

ROK XVI

2016 nr 2



e-ISSN 2451-0858

ISSN 1643-8299

Państwo i Społeczeństwo

EDUKACJA ALTERNATYWNA
A WSPÓŁCZESNA SZKOŁA

POD REDAKCJĄ
JOANNY AKSMAN I KRYSTYNY GRZESIAK

Kraków
2016

**„Państwo i Społeczeństwo” – czasopismo Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego**

**Czasopismo punktowane w rankingu
Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Index Copernicus International**

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Rada Naukowa: *Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg*

Redaktor naczelny: *Jacek M. Majchrowski*

Redaktorzy tematyczni: *Filip Gołkowski, Małgorzata Leśniak,
Marek Lubelski, Dariusz Fatuła*

Redaktor statystyczny: *Piotr Stefanów*

Sekretarz redakcji: *Halina Baszak-Jaroń*



Adres redakcji:
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Kraków
tel. (12) 25 24 665, 25 24 666
e-mail: wydawnictwo@kte.pl

Redakcja nie zwraca materiałów nie zamówionych. Decyzja o opublikowaniu tekstu uzależniona jest od opinii recenzentów. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów przeznaczonych do druku. Teksty powinny być przesyłane w dwóch egzemplarzach wraz z wersją elektroniczną.

© Copyright by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
2016

e-ISSN 2451-0858

ISSN 1643-8299

Korekta: *Daria Podgórska*

Skład i łamanie: *Oleg Aleksejczuk*

Wszystkie numery kwartalnika „Państwo i Społeczeństwo” są dostępne w wolnym dostępie (open access).

Wersją pierwotną czasopisma jest wydanie elektroniczne.

Wydawca:



ul. G. Herlinga-Grudzińskiego 1, lok. C 224
30-705 Kraków, e-mail: biuro@kte.pl

Sprzedaż: Księgarnia u Frycza
e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Państwo i Społeczeństwo

ROK XVI

2016 nr 2

Joanna Aksman, Krystyna Grzesiak: Wprowadzenie5

I. ZMIANY I PROJEKTY WSPIERAJĄCE EDUKACJĘ ALTERNATYWNA

Teresa Giza: Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych ..13

Teresa Olearczyk: Edukacja domowa – alternatywa dla nauczania
zinstytucjonalizowanego 27

Anna Kożuh: Kreatywność jako niezbędny element kompetencji nauczyciela
w edukacji alternatywnej 39

Jurka Lepichnik Vodopivec: The Reggio Emilia educational concept 55

Vida Medved Udovič: On the Way to Literacy 65

Monika Kusiak-Pisowacka: Praca projektowa w dydaktyce języków obcych
– alternatywa czy codzienność? 75

Krystyna Grzesiak: Rola placówek wychowania pozaszkolnego
w wychowaniu do wartości 85

II. STRATEGIE I KONCEPCJE EDUKACJI ALTERNATYWNEJ UCZELNI WYŻSZYCH

Mara Cotič, Darjo Felda: Primary, Teachers' Professional Qualification
for Teaching Maths 101

Olena Bocharova: Działalność naukowo-badawcza laboratorium rozwoju
zdolności studentów 111

Svitlana Kohut: Ukraiński Katolicki Uniwersytet: między tradycją a alternatywą121

Oleksandra Palka: Analysis of Language Needs for Effective ESP Syllabus
Development131

Andrzej Rokicki: Innowacje w aktywizowaniu seniorów w Polsce143

Marta Woźniak-Zapór, Mariusz Grzyb, Sebastian Rymarczyk: Projektowanie
interaktywnych szkoleń na potrzeby kształcenia na odległość155

III. INNOWACYJNE WDRAŻANIE PROJEKTÓW ALTERNATYWNYCH W EDUKACJI SZKOLNEJ

Joanna Aksman: Alternatywne metody nauczania w szkole, poza szkołą
i na uczelni – na przykładzie współpracy Uniwersytetu Dzieci
i Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego173

Jolanta Gabzdyl, Joanna Aksman, Lenka Kasáčová: Innowacyjny model „Nauka – Sztuka – Edukacja” w praktyce wczesnoszkolnego kształcenia plastycznego	185
Jolanta Pułka, Marcin Guzik, Magdalena Frączek: Program <i>Przyjaciel Parku Narodowego</i> – konceptualizacja, operacjonalizacja i realizacja	207
Agnieszka Misiuk: Realizacja koncepcji „Porozumienia bez przemocy” jako przykład edukacji alternatywnej	223
Kinga Sorkowska-Cieślak: Lekcje muzealne – forma alternatywnej edukacji.....	237

RECENZJE

Olena Bocharova: Irina Tatjańczykowa, <i>Socjalizacja dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego</i> [Słowiask, 2014].....	253
Lenka Kasáčová: <i>Reflexia a hodnotenie v primárnom vdelávaní</i> , Kasáčová – Doušková a kol. [Banská Bystrica: Belianum, 2014]	257
Péter Horváth: <i>Az esélyteremtés missziója / Tanulmányok a roma közösségi kultúra hagyományairól és a tehetséggondozásról</i> , Szerkesztette Magdolna Láczy [Didakt Kiadó, Debrecen, 2015, pp. 158]	261

SPRAWOZDANIA

Agnieszka Misiuk: Sprawozdanie z konferencji dla nauczycieli pt. „Cisza w przestrzeni szkoły”, 2016, zorganizowanej przez Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego oraz Kuratorium Oświaty w Krakowie i Burmistrza miasta Niepołomice.....	267
Noty o autorach	271
Instrukcja przygotowania artykułów.....	277
Zasady recenzowania publikacji w czasopismach.....	279

Joanna Aksman, Krystyna Grzesiak

WPROWADZENIE

Oddany w ręce Czytelników numer „Państwa i Społeczeństwa” podejmuje ważne problemy związane z edukacją alternatywną i z poszukiwaniem alternatywnych rozwiązań w edukacji współczesnej szkoły. Współcześnie trudno przeciwstawić te dwa środowiska, bowiem edukacja alternatywna pojawia się, jak się wydaje zarówno w środowisku pozaszkolnym, jak i szkolnym niepublicznym i publicznym. Zatem tytuł tomu: *Edukacja alternatywna a współczesna szkoła* w zamysśle redaktorów nie ma przeciwstawiać tych dwóch środowisk, a jedynie wynika z chęci ukazania wielości alternatywnych rozwiązań w ostatnich czasach właśnie w tym ostatnim środowisku, w szkole. Stąd zdecydowana większość artykułów tego tomu (jedenaście) dotyczy środowiska szkoły i uczelni wyższych. Ogólne założenia alternatywności jako koncepcji realizowanej w środowisku pozaszkolnym lub alternatywnym w szkole znalazły miejsce tylko w siedmiu rozpoczynających tom artykułach.

W tekstach autorów¹ spotykamy się z szerokim repertuarem problemów i obszarów edukacji alternatywnej. Warto zaznaczyć, że pojęcie alternatywny często w literaturze przedmiotu pojawia się zamiennie z pojęciem innowacyjny, choć słownikowa definicja temu przeczy. Jasne rozróżnienie tych pojęć wprowadził Bogusław Śliwierski. Traktuje on bowiem edukację alternatywną bardzo szeroko twierdząc, że jej siłą jest nieograniczoność i permanencja, ciągle dopomina-

¹ Zgodnie z przyjętymi zasadami edytorskimi w kwartalniku „Państwo i Społeczeństwo” przypisy bibliograficzne nie są powtarzane w postaci bibliografii.

nie się o inne rozwiązania, inne treści, formy czy metody praktyki edukacyjnej². Jednak nie każde takie rozwiązanie będzie posiadało znamiona innowacyjności, w tym względzie najważniejszy będzie kontekst społeczny. Działanie alternatywne może być przecież powtórzeniem znanej już z ubiegłego stulecia koncepcji kształcenia wchodzącej w skład szkół tzw. Nowego Wychowania, a realizowanej w obecnych czasach, np. szeroko rozpowszechniany nurt alternatywnego szkolnictwa według założeń Marii Montessorii, który pozostaje alternatywny wobec współczesnej szkoły, ale już obecnie nie jest innowacyjny.

Czyli alternatywność jak słusznie pisze Ewa Zamojska³ może:

- a) realizować „w całości lub w części autorskie programy pedagogiczne szkół tzw. «nowego wychowania» z początku XX wieku;
- b) wzorować się na szkołach alternatywnych typu «open schools» z lat sześćdziesiątych XX wieku;
- c) realizować innego rodzaju odmienne, specyficzne działania edukacyjne, determinowane namysłem krytycznym wobec istniejących w danym czasie rozwiązań edukacyjnych⁴.

Czytelnik zainteresowany tematem liczne omówienia tego niezwykle ciekawego obszaru pedagogicznego znajdzie w pracach wybitnych polskich pedagogów czasów współczesnych, między innymi: Wincentego Okonia, Czesława Kupisiewicza, Henryki Kwiatkowskiej, Joanny Rutkowiak, Zbigniewa Kwiecińskiego, Bogusława Śliwierskiego, Bolesława Niemierko, Stanisława Palki. Na szczególną uwagę zasługują publikacje zwarte omawiające szereg problemów związanych z pedagogiką alternatywną: *Edukacja alternatywna w XXI wieku* pod redakcją S. Melosika i B. Śliwierskiego⁵ oraz *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, Pawła Rudnickiego⁶.

Mamy nadzieję, że prezentowana Państwu publikacja będzie stanowiła dopełnienie do istniejących już publikacji zwartych i podręczników pedagogiki (zwłaszcza porównawczej) oraz materiał dla dalszych studiów dla teoretyków, a także wdrożeń dla praktyków.

Artykuły zawarte w czasopiśmie, zgodnie z poruszaną w nich problematyką, podzielono na trzy części. Część pierwsza, składająca się z siedmiu artykułów, poświęcona jest zmianom i projektom wspierającym edukację alternatywną. Otwiera ją artykuł autorstwa Teresy Gizy przedstawiający związki między reformowaniem prawa oświatowego a praktyką szkolną. Podjęty przez Autorkę

² E. Zamojska, *Alternatywność i innowacyjność w edukacji współczesnej – na przykładzie Czech*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1 za: *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwierski, Kraków 2010, s. 9–10.

³ E. Zamojska, *op. cit.*, s. 110.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Edukacja alternatywna w XXI wieku...*, *op. cit.*

⁶ P. Rudnicki, *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, Wrocław

problem dotyczy efektywności odgórnego wprowadzania zmian oświatowych oraz ich znaczenia dla innowacji i alternatyw edukacyjnych. W artykule poddano analizie modele procesu wprowadzania innowacji oświatowych w Polsce. Zaprezentowano również wyniki badań własnych Autorki, których celem było poznanie opinii nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi na temat zmian w obszarze wsparcia dla zdolnych.

Drugi artykuł, Teresy Olearczyk, poświęcony został edukacji domowej jako alternatywie dla nauczania zinstytucjonalizowanego. W artykule zaprezentowano krótki zarys historii edukacji w Polsce i na świecie, z uwzględnieniem obowiązku szkolnego i początków edukacji domowej. Autorka wskazuje na pozytywne aspekty nauczania domowego, szczególnie na indywidualne podejście do ucznia.

Artykuł Anny Kożuh dotyczy kreatywności jako niezbędnego elementu kompetencji nauczyciela w edukacji alternatywnej. Jednym z podstawowych zadań edukacji alternatywnej jest wykreowanie szkoły, która dąży do przygotowania ucznia rozwiązującego problemy w sposób innowacyjny i niestereotypowy oraz podejmującego skuteczne inicjatywy w szkole, a także poza nią. Motorem tego typu działań ucznia są kompetencje nauczyciela, wśród których wiodącą i zasadniczą rolę, zdaniem Autorki, odgrywa kreatywność.

Jurka Lepičnik Vodopivec prezentuje w swoim artykule koncepcję edukacyjną Reggio Emilia. Propozycja tej szkoły pojawiła się w latach sześćdziesiątych XX wieku w północnych Włoszech. W omawianej koncepcji szczególną rolę w procesie wychowania odgrywa środowisko. Umożliwia ono wzajemne interakcje i różne sposoby komunikacji. Dzięki koncepcji Reggio Emilia realizowana jest zasada pedagogiki słuchania, szczególnie istotna w procesie wychowania przedszkolnego.

Monika Kusiak-Pisowacka poświęciła swój artykuł roli pracy projektowej, zwanej również metodą projektu, w nauczaniu języka obcego. Praca projektowa ukazana jest jako forma pracy aktywizująca i motywująca ucznia, optymalna dla nauczycieli, którzy pragną nauczać języka obcego zgodnie z zasadami dydaktyki konstruktywistycznej. W artykule przedstawione zostały także wyniki dwóch projektów badawczych przeprowadzonych w gimnazjach polskich, które miały na celu uzyskanie informacji na temat wdrażania zasad metody projektu w ramach nauczania języka angielskiego jako obcego.

W ostatnim artykule w części pierwszej Krystyna Grzesiak opisuje działalność placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce, wskazując na ich ogromną rolę w procesie wychowania młodego człowieka. Instytucje te przygotowują dzieci i młodzież do życia w społeczeństwie (kreowanie właściwych postaw społecznych, umiejętność podejmowania zespołowych i samodzielnych decyzji, współpraca w grupie), uczą otwartości na drugiego człowieka (łamanie barier i stereotypów, otwartość na wielość kultur oraz różnorodność ludzkich zachowań czy postaw), przysposabiają także do aktywnego uczestnictwa w kulturze.

Część druga czasopisma dotyczy strategii i koncepcji edukacji alternatywnej w działaniach uczelni wyższych. Tworzy ją sześć artykułów.

Mara Cotič i Darjo Felda, w artykule poświęconym kwalifikacjom zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, poszukują odpowiedzi na pytanie, czy w dzisiejszych czasach system nauczania matematyki jest wystarczająco skuteczny, aby jego efektem był matematycznie wykształcony człowiek. Autorzy postulują, aby do nauczania matematyki zostały włączone strategie rozwiązywania problemów powiązane z życiowym doświadczeniem. Zwracają też uwagę na sposób przekazywania wiedzy matematycznej przez nauczycieli.

Olena Bocharova w swoim artykule przybliży działalność Laboratorium rozwoju zdolności studentów przy Gorliwskim Instytucie Języków Obcych na Ukrainie. Laboratorium stara się zagwarantować optymalne warunki dla rozwoju umiejętności uzdolnionych pedagogicznie studentów, między innymi poprzez tworzenie odpowiedniej atmosfery dla rozwoju indywidualnego potencjału osobowości, jak również możliwość adaptacji osobowości w sferze społeczno-kulturowej. W celu zdiagnozowania rodzaju zdolności u studentów pracownicy Laboratorium wykorzystują specjalne metody badań psychologicznych.

Dwa kolejne artykuły napisane zostały przez pracowników naukowych Ukraińskiego Katolickiego Uniwersytetu we Lwowie. Svitlana Kohut opisuje działalność Uniwersytetu podkreślając, że jest to nowoczesna instytucja edukacyjna założona w latach 90. XX wieku przez ukraiński Kościół greckokatolicki. Kadre profesorską tworzą bardzo dobrze przygotowani międzynarodowi eksperci z Europy i Ameryki Północnej. Uniwersytet jest otwarty na przedstawicieli wszystkich kościołów i wyznań, studiują w nim między innymi grekokatolicy, prawosławni, protestanci i katolicy. W programie nauczania dominują nauki humanistyczne, a priorytetem w obszarze edukacji jest społeczne ukierunkowanie procesu nauczania oraz duchowy wymiar edukacji. Artykuł Oleksandry Palki dotyczy warunków tworzenia skutecznego programu nauczania języka angielskiego dla studentów pedagogiki społecznej tego Uniwersytetu. Jak wskazuje Autorka, opracowanie takiego programu wymaga wiele wysiłku ze strony nauczycieli akademickich, a rozpoczyna się od analizy potrzeb językowych studentów.

Artykuł Andrzeja Rokickiego dotyczy problemu starzenia się społeczeństwa. Autor opisuje ofertę i formy działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce, zwracając szczególną uwagę na dobroczynny wpływ aktywizacji seniorów dla nich samych i całego społeczeństwa.

Marta Woźniak-Zapór, Mariusz Grzyb i Sebastian Rymarczyk przedstawiają w swoim artykule zagadnienia związane z projektowaniem interaktywnych szkoleń na potrzeby kształcenia na odległość, w ramach prowadzonych na uczelni zajęć dydaktycznych. Opisują określone wymagania, jakie musi spełnić kształcenie na odległość, jak również sposoby jego planowania. Dzięki spełnieniu określonych warunków cały proces dydaktyczny nie budzi wątpliwości co do formy, zakresu, praw i obowiązków użytkowników.

Część trzecia czasopisma poświęcona jest modelom innowacyjnego wdrażania projektów alternatywnych w edukacji szkolnej i składa się z pięciu artykułów. Jako pierwszy w tej części zamieszczono artykuł Joanny Aksman dotyczący alternatywnych metod nauczania w szkole, poza szkołą i na uczelni – na przykładzie współpracy Uniwersytetu Dzieci i Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Współpraca ta zaowocowała cyklem zajęć prowadzonych dla studentów kierunku nauczycielskiego i cyklem zajęć dla dzieci w murach uczelni prowadzonych alternatywną metodą pracy badawczej, co szczegółowo opisuje Autorka.

Kolejny w tej części czasopisma artykuł, autorstwa Joanny Aksman, Jolanty Gabzdyl i Lenki Kasáčovej, przybliży Innowacyjny model *Nauka – Sztuka – Edukacja* powstały pod koniec 2013 roku wskutek realizacji międzynarodowego projektu badawczego. Autorki omawiają praktyczną realizację tego modelu, formy jego popularyzacji oraz dalsze aplikacje do praktyki pedagogicznej.

Artykuł Jolanty Pułki i współautorów prezentuje założenia programu edukacyjnego „Przyjaciół parku narodowego”, będącego rezultatem współpracy pięciu małopolskich Parków Narodowych z dwoma krakowskimi uczelniami wyższymi (Krakowską Akademią im. A. Frycza Modrzewskiego i Uniwersytetem Rolniczym). Program przeznaczony jest dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej zainteresowanych odkrywaniem i poznawaniem świata przyrody.

Agnieszka Misiuk poświęciła swój artykuł wybranym aspektom działalności Niepublicznego Przedszkola „Krasnal” w Krakowie, którego pracownicy stosują w swojej codziennej pracy koncepcję „Porozumienia bez Przemocy” opracowaną przez Marshalla Rosenberga. Autorka stara się uzasadnić, dlaczego ten sposób pracy może korzystnie wpływać na społeczno-emocjonalny rozwój dzieci.

Celem artykułu Kingi Sorkowskiej-Cieślak jest analiza obecności i zawartości lekcji muzealnych w edukacji muzealnej w polskich muzeach. Dla potrzeb artykułu Autorka przebadła wybrane muzea w Polsce pod kątem obecności w ich ofercie lekcji muzealnych i zgodności tych lekcji z podstawą programową. Sprawdziła również czy lekcje muzealne prowadzone są z wykorzystaniem nowych technologii, w tym e-learningu.

Ostatnią część zgodnie z formułą czasopisma stanowią recenzje książek i sprawozdania.

Składamy serdeczne podziękowania Recenzentom niniejszego tomu za bardzo cenne uwagi i sugestie, które w sposób niezaprzeczalny przyczyniły się do ulepszenia całości merytorycznego wizerunku tego przedsięwzięcia.

Mamy nadzieję, że opracowanie spełni oczekiwania Czytelników, którzy w celu poszerzenia pedagogicznej perspektywy zechcą zapoznać się z zagadnieniami dotyczącymi edukacji alternatywnej, a zawarte tutaj przemyślenia i uwagi inspirować będą do dalszych refleksji w tym obszarze.

**I. ZMIANY I PROJEKTY
WSPIERAJĄCE EDUKACJĘ ALTERNATYWNĄ**

Teresa Giza

ZMIANY W POLITYCE OŚWIATOWEJ
A JAKOŚĆ WSPARCIA DLA UCZNIÓW ZDOLNYCH

Changes in education and quality of help for gifted children

Aim of this article is to show relations between reforming of educational law and school practise, For example effectiveness and their meaning for innovations and educational alternatives. This is theoretical and practical approach. In this article analysed models of implementation educational inovations. It shows that changes of practise are in control of educational politics and law norms. From 2010 we have a new rules which goal is to improve quality of diagnose and developmental support of gifted children. Teachers working with gifted children are first line of changes. Teachers (N=95) were asked to assess effectivnes of reguations and their meaning in the work with gifted children. Results shows that quality of support of gifted children is based mostly on authonomic decisions and motivation of teachers. Educational changes which are not consulted with them concludes mainly with additional paper work for them.

Key words: educational politics, alternatives, educational innovations, teaching of gifted children

Wprowadzenie

Rozpoznawanie i wspieranie zdolności stanowi jeden z priorytetów polityki oświatowej. Uczestnicząc w dyskusji na temat *Edukacja alternatywna a współczesna szkoła*, podejmę kwestię zmian w obszarze pracy z uczniami zdolnymi. Główny problem można sprowadzić do pytania: Czy i w jakim stopniu nowe kierunki polityki szkolnej, w tym regulacje prawne, wpłynęły na jakość kształcenia uczniów zdolnych? To pytanie dotyczy też kwestii szerszej, a mianowicie efektywności odgórnego wprowadzania zmian oświatowych oraz ich znaczenia dla innowacji i alternatyw edukacyjnych. W części badawczej artykułu odwołam się do oceny nowych przepisów prawnych przez nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi.

Punktem wyjścia jest określenie pojęć i ram teoretycznych.

Nie ma jednoznacznych kryteriów alternatywności¹. Przyjmuję szerokie rozumienie edukacji alternatywnej jako edukacji nieantagonistycznej, która zakłada istnienie obok siebie w tej samej przestrzeni szkolnej odmiennych praktyk, różniących się od powszechnie dostępnych i stosowanych. Bywa tak, że alternatywy z czasem stają się masowymi praktykami oświatowymi. Często jednak pozostają na „uboczu”, z racji np. specyfiki swoich założeń aksjologicznych, kosztów kształcenia, czy cech rozwojowych uczniów, do których są adresowane. Biorąc pod uwagę kryterium odmienności i specyfiki grupy uczniów oraz nauczycieli, do praktyk alternatywnych zaliczyć można pracę z uczniem zdolnym². Kształcenie zdolnych jest *inną* edukacją, ponieważ uczniowie ci mają specjalne potrzeby edukacyjne. Ponadto w obszarze pracy z uczniami zdolnymi, swoją specyfiką rządzi się wspomaganie talentów w różnych dziedzinach: naukowych, artystycznych, przywódczych czy sportowych.

Alternatywne myślenie i działanie mogą przyczyniać się do zmian w głównym nurcie oświaty; promować nowe jakości w modelu edukacji powszechnej. Z tej perspektywy alternatywy oświatowe są tożsame z innowacjami. Termin „innowacja” – dla potrzeb pedagogiki – najczęściej używany jest w znaczeniu czynnościowym, jako planowa operacja zmieniania określonych fragmentów rzeczywistości wychowawczej³. Drugie znaczenie innowacji obejmuje jej aspekt rzeczowy; to efekt aktywności twórczej. Można przyjąć, że w początkowej fazie każda innowacja jest alternatywą, gdyż pojawia się jako działanie/wytwór nowy wobec dominujących praktyk. W trakcie upowszechniania innowacja może zo-

¹ Np. Cz. Kupisiewicz, *Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków 2010, s. 17–26; B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 443–468.

² Należy nadmienić, że w polskich publikacjach z obszaru pedagogiki alternatywnej nie ma tekstów odnoszących się do pracy ze zdolnymi, ale są zamieszczane artykuły z zakresu pedagogiki twórczości – wspierania kreatywności dzieci i młodzieży jako praktyk alternatywnych.

³ R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Warszawa 1980, s. 108.

stać przyswojona przez różne grupy odbiorców aż do momentu, kiedy stanie się integralnym składnikiem powszechnej praktyki oświatowej w postaci wiedzy, postaw czy zachowań⁴. W procesie tym stopniowo traci swój status alternatywy. Uwzględniając kryterium czasowe w dyfuzji innowacji, można mówić o różnych kategoriach odbiorców innowacji (wyróżnionych statystycznie na podstawie krzywej rozkładu normalnego). Szczególne miejsce, obok twórców zmian, zajmują innowatorzy, czyli ci, którzy jako pierwsi przyswajają innowacje (2,5% populacji odbiorców innowacji)⁵. Roman Schulz pisze: „...twórczość pedagogiczna oznacza wprowadzenie nie tylko przez twórców, ale i pionierskich odbiorców, specyficznych innowacji do zbiorowego doświadczenia”⁶. Z perspektywy koncepcji twórczości pedagogicznej oraz praktyki pedagogicznej ważne jest zarówno opracowywanie propozycji innowacji i ich realizacja w obszarze własnej praktyki zawodowej, jak i pionierski odbiór oraz wdrażanie nowości (autorstwa innych osób), wywołujących zmiany w kulturze grupy zawodowej. Badania, które zrealizowano, dotyczą tej drugiej sytuacji, w której zakłada się, że nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi są pionierskimi odbiorcami innowacji w prawie szkolnym, odnoszących się do wspierania zdolności.

Rola przepisów prawnych dla alternatyw i innowacji jest złożona. Z jednej strony wszelkie działania edukacyjne są regulowane prawnie. Nowe przepisy stwarzają ramy dla pojawienia się w praktyce rozwiązań innych niż dotychczasowe. Z drugiej strony, pisze Bogusław Śliwerski: „Nie znam innowacji edukacyjnej, która powstałaby w naszym kraju z inicjatywy nadzoru pedagogicznego”⁷. Paradoks sytuacji polega na tym, że nadzór pedagogiczny stoi na straży przestrzegania prawa oświatowego i dość skutecznie ogranicza inicjatywy oddolne nauczycieli, koncentrując się na funkcjach kontrolnych⁸. Wraz z reformą oświatową z 1998 roku ograniczono autonomię nauczycieli⁹, w kolejnych reformach i zmianach oświatowych sprowadzając ich do ról wykonawczych¹⁰. Z badań nad nauczycielami innowatorami, jakie przeprowadzono u progu reformy systemu oświatowego w 1999 roku (N=437) wynika, że ich nowatorstwo miało charakter działań zachowawczych (podtrzymanie swojego statusu) i ochronnych (przed utratą statusu); uczestnicząc w zmianach, kierowali się motywacją zewnętrzną.

⁴ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994, s. 84–104.

⁵ E.M. Rogers, cyt. za: R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, *op. cit.*, s. 92–94.

⁶ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, *op. cit.*, s. 25.

⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna...*, *op. cit.*, s. 448.

⁸ Formy nadzoru pedagogicznego obejmują, obok kontroli przestrzegania prawa, także ewaluację oraz wspomaganie pracy szkół oraz nauczycieli w realizacji zadań (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego). W świetle ustawy oświatowej z 1991 roku inspirowanie nauczycieli do innowacji jest zadaniem kuratora oświaty.

⁹ Taki autonomiczny charakter miały oddolne ruchy nowatorstwa nauczycieli z początków lat 90. XX wieku.

¹⁰ Problem ten opisał B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001. Autor ten w swoich kolejnych publikacjach (ostatnio: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015) wiąże kwestie pozbawiania nauczycieli autonomii i podmiotowości z centralizacją i upolitycznieniem obszaru oświaty.

Wprowadzane zmiany były doraźne, ateoretyczne, bez troski o wspólne działania zespołów nauczycielskich, społeczne zakorzenienie zmian czy tworzenie wizji szkoły¹¹. W ostatnich latach obserwuje się wzrost zainteresowania innowacjami, co związane jest z kierunkami polityki społeczno-gospodarczej Unii Europejskiej, która poprzez Europejski Fundusz Społeczny (EFS) na lata 2014–2020 promuje aktywność innowacyjną.

Praca z uczniem zdolnym w obszarze polityki oświatowej

Podstawowe kwestie związane z kształceniem uczniów zdolnych zostały uregulowane w ustawie z dn. 7 września 1991 roku o systemie oświaty i wydanych do niej później rozporządzeniach. Przewiduje się pomoc uczniom szczególnie uzdolnionym przede wszystkim w postaci zapewnienia indywidualnych programów nauczania lub toku nauki i możliwości kończenia każdego typu szkoły w skróconym czasie.

W ramach przygotowań do reformy systemu oświaty, którą przeprowadzono w roku szkolnym 1999/2000, uwzględniono zadania dotyczące kształcenia uczniów zdolnych i rozwijania zdolności uczniów w szkole; przede wszystkim w gimnazjum¹². Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej podjęło szkolenia nauczycieli i wydało publikacje metodyczne. Rozpoczęła także działalność pierwsza w Polsce szkoła dla zdolnych, Gimnazjum Akademickie w Toruniu. Sytuacja legislacyjna edukacji uczniów zdolnych w Polsce – na podstawie badań porównawczych przeprowadzonych w 21 krajach europejskich w 2002 roku – została oceniona jako bardzo dobra, umożliwiająca podejmowanie i realizowanie wielu inicjatyw¹³. W maju 2007 roku Departament Kształcenia Ogólnego i Specjalnego MEN przedstawił do konsultacji materiały nt. *Wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych jako zadanie władz publicznych*. W wyniku dyskusji społecznej powstał projekt *Uczeń zdolny*, a praca ze zdolnymi stała się priorytetem oświatowym na rok 2007/2008. W 2007 roku stan kształcenia i opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi stał się przedmiotem kontroli przeprowadzonej przez Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego Najwyższej Izby Kontroli. Raport był bardzo krytyczny. Spośród wszystkich form pracy ze zdolnymi pozytywnie oceniono tylko organizację i przebieg olimpiad oraz konkursów przedmiotowych, a także działalność Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci. Wskazano, że corocznie zmniejsza się liczba uczniów zdolnych korzystających ze specjalnych form kształcenia i pomocy stypendialnej.

¹¹ T. Giza, *Zmiany edukacyjne a innowacje nauczycielskie*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 569–584.

¹² *MEN o uczniu zdolnym*, Warszawa 1999, s. 3.

¹³ W. Limont, J. Cieślukowska, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków 2004, s. 32.

Obowiązki związane ze wspieraniem uczniów zdolnych były rozproszone i zaniechano wykorzystywania wielu możliwości prawnych¹⁴.

Aktywizacja działań na rzecz zdolnych w Polsce nastąpiła wraz z uruchomieniem pierwszych przeznaczonych na ten cel środków z EFS na lata 2007–2013 oraz pod wpływem polityki oświatowej realizowanej w innych krajach UE. Wspieranie talentów było jednym z zaleceń dla systemów edukacyjnych krajów UE sformułowanych w tzw. strategii lizbońskiej z roku 2000 oraz opracowanej przez Komitet ds. Kultury i Edukacji UE w 1994 roku rekomendacji nr 1248 *Kształcenie uczniów zdolnych*¹⁵. Rok 2009 został ogłoszony przez Komisję Europejską *Europejskim Rokiem Kreatywności i Innowacji*. Miał za zadanie promowanie i wspieranie innowacyjności jako klucza do rozwoju gospodarczego, naukowego i kulturalnego. Rok szkolny 2010/2011 był w Polsce *Rokiem Odkrywania Talentów*. Jednocześnie Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) rozpoczęło realizację trzyletniego projektu *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*, współfinansowanego ze środków EFS. Problem wsparcia ucznia zdolnego stał się też przedmiotem drugiego dwuletniego projektu *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*¹⁶ (oba realizowane były w ramach priorytetu III – *Wysoka jakość systemu edukacji*). Projektom tym towarzyszyły rozporządzenia Minister Edukacji Narodowej z dn. 17.11.2010 (Dz.U. nr 228, poz. 1487), wprowadzające zasady organizowania kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (do tej grupy po raz pierwszy oficjalnie włączono grupę zdolnych) oraz zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zainicjowano tym samym zmiany w zakresie kształcenia uczniów zdolnych, których sednem stała się efektywność wsparcia rozwojowego – wczesna identyfikacja zdolności i potrzeb, a następnie udzielanie pomocy (w postaci oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych) w najbliższym środowisku. W tym celu nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści w przedszkolach, szkołach i placówkach zostali zobowiązani do przeprowadzania wszechstronnej diagnozy (wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia): rozpoznawania zainteresowań i uzdolnień uczniów, ich potrzeb oraz planowania wsparcia rozwojowego. Przewidziano udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz w formie specjalnych zajęć rozwijających uzdolnienia, realizowanych z wykorzystaniem metod aktywnych.

¹⁴ Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi, NIK, Warszawa 2007.

¹⁵ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, Sopot 2010, s. 35–36.

¹⁶ Efektem podjętych wówczas działań były szkolenia, publikacje, konferencje. Materiały nt. ucznia zdolnego, jakie powstały w ramach tych działań, są dostępne w wersji elektronicznej w zasobach Ośrodka Rozwoju Edukacji. Końcowym rezultatem prac był udostępniony w 2015 roku zestaw standaryzowanych i normalizowanych narzędzi diagnostycznych dla nauczycieli i pedagogów *Test Uzdolnień Wielorakich*.

W czasie wprowadzania nowych przepisów, do MEN kierowane były opinie nauczycieli, rodziców i specjalistów pracujących z uczniami z SPE. Uwzględniając postulaty praktyków, w 2013 roku dokonano korekty wcześniejszych rozporządzeń, w celu zwiększenia elastyczności stosowania procedur, uproszczenia zasad dokumentowania pracy, zwiększenia kompetencji dyrektorów placówek, poszerzenia form i puli osób udzielających wsparcia. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach zakładało, że:

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności: ze szczególnych uzdolnień...¹⁷

Jednocześnie zadbano o przygotowanie przyszłych nauczycieli i pedagogów w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2012 r. poz. 131) założono, że każdy absolwent studiów wyższych będzie posiadał przynajmniej w stopniu podstawowym wiedzę pedagogiczną i psychologiczną niezbędną do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dokonujące się zmiany były nadzorowane przez MEN oraz zostały objęte kontrolą NIK. Jej przedmiotem było *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*¹⁸, a w szczególności realizacji polityki oświatowej państwa i zadań z niej wynikających dla organów prowadzących szkoły publiczne. Wynik kontroli był pozytywny mimo stwierdzonych nieprawidłowości¹⁹. Potrzeby dzieci określone prawnie nie są w pełni zaspokajane. Ministerstwo Edukacji Narodowej przeprowadziło badania ankietowe wśród 1938 nauczycieli uczestniczących we wdrażaniu programu zmian w pracy z uczniami z SPE. Wynikało z nich m.in., że: „1) nowa formuła udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej miała pozytywny wpływ na ofertę szkoły dotyczącą pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (72% odpowiedzi twierdzących). Zaledwie 9% nauczycieli uznało, że nowa formuła nie miała pozytywnego wpływu, a kolejne 19% nie miało zdania na ten temat”²⁰. Zdecydowana większość nauczycieli pytaných przez NIK (75%) stwierdziła, że dzieci z niepełnosprawnościami powinny uczęszczać do szkół specjalistycznych/

¹⁷ Dz.U. z 2013 r. poz. 532; § 3 ust. 1 pkt 4.

¹⁸ *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, NIK, Warszawa 2012.

¹⁹ Najwyższa Izba Kontroli stosuje 3-stopniową skalę ocen: pozytywna, pozytywna mimo stwierdzonych nieprawidłowości, negatywna.

²⁰ *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami...*, *op. cit.*, s. 15–16.

specjalnych, gdyż szkoły ogólnodostępne są niewystarczająco przygotowane do uczniów niepełnosprawnych²¹. W świetle powyższego można mówić o niekonsekwencji opinii nauczycieli.

Jak dotychczas statystyki oświatowe nie uwzględniają kategorii uczniów uzdolnionych (z wyjątkiem uczestników konkursów i olimpiad) – ani w grupie specjalnych potrzeb edukacyjnych, ani jako odrębnej kategorii uczniów w placówkach ogólnodostępnych; nie ma też ewidencji zajęć rozwijających zdolności (z wyjątkiem tradycyjnych kół zainteresowań). W roczniku statystycznym *Oświata i wychowanie*²² zostało wyszczególnionych 13 kategorii uczniów z SPE, bez uczniów zdolnych. Publikowane dane dotyczące wszystkich poziomów szkolnictwa nie obejmują tej grupy.

W roku szkolnym 2014/2015 w gimnazjach dla dzieci i młodzieży uczyło się 47,2 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym 17,2 tys. dziewcząt. Stanowili oni 4,3% (podobnie jak w poprzednim roku szkolnym) zbiorowości uczniów gimnazjów dla dzieci i młodzieży. Do gimnazjów ogólnodostępnych uczęszczało 46,8% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; o 1,3 pkt. proc. więcej niż w poprzednim roku szkolnym²³.

53,2% wszystkich uczniów za specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczało do gimnazjów specjalnych.

Problem realizacji prawa uczniów do zaspokajania swoich specjalnych potrzeb edukacyjnych w omawianym czasie był przedmiotem dwóch interpelacji posła Macieja Orzechowskiego: w sprawie kontroli organizacji zajęć dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z 5 września 2013 roku oraz w sprawie organizacji w szkołach zajęć dodatkowych dla uczniów uzdolnionych z dnia 28 listopada 2013 roku. W odpowiedzi MEN zabrakło informacji merytorycznych²⁴.

Zmiany powyższe zaplanowano etapowo²⁵, zadbano o kształcenie przyszłych nauczycieli, uwzględniono postulaty praktyków, modyfikując system w 2013 roku. Ocena zmian dokonana przez nauczycieli była pozytywna. Ale zarazem opinii tej towarzyszyło przekonanie, że edukacja niepełnosprawnych powinna odbywać się w placówkach specjalnych. Ani NIK ani MEN nie monitorowały stanu opieki nad uczniami zdolnymi. Zmienione przepisy objęły tę grupę uczniów, ale nie sprawdzano realizacji nowego prawa. Po upływie pięciu lat od zainicjowanych zmian, warto zapytać o ich ocenę.

²¹ *Ibidem*, s. 55.

²² *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/15*, GUS, Warszawa 2015.

²³ *Ibidem*, s. 94.

²⁴ <http://www.maciejorzechowski.pl/kategoria/w-sejmie/interpelacje> [dostęp: 04.02.2016].

²⁵ W przedszkolach, gimnazjach i placówkach oraz oddziałach specjalnych pomoc psychologiczno-pedagogiczna na zasadach określonych w rozporządzeniach z 2010 roku jest udzielana od roku szkolnego 2011/2012; a w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych od kolejnego roku.

Założenia badań własnych

Celem badań własnych było poznanie opinii nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi na temat efektów wyżej opisanych zmian w polityce oświatowej, a w szczególności zmian w prawie szkolnym. Założono, że nowe priorytety i regulacje spowodują wzrost zainteresowania nauczycieli pracą z uczniami zdolnymi i podniosą ich motywację do takiej aktywności. Przyjęto także, że przyczyną się do wzrostu oceny możliwości wsparcia uczniów zdolnych w warunkach szkolnych (czyli rozpoznawania predyspozycji i poszerzenia metody oraz form pracy ze zdolnymi). Trzecim obszarem problemowym stała się kwestia oceny konkretnych zmian w regulacjach prawnych. Wykorzystano metodę skalowania – nauczyciele dokonywali ocen w oparciu o skalę pięciostopniową.

Badania przeprowadzono w kwietniu 2015 roku w grupie nauczycieli uczniów–laureatów i finalistów konkursów przedmiotowych dla gimnazjów w województwie świętokrzyskim. W roku szkolnym 2014/15 laureatami zostało 267 gimnazjalistów. Trzech uczniów uzyskało po trzy, a 23 po dwa tytuły laureata. Spośród 150 nauczycieli, kwestionariusz wypełniło 95 osób, w tym 82 kobiety (86,3%)²⁶. Grupa została dobrana celowo; przyjęto, że opiekunowie uczniów osiągających sukcesy w konkursach przedmiotowych posiadają kompetencje merytoryczne oraz praktyczne do trafnej i rzetelnej oceny warunków pracy z uczniami zdolnymi.

Średni wiek nauczycieli w Polsce wynosi 42 lata²⁷. Nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi to osoby przeważnie w wieku powyżej tej średniej (do 29 lat – 3 osoby; 30–39 lat – 16 osób; 40–49 lat – 41 osób; 50 lat i powyżej – 35 osób). Podobnie sytuacja wygląda przy uwzględnieniu stażu pracy. Przeciętny staż pracy nauczycieli w Polsce wynosi 17 lat²⁸. Wśród badanych było: do 6 lat pracy – 3 osoby; 7–18 lat pracy – 30 osób; 19 i więcej stażu pracy – 62 osoby. Zatem wyższy wiek i staż pracy to cechy wyróżniające nauczycieli pracujących z uzdolnionymi uczniami. Miejsce zatrudnienia nie koreluje z sukcesami zawodowymi. W szkołach publicznych pracowało 92 respondentów. 38 osób pracowało w gimnazjach wiejskich (40%)²⁹. Sukcesy w pracy z finalistami konkursów przedmiotowych osiągają w większości nauczyciele, którzy swoje doświadczenie w pracy

²⁶ Odsetek kobiet wśród nauczycieli wynosił w roku szkolnym 2014/15 81,7% (*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/15...*, op. cit.); można przyjąć, że płeć nie różnicuje grupy nauczycieli uczniów finalistów konkursów przedmiotowych.

²⁷ K. Hernik, K. Malinowska, R. Piwowarski, J. Przewłocka, M. Smak, A. Wichrowski, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Warszawa 2014.

²⁸ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/15...*, op. cit.,

²⁹ Odsetek gimnazjów wiejskich wśród ogółu szkół tego typu wynosił w roku szkolnym 2014/15 46%. Należy jednak zauważyć, że do tych szkół uczęszczało blisko dwukrotnie mniej uczniów niż do placówek miejskich. Podobnie należy interpretować odsetek nauczycieli z gimnazjów z sektora prywatnego (3,2% w badanej grupie, przy wskaźniku 12,9% prywatnych gimnazjów w strukturze ogółu gimnazjów; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/15...*, op. cit.).

ze zdolnymi oceniają jako duże (61,1%; przeciętne – 33,7%; małe – 5,2%). Zatem to, co wyróżnia badanych, to szeroko rozumiane doświadczenie zawodowe. Powyższe zmienne nie różnicowały ocen dokonywanych przez respondentów, stąd posłużyły wyłącznie do opisu grupy. Płeć, doświadczenie zawodowe i miejsce zatrudnienia nie wpływały na opinie wyrażane przez respondentów. Można powiedzieć, że pod względem oceny zmian w polityce oświatowej wobec kształcenia uczniów zdolnych badani stanowią grupę homogeniczną.

Motywacja do pracy z uczniami zdolnymi

Nauczyciele pytani o motywy pracy z uczniami zdolnymi, wymieniali zazwyczaj kilka różnych powodów. Łącznie wskazano ich 518. Kategoryzację odpowiedzi przeprowadzono w oparciu o klasyfikację motywów przyjętą w koncepcji transgresyjnej człowieka (według Józefa Kozińskiego). Zgodnie z nią, aktywność ludzką można sprowadzić do dwóch typów działań, którym towarzyszą różne motywy. Działania te Koziński³⁰ nazwał transgresyjnymi oraz ochronnymi/zachowawczymi. W obrębie działań transgresyjnych wyróżnia się czynności twórcze oraz czynności ekspansywne. Działaniom transgresyjnym towarzyszą motywacja poznawcza oraz motywacja hubrystyczna. Motywacja poznawcza, kompetencyjna, wyraża się w dążeniu do mistrzostwa intelektualnego oraz wiąże z zaciekawieniem i zainteresowaniami. Motywacja hubrystyczna rozumiana jest jako dążenie do potwierdzenia własnej wartości i ważności. Sprzyja podejmowaniu i realizacji ambitnych zadań. Jest motywacją wzrostu, której towarzyszą uczucia pozytywne (nadzieja, duma). Podstawową rolę w motywacji heterostatycznej (typu *hubris* lub *cogito*) odgrywają aspiracje. W wypadku rozbieżności między stanem aktualnym a poziomem aspiracji człowiek podejmuje działania by osiągnąć pożądane wartości. W działaniach ochronnych napięcie motywacyjne dotyczy różnicy między standardem (stanem typowym, „co inni”) a stanem aktualnym.

Analiza zgromadzonych wypowiedzi nauczycieli pozwala na stwierdzenie, że 58,4% wszystkich wskazań to motywy heterostatyczne (244 odpowiedzi), z czego 26,6% stanowią motywy poznawcze, a 31,8% – hubrystyczne (85 – ważnościowe i 48 – perfekcjonistyczne). 174 opinie świadczyły o motywacji homeostatycznej nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi (aktywnościowa – 68, obronna – 41 i materialna – 66). W świetle powyższego przyjąć należy, że główne motywy pracy ze zdolnymi są wyrazem podmiotowych, autonomicznych wyborów nauczycieli. Osiągnięta dojrzałość zawodowa sprzyja podejmowaniu pracy zgodnie z własnymi potrzebami i aspiracjami. Regulacje zewnętrzne, w tym zmiany prawne, mają znaczenie wtórne.

³⁰ J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

Możliwości wspierania zdolności w szkole

Drugi problem szczegółowy dotyczył oceny możliwości wspierania uczniów zdolnych w szkołach. Oto wyniki pomiaru w postaci średnich arytmetycznych (skala 1–5):

Zdolności przywódcze – 3,51;

Zdolności akademickie (w zakresie uczenia się poszczególnych przedmiotów szkolnych) – 3,67;

Zdolności myślenia twórczego – 3,88;

Uzdolnienia plastyczne i artystyczne – 3,85;

Ogólne uzdolnienia intelektualne/inteligencja – 4,07;

Zdolności psychomotoryczne/sportowe – 4,11.

Wszystkie oceny mieściły się powyżej poziomu przeciętnego. Wysokie oceny dla możliwości rozwijania uzdolnień sportowych czy plastycznych nie znajdują potwierdzenia w programach kształcenia gimnazjalnego, w których lekcje w-f oraz przedmioty artystyczne są marginalizowane, ani w strukturze zajęć pozalekcyjnych, gdzie dominują szkolne koła zainteresowań. Można mówić o pewnych niekonsekwencjach w sposobie myślenia i oceniania przez nauczycieli. Najniżej oceniono możliwości rozwoju zdolności w zakresie uczenia się poszczególnych przedmiotów oraz uzdolnień przywódczych. Zatem chodzi o te obszary, które należą do podstawowych sfer działalności szkoły, wiążąc się bezpośrednio z jej funkcjami dydaktycznymi i wychowawczymi. Wyżej oceniane były obszary, w których najłatwiej dostrzec zdolności dzieci. Kiedy uczeń szybko biega lub ładnie maluje, stosunkowo prosto jest go zidentyfikować. Nie oznacza to jednak automatycznie, że jego potencjały są kształtowane w szkole. W roku szkolnym 2014/15 odsetek gimnazjalistów uczestniczących w zajęciach rozwijających zainteresowania i uzdolnienia przedmiotowe wynosił 43%, sportowe – 23%, artystyczne – 12%³¹. W porównaniu z latami poprzednimi, nastąpił znaczący wzrost liczby uczestników kółek przedmiotowych. Dane ilościowe wskazują na większe wsparcie w pracy pozalekcyjnej uczniów uzdolnionych kierunkowo. Aby poznać, czy zmiany w polityce edukacyjnej wpłynęły na ocenę możliwości wsparcia zdolności uczniów w szkole, zestawiono wyniki z badań nauczycieli w roku 1998 i 2015 (diagram 1).

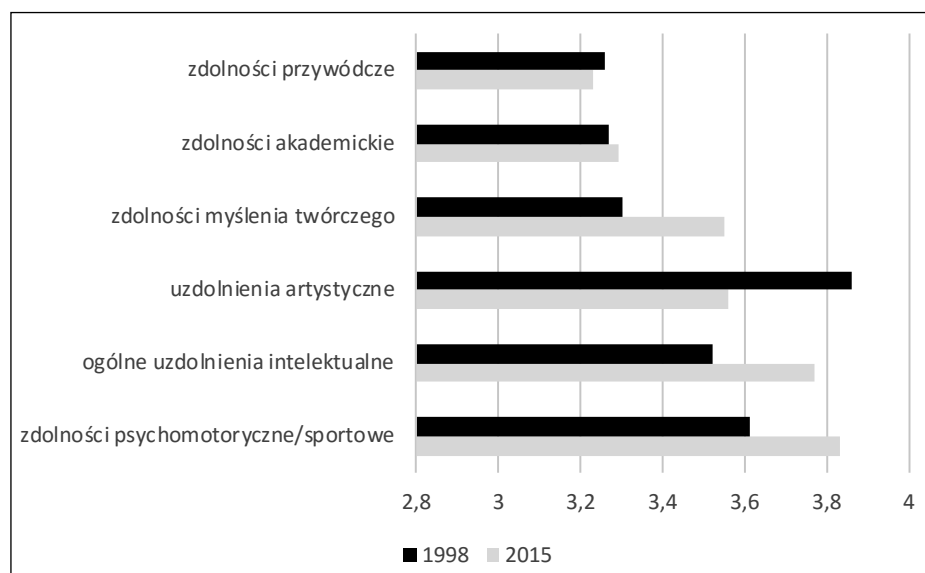
Na przestrzeni 16 lat, jakie dzielą oba badania, zaszły znaczące zmiany w obszarze polityki edukacyjnej wobec uczniów zdolnych; o tych zmianach wspomniano wcześniej. Od początku XXI wieku można w Polsce mówić o znaczącym wzroście zainteresowania problemami kształcenia zdolnych. To prawdopodobnie główna przyczyna podwyższenia ocen możliwości wsparcia dla wszystkich rodzajów zdolności uczniów, z wyjątkiem uzdolnień artystycznych. W zasadzie hierarchia zdolności zmieniała się nieznacznie. Największy wzrost oceny

³¹ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/15..., op. cit.*

możliwości ujawniania i rozwijania uzdolnień dotyczy uzdolnień twórczych. Można to tłumaczyć nie tyle faktycznymi działaniami szkół w obszarze twórczej edukacji (nie ma takich danych, ale obserwacje dowodzą, że niewiele się zmienia w tej dziedzinie), ile wzrostem zainteresowania twórczością przy okazji realizacji projektów pracy ze zdolnymi i popularnością krótkich form szkoleń z dziedziny twórczości. Wprowadzony po 1998 roku system egzaminów zewnętrznych oraz reforma programowa, obniżyły rangę przedmiotów artystycznych.

