym świadczy udzielona odpowiedź.

2. Przykład rozwiązania

Ten uczeń także prawdopodobnie nie lubi dzielić i dlatego to działanie zastąpił dodawaniem. Jego metoda nie jest już tak staranna jak u poprzedniego, w konsekwencji czego następuje pomyłka w rachunkach i pojawia się błędny wynik.

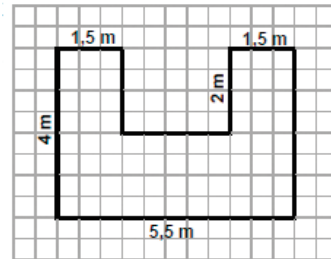


W obu przykładach przedstawione metody są poprawne. Nierzadko, takie próby ustalenia poszukiwanych wartości prezentują uczniowie, którzy prawdopodobnie nie radzą sobie z dzieleniem.

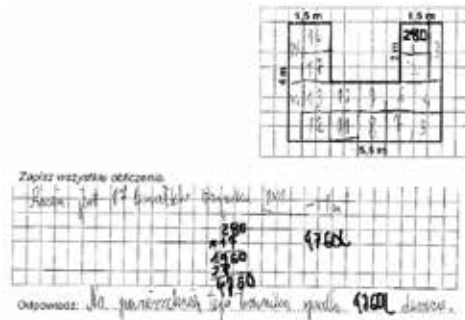
C. Zadanie 24 (0-4) – sprawdzian z 2013 r.

Na rysunku przedstawiono kształt i wymiary trawnika. Na każdy metr kwadratowy powierzchni na tym terenie spadło w ciągu roku 280 litrów deszczu. Ile litrów deszczu spadło na powierzchnię tego trawnika w ciągu roku?

Rysunek do zadania 24.

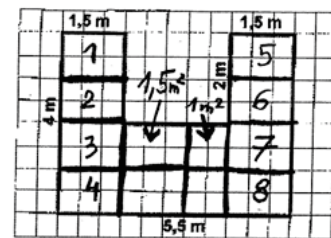
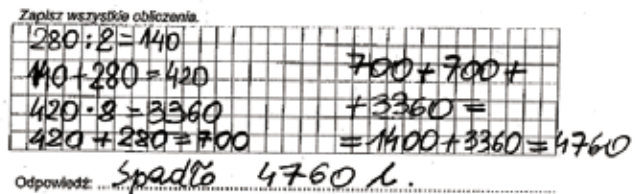


1. Przykład rozwiązania



Uczeń podzielił figurę przedstawioną na rysunku na kwadraty jednostkowe (dosłowne odczytanie treści zadania: *Na każdy metr kwadratowy powierzchni*), policzył liczbę takich kwadratów i pomnożył ją przez 280. Wydaje się, że u tego ucznia jest bardzo dobrze opanowane pojęcie pola jako liczby kwadratów jednostkowych wypełniających daną figurę.

2. Przykład rozwiązania



W kolejnym przykładzie mamy także podobne próby ustalenia pola powierzchni figury przedstawionej na rysunku. W tym przypadku uczeń ma jednostkowe różne „kafelki”, jakimi wypełnia figurę, ale poprawnie ustala ilość wody, jaka spadła na dany „kafelek”. Przedstawione tu rozwiązanie jest przykładem bardzo kreatywnego myślenia ucznia.

D. Zadanie 24 (0-2) – sprawdzian z 2014 r.

Wiola i Jola poszły na spacer z przystani do latarni morskiej. W ciągu każdych 5 minut pokonywały 300 metrów. Spacer trwał pół godziny. Ile metrów przeszły dziewczynki z przystani do latarni morskiej?

Przedstawione rozwiązanie jest jakby pełną ilustracją spaceru. Przez każde kolejne pięć minut dziewczynki pokonują kolejne odcinki drogi o długości 300 metrów. Wędrują pół godziny, czyli 30 minut i tak prowadzony zapis prowadzi do ostatecznego wyniku 1800 metrów.

Zapisz wszystkie obliczenia.

5	-	300
10	-	600
15	-	900
20	-	1200
25	-	1500
30	-	1800

Opowiedz: Dziewczynki... z przystani do latarni morskiej przeszły 1800m.

Dość łatwo prowadzić takie lub podobne sposoby obliczenia szukanych wielkości, gdy zdarzenie nie jest zbyt długie, względnie wielkości występujące w zadaniu nie są duże. Ciekawe byłoby postępowanie tych uczniów, gdyby wydłużyć opisane zdarzenie albo zwiększyć pole placu, który trzeba wysypać żwirem. Jak wtedy uczniowie poradziłoby sobie z problemem? Czy nadal stosowałoby prezentowaną metodę rozwiązania zadania?

E. Zadanie 26 (0-3) – sprawdzian z 2016 r.

W klasie Janka jest 30 uczniów. Co trzeci uczeń z tej klasy to chłopiec. Rodzeństwa nie ma 20% liczby dziewcząt z tej klasy. **Ile dziewcząt z klasy Janka nie ma rodzeństwa?**

Przedstawiam przykłady dwóch uczniów, którzy podobnie rozumują, nie mogą poradzić sobie z dzieleniem.

12, 15, 18, 21, 24, 27, 30
25, 26, 18, 29

$$70\% \text{ to } \frac{21}{30} = 70\%$$

Opowiedz: 2 klasy Janka 90 dzieci nie ma rodzeństwa

Zapisz wszystkie obliczenia.

Chłopcy - 10
Dziewczyny - 20 - 4 = 16
4 dziewczyny z klasy Janka nie ma rodzeństwa

Opowiedz: 4 dziewczyny z klasy Janka nie ma rodzeństwa.

Niechęć do dzielenia już poznaliśmy we wcześniejszych przykładach. Pokazują te rozwiązania właśnie z powodu unikania przez uczniów dzielenia – to nie jest takie odosobnione zjawisko.

F. Zadanie 22 (0-4) – sprawdzian z 2014 r.

W restauracji jest 6 stolików dwuosobowych i o 4 więcej stolików czterosobowych. Stolików ośmioosobowych jest 2 razy mniej niż dwuosobowych i czterosobowych łącznie. Ile jest wszystkich miejsc przy stolikach w tej restauracji?

Oto rozwiązanie ucznia – pomysłowość rozwiązania z pełną ilustracją treści zadania. Dodatkowo uczeń w swym rysunkowym rozwiązaniu pokazuje poprawne rozumienie porównania różnicowego oraz ilorazowego. Uczeń nie dąży do zapisywania równań, ale starannie ilustruje zależności występujące w zadaniu.

Opowiedz: 12 + 40 + 16 = 68 miejsc

Heurystyczne metody G. Polya w tym przykładzie widoczne są dość wyraźnie. Próba zilustrowania opisanej sytuacji w zadaniu stała się rozwiązaniem całego zadania.

Analizując przedstawione przykłady i opierając się na raportach Instytutu Badań Edukacyjnych, można potwierdzić następujące obserwacje:

1. Uczniowie najsilniej obdarzeni wyobraźnią twórczą uczą się lepiej niż ich rówieśnicy z wyobraźnią przeciętną i słabą.
2. Wyobraźnia nie przeszkadza w uczeniu się, a wprost przeciwnie – czyni je bardziej efektywnym.
3. Klasy, w których nie wykorzystuje się twórczych możliwości uczniów w procesie uczenia się i nauczania to miejsca, w których trudniej o edukacyjny sukces.

Na koniec refleksja na przyszłość: „Szkoleń i dydaktykę należy ulepszać, a w wyobraźni samych nauczycieli, można upatrywać źródeł tych zmian”.

Słowa kluczowe: kreatywność, kreatywny, sprawdzian.

PRZYPISY:

¹ Podstawą do napisania niniejszego artykułu był referat wygłoszony przez autora na konferencji „O wartościach matematyki i postawach uczniów” w dniu 13 grudnia 2016 r. zorganizowanej przez T. Marczewskiego w MCDN ODN w Krakowie.