Nauczyciele uczniów zdolnych wysoko oceniają możliwości pracy ze zdolnymi w szkole. Wzrost ocen można wyjaśnić korzystnymi regulacjami prawnymi w zakresie rozpoznawania i wspierania talentów uczniów oraz popularnością problematyki zdolności w kursach i szkoleniach nauczycieli.

Diagram 1. Ocena możliwości wsparcia zdolności uczniów w szkole dokonana przez nauczycieli w roku 1998³² i 2015



Źródło: badania własne.

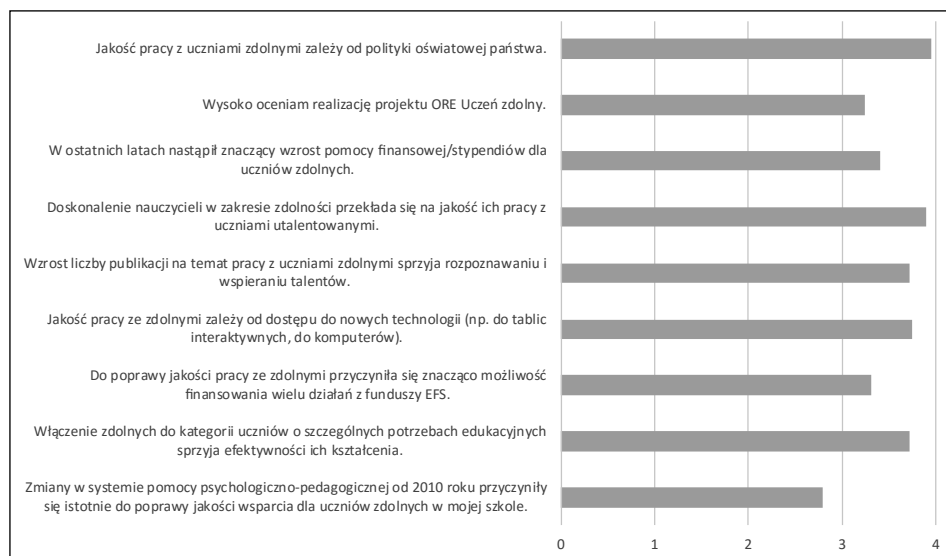
Efekty zmian w prawie oświatowym w ocenie nauczycieli uczniów zdolnych

Trzeci problem szczegółowy dotyczył ustosunkowania się nauczycieli do opinii na temat zmian w kształceniu uczniów zdolnych. Wyniki w postaci średnich

³² Badania przeprowadzono w roku szkolnym 1998/99 wśród nauczycieli kompetentnych w obszarze pracy z uczniami zdolnymi z 445 szkół Polski południowo-wschodniej. Całość badań jest przedstawiona w: T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.

arytmetycznych przedstawiono na diagramie 2. Twierdzenia dobrano tak, aby były reprezentatywne dla założeń i celów aktualnej polityki oświatowej w obszarze wspierania zdolności.

Diagram 2. Efekty zmian w prawie oświatowym w ocenie nauczycieli uczniów zdolnych



Źródło: badania własne.

Podstawowa prawidłowość, jaka wynika z danych ilustrowanych na wykresie, jest taka, że im ogólniejsze twierdzenie, tym bardziej jest aprobowane. Ujmując inaczej, im bardziej realna jest zmiana, tym spada jej akceptacja. W większości nauczyciele zgadzają się, że *Jakość pracy z uczniami zdolnymi zależy od polityki oświatowej państwa* oraz że *Doskonalenie nauczycieli w zakresie zdolności przekłada się na jakość ich pracy z uczniami utalentowanymi*. Kiedy opinie dotyczą kwestii konkretnych, np. *Wysoko oceniam realizację projektu ORE Uczeń zdolny* i *W ostatnich latach nastąpił znaczący wzrost pomocy finansowej/stypendiów dla uczniów zdolnych*, wówczas poparcie dla nich maleje. Symptomatyczne jest, że zgodność nauczycieli wobec tego, że *Zmiany w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej od 2010 roku przyczyniły się istotnie do poprawy jakości wsparcia dla uczniów zdolnych w mojej szkole* jest najniższa i jako jedyna lokuje się poniżej wyniku przeciętnego. Zatem na ocenę zmian w polityce oświatowej wpływa ich poziom ogólności i dystans, jaki je dzieli od własnej praktyki. Im zmiany są bliższe oraz dotyczą realnych problemów, tym oceniane są niżej.

Podsumowanie

W świetle wypowiedzi nauczycieli można uznać, że zmiany prawne nie wpłynęły znacząco na jakość wsparcia dla uczniów zdolnych. Nauczyciele przygotowują uczniów do konkursów, nie zważając na uruchomienie specjalnych programów kształcenia czy typów zajęć. Ten rodzaj pracy nie podlega regulacjom zewnętrznym, ponieważ jest wyrazem autonomii nauczycieli i ich motywacji wewnętrznej. Nauczyciele uczniów zdolnych najniżej ocenili dwa „flagowe” programy firmowane przez MEN – *Uczeń zdolny* i system wsparcia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nie ma bezpośredniego przełożenia między innowacjami w polityce oświatowej a zmianami praktyki. Zwiększają one możliwości dla identyfikowania i rozwijania uzdolnień uczniów, ale ich realne znaczenie jest mniejsze. Przypuszczać można, że powodują zainteresowanie pomocą dla zdolnych w środowiskach, w których żadnych działań dotychczas nie podejmowano. Nauczyciele doświadczeni w pracy ze zdolnymi nie są pionierami w transmisji takiej zmiany oświatowej.

Innowacje nie zawsze niosą rzeczywiste udoskonalenia i są wartościowe. Efektywne wdrażanie zmian wymaga monitorowania ich rezultatów. Jest to niezbędne także do skutecznego zarządzania oświatą. W Polsce efektów reform nikt nie analizuje ani nie kontroluje. Według raportu Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD)³³, żadna ze zmian, wprowadzonych w naszym kraju od 2008 roku, nie została podsumowana³⁴. Raport wskazuje też błędy w bieżącej ewaluacji pracy szkół. Ten problem ujawniony został wcześniej w wyniku kontroli przeprowadzonej przez NIK³⁵. Jeszcze inną kwestią jest brak liderów oświatowych i kompetencji przywódczych wśród dyrektorów placówek, którzy odpowiedzialni są za przeprowadzanie zmian. Brak wiedzy o skutkach implementacji przepisów prawa oświatowego sprzyja sytuacjom zaniechań. Nowe możliwości w praktyce nie są wykorzystywane, nikt za to nie odpowiada i nie ponosi odpowiedzialności. Kolejne zmiany są dokonywane pod presją terminowego wydatkowania środków unijnych i ewaluacji, która musi potwierdzić pozytywne, choć nie zawsze prawdziwe, efekty.

³³ *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en> [dostęp: 02.02.2016].

³⁴ Polska nie jest tu wyjątkiem. W większości krajów reformowanie edukacji kończy się na etapie wdrażania zmian. Na 450 reform zbadanych przez ekspertów OECD, co dziesiąta była kontrolowana. Odległymi wskaźnikami dokonujących się zmian są dane z międzynarodowych badań porównawczych.

³⁵ *Nadzór pedagogiczny sprawowany przez kuratorów oświaty i dyrektorów szkół publicznych*, NIK, Warszawa 2011.

Teresa Olearczyk

EDUKACJA DOMOWA – ALTERNATYWA DLA NAUCZANIA ZINSTYTUCJONALIZOWANEGO

Żdźbło żyta nie urośnie wyżej, jeżeli będzie ciągnięte na siłę do góry, trzeba mu pozwolić rosnąć.

przysłowie chińskie

Home education as an alternative to institutionalised education

The requirements towards school education in XXIst century still do not coincide with what is being experienced in real life. The article contains a short historical sketch of education both in Poland and within the world, with compulsory and home educations taken into account. The positive aspects of home education is emphasised. Even though a few objections towards this way of teaching are noticed, it is of most importance to say that the family has the primary and natural credential to raise and educate children. The parent-school relation must be based on the bidirectional respect and help, regardless the place where a child is being taught. The second aspect is that individual approach towards pupils and meeting them directly give much better results than traditional knowledge flow and propagation of averageness. This is the very highlight of the home education, which gathers more and more followers around the world.

Key words: home education, teaching, individual approach, family education

Wprowadzenie

Edukacja szkolna wciąż jest postrzegana głównie w kontekście gromadzenia tradycyjnie rozumianej wiedzy. Szkoła jawi się jako miejsce nauczania zamiast uczenia się. Tymczasem należałoby odrzucić ten schemat rozumowania i pozwolić na diametralną zmianę w systemie edukacji. Jest to tym istotniejsze dziś, kiedy stopniowo, lecz – jak się wydaje – nieodwracalnie zmienia się rola nauczyciela i wychowawcy. W świecie bez telewizji i komputerów szkoła była swego rodzaju oknem na świat, tylko dzięki niej dziecko miało możliwość dowiedzieć się o prawach nim rządzących. Dziś młodzież jest zalewana potokiem informacji niemalże od urodzenia. W momencie, kiedy uczeń przekracza progi szkoły, w wielu aspektach może dysponować nawet większą liczbą informacji niż jego nauczyciel. Wówczas rolą wychowawcy jest nie tylko przekazać wiedzę, ale pomóc ją przyswoić, uporządkować i właściwie spożytkować. Nauczyciel ma wspierać ucznia w rozwoju, wskazywać właściwe kierunki i... nie przeszkadzać mu w samodzielnym zdobywaniu informacji. Jednym słowem – w dzisiejszych czasach dzieci potrzebują czegoś więcej niż może im zaoferować szkoła w swojej tradycyjnej formie.

W sferze edukacji dają o sobie znać dążenia do indywidualizacji procesu nauczania. Na tym tle ożywają, w teorii i praktyce edukacyjnej, tendencje do transformacji modelu form i metod edukacji szkolnej. Tendencjom tym towarzyszy świadomość, że potrzebny jest nowy, zhumanizowany kształt edukacji domowej.

Kierując się tym przekonaniem poszukujemy odpowiedzi na pytanie w jakim zakresie problem nauczania domowego jest aktualny, potrzebny oraz jakie postulaty i rozwiązania w tej dziedzinie w przeszłości zgłaszano i praktykowano. Nie można także zapomnieć, że wiele dzieci nie było objętych edukacją, do czasu wprowadzenia obowiązku szkolnego, a nawet po oficjalnym jego wprowadzeniu. W Polsce jeszcze do II wojny światowej znaczna część społeczeństwa była niepiśmienna.

Obowiązek szkolny w krajach Europy – rys historyczny

Do pierwszych prób wprowadzenia obowiązku szkolnego w czasach nowożytnych doszło jeszcze przed rewolucją oświeceniową. W 1683 r. wprowadzono na Śląsku przymus szkolny na mocy Książęcego oleśnickiego statutu niemieckich szkół miejskich i wiejskich (niem. Fuerstlich Oelsnische deutsche Stadt und Landschulordnung)¹. Obowiązek uczęszczania do placówki edukacyjnej obejmował dzieci w wieku od sześciu do dziewięciu lat. Z kolei w 1739 r. w Danii,

¹ J.A. Pyzik, *Z przeszłości oleśnickiego szkolnictwa*, „Panorama Oleśnicka” 1995, nr 34–37, http://www.olesnica.nienaltowski.net/Z_przeslosci_olesnickiego_szkolnictwa.htm [dostęp: 22.04.2016].

Chrystian VI Oldenburg wprowadził powszechny obowiązek uczęszczania do szkół podstawowych, jednak ten nakaz pozostawał martwą literą. W wieku XVIII obowiązek szkolny dla wszystkich dzieci wprowadziły także Prusy Fryderyka Wilhelma I oraz Austria w czasach panowania Marii Teresy. A inne kraje, zwłaszcza habsburskie, próbowały naśladować pruskie rozwiązania w tej dziedzinie. Przymus szkolny zapisano w projektach oświatowych rewolucji antyfrancuskiej: żyrondistów (Nicolas de Condorcet) i jakobinów (Louis de Saint-Just).

Jednakże wszystkie próby wprowadzenia obowiązku szkolnego przed rewolucją 1789 r. udawały się jedynie częściowo lub wręcz rezygnowano z nich ze względu na nikłe możliwości realizacji, chociażby brak infrastruktury. Sytuacja zmieniła się na korzyść dopiero dzięki wejściu w nowe stulecie – wiek technologii i pary oraz dzięki zmianom ustrojowym. W 1825 r. w Prusach Wschodnich wszedł w życie zapis o powszechnym obowiązku szkolnym, którego wprowadzenie przypisywano słabemu wyedukowaniu żołnierzy, co z kolei przekładało się na złe wyniki w walce. W Holandii natomiast ustawę o obowiązku szkolnym w 1900 roku przeforsował w parlamencie poseł Francis David Schimmelpenninck. Inne państwa, w których zaprowadzono przymus szkolny, to m.in.: Austria (1869), Wielka Brytania (1876) i Francja (1882).

Obowiązek szkolny w Polsce

W Polsce pierwsze wzmianki o konieczności wprowadzenia obowiązku szkolnego znajdujemy już w dobie odrodzenia w pismach Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Wspominał o tym m.in. w traktacie *O naprawie Rzeczypospolitej (Commentariorum de Republica emendanda libri quinque)*, w księdze *O szkole* (1556). Przeciwno podobnym regulacjom występował wówczas Kościół katolicki. Trzeba jednak dodać, że nauczanie domowe w rodzinie odbywało się zawsze. Nie dotyczyło co prawda wiedzy ogólnej, ale było przygotowaniem do życia i do pracy. Dzieci miały obowiązek naśladować rodziców w ich codziennych czynnościach czy wyuczyć się konkretnego zawodu. Nauka czytania i pisania oraz szersze poznawanie świata i praw nim rządzących były przez długi czas przywilejem warstw wyższych. Świadomość konieczności edukacji wzrastała wraz z rozwojem techniki i nauki, ale dostępność do kształcenia jeszcze w XX w. była znacznie ograniczona, między innymi z powodu poziomu intelektualnego rodziców oraz ich możliwości finansowych.

Obowiązek szkolny wprowadziła po raz pierwszy Izba Edukacji Publicznej w Księstwie Warszawskim, w roku 1808. Przeszło sto lat później, 7 lutego 1919 r., wydano Dekret o obowiązku szkolnym². Na jego podstawie wprowadzono obowiązkową siedmioletnią szkołę powszechną dla dzieci od siódmego do czternastego roku życia. Szkoła, na mocy dekretu, była bezpłatna, a obowiązek

² Dekret o obowiązku szkolnym, Dz.Pr.P.P. 1919, nr 14 poz. 147.

zapewnienia dostępu do niej wszystkim dzieciom spoczywał na skarbie państwa. Istniała możliwość zwolnienia dziecka z uczestnictwa w nauczaniu, o ile odległość między jego miejscem zamieszkania a budynkiem szkolnym przekraczała 3 km. Taki zapis obowiązywał do 1956 r.

Prawdziwą rewolucją w systemie nauczania w Polsce była reforma oświaty Janusza Jędrzejewicza, przeprowadzona w latach 1932–1933. Jej autor i inicjator, znakomity pedagog i polityk okresu międzywojennego, pełnił funkcję ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Dzięki jego staraniom sejm przyjął Ustawę o ustroju szkolnictwa i Ustawę o państwowych szkołach akademickich. Na szczeblu szkoły powszechnej (dzisiejszy jej odpowiednik to szkoła podstawowa) zaprowadzono powszechny obowiązek szkolny. Nauczanie w szkole powszechnej było podzielone na trzy stopnie – po dwa lata każdy. Do klasy siódmej zapisywali się uczniowie, którzy nie chcieli kontynuować nauki. Z kolei aplikujący do czteroletniego gimnazjum musieli zdać egzamin wstępny i mieć ukończony 12 rok życia. Gimnazjum stanowiło pierwszy szczebel nauczania w szkołach ogólnokształcących, zakończony tzw. małą maturą. Drugim było dwuletnie liceum ogólnokształcące (uznawane za szkołę elitarną) lub trzyletnie liceum pedagogiczne bądź zawodowe. Naukę w liceum kończyła tzw. duża matura, z którą można było zdawać na uczelnie wyższe. Reforma Jędrzejewiczowska polegała między innymi na ujednoczeniu szkolnictwa średniego (choćby na wprowadzeniu obowiązkowej nauki łaciny w gimnazjach), a tym samym umożliwieniu absolwentom liceów zawodowych wstępu na wyższe uczelnie.

Dla porządku należy dodać, że obowiązek szkolny wynikający z reformy Jędrzejewiczowskiej nie był powszechnie respektowany. Taki wprowadziły dopiero władze po II wojnie światowej. Był to najwyższy czas na podjęcie radykalnych kroków. Kraj wyniszczony wojną stracił w trakcie działań zbrojnych znaczną część swoich elit. Spory odsetek społeczeństwa cechował analfabetyzm, a opóźnienia w edukacji były ogromne.

Edukacja domowa

Jeszcze na początku XX w. edukacja domowa była czymś naturalnym. Jednak dotyczyła głównie przedstawicieli elit majątkowych, intelektualnych bądź politycznych, którzy dla swoich dzieci najmowali guwernerów lub guwernantki. Z czasem zjawisko to straciło na elitarności i zaczęło się upowszechniać także wśród średnich warstw społeczeństwa.

Edukacja poza zinstytucjonalizowanymi formami nauczania jest obecnie przedmiotem zainteresowania i refleksji wielu pedagogów, psychologów i rodziców. Na całym świecie tworzą się grupy skupiające rodziców, którzy sami chcą kierować edukacją swoich dzieci, pomijając zaangażowanie placówek szkolnych. Edukacja domowa podlega regulacji prawa danego kraju, ale jest także uwzględniona w prawie międzynarodowym.

Edukacja domowa budzi wiele, często skrajnych, emocji i wątpliwości. Mimo że ma licznych przeciwników, coraz więcej osób dostrzega jej zalety, a krąg rodziców, którzy decydują się na wybór takiej drogi nauczania dla swojego dziecka, z roku na rok się poszerza. Wielu rodziców, także w Polsce³, postrzega naukę w placówkach oświatowych jako niekorzystnie wpływającą na psychikę i intelekt dziecka. Liczne reformy systemu szkolnego, pomimo deklaracji, nie zaspakajają w pełni potrzeb dzieci, ani aspiracji i oczekiwań rodziców. Rzeczywistość szkolną postrzegają jako tą, która bazuje na systemie testów, odpowiedzi według tzw. klucza, a także kar i nagród. Tym samym pozbawia się uczniów możliwości samodzielnego myślenia, wyciągania wniosków i podejmowania własnych decyzji. Część rodziców, jako antidotum na tę sytuację, postrzega właśnie nauczanie domowe. Sami, coraz lepiej wykształceni, są w stanie przekazać swoim dzieciom dużo więcej niż nauczyciele w szkołach. Andrzej Polaszek twierdzi, że z roku na rok przybywa (w skali całego świata) rodziców, którzy rezygnują z usług publicznych szkół i biorą na siebie ciężar kształcenia własnych dzieci. Jak przekonuje, większość z nich potrafi z powodzeniem przekazać dziecku program szkoły podstawowej, a niekiedy nawet i z zakresu szkoły średniej⁴.

Edukacja domowa polega na przekazywaniu dzieciom wiedzy bez pośrednictwa instytucji oświatowych. Uczniowie zdobywają wiadomości w swoim własnym domu (bądź poza nim – w ośrodkach kultury, muzeach, teatrach itp.), uczeni najczęściej przez własnych rodziców, ale także przy współudziale innych rodziców-nauczycieli. Niekiedy dzieci objęte edukacją domową zbierają się w większych grupach w domu jednego z nich lub biorą udział w części lekcji w budynku szkolnym. Większość rodziców deklarujących nauczanie domowe należy do stowarzyszeń, które zapewniają im wszechstronną pomoc w tym zakresie. Zrzeszeni w nich rodzice często organizują dla swoich pociech wspólne wycieczki, zajęcia sportowe bądź nawet wynajmują nauczyciela do wybranego przedmiotu. Mają w tej kwestii pełną swobodę i to do nich należy inicjatywa. Mogą w dowolnym kierunku rozwijać zainteresowania swojego dziecka, bez konieczności ulegania przymusowi dostosowania się do ustandaryzowanego sposobu nauczania szkół publicznych.

Edukacja domowa nie jest równoznaczna z nauczaniem indywidualnym, które przysługuje dziecku w szkole w wyjątkowych okolicznościach, często związanych z aspektami zdrowotnymi. W przypadku tej pierwszej rodzice w pełni przejmują kontrolę i odpowiedzialność za kształcenie swojego dziecka. Zawsze jednak wiedza przez nich przekazywana musi zostać zweryfikowana w sposób formalny – dziecko takie ma obowiązek zaliczenia państwowych egzaminów w szkole⁵.

³ Por. *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. i P. Zakrzewscy, Warszawa 2009.

⁴ Por. A. Polaszek, *Edukacja domowa w praktyce*, [w:] *Edukacja domowa w Polsce...*, *op. cit.*

⁵ Przepisy dotyczące realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą zawiera art. 16 ust. 8–14 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, Nr 95 poz. 425.

Edukacja domowa praktykowana jest w wielu miejscach na świecie. Obecnie to bardzo popularny trend w Stanach Zjednoczonych. Między 1999 a 2009 rokiem liczba dzieci pobierających nauki w ten właśnie sposób w USA podwoiła się⁶. Co więcej, osoby korzystające w tym czasie z edukacji domowej w testach osiągały wyniki średnio o 35 punktów centylowych wyższe niż ich rówieśnicy z publicznych szkół. Obowiązek szkolny jest w Stanach Zjednoczonych krytykowany szczególnie przez liberałów. Uważają oni, że edukacja nie należy do zadań państwa i nie ma ono prawa zmuszać nikogo do korzystania z publicznego systemu kształcenia. Przy tym boją się negatywnych skutków masowego nauczania, wynikających z ujednolicenia i scentralizowania edukacji.

Również w Kanadzie nauczanie domowe przeżywa dynamiczny rozwój. Powołano tam Home School Legal Defense Association (Stowarzyszenie Prawnej Obrony Praw Edukacji Domowej), którego zadaniem jest ochrona praw rodziców i wychowawców do swobodnego nauczania swoich dzieci w domu. Także w Australii i Wielkiej Brytanii nauczanie domowe jest bardzo popularne. W pierwszym z wymienionych krajów liczbę uczniów w ten sposób pobierających nauki szacuje się na ok. 15 tys. W Irlandii z kolei prawo do edukacji domowej jest zapisane w konstytucji⁷.

Edukacja domowa w Polsce

Tradycje nauczania domowego w Polsce są bardzo silne. Warto wspomnieć chociażby o tajnym nauczaniu na wszystkich poziomach edukacji, dzięki któremu Polacy zachowali tożsamość narodową i zdołali przetrwać 123 lata zaborów i wykreślenia własnego kraju z map Europy⁸. Jak wiadomo, także podczas II wojny światowej, za czasów okupacji tajne nauczanie odegrało niebagatelną rolę. W świetle prawa nauczanie instytucjonalne i domowe zrównano dopiero pod koniec lat 20. XX w.

W 2002 r. zarejestrowano w Polsce Stowarzyszenia Edukacji Domowej, na czele którego stoi dr Marek Budajczak, pedagog, pracownik dydaktyczno-naukowy Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, a jednocześnie jeden z pionierów edukacji domowej w naszym kraju. W statucie stowarzyszenia czytamy, że jego celem jest:

- upowszechnianie edukacji domowej jako prawnie dopuszczalnej formy realizacji obowiązku szkolnego poza szkołą,

⁶ Na 75 mln dzieci w Stanach Zjednoczonych z edukacji domowej korzysta 1,5 mln. Dane za: K. Klinger, A. Wittenberg, *Skala edukacji w domu znacznie większa niż przypuszczano. MEN policzył dzieci poza systemem*, Forsal.pl, <http://forsal.pl/artykuly/861475,skala-edukacji-w-domu-znacznie-wieksza-niz-przypuszczano-men-policzyl-dzieci-pozu-systemem.html> [dostęp: 23.04.2016].

⁷ B. Olszewska, *Przyszłość edukacji domowej*, http://www.gazeta.edu.pl/Przyszlosc_edukacji_domowej-95_161-0.html [dostęp: 23.04.2016].

⁸ Wydano wówczas szereg podręczników zatytułowanych *Poradnik dla samouków*, wychodzących w latach 1898–1932 z inicjatywy wydawniczej Aleksandra Heflicha i Stanisława Michalskiego.

- podejmowanie inicjatyw mających na celu tworzenie stabilnych podstaw prawnych i organizacyjnych dla edukacji domowej,
- działanie na rzecz integracji osób i środowisk zainteresowanych ideą edukacji domowej oraz innymi formami edukacji alternatywnej,
- wszechstronna pomoc rodzicom decydującym się na kształcenie swoich dzieci w ramach edukacji domowej,
- działalność kulturalna i naukowa, działalność szkoleniowa i edukacyjna oraz charytatywna⁹.

Nauczanie domowe jest świadomym wyborem rodziców, którzy uważają, że jest to lepsza forma nauczania dla ich dzieci niż ustandaryzowane nauczanie w instytucjach oświatowych. Decyzja rodziców o nauczaniu domowym może wynikać z okoliczności życiowych. Jest ono szczególnie pomocne dla uczniów, którzy przez jakiś czas nie mają możliwości uczęszczać do macierzystej szkoły. Problem ten dotyka chociażby rodzin emigrantów.

Szacuje się, że pod koniec 2014 roku poza granicami Polski czasowo przebywało ok. 2320 tys. mieszkańców naszego kraju, z czego ok. 80% pozostawało za granicą co najmniej przez 12 miesięcy¹⁰. Według Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011 ogółem 235,5 tys. dzieci, w wieku poniżej 24 lat, przebywało poza granicami Polski dłużej niż przez trzy miesiące¹¹. Edukacja domowa jest w takim przypadku najlepszym rozwiązaniem. Dzieci dalej są z rodzicami, lecz uczą się w innej – internetowej formule, a po czasie mogą wrócić do swojej macierzystej szkoły.

Nie każdy jednak czuje się na siłach, by podjąć się trudu nauczania domowego własnych dzieci. Edukacja taka wymaga zdecydowania, konsekwencji i bardzo dobrej organizacji. Życie przynajmniej jednego z rodziców staje się w pełni podporządkowane temu celowi. Co istotne, nie trzeba mieć wykształcenia pedagogicznego żeby podjąć się tego wyzwania. Choć z całą pewnością takie udokumentowane kwalifikacje są pomocne przy załatwianiu formalności i uzyskiwaniu zgody na uczenie dzieci w domu.

Warunki, które rodzice mają spełniać w kwestii nauczania domowego regulują stosowne przepisy. Kwestia edukacji domowej poruszona została w Ustawie o systemie oświaty z 19 marca 2009 r.¹² Artykuł 16 ust. 8 otrzymał w niej następujące brzmienie:

⁹ Statut Stowarzyszenia Edukacji Domowej, <http://www.edukacja.domowa.pl> [dostęp: 22.04.2016].

¹⁰ Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2014, GUS, 5.10.2015, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2014,11,1.html> [dostęp: 22.04.2016].

¹¹ Gospodarstwa domowe i rodziny z osobami przebywającymi czasowo za granicą – w świetle wyników badania reprezentacyjnego przeprowadzonego w ramach NSP 2011, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-ludnosc/gospodarstwa-domowe-i-rodziny-z-migrantami-nsp-2011,12,1.html> [dostęp: 22.04.2016].

¹² Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2009, Nr 56 poz. 458.

Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko [...] obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą.

W przypadku, kiedy rodzice oddają swoje dzieci do placówki szkolnej, zobowiązani są podpisać oświadczenie o „przejęciu” przez szkołę odpowiedzialności za edukację ich pociech. Decydując się z kolei na naukę w domu, sami przejmują na siebie ten obowiązek i biorą pełną odpowiedzialność za kierunek, w jakim poprowadzą swoje dzieci. Zgodę na pobieranie nauki w domu wydaje dyrektor szkoły z okręgu, do którego należy uczeń, zgodnie ze swoim miejscem zamieszkania. On także określa warunki, które rodzice są zobowiązani w takim wypadku spełnić.

Edukacja domowa a nauczanie domowe

W słownikach pedagogicznych można znaleźć termin „edukacja” rozumiany jako „świadome, zorganizowane działanie ludzkie, którego celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka”¹³; bądź „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”¹⁴.

W nieco innym ujęciu prezentuje edukację R. Scharfenberg, według którego edukacja to „ciągły proces przekazywania wiedzy, umiejętności, systemów wartości i norm społecznych, dziedzictwa kulturowego danej społeczności z udziałem specyficznych instytucji społecznych, jakimi są szkoły, przedszkola i inne placówki”¹⁵.

Edukacja, łac. *educatio* ‘wychowanie’, ‘wykształcenie’ – to ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności. Jest pojęciem, znaczenie szerszym, niż nauczanie, związanym z rozwojem umysłowym, intelektualnym, społecznym, moralnym oraz ogólną wiedzą człowieka. Te wiedzę w nauczaniu domowym dziecko zdobywa w znacznie szerszym stopniu niż w szkole, w zależności od świadomości, poziomu życia rodziców, możliwości, uczestnictwa w kulturze, dostępności do dóbr kultury oraz stylu życia.

Obejmuje nie tylko proces nauczania-uczenia się, także samokształcenie, pozyskiwanie wiedzy z różnych, szerszych niż w szkole, źródeł. Ponadto edukacja to proces związany z wychowaniem, tradycją, przyjmowaniem wzorów

¹³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1989, s. 66.

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 87–88.

¹⁵ *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, red. A. Rajkiewicz, J. Supińska, M. Księżopolski, Katowice 1998, s. 149.

rodziny, wartości i zasad obowiązujących w danym środowisku rodzinnym. To kształtowanie umiejętności poprzez wspólne wykonywanie wielu czynności domowych, społecznych czy charytatywnych.

Nauczanie domowe to czynność przypisana rodzicowi, rozumiane jest jako przekaz wiedzy w warunkach domowych, w jakich prowadzone jest rodzinne nauczanie. Rolę nauczyciela pełni w tym przypadku rodzic.

Pojęcia edukacji domowej i nauczania domowego, stosowane są jako synonimy, używane zamiennie, bowiem pojęcia te są ze sobą spójne, aczkolwiek nauczanie domowe stanowi pojęcie węższe, mieszczące się w pojęciu edukacji domowej.

Plusy edukacji domowej

Rodzice, którzy podjęli decyzję o rezygnacji z pośrednictwa placówek szkolno-wychowawczych w nauczaniu ich dzieci, uzasadniają to tym, że oni sami są pierwszymi i najlepszymi nauczycielami swoich dzieci. Argumentują, że w zasadzie każdy, wykazując odpowiednie chęci i minimum umiejętności, może podjąć się tego zadania. Niewątpliwym plusem tej formy edukacji jest komfort psychiczny i poczucie bezpieczeństwa, jakie dziecku zapewnia dom rodzinny. Nie jest ono narażone na kontakt z obcym środowiskiem, na stres związany z rywalizacją i podleganiem nieustannej ocenie. Wielu uczniów okoliczności klasy szkolnej rozprasza do tego stopnia, że nie są oni w stanie w pełni korzystać z dobrodziejstw edukacji. Poza tym nauka w domu jest znacznie wydajniejsza, jeśli chodzi o ekonomię czasu, również dlatego, że rodzic nie musi tracić go na dyscyplinowanie własnego dziecka, sprawdzanie obecności, prac domowych i na inne zwykle szkolne czynności, które zabierają tak wiele cennych minut lekcyjnych.

Atutem nauczania domowego jest również to, że nie trzeba trzymać się ściśle programu nauczania. Dziecko może się uczyć wszystkiego, co je ciekawi i to w takim tempie, jakie jest dla niego najlepsze. Tu dotykamy jednej z największych bolączek zinstytucjonalizowanego systemu oświaty. Indywidualny rozwój dziecka jest w szkole często utrudniony, z racji liczebności klas, a także dzieci z różnorodnymi potrzebami i występującymi u dzieci dysfunkcjami, a nawet zaburzeniami zachowania. Dzieci zdolne muszą dostosować się do tych przeciętnych, a z kolei dzieci z dużymi brakami w edukacji mogą nie nadążać za klasą, przez co różnice w poziomie wykształcenia będą tylko wzrastać, pogłębiając tym samym frustrację dziecka mniej zdolnego i tłumiąc w nim chęć zdobywania wiedzy. Uczniowie są indywidualnościami, możliwościami, różnorodnymi zainteresowaniami, czy różniącym ich stanem zdrowia, zatem nie można oczekiwać od wszystkich jednakowo jednolitego, sprawnego działania. W edukacji domowej uczeń realizuje co prawda zagadnienia podstawy programowej, ale nie tak, jak zaplanował to nauczyciel, czy

autor programu, tylko w sposób najbardziej dla dziecka odpowiedni. Zdobyta wiedza i umiejętności są weryfikowane w trakcie obowiązkowych egzaminów.

Najwięcej trudności, z punktu widzenia rodzica nauczającego w domu, sprawia pogodzenie realizowania własnego programu nauczania z wymaganiami szkolnymi. Te ostatnie obejmują mnóstwo zagadnień, ale dotkniętych w sposób pobieżny, niekiedy jedynie mimochodem wspomnianych. Tymczasem dziecko, mając możliwość pogłębienia swojej wiedzy, czyni to z ogromną chęcią, zadając dodatkowe pytania i drążąc temat. W rezultacie może się okazać, że uczniowie w klasie szkolnej będą w stanie zrealizować więcej punktów programu, ale nie jest to równoznaczne z tym, że ich wiedza będzie głębsza. Często jest wręcz przeciwnie. Dodatkowym plusem nauczania domowego jest korzyść, jaką niesie ono dla samego rodzica. On również poszerza swoje horyzonty, poznaje nowych ludzi, czyta książki, na które być może w innych okolicznościach by nie trafił, podróżuje i zwiedza.

Organizacja wycieczek, które pozwalają poznać zagadnienia w sposób empiryczny, ze względów oczywistych jest w szkole bardzo utrudniona. Nie ma natomiast ku nim żadnych przeciwwskazań w przypadku nauczania domowego. Lekcje przyrody mogą odbywać się na świeżym powietrzu, lekcje historii – w muzeach, a języka polskiego – w bibliotece czy innych instytucjach kultury. Repertuar zajęć dodatkowych można dobrać *sticte* podług oczekiwań dziecka. Otrzymuje ono propozycję indywidualną, dostosowaną do swoich potrzeb i umiejętności, dzięki temu nie nudzi się, a co za tym idzie – szybciej oraz pełniej chłonie przekazywaną mu wiedzę. Ponadto tempo i czas pracy oraz odpoczynku, relaksu, dostosowane są w nauczaniu domowym do potrzeb konkretnego dziecka.

Niezwykle ważnym aspektem jest bliski kontakt emocjonalny dziecka z rodzicem, czułość i przywiązanie okazywane również w trakcie nauki. W szkole, nawet jeśli nauczycielowi uda się wzbudzić zaufanie dziecka i wypracować sobie uznanie w jego oczach, relacje na linii pedagog–uczeń muszą pozostać formalne i względnie „sztywne”. Jest to szczególnie trudne dla dzieci o dużej wrażliwości, które – by dobrze funkcjonować – potrzebują bliskiego kontaktu emocjonalnego i wsparcia. Co więcej w domu dzieci są mniej narażone na deprawację ze strony środowiska rówieśniczego. Nie mają styczności z oszustwem, ściąganiem, cwaniactwem. Nie są też świadkiem ani ofiarą przemocy słownej czy fizycznej. Oczywiście kontakty z rówieśnikami są podtrzymywane, ale mogą być o wiele bardziej selektywne – dziecko nie jest zmuszone do przebywania przez kilka godzin dziennie w jednej klasie czy nawet w jednej ławce z osobami, z którymi nie może się dogadać lub które mają na nie zły wpływ.

Tu warto wspomnieć o najczęściej wysuwany zarzucie pod adresem nauczania domowego, jakim jest brak kontaktu z rówieśnikami, osłabienie więzi towarzyskich i zaburzenie rozwoju społecznego dziecka. Przeciwnicy edukacji indywidualnej sugerują, że dziecko, które w ten sposób spędziło wczesne lata

swojego życia, może mieć w przyszłości problem z nawiązywaniem znajomości i koleżeńskich stosunków w miejscu pracy czy w środowisku, w którym się obraca. Tymczasem należy pamiętać, że dzieci uczone w domu nie przebywają tam pod zamknięciem przez całą dobę. Większość z nich uczęszcza na zajęcia dodatkowe, zapisuje się do kół zainteresowań, harcerstwa czy wreszcie ma swoich znajomych w miejscu zamieszkania. Często okazuje się, że to dzieci uczęszczające do placówek publicznych są mniej zainteresowane utrzymywaniem pozaszkolnych kontaktów z kolegami, ze względu chociażby na nieprzyjemności, jakie spotykają je w klasie.

Na koniec warto powrócić do wspomnianego już zagadnienia migracji. W sytuacji czasowej zmiany miejsca zamieszkania dziecko objęte nauczaniem indywidualnym nie jest zmuszone do ciągłego przystosowywania się do kolejnych, nowych placówek oświatowych. Kontynuuje naukę w zaciszu własnego domu, w towarzystwie rodzica, bez dodatkowych stresów i opóźnień związanych ze zmianą szkoły czy inną podstawą programową. Szczególnie w dobie szybko rozwijającej się technologii cyfrowej taka forma nauczania jest tym bardziej warta polecenia.

W niektórych krajach nauczanie domowe stosowane jest z powodu znacznego rozproszenia miejsca zamieszkania od szkoły np. w Australii. Ponadto w dobie Internetu, możliwości kontaktów elektronicznych, możliwe jest nauczanie na platformie. Tę formę edukacji wprowadza się także na uczelniach, jest ona atrakcyjna dla uczniów, studentów i nauczycieli. Wprawdzie nie jest to nauczanie domowe, ale edukacja w domu, co daje oszczędność czasu i możliwość właściwego korzystania z zasobów internetu.

Podsumowanie

Na zakończenie warto zastanowić się nad zadaniami, jakie stają przed szkołą w XXI wieku, kiedy coraz więcej rodziców ucieka od zinstytucjonalizowanych form nauczania i decyduje się na edukację domową. Otóż wydaje się, że przede wszystkim szkoła powinna dołożyć wszelkich starań, by chronić dzieci pozostające w domach przed dyskryminacją. Nie bez powodu jednym z najczęstszych zarzutów wobec nauczania domowego jest przedstawianie go jako izolującego dzieci od środowiska rówieśników. Taki sposób myślenia, świadomie bądź nie, przekazujemy młodemu pokoleniu, które postrzega uczące się w domach dzieci jako „inne”. Po stronie rodziców i wychowawców leży obowiązek przedstawienia edukacji domowej jako alternatywnej, nie gorszej, lecz często nawet bardziej atrakcyjnej formy nauczania. Również rodzice dzieci uczących się w placówkach oświatowych powinni być częściej i aktywniej włączani w proces nauczania własnych pociech. Dążenie rodziców do przejścia odpowiedzialności za kształcenie swoich dzieci winno zawsze spotykać się z przychylnością i pełną akceptacją oraz wsparciem ze strony placówek oświatowych.

To rodzina jest instytucją mającą największy, pierwotny mandat do wychowywania dzieci. Dlatego właśnie relacja rodzice–szkoła musi opierać się na wzajemnym szacunku i pomocy. Niedopuszczalna jest sytuacja, kiedy kompetencje nauczyciela podważane są przez rodzica w rozmowach z dzieckiem i odwrotnie – kiedy nauczyciel przejmuje obowiązki rodzica i narusza jego autorytet w oczach dziecka. Również rodziców, decydujących się na nauczanie domowe, szkoła nie może pozostawiać samych sobie. Powinni oni móc liczyć na pomoc ze strony szkoły, chociażby w postaci materiałów dydaktycznych czy nawet szkoleń dla rodziców uczących dzieci w domu. W żadnym razie szkoła nie może zapominać o dzieciach nauczanych w takim trybie ani też gasić w ich rodzicach zapału, czy wręcz „walczyć” o powrót dziecka do nauczania instytucjonalnego, o ile nie istnieją ku temu obiektywne przesłanki, w postaci chociażby bardzo słabych wyników ucznia na okresowych egzaminach.

Sztywne systemy edukacji na wszystkich szczeblach nauczania powoli odchodzą w niepamięć. Zjawisko to widoczne jest nawet na uczelniach wyższych, gdzie forma wykładu ustępuje konwersatoriom, mentoringowi czy coachingowi. Wielu studentów jest niezadowolonych z masowego nauczania, prowadzonego w tradycyjnej formie, bowiem wymaga ono odpowiedniego przygotowania i aktywności. Pozostaje mieć nadzieję, że te tendencje obejmą w niedługim czasie także nauczanie szkolne i przedszkolne. Nie ulega jednak wątpliwości, że to właśnie indywidualne podejście do ucznia i wyjście mu naprzeciw przynosi lepsze efekty niż klasyczne przekazywanie wiedzy i promowanie przeciętności.

Anna Kožuh

**KREATYWNOŚĆ JAKO NIEZBĘDNY ELEMENT KOMPETENCJI
NAUCZYCIELA W EDUKACJI ALTERNATYWNEJ**

Creativity as the leading element of teacher competence in alternative education

The author of the article raises the issue of alternative education, which in recent years has become a thoroughly planned offer, implemented more efficiently and evaluated in greater depth. One of the basic signs of alternative education is a tendency to create a school that aims to prepare a student who solves problems in an innovative and non-stereotypical way and undertakes successful initiatives both at and outside school. The driving force behind this type of student's activity can be, above all, extensive teacher competences, among which the leading and crucial role, according to the author of this text, is played by creativity. The author attempts to present innovative tasks assigned to the students, which have appeared repeatedly in the history of didactics, emphasizing their creative perspective and pointing as examples schools of Pestalozzi, Dewey, Montessori and Korczak. She also encourages the reader to reflect on a number of non-standardized and creative educational activities popularised in various media and currently implemented in educational practice. This analysis leads Anna Kožuh to a more perceptive recognition of the essence of creative attitude and to explore creativity as a vital element of teacher's competence, and particularly its suitability in alternative education. The author defines creativity primarily as the ability to compare issues that differ from each other and to

look for what they have in common, the ease to perceive what is invisible to others and approach the problem from different angles. The leading feature of creative activity, for the author, is the ability to look for a number of different ways to solve one problem. The text concludes with a presentation of a variety of activities supporting the development of teacher's creativity, and in particular a broader characterisation of the use of supervision and its potential in improving and expanding teacher's creative competence.

Key words: creativity, pedagogical competence, innovation, non-standardized educational initiatives, creative student, alternative school, supervision

Wprowadzenie

Alternatywy w edukacji, które w ostatnich latach stają się propozycją coraz rzetelniej zaplanowaną, potem coraz sprawniej realizowaną i wreszcie coraz wnikliwiej ocenianą oraz pogłębioną o refleksję pedagogiczną, są niewątpliwie jednym z obszarów stanowiących przyszłość kształcenia na wszystkich poziomach. Zjawisko alternatywnej edukacji jest tendencją, która pojawia się zarówno w szkołach publicznych, jak i w rozmaitych formach oświaty niepublicznej. Ten typ edukacji, niezależnie od charakteru szkoły, dąży do przygotowania ucznia podejmującego skuteczne inicjatywy i działania, które pozwolą mu na kreowanie rzeczywistości w sposób innowacyjny i niestereotypowy.

Coraz częściej też poddaje się analizie wszelkie alternatywne pomysły edukacyjne prowadzone w tym zakresie w różnych częściach świata i w różnych typach szkół. Te rozmaite inicjatywy oświatowe, organizowane zarówno na szkolnych lekcjach, po zajęciach, na wycieczkach oraz na dodatkowych kursach i warsztatach, przybierają często, z punktu widzenia dydaktyki i metodyki, niekonwencjonalne formy. Niewątpliwie wśród tych nietypowych i niestereotypowych działań pojawiają się także zadania dotyczące pracy domowej. Niezmiernie rzadko jednak te innowacje dotyczą pracy domowej zadawanej na wakacje. Okazuje się jednak, że może być ona niejednokrotnie okazją do zgłębienia zarówno założeń teoretycznych, jak i działań praktycznych w rozwoju twórczości uczniów. W polskiej szkole nie ma tradycji zadawania pracy domowej na wakacje, ponieważ trwają one niewiele dłużej niż dwa miesiące. Z uwagi na cieplejszy klimat w południowej części Europy, uczniowie niektórych krajów, jak na przykład Włoch lub Chorwacji, cieszą się ponad trzymiesięczną przerwą wakacyjną. Jednak, aby nie zapomnieli o szkole, na czas wakacji otrzymują oni pracę domową z wielu przedmiotów w postaci rozmaitych wypracowań, bogatego zestawu lektur, opracowania portfolio lub projektów oraz rozwiązania obszernej listy zadań z matematyki, fizyki i chemii. Niektóre szkolne wydawnictwa przygotowują nawet specjalne edycje ćwiczeń wakacyjnych. Chyba jednak żaden z podręczników publikujących wakacyjną pracę domową nie zawiera tak innowacyjnych zadań, jak te, które na wakacje 2015 roku zadał swoim uczniom pewien włoski nauczyciel liceum humanistycznego w mieście Fermo. Wśród wielu wakacyjnych zale-

ceń zawartych w jego liście do uczniów znalazło się 15 punktów. Każdy z nich, choć brzmiał prosto, wcale nie należał do łatwych. Najtrudniejsze bowiem, czego dowodził już w opracowanej taksonomii celów poznawczych Benjamin Bloom¹, są zadania należące do kategorii wymagającej umiejętności rozwiązywania zadań nietypowych, ich twórczej analizy, oceniania, proponowania, przewidywania i wartościowania.

Właśnie takie zadania postawił przed swoimi uczniami na czas wakacji Cesare Cata, prosząc „pójdźcie parę razy rano pospacerować brzegiem morza w całkowitej samotności, popatrzcie jak w wodzie odbija się słońce i myśląc o najbardziej uwielbianych rzeczach na świecie, czujcie się szczęśliwi...”². W zadaniach, które uczniowie otrzymali od swojego nauczyciela na wakacje znalazły się również sformułowania zachęcające wychowanków do czytania książek, które brzmiały „czytajcie, bo to jest najlepsza forma buntu, jaką dysponujecie. Czytając będziecie czuć się, jak jaskółki w locie...”³. Nauczyciel zachęcał też, aby jego uczniowie wykorzystali wiedzę i umiejętności zdobyte w poprzednim roku szkolnym. Zadania te brzmiały następująco: „postarajcie się używać nowych sformułowań, jakich nauczyliście w tym roku, im więcej możecie powiedzieć, im więcej pomyśleć, tym bardziej jesteście wolni...”⁴. Ten kreatywny nauczyciel radził również swoim uczniom: „unikajcie wszystkich rzeczy, sytuacji i osób, które wywołują negatywne uczucia lub pustkę... jeśli czujecie się smutni lub przestraszeni, nie martwcie się, lato jak wszystkie wspaniałe rzeczy, wywołuje zamęt w duszy. Spróbujcie prowadzić dziennik, aby opisać swój stan ducha, we wrześniu – jeżeli będziecie mieli ochotę – poczytamy razem...”⁵. Wśród zadań kierowanych do uczniów na wakacje znalazły się także porady, aby tańczyć, oglądać dobre filmy z poruszającymi dialogami, uprawiać dużo sportu, nie używać brzydkich słów, być uprzejmym, a jeśli spotka się osobę, która zauroczy, powiedzieć jej to zupełnie szczerze.

Próby stawiania innowacyjnych zadań przed uczniami pojawiały się wielokrotnie w długiej historii dydaktyki. O takie działania były bogatsze między innymi szkoły Pestalozziego, Deweya, Montessori i Korczaka⁶. Ostatnie dekadę jednak wyjątkowo silnie i dynamicznie rozwinęły przedsięwzięcia tego typu. Także i Cesare Cata przyznaje, że sposób jego pracy z uczniami jest zainspirowany postacią wychowawcy Johna Keatinga, granego przez Robina Williamsa

¹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2014; L. Anderson, D. Krathwohl, P. Airasian i in., *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York 2001.

² *Włochy: wyjątkowa praca domowa na lato dla uczniów liceum*, <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/wlochy-wyjatkowa-praca-domowa-na-lato-dla-uczniow-liceum/5ddhtk> [dostęp: 11.06.2015].

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001; S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 2012.

w filmie pod tytułem „Stowarzyszenie umarłych poetów”. Za sprawą wyreżyserowanej przez Petera Weira szkoły przedstawiającej gromadkę młodych uczniów, pracujących pod opieką nietuzinkowego nauczyciela, poddano w tym obrazie filmowym analizie i wnikliwej ocenie system edukacji. Była to edukacja preferująca zasady tradycji, honoru, dyscypliny i doskonałości. Film ukazał niekonwencjonalny sposób pracy z uczniami, który rozwija ich wyobraźnię i samodzielne myślenie, daje prawo do marzeń, do wolności, a także do buntu. Scenariusz filmu wskazuje jednocześnie na niszczycielską siłę zakazów i posłuszeństwa, które są wymuszone strachem i obawą kary.

Twórczość jako istota pracy edukacji alternatywnej

Przykłady niestandardowych oraz twórczych działań z uczniami są popularyzowane nie tylko w rozmaitych mediach, ale przede wszystkim w teorii i praktyce edukacyjnej. Problem innowacyjnych zajęć, w których odchodzi się od schematów i rezygnuje ze stereotypów, podejmuje wiele pedagogicznych opracowań naukowych i wiele szkół alternatywnych usiłujących wdrożyć najcenniejsze teorie i projekty edukacyjne w praktyce. W literaturze dotyczącej kształcenia i edukacji na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat problem ten był poruszany wielokrotnie. Dotyczył on zarówno twórczych uczniów, jak i kreatywnych nauczycieli, przyjmując zamiennie różne określenia. Wśród nich można między innymi odnaleźć takie pojęcia jak wychowanie do twórczości, wychowanie skierowane ku przyszłości, wychowanie antycypacyjne, wychowanie do i przez sztukę, wychowanie do wolności, edukacja z wyobraźnią lub szkoła kreatywności. W gronie autorów, którzy poruszali ten problem w polskojęzycznej literaturze są między innymi Dobrołowicz, Giza, Leksicka, Limont, Łukasiewicz, Łukaszewicz, Moroz, Nęcka, Schulz, Smak i Szmidt⁷. Niemal wszyscy wymienieni autorzy zgodnie przyznają, że praca z uczniem, doskonaląca jego twórcze kompetencje, jest działaniem odpowiedzialnym i bardzo trudnym. Jednym z powodów tych trudności jest fakt, że kompetencje te często wykraczają poza wiedzę i umiejętności zdobyte w procesie standardowego kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Może właśnie dlatego te nietypowe zadania na wakacje 2015 skierował do swoich uczniów nauczyciel, będący absolwentem filozofii,

⁷ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995; T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006; K. Leksicka, *Próba spełniania marzeń: Kaliska Pracownia Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*, Wrocław 1997; W. Limont, *Wykorzystanie myślenia metaforycznego w edukacji ku twórczości*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Kraków 2005; M. Łukasiewicz, *Mistrzostwo. Jak pobijać własne rekordy w szybkim i skutecznym uczeniu się*, Poznań 2007; R. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie: od końca wizji do wizji końca*, Warszawa 2000; H. Moroz, *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, red. S. Juszczyk, Kraków 1996; E. Nęcka, *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998; R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994; E. Smak, *Innowatyka w edukacji*, Opole 2014; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

nie pedagogiki. Fakt ten jest być może także okazją do refleksji nad ewentualnymi modyfikacjami i przeobrażeniami systemu kształcenia dla teoretyków pedagogiki i dla autorów programów akademickich przygotowujących przyszłych nauczycieli. Być może warto wprowadzić zajęcia akademickie, które stawiałyby przed studentami – przyszłymi nauczycielami – zadania wymagające niestereotypowych rozwiązań i jednocześnie umożliwiające nieschematyczne podejście do rozwiązywanych problemów.