* * *



Jerzy Matwijko jest kierownikiem Wydziału Egzaminów z Zakresu Kształcenia Ogólnego w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie.

Praca z tekstem matematycznym

DR WITOLD PAJĄK

Praca z tekstem jest aktywnością matematyczną wynikającą bezpośrednio z podstawy programowej.

W części poświęconej wymaganiom ogólnym (III i IV etap edukacyjny) czytamy: *Uczeń interpretuje i tworzy teksty o charakterze matematycznym. Również w nowej podstawie programowej dotyczącej II etapu edukacyjnego (tzn. dla klas IV–VIII szkoły podstawowej) w wymaganiach ogólnych celów kształcenia odnajdujemy sformułowania: Odczytywanie i interpretowanie danych przedstawionych w różnej formie oraz ich przetwarzanie. Interpretowanie i tworzenie tekstów o charakterze matematycznym oraz graficzne przedstawianie danych.*

Podstawowe różnice między tekstem matematycznym a tekstami innych dziedzin ujmuje prof. J. Konior (Konior, 2002) w następujący sposób:

1. Abstrakcyjna dziedzina przedmiotu, o której tekst traktuje,
2. Autonomiczny język, który nawet na poziomie matematyki elementarnej posiada wiele cech osobliwych,
3. Przewaga połączeń typu implikacyjnego nad połączeniami międzyzdaniowymi koniunkcyjnymi, które cechują opisowe lub narracyjne teksty niematematyczne,
4. Szczególna rola kwantyfikatorów, choć nie zawsze są one uwydatnione,
5. Brak typowych środków ekspresji obecnych w tekstach humanistycznych,
6. Stosowanie metod właściwych ze względu na charakter badanych przedmiotów,
7. Specyficzna forma redakcyjna.

Przykłady tekstów matematycznych

Teksty matematyczne znajdujemy w podręcznikach, zbiorach zadań, literaturze popularnej i fachowej. Ponadto mamy z nimi do czynienia, gdy uczniowie wykonują plakaty matematyczne, projekty, przygotowują referaty, prezentują życiorysy matematyków itp. Najczęściej spotykane w pracy z uczniami rodzaje tekstów matematycznych to: tekst wprowadzający nowe pojęcie; tekst

wprowadzający nową metodę; teksty zadań, ćwiczeń; ciekawostki (biografie, dane statystyczne, fakty z dziejów matematyki); dowody; teksty z „życia”.

Istotnym elementem pracy nauczyciela jest także tworzenie własnych tekstów matematycznych. Wyróżnić można szczególnie dwie zalety takich tekstów: są dostosowane do potrzeb uczniów, do konkretnego zespołu oraz wyrażają priorytety nauczyciela. Zwróciłbym uwagę na dwie wady związane z przygotowaniem własnych tekstów, z którymi się spotkałem osobiście: czasochłonność w przygotowaniu i brak korekty (czasami następuje ona dopiero w pracy z uczniami).

Przykłady moich tekstów

Przykład 1

Poniższy tekst został przygotowany przeze mnie dla uczniów klasy pierwszej liceum (z rozszerzeniem matematycznym), a dotyczy pewnych przekształceń wykresów funkcji. Uczniowie początkowo pracowali na lekcji samodzielnie, a potem odbyła się rozmowa na temat przeczytanego tekstu oraz weryfikacja wykonanych poleceń.

Jak powstaje wykres funkcji

$y = a \times f(x)$ dla $a > 0$.
Rozważmy dla przykładu $a = 2$.
Poszukując punktu na wykresie

$y = 2 \times f(x)$, możemy postępować zgodnie z następującą procedurą:

1. Wskazujemy dowolny x ;
2. Szukamy punktu wykresu dla wskazanego x (na rysunku punkt A);
3. Wskazujemy $f(x)$;
4. Tworzymy $2 \times f(x)$;
5. Tworzymy punkt A' o współrzędnych: $A'(x, 2 \times f(x))$; punkt A' jest punktem poszukiwanego wykresu $y = 2 \times f(x)$;
6. Tak postępujemy z kolejnymi punktami w celu znalezienia wykresu

$$y = 2 \times f(x).$$



POLECENIA:

1. Korzystając z podanej procedury, narysuj do podanego wyżej wykresu

$$y = f(x), \text{ wykres funkcji } y = 2 \times f(x).$$

2. Korzystając z podanej procedury, narysuj do podanego wyżej wykresu

$$y = f(x), \text{ wykres funkcji } y = \frac{1}{2} \times f(x).$$

3. Korzystając z doświadczeń uzyskanych w powyższych dwóch punktach, opisz sposób postępowania, aby z wykresu funkcji $y = f(x)$ uzyskać wykres funkcji $y = a \times f(x)$ dla $a > 0$. Opisz własności tak powstałego wykresu.

Przykład 2

Drugi z tekstów został przygotowany z myślą o nietypowym powtórzeniu wiadomości o funkcji kwadratowej. Uczniowie początkowo pracowali nad tekstem samodzielnie na lekcji (pierwsze cztery pytania), potem nastąpiła weryfikacja osiągniętych rezultatów. Pozostałe pytania uczniowie opracowywali już w domu, aby na lekcji następnej prezentować (i objaśniać) swoje wyniki.

DEF: Funkcja $f_{b,c}^a$ o wzorze $f_{b,c}^a(x) = ax^2 + bx + c$ posiada własność P, jeśli współczynniki a, b, c są liczbami naturalnymi oraz $a \cdot b \cdot c \in \text{Prim}$ (Prim – oznacza zbiór liczb pierwszych).

POLECENIA:

1. Podaj wzór funkcji:

$$a. \quad f_{5,2}^1(x),$$

- b. $f_{3,1}^{-5}(x)$,
c. $f_{2,3}^{10}(x)$.

2. Czy funkcje posiadają własność P:

- a. $f_{-1,-1}^2(x)$,
b. $f_{2,1}^0(x)$,
c. $f_{0,5}^1(x)$,
d. $f_{7,7}^7(x)$,
e. $f_{4,1}^{\frac{1}{2}}(x)$.

3. Podaj wszystkie możliwe funkcje $f_{b,c}^a(x)$ spełniające własność P, wiedząc że:

- a. $a \cdot b \cdot c = 3$
b. $a \cdot b \cdot c = 13$
c. $a \cdot b \cdot c = 2$

4. Wskaż wszystkie funkcje $f_{b,c}^a(x)$ spełniające własność P, wiedząc że:

- a. $a = 1, b = 3$
b. $a = 17, c = 1$
c. $b = 1, c = 1$

5. Scharakteryzuj wykresy funkcji $f_{b,c}^a(x)$ spełniających własność P, wiedząc że:

- a. $b = 1, c = 1$
b. $a = 1, c = 1$
c. $a = 1, b = 1$

6. Rozwiąż równanie (funkcja $f_{b,c}^a(x)$ spełnia własność P):

- a. $f_{1,e_1}^1(x) = f_{1,e_2}^1(x)$
b. $|f_{1,1}^{a_1}(x)| = |f_{1,1}^{a_2}(x)|$
c. $f_{b,1}^1(|x|) = f_{b,1}^1(|x|)$

7. Rozwiąż nierówność (funkcja $f_{b,c}^a(x)$ spełnia własność P):

- a. $f_{1,e_1}^1(x) \leq f_{1,e_2}^1(x)$
b. $f_{1,1}^{a_1}(|x|) > f_{1,1}^{a_2}(|x|)$
c. $f_{b,1}^1(|x|) \geq f_{b,1}^1(|x|)$

8. Dla jakich wartości parametru m funkcja $f_{m+2,1}^{m^2}(x)$ spełnia własność P?

9. Dla jakich wartości parametru m funkcja $f_{m+4,7}^1(x)$ spełnia własność P?

Badanie diagnostyczne

Kilka lat temu przygotowałem i prze-

prowadziłem badanie diagnostyczne dotyczące pracy z tekstem. Szczegółowo zostało ono opisane w artykule (Pająk, 2014).

Sformułowane pytania badawcze oraz uzyskane odpowiedzi:

1. Ile czasu uczeń potrzebuje na przyswojenie samej treści zadania?

Jednokrotne zapoznanie się z treścią zadania w formie tekstu „przed oczami” jest daleko niewystarczające do właściwej analizy zadania. Zwielokrotnienie czasu na zapoznanie się z tekstem zadania poprawia prawidłowy odczyt danych i szukanych. Taki minimalny czas na analizę tekstu zadania to ponad 3 minuty.

2. Czy umieszczenie informacji na początku, w środku lub na końcu zadania ma wpływ na jej odbiór?

Odpowiedź na to pytanie wydaje się dość oczywista: im „później” zostaje podana informacja, tym trudniej ją uczniowi zapamiętać i powiązać z innymi danymi. Dodatkowo, dane ujęte w formie warunkowej mogą budzić zakłopotanie uczniów, a nawet błędną ich klasyfikację (zamiast umieszczenia ich w danych – znajdują się w szukanych zadania).

3. Czy uczeń prawidłowo rozróżnia (lub klasyfikuje) informacje z treści zadania?

Zwielokrotnienie czasu na zapoznanie się z treścią zadania sprzyja lepszemu rozróżnianiu przez uczniów danych i szukanych w zadaniu. Niektóre osoby dodatkowo selekcionują dane, wskazując tylko pewien ich typ, np. związane z parametrem lub opisujące figurę geometryczną.

4. Jakie wnioski wynikają dla nauczyciela do pracy na lekcjach matematyki?

a. Uczeń, otrzymując w formie tekstu pisanego od nauczyciela na lekcji informacje dotyczące nowego zadania, potrzebuje co najmniej 3 minut na samo przyswojenie tekstu.

b. W przypadku podawania informacji przez uczącego w sposób ustny prawdopodobnie czas przyswojenia tekstu będzie jeszcze dłuższy oraz będzie wymagał wielokrotnego powtarzania. W związku z tym można postulować, aby w trakcie lekcji jak najwięcej elementów było eksponowanych w formie pisemnej, a nie tylko mówionej.

c. Przy realizacji nowych treści nauczyciel powinien informacje najistotniejsze artykułować na początku jako priorytetowe, a nie wplatać ich obok informacji nieistotnych, neutralnych lub na końcu dłuższych wypowiedzi.

Jak pracować z tekstem matematycznym?

Praca z tekstem matematycznym jest ważnym aspektem moich działań skierowanych do uczniów i ma charakter planowy. Pierwszy kontakt dotyczy bardzo krótkich tekstów, często związanych ze znanymi już pojęciami (np. miejscem zerowym funkcji) albo pojęciami opartymi na innych wcześniej poznawanych (np. pojęcie iloczynu kartezjańskiego).

Najczęściej pozostawiam uczniom trochę czasu na samodzielne i ciche studiowanie tekstu, potem rozmawiamy (wg przygotowanych pytań) i objaśniamy poszczególne fragmenty. Poniżej jeden z pierwszych przykładów realizowanych w klasie pierwszej liceum.

Iloczyn kartezjański zbiorów:

Iloczynem kartezjańskim zbiorów A i B nazywamy zbiór wszystkich par (a, b) takich, że $a \in A$ oraz $b \in B$. Zbiór ten oznaczamy symbolem $A \times B$.

Pytania do tekstu:

- Czym jest iloczyn kartezjański?
- Jaki jest symbol iloczynu kartezjańskiego?
- Zbiór A ma 2 elementy, a zbiór B ma cztery elementy. Ile elementów ma $A \times B$?
- Czym różni się para (a, b) od zbioru $\{a, b\}$?
- Czy iloczyn kartezjański jest przemienny?

Praca z tekstem matematycznym jest ważnym aspektem działań skierowanych do uczniów i ma charakter planowy.

Ważnym elementem nauki czytania tekstu matematycznego jest stopniowe przyzwyczajanie uczniów do wnikliwej analizy tekstu. Często taka praca kończy się sprawdzianem ze zrozumienia czytanego tekstu matematycznego (ocena ma głównie charakter informacyjny dla ucznia, jego rodziców i nauczyciela).

Wyróżniam następujące etapy pracy z tekstem matematycznym:

- Czas na przeczytanie (kilka razy, notowanie, uzupełnianie).
- Ogólne rozeznanie (o czym jest tekst).
- Pytania szczegółowe (selekcja informacji z tekstu).
- Wykorzystanie w dalszej pracy (np. w zadaniach).

Trudności w pracy z tekstem matematycznym wynikają z:

- Specyficznej symboliki matematycznej;
- Rysunku w tekście matematycznym: *Korzystanie z rysunku w tekście matematycznym przebiega inaczej niż w wielu tekstach poza matematyką. Nie ogranicza się do jednorazowego oglądu dołączonego elementu graficznego, lecz z reguły wymaga ciągłej komunikacji wzrokowej i myślowej między tekstem a rysunkiem* (Konior, 2002);
- Braku odpowiednich doświadczeń i gruntu pod poznawanie nowych treści (trzeba coś wiedzieć, aby poszerzać);
- Zasad logiki (nawet jeśli są one wyrażone słownie);
- Kondensacji treści w niewielu słowach.

Tekst matematyczny w kontekście aktywności ucznia i wymagań edukacyjnych.

Aktywność	Korzystanie z informacji (w tym rozumienie tekstu matematycznego)
Ocena	
dopuszczający	Uczeń potrafi wskazać źródło zawierające określoną informację oraz znaleźć ją we wskazanym źródle. Potrafi posługiwać się kalkulatorem. Potrafi streścić przeczytany lub wysłuchany tekst matematyczny.
dostateczny	Uczeń potrafi odczytywać informacje z wykresów, tabel itp. Potrafi podzielić czytany tekst na etapy, wydzielić fragmenty ważne i mniej istotne.
dobry	Uczeń potrafi selekcjonować informacje matematyczne; potrafi samodzielnie tworzyć informacje dla innych i je prezentować.
bardzo dobry	Uczeń potrafi samodzielnie opanować nowy materiał na podstawie dobranych przez siebie informacji z różnych źródeł.
celujący	Uczeń potrafi porównywać różne źródła tych samych informacji, wskazywać podobieństwa, różnice; potrafi uchwycić błędy merytoryczne i logiczne zawarte w informacji.



Uczniowie podczas pracy na lekcjach *Matematyki w praktyce*, fot. Ł. Ślusarz

LITERATURA POLECANA:

J. Konior: *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki*, t. IV, Płock: Wyższa Szkoła im. P. Włodkowica, 2002, s. 251–375, ISBN 83-88193-54-6.
 Z. Krygowska: *Zarys dydaktyki matematyki*, cz. 2, Warszawa: WSiP, 1977, s. 15–105, Zamówienie nr 406/76 MOiW.
 W. Pająk: *O pewnym badaniu diagnostycznym z matematyki w liceum*, „*Matematyka*” 2014, nr 9, s. 42–50, ISSN 0137-8848.

25 listopada 2016 r. odbyło się trzecie, z sześciu zaplanowanych, spotkanie w ramach Oświęcimskiej Akademii Matematycznej. Powyższy tekst to tylko główne tezy wygłoszonego wykładu. Na spotkaniu były także prezentowane fragmenty lekcji poświęcone pracy z tekstem – była to analiza rozwiązania pewnego zadania z geometrii.

Słowa kluczowe: tekst matematyczny, praca z tekstem matematycznym.

* * *



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

Pamięci Profesora Macieja Demela (1923–2017) – twórcy pedagogiki zdrowia

DR HAB.
BOŻENA ZAWADZKA
PROF. UJK
DR HAB.
MAŁGORZATA KALISZEWSKA

27 stycznia 2017 r. zmarł w wieku 94 lat Profesor Maciej Demel.