W Polsce wśród teorii twórczości na uwagę z pewnością zasługuje koncepcja procesu twórczego Nęcki⁸. Proces twórczy jest przez autora postrzegany jako interakcja pomiędzy celem, czyli tym, co człowiek pragnie aby osiągnąć coś nowego i wartościowego, a strukturami próbnymi, czyli tym, co człowiek tworzy w odpowiedzi na wymagania celu. Autor traktuje proces twórczy jako zjawisko podlegające zasadzie samoorganizacji na poziomach sterowania i wykonania. Ważnym elementem modelu Nęcki są operacje umysłowe, które bezpośrednio wpływają na interakcję twórczą, a do których autor zalicza między innymi rozumowanie dedukcyjne, rozumowanie indukcyjne, myślenie metaforyczne, dokonywanie skojarzeń, abstrahowanie oraz dokonywanie transformacji. Nęcka uwypukla też mechanizmy zakłócające swobodny przebieg interakcji twórczej, którymi są rywalizacja, nacisk i konformizm. Aby wskazanym przeszkodom przeciwdziałać, Nęcka i inni autorzy opracowań o pracy z uczniem objętym edukacją alternatywną, postulują o twórczą edukację, opartą na treningach twórczości i stosowaniu różnorodnych metod aktywizujących⁹.

Jednym ze sposobów poszukiwania nieschematycznych sposobów pracy z uczniem odmienionej szkoły jest wykorzystywanie metod problemowych w procesie kształcenia oraz podejmowanie odpowiednich zabiegów dydaktycznych, których celem jest pobudzenie i zdynamizowanie aktywności umysłu, emocji i wyobraźni uczniów. Okazją do tego typu aktywności ucznia mogą stać się metody impresywne, ekspresywne, wszelkie odmiany dramy, metod sytuacyjnych oraz metod symulacyjnych¹⁰. Zadaniem kreatywnego pedagoga jest przecież ośmielanie i dodawanie odwagi uczniom w kreowaniu niecodziennych rozwiązań i zgłaszaniu nieszablonowych pomysłów. Wiąże się to z koniecznością podejmowania przez nauczyciela pracy nad sobą, nad własnymi kompetencjami poznawczymi i osobowościowymi oraz nad jego warsztatem metodycznym i badawczym.

Barierą w rozwoju kreatywności pedagoga i jego uczniów bywa czasem środowisko pracy. W społeczności nauczycielskiej i klasowej zdarzają się sytuacje, w których twórczy nauczyciel lub twórczy uczeń z powodu „innego” po-

⁸ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

⁹ E. Nęcka, *Trening twórczości...*, *op. cit.*; B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcia – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007; K.J. Szmidt, *Trening kreatywności*, Gliwice 2008; A. Koźuh, *Metody aktywizujące w pracy z uczniem*, Split 2013.

¹⁰ T. Buzan, *Mapy twoich myśli*, Łódź 2014; E. De Bono, *Myślenie lateralne*, Warszawa 2015; A. Koźuh, *Metody aktywizujące...*, *op. cit.*

dejsia do nauki lub pracy nie zawsze są lubiani oraz doceniani w gronie koleżanek i kolegów. Oznacza to jednocześnie, że współczesna szkoła, nawet ta, której fundamentem jest edukacja alternatywna, czasami zamyka się w schematach. Ponadto ciągle zbyt wiele miejsca poświęca się w tej szkole na naukę treści merytorycznych kosztem nauki myślenia. Taka szkoła daje uczniom zbyt mało szans na rozwój kreatywności, pomimo że jest w nich ogromny potencjał. Aby ten potencjał odnaleźć i go przebudzić potrzebny jest kreatywny nauczyciel, który nie tylko rozwinie odnalezioną w uczniu twórczość, ale również drzemiące w nim możliwości i pomoże uczniowi docenić oraz wykorzystać te kompetencje.

W wymienionych działaniach o charakterze twórczym i innowacyjnym niezwykle istotne jest stosowanie przez nauczyciela oceny kształtującej, która odnosząc się do wytworów pracy ucznia i jego sukcesów, rozwija jego motywację i podnosi poziom umiejętności oraz wiadomości. Wśród ważniejszych czynników warunkujących proces twórczy oraz kształtowanie się twórczej osobowości ucznia często wymienia się też poczucie wolności, pracowitość oraz zadania i problemy stanowiące wyzwania. Zadania tego typu i takie wyzwania otrzymali z pewnością na wakacje uczniowie włoskiego liceum, o którym pisałam na wstępie artykułu.

Twórcze kompetencje pedagoga na tle innych umiejętności nauczycielskich

W nowym myśleniu o edukacji i pedagogice daje się zauważyć dwa komplementarne kierunki badawcze. Jednym z nich jest orientacja w stronę kompleksowości, ku przechodzeniu od wiedzy monocentrycznej do wielostronnej, otwieranie się na nowości oraz różnorodność i wieloaspektowość zjawisk. Druga orientacja to mikropedagogika, której filar stanowi badanie ludzkiej podmiotowości, poszukiwanie tego, co kryje się za czymś konkretnym i postrzegalnym. Obszary zainteresowań takiego myślenia o pedagogice powodują rozważania na temat modernizacji umiejętności nauczycielskich. Zasady procesu kształcenia i doskonalenia pedagogicznego jako punkt wyjścia wskazują przebudowę programów studiów z uwzględnieniem trzech grup kompetencji, którymi są: przygotowanie do pracy z kompletną wiedzą merytoryczną i psychologiczną, przygotowanie do indywidualnej pracy z innymi osobami oraz przygotowanie do pracy z zespołem i w zespole¹¹. Podobne idee związane z wprowadzaniem postanowień Procesu Bolońskiego, pojawiają się w różnorodnych analizach prowadzonych przez środowiska polskich pedagogów¹². Wśród pożądaných kompetencji, które powinny

¹¹ P. Zgaga, *The Modernisation of Study Programmes in Teacher Education in an International Context: Themes, Contexts and Open Questions*, 2006, <http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/posvet-zgaga-sinopsis.pdf>.

¹² M. Czerepaniak-Walczak, *O stawianiu się nauczycielem*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w systemie studiów uniwersyteckich*, Szczecin 2004; A. Kozłowska, *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, Kraków 2007; B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.

podlegać nieustannemu procesowi doskonalenia pedagogicznego, wymienia się kilka obszarów.

Przyjmuje się między innymi założenie, że jeżeli nauczyciele mają w przyszłości podejmować przedsięwzięcia badawcze, powinni już w trakcie studiów rozwijać pozytywne postawy dotyczące badań i rozumieć sens badań jako ważnego czynnika zawodowego rozwoju nauczycieli. Kształcenie to powinno być więc oparte na przekonaniu, że nauczyciele powinni być ustawicznie informowani o innowacjach pedagogicznych i zapoznawani z najnowszymi doniesieniami z obszaru badań edukacyjnych. Tak zorganizowany proces kształcenia i doskonalenia powinien spowodować, że nauczyciele będą potrafili zastosować wyniki tych doniesień w swojej praktyce zawodowej. Ocenia się, że tylko taka wiedza umożliwi systematyczne planowanie nauki, odpowiedzialność za wyniki własnej pracy oraz rozwój społecznych i etycznych aspektów zawodu nauczyciela.

Poza wskazanym wyżej obszarem umiejętności twórczego oraz innowacyjnego nauczyciela, kolejnym polem kompetencji, które zasługuje na wyeksponowanie w nowoczesnym systemie kształcenia i doskonalenia jest pedagogika integralna. Obejmuje ona bowiem kompleksową wiedzę, która potrafi objaśnić fenomen człowieka, jego zdolność do samorealizacji i całościowego rozwoju w różnych dziedzinach życia. Na końcu tak pojmowanej edukacji mamy szansę zobaczyć refleksyjnego i twórczego nauczyciela, będącego niepowtarzalną indywidualnością, umiającego w pełni wykorzystać swój talent i potencjał. Ten nowoczesny i dobrze wykształcony nauczyciel potrafi skutecznie komunikować się z otoczeniem, odpowiedzialnie przyjąć na siebie różnorodne role społeczne oraz efektywnie pokonywać występujące bariery i ograniczenia. Istotnym zadaniem tak rozumianej edukacji jest pogłębianie wiedzy o sobie oraz o możliwościach własnego wszechstronnego rozwoju. Jest to niezbędny warunek poznania siebie, stworzenia wewnętrznego ładu, umiejętności uwalniania lęków, a także traktowania innych jako członków grupy, z którą warto współdziałać i współtworzyć. Kompetencje te wyzwalają ponadto poszanowanie dla innych i ich wytworów, tolerancję dla odmienności, a także pogłębiają orientację ekologiczną, która ze względu na przeobrażenia klimatyczne ostatnich lat zasługuje na szczególną troskę i uwagę.

Wydaje się, że interesującą propozycją w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycielskich kompetencji jest też silne uwypuklenie edukacji multikulturowej. Nowoczesna szkoła wyłania przecież szereg zadań dla tego nurtu kształcenia. Akcentuje go między innymi Lewowicki uważając, iż ważną funkcją oświaty – przede wszystkim szkoły – było i jest w tym ładzie społecznym przystosowanie pokoleń do zastanej rzeczywistości¹³. Podobny postulat formułuje między innymi Bartz wskazując jednocześnie, że dla wychowania międzykul-

¹³ T. Lewowicki, Z. Jasiński, *Education for Teachers and Pedagogues: Issues in International Context*, Opole 2006.

turowego istotne jest poszanowanie prawa ludzi do odmienności kulturowej¹⁴. Fundament kompetencji nauczyciela mają zatem stanowić zgodność i spójność komunikacyjną, adaptacja wobec zmienności, zdolność do integracji społecznej, kompetencje językowe oraz wiedza o komunikujących się ze sobą kulturach i ich obyczajowości. Koncepcja ta dzisiaj, po kilkunastu latach, nabiera odmienionego znaczenia, gdy do szkół coraz częściej przychodzą uczniowie, dla których język kształcenia nie jest językiem ojczystym. Ponadto w różnych częściach Europy stawia się pytania o granice tolerancji w eksponowaniu symboli religijnych na terenie szkoły, zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Coraz częściej w ramach edukacji multikulturowej wskazuje się też na takie cechy i umiejętności, jak: wysoki poziom szacunku dla innych, postawa interakcyjna, orientacja na wiedzę o innych kulturach i religiach, empatia, tolerancja dla niejednoznaczności, elastyczność, entuzjazm, umiejętności interpersonalne, otwartość na nowe doświadczenia i na innych ludzi. Niezwykle pomocne w prowadzeniu zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej mogą okazać się aktywizujące metody pracy, takie jak: socjodrama, wchodzenie w role, metoda projektu, debata, dyskusja, bezpośredni kontakt z przedstawicielami danej kultury, poznawanie zabytków danej kultury i opieka nad nimi, realizacja projektów międzynarodowych oraz metoda nauczania interkulturowego w kontekście europejskim – projekt określany mianem NIKE. Koncepcja ta skupia się na różnorodności obecnej w szkolnej klasie. Projekt NIKE pomaga nauczycielowi zorganizować lekcje w taki sposób, aby wykorzystać obecną w klasie różnorodność, pokazać jej wartość i przekonać, że może ona okazać się przydatna w nauce i wspólnym działaniu. Ważnym aspektem tego programu jest rotacja zadań polegająca na tym, że w czasie kolejnych spotkań warsztatowych każdy uczeń ma szansę spróbować swoich sił realizując inne zadanie w taki sposób, by zarówno on sam, jak i jego rówieśnicy mogli odkryć swoje mocne strony. Najistotniejsze cele tego projektu to wspólna praca, patrzenie na rzeczy z różnych perspektyw, umiejętność słuchania innych, umiejętność wyrażania i argumentowania własnej opinii, akceptowanie zmian i radzenie sobie z tymi zmianami w sposób elastyczny.

Wśród orientacji i nurtów, które warto i należy podkreślić w programach kształcenia nowoczesnych pedagogów, nie powinno zabraknąć też treści traktujących o prawach człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem praw ucznia. W procesie kształcenia i doskonalenia pedagogów nie mniej istotna jest także wiedza o organizacjach walczących o prawa człowieka. Wiedza ta rozbudza jednocześnie refleksję nad granicami wolności słowa i czynu, rozwija empatię, pobudza przełamywanie obojętności na krzywdę innych oraz wdraża do podejmowania działań o charakterze charytatywnym. Obszar wiedzy o prawach człowieka oraz o organizacjach walczących o nie sprzyja też poszanowaniu odmiennego punktu widzenia oraz akceptacji odmienności. Dodatkowym argumentem

¹⁴ B. Bartz, *Interkulturowa edukacja wobec wizji światowego społeczeństwa*, [w:] *Pedagogika – Prace Naukowe WSP*, Częstochowa 2003.

za wprowadzeniem treści dotyczących poszanowania praw człowieka są wydarzenia rozgrywające się współcześnie w różnych regionach świata, a zwłaszcza zjawisko ostatniej migracji ludności azjatyckiej i afrykańskiej na teren Europy.

W obliczu procesów integracyjnych w kształceniu i doskonaleniu pedagogów nie powinno zabraknąć też treści kształcenia dotyczących uczniów trudnych, uczniów z problemami szkolnymi oraz specyficznymi potrzebami i deficytami. Upowszechnienie oświaty z jednej strony, trendy integracji oraz inkluzji w edukacji z drugiej strony powodują, że nauczyciel często staje w obliczu zadań z grupą uczniów, których potrzeby wykraczają poza znane nauczycielowi metody i formy pracy. Nie chodzi tu jedynie o pracę dydaktyczną z uczniami, których niepełnosprawność jest widoczna, ale także, a może szczególnie, dotyczy to pracy z uczniami agresywnymi, z uczniami z ADHD, z uczniami autystycznymi, dyslektykami, dysgrafikami i uczniami dotkniętymi dyskalkulią. W tym obszarze istotne jest również przygotowanie pedagogów do rozwiązywania problemów agresji uczniów oraz do podejmowania innowacyjnych metod pracy z uczniami z zaburzeniami rozwoju i zachowania.

W palecie programów kształcenia i doskonalenia pedagogów nie może również, w obliczu niezwykle dynamicznego rozwoju technicznego, zabraknąć treści z obszaru pracy z technologiami komunikacyjno-informacyjnymi. Stały się one jednym z podstawowych elementów warsztatu współczesnego nauczyciela na wszystkich stopniach i poziomach kształcenia. Trudno dziś wyobrazić sobie pracę nauczyciela, dla którego umiejętność obsługi komputera lub przygotowanie prezentacji multimedialnej jest problemem. Technologie komunikacyjno-informacyjne spowodowały także, że edukacja otrzymała możliwość przeprowadzenia rewolucyjnych zmian w sposobach prowadzenia zajęć. Dzięki temu atrakcyjne mogą stać się zarówno zajęcia prowadzone w szkole podstawowej, gimnazjum oraz liceum, jak i metody pracy występujące w szkolnictwie wyższym, uznawane do niedawna za skostniałe, przestarzałe, nieefektywne i pozbawione elementów motywujących studentów do pracy. Jeżeli więc technologie informacyjno-komunikacyjne są podstawowym narzędziem pracy nowoczesnego pedagoga należy wyposażyć młodą kadrę pedagogiczną w szczegółową wiedzę na temat wszechstronnego wykorzystania tego obszaru w kształceniu. Powinna to być wiedza nie tylko oparta na zaletach, ale także stanowiąca o zagrożeniach i problemach pracy z wykorzystaniem komputera oraz o zastosowaniu komputera w edukacji alternatywnej. W treściach dotyczących tego obszaru nie powinno również zabraknąć zajęć o innowacyjnym wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej na wszystkich progach edukacji.

Na tle wymienionych obszarów kompetencji nowoczesnego pedagoga w wyjątkowy sposób prezentują się jego umiejętności w zakresie kreatywności. Ich wyjątkowość polega na tym, że w każdym z wymienionych obszarów rozwój postulowanych i oczekiwanych społecznie kompetencji nie jest możliwy bez kreatywności, jako wiodącej cechy i umiejętności nauczyciela. Trudno rozwinąć

w sobie postawę badawczą bez kreatywności w sposobie przygotowania i prowadzenia obserwacji oraz opracowania narzędzi badawczych. Trudno być multikulturowym pedagogiem bez kreatywności w opracowywaniu zadań na rzecz tolerancji i praw mniejszości. Trudno też pracować w oparciu o technologie informacyjno-komunikacyjne bez kreatywnego podejścia. Twórczość pedagoga nie tylko umożliwia rozwój motywacji ucznia w tej sytuacji, ale także jest sposobem przewyższania konkurencji, jaką stanowi Internet, wszelkie programy komputerowe i różnorodne komunikatory. Kreatywność jest też niezbędna w pracy z uczniem zdolnym oraz z uczniem z niepowodzeniami szkolnymi, wywołanymi różnymi przyczynami. Z tej perspektywy można ocenić kreatywność pedagoga, jako niezbędny punkt wyjścia do wszelkich działań na terenie szkoły, a tym samym działań innowacyjnych w podejmowaniu wysiłków na rzecz edukacji alternatywnej.

Kompetencje kreatywnego nauczyciela

Analiza teorii naukowych dotyczących twórczości w edukacji skłania do wyodrębnienia kilku obszarów rozważań. Jednym z nich jest niewątpliwie istota postawy twórczej, która w odniesieniu do świata edukacji dotyczy zarówno nauczyciela, jak i jego uczniów. Postawa ta charakteryzuje się przede wszystkim umiejętnością zestawienia zagadnień różniących się od siebie, łatwością dostrzeżenia tego, co dla innych jest niezauważalne oraz podchodzenia do problemu z różnych punktów widzenia. Wiodącą cechą twórczości jest też umiejętność poszukiwania wielu różnych sposobów rozwiązania tego samego problemu. W myśl tej definicji twórczość polega między innymi na podważaniu przyjmowanych założeń, a tym samym na poszukiwaniu nowych możliwości oraz lepszych rozwiązań. Twórczy nauczyciel i jego twórczy uczniowie w procesie kształcenia używają więc przede wszystkim wyobraźni oraz fantazji. Są oni także, częściej niż ich mniej kreatywni koledzy, zorientowani na przyszłość i chętniej podejmują ryzyko. Ponadto niezwykle szybko dostrzegają związki między elementami, które na pierwszy rzut oka wydają się być ze sobą kompletnie niepowiązane, a także łatwo potrafią dostosować się do zachodzących zmian w otoczeniu. W postawie twórczego nauczyciela ważne są również komponenty emocjonalne, takie jak empatia, komunikacja interpersonalna, umiejętność aktywnego słuchania, otwartość na nieznaną, odwaga w podejmowaniu decyzji oraz poczucie humoru. Konieczna jest też pomysłowość, wyobraźnia, zdolność wyjścia poza przyjęte schematy, odwaga w obalaniu i przełamywaniu stereotypów oraz podążanie szlakiem, który nie był dotychczas odkryty. Tak zorganizowana edukacja nie tylko rozwija twórcze zdolności uczniów oraz ich umiejętność szybkiego i rozsądnego reagowania na zmiany, ale również daje uczniom poczucie spełnienia oraz zwiększa ich szanse na edukacyjny, zawodowy oraz życiowy sukces.

Literatura przedmiotu silnie akcentuje, że najbardziej rozwijające kreatywność i innowatywność są warsztaty, które umożliwiają uczniom odkrywanie tajemnic świata zupełnie nowymi sposobami¹⁵. Z tej perspektywy warto spojrzeć na konieczność kompletnego przygotowania zawodowego nauczyciela oraz na proces jego nieustannego rozwoju twórczości, w którym swój znaczący udział mają dwie odmiany potencjalnych zdolności. Są nimi kompetencje interpretacyjne, wyrażające się w zdolności widzenia świata, postrzegania innych i siebie w nieustannych przeobrażeniach, co prowokuje do zadawania pytań i poszukiwania nowych, nieschematycznych odpowiedzi. Drugi typ potencjalnych zdolności to kompetencje autokreacyjne, rozumiane jako umiejętności nauczyciela związane z podejmowaniem działań innowacyjnych i świadomej pracy nad sobą.

W rozważaniach nad twórczością, w tym nad kształceniem i doskonaleniem kreatywnego nauczyciela, na szczególną uwagę zasługują rozważania Popka¹⁶. Jego koncepcja opiera się na „triadzie” zdolności intelektualnych, uzdolnień specjalnych i uzdolnień twórczych, które wchodzi ze sobą w interakcje o różnym nasileniu. Autor wyraźnie podkreśla, że twórczość powinna stać się stylem pracy każdego nauczyciela i każdej szkoły, od najbardziej tradycyjnej do najsilniej alternatywnej, ponieważ nawet najdoskonalsza metoda staje się zwykłym schematem, jeżeli czynności pedagogiczne nauczyciela charakteryzują jedynie działanie naśladowcze. Poppek postawę twórczą ujmuje jako interakcyjny układ złożony z dwóch sfer. Autor wyróżnia sferę poznawczą i charakterologiczną. Sferę poznawczą określa jako zachowania heurystyczne, powiązane z takimi cechami jak: samodzielność obserwacji, wyobraźnia twórcza, myślenie dywergencyjne, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, wysoka sprawność intelektualna oraz umiejętności konstrukcyjne. Sfera charakterologiczna, zdaniem Popka, to postawa twórcza określana przede wszystkim jako nonkonformizm. Zawiera ona w sobie takie cechy jak: niezależność, aktywność, ekspresję, tolerancję oraz wysokie poczucie własnej wartości¹⁷. Autor podkreśla również, że pożądaną umiejętnością kreatywnego nauczyciela jest zachęcanie innych do generowania oryginalnych rozstrzygnięć w rozwiązywaniu problemów oraz zdolność tworzenia pozytywnej atmosfery, sprzyjającej rozwojowi motywacji.

Twórczy nauczyciel jest też zmuszony do ciągłego weryfikowania efektów własnej pracy oraz refleksji nad podjętymi krokami edukacyjnymi. Ponadto charakteryzuje go taka postawa, która skłania zarówno nauczyciela, jak i jego ucznia, do ciągłego niepokoju w celu poszukiwania lepszych rozwiązań. Nauczyciel twórczy, to niewątpliwie nauczyciel pomysłowy, otwarty na pomysły innych, stale wzbogacający swą wiedzę merytoryczną i podnoszący swoje kwalifikacje zawodowe. Uczniowie potrzebują nauczycieli, którzy prowokują ich do myślenia

¹⁵ I. Adamek, J. Bałachowicz, *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Warszawa 2014.

¹⁶ S. Poppek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.

¹⁷ *Ibidem*.

twórczego oraz do samodzielnych poszukiwań. Nowoczesnej szkole potrzebni są więc nauczyciele, którzy nie tylko przekazują wiedzę, ale pozwalają na jej doświadczanie. Szkoła potrzebuje również nauczycieli, którzy są przewodnikami w poszukiwaniu i odkrywaniu rzeczywistości przez ucznia. Nauczyciel powinien także umożliwić każdemu ze swoich uczniów „zobaczenie tego, co skrywa ludzka natura, co jest jej duchowym bogactwem i potencjałem, dzięki czemu staje się on osobą świadomie realizującą siebie”¹⁸.

Kreatywny nauczyciel jest zatem osobą pomysłową, zaangażowaną w to, co robi, odpowiedzialną, oryginalną, wytrwałą w dążeniu do wytyczonego celu i charakteryzującą się elastycznością myślenia. Nauczyciel ten akceptuje samego siebie, a więc zarówno swoje zalety, jak i swoje wady, aby łatwiej mu było akceptować je również u swoich wychowanków. Samoświadomość nauczyciela pozwala mu z pewnością lepiej rozumieć siebie i swoich uczniów oraz skuteczniej pomagać uczniom w rozwoju ich nowych kompetencji oraz w doskonaleniu umiejętności, które już posiadają. Szkoła powinna zatem bardziej niż oceniać uczniów, rozbudzić w nich miłość do nauki i stymulować nieustanne zamiłowanie do zdobywania nowej wiedzy. Tworzenie klimatu dla rozwoju kreatywności w szkole to również pozostawienie uczniowi życzliwej swobody oraz autonomii w działaniu, a także zgoda na eksperymentowanie, podejmowanie ryzyka i popełnianie błędów przez ucznia. Twórczy nauczyciel inspirowanie uczniów również w taki sposób, że potrafi wytworzyć w procesie edukacyjnym sytuacje nie do końca określone lub zdefiniowane.

Superwizja jako sposób wzbogacania edukacji alternatywnej

Nie wszyscy nauczyciele mieli jednak szansę, w toku swoich studiów i rozmaitych szkoleń, rozwinąć zdolności twórcze i nabyć umiejętności, umożliwiające im rozwój własnej kreatywności. Dlatego właśnie szczególnie dla tych nauczycieli okazją do nabycia koniecznych i niezwykle pożądaných kompetencji, nie tylko w edukacji alternatywnej, ale w każdej szkole, jest superwizja, pochodząca od angielskiego słowa „supervision”, oznaczającego „nadzorowanie” lub „przeглядanie”. Superwizja to proces obustronnego uczenia się, który ma na celu nieustanne wzmacnianie rozwoju zawodowego bardzo doświadczonego i zupełnie początkującego nauczyciela, a także wzbogacanie umiejętności uczniów, będących wychowankami zarówno tego doświadczonego, jak i rozpoczynającego dopiero pracę w zawodzie nauczyciela. Superwizorem może więc być pedagog lub nauczyciel z najwyższymi kwalifikacjami zawodowymi, bardzo dobrą ewaluacją zewnętrzną swojej pracy oraz z bogatym doświadczeniem, czyli na przykład nauczyciel dyplomowany w szkole albo doradca lub konsultant innej placówki opiekuńczo-wychowawczej. Superwizantami w procesie kształcenia mogą natomiast

¹⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 14.

zostać jego młodszy koledzy, czyli nauczyciele stażyści lub nauczyciele kontraktowi, a czasami nawet nauczyciele mianowani. Superwizja proponuje obydwu stronom procesu uczenia się nieskończoną ilość wymiany zdań i pomysłów, które sprzyjają rozwojowi kreatywności nauczyciela, zarówno bardziej, jak i mniej doświadczonych. W ten sposób superwizor ma szansę ukierunkować wypracowanie własnych strategii kształcenia przez superwizanta, a także sposób uczenia się i proces samokształcenia jego uczniów. Superwizant natomiast, dzięki udziałowi w procesie superwizyjnym, pomaga sobie i swoim uczniom w syntetyzowaniu wiedzy oraz w rozwijaniu współpracy i współdziałania w procesie kształcenia¹⁹. Superwizor powinien również stymulować superwizanta w doskonaleniu profesjonalnego warsztatu pracy i pomagać mu rozstrzygać wszystkie trudne kwestie zawodowe oraz powstałe problemy. Pomaganie nie oznacza jednak podejmowania decyzji. Należy wyraźnie podkreślić, że odpowiedzialność za efekty działań superwizji ponosi jedynie sam superwizant. Superwizant wspiera też uczniów w rozwijaniu w sobie dociekliwości w poznawaniu własnych mocnych i słabych stron oraz w podejmowaniu odpowiedzialności za własne działania. Superwizja to zatem twórcza przestrzeń, w której superwizant otrzymuje okazję do refleksji nad samym sobą. Proces superwizyjny jest dla superwizanta także szansą do uczestnictwa w procesach przebiegających między nim a uczniami, ale czasem również ich rodzicami i innymi osobami związanymi z procesem kształcenia. Korzyści z superwizji odnosi też superwizor. Superwizja daje mu bowiem możliwość zweryfikowania własnej pracy oraz relacji między nim a superwizantem oraz między nim a uczniami superwizanta. Oznacza to, że superwizja jest procesem, który inicjuje przemyślenia oraz wielostronnie i wielokierunkowo rozwija kompetencje pedagoga, będącego w obydwu rolach superwizji.

Superwizja to również proces specyficznego uczenia się i samorozwoju. Specyficzność ta polega na tym, że w superwizji proces kształcenia nie przebiega w sposób klasyczny, lecz poprzez refleksję nad własnym działaniem oraz doświadczeniem zawodowym. Taki sposób uczenia się wydaje się być jednocześnie najbardziej efektywny. Superwizja w kształceniu umożliwia też superwizantom oswojenie się z zawodem nauczyciela lub pedagoga szkolnego, który to zawód staje się coraz trudniejszy, głównie z uwagi na narastającą falę agresji i przemocy wśród uczniów na wszystkich poziomach kształcenia oraz znużenie tradycyjną szkołą²⁰.

Superwizja pozwala również na dokonanie osobistego wglądu w siebie, w formie własnych doświadczeń. W superwizji niezwykle ważna jest także integracja teorii i praktyki. Z pewnością udział w procesie superwizyjnym pomaga

¹⁹ A. Kożuh, *Superwizja w kształceniu*, Ljubljana 2010.

²⁰ S. Guerin, E. Hennessy, *Przemoc i prześladowanie w szkole: skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*, Gdańsk 2004; A. Paszkiewicz, *Sposoby na szkolnych brutalni*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 3; A. Hočevar, *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo*, Ljubljana 2005; W. Jakubiak, *Zjawisko przemocy uczniowskiej w świetle teoretycznych rozważań wspomagających praktykę wychowawczą*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 1.

i znacznie ułatwia integrowanie doświadczeń praktycznych oraz wiedzy teoretycznej, a tym samym umożliwia dotarcie do własnych rozwiązań problemów, z którymi nauczyciele i pedagodzy coraz częściej spotykają się w pracy. Superwizja stwarza także możliwość lepszego opanowania stresu oraz budowę swojej profesjonalnej tożsamości. Dzięki wsparciu superwizora i pozostałych uczestników procesu superwizyjnego, superwizant, czyli początkujący nauczyciel, ma ogromną szansę na rozwój osobowości oraz wzbogacenie kompetencji najbardziej przydatnych w zawodzie pedagoga, czyli autorefleksji, innowacyjności oraz kreatywności²¹.

W myśl wymienionych tendencji edukacyjnych wspierających kreatywność, współczesna szkoła powinna wprowadzać możliwie najwięcej zajęć nieszablonowych, odchodzących od schematów i stereotypów²². Warunek ten może spełnić jedynie kreatywny i innowacyjny nauczyciel. Stąd też superwizja, umożliwiająca rozwój tej pożądaney kompetencji, jest dobrą okazją dla nauczycieli i pedagogów do odnalezienia poszukiwanych rozwiązań dydaktycznych w dobie zmian i przeobrażeń współczesnego świata, a także staje się ona szansą na doskonalenia nabytych już umiejętności i zdobywanie kolejnych. Zalicza się do tego zarówno odnajdywanie innowacyjnych oraz skutecznych sposobów rozwiązywania problemów we wszystkich wymienionych wyżej „trudnych” sytuacjach, jak i poszukiwanie metod walki ze zwyczajnym znużeniem szkołą, które jest coraz częściej sygnalizowane przez uczniów. Superwizja staje się więc jednocześnie szansą rozumienia sytuacji ucznia, który poza szkołą zderza się z frapującą rzeczywistością lub może jeszcze bardziej dla niego atrakcyjnym światem wirtualnym. Ta rzeczywistość i rozwijająca się technologia informacyjna, o czym pisałam w poprzednim podrozdziale tego opracowania, coraz częściej są dla szkoły silną konkurencją. Pojawia się zatem konieczność wzbogacenia wiedzy oraz rozwoju kreatywności nauczyciela, który ma wówczas szansę stać się bardziej kompetentny, bardziej profesjonalny, a tym samym bardziej atrakcyjny dla uczniów. W ten sposób superwizja zapewnia też wysoką jakość relacji zarówno w obszarze działań dydaktycznych, jak i oddziaływań o charakterze wychowawczym oraz ułatwia nauczycielom proces podejmowania przedsięwzięć o charakterze innowacyjnym.

Superwizja to również wzajemna wymiana doświadczeń, przemyśleń, wspólne zastanawianie się nad źródłami trudności, szukanie istoty problemu oraz dochodzenie do nowych rozwiązań. Udział w procesie superwizyjnym umożliwia też odkrywanie pedagogicznych słabości i niedociągnięć, co początkowo może wydawać się trudne, a nawet zagrażające, ale w konsekwencji służy rozwojowi

²¹ E. Magier, *Integracyjna teoria twórczości jako wyznacznik sukcesu zawodowego nauczyciela*, [w:] *Wychowawca i środowisko lokalne w paradygmacie wychowania XX wieku*, Zielona Góra 2001; Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.

²² E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańsk 2005; J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007; A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008.

pedagoga i nauczyciela. Zakłada się, że im bardziej dojrzałym, świadomym siebie i zrównoważonym człowiekiem będzie nauczyciel, tym relacja pomiędzy nim a uczniem będzie lepsza²³. Uczniowie z kolei rozwijają się szybciej, jeżeli mają dobre i głębokie relacje z innymi. W takim ujęciu praca nauczyciela z uczniami oraz praca nauczyciela nad sobą, jako eksperta i przewodnika po procesie kształcenia, to także superwizja. Korzyścią z sesji superwizyjnych jest też z pewnością coraz większa otwartość i zaufanie do superwizora oraz do siebie nawzajem. Zaufanie to przejawia się głównie we wzroście stopnia trudności omawianych przypadków i problemów oraz w znacznym zmniejszeniu oporu przed prezentowaniem fragmentów lub efektów swojej pracy. Wyrazem zaufania do siebie samego jest również ujawnianie swoich uczuć i przekonań oraz uwag krytycznych, dotyczących sposobu czyjejś pracy. W każdym przypadku w superwizji chodzi o krytykę konstruktywną, co powoduje, że coraz chętniej jej uczestnicy dzielą się swoimi przemyśleniami. Daje to możliwość dokonania trafniejszej diagnozy i przyjęcia lepszej, efektywniejszej i bardziej innowacyjnej strategii w procesie kształcenia. Poza tym, im bardziej ufający w swoje umiejętności nauczyciel, tym zajęcia prowadzone są w atmosferze większej swobody, otwartości na propozycje uczniów, akceptacji niekonwencjonalnych pomysłów uczniów, życzliwości, zaufania i dużego obiektywizmu w stosunku do uczniów, jak i do siebie.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyżej rozważania dotyczące niezbędnych kompetencji w nowoczesnym systemie kształcenia i doskonalenia pedagogów dowodzą, że szczególne miejsce wśród nauczycielskich umiejętności i alternatywnych sposobów edukacji zajmuje kreatywność pedagoga. Należy wyraźnie podkreślić, że lista życzeń dotyczących kompetencji nowoczesnego pedagoga w ostatnich latach została niezmiernie rozbudowana, ale żadna z tych umiejętności nie może być odpowiednio wykorzystana bez innowatywnej i kreatywnej postawy nauczyciela. Od nowoczesnego nauczyciela oczekuje się bardzo wielu kompetencji zawodowych, dla których punktem wyjścia i wiodącym elementem jest kreatywność. Umożliwia ona bowiem korzystanie z wszelkich umiejętności w sposób niekonwencjonalny, nieszablony i daleki od utartych schematów. Taki właśnie rodzaj pracy nauczyciela uwielbiają uczniowie. Staje się on dla nich wyzwaniem i motorem do samodzielnego działania oraz rozwiązywania zadań w sposób niestandardowy. Kreatywny nauczyciel jest także dla swoich uczniów drogowskazem, który odkrywa nieznanne dotąd szlaki i kompletnie nieznanne do tej pory ścieżki.

Wśród pożądanych cech i umiejętności, które należy rozwijać w nauczycielu i w uczniach w procesie kształcenia, jest także wytrwałość w dążeniu do celu, kontrola swojej impulsywności, otwartość na pomysły innych, umiejętność

²³ B. Śliwowski, *Współczesne teorie...*, op. cit.

współdziałania z innymi przy rozwiązywaniu problemów, aktywne słuchanie oraz empatia, tolerancja dla niejednoznaczności i złożoności, a także podchodzenie do problemów z różnych perspektyw. Wszystkie te operacje są możliwe do osiągnięcia przez uczniów poprzez rozwiązywanie zadań o innowacyjnym i twórczym charakterze. Takie zadania należy kierować w ich stronę w każdej szkolnej sytuacji, na każdym poziomie kształcenia i w każdym typie kształcenia. Specjalne oczekiwania stoją w tym obszarze przed edukacją alternatywną. Dlatego warto podkreślić, że okazją do stawiania zadań tego typu może być nawet praca domowa, która jest mottem przewodnim niniejszego artykułu o kreatywności w edukacji alternatywnej. Należy pamiętać również o tym, że aby nauczyciel mógł posługiwać się kreatywnością w sposób naturalny, potrzebuje nieustannego treningu własnych umiejętności. Szansą na ich rozwój, wśród wielu rozmaitych działań, jest z pewnością superwizja, która w artykule, z uwagi na zrozumiałe ograniczenia wydawnicze, została omówiona bardzo skrótowo. Superwizja, niezależnie od objętości rozprawy, jest niemal zawsze słusznie przedstawiana nie tylko jako proces zmierzający do podniesienia kwalifikacji zawodowych nauczyciela, ale również jako sposób rozwoju kreatywności i podejmowania działań o charakterze innowacyjnym.

Z uwagi na wszystkie zaprezentowane wyżej korzyści płynące z superwizji oraz działań o charakterze twórczym uważam, że należy wprowadzać superwizję i warsztaty rozwijające kreatywność już od pierwszego roku studiów pedagogicznych. Szansą na rozwój kompetencji w tym zakresie mogą być także praktyki studenckie oraz bogaty program szkoleń i kursów doskonalących nauczycieli już pracujących w zawodzie. Możliwości zdobywania nowych umiejętności zawodowych oraz doskonalenia innowacyjnego warsztatu zawodowego, poza wskazaną w artykule superwizją, umożliwiają też pozostałe strategie, wśród których niebagatelne znaczenie dla rozwoju kreatywności mają różnego rodzaju narady zespołowe, staże oraz praktyki w innych szkołach o charakterze krajowym i międzynarodowym. Edukacja alternatywna, dla której koniecznością staje się kreatywny nauczyciel, powinna szczególnie często korzystać z możliwości superwizji oraz pozostałych wymienionych w tekście strategii, które nie tylko obalają schematy w edukacji, nie tylko prowadzą drogami, które nie zostały dotąd odkryte, ale również wyzwalają chęć rozwiązywania zadań w sposób eksperymentalny, twórczy i niestereotypowy.

Jurka Lepičnik Vodopivec

**THE REGGIO EMILIA
EDUCATIONAL CONCEPT**

Koncepcja edukacyjna Reggio Emilia

Artykuł prezentuje koncepcję edukacyjną Reggio Emilia. Propozycja tej szkoły pojawiła się w północnych Włoszech w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Tekst uwypukla zwłaszcza rolę przestrzeni i znaczenie komunikacji w omawianej koncepcji edukacyjnej. W ujęciu tej propozycji dydaktycznej szczególne miejsce odgrywa środowisko, określane mianem „trzeciego nauczyciela”. Środowisko, któremu ta propozycja edukacyjna przypisuje szczególną rolę, zapewnia wszystkim zainteresowanym stronom możliwości wielu interakcji i rozmaite sposoby wzajemnej komunikacji. Koncepcja Reggio Emilia umożliwia ponadto realizację dydaktycznej zasady pedagogiki słuchania. Idea udziału tej zasady w procesie wychowania przedszkolnego, z uwagi na istotne procesy autonomizacji i indywidualizacji, odgrywa w koncepcji Reggio Emilia kluczową rolę.

Słowa kluczowe: Reggio Emilia, przestrzeń, „trzeci nauczyciel”, pedagogika słuchania

Introduction

In the education of younger children there is a large number of principles or concepts that place various values, principles, and premises in the forefront. One

of the more recent, alternative, postmodern educational concepts is the Reggio Emilia one. It was developed in Italy and has to date spread into many countries around Europe and in America.

The Reggio Emilia approach to education is a modern concept of preschool education, the aim of which is to educate children into critical thinkers and guardians of democracy. It is based on human and child's rights, democratic values, and the rule of law, and advocates conceptual integration of various sciences. A hallmark of the philosophy of Reggio Emilia is the fact that childhood is seen as a socially constructed concept; and in accordance with this children and teachers are co-creators of knowledge and society. Rinaldi believes preschools and schools should be public and for everyone. She is concerned about preschools and schools based on segregation such as division according to religion and gender¹.

Theoretical foundations

Today the Reggio Emilia approach is one of the pedagogical concepts of education in early childhood resulting from the legacy of John Dewey. With its reflections the latter influenced Western education. He wrote much about education and democracy from a broader perspective². Table 1 shows a comparison of individual elements of Dewey's views of education with Reggio Emilia educational concept.

The bases of Reggio Emilia approach were designed in the sixties of the past century in northern Italy in the region Emilia Romagna. In 1963 a preschool was opened in Reggio Emilia, which was based on the pedagogical principles of democracy and developing critical thinking. The method thus experienced a boom and the municipality of Reggio Emilia asked Loris Malaguzzi to lead educational work in the nursery and to be the protagonist of their ideas³. The greatest interest in the concept, however, emerged in 1983, when children from the preschools in Italian town of Reggio Emilia presented their products (paintings, drawings, statues, models, photographs, projects displayed on billboards...) at an exhibition in Stockholm. The products of children prompted the attention of professional, of cultural and general public. The exhibition then circumvented the world. The Reggio Emilia approach is now being introduced in the work with preschool children in many parts of the world, for example in Sweden and in America.

¹ K. Dyrfjord, *Primerjava praks v zvezi z demokracijo v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu*, "Sodobna pedagogika" 2006, No. 5, p. 110–122.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

Table 1. Comparison of Dewey's views with Reggio Emilia approach

CONCEPT	DEWEY	REGGIO EMILIA
IMAGE OF CHILD	Child is the creator of her or his meanings – an individual. As a whole being.	Child is able and predicts her or his own life. He or she is part of society. As a whole being.
ORIGIN	Social democracy.	Origin in socialism.
TEACHER'S ROLE	Defining the environment and organising opportunities for learning.	Co-creator of knowledge and the curriculum. Environment is seen as the third teacher.
CURRICULUM	Open and designed in accordance with experience and activities.	Chaotic, emerging and open. It emerges on the basis of children's questions and experiences (PD).
SOCIAL CULTURAL CONCEPT	Relevant.	Relevant.
SOCIAL ROLE	Relevant.	Children are part of community. Interdependence is valued.
CHILD'S OWN CULTURE		Relevant.
CONTROVERSIAL ISSUES	Probable.	Partly probable – in a definite framework (blindness for gender).
CITIZENSHIP	Child is emerging citizen.	Child is emerging citizen.
RESPONSIBILITY		Evaluation in the form of documenting.
ACCESS		The role of society is to allow access for all, which is partly paid through taxes.

Problem

The Reggio Emilia approach is based on the premises of the child as a co-creator of knowledge, learning environment and educational plan, where the environment is considered as the third teacher. Identifying the child's otherness and his or her competence is, according to Malaguzzi, strengthening "the child's sense of her or his own identity through recognition peers and adults make possible to the extent that everyone can feel sufficient sense of belonging and self-reliance to be involved in preschool activities. This is the way in which children are provided expansion of communication networks and mastering of and respect for the language at all levels and contextual uses"⁴.

⁴ R. Kroflič, *Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju*, "Posvet vzgojiteljic Celjske regije, Socialne interakcije v vrtcu", 27 September 2008, Retrieved 18 May 2009, from: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/vzgojiteljice%20Celje%202008.doc>, p. 29.

The purpose of the paper is to present the *role of space and interaction and communication* with emphasis on the *pedagogy of listening* in Reggio Emilia approach.

Research questions

Is the space a “third teacher” in the preschool environment?

What is communication and interaction and the pedagogy of listening in preschool?

Methodology

It is a theoretical work based on descriptive method of educational research.

Results and Discussion

Space as the third teacher in preschool environment

In preschools of Reggio Emilia there is a high degree of awareness of what their environment teaches the children and it is often referred to as “the third teacher”. The environment reflects the school background of Dewey’s philosophy and Vygotsky’s social constructivist theory. The teachers in the preschool of Reggio Emilia firmly believe children are resourceful, curious, able, and inventive, and that they wish to communicate among them and with other children. They believe children can best create meaning and give sense to their world by living in rich space that supports diversity, continuity, and changing relationships among people. They prefer a world full of experiences and ideas and of various opportunities for expressing these ideas to simplifying lessons or learning environment. They believe also children have the right to environment that stimulates their development of many languages. A comprehensive and well illustrated discussion of the importance of environment in the preschool environment of Reggio Emilia can be found in the work authored by Ceppi and Zini *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*⁵. The book describes the depth to which the environment stimulates educational and cultural values of schools and of the community. It presents the belief children have the right to be educated in carefully created environment. In the preschools of Reggio Emilia the children learn to evaluate their rich visual heritage and to become visually aware through the incentives of the environment built for multi-sensory learning.

⁵ *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*, eds. G. Ceppi, M. Zini, Reggio Children and Domus Academy Research Center 1998.

In the Reggio Emilia concept no space may be marginal and no space unimportant, every corner must be alive and sensitive to change.

In discussing the preschools in Reggio Emilia, their circumstances are the following:

- The same way as everyday work in preschool represents the microcosm of society, also many elements of the town and activities of the town are included in the life of children.
- The preschool itself is thus not open in terms of activities and plans or timetables, but in terms of characteristics of the space itself (both functional and aesthetic)⁶.

The preschools of Reggio Emilia are designed to allow the children in them as much movement as possible. The arrangement of spaces allows children to be present and to be independent everywhere, including in the kitchen. Preschools are divided into characteristic, practical, and recognisable “zones” or areas⁷.

There is great care about what the environment teaches. The shape of the preschool reflects the structure of the community. Preschools represent different ages and architectural styles; every school, however, is built around the “piazza” i.e. the square that represents the main town squares. So the “piazza” is not just a place we walk through to arrive somewhere, but has the function of meeting point for children from different classes and represents a comfortable space for meetings of parents and teachers⁸. The children meet here, play, make friendships, and talk. The square is the heart of the preschool and from here other rooms can be accessed⁹.

The teachers in the Reggio Emilia preschool integrate the image of home into preschool: vases with flowers, various dishes, tablecloths and plants. Attention is dedicated to shaping and placing objects in the way they will take care of visually pleasant environment. Strong influence of art in Italian culture is clearly visible in the space of artistic atelier (studio). Small ateliers are situated in immediate vicinity of each playroom and the role of atelier (art teacher) is to support teachers and children in their work¹⁰.

In children the atelier arouses great interest. On shelves plastic boxes and glasses are distributed with objects in them which children need in their work: colours, chalk, crayons, brushes, glue, and a lot more. The atelier encourages children to exploring, as they can find a clock, an overhead projector, a microscope, a telephone, rulers, a meter, a small computer in it. Here also materials that introduce children to nature can be found: animal hides, a bird nest, bird feathers,

⁶ P. Tarr, *Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms*, “Art Education” 2001.

⁷ R. Padovan, *Razmišljanje o drugačni vlogi vzgojitelja v vrtcu*, “Otrok in družina” 1995, Year 44, No. 7/8, pp. 14–17.

⁸ P. Tarr, *Aesthetic Codes...*, *op. cit.*

⁹ R. Padovan, *Razmišljanje o drugačni...*, *op. cit.*

¹⁰ P. Tarr, *Aesthetic Codes...*, *op. cit.*

dried starfish, seashell and a lot more. The supply of natural materials is large and it is arranged in the way it is always close to children's hands. Children can always take everything and also use it; such confidence is extremely valued by children. Children's activities are carefully considered and this is why there is little waste. Sometimes the atelier is so inviting children even give up play in open air and spend most of the day in this room¹¹.

The zone for the development of motorics is open and spacious; its equipment includes a soft carpet with two big cushions and a low ladder. In this room a lot of ropes of different thicknesses and lengths can be found, then tubes that are or are not transparent or flexible, boxes of different dimensions, balls, ribbons, panels, skittles, spinning tops, etc. This room is suitable for group play and children's research. It continues into the "zone of large constructions" that includes two stages covered with industrial rubber. The material for play is arranged in little boxes that can be carried around. Toys can be found here that serve orientation in space, toys for plastic creation, a puppet theatre... On the wall there is a large mirror, which allows children to observe themselves during movement, to follow the movement of the group and to compare them among themselves. In this room parents often join their children in playing¹².

Children also need "hidden zones" or corners that are protected so they can stay in them with a smaller group of friends or alone. This can be a "little burrow", a little house, a kitchen, musical or reading corner, where there are also personal areas. These personal areas are little boxes with an opening, so the child can use them as personal space in the preschool. Here personal objects and messages that travel the distance home – preschool are kept. One could say these are child's hidden treasures, and the author¹³ estimates children value them very highly.

In the structure of preschool also the kitchen occupies an important position. Every preschool namely has its own kitchen, which is not equipped very luxuriously. Also the kitchen staff are involved in the education process. If children wish so, they can help prepare meals or setting tables, they can peel fruits and clean vegetables, they can also touch small household appliances and large dishes they do not have at home. Children are curious beyond gratification and in their curiosity they ask a lot of questions on the ways of preparing something, what they will have for lunch, what they like and what they do not. They also often observe the cook in her work and they often arrive at various conclusions. To encourage children to socialise also outside their groups, rooms are connected with passages, windows, and telephones.