Dla wielu światłych nauczycieli wychowania fizycznego i nauczycieli zdrowia Profesor Maciej Demel był autorytetem naukowym, jego książki dawały podstawę teoretyczną i wskazywały zasoby historyczne oraz tradycję rozwoju ruchu higienicznego¹, interesowały go również biografie wybitnych higienistów i lekarzy². Rozwijał teorię wychowania zdrowotnego i fizycznego – następnie pedagogiki zdrowia³ – w Polsce, z których to zasobów studenci i badacze czerpią, choć nadal za mało. Nawiązując do przeszłości, ostrzegał: „Patrząc wstecz, możemy napotkać wcześniejszych autorów naszych – oryginalnych, jak myniemy – myśli, pomysłów, odkryć i wynalazków. Kto nie jest gotów na takie spotkanie, niech się nie ogląda za siebie”⁴.

Wskazywał dawne osiągnięcia: „Uformowany długą tradycją, polski model (czy system) polegający na mocnym osadzeniu spraw zdrowia w całokształcie oświaty, opieki i wychowania, uznano za najlepszy nie tylko w Europie, ale także w całym świecie na Międzynarodowym Kongresie Pedagogów w Paryżu w 1931 roku”⁵. I nawiązywał do Marcina Kacprzakiem, że „nie mózg dziecka chodzi do szkoły, lecz ono całe”⁶.

Profesor był najpierw nauczycielem w tajnym nauczaniu (1942–45), magistrzem wychowania fizycznego (1948), następnie pedagogiki (1949), lekarzem (1952), doktorem nauk humanistycznych (1962), doktorem habilitowanym nauk humanistycznych (1965), pierwszym w Polsce profesorem nadzwyczajnym nauk o wychowaniu fizycznym (1971) i profesorem zwyczajnym nauk o wychowaniu fizycznym (1979), doktorem *honoris causa* Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie (1993), członkiem honorowym Polskiego Towarzystwa Higienicznego. Był twórcą polskiej szkoły edukacji zdrowotnej oraz nowoczesnej koncepcji wychowania fizycznego. Autorem kilkuset prac naukowych z teorii wychowania fizycznego, pedagogiki zdrowia i historii medycyny społecznej.

Prof. Maciej Demel stworzył i rozwijał przez wiele lat oryginalną, nowoczesną, humanistyczną teorię wychowania fizycznego, traktowanego jako proces przygotowania dzieci i młodzieży do uczestnictwa w kulturze fizycznej w całym życiu, zakładającą ścisły związek wychowania fizycznego i zdrowotnego. Był twórcą koncepcji i podstaw teoretycznych wychowania zdrowotnego w Polsce, twórcą pedagogiki zdrowia, autorem pierwszej w Polsce monografii poświęconej tej subdyscyplinie pedagogiki (1980)⁷.

Kilka lat temu z okazji jubileuszu 90-lecia urodzin Macieja Demela Zbigniew Cendrowski, naczelny „Lidera” wskazał, że znaczenie Profesora dla polskich nauk o człowieku wynika stąd, „że jest mistrzem i nauczycielem w trzech dziedzinach: pedagogice, medycynie i kulturze fizycznej (tu był profesorem najpierwszym). To On, lekarz i pedagog wywiódł z tych dwu nauk i nobilitował trzecią: kulturę fizyczną, współtworząc jej podwaliny naukowe i powinności wychowawcze”⁸.

Natomiast Tadeusz Maszczak przypomniał z tej okazji ważną myśl: „Zdaniem Macieja Demela przedmiotem wychowania nie może być ciało, lecz jedynie osobowość wychowanka. Takie postawienie sprawy przywróciło wychowanie fizyczne pedagogice, doprowadziło do reintegracji wychowania fizycznego z wychowaniem, nie gubiąc po drodze jego specyfiki. (...) Od Demela wyszło, przyjęte dziś szeroko, pojęcie: wychowanie do kultury fizycznej oraz

akcentowanie dalekosiężnych celów wychowania fizycznego, a nie jego funkcji doraźnych. (...)”⁹.

Z kolei Irena Celejowa podkreśla wartość dzieła M. Demela *O wychowaniu zdrowotnym*, wskazując, iż „Autor udowodnił, że wychowanie zdrowotne zmierza do poznania i zrozumienia samego siebie oraz opanowania najtrudniejszej ze sztuk – »sztuki życia«. Według Autora polega ona na jedności tego, co stanowi somę i psychikę”¹⁰.

Prof. M. Demel był twórcą
polskiej szkoły edukacji zdrowotnej
oraz nowoczesnej koncepcji
wychowania fizycznego.

Ponadto Marian Kapica, podkreślając zasługi M. Demela dla edukacji zdrowotnej i pedagogiki zdrowia, wskazał, iż opublikowanie w 1980 r. dzieła pt. *Pedagogika zdrowia* „oznaczało przybliżenie czytelnikowi w pełni dojrzałych, teoretycznych podstaw pedagogiki zdrowia. Jako subdyscyplina pedagogiczna zyskała ona uznanie oraz akceptację w pedagogicznym świecie, czego najlepszym potwierdzeniem było powołanie Sekcji Pedagogiki Zdrowia Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Jej długoletnim przewodniczącym był Profesor Maciej Demel. (...). W efekcie pedagogika zdrowia znalazła trwałe miejsce w murach uniwersytetów oraz różnego typu szkół wyższych”¹¹.

Nawiązując do najnowszej przeszłości, czyli krystalizowania się koncepcji wprowadzania edukacji zdrowotnej do szkół, M. Demel napisał słowa, które warto tu przypomnieć: „W kreslonych wówczas projektach rysują się trzy warianty: 1) osobny przedmiot, 2) treści rozproszone, 3) tandem z wychowaniem fizycznym. W projektowaniu drugiej wersji gigantyczną pracą zebrania treści wspomagających wychowanie zdrowotne, zawartych we wszystkich przedmiotach szkolnych, wykonał Cezary Stypułkowski. Konstruowaniu trzeciej wersji przewodził Zygmunt Jaworski. (...). Swobodnie czerpie się z nauk i doświadczeń Zachodu. Rolę taranu pełni sieć szkół promujących zdrowie – dzieło Barbary Woynarowskiej. Jej to staraniem, po latach borykaniny, zdrowie wpisano wreszcie do edukacyjnych zadań szkoły. W toku arcytrudnych negocjacji rzecz przechodzi przez

fazę tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych. Oto pośpieszny z konieczności opis tej drogi, którą mamy za sobą. Szerzej i głębiej jest to omówione w książkach Bożeny Zawadzkiej (*Wychowanie zdrowotne w szkole podstawowej*, 1995) oraz Zygmunta Jaworskiego (*Koncepcje krzewienia kultury zdrowotnej w szkole polskiej*, 2005). (...) Na jej tle zadałem sobie pytanie: jakie nauki płyną z doświadczeń przeszłości, czy występują tu jakieś prawidłowości, od których zależy powodzenie naszej sprawy?”¹². Odpowiedź na to pytanie jeszcze nie została sformułowana.

Profesor Demel przypomina ponadto, że wychowanie fizyczne i zdrowotne zapoczątkowali sami uczniowie poprzez samorzutne rekreacje, a Komisja Edukacji Narodowej je usankcjonowała, wprowadzając do szkół wychowanie fizyczne i wykład higieny. „Geneza tego przedmiotu jest zatem wyjątkowa, bo spontaniczna, podczas gdy pozostałe przedmioty były uczniom narzucone”¹³.

Głosy wybitnych przedstawicieli nauk o wychowaniu fizycznym i zdrowiu, wzmacniające głos cytowanego tu M. Demela, niech będą dla współczesnych nauczycieli rodzajem memento, że **codziennej troski o zdrowie i samopoczucie wychowanków nie powinny przesłaniać w szkole żadne inne cele.**

Słowa kluczowe: Profesor Maciej Demel, pedagogika zdrowia.

PRZYPISY:

¹ M. Demel, *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego (1864–1914)*, Monografie Pedagogiczne t. 12, Wrocław 1964; tegoż, *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego, chronologia – biografia – topografia*, t. 1. *Czas niewoli*, „Problemy Higieny” 1986, nr 1; tegoż, *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego, chronologia – biografia – topografia*, t. 2. *Między wojnami*, „Problemy Higieny” 1991, nr 35; tegoż, *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*, t. I i II oraz t. III, Kraków 2000.

² M. Demel, *W służbie Hygei i Syreny. Życie i dzieło doktora Józefa Polaka*, Warszawa 1964; tegoż, *Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego*, Warszawa 1972; tegoż, *Siedem pasji doktora Dobrzyckiego*, Warszawa 1974; tegoż, *Wysoko jak król Zygmunt. Życie i dzieło doktora Stanisława Markiewicza*, Warszawa 1977; tegoż, *Aleksander Landy. Życie i dzieło. Lekcja pedagogiki i medycyny przeszłości*, Warszawa 1982.



Fot. T. Lopuszyński

- ³ M. Demel, *Pedagogika zdrowia*, Warszawa 1980.
- ⁴ M. Demel, *O co i po co pytamy historię*, „Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja” 2009.
- ⁵ M. Demel, *Przedmowa*, [w:] B. Zawadzka, *Wychowanie zdrowotne w szkole podstawowej*, Kielce, 1995, s. 5.
- ⁶ Tamże.
- ⁷ B. Woynarowska, *Maciej Demel – najwybitniejszy historyk ruchu higienicznego i promocji zdrowia w Polsce*, „Lider” 2013, nr 7, s. 5.
- ⁸ Z. Cendrowski, *Drodzy Czytelnicy*, „Lider” 2013, nr 7, s. 2.
- ⁹ T. Maszczak, *Maciej Demel – wzór uczonego i humanisty*, „Lider” 2013, nr 7, s. 8.
- ¹⁰ I. Celejowa, *Higiena, jako medycyna zapobiegawcza jest jej wyższą formą*, „Lider” 2013, nr 7, s. 12.
- ¹¹ M. Kapica, *Profesora Macieja Demela zasługi dla edukacji zdrowotnej i pedagogiki zdrowia*, „Lider” 2013, nr 7, s. 14.
- ¹² M. Demel, *O co i po co pytamy historię*, „Lider” 2013, nr 7, s. 16–17.
- ¹³ Tamże.

BIBLIOGRAFIA:

Celejowa I.: *Higiena, jako medycyna zapobiegawcza jest jej wyższą formą*. „Lider” 2013, nr 7, s. 12. ISSN 0967-7697.

Cendrowski Z.: *Drodzy Czytelnicy*. „Lider” 2013, nr 7, s. 2. ISSN 0967-7697.

Demel M.: *Aleksander Landy. Życie i dzieło. Lekcja pedagogiki i medycyny przyszłości*. Warszawa: PWN, 1982. ISBN (brak).

Demel M.: *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego, chronologia – biografia – topografia*. T. 1. *Czas niewoli*. „Problemy Higieny” 1986, nr 1. ISSN 0860-030935.

Demel M.: *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego, chronologia – biografia – topografia*. T. 2. *Między wojnami*. „Problemy Higieny” 1991, nr 35. ISSN 0860-030935.

Demel M.: *Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1972. ISBN (brak).

Demel M.: *O co i po co pytamy historię*. „Lider” 2013, nr 7, s. 16–17. ISSN 0967-7697.

Demel M.: *O co i po co pytamy historię*. „Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja” 2009. ISSN 1689-9083.

Demel M.: *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: WSiP, 1980. ISBN 83-02-00077-9.

Demel M.: *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego (1864–1914)*. Monografie Pedagogiczne, t. 12. Wrocław: Ossolineum, 1964. ISBN (brak).

Demel M.: *Siedem pasji doktora Dobrzyckiego*. Warszawa: PZWL, 1974. ISBN (brak).

Demel M.: *W służbie Hygei i Syreny. Życie i dzieło doktora Józefa Polaka*. Warszawa: PZWL, 1964. ISBN (brak).

Demel M.: *Wysoko jak król Zygmunt. Życie i dzieło doktora Stanisława Markiewicza*. Warszawa: PZWL, 1977. ISBN (brak).

Demel M.: *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*, t. I i II oraz t. III. Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego, 2000. ISBN (brak).

Kapica M.: *Profesora Macieja Demela zasługi dla edukacji zdrowotnej i pedagogiki zdrowia*. „Lider” 2013, nr 7, s. 14. ISSN 0967-7697.

Maszczak T.: *Maciej Demel – wzór uczonego i humanisty*. „Lider” 2013, nr 7, s. 8. ISSN 0967-7697.

Woynarowska B.: *Maciej Demel – najwybitniejszy historyk ruchu higienicznego i promocji zdrowia w Polsce*. „Lider” 2013, nr 7, s. 5. ISSN 0967-7697.

Zawadzka B.: *Wychowanie zdrowotne w szkole podstawowej*. Kielce: WSP im. J. Kochanowskiego, 1995. ISBN 83-7133-021-9.

* * *

Bożena Zawadzka jest doktorem habilitowanym, profesorem Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

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

Techniki sprzyjające wprowadzaniu strategii oceniania kształtującego. Cz. VIII

— DANUTA STERNA —

Zapraszam nauczycielki i nauczycieli do przygody z ocenianiem kształtującym. W książce *Ocenianie kształtujące w praktyce* zajęłam się elementami OK. Tym razem piszę o strategiach, które wyjaśniają, dlaczego warto stosować ocenianie kształtujące w nauczaniu oraz o technikach sprzyjających wprowadzaniu strategii. Moim celem jest zachęcenie nauczycieli do wypróbowania OK.

Przedstawiam kolejne, zebrane z różnych źródeł, techniki pomocne we wprowadzaniu strategii dobrego nauczania i uczenia się. Zanim wybierzesz i wypróbujesz którąś z nich, zdecyduj, jaką strategią będziesz się zajmować, co chcesz osiągnąć, jakie masz kryteria sukcesu. Wybierz z tego zestawu odpowiadającą ci technikę, a następnie monitoruj jej stosowanie i efekty. Jeśli nie spełnia twoich oczekiwań, zmień ją. Pamiętaj jednak, że korzystanie z jakiegokolwiek techniki nie przyniesie efektów, jeśli używasz jej sporadycznie. Musisz dać sobie i uczniom więcej czasu, aby zaczęła działać. Każdą omawianą technikę opatruję numerami strategii, w realizacji których powinna okazać się pomocna. W artykule podaję też różne metody pomagające uczniom się uczyć.

Twórcze podsumowanie

OPIS: Urozmaicone formy sprawozdań – podsumowań

Referaty jednogminutowe: 60-sekundowa wypowiedź na temat, czego uczeń się nauczył. Każdą lekcję można rozpocząć od wygłoszenia takich sprawozdań przez pięciu kolejnych uczniów.

Plakat lub model: Przedstawienie treści przeczytanych w podręczniku za pomocą plakatu lub modelu. Należy poświęcić trochę czasu na wspólne obejrzenie i omówienie prac.

Skecz: Przedstawienie pewnej partii materiału lub ważnego zagadnienia w formie skeczu, w którym bierze udział cała klasa. Technika tę można wykorzystać również w celu przeciwdziałania umiejętności pisania, polecając uczniom stworzenie scenariusza szkolnej inscenizacji.

Prezentacja postaci historycznych lub literackich: Uczniowie odgrywają wybrane postaci, wykorzystując charakterystyczne cytaty czy powiedzenia lub rekwizyty. Pozostali zgadują, co to za postać.

Inscenizacja: Przedstawienie w formie inscenizacji różnych aspektów tego samego zjawiska, na przykład wzrostu i obumierania roślin.

Pantomima lub kukielki: Zadaniem uczniów jest przedstawienie bez użycia słów np. wybranego prawa fizyki albo wniosku z przeprowadzonych doświadczeń.

Projekt płyty: Uczniowie wymyślają tytuły utworów muzycznych, które powinny się znaleźć na płycie odzwierciedlającej charakterystyczne cechy danej epoki. Projektują też okładkę.

Recytacja: Uczeń odczytuje tekst podsumowujący, stosując zabiegi interpretacyjne właściwe sztuce scenicznej.