The walls within preschools keep the history of life in the form of documentation panels composed of children's words and pictures that connect past and chronologically contemporary projects. Children's work and their words are

¹¹ R. Padovan, *Razmišljanje o drugačni...*, op. cit.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

clearly visible within space that clearly communicates the children, the parents, and the community the message of respect for children's values, skills and potentials with creating another form of transparency and osmosis between school and the surrounding community¹⁴.

Interaction and communication and the pedagogy of listening

Malaguzzi says in Reggio Emilia preschools teachers follow children, not plans. In this they are assisted by knowledge, experiments, research, documentation and examples that show success and failure. The goals are important indeed, but even more important is why and how they are attained¹⁵.

Teachers are in the role of learners who through observing children are supposed to learn from them how to adapt learning material for them. Teachers must adapt to children's way of thinking and become just guides of children's thinking without imposing ideas and beliefs of adults upon them. This is the reason why teachers do not use manuals, do not follow the curriculum and the children do not solve knowledge tests. The task of the teachers is primarily to take records of or to audiotape conversations among children while children are becoming acquainted with the environment¹⁶.

The task of teachers is also to shape the environment that supports children's activity and encourages their creativity: therefore the suitable time, space, materials, climate and opportunities. They must allow the children enough time, as creativity does not know the limitations of time. Neither may they be moved, e.g. from one room into another to finish their product there. While children are creating, we cannot require silence, orderliness of room and cleanliness from them, they must be allowed freedom; we must clearly show them novelties and errors are accepted.

In the course of planning activities the teacher reflects together with children on what they could do the next day or whether to continue the activities of the particular day. What they are going to do in future depends to a large extent on what children are interested in. Thus also the planning of activities is constantly about mutual cooperation and respect for opinions, interests and desires of children. In this, communication is crucial¹⁷.

The pedagogy of listening represents one of the practical approaches to education that takes account of the principle of acknowledging the child as competent being. From the perspective of ethical arguments the pedagogy of listening

¹⁴ P. Tarr, *Aesthetic Codes...*, op. cit.

¹⁵ E. Dolar Bahovec, K. Bregar Golobič, *Šola in vrtec skozi ogledalo*, Ljubljana 2004.

¹⁶ I. Kreft, *Otrok kot ustvarjalec kulture, vrednosti in pravic – vzgojni pristop mesta Reggio Emilia*, „Razvojna psihologija” 1980, No. 4, pp. 46–48.

¹⁷ *Ibidem*.

has to date been the most convincingly substantiated by S. Todd while in practice being the most comprehensively developed in Reggio Emilia concept. Rinaldi describes the significance of listening from the perspective of developmental psychological argumentation:

The desire for finding the sense of life and of self is born together with the child. This is why we speak about the child who is competent and strong, about the child who is seen as active subject. For us these child's clarifying theories are extremely important for discovering the ways how the child thinks, questions, and explains reality...

The same as for adults to understand means to be able to develop an interpretative theory, a narration that gives meaning to events and objects in the world. Our theories are temporary and can be constantly changed while simultaneously representing more than just an idea or a cluster of ideas. They must namely satisfy us and convince, they must be applicable and satisfy our intellectual, affective and aesthetic needs (aesthetics of knowledge). When presenting the world, our theories represent ourselves. Moreover, if possible, our theories must also satisfy and excite others... Our theories must be listened by others. This allows transformation of the world: my knowledge and identity are also created through intervention of the other. Mutual listening to theories is a response to (existential) insecurity and loneliness...¹⁸.

In the Reggio Emilia approach the concept of pedagogy of listening has developed through educational documenting. This is a tool developed for examination of child's learning and thinking. It is based on documenting and explaining child's conduct. It allows pedagogues to reflect on experiences with children, parents and with others from wider society and to integrate them into the whole picture¹⁹. It is thus about a turn in the conceptualisation of the role of the adult in relation to the child that reflects in requiring the kind of educational context in which the adult: in the process of child's learning listens (literally) and pays attention (metaphorically = follows) to child's construction of concepts and images, their interpretations of the world, explanations and "theories"; further, creates opportunities for a variety of ways of child's expression and mental representation; enables children expression of their own views of preschool and experiences, expectations and ideas and provides for co-decision in matters that concern their life in preschool. The political aspect of pedagogy of listening sets the requirement for democratic dialogue of preschool and teachers with families, local community and its culture.

Conclusion

On the basis of what has been said we can conclude the Reggio Emilia educational concept sets the child in the focus. Accordingly, children are co-creators and active creators of knowledge and society. The activities in preschool are therefore

¹⁸ R. Kroflič, *Novi pristopi...*, op. cit., p. 5.

¹⁹ K. Dyrfjord, *Primerjava praks...*, op. cit.

based on child's agility, engagement, interests, and desires. Much attention is dedicated to the development of identity of each individual child. The child appears as a unique subject with her or his rights and not just with specific needs.

The authors of the Reggio Emilia concept have accepted the thought as the premise that each child is born with a hundred languages, but rather quickly only one remains, because the other ninety-nine are neglected and are not developed. In this context they therefore encourage all forms of expression such as movement, colour, drawing, puppet, music, speech, rhythm and allow children to express their relation to self and to others, to nature, space and time in which they live in various ways. The concept is namely based on the attitude children should never be taught something they are not able to learn by themselves. Emphasised is the significance of quality communication and interaction in the form of socialising, connecting, cooperation among all stakeholders in the educational process.

All the elements stated above are also implemented in Reggio Emilia preschool with the support of adequate organisation of environment in preschool. The Reggio Emilia preschool is namely the space that allows contacts between adults and children and represents the environment, in which everybody, both children and teachers and parents feel well. This is why they say space is the third teacher.

Reggio Emilia approach, which is not static, constantly grows and develops. The values and insights of this educational approach are always part of a wider cultural context, which points to the embeddedness of preschool in the culture of the environment. It means the institutions with such approach are always part of the place and that the place is a basic part of these institutions. An important finding is the child is the one education emerges from, with the diversity of children and their rights being in the forefront. In the area of child's expression and communication the finding is important, the discussed concept consciously encourages the development of all forms of child's expression. Besides, the importance of quality communication and cooperation among all participants of the education process is highlighted. Also essential for child's development is teamwork of teachers and of other preschool staff. For the development of child's motor, cognitive and socialisation abilities space needs to be constructed in the way both internal and external facilities are adequately arranged in it, providing for adequate variegation of choice of materials and toys. The supporters of Reggio Emilia concept are aware the environment teaches the child, so they have endeavoured to create such environment that primarily stimulates child's creativity, diversity of expression and visual awareness. Because advocating the priority of learning before teaching the arrangement of spaces is such to allow children participation and independence in all spaces. Preschools are divided into characteristic "zones", among which the "piazza" or square, which allows gathering of children from different age groups and of their parents, and the atelier, where children develop their creative potential, are the most in the forefront. Preschool

is directly involved in the cultural and social life and family life. In the work and play all relevant cultural aspects, such as art and pop culture, are included.

According to Carla Rinaldi (2007) the pedagogy of listening is defined as the ethics and method of education based on postmodern views of childhood and education, in which the idea of the competent child and the idea of participation as a principle of democratic preschool education play the central role²⁰.

²⁰ C. Rinaldi, *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*, Routledge, London–New York 2007.

Vida Medved Udovič

ON THE WAY TO LITERACY

Ścieżki do umiejętności czytania i pisania

Autorka tekstu wskazuje, że podczas czytania ze zrozumieniem rozmaitych tekstów literackich uczeń rozwija swoje umiejętności czytania i pisania jako podstawowe narzędzia działania we wszystkich segmentach współczesnego życia. Strategie czytania opierają się na działaniach z tendencją do kompleksowego rozwoju umiejętności ucznia. Dla niniejszego opracowania przeprowadzone zostało badanie z udziałem studentów czwartego roku studiów pedagogicznych kierunku: Wczesna edukacja, prowadzonych na Wydziale Edukacji Uniwersytetu w Koperze. Celem badania było ustalenie sposobu wyjaśniania uczniom mniej znanych słów oraz podejścia dydaktycznego w dyskusji nad tekstem literackim. Wnioski z przeprowadzonych badań dowodzą, że w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji należy zwrócić szczególną uwagę na rozwój nowoczesnych strategii w pozyskiwaniu różnego rodzaju tekstów literackich z książek dla dzieci i młodzieży. W rozwoju komunikacji i literackich kompetencji uczniów oraz podczas doboru odpowiedniej metody nauczania ważne jest, aby wybrać teksty z literatury dla dzieci i młodzieży, które mają oczekiwaną jakość i właściwe przesłanie. Należy jednocześnie pamiętać, że podczas czytania dobrze dobranych tekstów literackich uruchamiają się różne drogi przeżywania, rozumienia i plastycznego myślenia o tekście. Jest to także sposób zachęcania uczniów do budowania własnych ocen, do wyciągania wnio-

sków, a tym samym do rozwoju czytania ze zrozumieniem, które należy do głównych mankamentów nauki czytania w szkole podstawowej.

Słowa kluczowe: umiejętność czytania i pisania, mniej znane słowa, sposoby nauki czytania, sposoby wyjaśniania

Introduction

Approaches to teaching reading literacy include motivation for learning, social interaction, and usefulness of true-to-life learning contents. Texts selected with deliberation and diverse didactic materials can also co-create cultural or intercultural dialogue and contribute to eliminating stereotypes in the classroom. By reading literary texts young readers acquire the experience of assessing the conduct of literary persons from different cultural environments. With critical reading non-literary texts they develop their functional literacy as the basic tool to operate in all segments of modern society. There is no point to expect cultural stereotypes will be eliminated only with reading; we are certain, however, it is literature precisely where their destructive action reflects, which allows young readers a better understanding of themselves and of their attitude towards otherness¹.

Too great enthusiasm just for work with non-artistic texts already in early learning of Slovenian contributes to unbalanced engagement with different kinds of texts—as well as with artistic and graphic messages—in preschool and in school. The goal of innovative curricula is thus the shaping of a didactic model of developing literacy in the broadest meaning of the term in preschool and in school period also in reference to the set curricular goals of language education; i.e. not only in the language, but also in other subject areas².

Crucial for efficient reading literacy are the knowledge of various reading strategies of textual and of graphically designed messages, taking account of individual capabilities of young readers, and shaping a positive reading environment in preschool and in school periods³. To children in preschool and in school age art represents an important contact with their cultural or multicultural environment, which no doubt is also influenced by media and diverse forms of popular culture. Quality art enables the child a deeper understanding of human potential, so the child's dialogue with arts in preschool and in school period is a key component in shaping his aesthetic sensitivity and not the least in its evolving humanity. The process-developmental approaches and the tendency towards

¹ V. Medved Udovič, *Prehod med vrtcem in šolo, pot k bralcu in bralki*, [in:] *Razvijanje različnih pismenosti*, eds. M. Cotič, V. Medved Udovič, S. Starc, (Knjižnica Annales Ludus), Koper 2011, pp. 37–45.

² Givon, *The Literacy Network: An Outline of Multi-Literacies*, [in:] *Education and the challenge of Time*, izd. E. Paldi, Tel Aviv 1997.

³ S. Pečjak, *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana 1999; M. Bešter Turk, *Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji*, [in:] *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju/39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*, 30 June – 19 July 2003, Ljubljana.

holistic development require a balance of the areas both in receptive and in productive creative activities linked with different ways of expression. The design of teaching literature in Slovenian basic schools is comparable to the European Literary Framework for Teachers in Secondary Education⁴, where focus is on: discussing literary, popular genre and non-literary texts in consistence with pupils' interests; expressing personal response and comparison to one's own experience; knowledge of contemporary youth literature; comparing literary and media presentations; learning diverse narrative techniques, etc.

The dialogue of today's children with juvenile literature raises a number of questions that need to be considered also in dealing with literature in preschool and in school. In preschool and in early school period written, spoken, and visual texts serve an important contact of the growing-up to their cultural and multi-cultural or intercultural environment. As early as in preschool period children have encounters at least with visual texts in picture books and in cartoons and with spoken texts through listening. They learn reading in the sense of decoding relatively very fast at the beginning of schooling; while the child only gradually reaches the reading ability that means a more developed level of reading through constructive dialogue with the text. Adults have the important role of transmitting both the textual and the non-textual (visual) parts of books. For experts research in textual and in non-textual or visual parts can represent a basis for the investigation of children's literacy, where emphasis is on understanding what has been read, verifying reading comprehension, checking the understanding of culturally specific and socially important contents⁵. In his classical work on the didactics of Slovenian language and literature *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli* J. Bezjak already presented in detail the process of literary education in lower grades of primary school⁶. According to Bezjak preparation for reading should be planned for the discussion of any literary text. He writes among the important principles of preparation for reading "preparation shall arouse interest and get pupils into the right mood"⁷. He emphasises also no literary text should remain without preparation and that one should never start reading right away. "1. The teacher narrates (or recites) the reading; 2. then he reads it exemplarily; 3. then the pupils read it; 4. the reading is followed by the explanation of unknown and unclear words and expressions, sayings and images, things, conditions, and other circumstances; 5. finally deepening into the text and analysis are carried out"⁸.

⁴ *Evropski literarni okvir* = Literary Framework for Teachers, 2013, www.literaryframework.eu [accessed: 5.02.2015].

⁵ V. Medved Udovič, *Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti*, "Sodobna pedagogika" 2005, Year 56, special ed. 80–95.

⁶ J. Bezjak, *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*, Ljubljana 1906.

⁷ *Ibidem*, p. 152.

⁸ *Ibidem*, p. 155.

Explanation of less known words

For the teaching of Slovenian, which is not necessarily the mother tongue of all pupils, in our schools we need (methodological) guidelines or premises for efficient teaching of all groups of pupils, culturally and socially diverse or vulnerable groups. The Council of Europe project Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity thus tries to answer the questions such as “how to prepare children (as well as adults) for daily confrontation with increasing diversity in contemporary multicultural societies and how to create educational conditions that would prevent the emergence of discrimination, exclusion, violence, and conflict”⁹. Among the main goals of the project there are integration of intercultural dimensions into the areas of education in social sciences, artistic expression, and religion. With elements of intercultural dialogue such as interaction, exchange, and reciprocity the framework was set for all future projects, not only in the area of education, but also in the areas of culture, heritage, and youth¹⁰.

We are going to present a minor research about the explanation of less known words, which represent a precondition for the development of reading competence both with literary and with non-literary texts with children from intercultural environments. We will build on the data acquired with the survey questionnaire about the ways of explaining less known words. We had noticed insufficient understanding of words is a critical obstacle in the discussion or reception of all types of texts with young readers. We believe light should therefore be shed on the teaching strategies that contribute to efficient explanation of the latter more precisely.

For the present paper a survey was carried out with (44) students of primary school teaching in year 4 of the Faculty of Education in Koper¹¹. We wished to acquire their opinion about the explanation of less known words, listening to peers’ reading, and the type of literary didactic approach in the discussion of a literary text. In the year preceding the survey all the students involved in the study taught literature in the first and in the second education cycle of basic school in the framework of guided teaching practice and performed the exemplary appearance of teaching Slovenian in front of pupils in the classroom. In the article we will only lean on the acquired data about the ways of explaining less known words.

⁹ <http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/MSZS/slo/znanost/pdf/programi.doc>.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ The survey questionnaire was adapted composed by Dr Daliborka Purić (Faculty of Education Užice of the University in Kragujevac, Serbia, working materials), with which we acquire data on the explanation of unknown words in Slovenian and in Serbian preschools. For the purpose of our study the questions were adapted for the use in school discussion of literary texts and two essential questions added about the didactic approaches in dealing with literary texts in the first and in the second education cycle of basic school.

Explanation of the meanings of less known words in a literary text

Three possibilities were provided to the question when in their opinion is the most appropriate to talk about the meaning of less known words in a literary text with the pupils. The students were also allowed to add their own. The following data were obtained:

Table 1. Explanation of less known words with types of literary text

Prose text		Poetic text		Dramatic text	
Assertions	%	Assertions	%	Assertions	%
Before listening to the text	6	Before listening to the text	14	Before listening to the text	20
During listening to the text	6	During listening to the text	2	During listening to the text	9
After listening to the text	86	After listening to the text	84	After listening to the text	71
<i>Depends on the case, possible before listening, mostly after _____</i>	2	_____		_____	

From Table 1 it is evident that students, future teachers of primary education, consider explanation of less known words *after listening to the text* as the most appropriate for all three types of literary texts, namely 86% in prose, 84% in verse, and 71% in dramatic texts. With prose texts one of the students also added his (her) own justification of the choice, suggesting the teacher ought to adapt the explanation according to the selected text, in most cases, however, the explanation should follow the listening. *Before listening* a larger number of students would explain less known words in dramatic texts (20%) than in lyrical (14%) or prose (6%) texts; the distribution of decisions for explanation of less known words before listening in all three types of literary texts was the following: 6% with prose, 14% with poetic, and 20% with dramatic texts. Less often the students would explain less known words *while listening*: 6% with prose, 2% with poetic, and 9% with dramatic texts.

How often they would intervene by explaining less known words while listening to or reading a literary text is the question the students answered as follows:

Table 2. Explanation of less known words while listening to or reading a literary text

First education cycle		Second education cycle	
Assertions	%	Assertions	%
a) always		a) always	
b) often	34	b) often	9
c) seldom	32	c) seldom	45
d) never	25	d) never	30
e) I do not know	9	e) I do not know	16

While listening to or reading a literary text the students would explain less known words *often* 34% in the first education cycle and 9% in the second; *seldom* 32% in the first and 45% in the second cycle; 25% would *never* explain while listening to or reading a literary text in the first and 25% in the second cycle; while 9% of students do not yet know how they would act in the first cycle, and 16% in the second cycle. In the first education cycle 66% of students would explain less known words *often* or *seldom*, while in the second cycle as many as 75% of students would *seldom* or *never* explain less known words, compared to 57% of students in the first cycle. Students believe therefore, in the first education cycle it is reasonable to explain unknown words *while listening or reading*, although from among the choices when it is the most appropriate to explain unknown words (Table 1) they selected such way as follows: 6% for poetic text, 2% for prose, and 9% for dramatic text.

Ways of explaining less known words

The students could decide in what way they would explain less known words by marking the most appropriate way for an age group (younger than 7 years, 8 to 9 years, older than 9 years) with number 4 and the least appropriate way with number 1.

Table 3. Ways of explaining less known words

Explanation of less known words	Pupils younger than 7 years				Pupils in the age of 8 to 9 years				Pupils older than 9 years			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
word – picture (object)	100	0	0	0	43	18	23	16	14	11	18	57
word – word	0	41	23	36	34	25	16	25	36	6	44	14
word – word family	0	30	54	16	9	43	30	18	11	55	25	9
word – text	0	30	20	50	14	14	34	38	39	16	36	9

All students (44, 100%) selected explanation with the support of a picture or of an adequate object as the most appropriate (marked with number 4) way of explaining less known words to less than 7 years old pupils, which at this level corresponds to the development stage of children (concrete logical operations). Such way of explaining less known words to 8 to 9 years old pupils was selected by 43% of students and to more than 9 years old pupils by 14% of students.

Explanation with word as the most appropriate (marked with number 4) way of explaining less known words to 8 to 9 years old pupils was selected by 34% of students and for pupils older than 9 years by 36% of students. We had expected such way would be selected by a larger number of students, as at this stage pupils are already relatively good readers and it is with words exactly that explanation of less known words in the selected literary texts is already given in their readers.

Explanation of less known words with word family was selected as the most appropriate for 8 to years old pupils by 9% of students, and for those older than 9 years by 11%. According to the opinion of a majority of students such way of explaining is not the most appropriate; we believe students do probably not yet have the experience or cannot imagine in what ways the process of such explanation would be carried out, so examples of good practice would be needed, based on which they would be able to acquire the adequate procedure.

Explanation of less known words with text as the way of explaining less known words was selected by 14% of students with 8 to 9 years old pupils and with more than 9 years old pupils by 39% of students, which had been expected, as pupils are already relatively good readers also of longer texts and are thus able to get the meaning of less known words faster also from the context. None of the students, however, decided to select the explanation of less known words with text as the most appropriate for pupils younger than 7 years. The least often (number 1) as many as half of the students—50% of them—would select explaining less known words with text as the most appropriate way for less than 7 years old pupils. With picture or object 16% of students would explain the least often to 8 to 9 years old pupils, and 57% to pupils older than 9 years.

With word 36% of students would explain less known words to less than 7 years old pupils, 25% to 8 to 9 years old pupils, and 14% of students to pupils older than 9 years. With word family 16% of students would explain less known words to less than 7 years old pupils, 18% to 8 to 9 years old pupils, and 9% to more than 9 years old pupils.

With text 14% of students would explain less known words to 8 to 9 years old pupils, and 39% of students to pupils older than 9 years. As the least appropriate way of explaining less known words explanation with text to pupils younger than 7 years was selected by 50% of students and for 8 to 9 years old pupils by 39% of students. Reading text with understanding is still a very demanding activity for beginning readers, so students' decisions do not come as a surprise.

Explanation of the meaning of designations for nouns, verbs, and adjectives

The students decided in what way they would explain the unknown designations for nouns, verbs, and adjectives by selecting numbers in the range from 4 (the highest) to 1 (the lowest). The table below outlines the ways of explaining for individual designations.

Table 4. Ways of explaining designations for nouns, verbs, and adjectives

<i>Method of explanation</i>	Nouns				Verbs				Adjectives			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
word – picture (object)	87	0	6	7	30	18	22	30	16	16	14	45
word – word	5	37	18	40	27	30	20	23	50	20	20	14
word – word family	2	36	52	10	16	32	25	27	16	39	32	23
word – text	6	27	24	43	27	20	23	20	18	25	34	18

The most frequently (ranked the highest – 4) the students selected the following ways of explaining less known designations: for explanation of less known words belonging to nouns as many as 86% students selected picture (object), which to a certain extent is appropriate with the explanation of designations for concrete objects, while such method of explaining is especially far less efficient with explanation of concepts.

Half of the students, i.e. 50%, would explain the adjectives the meaning of which is unknown to pupils with another word (a synonym). We believe namely for many an adjective also the explanation based on word family or text can be appropriate.

To explain unknown designations for verbs the students selected the possibilities in approximately equal proportions: 30% would explain unknown meanings for verbs with picture (object), 27% with word or text, and 16% with word family.

The least often (ranked the lowest – 1) the students selected explanation of unknown designations for nouns with word – 41%, and text – 43%. They would explain adjectives the least often with picture (object), i.e. 45%, and with word family 23%, and they would not explain verbs with picture (object) – 30%, and with word family – 27%.

They would almost never, rarely (marked with number 2) explain the designation of nouns the meaning of which is unknown to pupils with word family, i.e. 52% of students which is slightly surprising, as it is precisely designations for nouns that can be reasonably explained with word families.

Findings in conclusion

To develop active use of productive linguistic and literary didactic methods for work with children in preschool and in school period is one of the most important tasks of preschool and of school teachers, so the acquisition of more up to date premises about early literacy, among which there certainly also is the strategy of explaining less known words, requires a separate professional discussion.

The findings brought by the data from the survey questionnaire indicate in educating future teachers special attention should be dedicated to developing modern strategies in the acquisition of all kinds of texts. In the development of communication and literary competence of children and in the selection of appropriate teaching approach it is essential to select quality texts from juvenile literature. At the same time in reading activities open ways for experiencing and understanding all layers of text more deeply are encouraged, as it is only in this way they will become able to assess, draw conclusions, evaluate, and thus develop critical reading—the latter namely is one of the major shortcomings of teaching reading in basic school. The above findings are determined by the National Assessment of Knowledge of Slovenian in Basic School and by the Progress in International Study of Reading Literacy of fourth-grade pupils¹² and fifteen years old learners¹³.

¹² PIRLS, *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS*, Ljubljana 2011, <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=20> [accessed: 5.01.2015].

¹³ PISA, *Prvi rezultati*, Ljubljana 2009, http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf [accessed: 4.01.2015].

Monika Kusiak-Pisowacka

**PRACA PROJEKTOWA W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH
- ALTERNATYWA CZY CODZIENNOŚĆ?**

**Project work in foreign language education – an everyday activity
or a didactic experiment?**

The aim of the article is to discuss the role of project work in teaching foreign languages in Polish junior secondary schools. Project work is presented as a technique successfully activating and motivating learners, allowing educators to implement the principles of the constructivist approach. The author presents reports on two studies that explored how this way of teaching is applied in Polish junior secondary education. The results of the studies confirm the effectiveness of project work in teaching English as a foreign language and underline the need for creating better school conditions to use this valuable technique. The author of the paper hopes that the text will encourage teachers to treat this technique as a regular class activity, not only as an interesting didactic experiment.

Key words: project work, DiAMENT project, teaching foreign languages, junior secondary school, autonomy, constructivist didactics

Wprowadzenie – nowe wyzwania szkoły

Zmiany zachodzące w obecnej edukacji pociągają za sobą szereg zmian dotyczących organizacji nauczania, metod dydaktycznych oraz także nowych ról, jakie stoją przed nauczycielem i uczniem. Ważnym celem współczesnej szkoły jest skoncentrowanie się na uczniu. Według Komorowskiej podstawą zmiany w systemie edukacji w Polsce to „ukierunkowanie działań dydaktycznych na osobę ucznia, a nie nauczyciela”¹. W praktyce oznacza to zmianę nauczycielskiego sposobu kierowania klasą z tradycyjnego, autokratycznego, w kierunku bardziej demokratycznych, partnerskich relacji w klasie.

Umożliwi to uczniom pełniejszy, bardziej świadomy i aktywny udział w procesie uczenia się. Ograniczeniu ulegają role nauczyciela jako instruktora i ewaluatora.

W kontekście nauczania języków obcych takie nowe zdefiniowanie ról ma wyraźne konsekwencje zauważalne na każdej lekcji. Uczeń nie tylko jest informowany o języku (tak jak miało to miejsce wcześniej), ale sam odkrywa reguły rządzące systemem językowym. Tzw. podejście indukcyjne, widoczne jest prawie w każdym współczesnym podręczniku². Nowy materiał gramatyczny i leksykalny wprowadzany jest najczęściej na podstawie tekstu, który uczniowie mają za zadanie zrozumieć pomimo pojawienia się nowych wyrazów i struktur gramatycznych. Następnie uczniowie skupiają się na nowym materiale, „odgadują” reguły rządzące nowymi strukturami gramatycznymi i znaczenie nowych słów. W tym zadaniu uczniowie kierują się wiedzą, którą zdobyli wcześniej oraz własną intuicją językową. Rola nauczyciela w tym podejściu jest równie ważna; polega ona na poznawczym stymulowaniu uczących się poprzez zadawanie pytań (ang. *concept check questions*), które mają na celu naprowadzenie uczniów i pomoc im w zauważeniu najważniejszych cech nowego materiału językowego.

Nowe role ucznia i nauczyciela dotyczą także etapu oceniania. Nauczyciel nie jest jedyną osobą oceniającą pracę uczniów. Także uczeń ma prawo do oceniania własnej pracy i pracy swoich kolegów, co stało się przedmiotem licznych badań dydaktycznych, np. Szczyrbak i Trepczyńskiej³. Ocenianie może przybrać wiele form; może to być poprawa błędów zadań pisemnych lub wypowiedzi ustnych, wspólnie z nauczycielem i klasą opracowanie kryteriów oceny prac projektowych, itp.

Nauczyciel pełni jeszcze jedną ważną funkcję. Jest badaczem, który ciągle obserwuje uczniów i diagnozuje ich problemy, wspomagając uczniów w ich wy-

¹ H. Komorowska, *Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, red. H. Komorowska, Warszawa 2000, s. 5.

² M. Kusiak, *Boomerang intermediate. Książka dla nauczyciela*, Warszawa 2007.

³ M. Szczyrbak, *A Sage on the Stage or a Guide on the side? On student-teacher dialogue in the Web-enhanced writing classroom at the tertiary level*, [w:] *Dialogue in foreign language education*, red. M. Kusiak, Kraków 2009; M. Trepczyńska, *Uczeń w roli oceniającego: wykorzystanie arkusza ewaluacji w ocenianiu koleżeńskim w nauce pisania w języku obcym*, „Neofilolog” 2006, nr 28, s. 61–69.

siłkach. Oznacza to dostosowanie programu nauczania do uczniów i ciągłą gotowość zmiany metod i technik nauczania do potrzeb i zainteresowań uczniów. Takie podejście, noszące nazwę indywidualizacji procesu nauczania i uczenia się, prowadzi do wykształcenia autonomii uczącego się i pozwala, aby uczeń zdobył wiedzę i umiejętności, dzięki którym łatwiej mu będzie samodzielnie uczyć się nie tylko w środowisku szkolnym.

Indywidualizacja jako podejście promujące autonomię ucznia

Od wielu lat indywidualizacja jest modnym terminem używanym w literaturze metodycznej dotyczącej nauczania języków obcych, o czym piszę w swojej wcześniejszej publikacji⁴. Warto podkreślić, że indywidualizacja nie jest metodą nauczania, gotowym przepisem gwarantującym efektywne nauczanie, a raczej podejściem, rodzajem filozofii dotyczącej uczenia się i nauczania. Omawiane podejście jest oparte na przesłance, że każdy uczeń jest niepowtarzalny; uczy się w swoim tempie i na swój własny sposób, ma swoje własne zainteresowania oraz cele. Jednak w klasie szkolnej poddawany jest tym samym, co inni niepowtarzalni uczniowie, metodom nauczania, materiałom dydaktycznym i testom. Indywidualizacja jest próbą docenienia indywidualności każdego ucznia. Już na etapie układania programu nauczania i planowania poszczególnych lekcji nauczyciel uwzględnia zróżnicowane style uczenia się swoich uczniów. Ten istotny czynnik bierze pod uwagę także w czasie przeprowadzania lekcji oraz na etapie oceniania.

W nauczaniu opartym na indywidualizacji, tak jak w każdym nauczaniu skoncentrowanym na uczniu, role nauczyciela i ucznia ulegają zmianie. Nauczyciel już nie jest jedynym źródłem wiedzy, którą uczniowie mają opanować, „kierującym” uczniem w czasie jego procesu uczenia się. Nauczyciel pomaga uczniowi w jego indywidualnych zmaganiach: proponuje nowe techniki uczenia się, wskazuje inne niż podręcznik materiały dydaktyczne. Z pozoru może wydawać się, że nauczyciel „służy” uczniowi, który oczekuje na należyte obsłużenie, bo tego wymaga nowa pro-uczniowska filozofia. Jednak indywidualizacja jest podejściem, które stawia wysokie wymagania także przed uczniem. Uczeń powinien współpracować z nauczycielem na każdym etapie procesu nauczania; wspólnie ze swoim nauczycielem planować program nauczania, czyli cele kursu, materiały oraz sposoby oceniania postępów w nauce. Jest też niezbędne, aby uczeń aktywnie tworzył lekcje, a nie tylko oczekując „przedstawienia” ze strony nauczyciela biernie odbierał to, co przygotował dla niego nauczyciel. Innymi słowami, uczeń wspólnie ze swoim nauczycielem jest odpowiedzialny za każdy etap i aspekt uczenia się. Taka odpowiedzialność może być dla uczniów nowym wyzwaniem i nie każdy z nich jest na to przygotowany (jak pokazują badania,

⁴ M. Kusiak, *op. cit.*

np. Strzałki i Ździebło⁵. Stawanie się autonomicznym uczniem jest procesem długotrwałym. Na pewno w tym trudnym zadaniu niezbędne okaże się refleksja nad samym procesem uczenia się, tzn. nad samym sobą (np. własnym sposobem uczenia się) oraz nad czynnikami, które sprzyjają lub utrudniają uczenie się (np. nad wykorzystywanymi materiałami dydaktycznymi). Pomocne są także pewne techniki nauczania, które uświadamiają uczniom, że klasa szkolna może stać się miejscem, gdzie uczniowie mogą rozwijać swoje zainteresowania i uczyć się języka obcego w sposób niekonwencjonalny. Jedną z takich technik jest praca projektowa, która jest tematem kolejnej części artykułu.

Praca projektowa – ogólne zasady

Metoda projektów, przez niektórych specjalistów (np. Okonia) określana jako system dydaktyczny, a przez samych dydaktyków często nazywana pracą projektową, nie jest czymś nowym⁶. Szymański podkreśla ważną rolę, jaką metoda projektów pełniła w dawnych systemach edukacji, m.in. w szkołach technicznych osiemnastowiecznej Europy, czy dziewiętnastowiecznych szkołach w USA w nauczaniu praktycznych prac manualnych⁷. Chociaż źródłem metody projektów jest obszar kształcenia technicznego, metoda rozprzestrzeniła się do nauczania innych przedmiotów, m.in. w dziedzinie agronomii. Równocześnie podjęto cenne próby zdefiniowania metody projektów i określenia jej roli w pedagogice. Na uwagę zasługuje praca Kilpatricka „The Project Method”, Stevensona „The Project Method of Teaching” oraz prace Dewey’go⁸. Podkreślano całościowy charakter metody projektów (Kilpatrick), jej rolę w stymulowaniu uczniów do samodzielnego myślenia i działania (Kilpatrick i Stevenson) oraz w wychowaniu (Dewey). W Polsce metoda projektów była początkowo przedmiotem eksperymentów pedagogicznych. Z biegiem czasu stała się ona częstszym gościem edukacji. Doskonały przegląd zastosowania metody projektów w szkolnictwie polskim można znaleźć w publikacji Siemienieckiej⁹.

W literaturze przedmiotu wiele jest definicji pracy projektowej. W odniesieniu do nauczania języka obcego praca projektowa definiowana jest jako zadanie, nad którym uczniowie pracują w grupach w celu osiągnięcia jakiegoś

⁵ A. Strzałka, K. Ździebło, *Autonomia ucznia w polskiej szkole średniej – z notatnika metodyka anglisty i nie tylko*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, red. M. Pawlak, Poznań–Kalisz 2008.

⁶ *Słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Warszawa 1994.

⁷ M. Szymański, *O metodzie projektów*, Warszawa 2000; J.W. Thomas, *A review of research on project-based learning*, The Autodesk Foundation, California 2000.

⁸ W.L. Kilpatrick, *The Project Method*, „Teachers College Record” 1918, No. 19; J.A. Stevenson, *Metoda projektów w nauczaniu*, Lwów–Warszawa 1930; J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 2005.

⁹ D. Siemieniecka, *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Toruń 2012.

konkretnego produktu wymagającego użycia języka¹⁰. Podkreśla się, że jest to zadanie czasochłonne, nad którym uczniowie pracują nawet kilka tygodni¹¹. Wielu metodyków uwypukla liczne zalety płynące ze stosowania pracy projektowej w edukacji. Hedge omawia rolę, jaką prace projektowe odgrywają we wcieleniu w życie zasad nauczania skoncentrowanego na uczniu¹². Beckett, Slatter oraz Gleason twierdzą, że praca projektowa stwarza doskonałe możliwości do kształcenia sprawności językowych i nabywania wiedzy przedmiotowej¹³. Gleason jest przekonany, że poprzez udział w pracy projektowej uczeń rozwija umiejętności klasyfikowania, kategoryzowania czy analizowania informacji – uniwersalne umiejętności poznawcze, które są niezbędne także w czasie nauki języka obcego¹⁴. Thomas proponuje, aby prace projektowe stawiały przed uczniami problemy, które uczący mogą spotkać również w życiu pozaszkolnym¹⁵. Dlatego sugeruje, aby przed rozpoczęciem każdej pracy projektowej uczniowie stworzyli listę pytań związanych z tematem zadania, które skutecznie zainspirują i zmotywują ich do wykonania zadania.

Praca projektowa w konstruktywistycznie zorientowanym nauczaniu

Praca projektowa, jako technika promująca indywidualizację i co się z nią wiąże autonomię uczącego się, jest optymalną formą pracy dla nauczycieli, którzy pragną nauczać wg zasad dydaktyki konstruktywistycznej, podejścia opisanego m.in. przez Lewicką¹⁶. Według Wolskiego podejście konstruktywistyczne „można uznać za podstawę dydaktyki języków obcych ukierunkowanej na rozwój autonomii”¹⁷. Konstruktywistyczna teoria uczenia się zakłada, że „proces uczenia się jest [...] aktywnym i przede wszystkim indywidualnym procesem konstruowania, lub też «odkrywania» wiedzy, który angażuje nie tylko intelekt, lecz cały organizm uczącego się, co jednocześnie obliuguje osobę nauczającą do indywidualnego podejścia”¹⁸. Warto podkreślić, że podejście konstruktywistyczne

¹⁰ D.L. Fried-Booth, *Project work*, Oxford 1986.

¹¹ G.H. Beckett, *Project-based instruction in a Canadian secondary school's ESL classes: Goals and evaluations* (nieopublikowana praca doktorska, Uniwersytet British Columbia), Vancouver 1999.

¹² T. Hedge, *Key concepts in ELT*, „ELT Journal” 1993, Vol. 47, s. 275–277.

¹³ G. Beckett, T. Slatter, *The project framework: a tool for language, content, and skills integration*, „ELT Journal” 2005, Vol. 59, s. 111–120; J. Gleason, *Dilemmas of blended language learning: learners' and teachers' experiences*, „CALICO Journal” 2013, Vol. 30, s. 323–341.

¹⁴ J. Gleason, *op. cit.*

¹⁵ J.W. Thomas, *op. cit.*

¹⁶ G. Lewicka, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław 2007.

¹⁷ B. Wolski, *Autonomia a konstruktywizm*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego...*, *op. cit.*, s. 69.

¹⁸ J. Chojnacka-Gärtner, *Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań–Kalisz 2009, s. 68.

przeciwstawia się bardziej tradycyjnemu podejściu instruktywistycznemu, który sprowadza nauczanie do procesu przekazywania wiedzy przez nauczyciela, bez uwzględnienia roli uczących się jako aktywnych współtwórców (konstruktorów) zarówno wiedzy (swojej i innych uczestników), jak i samego procesu dydaktycznego¹⁹.

Nasuwa się pytanie, jak powinna wyglądać praca nauczyciela, który postanowi wcielić w życie zasady tego podejścia. Chojnacka-Gärtner²⁰ w wyczerpujący sposób charakteryzuje konstruktywistycznego nauczyciela. Po pierwsze powinien on pełnić rolę doradcy, organizatora i twórcy środowiska, w którym każdy uczeń znajdzie warunki do rozwoju samodzielności, krytycznego myślenia i refleksji. Aby spełnić te ważne cele, pomocne mogą się okazać następujące działania nauczyciela:

- 1) planowanie kursu i poszczególnych zajęć razem z uczącymi;
- 2) stwarzanie warunków zbliżonych do autentycznych;
- 3) inspirowanie do zadawania pytań i zachęcanie uczniów do samodzielnych poszukiwań z wykorzystaniem różnorodnych materiałów;
- 4) prowokowanie do dialogu, także z innymi uczącymi się i zachęcanie do samodzielnego myślenia;
- 5) motywowanie uczących się poprzez angażowanie ich w różnorodne zadania, projekty, doświadczenia indywidualne i grupowe;
- 6) stosowanie różnorodnych form oceniania: inspirowanie do autorefleksji i samooceny oraz pozwalanie uczniom na uzyskanie informacji zwrotnej dotyczącej ich postępów;
- 7) przyczynianie się do nabywania przez uczniów umiejętności, które umożliwią im naukę przez całe życie.

Należy dodać, że konstruktywistyczny nauczyciel dba także o swój rozwój, zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym, bo przecież on też się uczy, w dużym stopniu pozostając wzorem dla swoich uczniów.

Praca projektowa w nauczaniu języków obcych w gimnazjum

Zgodnie z wytycznymi Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. od roku szkolnego 2011/2012 praca projektowa jest obowiązkową formą pracy dla wszystkich uczniów szkół gimnazjalnych²¹. Od tego właśnie roku wszystkie gimnazja realizują nową podstawę programową. Oznacza to, że każdy uczeń gimnazjum w czasie swojej trzyletniej edukacji musi uczestniczyć

¹⁹ G. Lewicka, *op. cit.*, s. 37.

²⁰ J. Chojnacka-Gärtner, *op. cit.*

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U., nr 156, poz. 1046.

w co najmniej jednym projekcie edukacyjnym. Tym projektem może być projekt realizowany w ramach lekcji języka obcego.

Poniżej przedstawiam badanie empiryczne dotyczące wdrażania zasad metody projektu w gimnazjach polskich, w ramach nauczania języka angielskiego jako obcego. Informacje zostały zaczerpnięte z pracy magisterskiej napisanej przez Justynę Chmielewską, studentkę Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, która w 2014 roku była uczestniczką prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego²².

Badanie składało się z dwóch niezależnych części: części A i części B. Uczestnikami części A była mała, 10-osobowa, grupa 13- i 14-letnich uczniów (przed badaniem ocenionych jako szczególnie zdolnych), którzy brali udział w specjalnie przygotowanych dodatkowych lekcjach prowadzonych metodą projektu. Badanie polegało na obserwacjach lekcji oraz, przy pomocy kwestionariusza, poznaniu opinii uczniów i nauczyciela na temat tej formy nauczania. Część B miała dużo szerszy zakres i za pomocą kwestionariusza, skierowanego drogą mailową do nauczycieli i uczniów gimnazjum, miała za zadanie zebranie informacji na temat nauczania języka angielskiego metodą projektu.

Warto podkreślić, że pierwsza część badania została zainicjowana przez bardziej ogólny projekt o charakterze międzynarodowym, zwany DiAMEnT (Dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty), prowadzony od marca 2009 do września 2014 roku przez Małopolskiej Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, Wyższą Szkołę Biznesu i National-Louis University (WSB-NLU) z siedzibą w Nowym Sączu oraz National-Louis University z Chicago. Celem tego projektu było zapewnienie pomocy uczniom szczególnie utalentowanym w rozwijaniu zdolności w zakresie technologii informacyjnych, umiejętności komunikacyjnych, kompetencji języka angielskiego, przedsiębiorczości oraz umiejętności matematycznych. Projekt obejmował szkoły podstawowe (klasy 4–6), gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne z różnych miastach w Polsce. Omawiane w artykule badanie objęło gimnazjum w Rabce-Zdrój.

Druga część badania miała bardziej ogólny charakter. Objęła 81, losowo wybranych, gimnazjalistów ze szkół, które brały udział w międzynarodowym projekcie DiAMENT oraz nauczycieli z 200 szkół gimnazjalnych, nieobjętych projektem DiAMENT. Intencją Chmielewskiej było porównanie nauczania języka angielskiego metodą projektu w dwóch różnych kontekstach – w „idealnym”, stworzonym w ramach projektu DiAMENT, i w warunkach, w jakich nauczyciele i uczniowie pracują w gimnazjum na co dzień. Badanie pozwoliło na jeszcze jedno porównanie – skonfrontowanie opinii nauczycieli z opiniami uczniów na temat sposobów wdrażania na lekcjach języka angielskiego metody projektu.

W pracy postawiono następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób nauczyciele wcielają w życie zasady metody projektu? Jak wyglądają lekcje języka angielskiego oparte na tej metodzie?

²² J. Chmielewska, *Nieopublikowana praca magisterska*, Kraków 2014.

2. Jak uczniowie oceniają taki sposób uczenia się?
3. Jak nauczyciele oceniają nauczanie języka obcego z zastosowaniem pracy projektowej?
4. Jakie są zalety i jakie wady nauczania języka obcego metodą projektów?

Dane zebrane w trakcie badania dostarczyły wielu ciekawych informacji. W pierwszej części badania obserwacje objęły 40 lekcji, w czasie których uczniowie pracowali nad dwoma projektami. W pierwszym uczniowie postawili sobie za zadanie odpowiedzieć na pytanie: Jak przeprowadzić dobrą kampanię reklamową? (ang. *How to organise a successful advertising campaign?*). W czasie wstępnych dyskusji temat ten uległ uszczegółowieniu i ostatecznie brzmiał: „Jak skutecznie zareklamować „sockandals”, które są połączeniem skarpetek i sandałów? (ang. *How to advertise „sockandals”?*). W drugim projekcie uczniowie postawili bardzo praktyczne pytanie dotyczące miejscowości, w której odbyły się lekcje: Jak w ciekawy sposób spędzić czas w Rabce? (ang. *How to spend time in Rabka in an interesting way?*).

W czasie obserwacji lekcji Chmielewska zauważyła, że każdy projekt przebiegał według bardzo przejrzystego schematu, który obejmował następujące etapy:

- 1) wybór tematu pracy;
- 2) planowanie prac: sformułowanie celów i określenie produktu finalnego;
- 3) podział obowiązków między wykonawców, ustalenie harmonogramu;
- 4) przygotowanie językowe uczniów;
- 5) wykonywanie projektu: szukanie materiałów, prace nad kolejnymi wersjami projektu, redakcja końcowego produktu;
- 6) prezentacja końcowego produktu, ewaluacja projektów przez autorów i innych uczniów.

Na każdym z wymienionych etapów można było zaobserwować samodzielność uczniów. Na przykład wybór tematu projektu odbył się na podstawie głosowania z listy tematów zaproponowanych wcześniej przez samych uczniów. Także planowanie prac odbywało się z dużym zaangażowaniem uczniów. W pierwszym projekcie grupa zdecydowała, że finalnym produktem będzie wykonanie filmu video, plakatu, mini-książki oraz prototypu „sockandals”.

Z kolei końcowym owocem prac drugiego projektu miało być napisanie przewodnika promującego Rabkę. Bardzo dokładnie wyszczególniono etapy osiągnięcia końcowego celu oraz osoby odpowiedzialne za poszczególne zadania. W projekcie o Rabce wyznaczeni uczniowie odwiedzili wiele miejsc, takich jak Urząd Miasta, restauracje, muzea, itp., w celu zebrania informacji potrzebnych do stworzenia przewodnika. Wymienione wyżej etapy projektu pomogły uczniom w wykształceniu szeregu umiejętności, takich jak umiejętność planowania pracy w grupie, wyszukiwania odpowiednich materiałów, krytycznej oceny efektów własnej pracy, umiejętność pracy w zespole (m.in. umiejętność komunikowania się). Ważnym etapem pracy projektowej było przygotowanie językowe, które w przypadku obu projektów odbywało się pod kierunkiem nauczyciela.

Opracowując projekty uczniowie zapoznali się ze słownictwem i strukturami gramatycznymi używanymi w tekstach reklamowych, dodatkowo oglądając i oceniając efektywność różnych materiałów reklamowych. Kolejny etap polegał na zaprezentowaniu końcowej wersji prac. W obu przypadkach prezentacje miały charakter multimedialny; zostały także nagrane w celu wysłania do organizatorów projektu DiAMENT, co niewątpliwie stanowiło dodatkowy element motywujący uczniów. Ostatnim etapem była ewaluacja prac projektowych. Uczestnicy obu projektów, wraz ze swoim nauczycielem, przeprowadzili dyskusję na temat przebiegu prac nad projektem i wyrazili swoje opinie na jego temat. Chmielewska, autorka badania, wśród uczniów tej grupy przeprowadziła kwestionariusz. Połowa grupy skupiła się tylko na zaletach tej formy uczenia się, bez wymienienia jej słabych punktów. Uczniowie chwalili zespołowy charakter pracy projektowej oraz możliwości udoskonalenia swojej kompetencji językowej. Wszyscy zdecydowanie określili pracę projektową jako bardzo atrakcyjną formę uczenia się języka obcego w szkole, o wiele ciekawszą od regularnych lekcji.

W części badania B Chmielewska, drogą mailową, rozesłała kwestionariusze do uczniów gimnazjów, którzy uczestniczyli w lekcjach prowadzonych metodą projektu w ramach projektu DiAMENT oraz do nauczycieli szkół gimnazjalnych z różnych miast, którzy nie uczestniczyli w projekcie DiAMENT, ale którzy powinni znać metodę projektu z własnej praktyki dydaktycznej. Analiza odpowiedzi uzyskanych od 81 uczniów potwierdziła wyniki otrzymane w części badania A. Uczniowie podkreślali nowatorski charakter pozalekcyjnych zajęć prowadzonych metodą projektu. Byli zadowoleni z możliwości doskonalenia swoich umiejętności językowych, kreatywności oraz indywidualnych zainteresowań.

Trochę odmienne wnioski wysunęła Chmielewska na podstawie odpowiedzi uzyskanych od nauczycieli. Po przesłaniu kwestionariusza do 200 szkół gimnazjalnych, tylko 21 nauczycieli zdecydowało się na wyrażenie swego zdania. Pozostali tłumaczyli swoją niechęć albo niestosowaniem pracy projektowej w swojej praktyce dydaktycznej, albo brakiem zainteresowania tematem kwestionariusza. Analiza odpowiedzi pokazała, że większość badanych nauczycieli stosuje pracę projektową jako technikę zadawaną uczniom na końcu roku szkolnego lub w czasie śródrocznych lekcji. Projekty sprawdzane na końcu roku pozostawiały uczniom więcej swobody, dotyczącej zarówno wyboru tematu, jak i wykonania projektu. Pozwalały też na pełniejszą integrację umiejętności językowych z wiedzą zdobytą na innych przedmiotach. Nauczyciele byli świadomi zalet płynących z projektów, takich jak doskonalenie sprawności językowych, promowanie autonomii ucznia i wzmacnianie motywacji. Jednak większość nauczycieli wyraziła duże niezadowolenie wynikające z faktu, że praca projektowa stała się obowiązkową formą nauczania w gimnazjum. Wyrazili przekonanie, że taki obowiązek nakłada na nich nadmiar prac administracyjnych niezwiązanych bezpośrednio z nauczaniem. Wyrazili opinię, że dla uczniów praca nad projektem jest zadaniem sztucznym, niestwarzającym sytuacji do autentycznego użycia języka.

Podsumowanie

Opisane powyżej badania dostarczą cennych informacji na temat wdrażania metody projektu w nauczaniu języka angielskiego w szkole gimnazjalnej. Wyniki pozwalają na porównanie dwóch różnych kontekstów nauczania – warunków specjalnych (organizacja zajęć poza lekcjami, w ramach projektu międzynarodowego, specjalnie przeszkolony nauczyciel, wsparcie spoza szkoły) oraz codziennej rzeczywistości, w której pracuje większość nauczycieli. Nauczyciele oraz uczniowie, biorący udział w projekcie DiAMENT, docenili możliwość uczestnictwa w projekcie i entuzjastycznie chwalili zalety pracy projektowej. Nauczyciele z drugiej badanej grupy, tzn. ci, którzy nie uczestniczyli w projekcie DiAMENT, choć świadomi istotnej roli, jaką praca projektowa może odegrać w ich pracy, krytykowali sposób, w jaki praca projektowa została wprowadzona do programów nauczania. W celu uzyskania pełniejszego obrazu, potrzebne byłoby także przeprowadzenie podobnego badania opinii wśród uczniów gimnazjów, którzy mogą znać metodę projektu z regularnych lekcji języka angielskiego oraz porównanie ich opinii ze zdaniem nauczycieli. Byłoby to wartościowe uzupełnienie badań opisanych w tym artykule.