Wielki obraz: Uczniowie w grupach lub całą klasą projektują obraz ścienny, który będzie okazał się do zastosowania zdobytej wiedzy.

Zajęcie dla całej klasy: Poszczególne pary przygotowują zadania wiążące się z omawianym tematem, a następnie w ich wykonanie angażuje się cała klasa. Może to być na przykład 5-minutowy quiz.

Model: Zadaniem uczniów jest przedstawienie jakichś informacji, np. przy użyciu wyłącznie figur geometrycznych.

Kolaż: Przedstawienie nowo zdobytych wiadomości w formie kolażu. Do jego wykonania można wykorzystać wycięte z gazet słowa, fotografie, własne rysunki, a nawet niewielkie przedmioty dające się przykleić do podłoża.

Opowiadanie: Przedstawienie jakiegoś zagadnienia, np. występowania w przyrodzie wodoru, w formie zabawnej historii.

Streszczenia: Uczniowie robią syntetyczne streszczenia zadanego materiału. Nauczyciel zapowiada obowiązujące ograniczenia, np.:

- maksymalną liczbę słów,
- zastosowanie mapy myślowej lub schematu,
- podanie określonej liczby argumentów,
- zastosowanie wiadomości z poprzedniej lekcji.



Streszczenie zmusza do myślenia – trzeba zastanowić się nad całością i podzielić informacje na ważne i mniej istotne, godne zapisania i możliwe do pominięcia. Technika tę można stosować na wszystkich przedmiotach, zarówno podczas uczenia się, jak i przy podsumowaniu. Dodatkowo uczeń zyskuje umiejętność robienia notatek i konspektów.

Ciekawym dodatkowym ćwiczeniem może być „wrywanie chwastów” z pracy pisemnej ucznia. Uczniowie mogą np. wymienić się swoimi pracami, a następnie wykreślać słowa, które nic nie wnoszą, są zbędne. Taka redakcja tekstu uczy precyzji wypowiedzi.

WSPOMAGAJĄ STRATEGIE: I, II, IV i V.

Techniki te pozwalają w sposób ciekawy dla uczniów podsumować i zapamiętać poznawane treści. Nauczyciel lepiej poznaje możliwości swoich uczniów. Jeśli techniki stosowane są w pracy w grupach, to uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Techniki uczą myślenia w kategoriach ogólnych.

TECHNIKA: Jak się uczyć?

OPIS: Nauczyciel pyta uczniów, jak doszli do rozwiązania problemu lub co im pomogło nauczyć się danego zagadnienia. Wspólnie koncentrują się na procesie, a nie na wyniku. Przydatne mogą tu okazać się karty wypełniane: indywidualnie; grupowo; w parach. Dzięki kartom uczniowie uświadamiają sobie, jakiego rodzaju aktywność sprawiła, że się czegoś nauczyli.



Uczniom brakuje słów do opisu własnego procesu myślowego. Warto im przypomnieć takie pojęcia, jak: pisanie, słuchanie, dyskusja, czytanie, liczenie, praca z kalkulatorem, obserwacja, rysowanie, wypróbowywanie, użycie diagramów, zadawanie pytań, poszukiwanie w źródłach, dzielenie się pomysłami z innymi, inspiracja pochodząca od kolegi, praca w grupie, praca indywidualna, mierzenie itp.

Można też podać pojęcia związane z myśleniem, takie jak: klasyfikacja, porównywanie, ustawianie w ciąg logiczny, korzystanie ze wzorców, łączenie pojęć, dyskusowanie, przewidywanie, ewaluacja, powtórzenie, wyobraźnia, zadawanie pytań, pytanie o opinię, wykonywanie modelu itp.

WSPOMAGA STRATEGIE: II i IV.

Jeśli uczeń wie, w jaki sposób się nauczył i zna swój proces dochodzenia do właściwego rozwiązania, może go z sukcesem zastosować w przyszłości. Nauczyciel, który ma świadomość, jak jego uczniowie myślą, może dostosować swoje nauczanie do ich potrzeb i stawiać im wyzwania na miarę ich możliwości.

W następnym numerze „Hejnału Oświatowego” przedstawię kolejne techniki pomocne we wprowadzaniu strategii dobrego nauczania i uczenia się. Zapraszam!

Słowa kluczowe: ocenianie kształtujące, metody, techniki dobrego nauczania i uczenia się.

Artykuł przygotowany z wykorzystaniem publikacji *Uczę (się) w szkole*, wydanej przez CEO w ramach współfinansowanego przez EFS wspólnego projektu ORE i CEO „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach”.

* * *



Danuta Sterna jest matematyczką, autorką książek i blogerką edukacyjną, wykładowcą akademickim, nauczycielką w szkołach warszawskich i dyrektorką szkoły. Od 2000 r. pracuje w Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), obecnie jest szefową ekspertów prowadzonego wspólnie przez CEO i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności programu Szkoła Ucząca Się. Autorka m.in. książki *Ocenianie kształtujące w praktyce, Uczę (się) w szkole*. Poza promowaniem i upowszechnianiem oceniania kształtującego propaguje w Polsce metodę projektu i uczniowskiego portfolio.

O wzbudzaniu promatematycznych postaw uczniów¹

SYLWIA IGIELSKA
ŁUKASZ ŚLUSARZ

Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek (A. Einstein).

Matematyka u większości uczniów budzi negatywne skojarzenia. Jest traktowana jako zbiór algorytmów, reguł, wyuczonych schematów. Natomiast nauka przedmiotów ścisłych powinna mieć charakter bardziej praktyczny. Wyraźnie o tym mówi podstawa programowa kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego, która duży nacisk kładzie na umiejętność stosowania narzędzi matematycznych do rozwiązywania problemów wynikających z sytuacji życiowych.

Uczniowie naszego Społecznego Liceum Ogólnokształcącego Mistrzostwa Sportowego² często wyrażają opinię, że nie dostrzegają związku między wiadomościami i umiejętnościami nabywanymi w czasie nauki szkolnej a życiem codziennym. **Zadaniem każdego nauczyciela matematyki jest pokazanie, jak matematyka jest ciekawa, jak można się nią bawić, a przy okazji przekonać uczniów o jej zastosowaniu w sytuacjach praktycznych.**

Jest to duże wyzwanie, a jeszcze większe w przypadku wychowanka naszej szkoły sportowej, który nie ma motywacji do pogłębiania wiedzy, zwłaszcza tej matematycznej. Celem jego życia jest kariera sportowa, nauka pozostaje na dalszym planie. Duże obciążenie sportowe, późne powroty do domu, zmęczenie, brak planów dalszej edukacji po skończeniu liceum – te czynniki determinują styl życia młodzieży naszej szkoły. Przedstawienie królowej nauk z nowej dla ucznia szkoły sportowej perspektywy jest okazją do wzmocnienia motywacji oraz możliwością zmniejszenia lęku przed matematyką. Uczenie z wykorzystaniem różnych źródeł pobudza gotowość do podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej.

Reforma edukacji, która umożliwiła wprowadzenie w liceum przedmiotów uzupełniających, otworzyła nam możliwości skorzystania z dodatkowych godzin na nauczanie matematyki. W tym celu opracowaliśmy program

Matematyka w praktyce. Stosujemy go od września 2014 r. jako uzupełnienie obowiązkowego przedmiotu matematyka o specjalnie dobrane cele i treści praktyczne i realizujemy go w wymiarze 30 godzin w klasie trzeciej liceum.

Program *Matematyka w praktyce*

Program ten został napisany z myślą o młodzieży naszego liceum, jednakże w większości treści w nim zawarte pozwalają każdemu uczniowi na każdym etapie edukacji na nabranie przekonania o użyteczności tej najbardziej abstrakcyjnej z nauk. Pragmatyczne podejście do matematyki pozwala nam łatwiej udzielić uczniom odpowiedzi na pytanie: „Po co my się tego uczymy?”