Podsumowując, wyniki badań jednoznacznie wskazują na korzyści płynące z wcielenia metody projektu do programu nauczania języka obcego. Współpraca uczniów w grupie, aktywne i kreatywne użycie języka, łączenie nauki języka z wykorzystaniem wiedzy przedmiotowej, rozwój umiejętności społecznych i badawczych – to tylko niektóre z umiejętności, które można rozwijać poprzez pracę projektową. Jednak, aby zarówno uczniowie, jak nauczyciele mogli odważnie korzystać z dobrodziejstw tej formy nauczania, potrzebne są działania na poziomie zarządzania szkołą. Z pewnością pomocne byłyby decyzje gwarantujące lepszą, bardziej namacalną pomoc udzielaną nauczycielom, którzy zechcą do zastosowania metody projektu w swojej pracy dydaktycznej, np. w formie przyznania dodatkowych godzin lekcyjnych czy dodatkowych środków na materiały potrzebne do wykonania projektów. Także samo zainteresowanie władz szkoły owocami pracy uczniów, np. eksponowanie ich w czasie specjalnie zorganizowanych konkursów, miałyby dodatkowe wartości motywujące. Kolejnym pomysłem jest umożliwienie wykonywania pracy projektowej przez uczniów z różnych klas lub nawet szkół, co podkreśliłoby społeczny charakter tego rodzaju nauczania.

Praca projektowa jest nadal techniką nową i nawet na etapie decyzji podjęcia się tego wyzwania wymaga pewnej odwagi. Proces autonomizacji w nauczaniu wydaje się procesem złożonym i długotrwałym. Pozostaje mieć nadzieję, że praca projektowa zyska na popularności i stanie się techniką stosowaną w szkole na co dzień, nie tylko jako eksperyment metodyczny realizowany w idealnych warunkach. Przyszłe badania pokażą, czy dzięki swojej innowacyjnej naturze technika ta pomoże uczniom i nauczycielom odkryć granice ich własnej autonomii w szkole.

Krystyna Grzesiak

ROLA PLACÓWEK WYCHOWANIA POZASZKOLNEGO W WYCHOWANIU DO WARTOŚCI

The role of post-school educational institutions in education to values

A paper is devoted to a role of post-educational institutions in a worthwhile organisation of leisure time of children and the youth. Different forms of activities conducted in that institutions have the impact on a versatile development of a personality of the young, and it goes with education to values. The institutions prepare children and the youth to live in a society (building up one's proper social attitudes, abilities to take up a group and individual decisions, cooperation in a group). The institutions teach the openness to the other man (breaking up barriers and stereotypes, openness to multiple cultures and diversities of human's behaviours and attitudes). They prepare to an active participation in culture (an aware receiver and a creator of culture). A teacher plays an important role in education to values – instructor (cultural educationist). One should be well-prepared for it from pertaining to the content so as to carry out activities, and being tactfull and sensitive to the other man.

Key words: value, up-bringing, leisure time, children and the youth, post-educational institutions, teacher, instruktor

Wartość – próba definicji

Wartości dotyczą wszystkich wymiarów ludzkiego życia, jak również wyznaczają nasze postawy wobec innych członków społeczeństwa i otaczającej rzeczywistości. Wprowadzają ład i porządek, pomagają odnaleźć się człowiekowi we współczesnym świecie.

Słowo „wartość” pochodzi od łacińskiego słowa *valor* lub *valere*, oznaczające „wartość”, „być wartym”. Pojęcie wartości można odnosić między innymi do idei, osób, rzeczy, zjawisk lub do ich określonych właściwości. Zdefiniowanie wartości nie jest rzeczą prostą. Poniżej dokonany zostanie krótki przegląd rozumienia terminu wartość w ujęciu filozofii, psychologii, socjologii i pedagogiki.

W filozofii przez wartość rozumie się to co cenne, godne pożądania i wyboru; co stanowi cel ludzkich dążeń, co nadaje sens życiu człowieka¹. W znaczeniu psychologicznym wartość pojmowana jest jako zainteresowanie, jakim obdarza się jakiś przedmiot lub jako szacunek, jakim darzy się jakąś osobę². W socjologii przez wartość rozumie się dowolny przedmiot, w stosunku do którego jednostka lub zbiorowość przyjmują postawę szacunku i przypisują mu ważną rolę w życiu, a dążenia do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus – powinność³. W rozumieniu pedagogicznym wartość to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi jednocześnie cel ludzkich dążeń⁴. Wartości stanowią tutaj punkt wyjścia dla formułowania celów wychowania i nauczania, wytyczając pożądany kierunek rozwoju dzieci i młodzieży.

Z tego krótkiego przeglądu stanowisk wynika, że kryteria opisu pojęcia wartości są bardzo zróżnicowane⁵. Wartość raz jest celem, raz kryterium wyboru motywów działania, może być także utożsamiana z normą, czy przypisywana jakimś przedmiotom. Wartość oznacza zatem wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń i powinno być kryterium postępowania człowieka.

Wybrane klasyfikacje wartości

Żyjemy w świecie wartości, tworzą one system określany mianem systemu wartości. System wartości człowieka kształtuje się nieustannie i stopniowo, w miarę jego dorastania i rozwoju. Na każdym etapie życia człowiek uświadamia sobie co

¹ *Słownik pojęć filozoficznych*, red. W. Krajewski, przy współpr. R. Bajskiego, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1996, s. 207.

² N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1995, s. 319.

³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963, s. 53.

⁴ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2008, s. 72.

⁵ Przegląd znaczeń słowa „wartość” zawiera hasło opracowane przez M. Ziółkowskiego [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. W. Kwaśniewicz i inni, t. 4, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.

jest dla niego ważne i według jakich kryteriów i reguł chce żyć. W tradycji europejskiej mówi się o trzech triadach wartości. W starożytnej Grecji za najważniejsze uznawano: prawdę, dobro i piękno. Dla chrześcijaństwa podstawowe cnoty to: wiara, nadzieja i miłość. Rewolucja francuska rozpowszechniła takie wartości jak: wolność, równość, braterstwo. Wszystkie te wartości, na przestrzeni historii spłoty się w jedną całość, wzajemnie się uzupełniając.

Na to, czym są wartości, pewne światło rzucają ich klasyfikacje. Spośród wielu klasyfikacji wartości, na potrzeby niniejszego opracowania, wybrane zostały trzy, w ujęciu Maxa Schellera, Eduarda Sprangera i Ryszarda Jedlińskiego⁶.

Według Maxa Schellera (1874–1928) wartościami najniższymi są wartości hedonistyczne, czyli przyjemnościowe. Przyjemne jest to, co nie przynosi zmęczenia, przychodzi bez trudu. Człowiek dąży do przyjemności i unika nieprzyjemności. Wyższe od wartości hedonistycznych są wartości witalne, czyli wartości, których nosicielem jest życie. Wiążą się z ciałem i dostarczają jakiejś formy przyjemności, np. zadowolenia z życia. Nad wartościami witalnymi górują wartości duchowe, takie jak prawda, dobro i piękno. Dają radość duchową, rodzaj satysfakcji, który bliski jest poczuciu szczęścia. Na samym szczycie drabiny wartości znajdują się wartości religijne, święte. Wartości wyższe są bardziej trwałe, płynnie z nich głębsza radość, pomagają nadać sens reszcie wartości, a tym samym nadają sens ludzkiemu życiu⁷.

Klasyfikacja wartości Eduarda Sprangera (1882–1963) obejmuje sześć różnych kategorii wartości, z których każda uosabia inny typ ludzki. Są nimi:

- wartości teoretyczne, charakterystyczne dla ludzi, którzy najbardziej cenią odkrywanie prawdy, dociekania teoretyczne i podejmowanie dyskusji,
- wartości ekonomiczne, charakterystyczne dla ludzi ceniących dobra materialne,
- wartości estetyczno-artystyczne, bliskie ludziom ceniącym piękno, ulegającym emocjom,
- wartości społeczne, które wybierają ludzie ceniący bezinteresowne działania na rzecz innych,
- wartości polityczne, cenione przez ludzi, którzy lubią sprawować władzę,
- wartości religijne, typowe dla ludzi ceniących wiarę w Boga⁸.

W naukach pedagogicznych, a szczególnie w teorii wychowania, wykorzystywana jest klasyfikacja wartości w ujęciu Ryszarda Jedlińskiego. Autor ten wyróżnia następujące wartości:

- transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie),
- uniwersalne (dobro, prawda),

⁶ M. Łobocki w książce: *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2008, zwraca uwagę, że klasyfikacje E. Sprangera i R. Jedlińskiego są szczególnie użyteczne dla teorii wychowania, s. 99, 101. Dlatego klasyfikacje te zostały wybrane przez autorkę opracowania.

⁷ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] *Wobec wartości*, red. D. Hilderbrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, Wydawnictwo W Drodze, Poznań 1982, s. 63–73.

⁸ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, op. cit., s. 76.

- estetyczne (piękno),
- poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność),
- moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, uczciwość, wierność),
- społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina),
- witalne (siła, zdrowie, życie),
- pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność),
- prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze),
- hedonistyczne (radość, seks, zabawa)⁹.

Wartości a proces wychowania

Wartości stanowią integralną część wychowania, zaś wychowanie jest procesem realizowania określonych wartości, wprowadzaniem wychowanka w ich świat. Każdy człowiek potrzebuje określonego systemu norm i zasad postępowania, sprzyjają one rozwojowi jednostki, chroniąc jednocześnie przed błędnymi wyborami.

Współcześnie wielu młodych ludzi staje przed problemem wyboru, które wartości traktować jako pierwszoplanowe: hedonistyczne, prestiżowe, pragmatyczne, poznawcze, moralne czy społeczne.

Podstawowe środowisko wychowawcze, jakim jest rodzina, często nie jest w stanie zapewnić stabilnych podstaw wychowania. Dorośli w otoczeniu dziecka kierują się wartościami zapewniającymi przyjemność. Nierzadko zjawisko to przenosi się na pokolenie wychowywane. Nowe media, reklama, wyżej stawiają wartości hedonistyczne niż transcendentne. Życie kształtuje kultura konsumpcji, a szczęście często bywa utożsamiane z udanymi zakupami. Młodzież odczuwa potrzebę nieustannej zmiany, co przejawia się w ciągłym pośpiechu, w anonimowości nawiązywanych kontaktów, relacji bez zobowiązań i konsekwencji, w akceptacji swobodnego podejścia do seksu¹⁰. Dlatego tak ważną rolę spełnia wychowanie do wartości, rozumiane jako kształtowanie orientacji aksjologicznej u wychowanka. Wyraża się ona gotowością do świadomego i odpowiedzialnego wybierania wartości. Uczy dzieci i młodzież umiejętności odróżniania dobra od zła, pozwala na korygowanie przez wychowanków dotychczasowych dążeń, zachowań i postaw. Skłania młodych ludzi do podejmowania pracy nad sobą, wdrażając ich do samokontroli i samowychowania. Dzięki wychowaniu do wartości dzieci i młodzież uczą się szacunku dla wartości uniwersalnych, estetycznych,

⁹ Klasyfikację wartości opracowaną przez R. Jedlińskiego podają za: J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002, s. 50.

¹⁰ Z. Melosiak, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003, s. 68–89.

poznawczych, moralnych, społecznych. Utwierdzają się w przekonaniu, że warto być uczciwym, choć zachowanie takie nie zawsze zapewnia korzyści materialne. Nabierają również pewności, że zaspokajanie cudzych potrzeb jest ważne, a nawet ważniejsze, niż zabieganie o własne dobro. To dzięki tym wartościom człowiek staje się naprawdę ludzki, wyżej ceni to, kim jest, niż to, co i ile posiada. Dobra materialne mogą odegrać ważną rolę w życiu człowieka, jednak pod warunkiem, że umie się nimi dzielić z innymi¹¹. Brak celu w życiu opartego na wartościach jest przyczyną smutku, zagubienia, frustracji i agresji młodych ludzi.

Warunkiem skutecznego wychowania do wartości jest podmiotowe traktowanie wychowanka, poszanowanie jego godności osobistej, stwarzanie atmosfery wzajemnego zaufania poprzez okazywanie życzliwości i zrozumienia, umiejętność porozumiewania się z dziećmi i młodzieżą, przybierające postać szczerej i swobodnej rozmowy.

Duży wpływ na skuteczne wychowanie do wartości wywierają również sposoby oddziaływań wychowawczych, takie jak:

- dawanie wychowankom dobrego przykładu,
- dostarczanie im wiedzy o wartościach ogólnoludzkich,
- stymulowanie do świadomej refleksji nad wartościami,
- wdrażanie ich do zachowań społecznie i moralnie wartościowych¹².

Wychowanie, w którym nie wprowadza się dzieci i młodzieży w świat wartości, jest wychowaniem mało skutecznym. Przede wszystkim nie przygotowuje ono wystarczająco do podejmowania ważnych życiowo decyzji, zgodnych z podstawowymi zasadami moralności.

Podstawowe środowiska, w których realizowany jest proces wychowania to rodzina i szkoła. W rodzinie rozwijają się pierwsze wyobrażenia dziecka o jego miejscu w życiu społeczeństwa, kształtują się podstawowe cechy charakterologiczne, jak: czynność, obowiązkowość, krytycyzm i samokrytycyzm, potrzeba odczuwania własnej wartości i użyteczności społecznej, takt, delikatność, poczucie godności osobistej¹³.

Rodzina ma wpływ na wiele aspektów życia dziecka. Wśród najważniejszych ról, jakie pełni rodzina w procesie wychowania, wymienić należy:

- zaspokajanie podstawowych, biologicznych i psychologicznych, potrzeb dziecka – przede wszystkim potrzeby bezpieczeństwa, miłości, akceptacji, uznania, a także kształtowanie potrzeb poznawczych, emocjonalnych i społecznych,
- przekazywanie dziecku dorobku kulturowego społeczeństwa,
- dostarczanie modeli osobowych i wzorów zachowań w konkretnych sytuacjach życia codziennego,
- przekazywanie określonego systemu wartości i norm społecznych,

¹¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2008, s. 107.

¹² M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2007, s. 94.

¹³ H. Izdebska, *Funkcjonowanie rodziny, a zadania opieki nad dzieckiem*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 36.

- stanowienie przestrzeni socjalizacji dziecka,
- bycie polem doświadczalnym, na którym dziecko wypróbuje swe siły i możliwości, znajdując oparcie i punkt odniesienia (wzorce) w rodzicach i innych członkach rodziny¹⁴.

Istotną rolę w uspołecznianiu dziecka, oprócz rodziny, odgrywa szkoła. Jej zadaniem jest stymulowanie wszechstronnego rozwoju dziecka i przygotowanie go do życia w społeczeństwie. W szkole dziecko zdobywa wiedzę i doświadczenie, poszerza horyzonty, rozwija przydatne w życiu umiejętności, wchodzi w relacje z rówieśnikami, ucząc się współżycia i współdziałania z nimi. Realizacja tych celów i zadań jest możliwa dzięki pełnieniu przez szkołę trzech podstawowych funkcji: dydaktycznej (przekazuje wiedzę z różnych dziedzin nauki, techniki, literatury, sztuki), wychowawczej (kształtuje postawy wobec ludzi, rzeczy, norm, wartości) i opiekuńczej (zaspokajają podstawowe potrzeby, niezbędne dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego i fizycznego uczniów)¹⁵.

Kazimierz Denek, odwołując się do opracowań S. Palki, T. Gizy, J. Tarnowskiego, M. Łobockiego i K. Ablewicz, za najbardziej istotne w edukacji szkolnej uważa wartości poznawcze. Zalicza do nich: odkrywczość, prawdziwość, twórczość, odpowiedzialność, autentyzm, spotkanie, dialog, zaangażowanie, altruizm, wizję, wolę, odwagę, nadzieję i szacunek¹⁶.

Oprócz rodziny i szkoły instytucjami, które świadomie organizują pracę wychowawczą na rzecz dzieci i młodzieży są placówki wychowania pozaszkolnego. W obszarze ich działań mieści się także wychowanie do wartości.

Placówki wychowania pozaszkolnego – charakterystyka działalności

Wychowanie i kształcenie już dawno wykroczyło poza ramy instytucji szkolnych. Od wielu lat, z dużym powodzeniem, realizowane jest w instytucjach edukacji nieformalnej.

Edukacja nieformalna to sposoby zdobywania wiedzy poza systemem edukacji szkolnej (formalnej). Najważniejsze cechy tego rodzaju edukacji to:

- pozainstytucjonalny charakter,
- niesformalizowane relacje między uczącymi się,
- dobrowolność (wolny wybór dziedziny wiedzy oraz czasu przeznaczanego na naukę),
- większa dostępność, również dla osób nieradzących sobie w obszarze edukacji tradycyjnej,

¹⁴ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1994, s. 119.

¹⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, op. cit., s. 318.

¹⁶ K. Denek, *Związek edukacji z wartościami*, „Neodidagmata” 29/30, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2008, s. 29.

- permanencja, czyli możliwość podejmowania edukacji w różnym wieku,
- brak certyfikatów¹⁷.

Kiedyś edukacja nieformalna dotyczyła wyłącznie osób dorosłych. Jej celem było wyrównanie straconych czy też niewykorzystanych szans edukacyjnych. Obecnie ten rodzaj edukacji ma znacznie szerszy zasięg społeczny i obejmuje również dzieci oraz młodzież.

Wśród instytucji działających w obszarze edukacji nieformalnej wyróżnić możemy różnego rodzaju organizacje, stowarzyszenia i fundacje prowadzące działania na rzecz szeroko pojętej edukacji oświatowej oraz kulturalnej. Do tego grona zaliczamy także placówki wychowania pozaszkolnego¹⁸. Są to instytucje oświatowo-wychowawcze funkcjonujące w systemie oświaty narodowej, których zadania reguluje Ramowy Statut – rozporządzenie wykonawcze Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 roku¹⁹. Nadzór pedagogiczny nad placówkami sprawują Kuratoria Oświaty, które również pomagają w szkoleniu kadr. Organem prowadzącym są gminy i powiaty.

Zdaniem R. Wroczyńskiego placówki wychowania pozaszkolnego stanowią przedłużenie procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Dają dzieciom i młodzieży możliwość zaspakajania, rozwijania i pogłębiania zainteresowań, twórczej pracy w dziedzinach przez siebie wybranych²⁰. Ich zróżnicowana oferta programowa stwarza warunki do poszerzania i rozwoju wiedzy oraz doskonalenia umiejętności nabytych w szkole. W placówkach wychowania pozaszkolnego swoje miejsce znajdują zarówno dzieci zdolne, jak również te, które dopiero szukają swojej drogi rozwoju. T. Aleksander podkreśla ważne funkcje społeczne placówek wychowania pozaszkolnego. Polegają one na uzupełnianiu i poszerzaniu edukacji szkolnej, zagospodarowaniu wolnego czasu dzieci i młodzieży, w tym zaniebanych wychowawczo, zapobiegają patologii społecznej, wzbogacają osobowość uczestników oraz sprzyjają ich rozwojowi²¹.

¹⁷ B. Fatyga, *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, [w:] *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, Program Młodzież, Warszawa 2005, s. 19–24.

¹⁸ W odniesieniu do placówek wychowania pozaszkolnego można również spotkać się z określeniem: edukacja równoległa. W znaczeniu węższym edukacja równoległa to wychowanie i kształcenie realizowane w specjalnie do tego powołanych placówkach, funkcjonujących poza szkołą. Szerzej na ten temat pisze E. Trempała w artykule: *Funkcjonowanie edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania (relacje z badań zespołowych)*, *Studia Pedagogiczne, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1996, zeszyt nr 24, W poszukiwaniu modernizacji edukacji szkolnej i nieszkolnej*, red. E. Trempała, s. 87–104.

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 roku w sprawie rodzaju i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt dzieci w tych placówkach (Dz.U. z 2005r. Nr 52, poz.467 z późn. zm.).

²⁰ Cyt za: J. Węgrzynowicz, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971, s. 71.

²¹ T. Aleksander, *Centrum młodzieży*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003, s. 482–484.

Do instytucji o tym charakterze zaliczamy: pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie oraz pozaszkolne placówki specjalistyczne (np. młodzieżowe obserwatoria astronomiczne). Realizują one trzy rodzaje zajęć: stałe, okresowe i okazjonalne. Zajęcia stałe (plastyczne, muzyczne, teatralne, sportowe, itp.) organizowane są w grupach, liczących co najmniej 12 wychowanków, w wymiarze co najmniej 2 godzin tygodniowo i trwają cały rok szkolny. Zajęcia okresowe (wykłady, spotkania ze specjalistami w danej dziedziny, warsztaty) trwają określony wymiar czasu i kierowane są do uczestników zainteresowanych wybranym obszarem tematycznym. Placówki organizują je we współpracy ze szkołami, organizacjami samorządowymi, instytucjami kultury. Rocznie każda z placówek realizuje kilkadziesiąt imprez o takim charakterze, w których uczestniczą uczniowie wszystkich typów szkół współpracujących z placówkami. Zajęcia okazjonalne to festiwale, koncerty, spektakle, prezentacje, wystawy, przeglądy twórczości, plenery artystyczne, turnieje, spotkania integracyjne. Imprezy organizowane przez placówki mają różny zasięg, od wewnętrznego przez środowiskowy (dla gminy, powiatu, województwa), aż po ogólnopolski i międzynarodowy. W różnych zajęciach proponowanych przez placówki wychowania pozaszkolnego uczestniczą dzieci i młodzież w wieku od 3 do 18 lat.

Placówki wychowania pozaszkolnego podejmują również działania wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniami oraz niedostosowaniem społecznym. Realizując programy edukacyjne i profilaktyczno-wychowawcze wspierają działania wychowawcze, zarówno rodziny, jak i szkoły. Podkreślić także należy kulturotwórczą funkcję placówki w środowisku lokalnym. Jako instytucja kultury inspiruje społeczność nie tylko do uczestnictwa w kulturze, ale również do podejmowania działań o charakterze kulturalnym, a jej rola kulturotwórcza jest tym większa im słabsza jest infrastruktura kulturalna danej miejscowości.

Przyjmując, że wychowanie jest wpływem otoczenia społecznego na jednostkę, w działalności kulturalno-oświatowej placówek wychowania pozaszkolnego możemy dostrzec sytuacje wychowawcze kształtujące określone umiejętności młodego człowieka. Poprzez różnego rodzaju zajęcia placówki przygotowują do życia w społeczeństwie (kreowanie właściwych postaw społecznych, umiejętność podejmowania zespołowych i samodzielnych decyzji, współpraca w grupie). Uczą otwartości na drugiego człowieka (łamanie barier i stereotypów, otwartość na wielość kultur i różnorodność ludzkich zachowań oraz postaw). Przynależają do aktywnego uczestnictwa w kulturze (świadomy odbiorca i twórca kultury).

Aby być świadomym „konsumentem” kultury konieczna jest znajomość języka, jakim posługuje się kultura, rozumienie komunikatu artystycznego oraz zdolność wartościowania i selekcji różnorodnych przekazów artystycznych. Potrzebna jest więc właściwa edukacja w tym obszarze. Działalność placówek wychowania pozaszkolnego tym różni się od działalności większości instytucji kulturalnych, że nie jest nastawiona na „sprzedaż” gotowego produktu odbior-

cy, lecz na twórczą pracę z młodym człowiekiem. Polega ona na poznawaniu kultury, uczestnictwie w kulturze oraz jej samodzielnym tworzeniu. Jest to zatem wchodzenie do świata wartości kultury poprzez twórcze działanie. W ten sposób rozbudzana jest wrażliwość artystyczna, kształtowane są nowe przeżycia i doświadczenia, rozszerzana jest wiedza o życiu. Celem realizowanej w ten sposób edukacji kulturalnej jest kształtowanie twórczej postawy we wszystkich dziedzinach życia. Jednostka twórcza poszukuje oryginalnych rozwiązań, dąży do zmiany, jest ciekawa, nie boi się przełamywać schematów myślenia, wyróżnia się wrażliwością i twórczą aktywnością.

Nabywaniu różnorodnych umiejętności umysłowych, artystycznych, sportowych przez młodych ludzi, sprzyja otwartość placówek wychowania pozaszkolnego na nowe kierunki działalności, atrakcyjność zajęć, dostosowanie oferty programowej do potrzeb i oczekiwań środowiska. Placówki dają dzieciom i młodzieży szansę poszerzenia wiedzy w sposób odmienny od nauki szkolnej, której towarzyszy element obowiązku. Zajęcia są dobrowolne, a wykonanie zadań nie podlega ocenie, w rozumieniu ocen szkolnych. Młody człowiek posiada również wolność wyboru, jeśli chodzi o cel i przedmiot edukacji, którą realizuje w swoim wolnym czasie.

Placówki wychowania pozaszkolnego jako instytucje wychowujące do wartości

Aby wskazać wartości przekazywane dzieciom i młodzieży w procesie wychowania należy odnieść się kierunków programowych realizowanych w placówkach wychowania pozaszkolnego. W ramach każdego z kierunków, poprzez różne formy zajęć i zawarte w nich treści, młodzi ludzie poznają określone wartości.

Tabela 1. Kierunki programowe realizowane przez placówki wychowania pozaszkolnego a wychowanie do wartości²²

Kierunek programowy	Wychowanie do wartości
Edukacja kulturalna to rozwój zdolności i zainteresowań w obszarze plastyki, muzyki, teatru, tańca, filmu, fotografii.	W sferze wychowania do wartości to wychowanie do piękna oraz uczenie odpowiedzialności za własny rozwój.
Edukacja regionalna to poznawanie i kultywowanie tradycji oraz zwyczajów regionu, pielęgnowanie dziedzictwa kulturowego.	W sferze wychowania do wartości to kształtowanie miłości i przywiązania do „małej ojczyzny” oraz zaangażowania w jej sprawy, jak też dumy z przynależności do określonej kultury lokalnej.

²² Poszerzone informacje na temat kierunków działań podejmowanych przez placówki wychowania pozaszkolnego w Polsce znaleźć można w opracowaniu: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży. Problemy i wyzwania. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Kultury i Środków Przekazu, pod patronatem Marszałka Senatu prof. Longina Pastusiaka*, Warszawa 14 stycznia 2003, dział Wydawniczy Kancelarii Senatu, Warszawa 2003.

Kierunek programowy	Wychowanie do wartości
Edukacja ekologiczna to utrwalanie nawyku dbałości o środowisko.	W sferze wychowania do wartości to uwrażliwienie na odpowiedzialność za środowisko naturalne i za własne postępowanie w tym zakresie, uczenie przestrzegania prawa.
Edukacja patriotyczna to poznawanie historii i kultury własnego narodu.	W sferze wychowania do wartości to nauka szacunku dla własnego kraju oraz jego symboliki narodowej, identyfikowanie się z własnym narodem, przywiązanie i miłość do ojczyzny, poczucie dumy bycia Polakiem, rewitalizacja takich wartości, jak: Bóg – Honor – Ojczyzna.
Edukacja międzykulturowa to uczenie tolerancji i poszanowania dla innych kultur i religii, pomoc w zrozumieniu różnorodności oraz uwrażliwienie na odmienność.	W sferze wychowania do wartości to kształtowanie szacunku dla autonomii (tolerancja).
Edukacja prospołeczna to stwarzanie okazji do angażowania się w działania na rzecz innych.	W sferze wychowania do wartości to uczenie życzliwości i zrozumienia dla innych, ludzi, zainteresowania ich sprawami i przychodzenia z pomocą, podejmowania bezinteresownych działań dla wspólnego dobra, przejmowania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie.
Edukacja prozdrowotna i sportowa to upowszechnianie sportu i zdrowego stylu życia.	W sferze wychowania do wartości to popularyzacja sił witalnych, zdrowia i życia.

Jak słusznie zauważył M. Łobocki wychowanie dzieci i młodzieży do wartości nie polega na ich przekazywaniu, a na budzeniu nad nimi głębszej refleksji. Tylko wtedy będzie miało miejsce dobrowolne i samodzielne opowiedzenie się młodych ludzi za wartościami uniwersalnymi (prawda, dobro i piękno)²³. Placówki wychowania pozaszkolnego, jako miejsca szczególnie przyjazne młodym ludziom – wolne od ocen i przymusu, umożliwiające im wszechstronny, niczym nie skrępowany rozwój – sprzyjają takiemu właśnie przyswajaniu wartości.

Charakterystyka nauczyciela – instruktora jako osoby wychowującej do wartości

W procesie wychowania następuje dzielenie się z drugą osobą światem wartości. Wychowawca powinien być dla wychowanka wzorem (posiadać autorytet i odpowiednie kompetencje) oraz żyć zgodnie z systemem wartości, który preferuje (harmonia między deklaracjami słownymi a życiem). Osobami podejmującymi

²³ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, op. cit., s. 83.

trud wychowania w placówkach wychowania pozaszkolnego są nauczyciele – instruktorzy, określani również mianem animatorów kultury.

Polscy pedagodzy (m.in. J. Kargul, B. Żurakowski, B. Jedlewska)²⁴ określają animatora kultury jako przewodnika po świecie kultury i sztuki, profesjonalistę, który łączy w sobie cechy pedagoga, psychologa oraz artysty, a wartość jego pracy mierzy się nie tym, co sam dokonał, a tym ile i co potrafił przekazać innym. Animator stara się przybliżyć i ułatwić rozumienie wartości zawartych w kulturze²⁵. Jego działania mają służyć kształtowaniu u dzieci i młodzieży zdolności do inspirowania, zachwycań, fantazjowania, radości poznawania, wzruszania, zaciekawienia, refleksji, radości tworzenia oraz samodzielności myślenia²⁶.

Na rolę zawodową nauczyciela–instruktora, podobnie jak to ma miejsce w odniesieniu do nauczycieli pracujących w szkole, składają się trzy funkcje: dydaktyczna, związana z przekazywaniem wiedzy z określonej dziedziny i rozwojem zainteresowań, wychowawcza, której zadaniem jest kształtowanie umiejętności społecznych, systemu wartości wychowanka oraz opiekuńcza polegająca na zapewnieniu uczestnikom zajęć poczucia bezpieczeństwa. Ważnym elementem pracy nauczyciela, pracującego w placówce wychowania pozaszkolnego, są jego kompetencje. Józef Kuźma kompetencje nauczycieli definiuje zarówno jako kwalifikacje, czyli nabyte wiadomości i umiejętności, jak i postawę racjonalności oraz odpowiedzialności w wypełnianiu obowiązków i korzystaniu ze swoich praw, a także zdolność, a zarazem gotowość do wykonywania określonych zadań dydaktyczno-wychowawczych, umiejętność radzenia sobie z problemami, a ponadto nienaganną kulturę osobistą²⁷. Takie określenie kompetencji może mieć także zastosowanie w odniesieniu do nauczycieli instruktorów. Wśród wielu podziałów kompetencji nauczycielskich, dla nauczycieli instruktorów najbardziej klarowna i adekwatna, zdaniem autorki, wydaje się klasyfikacja opracowana przez Wacława Strykowskiego. Dzieli on kompetencje nauczycieli na merytoryczne, związane z tym obszarem wiedzy, w którym nauczyciel jest specjalistą (w przypadku nauczycieli instruktorów może to być wiedza z zakresu plastyki, muzyki, literatury, itp.), kompetencje dydaktyczne dotyczące warsztatu pracy nauczyciela, pomagające w ciekawym prowadzeniu zajęć (metody inspirowające dziecko do własnych działań, poszukiwań, rozbudzające

²⁴ J. Kargul, *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997; B. Żurakowski, *Animacja społeczno-kulturalna wobec zagadnienia wartości*, [w:] *Akademickie kształcenie animatorów i menadżerów kultury w Polsce*, red. B. Jedlewska, Verba, Lublin, 2006; B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.

²⁵ Cyt. za: B. Jedlewska, *Misja i prestiż współczesnego animatora kultury*, [w:] *Dom kultury w XXI wieku – wizje, niepokoje, rozwiązania*, red. B. Jedlewska, B. Skrzypczak, Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych, Olsztyn 2009, s. 110.

²⁶ *Ibidem*, s. 113.

²⁷ J. Kuźma, *Kompetencje a strategie i metody pracy nauczycieli w procesie edukacji ustawicznej*, [w:] *Proces uczenia się przez całe życie. Aspekty kształtowania kompetencji nauczycielskich*, red. J. Aksman, S. Nieciuiński, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012, s. 129.

kreatywność) oraz kompetencje wychowawcze ułatwiające nawiązanie kontaktu z dzieckiem (umiejętność komunikacji interpersonalnej, rozwiązywania problemów zaistniałych w grupie) – nauczyciel jest dla dziecka doradcą i wychowawcą życiowym²⁸.

Oprócz kompetencji, czynnikiem budującym pozytywny odbiór nauczyciela przez dzieci i młodzież, jest jego autorytet. Sens pedagogiczny znajduje wyłącznie taki autorytet, który pobudza inicjatywę oraz kształci samodzielność, zachęca do samokształcenia i samowychowania. Więź pomiędzy nauczycielem a wychowankiem powinna mieć charakter poznawczy, racjonalny i afektywny, oparty na wzajemnym zaufaniu i szacunku. Dzięki temu młodzi ludzie chętniej przyjmują rady i sugestie od nauczyciela oraz chcą naśladować jego zachowanie. Zdarza się, że w szkole autorytet nauczyciela wynika z pełnionej przez niego funkcji (autorytet formalny), w placówkach wychowania pozaszkolnego wzajemne relacje nauczyciela i wychowanków (uczestników zajęć) są bardziej bezpośrednie. Między nauczycielem – instruktorem prowadzącym zajęcia a uczestnikiem zajęć występuje emocjonalny związek mistrz – uczeń. Tego rodzaju relacje niezwykle rzadko występują w szkole, gdzie wymagane jest ocenianie i kontrola osiągnięć ucznia.

Proces wychowania związany jest z wpływem osób znaczących na zachowania i postawy wychowanków. Nie możemy więc mówić o wychowaniu, jeśli nie ma w nim autorytetów. To autorytety są nośnikami odpowiednich wartości, ważnych w procesie wychowania. Mieczysław Łobocki zwraca uwagę na fakt, że powoływanie się w wychowaniu na autorytety dostarcza młodym ludziom godnych do naśladowania wzorów osobowych. Pozwala im uwierzyć, że życie ludzkie nabiera sensu w wyniku dochowania wierności wartościom uniwersalnym i ponadczasowym²⁹.

Nauczyciel – instruktor, chcąc stać się autorytetem dla dziecka, musi być autentyczny i wiarygodny w tym, co robi. Wymaga się od niego również wycucia, taktu i wrażliwości na drugiego człowieka. W działaniach nauczycieli pracujących w placówkach wychowania pozaszkolnego dostrzec można autentyczną troskę o to, by każde dziecko czuło się ważne i docenione. Szczególnie dzieci i młodzież o mniejszych szansach znajdują zachętę i wsparcie w budowaniu poczucia własnej wartości i pewności siebie.

Opierając się na praktyce pedagogicznej wiadomo, że jakość edukacji, również tej nieformalnej, zależy od jakości kadry nauczycielskiej, która prezentować powinna nie tylko wysoki poziom kompetencji pedagogicznych, ale także przejawiać postawy godne uznania, motywujące wychowanków do pracy, samodzielnego zdobywania wiedzy i wszechstronnego rozwoju.

²⁸ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnicza eMPi2, Poznań 2003, s. 69–80.

²⁹ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, *op. cit.*, s. 118.

Placówki wychowania pozaszkolnego a edukacja alternatywna

Placówki wychowania pozaszkolnego zyskują coraz większe znaczenie w życiu dzieci i młodzieży. Bogata oferta programowa, różnorodne i atrakcyjne formy zajęć umożliwiają młodemu człowiekowi wybór, stosownie do potrzeb i zainteresowań³⁰. Aktualność przekazywanej wiedzy poszerza horyzonty myślowe. Indywidualne podejście do każdego uczestnika, wielość i różnorodność metod w przekazywaniu wiedzy sprzyja optymalnemu rozwojowi. Brak przymusu i oceniania pomaga w pełni zaangażować się w wybraną dziedzinę wiedzy. Praca w grupie, konstruktywne zaangażowanie – przyczyniają się do rozwoju społecznego. Uczestnictwo w zajęciach wspiera pozytywne efekty nauki podejmowanej w szkole, poszerzając wiedzę z danej dziedziny lub kompensując jej deficyty. Rezultatem uczestnictwa w ofercie programowej placówek wychowania pozaszkolnego jest rozwój intelektualny, moralny, estetyczny i fizyczny młodego człowieka.

Czy działalność edukacyjną placówek wychowania pozaszkolnego możemy określić mianem alternatywnej? Ten rodzaj edukacji rozpatrywany jest przez pedagogów w odniesieniu do działalności szkoły. Jednakże podmiotem oddziaływań wychowawczych wszystkich instytucji oświatowych jest dziecko. Szkoły i placówki działają na rzecz wspólnego dobra, jakim jest wychowanie dziecka. Zatem placówki wychowania pozaszkolnego, jako instytucje wspomagające funkcjonowanie szkoły, dopełniają jej działalność. Podejmują również działania wybiegające poza treści kształcenia szkoły. Działania te możemy określić mianem alternatywy wobec koncepcji realizowanych w szkołach. Uczestnictwo w zajęciach organizowanych przez placówki wychowania pozaszkolnego nie może zastąpić edukacji szkolnej, ale może ją w znacznym stopniu wzbogacić. Podstawowym założeniem edukacji alternatywnej jest holistyczne spojrzenie na dziecko. Wiele uwagi poświęca się możliwościom dziecka, jego potrzebom, zdolnościom, rozwojowi zainteresowań. W taki sposób podchodzi się do dziecka również w placówkach wychowania pozaszkolnego.

Bogusław Śliwerski wymienia kilkanaście cech edukacji alternatywnej. Spełnienie choć jednej z nich, wskazuje na uprawianie przez daną instytucję tego rodzaju edukacji³¹. Wymieńmy zatem kilka cech edukacji alternatywnej, które zdaniem autorki opracowania, mieszczą się w obszarze działań podejmowanych przez placówki wychowania pozaszkolnego:

- demokracja, pluralizm, tolerancja i otwartość na nowość,
- bazowanie na prawie do dialogu, samorealizacji, wolności wyboru, wyobraźni,

³⁰ Autorka przez wiele lat pracowała w Centrum Młodzieży im. dr H. Jordana w Krakowie. Z racji wykonywanych obowiązków miała okazję zapoznać się z działalnością większości wiodących placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce.

³¹ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992, s. 14–15.

- wzbogacanie rzeczywistości edukacyjnej o nowe projekty do realizacji,
- traktowanie edukacji alternatywnej jako wypadkowej propozycji twórców i oczekiwań odbiorców na tle ich potrzeb, zainteresowań i kompetencji.

Podsumowanie

W rozumieniu pedagogicznym wartość to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki oraz społeczeństwa. Działalność placówek wychowania pozaszkolnego traktować możemy jako ważną i cenną, zarówno dla dzieci, młodzieży, jak również rodziców oraz szkoły. Ich rola jako instytucji prowadzących, ale też wspomagających i uzupełniających proces wychowania, jest bardzo ważna. Placówki wychowania pozaszkolnego przygotowują młodych ludzi do wartościowych wyborów w dorosłym życiu, uczą wartościowych sposobów spędzania czasu wolnego, stwarzają warunki do indywidualnego rozwoju osobowości, uczą otwartości na drugiego człowieka, przysposabiają do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Nauczyciele – instruktorzy prowadzący zajęcia w placówkach, to w większości pasjonaci danej specjalności czy dziedziny, którą reprezentują. Kierują się wartościami w procesie wychowania oraz stanowią wzór dla swoich wychowanków.

**II. STRATEGIE I KONCEPCJE
EDUKACJI ALTERNATYWNEJ UCZELNI WYŻSZYCH**

Mara Cotič, Darjo Felda

PRIMARY, TEACHERS' PROFESSIONAL QUALIFICATION FOR TEACHING MATHS

Kwalifikacje zawodowe do nauczania matematyki nauczycieli wczesnej edukacji

Autorzy artykułu poszukują odpowiedzi na pytanie, czy w dzisiejszych czasach system nauczania matematyki jest wystarczająco skuteczny, aby jego efektem był matematycznie wykształcony człowiek. Autorzy postulują, by do nauczania matematyki zostały włączone strategie rozwiązywania problemów powiązane z życiowym doświadczeniem. W artykule pojawia się też silna sugestia, że uczniowie podczas nauczania matematyki powinni przejść przez wszystkie etapy realistycznego rozwiązywania problemów, dzięki czemu rozwiną się ich umiejętności matematyczne i powiązanie matematyki z życiem codziennym, a jednocześnie taki sposób kształcenia matematycznego zapewni sens pojęć matematycznych i matematycznych procedur. Autorzy uważają ponadto, że nauczyciele umiejętności matematycznych powinni zmienić swój punkt ciężkości z rodzaju nauczania, w którym jedynie przekazują wiedzę matematyczną na sposób nauczania, w którym uczniowie będą mieli możliwość odkrywania i budowania swojego systemu wiedzy.

Słowa kluczowe: nauczanie matematyki, rozwiązywanie realnych problemów, umiejętności matematyczne

Introduction

According to contemporary studies the main characteristic of the concept of education, school, mathematics education and learning is developing thinking skills and diminishing the knowledge acquisition¹. The focus lies on acquiring knowledge that can be more or less directly implemented to solve everyday problem situations. Also UNESCO and EU Ministers of Education have issued some recommendations that require increased student activity, development of creativity, independence and thinking skills and training pupils for problem solving. Teaching that encourages memorization, listening and repetition of what pupils have learned should be omitted. Teachers should encourage the development of problem solving skills and logical thinking skills.

The process of learning mathematics is an active process of knowledge acquisition, a process of interaction through which pupils build new cognitive structures and develop their cognitive and other abilities, a process in which the role of the teacher is to help pupils acquire new and restructure prior knowledge, and not a process in which pupils just passively adopt certain mathematical content and acquire ready-made knowledge². Mathematics education should be based primarily on a realistic approach in which pupils learn in real context, build their knowledge on real-life situations and develop mathematical thinking³. The acquired knowledge must be gradually sufficiently solid and structured, otherwise it can't be a suitable basis for later learning, in view of the cumulative character of mathematical knowledge⁴.

The teaching of mathematics should develop the following aspects of learning:

- exploring,
- problem solving,
- creative thinking,
- data processing,
- logical reasoning, and
- estimation of results.

Creative exploration and problem solving is an excellent way of develop-

¹ V.R. Jacobs, M.L. Franke, T.P. Carpenter, L. Levi, D. Battey, *Professional development focused on children's algebraic reasoning in elementary schools*, "Journal for Research in Mathematics Education" 2007, Vol. 38 (3), p. 258–288.

² S. Maričić, K. Špijunović, *Aktivnost učenika i razvijanje kritičkog mišljenja u početnoj nastavi matematike*, [in:] *Aktivnosti učenecv v učnem procesu*, ed. D. Hozjan, Koper 2015, pp. 281–290.

³ K. Špijunović, S. Maričić, *Development of pupils' mathematical thinking as a goal and task of the initial teaching of Mathematics. The modern society and education – The VI International Balkan Congress for Education and Science*, Skopje 2011, pp. 975–981; B. Lazić, S. Maričić, *Propaedeutic formation of the concept of fraction in elementary mathematics education*, [in:] *Developing mathematical language and reasoning* (Proceeding of International Simposium Elementary Math Teaching), eds. J. Novotna, H. Moraova, Prague 2015, pp. 212–221.

⁴ UNESCO, *Challenges in basic mathematics education*, Paris 2012.

ing mathematical concepts, as pupils raise questions and presume possible conclusions, select strategies and representations, use their thinking skills, prove or reject assertions, critically review, verify, and assess their work, and develop patience and persistence to reach a solution.

Solving realistic problems

The most frequently realistic problems are solved with the mathematisation of a non-mathematic situation, i.e.:

- building a mathematical model according to the corresponding realistic situation or situation from everyday life;
- solving the built mathematical problem;
- transferring the solution of the mathematical problem that corresponds to the mathematical model into realistic environment.

Solving a realistic problem can be presented with a diagram, as evident in Figure 1⁵.

To understand why many children struggle with text-based tasks used to present mathematical problems, though they require 'solely' the application of a learnt process, it is necessary to investigate how they develop a relevant mathematical model.

At the beginning of education, pupils do not experience mathematics as a tool for solving realistic problems, but rather as some kind of representation of a variety of different things or objects, e.g. balls, blocks, sticks, etc. with numbers. The modelling situation is actually reversed for them and indicates the process of visualisation or illustration as is seen on figure 2⁶.

The focus is not on manipulating mathematical objects, but rather on manipulating real objects. It means that 'standard' text-based tasks are not really suitable for developing mathematical modelling skills, because the text itself indicates the choice of the right mathematical operation or process, making the search for the links between the real problem situation and mathematics unnecessary. Tougher problems that present a challenge for pupils are more suitable for developing mathematical literacy.

It is better for pupils in early education to solve problems in small groups. Not only do they find relevant strategies through constructive cooperation, but in their discussion they also pinpoint potential critical points for which they seek an optimal solution. In this way, any individual can gain experience and develop mathematical literacy.

⁵ G. Müller, E. Wittmann, *Der Mathematikunterricht in der Primarstufe*, Braunschweig 1984.

⁶ A. Peter-Koop, *Fermi problems in primary mathematics classrooms: Pupils' interactive modelling processes*, [in:] *Mathematics education for the third millennium: Towards 2010*, eds. I. Putt, R. Faragher, M. McLean, Proceedings of the 27th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Sydney 2004, pp. 454–461.

Figure 1. Solving a realistic problem⁷

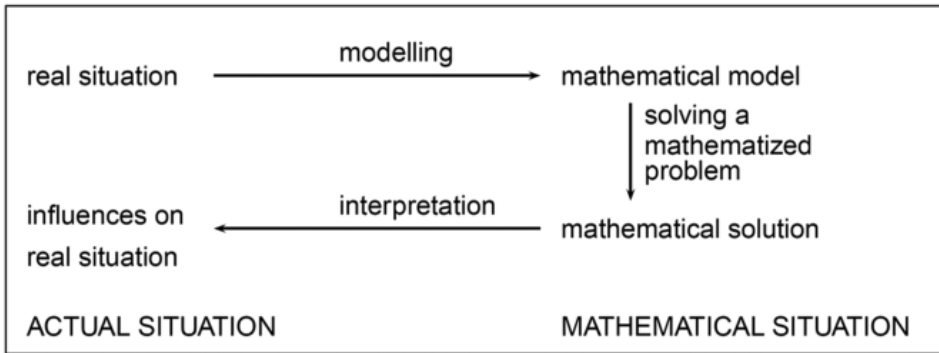
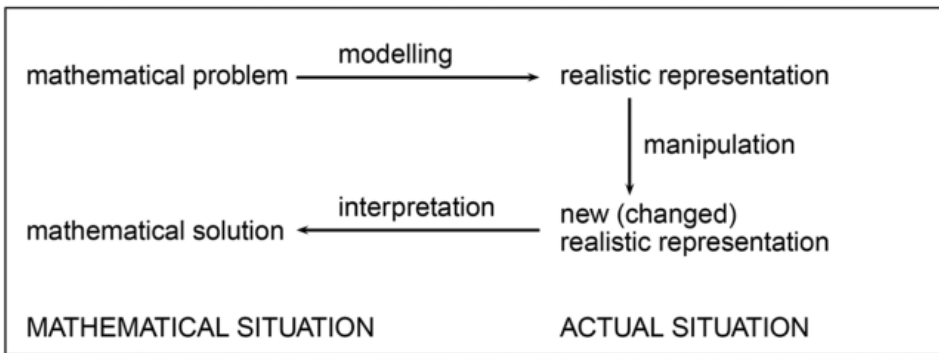


Figure 2. Solving a mathematical problem with the use of real representation⁸



Real-world problems adjusted to pupils’ age should not contain too much numeric data so as not to discourage pupils from analysing the described problem situation and make them calculate or search for a calculation or other algorithms. If data is provided in a descriptive mode, pupils will be inclined to assess, estimate, seek and collect relevant data. Problems must be ‘open’ enough to make pupils take reasoned decisions in the process of solving based on the mathematical model they use⁹.

For the development of mathematical literacy it is necessary to put emphasis on the real situation and not on the problems that ought to be pruned of “unnecessary” situational elements. Of course, pupils in their early education should be properly assisted or guided when handling realistic problems. They are supposed to create the solving process independently as much as possible, so they

⁷ G. Müller, E. Wittmann, *op. cit.*

⁸ A. Peter-Koop, *op. cit.*

⁹ *Ibidem.*

should be given less complex problems from which they will manage to extract the information and data necessary to create an effective and simple situation model. In no case should pupils be prevented from solving realistic problems just because their knowledge is considered not effective enough. They must constantly develop and improve relevant strategies of solving realistic problems and include their knowledge and skills in them.

The teaching of mathematics and solving realistic problems

Solving realistic problems is important because of the perception of mathematical models in our everyday environment that thus

- helps the child and the adolescent in understanding the world;
- supports the learning of mathematics in the sense of motivation, formation of concepts, and understanding terms;
- helps in the development of mathematical competences and the corresponding skills;
- helps in the understanding of mathematics as a discipline¹⁰.

This makes mathematics more meaningful for the pupil, as usual textual tasks are the most frequently just an artificial “real-life” disguise for mathematical problems and do not represent the learner any challenge—for the pupil engagement with these assignments is a boring mathematisation of mathematics. Emphasising pupils need to offered textual tasks with enough interesting and enough challenging content from their everyday has become one of the basic guidelines of teaching mathematics. If a realistic problem is given as a textual task, it is necessary we identify ourselves with the corresponding problem situation and use the knowledge and experience from everyday life.

This approach to teaching mathematics is also difficult for teachers, as in addition to mathematical knowledge it also requires the knowledge and experience the individual acquires in everyday life. Teachers usually carefully plan their teaching and foresee the exact course of the lesson nearly to the minute; they even put down the questions and the answers they expect from their pupils. Teaching with solving realistic problems cannot be equally predictable; the teaching becomes more “open”. This is why many teachers are afraid the pupils would not acquire the knowledge or attain the corresponding learning goals. They believe they can determine whether the learning goal has been met only with “conventional” teaching methods; they find problem oriented teaching “dispersed” and time consuming; they have no control over it.

The aim of mathematics learning and teaching must be to raise the level of mathematical literacy. Pupils should not be exposed only to unrealistic, simpli-

¹⁰ W. Blum, R. Borromeo Ferri, *Mathematical Modelling: Can It Be Taught And Learnt?*, “Journal of Mathematical Modelling and Application” 2009, Vol. 1 (1), pp. 45–58.

fied, ‘abstract’ and ‘artificialized’ problems, but rather to problems that derive from their real situations. Therefore, in the mathematics classroom pupils should encounter problems with:

- redundant data,
- insufficient data,
- multiple solutions, and
- contradicting data.

Let us look at a problem situation that can happen in daily life. The description includes redundant information independent of the information needed to solve the problem situation:

The shop sold T-shirts for 20 euros, trousers for 45 euros and sports shoes for 60 euros. Ajda bought a T-shirt and paid with a €50 banknote. How many euros of change did she receive?

The next problem has an implicitly written solution for Ajda, her classmates, the teacher and some other people. It is implicitly stated where the problem situation takes place, so information about the number of pupils in Ajda’s class needs to be found. However, the problem is unsolvable for those who are unable to obtain this information or do not even know which class is in question:

Ajda brought sweets to school for her birthday. She gave one sweet to each pupil and the teacher, and there were 3 sweets left. How many sweets did she bring to school?

As for problems with multiple solutions, most typical ones are about determining distances between places, shopping (limited by a certain amount of money) or numbers of animals (some with two, others with four legs). Here are two examples:

Maja had 200 euros. In the supermarket T-shirts cost 20 euros, jumpers 45 euros, pullovers 90 euros and trousers 110 euros. What could Maja afford?

There were sheep, cows and chickens on the pasture. Blaž counted that they had 42 legs altogether. How many chickens were there?

When faced with a problem with contradicting data, pupils should realize that the information is contradictory and the problem with this information cannot be solved. For pupils in their early years of education, it is not easy to find where the obstacle that prevents a solution is, because it requires a great mental effort. If pupils rarely solve this kind of problems, they should be given a hint that the task includes contradictory information they need to look for. An example of such a problem is:

There are 24 pupils in the class. On a mathematics test, one third of them received a good grade, one third very good, one quarter excellent, 3 pupils received a sufficient grade, 1 pupil was absent during the test. How many students got an insufficient grade?

Methodology

Problem and objectives of the study

We wished to determine in the study whether the pupils who participate in our model of solving realistic problems in mathematical classes at primary level of basic school, which include problem situations from their life experiences, are more successful in solving realistic problems and thus also in constructing mathematical literacy. To this purpose we composed two written tests: with one the successfulness of solving realistic problems was tested at the beginning, and with the other at the end of the school year.

Research hypothesis

The experimental group will be more successful solving realistic problems with redundant data, with insufficient data, with multiple solutions, and with contradicting data than the control group.

Method

The causal – experimental method was applied in our research study. We investigated the influence of novelty, i.e. of integrating problem situations, or realistic problems with appropriate procedures, into the teaching of mathematics.

The sample

In the experiment 134 fourth grade basic school pupils were involved. The pupils were divided into 2 groups: in the experimental group (EG) there were 66 pupils, and in the control group (CG) 66 pupils. We produced the baseline and the final knowledge test for the purpose of this research by ourselves. The syllabus and the objectives defined in it were taken into account. The baseline testing was carried out at the beginning of the school year, and the final test at the end of the school year.

The experimental group enjoyed the whole range experimental treatment that included realistic mathematical problems, the strategies of solving a realistic mathematical problem, and modelling.

The variables were the attainments of the children in solving realistic problems:

- with redundant data,
- with insufficient data,
- with multiple solutions, and
- with contradicting data.

Results and interpretation

We interpreted the results in consistence with proving the set hypotheses. In testing the hypotheses the rule was observed the greatest risk for the rejection of a hypothesis allowed is 5%, the selected value for the level of significance is thus 0.05.

At the beginning of grade four (the baseline situation) there were no statistically significant differences in the attainments of the children in the experimental and in the control group.

Let us also present the basic statistical parameters of the final test (at the end of the experiment).

Table 1. The basic statistical parameters of the end test

	Group	<i>n</i>	Attainment (%)	Arithmetic mean	Standard deviation	Min	Max
Redundant data	EG	66	73.20	3.66	1.254	0.00	5.00
	CG	68	47.20	2.36	1.407	1.00	5.00
Insufficient data	EG	66	91.50	3.66	0.669	0.67	4.00
	CG	68	81.25	3.25	0.952	0.00	4.00
Multiple solutions	EG	66	68.63	5.49	1.895	0.25	8.00
	CG	68	45.13	3.61	2.280	0.00	7.75
Contradicting data	EG	66	71.80	3.59	1.105	0.25	5.00
	CG	68	64.00	3.20	1.128	0.50	5.00

Comparing the differences in the arithmetic means of all variables between EG and CG (Table 1), we can conclude EG was more successful in solving all types of realistic problems than CG.

With Leven’s test of the equality of variances and with the *t*-test we checked in which variables the differences between the two groups were statistically significant at the end of the experiment.

Table 2. Presentation of the differences in the successfulness of solving realistic problems in EG and CG at the final test

	Leven’s test of the equality of variances		<i>t</i> -test	
	F	p	t	p
Redundant data	0.004	0.949	5.516	0.000
Insufficient data	5.752	0.018	*2.995	0.004
Multiple solutions	0.285	0.594	5.040	0.000
Contradicting data	0.458	0.500	2.031	0.044

Note: *the Cochran-Cox approximation method of *t*-test was applied.

It is evident from Table 2 there is a statistically significant difference between the two groups in all the four variables.

The pupils in EG and in CG were the least successful in solving realistic *problems with multiple solutions* (in the EG the attainment was 68.63%, and in the CG 45.13%), as in the majority of cases they were satisfied with one solution, although the task stated they are expected to put down all possible solutions. Most pupils are namely convinced they do not need to search for other solutions if one is found, as they believe if one solution is found, the task is successfully solved.

It showed with the *problems that contain more data than necessary for the solution* as many as 73.20% of pupils in the EG read the text with understanding and were able to find the data needed for the solution. In the CG this problem was successfully solved by only 47.20% of pupils. They arrived at incorrect solution mainly because in solving they used all the data, including the redundant ones, as in the problems they had encountered in the classroom, they had always “had to” use all the data.

The pupils were also very successful in solving *problems that did not contain the number of data sufficient for solution*, as this task was successfully solved by as many as 91.50% of pupils from the EG and 81.25% of those from CG. Finally they also encountered problems with contradicting data. These problems were successfully solved by 71.80% of pupils in the EG and 64% of pupils in the CG. It showed for the pupils who have difficulties in mathematics it is very hard to find where the obstacle is that prevents the solution. We nevertheless proved with our study with an appropriate model of teaching and learning a critical attitude towards the data can be developed, as at the end of the experiment there was a statistically significant difference between the CG and the EG to the favour of EG.

Conclusion

We confirmed with our study how very important and necessary it is at the beginning of schooling to lead or to guide pupils when they encounter the solving of realistic problems. In this way they constantly develop and upgrade appropriate strategies of solving realistic problems in which their knowledge and skills are engaged. The pupils must participate in the conversation, from which their knowledge and understanding of mathematics, as well as their ways of thinking and reasoning and justifying the selected methods and procedures of solving problems can be identified. Interactive teaching and learning in which all the pupils in the class are involved proves to be as efficient.

It would probably be necessary not just to make corrections to the syllabus for mathematics, but to the system of learning and teaching mathematics, as

today it is no longer sufficiently efficacious, and it does not meet the most urgent needs of humans in modern society. Some teachers erroneously offer the interpretation in mathematics classes emphasis should only be put on the phases of solving problems in which mathematical knowledge is involved. Realistic problems are so closely connected with life experience with their informal knowledge, experience, and previous mathematical knowledge pupils must pass through all the phases of solving a mathematical problem thus concurrently improving their mathematical literacy and raising its level. Pupils must be offered enough opportunities for more thorough integration of mathematics with everyday life and for continuously giving meaning to mathematical terms, concepts, and procedures in the phases of solving a realistic problem. It is the “absence” of giving meaning to terms, concepts, and procedures that leads to short-term memory and the reproduction of knowledge that in fact is not knowledge at all, but a kind of data or information that disappears after a relatively short period of time.

Olena Bocharova

**DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWO-BADAWCZA
LABORATORIUM ROZWOJU ZDOLNOŚCI STUDENTÓW**

Research work of the laboratory of students' abilities development

The purpose of the article is a presentation of the work of the laboratory of students' abilities development at Gorlovka Institute for Foreign Languages. One of the main wealth of the Ukrainian society is its intellectual potential, especially young people who can realize their creativity and professional opportunities. For the development of future talent it is necessary to create a higher education system, which could be conducive to diagnosis and support of young people, development and realization of their abilities, stimulating creative work of teachers and students, intensification of scientific work with youth, formation of teachers and scientists. To meet this purpose the laboratory of students' abilities was established in Gorlovka Institute for Foreign Languages, whose task is to study and create the best educational environment for the development of gifted students' skills. To diagnose the level of language, leadership, creative and pedagogical skills special psychological methods were used, aimed at: identifying gifted and talented students; creating conditions for realization of individual creative abilities of future teachers; creating an appropriate atmosphere for the development of personal individual potential and cognitive abilities in a free choice condition; as well as the possibility of individual adapting in social and cultural sphere.

Key words: student, abilities, talent, diagnostics, research, conditions

Wprowadzenie

Jednym z najważniejszych zasobów społeczeństwa jest jego potencjał intelektualny, reprezentowany przez grupy społeczne, które znalazły swoje miejsce w życiu, w pełni realizowały swoje zdolności twórcze i możliwości zawodowe. Są one głównym motorem postępu we wszystkich dziedzinach życia społeczeństwa oraz państwa. Wsparcie i rozwój utalentowanej osobowości jest jednym z głównych zadań szkolnictwa wyższego. Rozwojowi przyszłych talentów musi służyć tworzenie w jednostkach szkolnictwa wyższego systemu, który sprzyjałaby identyfikacji i wspieraniu utalentowanych młodych ludzi, rozwoju i realizacji ich umiejętności, stymulowaniu twórczej pracy uczniów i nauczycieli, aktywizowaniu pracy naukowej z młodzieżą, kształceniu kadry naukowej oraz pedagogicznej.

System ten powinien obejmować instytucje edukacyjne na różnych poziomach akredytacji: gimnazjum, liceum, akademie, uniwersytety, różne placówki oświatowe, instytucje kształcenia podyplomowego. Procesowi temu sprzyja budowanie zintegrowanego modelu utalentowanego specjalisty przyszłości oraz opracowanie i wdrożenie technologii edukacyjnych w oparciu o strategie uczenia, które bazują na pogłębianiu, przyspieszaniu, wzbogacaniu wiedzy, a także aktywacji, różnicowaniu i indywidualizacji nauczania oraz uczenia się uczniów.

Wsparciem młodzieży uzdolnionej jest przede wszystkim tworzenie właściwych warunków w celu umożliwienia studentom realizacji swoich interesów i potrzeb życiowych. W celu zwiększenia roli studentów w tworzeniu wysokiej jakości nowego środowiska edukacyjnego, w ramach instytucji szkolnictwa wyższego, którego wiodącą cechą jest podejście innowacyjne do nauki i edukacji. Coraz więcej uwagi poświęca się mechanizmom sprzyjającym rozwojowi twórczej aktywności studentów uzdolnionych, ich wewnętrznego potencjału i aspiracji, aby poprawić poziom ich kompetencji zawodowych¹.

Dla precyzyjnego rozwoju zdolności każdego studenta w wyższym zakładzie pedagogicznym powinny być stworzone odpowiednie warunki i uwzględniony cały szereg istotnych czynników, wśród których można wyznaczyć tak wewnętrzne, jak i zewnętrzne, a mianowicie:

- udzielanie wszechstronnej pomocy studentom w ujawnieniu i rozwoju dominujących zdolności;
- uwzględnianie dziedzicznych danych – biofizjologiczne, anatomo-fizjologiczne właściwości organizmu (zadatki), które są podstawą rozwoju zdolności;
- stworzenie dogodnego środowiska, które sprzyja rozwojowi odpowiednich zdolności;
- opracowanie psychologicznych i metodycznych aspektów pracy z utalentowaną osobowością, opracowanie indywidualnych programów nauczania;

¹ О.С. Антонова, *Теоретичні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості*, [w] *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія*, За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк, Житомир 2006, s. 47.

- organizacja celowego, wychowawczego wpływu na rozwój zdolności, pod warunkiem jedności w działalności wykładowców, studentów, kierownictwa uczelni, organów studenckiego samorządu;
- zaangażowanie studentów w różnego rodzaju działalnościach, w celu uzyskania pewnego doświadczenia w ich wykonywaniu, stymulacji ich aktywności, co sprzyjałoby skutecznemu rozwojowi ich potencjalnych możliwości;
- emocjonalny rozwój studentów, przejawiający się w wykonaniu zadań, w pragnieniu współzawodnictwa, pewności swoich sił i zdolności, szacunku, tolerancji w stosunku do innych ludzi, skłonności do autoanalizy, tolerancyjnego nastawienia do krytyki, gotowości podzielenia się rzeczami i ideami z innymi osobami, niezależności w myśleniu i zachowaniu, poczucia humoru;
- kształtowanie odpowiedniego systemu wartości, co odzwierciedla się w rozwoju „Ja” – koncepcji, wewnętrznej motywacji, która determinuje się autonomnością, samowystarczalnością, niezależnością od czynników sytuacyjnych;
- świadome przygotowanie wykładowcy do odpowiedniej pracy (stwarzanie sytuacji, w których student mógłby zrealizować się „w odpowiednim miejscu i w odpowiednim czasie”, być dla niego „Jego Nauczycielem”);
- stworzenie systemu stymulacji twórczości;
- specjalne przygotowanie wykładowcy do pracy z utalentowaną młodzieżą. Tworzenie modelu wsparcia uzdolnionych studentów w instytucjach szkolnictwa wyższego, składa się z następujących etapów:
 - a) diagnoza,
 - b) cel (określenie maksymalnego poziomu socjalizacji studenta utalentowanego w szkole wyższej),
 - c) prognoza (przewidywanie hipotetycznych warunków dydaktycznych, które zapewnią wsparcie uzdolnionych studentów),
 - d) kształtowanie (wykorzystanie prognozowanych warunków pedagogicznych w praktyce poprzez wykonanie pewnych działań),
 - e) skuteczna kontrola (podsumowanie wyników pracy, zidentyfikowanie pozytywnych i negatywnych stron, korekty dalszej pracy).

Działalność naukowo-badawcza laboratorium rozwoju zdolności studentów

11 lutego 2014 r. rozpoczął się pierwszy etap wyszukiwania zdolności wśród studentów I i II roku wszystkich wydziałów Gorliwskiego Instytutu Języków Obcych oraz stworzony został Bank „Student Uzdolniony GIIM (Gorliwski Instytut Języków Obcych)”.

W pracy ze studentami brano pod uwagę przejaw uzdolnień w zależności od wieku studentów. Należy podkreślić, że okres studiów (18–25 lat) wywiera

istotny wpływ na rozwój zdolności, należało zatem dokonać charakterystyki poszczególnych etapów rozwojowych.

Zarówno okres studiów, jak również inne fazy życiowego cyklu człowieka, mają swoją niepowtarzalną specyfikę. Jeszcze radziecki pedagog, K. Uszinski, uważał okres od 16 do 22–23 roku życia za lata „najdynamiczniejsze”, wskazując na to, że właśnie w tym wieku wyznacza się ukierunkowanie w sposobie myślenia człowieka, w jego charakterze².

B. Ananjew akcentował, że właśnie w tym okresie odbywa się «kształtowanie motywacji, całego systemu wartościowych orientacji» osobowości. To z kolei, doprowadza do intensywnego kształtowania specjalnych zdolności w związku z uzawodowieniem, kształtowania charakteru i intelektu³».

Utalentowanych ludzi w wieku studenckim wyróżnia pozytywny obraz swojego „Ja”, pewność swoich zdolności, siła charakteru, charakterystyczne właściwości rozumienia i interpretacji świata wewnętrznego i zewnętrznego.

Dlatego rola pedagoga powinna polegać na organizowaniu współpracy ze studentem, udzielaniu porad, konsultacji, stworzeniu warunków dla pracy z fachowcami o wysokich kompetencjach⁴.

Istotność tego okresu przejawia się również tym, że przebywanie młodych ludzi w murach wyższej uczelni może stworzyć system wymogów, adekwatnych względem głównych parametrów kreatywnego środowiska. To pozwala modelować system aktywnych wpływów wychowawczych na rozwój zdolności w tym wieku. W tym okresie odbywa się intensywny proces kształtowania osobowości, w szczególności kompetencji. W związku z tym, dla kształtowania się utalentowanej osobowości, ważnym jest stworzenie systemu wartości, który istotnie wpływa na poziom duchownego i intelektualnego rozwoju człowieka.

Celem działalności Laboratorium jest badanie i stworzenie optymalnych warunków pedagogicznych dla rozwoju umiejętności uzdolnionych studentów.

W swej pracy Laboratorium kieruje się następującymi założeniami:

- Uzdolniony jest praktycznie każdy człowiek, choć każdy w swoim rodzaju. Zadanie pedagoga polega na tym, aby pomóc kształtującej się osobowości maksymalnie rozwijać i ukazywać jej dominujące uzdolnienia i talenty.
- Rozwój zdolności przyszłego fachowca wymaga stworzenia w szkole wyższej całościowego systemu, który przewidywałby wyszukiwanie i wspieranie uzdolnionej młodzieży, rozwój i realizację ich uzdolnień, stymulowanie pracy twórczej studentów oraz wykładowców, a także aktywizację naukowo-poznawczej działalności młodzieży.
- Realizując własny potencjał w procesie kształcenia, przyszli nauczyciele uczą się wyszukiwać i rozwijać zdolności uczniów. Wszak uczeń zdolny

² А.А. Бодалев, *Психология о личности*, Москва 1988, s. 24.

³ А.И. Савенков, *Основные подходы к разработке концепции одарённости*, „Педагогика” 1998, s. 24–29.

⁴ Ю. Гильбух, *Как не убить талант*, „Народное образование” 1991, s. 15–22.

jest pochodną zdolnego nauczyciela (intelekt wzbogaca się poprzez drugi intelekt, charakter kształtowany jest przez inny charakter, osobowość formowana jest inną osobowością).

Badania rozpoczęte w Instytucie Języków Obcych w Gorliwce, stanowią kompleks przedsięwzięć naukowo-teoretycznych, metodycznych i organizacyjnych, które realizowane były w dwóch etapach:

- 1) wstępna praca analityczna (poszukiwawczo-przygotowawcza);
- 2) potwierdzający (konstatujący) etap eksperymentu.

W celu zdiagnozowania stopnia rozwoju zdolności lingwistycznych, przywódczych, twórczych i pedagogicznych, wykorzystano specjalne metody badań psychologicznych, ukierunkowane na: ukazanie zdolnych i utalentowanych studentów; stworzenie warunków dla realizacji indywidualnych zdolności twórczych przyszłych nauczycieli; stworzenie odpowiedniej atmosfery dla rozwoju indywidualnego potencjału osobowości oraz zdolności poznawczych w warunkach swobodnego wyboru, jak również możliwość adaptacji osobowości w sferze społeczno-kulturowej.

Test struktury intelektu P. Amtchauera

W celu zdiagnozowania stopnia rozwoju zdolności lingwistycznych wykorzystano **Test struktury intelektu P. Amtchauera**, który ujawnia odczucie języka, indukcyjne myślenie, zdolność do kombinowania, umiejętności poprawnego wypowiedziania i formułowania treści własnych opinii.

W badaniu udział wzięło 539 studentów.

Z tego:

- 22 studentów prezentowało poziom wysoki,
- 506 studentów – poziom średni.

Tabela 1. Wyniki oceny lingwistycznych zdolności studentów

	Wydział				
	Języka Angielskiego	Humanistyczny		Języka Francuskiego	Języków Słowiańskich
		Historia Psychologia	Tłumaczenia		
Ogólna liczba osób	202 osoby	82 osoby	54 osoby	98 osób	103 osoby
Wysoki poziom	14 osób (7%)	2 osoby (2,4%)	0 osób (0%)	2 osoby (2%)	4 osoby (4%)
Średni poziom	186 osób (92%)	79 osób (96,3%)	52 osoby (96%)	92 osoby (94%)	97 osób (94%)

Źródło: badania własne.

Test Skłonność do pedagogicznej działalności G. Babuszkina

W celu zdiagnozowania stopnia rozwoju pedagogicznych zdolności wykorzystano **Test Skłonność do pedagogicznej działalności G. Babuszkina**, który wyznacza poziom zdolności do pedagogicznej działalności.

W badaniu udział wzięło 558 studentów.

Z tego:

- 166 studentów prezentowało wysoki poziom zdolności,
- 300 studentów – średni poziom zdolności.

Tabela 2. Wyniki oceny pedagogicznych zdolności studentów

	Wydział				
	Języka Angielskiego	Humanistyczny		Języka Francuskiego	Języków Słowiańskich
		Historia Psychologia	Tłumaczenia		
Ogólna liczba osób	194 osoby	81 osoba	53 osoby	99 osób	134 osoby
Wysoki poziom	61 osoba (11%)	25 osób (4,5%)	11 osób (2%)	26 osób (5%)	4 osoby (7,5%)
Średni poziom	103 osoby (18,5%)	39 osoby (7%)	26 osób (4,7%)	52 osoby (9,5%)	80 osób (14,3%)

Źródło: badania własne.

Metodyka „Diagnostyka przywódczych zdolności” (E. Żarikow, E. Kruszelnicki)

W celu zdiagnozowania stopnia rozwoju zdolności przywódczych wykorzystano Metodę „Diagnostyka przywódczych zdolności” (E. Żarikow, E. Kruszelnicki).

Udział wzięło 586 studentów, wśród których 24 osoby z wysokim poziomem zdolności przywódczych.

Tabela 3. Wyniki oceny przywódczych zdolności studentów

	Wydział				
	Języka Angielskiego	Humanistyczny		Języka Francuskiego	Języków Słowiańskich
		Historia Psychologia	Tłumaczenia		
Ogólna liczba osób	205 osób	86 osób	56 osób	102 osoby	137 osób
Wysoki poziom	9 osób (9%)	5 osób (5%)	1 osoba (2%)	4 osoby (4%)	5 osób (4%)

Źródło: badania własne.

Test kreatywnego (twórczego) myślenia F. Williamsa

W celu zdiagnozowania stopnia rozwoju twórczych zdolności wykorzystano **Test kreatywnego (twórczego) myślenia F. Williamsa**, skierowany na badanie twórczego potencjału osobistości, zdolności do kreatywności, innowacyjnych opracowań i produkcyjnej działalności studenta.

Udział wzięło 605 studentów, spośród nich – 29 studentów miało wysoki poziom twórczych zdolności.

Tabela 4. Wyniki oceny twórczych zdolności studentów

	Wydział				
	Języka Angielskiego	Humanistyczny		Języka Francuskiego	Języków Słowiańskich
		Historia Psychologia	Tłumaczenia		
Ogólna liczba osób	204 osoby	85 osób	55 osób	101 osoba	137 osób
Wysoki poziom	10 osób (5%)	4 osoby (4%)	6 osób (11%)	4 osoby (4%)	5 osób (4%)

Źródło: badania własne.

Bank „Student Uzdolniony GIIM (Gorliwski Instytut Języków Obcych)”

Przeprowadzone badanie świadczy o słuszności wyboru przez studentów przyszłego zawodu i ich profesjonalnym ukierunkowaniu. Na podstawie statystycznych danych stworzony był **Bank utalentowanych studentów**.

Ponadto na podstawie powyższych wskaźników skonkretyzowano kierunki pracy ze studentami.

Należało do nich:

W ramach procesu nauczania:

- zaangażowanie studentów do tradycyjnych form pracy w grupie;
- wykorzystanie technologii nauczania problemowego;
- wykonywanie przez studentów zróżnicowanych zadań;
- wykorzystanie niestandardowych zadań podczas zajęć twórczych;
- wykonywanie przez studentów zadań indywidualnych;
- przeprowadzanie przez wykładowców indywidualnych konsultacji i rozmów z studentami.

W ramach działalności pozalekcyjnej:

- przeprowadzenie konkursów mistrzostwa pedagogicznego;
- aukcja idei pedagogicznych;

- przeprowadzenie twórczych konkursów pedagogicznych;
- przeprowadzenie olimpiad studenckich z przedmiotu;
- organizacja teatru pedagogicznego;
- organizacja szkoły pedagogów-organizatorów w ramach obozów letnich.

W ramach działalności naukowo-badawczej:

- zaangażowanie przyszłych nauczycieli do pracy w studenckich kołach naukowych, grupach badawczych, laboratoriach naukowo-metodycznych; do klubu pedagogicznego; do udziału w naukowych konferencjach;
- zaangażowanie studentów do pisania referatów, przygotowania artykułów naukowych do druku w czasopiśmie naukowym.

W ramach praktyki pedagogicznej, która daje wyjątkowe możliwości ujawnienia i rozwoju zdolności oraz talentów studentów, zwracano uwagę na:

- kontakt z nauczycielami-mistrzami z dużym doświadczeniem pedagogicznym oraz przeprowadzenie pod ich kierownictwem niestandardowych lekcji,
- wykorzystanie innowacyjnych metod i form nauczania,
- organizowanie działalności pozalekcyjnej i wychowawczej,
- prowadzenia kół, klubów, sekcji.

Zdolności lingwistyczne sprawdzano poprzez:

1. Przygotowanie studentów, z wysokim poziomem rozwoju zdolności lingwistycznych, do publicznych występów i uczestnictwa w konkursach i konferencjach.
2. Przeprowadzenie cyklu zajęć, ukierunkowanych na rozwój długoterminowej i operatywnej pamięci; znajomość technik szybkiego zapamiętywania informacji.
3. Cykl zajęć z rozwoju werbalnego intelektu.
4. Cykl zajęć z rozwoju fonemu słuchu, wizualnego postrzegania informacji.
5. Cykl zajęć z rozwoju kreatywności i komunikatywnych zdolności.
6. Cykl zajęć skierowanych na podwyższenia motywacji do studiowania języków obcych.
7. Przeprowadzenie konkursów na wiersz, opowiadanie, baśń.

Zdolności pedagogiczne

W celu rozwoju pedagogicznych zdolności zaplanowano następujące rodzaje pracy:

1. Przeprowadzenie pedagogicznych gier w celu rozwoju u studentów twórczego, produkcyjnego myślenia, w szczególności aktywizację operacji umysłowych (analizy, syntezy, zestawienia); rozwoju poznawczej aktywności i samodzielności.

2. Przeprowadzenie treningów w celu rozwoju wyobraźni pedagogicznej, twórczej fantazji, zdolności komunikowania, procesów kognitywnych (pamięci, myślenia, uwagi), rozwoju empatii.
3. Przeprowadzenie treningów, skierowanych na rozwój zdolności pedagogicznych u studentów, które są konieczne w pracy nauczyciela, ponieważ sformowane na tych zajęciach umiejętności pomogą studentom podczas odbywania praktyki pedagogicznej w szkołach.
4. W celu rozwoju twórczego potencjału przyszłego nauczyciela niezbędnym jest przeprowadzenie konkursów, wystaw twórczych prac studentów, naukowych konferencji.

Zdolności przywódcze

Pierwszym etapem jest w tym zakresie stworzenie **Szkoły liderów**, której działalność skierowana byłaby na przygotowanie młodzieży do skutecznego działania w środowisku lokalnym, identyfikacji własnych możliwości i rozwijania nowych umiejętności, przydatnych w życiu codziennym oraz w przyszłej pracy.

Celem szkoły liderów jest rozwój zdolności umysłowych; potencjału intelektualnego; zdolności przywódczych; intelektu werbalnego; sztuki oratorskiej; umiejętności samoregulacji; kształtowania i prezentacji własnego imażu; umiejętności zarządzania własnym czasem (time – management).

Głównymi technikami pracy są: gry, treningi, dyskusje, okrągłe stoły, zadania twórcze, obrona projektów.

Zdolności twórcze

Badając praktykę udowodniono, iż tylko twórczy, kreatywny nauczyciel może wykształcić twórczą i kreatywną jednostkę. W tym celu pedagog powinien zwerifikować swoje umiejętności, zmodyfikować pracę z uczniami, dostosowując ją do wymagań współczesności, działać innowacyjnie i kompetentnie. Dlatego praca z twórczo utalentowanymi studentami powinna być skierowana na rozwój ich zdolności. Istotnym z badawczego punktu widzenia było:

- Przeprowadzenie treningów twórczości: „Grekow W. System treningów” w ramach realizacji programu „Socjalno-psychologiczne towarzyszenie studentów”, „Rozwój kreatywności”. „Trening kreatywności – metoda rozwoju twórczego potencjału studentów”; Pietrowa E. „Psychologiczny trening. Trening rozwoju kreatywności. Gry”.
- Przeprowadzenie „okrągłego stołu”: J. Szerer „Technicy kreatywności: jak w 10 krokach znaleźć, ocenić i wcielić idee”.

Podsumowanie

Zaproponowana koncepcja bazuje na systemowym podejściu do studiowania pedagogicznych zjawisk i procesów, co pozwala zabezpieczyć efektywność poznawczej, naukowej i praktycznej pracy studentów; sprzyja nie tylko kształtowaniu wiedzy, umiejętności, ale i rozwojowi twórczego pedagogicznego myślenia przyszłego pedagoga, a także pobudza do twórczej samodzielnej działalności poznawczej.

Svitlana Kohut

UKRAIŃSKI KATOLICKI UNIWERSYTET:
MIĘDZY TRADYCJĄ A ALTERNATYWĄ

Ukrainian Catholic University: Tradition vs. Alternative

This article presents approaches to creating educational environment at the Ukrainian Catholic University, a private educational institution, which serves a platform for scientific and practical discussions reflecting both-secular and clerical outlooks. While creating a professional and academic program for training specialists in the area of socio-pedagogical work, there were identified the criteria for reviewing traditional and alternative stuff in the context of education, forms and methods of teaching. “Students Portfolio” program of acquiring additional competencies is described as well. The main goal of the proposed program is let experts and specialists to provide students with additional information on the content of the professional work in the chosen area, as well as deepening and broadening of theoretical knowledge, and eventually implementing on practice. The introduced program as alternative to the traditional optional ones, is expected to result in improving the quality of the professional training, focusing on sensitive perception of the processes taking place in the children and youth environment, and enlarging vision and understanding of the psycho-educational activities specificity.

Key words: private educational institution, traditional and alternative stuff, “Students Portfolio” program

Wprowadzenie

Transformacja na Ukrainie trwająca od 1991 roku, dotyczy wszystkich społeczno-politycznych obszarów i poziomów funkcjonowania państwa. Procesy zmian obejmują także system edukacji. Mają one na celu jego doskonalenie oraz rozwój. Zmiany systemu edukacji są powodowane głównie niskim poziomem jakości kształcenia, małą mobilnością wobec potrzeb rynku pracy, przestarzałymi treściami kształcenia oraz organizacją samego procesu kształcenia. Drugim źródłem zmian są nowe oczekiwania uczniów wobec szkoły i jej edukacyjno-społecznych funkcji w państwie demokratycznym o gospodarce wolnorynkowej. Problem innowacyjności stał się ważnym zagadnieniem polityki oświatowej, refleksji teoretycznej, a także działań praktycznych, inicjowanych na wszystkich szczeblach szkolnictwa na Ukrainie. W 2002 roku kwestie innowacji podjęto w najważniejszych dokumentach państwowych dwukrotnie: w *Narodowej doktrynie rozwoju edukacji*¹, gdzie podkreślono potrzebę proinnowacyjnego rozwoju edukacji oraz w ustawie *O działalności innowacyjnej*², w której zdefiniowano innowacje, a także określono ich ramy prawne dla różnych dziedzin. Od września 2014 roku na Ukrainie obowiązuje nowa ustawa o szkolnictwie wyższym, mająca na celu ujednoczenie szkolnictwa wyższego i dostosowanie go do systemów europejskich. Zaplanowane zmiany można uznać za radykalne.

Wśród nowych zadań, jakie formułują instytucje oświatowe wszystkich szczebli, znajdują się kwestie warunków mających na celu zapewnienie wysokiej jakości kwalifikacji i poziomu kompetencji absolwentów – zgodnie z międzynarodowymi standardami, ich konkurencyjności na rynku pracy oraz ujawniania talentów i twórczego potencjału. Te cele stanowią priorytet na poziomie zarządzania oświatą i wyznaczają obszary pożądaných innowacji. Nowe i wartościowe rozwiązania zastępują starsze, tradycyjne.

Jednym z efektów ukraińskich reform edukacyjnych jest zróżnicowanie szkolnictwa. Nastąpiło odejście od powszechnej jednolitej publicznej średniej szkoły ogólnokształcącej (obejmującej klasy I–IX) do systemu, w którym występuje wiele form organizacyjnych, np. gimnazja i licea, oraz programowych, np. szkoły międzynarodowe i językowe. Podobnie stało się też na poziomie szkolnictwa wyższego, w którym obok tradycyjnych uczelni państwowych, powstały szkoły wyższe nowego typu, głównie prywatne. Na rynku edukacyjnym wyróżniają się one innowacyjnymi programami kształcenia oraz profilami studiów. Są one bardziej elastyczne i otwarte na potrzeby studentów, a także pracodawców. Na wysoki poziom ich zróżnicowanej oferty edukacyjnej składa się profesjonalizm kadry wykładowców, nowatorskie badania naukowe, troska o ja-

¹ *Національна доктрина розвитку освіти*, „Офіційний вісник України” 2002, nr 16, <http://www.president.gov.ua/documents/151.html> [dostęp: 26.06.2015].

² Закон України, *Про інноваційну діяльність*, „Відомості Верховної Ради України” 2002, nr 36, <http://zakon.rada.gov.ua/go/40-15> [dostęp: 26.06.2015].

kość kształcenia – w tym nauczanie interaktywne i wykorzystanie technologii informacyjnych, mobilność profesorów i studentów, łączenie teorii z praktyką, współpraca międzynarodowa, zaangażowanie społeczne wykładowców i studentów na szczeblu lokalnym i krajowym. Różne aspekty reformowania szkolnictwa wyższego na Ukrainie oraz ich konsekwencje podejmują w swoich pracach m.in. T. Kuprij (Т. Купрій)³, W. Ohnewjk (В. Огнев'юк)⁴, S. Sysojewa (С. Сисоєва)⁵.

Przykładem prywatnej uczelni wyższej, która powstała na Ukrainie po zmianie ustrojowej, w warunkach wolnego niepodległego państwa i dzięki nowym regulacjom w prawie o szkolnictwie wyższym, jest Ukraiński Katolicki Uniwersytet (UKU, Український католицький університет). Jest to uczelnia, która kontynuuje tradycje Greckokatolickiej Akademii Teologicznej we Lwowie (zał. w 1928 roku) oraz Ukraińskiego Uniwersytetu Katolickiego im. św. Klemensa w Rzymie (zał. w 1963 roku), a przy tym jest konkurencyjna wobec szkolnictwa państwowego, dzięki innowacyjnym programom i kierunkom studiów⁶. Nowatorskie rozwiązania dydaktyczne zostaną przedstawione na przykładzie studiów pedagogicznych.

Ukraiński Katolicki Uniwersytet – struktura i zadania uczelni

Ukraiński Uniwersytet Katolicki został założony w 1994 roku we Lwowie, jako Lwowska Akademia Teologiczna, przez Fundację św. Klemensa, której przewodniczy patriarcha Lubomyr Huzar. Pod obecną nazwą funkcjonuje od 2007 roku. Jest to prywatna instytucja naukowa i edukacyjna. Już w momencie powstania wyróżniała się spośród innych szkół wyższych pod względem: formy własności – prywatna, założyciela – ukraiński kościół greckokatolicki, kadry profesorskiej – międzynarodowi eksperci z Europy i Ameryki Północnej, kierunków kształcenia – obszar nauk społeczno-humanistycznych oraz teologicznych, zasobów bibliotecznych – jeden z największych na Ukrainie zbiór literatury filozoficznej i teologicznej. Władze uniwersytetu, menedżerowie i kadra naukowa nieustannie pracują nad doskonaleniem oferty dydaktycznej; obecnie jest to związane z nowymi zasadami akredytacji szkół wyższych przez Ministerstwo Edukacji

³ Т.Г. Купрій, *Ризики приватної вищої освіти в контексті прийняття нового ЗУ «Про вищу освіту»*, [w:] *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії*: зб. наук. праць за мат. IV Всеукр. наук. конф., 11 грудня 2014, ред. Т. Г. Купрій, Рівне 2014, s. 286–289.

⁴ В. Огнев'юк, *Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти*, „Освітологія” 2013, nr 2. http://nbuv.gov.ua/j-pdf/osvit_2013_2_3.pdf [dostęp: 26.06.2015].

⁵ С. Сисоєва, *Освітні реформи: Освітологічний контекст*, „Теорія і практика управління соціальними системами” 2013, nr 3, http://library.kpi.kharkov.ua/JUR/TPUSS%202013_3_2.pdf [dostęp: 26.06.2015].

⁶ *Ідентичність і місія Українського Католицького Університету*, ред. У. Головач, М. Маринович, А. Ясіновський, Львів 2003.

i Nauki. Można powiedzieć, że UCU, w trosce o jak najwyższe standardy kształcenia, nieustannie się rozwija i zmienia.

Uniwersytet jest otwarty na studentów wszystkich wyznań i kościołów. Studiują tu i wykładają m.in. grekokatolicy, prawosławni, protestanci, katolicy. Priorytetem Uniwersytetu są nauki humanistyczne, troska o rozwój duchowy studentów oraz ich zaangażowanie i aktywność społeczna.

Struktura UCU obejmuje dwa wydziały: filozoficzno-teologiczny i humanistyczny oraz 11 katedr naukowo-dydaktycznych. Niezależne od wydziałów funkcjonuje siedem instytutów – Instytut Pedagogiczno-Katechetyczny, Instytut Historii Kościoła, Instytut Religii i Społeczeństwa, Instytut Nauk Liturgicznych, Instytut Rodziny i Życia Małżeńskiego, Instytut Studiów Ekumenicznych, Instytut Kierowania i Zarządzania oraz Lwowska Szkoła Biznesu.

Wśród prowadzonych kierunków znajdują się: pedagogika społeczna, historia, psychologia, dziennikarstwo, media i komunikacja społeczna, socjologia, informatyka oraz teologia.

W sektorze szkolnictwa wyższego na Ukrainie przeważają uczelnie publiczne. Większość młodzieży ma możliwość bezpłatnego studiowania. Szkoły prywatne, aby sprostać konkurencji i zainteresować studentów swoją propozycją, muszą przedstawić takie programy i kierunki, które wyróżnią je wśród innych, oraz skłonią do ich wyboru, który będzie wiązał się z ponoszeniem kosztów edukacji – opłaty czesnego.

Władze UCU oraz kadra naukowo-dydaktyczna skupiają się na wyszukiwaniu nowych potrzeb, analizując nowe możliwości, nowe problemy, nowe wymagania, aby nowemu typowi studenta zaproponować specjalistyczną ofertę, na miarę oczekiwań. Zadaniem każdego pracownika jest prowadzenie badań naukowych na wysokim poziomie naukowym, wykorzystywanie innowacyjnych metodyk nauczania, udział w projektach międzynarodowych oraz aktywność społeczna w wymiarze lokalnym.

W środowisku UKU zbiegają się dwa światopoglądy – religijny i świecki, co tworzy platformę dla burzliwych dyskusji naukowych i badań, prowadzonych w celu lepszego zrozumienia sytuacji człowieka we współczesnym świecie i świata w człowieku.

Kształcenie pedagogów w UKU – nowe wyzwania

Wszystkie kierunki i programy kształcenia w UCU są akredytowane oraz mają certyfikaty Ministerstw Edukacji i Nauki Ukrainy. Jednym z nich są studia na poziomie licencjackim i magisterskim na specjalności *pedagogika społeczna*. Specjalność ta rozwija się na Ukrainie od ponad 20 lat. Autorami najważniejszych badań i publikacji z zakresu pedagogiki społecznej są: A. Kapskoj (A. Капської), I. Mychowycz (I. Мигович), S. Charczenko (С. Харченко), L. Miszczyk (Л. Міщик)⁷.

⁷ А.Й. Капська, *Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників*, http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vgnpu_ped/2010_15_2/V15_2_12_16.pdf [dostęp: 26.06.2015].

Pedagog społeczny należy do tej grupy pracowników socjalnych, która jest wrażliwa na zmiany w społeczeństwie. Z tego powodu treści studiów wymagają stałej korekty i doskonalenia. Ważne jest tu także, aby przewidywać pewne problemy społeczne i przygotować specjalistów, osoby kompetentne do ich rozwiązywania.

Oczekiwanie wsparcia społeczno-wychowawczego wśród osób lub grup, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej, nasilają się w warunkach kryzysu społeczno-gospodarczego i duchowego⁸. Biorąc pod uwagę aktualną oraz prognozowaną sytuację polityczną, ekonomiczną i demograficzną na Ukrainie można stwierdzić, że potrzeby w zakresie pomocy społecznej, społeczno-rehabilitacyjnej, społeczno-pedagogicznej, będą wzrastać⁹. Rośnie też znaczenie empatii, zrozumienia, wrażliwości i solidarności społecznej z osobami w trudnej sytuacji życiowej.

Wyjątkowość sytuacji na Ukrainie wynika z faktu kumulowania się zagrożeń, jako sytuacji ryzyka w ponowoczesności, jako konsekwencji procesów transformacji ustrojowej oraz skutków antyterrorystycznej operacji w Donbasie. Protesty społeczne na Ukrainie w 2013 roku miały rozległe następstwa społeczne. Wojna w Donbasie oraz aneksja Krymu zdestabilizowały cały kraj. Pojawiły się problemy, trudne do przewidzenia: potrzeba wspierania armii, leczenie i rehabilitacja wojskowych, adaptacja i resocjalizacja tysięcy migrantów wewnętrznych ze Wschodu Ukrainy do nowych warunków życia. Nadal są to aktualne wyzwania na poziomie polityki społecznej. W pomoc społeczną zaangażowali się zarówno pedagodzy społeczni i pracownicy socjalni, nauczyciele, i wychowawcy, jak i ludzie dobrej woli: wolontariusze.

Społeczne funkcje edukacji i jej humanistyczny wymiar są konsekwentnie akcentowane w programach studiów na UKU. Treści kształcenia specjalistów w dziedzinie pedagogiki społecznej, na poziomie studiów pierwszego stopnia, obejmują trzy komponenty¹⁰:

- ogólnonaukowe i społeczno-kulturowe kształcenie specjalistyczne (wiedza o człowieku i współczesnych problemach społecznych, rozwoju umiejętności badawczych przyszłych ekspertów w dziedzinie działań społecznych i edukacyjnych);
- praktyczne przygotowanie zawodowe (nabywanie konkretnych umiejętności oraz kompetencji społecznych i edukacyjnych do pracy ze szczególnymi kategoriami osób, a zwłaszcza z sierotami społecznymi, marginalizowanymi, stygmatyzowanymi i nieprzystosowanymi społecznie dorosłymi, osobami starszymi, którzy potrzebują stałej opieki, rodzinami zagrożonymi oraz osobami, które sprawują opiekę nad nieletnim, dziećmi chorymi

⁸ Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період, red. Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська та ін., Київ 2014, s. 84.

⁹ Поліщук І. Життя з чистого аркуша, „Урядовий кур’єр”, 7.11.2014, nr 207, s. 5.

¹⁰ Навчальний план підготовки бакалавра соціальної педагогіки в Українському католицькому університеті, Львів 2015.

lub niepełnosprawnymi, albo przygotowującymi się do przyjęcia dzieci pod swoją opiekę);

- komponent filozoficzno-teologiczny, który ma na celu zapewnienie warunków do rozwoju osobowości studentów, ich otwartości na problemy i potrzeby społeczne, a także duchowe i moralne wsparcie różnych kategorii podopiecznych; obejmuje on formację chrześcijańskiego światopoglądu przyszłych specjalistów oraz przygotowanie do współpracy ze strukturami społecznymi Kościoła, w tym do współpracy międzynarodowej z uniwersytetami katolickimi, które realizują podobne programy).

Trzeci składnik programu edukacyjnego dla studiów licencjackich – filozoficzno-teologiczny – istotnie wyróżnia przygotowanie zawodowe absolwentów UCU, wśród pedagogów społecznych, którzy ukończyli inne szkoły wyższe na Ukrainie. W każdym semestrze studenci odbywają zajęcia w ramach formacji duchowo-moralnej, zaliczając kolejno przedmioty: *Wstęp do Pisma Świętego*, *Duchowość chrześcijańska*, *Historia Starego i Nowego Testamentu*, *Podstawy wiary chrześcijańskiej*, *Podstawy kultu chrześcijańskiego*, *Zasady chrześcijańskiej moralności*, *Historia chrześcijaństwa*. Kolejność przedmiotów w programie nauczania odzwierciedla logikę rozwoju duchowo-moralnego człowieka.

Na podstawie pięcioletnich doświadczeń w realizacji powyższego programu dla studiów pierwszego stopnia oraz opinii absolwentów można sformułować kilka wniosków:

- pod wpływem przeobrażeń społecznych, wyników aktualnych badań naukowych oraz państwowych standardów kształcenia poszerzono istotnie treści kształcenia z zakresu pedagogiki społecznej;
- aktualizowano także programy klasycznych przedmiotów pedagogicznych, zgodnie z wytycznymi ministerstwa;
- nastąpiło dalsze zróżnicowanie przedmiotów dotyczących specjalizacji zawodowej;
- w przygotowaniu zawodowym zwiększa się udział treści związanych z praktyką.

Ważnym etapem procesu studiowania w UCU jest udział w wymianie międzynarodowej. W celu nabycia dodatkowych kompetencji studenci mają możliwość uczestniczenia w różnych projektach zagranicznych oraz korzystania ze stypendiów, które dają szansę studiowania poza krajem. W celu doskonalenia znajomości języków obcych oraz poszerzenia edukacyjnej i zawodowej komunikacji, młodzież corocznie może uczęszczać na klasyczne semestralne zajęcia z języków obcych lub na letnie szkoły językowe. W ramach kontaktów międzynarodowych UKU współpracuje z Federacją Europejskich Uniwersytetów Katolickich (FUCE). Dzięki temu studenci kierunku pedagogika mają możliwość studiowania, w ramach programu *Semestr za granicą*, w Kolegium Św. Marii (Calgary, Kanada) i Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (Polska), a także w programie ALTEMUS (Toulon, Francja).

Niezależnie od wdrażania powyższych innowacji, trwają prace nad kolejnymi nowatorskimi, w systemie ukraińskiego szkolnictwa wyższego, rozwiązaniami programowymi. Takie możliwości stwarza nowa ustawa *O szkolnictwie wyższym*¹¹, która daje szkołom wyższym prawo odstępiania od standardów państwowych w obszarze działalności społeczno-edukacyjnej, w granicach zapewniających uzyskanie kwalifikacji zawodowych. Nowa ustawa wprowadza zmiany systemowe, co oznacza, że wpływa na wszystkie obszary życia uniwersyteckiego. Przed UKU otwierają się nowe perspektywy rozwoju, dzięki następującym regulacjom ustawowym¹²:

- zrównanie praw prywatnych i publicznych szkół wyższych;
- możliwość wyboru przez uczelnię własnej strategii rozwoju i konstruowania według niej systemu zapewnienia jakości kształcenia;
- samodzielne tworzenie *curriculum* opartego na pożądanym kompetencjach absolwentów;
- samodzielne uznawanie dyplomów zagranicznych wykładowców i studentów;
- tworzenie programów studiów doktoranckich zgodnych z modelem europejskim;
- 15-tygodniowy semestralny system organizacji studiów i stymulowanie studentów do samodzielnej pracy;
- otwarte konkursy na prowadzenie studiów na tzw. kierunkach zamawianych przez państwo;
- tworzenie profesjonalnych programów studiów magisterskich;
- prawo studentów do wyboru, w ramach całego programu studiów, 25% wszystkich zajęć (według punktów ECTS);
- zwiększenie kompetencji samorządu studenckiego;
- zwiększenie możliwości studiowania za granicą.

Program *Portfolio studenta*

Do programu kształcenia dla studentów pierwszego stopnia pedagogiki społecznej wprowadzono, niezależnie od tradycyjnych przedmiotów fakultatywnych, innowacyjną technologię nauczania, tzw. *Portfolio studenta*. Metoda ta została opisana m.in. przez W. Dewisiłowa (В. Девісілов)¹³ i J. Romanenke (Ю. Романенко)¹⁴. *Portfolio studenta* na UKU obejmuje wykaz dodatkowych praktyk i kompetencji zawodowych studenta, wykraczających poza ramy obo-

¹¹ <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [dostęp: 24.10.2016].

¹² *Ректорський звіт 2013-14 навчальний рік*, Український католицький університет, Львів 2014, s. 6.

¹³ В.А. Девісілов, *Портфоліо і метод проектів як педагогічна технологія мотивації і особистісно орієнтованого навчання в вищій школі*, „Высшее образование сегодня” 2009, nr 2.

¹⁴ Ю.А. Романенко, *Сучасні педагогічні технології*, Донецьк 2010.

wiązujących standardów. Zakłada się, że ten program będzie motywować młodzież do rozwijania i wzbogacania własnych umiejętności akademickich i profesjonalnych, uzupełniania doświadczenia, zaangażowania społecznego. Pakiety propozycji aktywizacji studentów są przygotowywane przez pracowników Katedry Pedagogiki Ogólnej i Społecznej oraz instytucje współpracujące z UKU. Są one związane ze studiowaną specjalnością. Z tych opcji studenci sami wybierają formy działań, zgodnie z własnymi zainteresowaniami oraz potrzebami.