Rozwiązywanie zadań i problemów postawionych przed uczniami podczas realizacji *Matematyki w praktyce* uświadamia im, że m.in.:

1. Wiedza matematyczna jest potrzebna na prawie wszystkich kierunkach studiów.



Uczniowie podczas pracy na lekcjach *Matematyki w praktyce*, fot. Ł. Ślusarz



Uczniowie podczas pracy na lekcjach *Matematyki w praktyce*, fot. Ł. Ślusarz

2. Jest to dziedzina nauki pomocna w uzyskaniu dobrej pracy.
3. Matematyka uczy logicznego myślenia i wnikliwej analizy.

Program *Matematyki w praktyce* obejmuje cztery działy.

Pierwszy: *Pieniądz jako obiekt matematyczny* zawiera następujące jednostki tematyczne: *Przewalutowania jednostek płatniczych, Mój pierwszy kredyt, Pensja pod lupą, Gospodarstwo domowe jako podmiot ekonomiczny, Giełda – obrót akcjami, Podsumowanie wiadomości w formie debaty uczniów.*

W drugim dziale *Matematyka w przyrodzie* uczniowie poznają zagadnienia związane z praktycznym zastosowaniem logarytmów, nachyleniem tras, ciągiem Fibonacciego, fraktalami, biorytmami oraz szukają zastosowania twierdzenia sinusów i cosinusów w otaczającym świecie.

Trzeci dział *Matematyka w sporcie* odwołuje się do codziennych sytuacji naszych uczniów. Na lekcji młodzież samodzielnie wykonuje modele piłki nożnej, poznaje i szuka zastosowania prawdopodobieństwa w meczach piłki nożnej oraz rozwiązuje i współtworzy zadania ze stereometrii odwołujące się do zajęć na basenie czy treningów piłkarskich. Ostatni dział *Matematyka magika* realizowany jest głównie w postaci projektów edukacyjnych dotyczących zagadki Einsteina, wstęg Möbiusa czy zagadek i łamigłówek logicznych.

Lekcje *Matematyki w praktyce* pogłębiają możliwość pokazania praktycznego zastosowania matematyki. Uczniowie zmieniają stosunek do matematyki, zauważają, jak jest ciekawa, jak można się nią bawić oraz jak przydat-

na jest w życiu codziennym. Pokazanie królowej nauk z perspektywy zrozumiałej dla wszystkich uczniów jest okazją do wzmocnienia ich motywacji.

Uczenie z wykorzystaniem różnych źródeł pobudza ich gotowość do podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. Znajomość prezentowanych w naszym programie prawd matematycznych pozwala na uniknięcie wielu pułapek życia codziennego zastawianych na nas w zalewie informacji.

Lekcje *Matematyki w praktyce* pogłębiają możliwość pokazania praktycznego zastosowania matematyki.

Patrząc z perspektywy 3 lat, możemy zauważyć, że lekcje, jak i treści objęte programem przedmiotu uzupełniającego *Matematyka w praktyce* sprzyjają indywidualnemu i społecznemu rozwojowi uczniów, poprzez:

1. Zwiększenie ciekawości poznawczej, szczególnie w zakresie nauk ekonomicznych i przyrodniczych.
2. Czerpanie większej przyjemności z nauki, zmniejszenie lęku przed matematyką.
3. Kształtowanie postawy obywatelskiej w szczególności postawy: świadomego konsumenta, klienta, pracownika.
4. Zwiększenie poczucia własnej wartości – każdy z uczniów, nawet ten mający problemy w nauce może osiągnąć sukces.
5. Współpracę i podejmowanie własnej inicjatywy podczas kreatywnego rozwiązywania zadań związanych z ich zainteresowaniami i hobby.
6. Pracę zespołową na lekcji, dającą każdemu uczniowi możliwość odnalezienia się w grupie.

7. Dużą indywidualizację pracy, pozwalającą każdemu uczniowi wytrwale i odpowiedzialnie dążyć do uzyskania określonego wyniku.

8. Wyrabianie poczucia obowiązku.

9. Właściwą organizację miejsca pracy, porządek.

10. Kształtowanie spokojnego zachowania się podczas pracy grupowej oraz szacunek do innych ludzi.

Prowadząc zajęcia, równolegle kształtowaliśmy postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także poszanowania dla innych kultur i tradycji. Wiedza i umiejętności zdobyte na lekcjach *Matematyki w praktyce* wspierają realizację ogólnych celów szkoły.

Zachęcamy wszystkich nauczycieli, aby na kółkach przedmiotowych, lekcjach matematyki, a najlepiej przy każdej możliwej okazji wzbogacać matematykę o treści praktyczne. Pozwala to nie tylko na przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki i związanych z nimi umiejętności, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom młodych ludzi, ale także prowadzi ich w stronę nabywania postaw sprzyjających wykorzystywaniu posiadanej wiedzy i umiejętności w życiu codziennym. Tym samym wspiera kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Słowa kluczowe: matematyka, program *Matematyka w praktyce*.

PRZYPISY:

¹ Podstawę niniejszego artykułu stanowi referat o tym samym tytule wygłoszony na konferencji „O wartościach matematyki i postawach uczniów”, zorganizowanej przez T. Marczewskiego w MCDN ODN w Krakowie w dniu 13 grudnia 2016 r.

² Społeczne Liceum Ogólnokształcące Mistrzostwa Sportowego w Zespole Społecznych Szkół Ogólnokształcących Mistrzostwa Sportowego w Krakowie.

* * *



Sylwia Igielska i Łukasz Ślusarz są nauczycielami matematyki w Społecznym Liceum Ogólnokształcącym Mistrzostwa Sportowego w Zespole Społecznych Szkół Ogólnokształcących Mistrzostwa Sportowego w Krakowie.



Wychowanie do wartości

MARZENA SULA-MATUSZKIEWICZ

Jeśli dziecko czuje się kochane i doceniane przez dorosłych, jest skłonne uznać ich za swoich życiowych przewodników, przyjmując także wartości przez nich preferowane.

Rozważania o wychowaniu do wartości zazwyczaj koncentrują się wokół zagadnień metod i form oddziaływania na kształtowanie postaw moralnych uczniów. Jednakże w tym przypadku, o efektywności działań nauczyciela czy rodzica decydują warunki, w jakich realizowany jest proces wychowawczy. Wychowanie do wartości możliwe jest tylko w życzliwej atmosferze i w klimacie zaufania.

Nauczyciel, który w obecności całej klasy zawstydzona ucznia lub kieruje pod jego adresem złośliwą krytykę, nie będzie wiarygodnym przewodnikiem w świecie wartości moralnych, a szczególnie w momencie, kiedy będzie uświadamiał swoim uczniom potrzebę odnoszenia się z szacunkiem do innych osób. Dlatego też autorki książki *Z dzieckiem w świat wartości* szczegółowo omawiają problem budowania relacji rodzica z dzieckiem i nauczyciela z uczniem. Kluczową sprawą w wychowaniu do wartości w rodzinie jest zaspokojenie potrzeb emocjonalnych dziecka, a w szkole – poczucie bezpieczeństwa psychicznego i sprzyjający temu klimat w klasie. Jeśli dziecko czuje się kochane i doceniane przez dorosłych, jest skłonne uznać ich za swoich życiowych przewodników, przyjmując także wartości przez nich preferowane.

W publikacji *Wychowanie w praktyce szkolnej* krytyce zostały poddane postawy nauczycieli wobec uczniów, które w zasadniczy sposób wpływają na budowanie w klasie szkolnej albo klimatu konfliktowego, albo integracyjnego.

Obydwie publikacje mogą zainteresować zarówno rodziców, jak i nauczycieli poszukujących gotowych rozwiązań metodycznych lub inspiracji do pracy wychowawczej nad prawidłowym rozwojem psychospołecznym uczniów.

Proponowane scenariusze zajęć ułatwią pracę także pedagogom i psychologom szkolnym w zakresie kształcenia pożądaných postaw wobec problemu tolerancji, odpowiedzialności, uczciwości i innych zagadnień moralnych.