Lista propozycji obejmuje m.in. gościnne wykłady profesorów i ekspertów, szkolenia, treningi, wycieczki edukacyjne, organizację letnich kolonii. Są one związane z następującymi dziedzinami:

- rodzina jako przedmiot oddziaływań społecznych i edukacyjnych (wychowanie w rodzinie, praca z rodziną dysfunkcyjną, praca z rodzinami imigrantów, praca z dziećmi pozbawionymi opieki rodzicielskiej, praca z sierotami, praca z rodzicami i wychowankami rodzinnych domów dziecka);
- praca społeczno-pedagogiczna z dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ochrona socjalna i wsparcie dla tej grupy, rehabilitacja społeczno-pedagogiczna dzieci z zaburzeniami rozwojowymi);
- praca społeczno-wychowawcza z młodzieżą społecznie nieprzystosowaną (zapobieganie zachowaniom dewiacyjnym dzieci i młodzieży, profilaktyka uzależnień, praca z dziećmi ulicy);
- działalność instytucji społecznych i edukacyjnych w systemie socjalizacji (praca w szkołach średnich, treść i metodyka pracy w sanatoriach dziecięcych; organizacja czasu wolnego, animacja kultury, wolontariat, funkcje społeczno-edukacyjne mediów, reklama społeczna, projekty społeczne);
- polityka społeczna (alternatywne formy opieki nad dziećmi, ochrona zdrowia, dobroczynność, charytatywność, partnerstwo, usługi socjalne, socjalne zabezpieczenie, ubezpieczenia społeczne, itd.);
- podstawy prawne działań społecznych i edukacyjnych (m.in. prawa obywatelskie, dyskryminacja, wyzysk dzieci, przemoc wobec dzieci, przemoc w rodzinie, prawa dzieci, handel ludźmi).

Program *Portfolio studenta* to jakościowa szansa dla studentów, aby łączyć kształcenie akademickie z praktycznym i podnieść swoją pozycję na rynku pracy. Jego zadaniem jest promowanie jakości przygotowania zawodowego, ukształtowanie wrażliwości na problemy, które zachodzą w środowisku oraz zrozumienie specyfiki działań społecznych i psychopedagogicznych. Poprzez aktywny udział w warsztatach i zajęciach w terenie przyszli pracownicy sfery społecznej nabywają niezbędne praktyczne umiejętności zawodowe.

Pracując w bezpośrednim kontakcie z ekspertami studenci mają możliwość:

- kształtowania i doskonalenia umiejętności modelowania, planowania, analizowania i skutecznego wykonywania swoich czynności zawodowych;

- diagnozowania społeczno-pedagogicznego za pomocą tradycyjnych i nowoczesnych metod badań psychopedagogicznych;
- łączenia pracy z ochroną praw dziecka;
- pracy z dziećmi w różnym wieku i z różnych grup społecznych;
- rozwijania kompetencji komunikacyjnych; stosowania różnych form i metod interakcji społeczno-wychowawczej, poradnictwa, doradztwa.

Proces wprowadzenia innowacyjnego programu „Portfolio studenta” w UKU przebiegał etapowo. W pierwszym etapie na Wydziale Nauk Humanistycznych toczyły się burzliwe dyskusje na temat projektu. Wykładowcy i studenci dyskutowali różne pomysły oraz podjęto szeroko zakrojoną działalność informacyjną. Na drugim etapie poszukiwano optymalnych rozwiązań organizacyjno-metodycznych dla kształtowania tzw. miękkich kompetencji studentów. Wówczas uformowała się twórcza grupa, której zadaniem stało się przygotowanie projektu od strony programowej tak, aby była zgodna z zasadami pedagogiki szkoły wyższej. W trzeciej fazie zajęto się całościowym projektowaniem innowacji. Punktem wyjścia była diagnoza aktualnego stanu funkcjonowania uczelni, perspektyw jej rozwoju, strategii wyznaczania i osiągania celów. Powstały projekt odzwierciedlał cele, zadania i główne środki ich realizacji, dostępne zasoby, a także kryteria i metody ewaluacji.

Czwarty etap prac objął zarządzanie procesem działalności innowacyjnej. Nowy program został zaaprobowany i należało go wdrożyć. Zwrócono tu uwagę na czynniki psychologiczne: motywację, stresy, bezpieczeństwo, obieg informacji, etykę i aksjologię podejmowanych działań. Na piątym stadium wypracowano strategię kierowania działalnością innowacyjną i przygotowania studentów do nowych form aktywności. Oznaczało to wybór stylu kierowania, prezentowania pomysłów, oceniania i kontrolowania pośrednich rezultatów, delegowania uprawnień, motywowania do współpracy, nawiązywania kontaktów zewnętrznych.

Szósty etap poświęcony był przewyciężaniu oporu wobec zmian, w tym dyskomfortu psychologicznego. Nierzadko w trakcie przygotowania i wprowadzenia innowacji na uczelni mogą się pojawić sytuacje trudne, związane z niezrozumieniem nowych sytuacji, zmianami organizacji i rytmu pracy, potrzebami dodatkowych nakładów finansowych, koniecznością ustawicznego dokształcania.

Na ostatnim, siódmym, etapie wprowadzania zmiany podsumowano działalność innowacyjną. Zebrano pierwsze doświadczenia oraz sformułowano wnioski przydatne dla dalszych modernizacji. Obecnie można powiedzieć, że program *Portfolio studenta* uwzględnia potrzeby i zainteresowania studentów, jest obecny już na stałe w ofercie studiów na specjalności pedagogika społeczna w UKU, a jego ewaluacja dowodzi, że przynosi wielorakie efekty edukacyjne.

Podsumowanie

W nowych warunkach politycznych i ekonomicznych Ukraiński Katolicki Uniwersytet kształtuje swoją tożsamość jako innowacyjna propozycja wobec uczelni publicznych i niepublicznych oraz ich programów kształcenia. Cechami wyróżniającymi UKU jest formacja moralno-etyczna młodzieży, innowacyjne treści i metodyki oraz zaangażowanie studentów w praktyki społeczne. To decyduje o konkurencyjności absolwentów na rynku pracy. Sprzyja także ukształtowaniu w nich postaw obywatelskiego zaangażowania, a także aspiracji osobistych i społecznych.

Oleksandra Palka

**ANALYSIS OF LANGUAGE NEEDS
FOR EFFECTIVE ESP SYLLABUS DEVELOPMENT**

Analiza potrzeb językowych w trakcie tworzenia skutecznego programu nauczania języka angielskiego do celów zawodowych

Ukraiński Uniwersytet Katolicki, w celu podwyższenia poziomu zawodowego i akademickiego studentów studiów magisterskich Wydziału Pedagogiki Społecznej, prowadzi kurs języka angielskiego do celów zawodowych. Opracowanie skutecznego programu edukacyjnego rozpoczyna się od analizy potrzeb językowych studentów, na podstawie wywiadów i ewidencjonowania obserwacji, umożliwiających ustalenie niezbędnych dla nich umiejętności w zakresie rozumienia, stosowania oraz przedstawienia informacji zawodowej. Zadanie nauczyciela polega na udostępnieniu studentom koniecznych narzędzi, parametrów oraz zasad prowadzenia kursu, a także na nadaniu studentom, posiadającym bardziej gruntowną, niż on, wiedzę dotyczącą swojego przedmiotu, możliwości dodania, przez ekspertów i specjalistów, nowej treści do prowadzonego kursu. Taki materiał powinien być również zgodny z współczesną praktyką językową. W procesie badawczym potrzeb studentów, niezwykle ważne jest rzetelne przygotowanie pytań do ankiet. Powinny one zawierać odniesienie do przyszłego zawodu oraz oczekiwania studentów wobec proponowanego kursu.

Słowa kluczowe: język angielski dla celów zawodowych (ESP), potrzeby studentów, program kursu

Actuality of the Problem

Based on the changes occurring in different spheres of Ukraine's modern social life, the nation's entities of higher education face a demanding need for supporting their future professionals by offering them a competitive training system. Not only does such a system provide these future professionals with competing knowledge, but it also serves as a method to solve urgent tasks required of building and advancing the democratic Ukrainian state. However, such an implementation is made possible with the condition of developing qualitative professional knowledge incorporating important foreign languages skills as an attribute of the future professional's intellectual development, as well as is respected as a condition of his/her success in their professional careers.

As D. Crystal stresses in his study *English as a Global Language*, "A language has traditionally become an international language for one chief reason: the power of its people – especially their political and military power"¹. English is considered to be a tool of communication between people of different cultures in different communicative contexts and it opens the door of various professional fields, social pedagogy including.

Analysis of recent research and publications on the problem

During the last 30 years, the field of English language teaching has radically changed. The attention of course-planners has shifted to teaching English for more specialized purposes that enable professionals to achieve success in their professional environments. In 1987, T. Hutchinson and A. Waters, both founders of the ESP method, provided evidence concerning the importance of teaching English for specific purposes in their study entitled *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. They listed the following reasons to explain the situation:

- (1) The economic power of the United States in the post-war world;
- (2) A revolution in linguistics: whereas traditional linguists described the features of language, revolutionary scientists focused on the ways in which language is used in real communication;
- (3) And learner-centered or learning-centered approaches in the language teaching process².

These reasons have led to an increased interest in investigating the most effective ways to improve the ability of professionals to use English in their

¹ D. Crystal, *English as a Global Language*, Cambridge 2003, <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003282119.pdf>, s. 14.

² T. Hutchinson, A. Waters, *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*, Cambridge 1987.

work environments (L. Louhiala-Salminen³, N. Edwards⁴, F. Li So-mui and K. Mead⁵).

ESP main development stages

D. Carver⁶ in 1983, suggested that English can be used:

- (1) As a restricted language;
- (2) For Academic and Occupational Purposes;
- (3) And with specific topics.

In 1988, P. Strevens defined the ESP absolute and variable characteristics as follows:

- (1) Designed to meet the specified needs of the learner;
- (2) Related in content, themes and topics to particular disciplines, occupations and activities;
- (3) Emphasized on language appropriateness, concerning syntax, lexis, discourse, semantics, and etc.;
- (4) Analytical of discourse – for example: comparing the characteristics of written English with the characteristics of spoken English;
- (5) And not taught according to any pre-ordained methodology⁷.

Again in 1998, Dudley-Evans and M. J. St. John⁸ revised the former 1988 definition of ESP as stated above by P. Strevens, and determined its absolute characteristics to be the following:

- (1) Defined to meet the specific needs of the learner;
- (2) Makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- (3) And based on the professional's language skills encompassing grammar, lexis, and register in discourse and fruitful of terminology and constructs specific to the genres appropriate to the professional's topics, themes and respective activities.

Therefore, collectively and in summary, we can say that according to the above mentioned scientists, ESP variable characteristics prove that the method:

- (1) May be related to or designed for specific disciplines;

³ L. Louhiala-Salminen, *The business communication classroom vs reality: what should we teach today?*, "The ESP Journal" 1996, Vol. 15 (1), pp. 37–51.

⁴ N. Edwards, *Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study*, "The ESP Journal" 2000, Vol. 19, pp. 291–296.

⁵ F. Li So-mui, K. Mead, *An Analysis of English in the Workplace: The Communication Needs of Textile and Clothing Merchandisers*, "The ESP Journal" 2000, Vol. 19, pp. 351–368.

⁶ D. Carver, *Some Propositions about ESP*, "The ESP Journal" 1983, No. 2, pp. 131–137.

⁷ P. Strevens, *ESP after twenty years: A re-appraisal*, [w:] *ESP: State of the Art* (1–13), ed. M. Tickoo, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore 1988.

⁸ T. Dudley-Evans, M.J. St. John, *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*, Cambridge 1998.

- (2) May be used in specific teaching situations as a different methodology for teaching general English;
- (3) Is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation;
- (4) May be also designed for learners at secondary school levels;
- (5) Is generally designed for intermediate or advanced students;
- (6) And most courses may assume some basic knowledge of the language system; however this can only be used at the level of general English language beginners.

Thus, with every theoretical point mentioned above and for the purpose of this study, we developed the *Syllabus of English for Academic and Occupational Purposes*. This syllabus is intended for students of Social Pedagogy at the Ukrainian Catholic University and emphasizes use of the latest authentic materials practiced in the said field.

Student needs analysis

In order to determine the needs of students in social pedagogy, we conducted interviews with them and provided them with questionnaires developed by Helen Basturkmen⁹ and designed to identify their specific learning difficulties. Furthermore, the obtained information was then analyzed for the purpose of selecting their most urgent issues and struggle areas; this data was then used to organize an improved teaching and learning program. The purpose of this analysis was intended to understand the knowledge gap areas currently practiced in the program syllabus; based on our findings, the syllabus was changed in accordance with the reformed aim of the ESP course. It is important to note here, that while analyzing these students' needs, we focused on the collected data that concerned students' needs for language knowledge in their study and professional activities.

The analysis was made with two methods:

- (1) Qualitative, including: interviews, class observations, research of students' materials, samples, and etc.
- (2) And quantitative, such as: structural surveys.

Let us consider what main parts the research interviews that were performed for this study consisted of. They were as follows:

- (1) *Participant's form*: date of filling and interviewee's personal data such as: position, department, courses passed, and etc.;
- (2) *Communicative needs diagnosis*: important tasks to be solved, difficulties to overcome, urgent language skills and teaching methods used;
- (3) *Course expectations*;
- (4) *Supplementary information*.

⁹ H. Basturkmen, *Refining Procedures A Needs Analysis Project at Kuwait University*, Forum online October – December 1998, Vol. 36, No. 4, <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no4/p2.htm>.

Students were interviewed before their courses started, in order to formulate the key issues of the ESP course beforehand. This provided time for ESP syllabus-planners to improve their curriculum, offering students the skills and knowledge they expected and needed. By these improvements, we remedied the concerns students addressed they had pertaining to activities, events and operations they would be made to conduct in English during the span of their future careers.

Our research has been proven by Kristen Gatehouse's findings, who in her article *Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development*, states,

...I have reached the conclusion that there are three abilities necessary for successful communication in a professional target setting...The first ability required in order to successfully communicate in an occupational setting is the ability to use the particular jargon characteristic of that specific occupational context. The second is the ability to use a more generalized set of academic skills, such as conducting research and responding to memoranda. ...The third is the ability to use the language of everyday informal talk to communicate effectively, regardless of occupational context¹⁰.

The important circumstance of a successful analysis of students' needs is an accurate choice of questions posed in the questionnaire. In other words, these questions must be formulated clearly and precisely and any term used must be clear to all questionnaire participants. It is also necessary questions cover students' present field of study and future professional activities, as well as highlight tasks based on the nature of their language skills, language difficulties, and ESP course appreciation.

The obtained information was used to make:

- (1) A list of language or language activity tasks:
 - a) *Writing tasks* including essays, tests, descriptions, projects, article abstracts, diploma abstracts, and notes on lectures;
 - b) *Reading tasks* including professional literature or fiction, tests, instructions, and etc.;
 - c) *Listening tasks* including lectures in English by guest lecturers, questions/ answers skills seminars, oral instructions and explanations;
 - d) *Oral speech tasks* including discussions and presentations;
- (2) A list of proposed methods of teaching;
- (3) And a list of questions to appreciate the ESP course.

It is also reasonable to use the students' native language in the questionnaire. For our questionnaire form in Ukrainian, please see *Appendix 1*.

In case the ESP teacher has the opportunity to visit classes of General English, then observation protocols will also positively influence future curricu-

¹⁰ K. Gatehouse, *Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development*, "The Internet TESL Journal", October 2001, Vol. VII, No. 10, www.khae-service.com, <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>.

lum. For our observation protocol in Ukrainian, please see *Appendix 2*. For the questionnaire and the protocol in English, please refer to the article by H. Basturkmen¹¹.

The profound analysis of students' demands in the Master Degree Program for Social Pedagogy Studies made it possible to compose a syllabus that met their needs both academically and professionally, covered their professional field and prepared students to different academic tasks. The following topics to be learnt and discussed were included into the syllabus on the request of students, namely: "Social Pedagogy", "Social Pedagogue's Qualifications", "Problems of 'Youth' for Youth Work", "Pregnant or Parenting Teens", "State Orphanages in Ukraine", "Non-state Orphanages in Ukraine", "Street Children in Eastern Europe", "Children and Families Service", "Conflicts" *etc.*

While studying the topic of *Social Pedagogy* students consider it as the theory and practice of holistic education and care (education of *head* (cognitive knowledge), *heart* (emotional and spiritual learning), and *hands* (practical and physical skills), as a "function of society" that reflects how a given society at a given time thinks about education and upbringing, about the relationship between the individual and society, and about social welfare for all the society members. For social pedagogues generally work within a range of different settings, from early years through adulthood to working with disadvantaged adult groups as well as older people, our students learn theories and concepts from related disciplines, such as: *sociology, psychology, education, philosophy, medical sciences, and social work*. They enrich themselves with main terms, definitions, principles, and methods of the discipline they have chosen as their specialization and related ones in English.

The second topic of the course deals with *social pedagogy as a discrete discipline* with its own educational qualifications. Future social pedagogues study a combination of theoretical, practical, and professional subjects and skills and undertake practice placements where the students learn how to develop reflective capacities that might enable them to respond to different and changing practice situations. They learn to become generalists: while they are the main staffing group in some services, such as nurseries and school age childcare, they also work in a complementary role alongside other professions such as teachers, social workers, doctors and nurses.

For one of the main tasks of a social pedagogue's professional activity is to promote the welfare of children in need, during our course the special attention is paid to *the range of services that protect children and support families* who may be experiencing difficulties. The next topic focuses attention on services that provide support and appropriate involvement to children in need or at risk of abuse, to children who can't be looked after by their families (this includes adoption, fostering and residential care); to children who are disabled or affected by the

¹¹ H. Basturkmen, *op. cit.*

disability of another person (assistance in the home, including the provision of specialist equipment if required, short breaks away from home for a child, access to an activity scheme that provides social and recreational opportunities during school holidays etc).

Similar to other academic disciplines, social pedagogy is a degree-level qualification (higher education) of usually 3.5 – 4 years, but there are different education routes to qualify as a social pedagogue, which vary from country to country. Our students express a huge interest in studying the experience of different European, American and Asian countries in order to compare the work with clients there and in Ukraine, and to obtain proper training and *skills for work in settings such as: adult education, community organizing, dis/ability programs, youth and sports programs, peace education, environmental education, religious organizations, health education, civic education* etc. The texts on these and other problems are included into the syllabus to reinforce students' theoretical knowledge.

Today there is a tendency to talk about young people in three negative linked ways – as thugs, users and victims. As thugs they attack older (and sometimes, younger) people, steal cars, vandalize estates, and disrupt classrooms. As users they take drugs, smoke, drink alcohol and care only for themselves. As victims they cannot find work, receive poor schooling. Knowing the situation and being eager to change it our students insisted on including such a topic into their syllabus. For a social pedagogue it is very important to realize that troublesome behaviors associated in this way with young people are not uniquely theirs. Such an approach cannot be taken up by those who want to rebuild youth work and the youth service. The text we used to study the problem is based on *youth problems* in the U. K. It is full of necessary words and phrases and supplies students with the information that helps them to balance with a concern for democracy and justice in their future work.

The syllabus also includes the texts on such topics *as state orphanages in Ukraine and other residential institutions for children* (group homes, children's homes, refuges, rehabilitation centers, night shelters, or youth treatment centers), their poor functioning with the lack of basic hygiene, indifference towards the children, the physically and mentally retarded condition of the children, the poor condition of the buildings. Students read and discuss the material *on non-state orphanages in Ukraine* that are setting up all over the country by different non-state organizations and private persons. Such children's homes might serve as a model for the whole of Ukraine in future.

Orphanages are no longer a part of the North American adoption process. They have been replaced with smaller institutions called *Residential Treatment Centers, Group Homes or with foster families*. In order to introduce the positive American experience in Ukraine we have to study how the above mentioned institutions function. Thus, from the text on a residential treatment center (RTC)

students find out that it is a live-in health care facility providing therapy for existing problems. Different RTCs work with different types of problems, and the structure and methods of RTCs varies. While working on the text about a group home, students learn that children enter this alternative type of institutionalized residences because of a parental inability to control their behavior or because of parental abuse, abandonment or neglect. Many group homes have a therapeutic or treatment component. Group homes may receive funding from state or federal sources, or they may be privately funded by religious organizations or donations from various groups. Some group homes receive a mixture of federal, state and private funding. Group homes usually house children over age five and provide temporary shelter for emergency situations or long-term shelter for hard-to-place children, such as teenagers or large sibling groups. This knowledge might be applied by future specialists in their practical activity.

Our students know numerous problems of *street children in Ukraine* for they are working with them as volunteers. Homeless children in Ukraine typically sleep in manholes or basements, under bridges or on top of hot water pipes. Homeless young people often inhale glue or inject cold and flu medicine as ways of taking drugs. Young people turn to inhaling glue as the fumes suppress feelings of cold and hunger and produce auditory and visual hallucinations. Violence, sexual abuse and drug addiction are common among this group of children. Many of them are at high risk for HIV due to the large number sharing needles and engaging in unsafe sex. Students' practical knowledge, as far as the ways of the above mentioned problem's solution are concerned, is greatly enriched with the theoretical knowledge they obtain from authentic articles on the problem in English.

The practice reveals the growth of *the problem of pregnant or parenting teens* all over the world, Ukraine including. In this aspect the experience of the U.S.A., that still leads the fully industrialized world in teen pregnancy and birth rates, is of great importance to our students. Teen pregnancy costs the American society about \$40 billion a year. There are nearly half a million children born to teen mothers each year. Most of these mothers are unmarried, and many will end up poor and on welfare. For young parents there are various programs, both through local governments and private organizations that can provide housing and other services. Studying these programs during our course students may adapt them to Ukrainian reality and create the national system of assistance to this category of clients in the future through the formation of maternity group homes or transitional housing system.

The text on *social pedagogues' work in the school grounds*, bringing together a child or young person's home and school life, is also included into the syllabus. From it the students learn to provide early assistance and intervention to children and their families when social or family circumstances are causing the child to struggle with education, health or social development. The aim is to see

safe, healthy and socialized children with a strong sense of identity, who are fully engaged in school.

To be ready to take a course on *Conflicts Management* in English our students learn texts on conflicts' terminology and definitions, their dynamics and management. They also practise in a conflict *analysis* (they examine critically all elements of a conflict structure as well as the noticeable interaction of those elements); in conflict *diagnosis* (they integrate and interpret all information collected in the analysis phase, and try to place the conflict within a system of conflict categories); in *decision towards intervention* while defining strategy and identifying method to use for a particular conflict; and in *intervention into the conflict*; in *realization of final control observations*.

In general, the texts cover the main topics future social pedagogues are interested in and enrich their professional vocabulary greatly. During the course they are prepared to read and get access to the latest information in the field and use it in their diploma papers or in other scientific papers, to listen to presentations, and communicate with their colleagues throughout the world in English. Students are offered a list of different questions to be discussed after the work on texts.

We try to develop our students' writing abilities by following certain strategies and practicing various patterns that help to reflect upon the aspects of writing and the ways of its mastering. During the course we master important linguistic features of English academic discourse and review some general essential language points. We do our best in developing a command of formal style that is extremely important for nonnative speakers wishing to cope with conventions of English academic discourse.

For summarizing is an important part of writing academic papers we include the rules for writing summaries of texts into our syllabus taking into consideration certain requirements, namely: the summary has to be a condensed coverage of the source text, written in writer's own words and neutral manner, the name of the author, the title of the text and its main idea has to be mentioned at the beginning of the summary, other ideas have to be logically connected with the main one, the writer has to satisfy the requirements set to summary's length.

Conclusion

The results of both questionnaires and observations have made it possible to create a syllabus representative of the needs of students. According to the demands voiced by students, the class priorities should be both developing listening and writing skills. Our study has also made evident that students expect to complete the following ESP course tasks: listening to lectures and presentations, discussing presentations, projects, abstracts, and practicing annotation writing, reading special literature for professional growth, and etc.

The only problem we faced during the developed ESP Syllabus realization was limitation of the latter in time: in our case only 30 academic hours. Therefore, this is the main reason why we had to monitor students' needs as *changing* during their process of studying.

Appendix 1

ОПИТУВАННЯ(QUESTIONNAIRE)

I. Особисті дані

1. Стать (підкресліть)

чоловіча _____ жіноча _____

2. Факультет (впишіть) _____

3. Досвід вивчення мови до навчання у закладі:

_____ Вивчав(ла) мову у середній загальноосвітній школі.

_____ Вивчав(ла) мову у середній спеціалізованій школі.

_____ Вивчав(ла) мову приватно.

_____ Інше(конкретизуйте) _____

4. Яка рідна мова (впишіть)? _____

5. Коли використовуєте (плануєте використовувати) англійську мову?

_____ Для навчання

_____ Для спілкування

_____ Інше (конкретизуйте) _____

II. Мовні потреби у навчальному закладі

1. Які із чотирьох мовних вмінь та навиків з англійської мови, на вашу думку, найважливіші для успішного навчання та отримання фаху у даному навчальному закладі? Проставте цифру від 1 до 4, де 1 позначає найважливіші вміння.

_____ навик читання

_____ навик аудіювання

_____ усне мовлення

_____ письмо

2. Обведіть ту цифру, яка, на вашу думку, відповідає важливості вміння виконувати вказані нижче завдання для вашого навчання та майбутньої професії, де цифра 1 = дуже важливо, 2 = важливо, 3 = не важливо

Читання

підручників	1	2	3
-------------	---	---	---

статей у професійному журналі	1	2	3
-------------------------------	---	---	---

посібників з експлуатації (використання)	1	2	3
--	---	---	---

роздаткового матеріалу з проф. предмета	1	2	3
---	---	---	---

інструкцій з виконання дом.завдань/проектів	1	2	3
---	---	---	---

конспектів	1	2	3
------------	---	---	---

інше(вказіть) _____

Письмо

оцінювання	1	2	3
------------	---	---	---

опис проектів (коротко)	1	2	3
-------------------------	---	---	---

конспектування	1	2	3
----------------	---	---	---

відповіді на питання вправ підручника	1	2	3
інше (вказіть) _____			
Аудіювання і усне мовлення			
слухання лекцій	1	2	3
“питання/відповідь” сесії на заняттях	1	2	3
слухання усних презентацій	1	2	3
сприйняття усних інструкцій	1	2	3
участь у дискусіях	1	2	3
постановка питань	1	2	3
проведення усних презентацій	1	2	3
інше (вказіть) _____			

3. Оцініть ваші знання англійської мови у вказаних нижче видах діяльності.

1 = добрі 2 = задовільні 3 = незадовільні

Читання	1	2	3
Письмо	1	2	3
Усне мовлення	1	2	3
Аудіювання	1	2	3
Граматика	1	2	3
Загальна лексика	1	2	3
Професійна лексика	1	2	3

III. Навчання англійської мови

Висловіть свою думку щодо процесу викладання англійської мови у навчальному закладі. Вам пропонується обвести цю цифру, яка відповідає вашому розумінню (1 = погоджуюся повністю, 2 = погоджуюся, 3 = не погоджуюся):

потрібно збільшити кількість навчального часу	1	2	3
зміст навчального курсу цікавий	1	2	3
більше акцентувати на вивченні загального курсу	1	2	3
більше акцентувати на вивченні курсу ESP	1	2	3
більше уваги приділяти усному мовленню	1	2	3
повністю задоволений курсом	1	2	3
добрі знання мови потрібні для успіху у роботі	1	2	3
більше акцентувати на майб. професійних потребах	1	2	3
курс англійської мови найменш важливий курс	1	2	3
курс англійської мови найлегший	1	2	3
задоволений викладацькою роботою	1	2	3
вивчення англійської мови допомагає у навчанні	1	2	3
інше (вказіть) _____			

Дякуємо!

Appendix 2.

ПРОТОКОЛ СПОСТЕРЕЖЕНЬ (OBSERVATION PROTOCOL)

Дата: _____

Час: _____

Курс: _____

Факультет, відділення: _____

П.І.Б. особи, яка проводить спостереження: _____

Тип заняття: _____

I. Навчальна діяльність

A) Подайте приблизний розподіл часу у відсотках для різних видів діяльності _____

B) Вкажіть, які форми і методи вистані на занятті:

- _____ монолог (викладач)
- _____ дискусія (студент зі студентом)
- _____ пояснення
- _____ викладач ставить питання студентам
- _____ студенти ставлять питання студентам
- _____ обговорення у малих групах
- _____ робота у малих групах
- _____ презентації
- _____ інше

II. Навчальні засоби

Вкажіть, що використовувалося на занятті

- _____ картки для індивідуальної роботи (візьміть зразки)
- _____ таблиці
- _____ текст на дошці
- _____ довідкова література
- _____ медіа засоби (відео, аудіо, інтернет)
- _____ інше

III. Діяльність студентів

- _____ конспектує
- _____ ставить питання
- _____ відповідає на поставлене запитання
- _____ пояснює
- _____ коментує
- _____ приймає участь у дискусії
- _____ Інше

Запишіть зразки висловлювань студентів _____

IV. Труднощі студентів

Вкажіть, які мовні труднощі студентів ви спостерігали на занятті, їхня природа, ступінь, причина.

V. Висновок _____

Andrzej Rokicki

INNOWACJE W AKTYWIZOWANIU SENIORÓW W POLSCE

„Na okręcie sternik jest pozornie beczynny, siedzi na rufie, trzyma ster a inni biegają, wspinają się na maszty. Sternik nie robi tego, co młodzi, ale to, co robi, jest o wiele ważniejsze i lepsze. Bowiem prawdziwie wielkich rzeczy nie dokonuje się siłą fizyczną, szybkością czy zręcznością – one wymagają rozwagi i poważnej, dojrzałej decyzji. A starość zwykle posiada te zalety”

Cycero¹

Innovations in activating seniors in Poland

The article concerns an extremely important issue of societies ageing and the necessity of activating seniors that stems from it. The author has presented the beneficial effect of seniors activeness for themselves and for the whole society as well. This publication shows the offer and various forms of activity that Universities of The Third Age provide for seniors in Poland. The author has also presented the values and advantages of senelity to young generations.

Key words: the University of The Third Age, active senelity, forms of activation

¹ <http://www.gazetasenior.pl/universytet-trzeciego-wieku-czas-refleksji-i-samorealizacji> [dostęp: maj 2016].

Koncepcje życia człowieka – starość jako etap życia

Każdy człowiek zajmujący się problematyką osób starszych zastanawia się nad pojęciem starości. Czym jest, kiedy nastaje, czym skutkuje, w jakiej perspektywie ją oceniać, jakie niesie ze sobą zagrożenia, czy zawiera potencjał do wykorzystania. Tych pytań można zadawać znacznie więcej. Starość można rozpatrywać w wielu aspektach:

- demograficznym (procesy starzenia się ludności, społeczeństw, krajów);
 - psychologicznym (zmiany osobowościowe zachodzące wraz z wiekiem);
 - ekonomicznym (wpływ starzejącego się społeczeństwa na obciążenie budżetu państwa);
 - polityki społecznej (modele polityki społecznej wobec starości, rodzaje zabezpieczeń społecznych);
 - pedagogicznym (człowiek stary i procesy uczenia się).
- Starość jest nieunikniona.

Im więcej się z nią walczy, im trudniej jest jej fakt zaakceptować, w tym ostrzejszej formie ona występuje. I obserwuje się paradoksalne pozornie zjawisko, że ludzie, którzy przyjmują swoją starość nie robiąc z niej problemu, są młodszy od tych, którzy chcą za wszelką cenę zachować swoją młodość².

Pojęcia „starość” i „starzenie się” można rozpatrywać na kilka sposobów.

A. Zych definiuje starość jako

nieunikniony efekt starzenia się, w którym procesy biologiczne, psychiczne i społeczne zaczynają oddziaływać względem siebie synergetycznie, prowadząc do naruszenia równowagi biologicznej i psychicznej bez możliwości przeciwdziałania temu, czyli jest to końcowy etap starzenia się; starość, jako okres życia następujący po wieku dojrzałym, jest pojęciem statycznym, natomiast starzenie się, jako proces, zjawiskiem dynamicznym; za początek starości przyjmuje się umownie 60 lub 65 rok życia, a nieuchronnym końcem starości jest śmierć³.

Można przytoczyć kilka innych definicji tego ostatniego etapu w naszym życiu, np. S. Klonowicza:

Starzenie się jest jednym z prawidłowych etapów rozwoju osobniczego, polegającym na zachodzących wraz z wiekiem zmianach morfologicznych i czynnościowych, prowadzących do stopniowego ograniczenia możliwości adaptacyjnych ustroju⁴.

Podobnie twierdzi E. Trafiałek pisząc, że

starość jest naturalną fazą życia, następującą po młodości i dojrzałości, wieńczącą dynamiczny proces starzenia się. Określana mianem końcowej trzecji życia utożsamiana jest ze

² A. Kępiński, *Rytm życia*, Kraków 2001, s. 128.

³ A. Zych, *Słownik gerontologii społecznej*, Warszawa 2001, s. 202.

⁴ S. Klonowicz, *Oblicza starości*, Warszawa 1979, s. 10.

spadkiem wydolności organizmu, utratą mobilności, osłabieniem sił immunologicznych (starość biologiczna, fizjologiczna), ograniczeniem zdolności przystosowania się do wszelkich zmian, a w kontekście socjoekonomicznym – nierazko też pauperyzacją, samotnością (starość psychiczna), koniecznością korzystania z pomocy innych (starość ekonomiczna) i funkcjonowaniem na marginesie życia społecznego (starość społeczna)⁵.

Zofia Szarota, w odpowiedzi na pytanie czym jest starzenie się, twierdzi, że

jest to wielowarstwowy i wielowymiarowy proces, zależny od wielu współwystępujących czynników wewnętrznych i zewnętrznych (genotyp i fenotyp, czyli wpływ środowiska), właściwy całemu światu ożywionemu – wszystkim żywym organizmom. Jest to także naturalna faza rozwojowa w cyklu życia. W wymiarze biologicznym polega na zmniejszaniu się zdolności regeneracji ustroju, spadku zdolności samoodnawiania się komórek i tkanek, wreszcie – osłabieniu zdolności adaptacyjnych organizmu⁶.

Psychologiczna koncepcja cyklu życia, którą stworzył E. Erikson, dzieli życie każdej jednostki na osiem etapów. Ostatnim etapem jest późna dorosłość i zaczyna się w wieku około 60–65 lat. Należy zaznaczyć, że podział etapów życia człowieka zmienia się wraz z wydłużaniem się życia, a także z poprawą jego jakości.

Inną koncepcją życia człowieka jest propozycja Roberta Havighursta, który odnosi indywidualny rozwój człowieka do wymagań i oczekiwań społecznych. Od wypełnienia zadań rozwojowych zależy nie tylko własne samopoczucie, ale też stopień, w jakim człowiek jest akceptowany przez innych. Wyodrębnione przez Havighursta stadia obejmują 6 etapów, od niemowlęstwa po późną dojrzałość. W tym ostatnim stadium na pierwszy plan powinna wysuwać się potrzeba pogodzenia i przystosowania. Przychodzi czas dostosowania się do spadku sił fizycznych. Z drugiej strony nie powinien być to czas bezczynności. Późna dojrzałość to ukoronowanie życia, które człowiek prowadził do tej pory.

Obecnie w literaturze anglosaskiej stosowany jest podział starości na trzy cykle:

- Młodzi starzy (*youngold*) osoby w wieku 60/65–74 lata;
- Starzy starzy (*oldold*) osoby w wieku 75–84 lata;
- Najstarsi starzy (*the oldestold*) osoby w wieku 85 lat i więcej.

Starość, jako etap życia, nie jest okresem oczekiwanym przez człowieka, nie towarzyszy mu przychylny lub choćby neutralny wizerunek, a autorytet osób starszych jest zjawiskiem marginalnym we współczesnych czasach. Wiek dwudziesty i początek dwudziestego pierwszego to gloryfikacja młodości, sprawności, zabawy i sukcesów, a starość się z tymi atrybutami popkultury nie kojarzy. Zmiana modelu rodziny, przemiany kulturowe, społeczne, w tym technologiczne sprawiły, że szczególnie wysoko ceniona jest najnowsza wiedza, najbardziej ak-

⁵ E. Trafiątek, *Uniwersytety trzeciego wieku wobec ekskluzji społecznej ludzi starych – stan i perspektywy w ujęciu porównawczym*, „Edukacja Dorosłych” 2003, nr 3, s. 269.

⁶ R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013, s. 12.

tualne umiejętności i kompetencje, których wymaga świat pełen nowości, wynalazków i wyzwań. Rewolucja technologiczna, a także przeobrażenia obyczajowe, doprowadziły do dewaluacji pozycji seniorów, którzy jako grupa społeczna nie w pełni dysponują poszukiwanymi powszechnie umiejętnościami i predyspozycjami – zarówno na rynku pracy, jak i w powszechnym społecznym funkcjonowaniu. Stereotypowy obraz osób starszych jest w znacznej mierze uwarunkowany różnorodnymi oczekiwaniami wobec tej grupy. Oczekiwania te dotyczą najczęściej stylu życia, ról społecznych, jakie są często narzucane seniorom oraz wymagań, co do sposobu zachowania się i aktywności, w których główną funkcję odgrywa ranga emeryta. Starość w życiu społecznym jest przeciwstawiana zbyt silnie młodości, a biegunowość tych zjawisk skutkuje antagonizmami w większości sfer życia społecznego. Stereotyp nie uwzględnia heterogeniczności starości, czyli tego, że faza ta jest pojęciem wieloznacznie ujmowanym. Starość człowieka w wieku 65 lat często różni się przecież od starości 80 czy 90-latka. Coraz mniejszy zakres ról społecznych udostępnianych populacji emerytów powoduje obawę młodszej części społeczeństwa przed starością i emeryturą. Proces ten działa we współczesnej rzeczywistości zgodnie z zasadą sprzężenia zwrotnego: niechęć do emerytów, jako biernych części społeczeństwa, skutkuje alienowaniem ich ze sfer aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, co jest coraz większym problemem, także gospodarczym. Dodatkowo zakończenie pracy zawodowej owocuje wycofaniem się z kontaktów społecznych i wywołuje poczucie izolacji od reszty społeczeństwa. Jakkolwiek duża część populacji dzisiejszych seniorów cieszy się dobrym zdrowiem, jest aktywna, sprawna i gotowa do międzypokoleniowych działań, to społeczny wizerunek osób starszych oparty jest w dużej mierze na stereotypie, który opisuje seniorów jako grupę osób niedołączonych, schorowanych, biernych, niechętnych czy nawet niepotrzebnych i bezużytecznych.

Stereotyp ten jest krzywdzący, ale równie znaczące jest to, że jest nieprawdziwy i wymaga weryfikacji, głównie ze względu na rosnącą populację seniorów w większości społeczeństw współczesnego świata. Starzenie się jest procesem naturalnym, a w przypadku człowieka – bardzo indywidualnym i zależnym od wielorakich czynników. Starość jest nieuchronna i nieodwracalna. Starzenie się przebiega w sferze biologicznej, psychologicznej i społecznej człowieka, a zmiany w obrębie jednej ze sfer wpływają na funkcjonowanie w pozostałych, bowiem wszystkie się przenikają i warunkują. Stąd konieczne jest rozpatrywanie wieku człowieka w kategorii społecznego, biologicznego, psychicznego, ekonomicznego i socjalnego.

Starzenie się, jako zjawisko społeczne, polega na wzroście udziału w całej populacji osób starych. Ludzie starzy mogą być określane mianem grupy wieku, kategorii społecznej i pokolenia. „Poprzez grupę wieku rozumie się zbiór ludzi w jednakowym lub zbliżonym wieku, czyli inaczej zbiór kohort urodzonych w jednym roku lub określonym przedziale czasu”⁷. Kategorię społeczną

⁷ B. Szatur-Jaworska, *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Warszawa 2000, s. 63.

P. Sztompka definiuje „jako zbiór ludzi podobnych pod względem jakiejś istotnej społecznie cechy, którzy są świadomi tego podobieństwa i swojej odrębności od innych”⁸. Definicji starości w obu ujęciach jest bardzo dużo.

Typologia postaw adaptacji do starości

Istnieje wiele typologii postaw adaptacji do starości. Klasyfikacja D.B. Bromleya, wyróżnia następujące postawy:

1. „Postawa konstruktywna – człowiek, który ją przejawia akceptuje własną starość, jest aktywny, pogodny, ma optymistyczny stosunek do życia i przyszłości;
2. Postawa zależności – charakterystyczna dla osób biernych i zależnych, które potrzebują oparcia innych. Chętnie wycofują się z pracy zawodowej;
3. Postawa obronna – przejawiają ją osoby o sztywnych przyzwyczajeniach i nawykach, zamknięci w sobie, samowystarczalni. Odczuwają oni lęk przed śmiercią i niedołęstwem, który to próbują zagłuszyć aktywnością zewnętrzną;
4. Postawa wrogości otoczenia – charakterystyczna dla osób skłonnych do rywalizacji, podejrzliwych, wybuchowych, agresywnych, izolujących się. Nie ufają oni innym, nie chcą być zależni. Za swoje niepowodzenia przypisują winę innym ludziom, nie akceptują starości, mogą mieć myśli samobójcze;
5. Postawa wrogości skierowanej na siebie – cechuje osoby bierne, skłonne do fatalizmu i depresji o ujemnym bilansie życiowym. Odnoszą się krytycznie do siebie i przypisują sobie winę za wszelkie niepowodzenia. Czują się samotni i niepotrzebni, nie boją się śmierci, traktują ją jako wyzwolenie od nieszczęśliwej egzystencji”⁹.

Starzejący się ludzie mają swoje specyficzne potrzeby. Czego potrzebują seniorzy? Czy można zrobić coś, by móc zaspokoić potrzeby osób starszych?

A. Kamiński (w ramach pedagogiki społecznej) zdefiniował pojęcie potrzeb ludzkich, jako brak czegoś, wprowadzający jednostkę w niepożądany stan, będący zwykle motywem do działania w kierunku odpowiedniej zmiany tego stanu, czyli zaspokojenia potrzeby.

Clark Tibbitis, uznał następujące potrzeby za najważniejsze dla ludzi w starszym wieku:

1. Potrzebę wykonywania społecznie użytecznych działań.
2. Potrzebę wykorzystywania czasu wolnego w satysfakcjonujący sposób.
3. Potrzebę uznania za część społeczeństwa i odgrywania w nim roli.
4. Potrzebę uznania, jako jednostki ludzkiej.

⁸ P. Sztompka, *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 197.

⁹ D.B. Bromley, *Psychologia starzenia się*, Warszawa 1989, s. 53–54.

5. Potrzebę utrzymywania normalnych kontaktów towarzyskich.
6. Potrzebę poczucia doznań i autoekspresji.
7. Potrzebę ochrony zdrowia i opieki społecznej, utrzymywania kontaktów z rodziną.
8. Potrzebę odpowiedniej stymulacji umysłowej i psychicznej.
9. Potrzebę duchowej satysfakcji¹⁰.

Geneza Uniwersytetów Trzeciego Wieku na świecie i w Polsce

Uniwersytety Trzeciego Wieku są najbardziej rozpowszechnioną instytucjonalną formą edukacji i wspierania osób w starszym wieku, realizującą wszelakie ich potrzeby. Placówki te należą do systemu kształcenia ustawicznego. Edukacja ustawiczna, która zakłada uczenie się przez całe życie, a więc od wczesnych lat dziecięcych do później starości, to najlepszy sposób, aby sprostać wyzwaniom współczesnego świata, zachodzącym w nim przeobrażeniom technologicznym, społecznym, ekonomicznym, kulturalnym i gospodarczym. Kształcenie ustawiczne jest procesem stałego odnawiania, doskonalenia i rozwijania kwalifikacji ogólnych oraz zawodowych jednostki, trwającym w ciągu całego jej życia. Wykształcenie zdobyte w systemie szkolnym staje się bowiem stopniowo przestarzałe i koniecznością jest kontynuowanie kształcenia w takich formach i rozmiarach, jakie dla danego zawodu są optymalne¹¹. Jedną z definicji edukacji ustawicznej jest ta, zaproponowana w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* przez Tadeusza Aleksandra, zgodnie z którą „edukacja ustawiczna/permanentna to współczesny model edukacji, polegający na ciągłym odnawianiu i podnoszeniu wiedzy i kwalifikacji ogólnych i zawodowych, trwający w ciągu całego życia jednostki”¹². Definicja wskazuje na fakt, że potrzeba edukacji permanentnej rodzi się w warunkach współczesnej, ciągle zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, do której jednostka musi się adoptować i którą musi rozumieć. Analiza literatury przedmiotu pozwala na stwierdzenie, że UTW są międzynarodowym ruchem zachęcającym seniorów do kontynuowania nauki przez praktycznie całe życie i umożliwiającym spędzenie czasu w grupie osób w podobnym wieku. Wraz z powstawaniem pierwszych UTW różne formy kształcenia seniorów praktykowano także w wielu krajach europejskich, amerykańskich i azjatyckich.

W Ameryce, w połowie lat 50., ludzie starsi brali udział w wielu programach organizowanych przez instytucje państwowe i związki zawodowe. Kształ-

¹⁰ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 93.

¹¹ M. Walancik, M. Kot-Radojewska, *Uniwersytet Trzeciego Wieku jako forma kształcenia ustawicznego – dobre praktyki*, [w:] *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem*, red. A. Zych, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza 2014, s. 414.

¹² T. Aleksander, *Edukacja ustawiczna/permanentna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 985.

cenie odbywało się w takich placówkach, jak uniwersytety, szkoły publiczne, a także w formie kursów korespondencyjnych. W Australii kształceniem seniorów zajęto się w połowie lat 80., podobnie w Nowej Zelandii. Japończycy rozpoczęli organizowanie zajęć dla seniorów już w latach 60., a od 1980 r. oferowano kursy dla seniorów w ramach Programu Dalszej Edukacji Osób Starszych. Ponadto rząd wspierał przedsięwzięcia na rzecz kształcenia starszych, m.in. poprzez edukację w Kolegiach dla Seniorów, prowadzonych przy placówkach opieki społecznej. W Korei Południowej programy dla osób starszych są realizowane od 1972 r, w Singapurze od połowy lat 80. W Danii i Szwecji edukacja seniorów odbywa się na uniwersytetach ludowych. W Finlandii prowadzone są Akademie dla Seniorów, w ramach uniwersytetów ludowych, a także dwu–trzy tygodniowe kursy przygotowujące do emerytury. Przygotowaniem do emerytury zajmują się również inne instytucje (w latach 80. była to np. Centralna Liga Opieki nad Ludźmi Starszymi). We Francji kształcenie osób starszych, tak jak cała oświata dorosłych, zdominowane jest przez kształcenie zawodowe. Istnieją trzy obszary edukacyjne kształcenia dorosłych:

- połączenie kształcenia ludowego z pedagogiką czasu wolnego, czyli obszar animacji społeczno-kulturalnej;
- praca kształceniowa związków zawodowych;
- kształcenie zawodowe.

Oświata dorosłych we Francji, już w latach 80. XX wieku, określona została jako kształcenie społeczno-ekonomiczne. Szczególny nacisk kładzie ona na nauczanie niepełnosprawnych i osób w wieku emerytalnym.

Od początku funkcjonowania UTW wyodrębniły się dwa ich podstawowe modele: model francuski, w którym UTW stanowi część uczelni wyższej, i model brytyjski, w którym UTW jest luźno powiązany z uczelnią, funkcjonuje jako samodzielne stowarzyszenie. Obie koncepcje z założenia zmierzają do zachęcenia ludzi starszych, by pozostali aktywni na emeryturze i kontynuowali proces kształcenia.

Przez ponad trzydziestoletni okres funkcjonowania uniwersytetów na świecie poszczególne państwa tworzyły własne zasady ich funkcjonowania, które w większym lub mniejszym stopniu oparte są na tych dwóch podstawowych modelach.

Pierwszy polski UTW powstał w roku 1975, z inicjatywy prof. dr n. med. Haliny Szwarz, która 2 kwietnia 1975 roku spotkała się w Mediolanie z prekursorem tego przedsięwzięcia, P. Vellasem. Jeszcze w 1975 roku powołała pierwszy polski Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego w Warszawie i kierowała nim przez 26 lat. W roku 1981, z jej inicjatywy, powołana została Sekcja Uniwersytetów Trzeciego Wieku, które zakładano kolejno we Wrocławiu, Szczecinie, Opolu, Łodzi, Lublinie, osiągając liczbę 30. Na początku uniwersytety były zakładane w dużych miastach uniwersyteckich. Szybko jednak zyskały ogromną popularność, czego skutkiem stało się po-

woływanie ich także w innej formule przy stowarzyszeniach, placówkach władzy regionalnej, domach kultury. Często tworzy się je przy parafiach, bibliotekach i domach pomocy społecznej. Uniwersytety w dużym zakresie są instytucjami samofinansującymi się, ponieważ uczestnicy opłacają składki za członkostwo. Dodatkowe kwoty mogą uzyskać od władz regionalnych lub instytucji kulturalnych, czy też sponsorów. Podkreślić należy również duże znaczenie wolontariuszy – osób, które rozumieją wartość tego przedsięwzięcia i aktywnie wspierają ideę dostępu do kształcenia się ludzi starszych.

UTW odgrywają znamienitą rolę w procesie edukowania seniorów, ponieważ jest to kształcenie bez przymusu zdobycia wyższych kwalifikacji czy zawodu, a uczęszczanie jest dobrowolne. Podstawowym celem UTW jest szeroko rozumiana edukacja. Inne wymieniane cele to:

1. Upowszechnienie wiedzy z różnych dziedzin.
2. Rozwój osobowości słuchaczy.
3. Poprawa jakości życia.
4. Pobudzanie postaw twórczych.
5. Tworzenie wspólnie warunków „dobrego starzenia się”.
6. Aktywizowanie i usprawnianie osób starszych.
7. Ułatwianie nawiązywania kontaktów z osobami o podobnych aspiracjach i zainteresowaniach.

Uniwersytety trzeciego wieku rozwijają się na terenie Polski nierównomiernie. Najwięcej jest ich w województwach: mazowieckim, śląskim, dolnośląskim i wielkopolskim. Zdecydowanie w tyle pozostają województwa świętokrzyskie, podlaskie i podkarpackie.

Forma prowadzenia działalności Uniwersytetów Trzeciego Wiek bazuje na wielu instytucjonalnych wzorach aktywności. W pierwszej kolejności są uczelniami, które służą edukacji osób starszych, po drugie są przestrzenią dla rozwoju osobistego oraz zainteresowań. Pełnią także funkcje towarzyskie. Uniwersytety prowadzą działania podobne do instytucji samorządowej, szkoły, organizacji pozarządowej, czy też nieformalnej grupy towarzyskiej. Dzięki łączeniu różnych form prowadzenia działalności, Uniwersytety Trzeciego Wiek mogą w większym stopniu dopasować swoją ofertę edukacyjną do potrzeb, zainteresowań osób starszych. Aktywność UTW w Polsce staje się szczególnie ważna w perspektywie zjawiska starzenia się społeczeństwa¹³.