Fot. T. Łopuszyński

PREZENTOWANE KSIĄŻKI:

Wychowanie w praktyce szkolnej: scenariusze godzin wychowawczych dla klas IV–VI szkoły podstawowej, red. nauk. Teresa Zubrzycka-Maciąg. Warszawa: Difin, 2016. Sygn. 267284, 267285. ISBN 978-83-8085-118-4.

Koźmińska Irena, Olszewska Elżbieta: *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Świat Książki, 2014. Sygn. 262562, 262563. ISBN 978-83-7943-385-8.

ARTYKUŁY Z CZASOPISM:

Furmanek Waldemar: *Współczesność – zagrożenia dotyczące świata wartości* // „Studia Paedagogica Ignatiana” 2016, nr 1, s. 125–155. ISSN 2450-5366

Jastrzębski Andrzej: *Od chaosu do hierarchii wartości* // „Katecheta” 2016, nr 3, s. 9–12. ISSN 0209-1291

Kałuba-Korczak Anna: *Dobro czyń cały rok!* // „Wychowanie w Przedszkolu” 2016, nr 10, s. 3–7. ISSN 0137-8082.

Kociołek Roksana: *Nie wszystko można kupić: scenariusz zajęć o wartościach niematerialnych* // „Biblioteka w Szkole” 2016, nr 10, dod. „Biblioterapia w Szkole”, s. 7–9. ISSN 0867-5600.

Kowalewska Barbara: *„Grzeczne dziecko” – pułapki socjalizacji* // „Remedium” 2015, nr 10, s. 4–6. ISSN 1230-7769.

Mrózek Łukasz: *Być konsekwentnym* // „Wychowawca” 2016, nr 7/8, s. 10–12. ISSN 1230-3720.

Opozda Danuta: *Problem wartości i wartościowania w procesie wychowania dziecka w rodzinie: niektóre kwestie w perspektywie metodologicznej* // „Paedagogia Christiana” 2015, nr 2, s. 183–193. ISSN 2451-1951.

Papaj Wojciech: *Tradycyjne wartości w nowoczesnej szkole* // „Hejnał Oświatowy” 2016, nr 8/9, s. 7–9. ISSN 1233-7609.

Skipietrow Natalia: *Uczniowska moralność* // „Dyrektor Szkoły” 2016, nr 7, s. 77–79. ISSN 1230-9508.

Solińska Urszula: *Wychowanie jako poszukiwanie wartości* // „Wychowawca” 2015, nr 12, s. 18–21. ISSN 1230-3720.

Strembska-Kozieł Martyna: *O potrzebie wychowania do wartości* // „Wychowawca” 2015, nr 12, s. 8–10. ISSN 1230-3720.

Słowa kluczowe: wychowanie do wartości, postawy.

* * *



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

II Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Hugona Kołłątaja w Krakowie ma zaszczyt zaprosić na II Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych, które odbędzie się w dniach 8-9 czerwca 2017 r. Temat konferencji brzmi: *Rola biblioteki pedagogicznej w upowszechnianiu nowych technologii w edukacji*.



Przyszłość technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji zależy od nauczycieli. Wdrażanie nowych technik do nauczania ma ogromne znaczenie dla adaptacji młodego pokolenia do współczesnego świata. Żadna technologia nie zastąpi relacji nauczyciel – uczeń, jednak by stała się sprzymierzeńcem edukacji, nauczyciel powinien doskonalić swoje kompetencje cyfrowe, stając się specjalistą w wykorzystywaniu nowych technologii w procesie nauczania i uczenia się. Podczas konferencji spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób biblioteka pedagogiczna wspiera nauczycieli w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i podejmowaniu nowych wyzwań w tym zakresie. Będziemy szukać odpowiedzi w następujących obszarach:

- metody i narzędzia pracy na odległość;
- Otwarte Zasoby Edukacyjne i ich wykorzystanie;
- prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli skoncentrowanych na nowych technologiach;
- portale społecznościowe i ich wykorzystanie w edukacji i informacji;
- biblioteka pedagogiczna jako drogowskaz dla nauczycieli w drodze do nowej edukacji;
- popularyzacja nowoczesnych metod nauczania wykorzystujących kompetencje cyfrowe w tym m.in.: WebQuest, e Portfolio, Flipped Classroom, BYOD, Scratch;
- nowoczesne technologie w kształceniu kompetencji informacyjnych, czytelniczych i medialnych;
- wpływ technologii informacyjno-komunikacyjnych na kształtowanie społeczeństwa informacyjnego;
- nowoczesne technologie w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami.

Do udziału w konferencji zachęcamy nauczycieli, bibliotekarzy, bibliologów, informatologów, pedagogów, doktorantów oraz specjalistów wszystkich dziedzin, których obszarem zainteresowania są zmiany we współczesnej edukacji.

Więcej informacji na stronie: <https://www.pbw.edu.pl/2-nofbp-zaproszenie>

Organizatorzy

Z przyjemnością informujemy, że „Hejnał Oświatowy” objął patronatem medialnym II Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych pt. „Rola biblioteki w upowszechnianiu nowych technologii w edukacji”, organizowane przez Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką w Krakowie.

Nowa seria wydawnicza Kultura Szkoły

Objętą patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk serię wydawniczą Wolters Kluwer Kultura Szkoły, pod naukową redakcją prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej i dr hab. prof. UZ Ewy Bochno, tworzą akademicy z czołowych polskich uniwersytetów, członkowie Zespołu Badania Kultury Szkoły przy tymże Komitecie.

Jakkolwiek głównym adresatem tej serii wydawniczej jest kadra pedagogiczna szkół (dyrektorzy, nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy szkolni), może być przydatna także władzom oświatowym różnego szczebla oraz publicystom wypowiadającym się w kwestiach edukacji w Polsce. Może stać się również inspiracją krytycznej refleksji nad własnym oglądem kultury szkoły dla badaczy z kręgów akademickich. Brak publikacji z tego zakresu jest dotkliwy, zarówno dla teorii, jak i dla praktyki.

Seria Kultura Szkoły jest ważna z wielu powodów. Na szkołę coraz częściej patrzy się jak na firmę i organizację usługową. Perspektywa marketingowa zdominowała zarówno kursy, szkolenia dla dyrektorów placówek edukacyjnych, jak i literaturę adresowaną do środowisk szkolnych. Do szkół wkracza niebezpieczeństwo tak zwanego „korporacyjnego kulturyzmu”. Szkołę (organizację) jako

kulturę sprowadza się często do kultury organizacyjnej osadzonej w teorii i praktyce zarządzania instytucją, które mają czynić „świat szkolny” jak najbardziej efektywny i wydajny, podporządkowany różnego rodzaju standardom i technologii kwantyfikacji.

Zapomina się (i wielu się na to godzi), że szkoła jest środowiskiem kulturowym. Jej kulturę stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny i ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych” pracowników szkoły oraz rodziców interpretujących swoje doświadczenia i nadających im sens. Autorzy serii wydawniczej Kultura Szkoły chcą pogłębić świadomość pedagogiczną

praktyków edukacji, ułatwić kreowanie kultury szkoły składającej się z materialnych, niematerialnych i symbolicznych elementów.

Planuje się wydanie 16 monografii (11 autorskich, 3 współautorskie, 2 prace zespołowe pod redakcją) w okresie 2016–2020. Seria posiada ujednoliconą szatę edytorską i numerację tomów. Dotychczas ukazał się tom 1 *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Warszawa 2016, ss. 496.

Źródło:

<http://pan.uz.zgora.pl/index.php/ksiazki-wydawane-pod-patronatem-knp-pan/144-kultura-szkoly>

W następnym numerze:

Edukacja historyczna. Wychowanie patriotyczne

Konferencja Armia Krajowa – żołnierze, struktury, polityczne dylematy

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
Kraków, 16 marca 2017 r.



Dariusz Gorajczyk (OBEN IPN w Krakowie), fot. archiwum redakcji



Michał Masłowski (OBEN IPN w Krakowie), fot. archiwum redakcji



dr Dawid Golik (OBPI IPN w Krakowie), fot. archiwum redakcji



dr Paweł Należniak (OBEN IPN w Krakowie), fot. archiwum redakcji