W Polsce w XX wieku UTW rozwijały się stopniowo. W tym okresie powstało i działało kilkadziesiąt takich instytucji. Szybszy wzrost ich liczby nastąpił po 2002 roku, a najwięcej UTW powstało w 2007 roku. Od początku 2016 roku działa ich 558, a w zajęciach uczestniczy ponad 100 tysięcy osób. Tendencja ta wiąże się ze wzrostem liczby emerytów. W roku 2000 było ich 4,6 mln, w 2005 – 5,4 mln, a w 2010 – już 6,4 mln¹⁴. W Polsce powstały trzy typy uniwersytetów trzeciego wieku: działające w strukturach i pod patronatem wyższej uczel-

¹³ http://senior.gov.pl/katalog_dobrych_praktyk/strona/14 [dostęp: maj 2016].

¹⁴ <http://www.federacjaautw.pl> [dostęp: maj 2016].

ni, kierowane najczęściej przez pełnomocnika rektora danej uczelni, powołane przez stowarzyszenia prowadzące działalność popularnonaukową, oraz działające przy domach kultury, bibliotekach, domach dziennego pobytu, ośrodkach pomocy społecznej itp. Według danych Ogólnopolskiej Federacji Stowarzyszeń UTW, 13% uniwersytetów działa w strukturach wyższych uczelni, 15% – w ramach jednostek samorządu lokalnego, a 65% ma formę prawną stowarzyszenia lub fundacji. UTW najczęściej nie mają swoich siedzib, a zajęcia odbywają się w wynajmowanych salach, domach kultury, bibliotekach. Zajęcia praktyczne prowadzone są także w plenerze.

Nowatorskie działania polskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku

Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce pełnią bardzo ważną rolę w aktywizacji osób starszych. Ich głównymi celami jest umożliwianie seniorom zdobywania i aktualizowania swojej wiedzy oraz poprawa ich jakości życia. Szczególnym celem UTW jest inspirowanie osób starszych do różnych form aktywności fizycznej, kształtowanie zdrowego stylu życia, podnoszenie świadomości znaczenia ruchu w codziennym życiu seniorów oraz pobudzanie do planowania i racjonalnego organizowania oraz spędzania czasu wolnego. Działalność UTW przyczynia się do zaspokajania takich potrzeb seniorów, jak: samokształcenie, poszerzanie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności, działania na rzecz społeczności lokalnej, bycia pomocnym innym (np. poprzez wolontariat), wypełnienie wolnego czasu, utrzymywanie więzi towarzyskich, pozytywna stymulacja psychiczna i fizyczna, a czasem nawet możliwość realizacji młodzieńczych planów i marzeń. UTW, przyczyniając się do poprawy jakości życia osób starszych, pełnią bardzo ważną rolę społeczną. Można powiedzieć, że działalność UTW zmierza do szerokiego włączenia osób starszych w wielowymiarowy proces edukacji, aktywizacji i integracji, nadający sens życiu na tle przemian cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych. Inspirowanie seniorów do różnych form aktywności umysłowej i fizycznej, w tym społecznej, kulturowej, prozdrowotnej, ma za zadanie przeciwdziałanie społecznemu wykluczeniu i przejawom ich dyskryminacji. To także wyraz troski o zapewnienie osobom w wieku dojrzałym godnego miejsca w społeczeństwie obywatelskim¹⁵.

Polskie UTW oferują swoim słuchaczom zajęcia edukacyjne i prelekcje. Ogromna większość uniwersytetów prowadzi różnego rodzaju wykłady. Największym zainteresowaniem cieszą się te z dziedziny prawa, ochrony zdrowia, jak np. proponowane przez Jagielloński Uniwersytet Trzeciego Wieku wykłady z zakresu „Profilaktyki chorób cywilizacyjnych i zdrowego stylu życia”¹⁶, historii

¹⁵ W. Borczyk, W. Nalepa, B. Knapik, W. Knapik, *Standardy działania uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, Nowy Sącz 2012, s. 13.

¹⁶ <http://www.utw.uj.edu.pl/materialy-na-zajecia/medycyna> [dostęp: maj 2016].

oraz sztuki. Powszechnie są również psychologia, kultura lokalna, geografia, turystyka. Jedną z najistotniejszych form spędzania wolnego czasu przez seniorów, a pośrednio również i edukacji, są podróże. Oprócz możliwości wypoczynku i poznawania ciekawych miejsc, starsi ludzie mają okazję do zintegrowania się z innymi osobami ze swego pokolenia, co umożliwi im wymianę doświadczeń oraz spędzanie czasu w towarzystwie, w którym na pewno znajdą wspólne tematy do rozmowy. Doskonałym przykładem tego typu działań jest Uniwersytet Trzeciego Wieku działający przy Uniwersytecie Rolniczym w Krakowie, który swoim słuchaczom proponuje cykliczne wycieczki po Krakowie, całej Polsce, a nawet wyjazdy zagraniczne (jednym z przykładów jest wycieczka: Klasztory, monastery, folklor Rumunii)¹⁷. Organizowane są warsztaty i zajęcia praktyczne, plastyczne i manualne, które odbywają się na prawie wszystkich UTW i zakładają aktywny udział słuchaczy. Za przykład zajęć niech posłuży – Tworzenie biżuterii różnymi technikami, prowadzone przez Wyższą Szkołę Naukową Humanitas w Sosnowcu¹⁸. Największym zainteresowaniem cieszą się kursy językowe i komputerowe, jak i dotyczące zastosowania urządzeń multimedialnych, których obsługa nierzadko sprawia seniorom wiele trudności. Tego typu zajęcia prowadzi wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, organizując zajęcia konsultacyjne dotyczące obsługi smartfonów. Dodatkową zaletą tych zajęć jest fakt, że konsultacje poprowadzone są przez studentów Informatyki WSiIZ, co zapewnia ogromnej wagi współpracę międzypokoleniową¹⁹.

Na Uniwersytetach Trzeciego Wieku organizowane są także zajęcia integracyjne, spotkania świąteczne, wspólne wyjścia do teatru, wernisaże prac plastycznych, festyny, występy muzyczne. UTW często organizują zajęcia, mające na celu poprawę sprawności fizycznej podczas zajęć rehabilitacyjnych i relaksacyjnych, takich jak: gimnastyka korekcyjna, basen, aerobik, nordicwalking. Na przykład Sądecki Uniwersytet Trzeciego Wieku systematycznie organizuje marsze nordicwalking, które odbywają się na szlakach Beskidu Sądeckiego²⁰. Zatem uniwersytety trzeciego wieku sprzyjają realizacji istniejących pasji, rozbudzają nowe. Dążą do tego, aby okres starości był okresem pełnego życia, wartościowego, angażującego człowieka w taki sposób, aby był on gotów zmienić nawet swoją postawę wobec świata i ludzi – jeśli okaże się to słuszne²¹. Role, jakie pełni uniwersytet trzeciego wieku można zgrupować w trzech zasadniczych funkcjach: edukacyjnej – poszerzanie i aktualizowanie wiedzy, psychoterapeutycznej – podwyższenie samooceny, kształtowanie pozytywnego obrazu siebie, wzrost aktywności i poprawa samopoczucia, urozmaicenie i wzbogacenie życia,

¹⁷ <http://utw.ur.krakow.pl/index/site/2666> [dostęp: maj 2016].

¹⁸ http://www.humanitas.edu.pl/pl/UTW/UTW_Aktualnosci [dostęp: maj 2016].

¹⁹ <https://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jednostki-WSiIZ/lista-jednostek/akademia-50-plus/Stroyny/zajecia-w-grupach-zainteresowan.aspx> [dostęp: maj 2016].

²⁰ <http://www.sutw.pl/index.php?start=4> [dostęp: maj 2016].

²¹ M. Dziegielewska, *Edukacja jako sposób przygotowania do starości*, „Chowanna” 2009, t. 2, s. 60.

oraz integracyjnej – umożliwienie kontaktów z innymi poprzez wspólne spędzanie czasu, wzajemną pomoc, kontakt z różnymi grupami wiekowymi²². Rozwój uniwersytetów wskazuje, że ich oferta spotkała się z zainteresowaniem seniorów. Wypełniły one lukę w zakresie potrzeb edukacyjnych, kulturalnych i towarzyskich sporej grupy osób poszukujących możliwości samorozwoju.

Inną formą aktywizacji osób starszych w Polsce jest działalność Klubów Seniora. Są to niezależne i samodzielnie działające związki zrzeszające ludzi w wieku senealnym. Głównym zadaniem Klubów Seniora jest przełamywanie izolacji i samotności, z jaką często borykają się ludzie starsi. To forma wspierania i zaspokajania wielu potrzeb osób starszych. Uczestnictwo w Klubie Seniora jest dobrowolne i niezobowiązujące. Głównym celem działalności Klubów Seniora, podobnie jak i UTW, jest aktywizacja oraz integracja osób starszych. Kolejnymi ważnymi celami i zadaniami Klubów Seniora jest tworzenie nowych więzi społecznych, poprzez integrację, a także organizowanie wzajemnej pomocy, zapobieganie rosnącej przepaści między seniorami a młodym pokoleniem, które w oczywisty sposób jest lepiej przygotowane do nowych warunków gospodarczych oraz społecznych. Kluby Seniora to miejsca spotkań osób starszych niejednokrotnie odrzuconych przez najbliższych. W klubie rozwijają swoje zainteresowania i razem z ludźmi w podobnym wieku spędzają czas. Spotkania te są dobrym sposobem na poznanie nowych i ciekawych ludzi. Bardzo ważną rolę w aktywizowaniu osób starszych winna odgrywać współpraca seniorów z osobami młodymi. Aby ta integracja międzypokoleniowa mogła zaistnieć powinny być organizowane zajęcia, spotkania, bądź imprezy integrujące ze sobą pokolenia tak, aby każdy nauczył się czegoś od drugiej osoby. Bardzo ważnym i niedocenianym aspektem pracy z seniorami powinna stać się międzypokoleniowość. Niektóre Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce zaczynają wykorzystywać wielki potencjał, jaki tkwi w osobach starszych. Seniorzy są zapraszani na wykłady na uczelniach wyższych. Tam dzielą się ze studentami swoimi przeżyciami i zdobytym doświadczeniem. Aby seniorzy czuli się naprawdę dowartościowani i byli aktywni, trzeba im dać poczucie sensu i odpowiednio trudne wyzwania. Należy tworzyć programy, w których młodzi mogą uczyć starszych, np. nowinek technicznych, natomiast seniorzy mogliby pomagać w nauce, czy poprzez zwykłą rozmowę w zrozumieniu otaczającego świata. Żyjemy wszyscy na początku XXI wieku. Najwyższy czas, aby krok po kroku przeciwdziałać marginalizowaniu ogromnej części społeczeństwa – ludzi w wieku senealnym.

Głównym atutem UTW jest elastyczność programowa – zajęcia organizowane są w odpowiedzi na potrzeby słuchaczy. Jeśli zatem słuchacze chcą uczestniczyć w warsztatach z wybranej dziedziny, które jeszcze nie znajdują się w ofercie programowej, takie warsztaty są organizowane. UTW poszerzają swoją działalność, prezentują coraz bogatszą ofertę programową oraz przyjmują coraz

²² A. Leszczyńska-Rejchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie: w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2005, dodr. 2010, s. 172.

więcej słuchaczy. To wszystko dowodzi, że pomimo ciągłego powstawania tego typu instytucji, istnieje niezmiennie zapotrzebowanie na włączanie ludzi starszych do systemu kształcenia ciągłego. Rola uniwersytetów trzeciego wieku jest zatem nie do przecenienia – spełniają one wiele funkcji, m.in. takie jak: edukacyjna, integracyjna, adaptacyjna, doskonaląca.

Zwiększanie się populacji osób starszych niesie ze sobą konieczność zastanowienia się nad tym faktem. Obecnie, jak nigdy dotąd w historii świata, pałaca staje się potrzeba, by ludzie pozostawali jak najdłużej aktywni i wspierali instytucje, których zadaniem jest edukacja, pomoc i opieka nad seniorami. Nowatorskie pomysły, aby włączać seniorów w podejmowanie decyzji, które ich dotyczą, powinny być jak najczęściej stosowane.

Młodość od starości dzieli przepaść, która jest niemożliwa do wyrównania. Nad przepaścią można i trzeba budować mosty i szukać porozumienia. Tam, gdzie wprowadzane są innowacje polegające na wymianie umiejętności między młodym pokoleniem, a seniorami, stereotypy „niedostępnej młodzieży” i „narzekających staruszków” idą w zapomnienie.

Przykłady działań podejmowanych w niektórych UTW w Polsce obrazują, że młodzi ludzie chętnie pomagają, poświęcają swój czas i uwagę starszym, a starsi wspierają swoim doświadczeniem oraz wiedzą młodych. Dobrych działań i przykładów wykorzystania wielkiego potencjału seniorów w Polsce jest coraz więcej. Jest to jednak tylko kropla w morzu potrzeb. Dlatego tak ważna jest rozmowa i edukacja na tematy związane z nowymi metodami aktywizacji seniorów.

Na koniec chciałbym przytoczyć myśl Monteskiusza: „Pisząc nie trzeba tak wyczerpywać przedmiotu aby nic nie pozostało dla czytelnika. Nie chodzi wszak o to, aby ludzie tylko czytali, ale aby myśleli”.

Marta Woźniak-Zapór, Mariusz Grzyb, Sebastian Rymarczyk

**PROJEKTOWANIE INTERAKTYWNYCH SZKOLEŃ
NA POTRZEBY KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ***

Designing interactive training for distance learning

As part of university teaching it is possible to use the teaching methods and techniques of distance education. Both the design and doing classes on the distance it must be remembered, that they must meet certain requirements. Distance education at the university can only take the form of blended learning, which is a mixed form, where classes are doing partly in the traditional way, and partly remotely. Distance learning classes should take into account both formal ministerial regulations, internal regulation university, as well as informal rules of creating the course. It should be taken into account methodological principles of creating training and preferences of people involved in education. In addition, each participant of this kind of education should know exactly his obligations. As a result, the teaching process is not in doubt as to the form, rights and obligations of users. Therefore, the article presents issues in the design of interactive training. It will show the possibility of using different kinds of course elements, as well as ways of planning the course. This way it will be easier to create a course that during the implementation can become an interesting way of deepening knowledge.

Key words: blendede-learning, design training, interactive training

* Badania dofinansowano ze środków przeznaczonych na działalność statutową Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Wprowadzenie

Opinie dotyczące kształcenia na odległość są zróżnicowane¹. To, czy kształcenie na odległość odbierane jest pozytywnie i uczestniczące w nim osoby upatrują w nim możliwość zdobywania wiedzy w dogodnym dla siebie czasie i w przyjaznej formie, czy negatywnie – jako dodatkowe obciążenie, zależy w dużej mierze od pierwszego kontaktu użytkowników z kursami prowadzonymi zdalnie. Dobrze przygotowany i prowadzony kurs z użyciem przyjaznego oprogramowania może spowodować, że uczestnicy kształcenia na odległość, również w przeszłości, będą szukać takiej metody kształcenia w celu poszerzenia wiedzy i doskonalenia. Pierwszy kontakt z platformą zdalnego nauczania i kursami prowadzonymi na odległość bardzo często następuje dopiero w uczelni. Dlatego na nauczycielach akademickich spoczywa odpowiedzialność za to, czy studenci, zarówno w trakcie studiów, jak i po ich zakończeniu, będą chętnie korzystać z kursów prowadzonych zdalnie, czy potraktują konieczność zapoznania się z materiałem dydaktycznym na platformie jako obowiązek, który muszą spełnić, aby uzyskać zaliczenie przedmiotu.

Kształcenie na odległość w uczelni obwarowane jest rozporządzeniami zarówno zewnętrznymi – ministerialnymi, jak również wewnątrzuczelnianymi². Zgodnie z tymi wymogami kształcenie na odległość w uczelni może być realizowane jedynie w formie mieszanej z zajęciami tradycyjnymi. Nie ma więc możliwości prowadzenia zajęć w pełni zdalnie. W związku z tym w uczelni mamy do czynienia z blended-learningiem. Rozporządzenia i regulaminy wewnątrzuczelniane regulują zasady udostępniania materiałów dydaktycznych w sposób zdalny w podziale na trzy grupy. W ramach zajęć wspomagających, uzupełniających i komplementarnych, po spełnieniu określonych warunków, można prowadzić zajęcia w wybranej przez nauczyciela grupie. Pozwala to na zapewnienie jakości poszczególnych kursów na odpowiednim poziomie. Kurs prowadzony w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego musi przejść proces certyfikacji. W procesie certyfikacji sprawdzane jest, czy kurs zawiera elementy wymagane do prowadzenia zajęć na odległość w wymiarze zaplanowanym przez twórcę kursu. Poszczególne kursy sprawdzane są również pod kątem metodycznym, tak, aby umieszczone materiały dydaktyczne pozostawały w zgodzie z wymogami uczelnianymi.

¹ M. Wilkin, *E-nauczanie dla wielu czy dla nielicznych*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2009, http://www.e-edukacja.net/piata/referaty/sejsja_Ila/07_e-edukacja.pdf.

² M. Woźniak-Zapór, *Uczelniany system kształcenia na odległość a KRK*, [w:] *Krajowe Ramy Kwalifikacji – biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?*, red. M. Kapiszewska, Kraków 2013, s. 121–127.

Możliwości platformy zdalnego nauczania

Platforma KA³, w ramach prowadzonej grupy dydaktycznej, umożliwia umieszczenie materiałów dydaktycznych w formie kursu interaktywnego – tworzono go z wykorzystaniem zintegrowanego z platformą Generators kursów e-learningowych. Możliwe jest także umieszczanie zadań. W odpowiedzi na zadanie student, bezpośrednio na platformę, załącza swoją odpowiedź. Zarówno nauczyciel, jak i student widzą na jakim etapie jest każde zadanie. Student otrzymuje informację: „Rozpoczęty” – jeżeli zapoznał się z zadaniem, ale jeszcze nie udzielił odpowiedzi, „Oczekuje na ocenę” – jeżeli załączył swoją odpowiedź i przedstawił ją do oceny. Z kolei nauczyciel widzi, czy student podjął jakąkolwiek aktywność związaną z zadaniem, a gdy student udzielił odpowiedzi na zadanie ma możliwość jego oceny lub odesłania do poprawy. Wystawiona przez nauczyciela ocena jest automatycznie widoczna przez studenta. Kolejny element, który można studentom udostępnić w ramach prowadzonej grupy to załącznik. Załącznik służy do udostępniania materiałów dodatkowych, z których student może lub powinien skorzystać. Platforma KA umożliwia także różne formy kontaktu między nauczycielami a studentami. Są to zarówno możliwości kontaktu w trybie synchronicznym, jak i asynchronicznym. Komunikacja synchroniczna odbywa się w czasie rzeczywistym i jest realizowana w formie czatu. Z kolei komunikacja asynchroniczna, czyli niejednoczesna, realizowana jest z wykorzystaniem forum lub wiadomości wewnętrznych platformowych. W zależności od preferowanych aktywności oraz wymogów uczelnianych, nauczyciel samodzielnie może udostępnić studentom komunikację wewnątrz grupy z wykorzystaniem Czatu oraz Forum. Na stałe włączona jest możliwość wysyłania wiadomości wewnątrz platformy między nauczycielem prowadzącym e-zajęcia a studentami i w drugą stronę, między każdym ze studentów a nauczycielem. Ponieważ komunikacja z wykorzystaniem wiadomości odbywa się wewnątrz systemu komputerowego nie ma możliwości niedostarczenia wiadomości, jak to ma możliwość np. przy przesyłaniu wiadomości e-mail. Na Platformie KA możliwe jest także korzystanie z wideokonferencji. W takiej sytuacji nauczyciel akademicki, prowadząc zajęcia, jest widoczny dla całej grupy studentów. Studenci mają możliwość zadawania pytań pisemnie – w takim wypadku pytanie wyświetla się nauczycielowi na ekranie. Studenci mogą również zadawać pytanie głosowo, jeżeli nauczyciel udzielił studentowi głosu.

Projektowanie kursów interaktywnych

W procesie projektowania kursu na platformie e-learningowej zalecane jest stosowanie scenariusza na etapie samego planowania treści dydaktycznych. Ułatwia

³ M. Woźniak-Zapór, M. Grzyb, S. Rymarczyk, *Kształcenie na odległość w uczelni. Teoria i praktyka*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej” 2015, nr 41.

on proces projektowania, ponieważ projektantowi daje możliwość rozlokowania, na poszczególnych ekranach kursu, elementów: informacyjnych, dydaktycznych, utrwalających, aktywizujących i sprawdzających. Tabela 1 pokazuje przykład prostej wersji scenariusza. Tabela 2 pokazuje przykład scenariusza do kursu z awatarem i dźwiękiem. Pokazany jest tu opis czwartego ekranu pierwszej lekcji kursu. Z kolei rysunek 1 pokazuje ekran kursu z awatarem, przygotowany według scenariusza z tabeli 2.

Tabela 1. Przykład scenariusza kursu e-learningowego

Lekcja 1	Nazwa lekcji
Lekcja 1, Ekran 1	Tekst z ekranu:...
Lekcja 1, Ekran 2	Interakcja – pajęczek Treść: ...
Lekcja 1, Ekran ...	
Lekcja 2	Nazwa lekcji
Lekcja 2, Ekran 1	Tekst z ekranu:...
Lekcja 2, Ekran ...	

Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Tabela 2. Fragment scenariusza kursu e-learningowego – ekran 4

Ekran	Tekst mówiony	Poza	Opis	Teksty wyświetlane	Grafika
4	Hello. My name is Agnieszka, and I'll support author of this course doctor Stanislaw Koorek. My voice is generated by computer system, so please forgive me some pronunciation mistakes Let's start this e-course. Please go to the next part.	1	Na flipcharcie na środku napis: Let's start this e-course. Please go to the next part.	Let's start this e-course. Please go to the next part.	T1

Źródło: opracowanie własne.

Elementy informacyjne powinny być umieszczone na początku kursu, lub w odpowiednim miejscu na platformie. Platforma KA udostępnia osobne miejsce, w ramach prowadzonej grupy dydaktycznej – zakładkę Informacje, w którym prowadzący może umieścić informacje dotyczące zasad pracy na platformie, możliwości kontaktu, harmonogramu pracy na platformie czy celów dydaktycznych kursu.

Rysunek 1. Czwarty ekran kursu stworzony na podstawie scenariusza z tabeli 2



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Materiały dydaktyczne – kontent kursu, powinny być zaplanowane w taki sposób, aby odpowiadały założonym celom dydaktycznym. W ramach materiałów dydaktycznych możliwe jest stosowanie odnośników do artykułów, fachowych stron internetowych, filmów, ale bez naruszania praw autorskich.

Materiały utrwalające służą uporządkowaniu wiedzy, usystematyzowaniu zagadnień przedstawionych w kursie. Do tej grupy elementów kursu można zaliczyć podsumowanie, zestawienie, zadania zamknięte.

Materiały aktywizujące to wszelkiego typu interakcje umieszczone w kursie. Służą one pobudzeniu studenta, rozbudzeniu ciekawości poznawczej. Zalecane tego typu elementów jest szybka odpowiedź zwrotna, możliwość powrotu do właściwej partii materiału i ponowne wykonanie interakcji.

Elementy sprawdzające służą do weryfikacji nabytych przez studenta kwalifikacji. Na platformie KA tego typu elementy mogą być realizowane w formie testu końcowego. Po wypełnieniu testu student otrzymuje ocenę w zależności od liczby punktów, jaką uzyskał.

Elementy interaktywne na Platformie KA

W Generatorze kursów, zintegrowanym z Platformą KA, możliwe jest używanie łącznie dziewięciu rodzajów interakcji w kursie, w tym trzy odmiany interakcji typu pajęczek. Lista dostępnych interakcji została pokazana na rysunku 2.

Rysunek 2. Lista interakcji dostępnych na Platformie KA



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Każda z pokazanych na rysunku 2 interakcji może być wykorzystana do przygotowania materiału aktywizującego. Student ma wtedy możliwość kilkukrotnego rozwiązywania zagadnienia przedstawionego w takiej formie. Interakcje mogą zostać również wykorzystane jako materiały sprawdzające – w ramach testu końcowego. Jednak w takim przypadku liczba podejść ustalona jest przez prowadzącego. Natomiast liczba punktów, uzyskanych w wyniku rozwiązania interakcji, dodawana jest do łącznej liczby punktów za test końcowy.

Pierwsza z interakcji nosi nazwę pytanie testowe. Pytanie testowe może być jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru. Na rysunku 3 pokazany jest widok interakcji w czasie projektowania. W nagłówku interakcji wpisane jest pytanie, w odpowiedziach wpisane są te odpowiedzi, które mają się wyświetlić na ekranie; prawidłowa odpowiedź musi być zaznaczona przez nauczyciela. Pod odpowiedziami umieszczone jest pole wyboru, które należy zaznaczyć, w przypadku gdy test ma być wielokrotnego wyboru. Rysunek 4 pokazuje projektowane interakcje w taki sposób, jaki zostanie ona wyświetlona studentowi. Jeżeli student zaznaczy prawidłową odpowiedź i kliknie przycisk sprawdź, to uzyska informację, że dobrze rozwiązał zadanie, jeżeli zaznaczy błędną odpowiedź, otrzyma informację, że odpowiedział źle i powinien spróbować jeszcze raz.

Rysunek 3. Interakcja „Pytanie testowe” – widok z Generатора kursów

Algorytm, który w kolejnych krokach wywołuje sam siebie dla nowych wartości parametrów wykonania to algorytm:

- Rekurencyjny
- Iteracyjny
- Sekwencyjny
-

plus minus Pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Rysunek 4. Interakcja „Pytanie testowe” – widok studenta

Algorytm, który w kolejnych krokach wywołuje sam siebie dla nowych wartości parametrów wykonania to algorytm

- Iteracyjny
- Sekwencyjny
- Rekurenc

Sprawdź

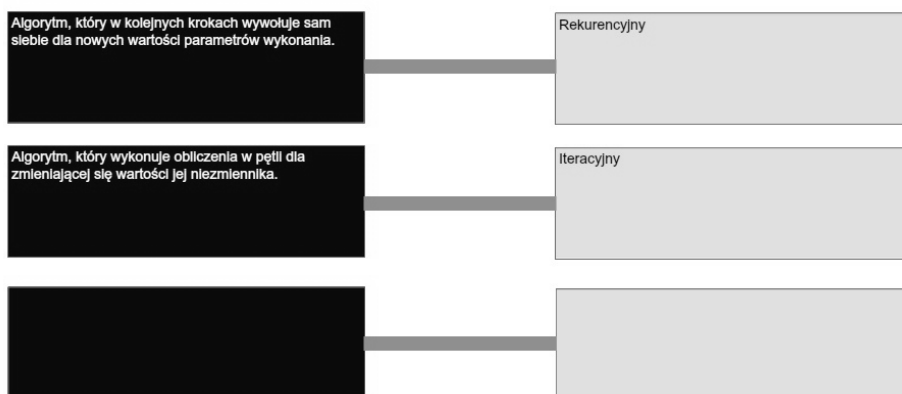
3/16

Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Kolejna interakcja – „Pajęczek” pozwala na łączenie w pary. Pajęczek występuje w trzech odmianach. Łączenie tekstu z tekstem zostało pokazane na rysunku 5 – w widoku z Generатора oraz na rysunku 6, gdzie została zaprezentowana interakcja wyświetlona na ekranie studenta. Na rysunku 6 została zaznaczona jedna z odpowiedzi dla zobrazowania w jaki sposób odpowiedzi są zaznaczane przez studentów. Po zaznaczeniu obydwu odpowiedzi student może kliknąć przycisk „Sprawdź” i dowiedzieć się, czy poprawnie wykonał ćwiczenie. Jedną z odmian pajęczka, dostępną w Generatorze, jest Pajęczek z obrazkami. Polega to na łączeniu obrazu z tekstem. Zasada działania jest analogiczna do pokazanej na rysunku 5, z tym, że po jednej stronie jest możliwość załączenia obrazka, a po drugiej stronie tekstu, z którym ma być połączony. Trzecia odmiana pajęczka to

„Łączenie obrazków”. W tym przypadku istnieje możliwość załączenia jedynie obrazków. W każdym z dostępnych blozków, ułożonych tak jak na rysunku 5, możliwe jest umieszczenie jednego obrazka. W Generatorze, przy projektowaniu interakcji, należy pamiętać o tym, że wprowadzane teksty i obrazki muszą być ułożone w prawidłowy sposób, czyli w taki, jaki student powinien je ułożyć lub połączyć, aby otrzymać punkt lub gratulacje za poprawne wykonanie ćwiczenia. Przy każdorazowym uruchomieniu interakcji odpowiedzi się rotują, więc za każdym razem student otrzymuje napisy lub obrazki w innej kolejności.

Rysunek 5. Interakcja „Pajęczek” – widok z Generatora



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Rysunek 6. Interakcja „Pajęczek” – widok studenta, zaznaczone przez studenta jedno połączenie



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Kolejną interakcją, która może być wykorzystywana w formie elementu aktywizującego i sprawdzającego, to kategoria. Zasada działania tej interakcji pozwala na uporządkowywanie zagadnień w dwóch lub trzech kategoriach. Liczba kategorii jest wybierana przez osobę projektującą kurs w ustawieniach interakcji. Rysunek 7 przedstawia wygląd interakcji w Generatorze kursów. W tym miejscu poszczególne elementy powinny być przyporządkowane do właściwej kategorii. W widoku studenta, pokazanym na rysunku 8, można zauważyć, że jedynie co student widzi na początku rozwiązywania ćwiczenia to nazwy kategorii. Student przyporządkowuje pojawiające się na dole ekranu bloczki do poszczególnych kategorii.

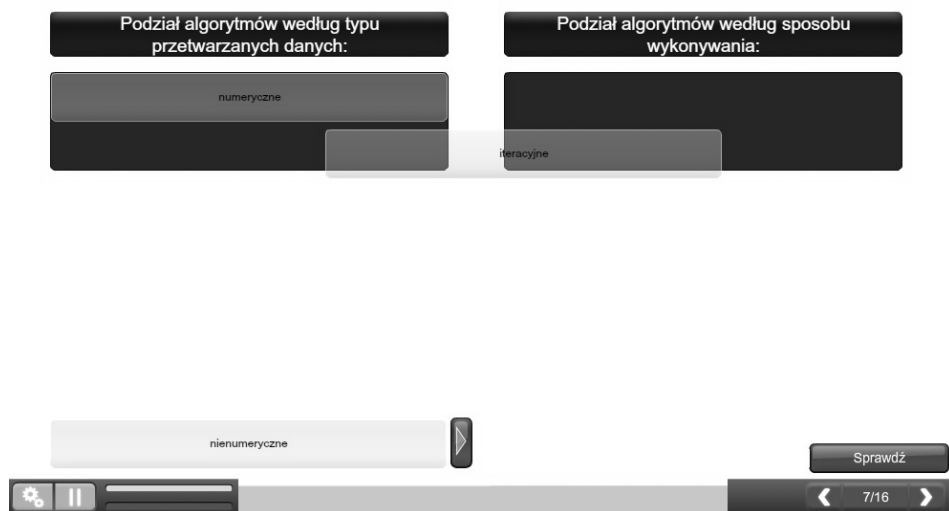
Nauczyciel ma również do dyspozycji interakcję o nazwie „Kolejność”. Pozwala ona na uszeregowanie zagadnień we właściwej kolejności. Rysunek 9 pokazuje poprawną kolejność wprowadzoną do Generatora, a rysunek 10 umożliwia zaobserwowanie tej interakcji w widoku studenta. Kolejność została zmieniona, zadaniem studenta jest ułożenie bloczków we właściwej kolejności. Zadanie polega na przeciąganiu poszczególnych klocków w górę lub w dół.

Rysunek 7. Interakcja „Kategorie” – widok z Generatora

Podział algorytmów według typu przetwarzanych danych:	Podział algorytmów według sposobu wykonywania:
numeryczne	iteracyjne
nienumeryczne	rekurencyjne

Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

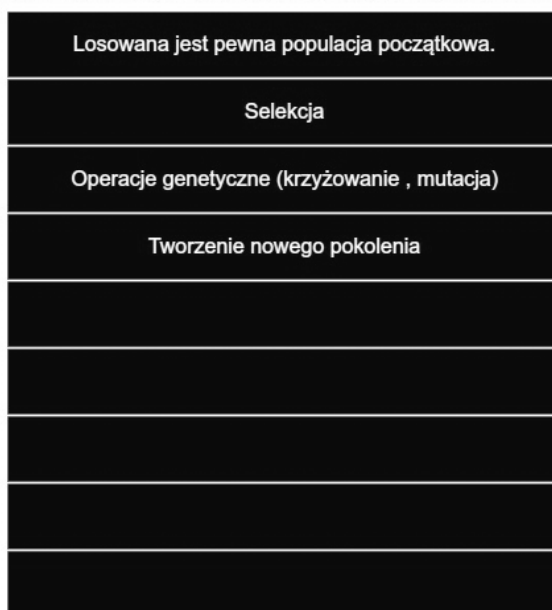
Rysunek 8. Interakcja /kategorie – widok studenta z rozlokowanymi czterema bloczkami



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

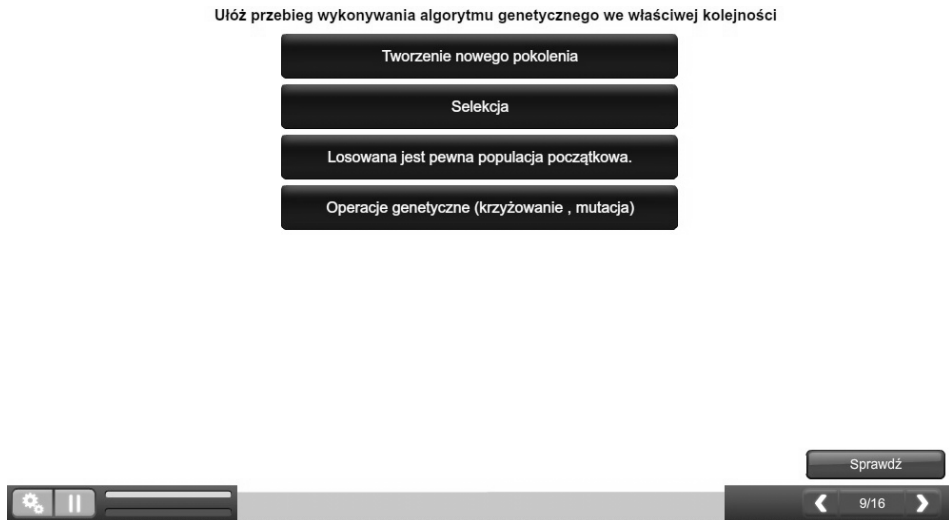
Rysunek 9. Interakcja „Kolejność” – widok z Generатора

Ułoż przebieg wykonywania algorytmu genetycznego we właściwej kolejności



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

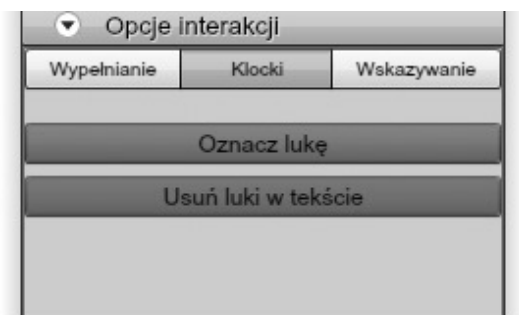
Rysunek 10. Interakcja „Kolejność” – widok studenta



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Interakcja – „Uzupełnianie luk w tekście” występuje w trzech wariantach – co zostało pokazane na rysunku 11. Pierwsza możliwość, to wpisywanie brakującego tekstu. Należy pamiętać, że w takim wypadku student może znać poprawną odpowiedź, ale wpisze słowo w złej formie, lub zrobi błąd w literze wyrazu. W takim wypadku ćwiczenie nie zostanie zaliczone. Przy projektowaniu tej interakcji z opcją wpisywania tekstu należy zadbać o to, aby student wiedział jednoznacznie w jaki sposób ma wpisać brakującą część tekstu, tak by mógł skoncentrować się na aspekcie merytorycznym zadania, a nie na formie i sposobie zapisania odpowiedzi. W przypadku, gdy student ma wpisać liczbę, również należy doprecyzować, w jaki sposób ma ona zostać wpisana, do ilu cyfr po przecinku liczba powinna zostać zaokrąglona. Przykład prawidłowo oznaczonych luk pokazuje rysunek 12. Drugi wariant tej interakcji to klocki. W tym wariantcie student otrzymuje odpowiedź w postaci klocków umieszczonych na dole ekranu. Jego zadaniem jest jedynie umieszczenie klocków we właściwym miejscu tekstu. Taki sposób wykorzystania interakcji pokazany jest na rysunku 13. Trzeci wariant to wskazywanie. Polega to na tym, że student ma do wyboru dwie możliwości. Jedna z nich oznaczona jest jako prawidłowa. Zadaniem studenta jest wskazanie prawidłowej odpowiedzi poprzez kliknięcie kursorem myszy we właściwym miejscu tekstu.

Rysunek 11. Warianty interakcji „Uzupełnianie luk w tekście”



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Rysunek 12. Przykład oznaczenia luk w tekście

Algorytm <GAP>rekurencyjny</GAP> w kolejnych krokach wywołuje sam siebie dla nowych wartości parametrów wykonania.

Algorytm <GAP>iteracyjny</GAP> wykonuje obliczenia w pętli dla zmieniającej się wartości jej niezmiennika.

Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Rysunek 13. Interakcja „Uzupełnianie luk w tekście” – widok studenta

Algorytm w kolejnych krokach wywołuje sam siebie dla nowych wartości parametrów wykonania.

Algorytm wykonuje obliczenia w pętli dla zmieniającej się wartości jej niezmiennika.

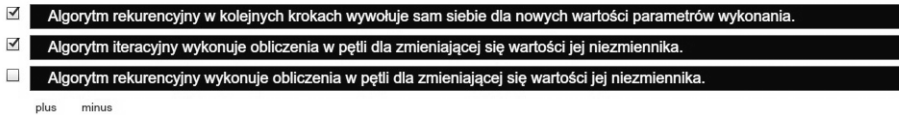


Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

W kursach e-learningowych na platformie KA możliwe jest także wykorzystywanie interakcji typu „Prawda”/„Fałsz”. Podczas projektowania tej interakcji w Generatorze wpisuje się kolejne zdania. Zdanie prawdziwe należy ozna-

czyć tak, jak na rysunku 14. Zdań, dla których prawidłową odpowiedzią jest fałsz nie należy zaznaczać. Na ekranie studenta wyświetlą się zdania w losowej kolejności. Na zakończenie tej interakcji pojawi się wynik. Student zobaczy, na które sformułowania odpowiedział prawidłowo, a na które nie. Wyświetlone zdanie, które należy ocenić jako prawdziwe i fałszywe, zostało pokazane na rysunku 15.

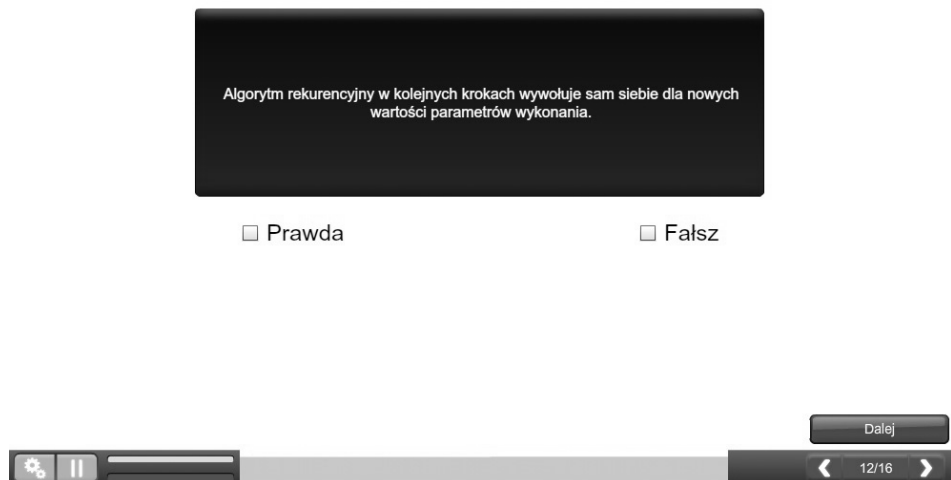
Rysunek 14. Interakcja „Prawda”/„Fałsz” widok z Generатора



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Ostatnią interakcją jest „Wskazywanie”. Ta interakcja umożliwia zaznaczenie na obrazku poszczególnych elementów. Na rysunku 16 widoczny jest kalkulator. W Generatorze zaznaczone są trzy miejsca na obrazku. Zadanie dotyczy zaznaczenia znaku plusa na kalkulatorze. Zaznaczona jest cyfra 7 i prostokąt obejmujący znaki czterech działań matematycznych, jako błędne odpowiedzi. Znak plusa zaznaczony jest jako odpowiedź poprawna. W widoku studenta, pokazanym na rysunku 17, widoczne są trzy prostokąty. Zadaniem studenta jest wskazanie prawidłowego poprzez kliknięcie myszką.

Rysunek 15. Interakcja „Prawda”/„Fałsz” widok studenta



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Rysunek 16. Interakcja „Wskazywanie” – widok z Generатора



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

Rysunek 17. Interakcja „Wskazywanie” – widok studenta



Źródło: opracowanie własne, zrzut ekranu z platformy.

E-nauczyciel

Nauczyciel pełni najważniejszą rolę w procesie dydaktycznym, w którym wykorzystano elementy metod i technik kształcenia na odległość. Nauczyciel staje się projektantem szkolenia, moderatorem, osobą aktywizującą studentów i zachęcającą do brania czynnego udziału w prowadzonych zajęciach zdalnych. Już na samym początku procesu projektowania musi on zastanowić się nad pewnymi zagadnieniami. Każda osoba, która projektuje szkolenie, powinna sobie uświadomić przede wszystkim, dla kogo jest to szkolenie przeznaczone, jaka jest grupa docelowa projektowanego kursu. Potrzeby dydaktyczne uczestników kursów zależne są od wieku, nawyków szkoleniowych, a także wykształcenia. Grupą docelową nauczyciela akademickiego są studenci, którzy w większości radzą sobie dobrze z obsługą platformy e-learningowej, a więc nie ma bariery technologicznej w korzystaniu z zajęć zdalnych. Jest to grupa, której celem jest zdobycie kwalifikacji zgodnych z wybranym kierunkiem studiów, a więc zmotywowana do uczenia się. W procesie projektowania kursu konieczne jest określenie efektów kształcenia, jakie mają być uzyskiwane w wyniku uczestniczenia w projektowanych zajęciach zdalnych. Kolejny krok w projektowaniu szkolenia to wybranie środków dydaktycznych, które umożliwią realizację założonych celów. Projektowanie kursów e-learningowych nie jest łatwym zadaniem. Cały czas konieczne jest pamiętanie przede wszystkim o zamierzonych celach dydaktycznych kursu.

Zaprojektowany kurs należy poprowadzić z wykorzystaniem np. platformy e-learningowej. Nauczyciel prowadzący zajęcia przez Internet jest moderatorem kursu. Jego rola polega na przeprowadzaniu studentów przez proces dydaktyczny, dając jednocześnie pewną swobodę w popełnianiu błędów i możliwość ich naprawienia. Nauczyciel w trakcie całego kursu udziela wskazówek i instrukcji. Pomaga rozwiązywać problemy. Nauczyciel jest jednocześnie opiekunem, który kontroluje uczestników kształcenia, motywuje, wykazuje braki i pokazuje możliwości zmian.

Podsumowanie

W procesie projektowania kursów, realizowanych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, potrzebna jest wiedza merytoryczna, wiedza z zakresu metodyki oraz umiejętności techniczne. Wiedza merytoryczna jest elementem podstawowym każdego kursu, jednak nieumiejętne jej przedstawienie spowoduje, że zaplanowane efekty kształcenia mogą nie zostać osiągnięte. W każdym kursie prowadzonym zdalnie, oprócz materiałów dydaktycznych, powinny być zawarte materiały pozwalające na usystematyzowanie wiedzy. Osoba korzystająca z kształcenia na odległość powinna w trakcie kursu być zmuszona do własnej aktywności. Wtedy z biernego odbiorcy może przekształcić się w po-

szukiwacza wiedzy. Duże znaczenie ma również ocena postępów. Stosowanie w kursach możliwości oceny lub samooceny postępów w zdobywaniu kwalifikacji motywuje do podejmowania wysiłku, a uzyskane dobre wyniki motywują do dalszej pracy. Osoba podejmująca naukę musi wiedzieć jak, kiedy i czego się będzie uczyła oraz jakie są przewidywane efekty kształcenia. Osoba uczestnicząca w procesie kształcenia na odległość zawsze powinna wiedzieć do czego dąży, dzięki czemu łatwiej będzie jej podejmować aktywność w tym kierunku. Spełnienie podstawowych zasad dotyczących projektowania kursów pozwoli na realizację zajęć zdalnych i osiągnięcie wyznaczonych celów dydaktycznych.

**III. INNOWACYJNE WDRAŻANIE
PROJEKTÓW ALTERNATYWNYCH W EDUKACJI SZKOLNEJ**

Joanna Aksman

**ALTERNATYWNE METODY NAUCZANIA W SZKOLE,
POZA SZKOŁĄ I NA UCZELNI - NA PRZYKŁADZIE
WSPÓŁPRACY UNIwersYTETU DZIECI I KRAKOWSKIEJ
AKADEMII IM. ANDRZEJA FRYCZA MODRZEWSKIEGO**

**Alternative methods of teaching at school and outside of school
and at university cooperation between Childrens University
and Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University**

The author discusses the current state of alternative education and describes views presented in scientific literature and in the media, showing also Polish parents interest in alternative education. In the main part of the article a research method was presented as an alternative method to work with children at school, outside of school and at university. The idea was shown on the basis of cooperation between Childrens University and Andrzej Frycz Modrzewski University in Krakow, the outcome of which was a series of classes for pedagogy students and a series of lessons for children conducted with the use of alternative research method which took place on the university premises. Finally the author assigns the presented method (following Kupisiewicz's thought) to the category of incomplete alternative approaches which refer to individual elements of educational process.

Key words: alternative education, alternative methods, media education of children and students, Childrens University

Wprowadzenie

Przełom XX i XXI wieku obfitował i wciąż obfituje w liczne rozwiązania alternatywne w polskiej edukacji. O tych niezmiernie dynamicznych zdarzeniach zapewne zadecydował historyczny fakt możliwości realizacji idei, czekających długo na światło dzienne po długich latach totalitarnego reżimu. Cieszy fakt, że pomimo tylu lat nie zniknęła, często niszczone, nauczycielska kreatywność i twórczość. Obraz tych alternatywnych pomysłów na nową edukację mogliśmy obserwować przede wszystkim w okazałych tomach wielokrotnie cytowanych publikacji pod redakcją Z. Melosika i B. Śliwerskiego, a poświęconym właśnie edukacji alternatywnej¹.

Jak pisze, recenzująca tę bogatą treściowo publikację, Renata Nowakowska-Siuta:

Tajemnica niezmienności dążeń reformatorskich, w tym również tych, związanych z ruchem alternatywnej edukacji, tkwi (...) nie tylko w ideologii pedagogicznego indywidualizmu, neoromantyzmu lub pedagogiki oporu, ale z coraz silniej odczuwanej przez szeroko pojmowanych wychowawców potrzeby odstąpienia od odczłowieczających struktur i praktyk edukacyjnych na korzyść rzeczywistej, a nie tylko deklarowanej humanizacji procesu kształcenia i wychowania. Stąd też najprawdopodobniej tak szerokie zainteresowanie, tak wielu pedagogów, problematyką wielości dróg wiodących do edukacyjnego i wychowawczego powodzenia².

O tym, że spór o edukację alternatywną jest wciąż bardzo aktualny piszą we wstępie do omawianej publikacji sami jej autorzy.

Spór o pedagogikę i edukację alternatywną jest podtrzymywany w wielu publikacjach teoretyków i praktyków oświatowych, podczas konferencji, sesji, w mediach oraz w programach i w treściach kształcenia nauczycieli czy wychowawców, ponieważ jest on symptomem nieustającej walki o wolność w kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia³.

Ta walka uzewnętrznia się także we współczesnych mediach. Przykładem niech będzie obszerny artykuł z „weekendowej gazety”, zatytułowany *Koniec tradycyjnej szkoły. Unschooling po polsku*⁴, podkreślający między innymi skostniałość systemu polskiej edukacji, brak opieki psychologiczno-pedagogicznej, opresyjną dyscyplinę, brak podmiotowości w podejściu do ucznia oraz małą liczbę praktycznych zajęć w szkole. Powyższe uszczerbki coraz częściej obserwują rodzice polskich dzieci, co w konsekwencji powoduje podjęcie decyzji o zdoby-

¹ Szczególnie: *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków 2010.

² R. Nowakowska-Siuta, *Recenzja: Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski (red. naukowa), Edukacja alternatywna w XXI wieku, Kraków 2010, ss. 646 wraz z płytą DVD: Problemy współczesnej edukacji-rekonstrukcja założeń polityki oświatowej oraz modeli kształcenia w ponowoczesnym świecie, kierownik projektu badawczego – Bogusław Śliwerski, „Ruch Pedagogiczny” 2011, nr 3–4.*

³ *Edukacja alternatywna w XXI wieku...*, *op. cit.*, ze wstępu.

⁴ http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,17770791,Koniec_tradycyjnej_szkoly__Unschooling_po_polsku_.html [dostęp: 6.05.2016].

waniu wiedzy przez ich dzieci poza murami szkoły, a nawet w warunkach domowych. Wybierają bowiem coraz częściej edukację alternatywną. Rodzice zatem poszukują szkoły, o której pisze Małgorzata Żytko:

Szkoła przyszłości powinna być nastawiona na współpracę, wychowanie, przygotowanie do *życia*, a nie tylko zdawanie egzaminów i osiąganie wysokich wyników w rankingach. Rola dzisiejszej szkoły w zdobywaniu wiedzy radykalnie się zmniejsza, uczniowie opanowują w niej ok. 30 proc. wiedzy, większość zaś zdobywają poza nią, z rodzicami, na zajęciach dodatkowych. Znaczenia szkoły nie można zredukować do produkowania edukacyjnej, a może egzaminacyjnej wartości dodanej (...). Szkoła powinna być niehierarchiczna, demokratyczna, a także bezpieczna i przyjazna⁵.

O kwestii rozwoju polskiej szkoły i dokonujących się w niej zmianach pisali także wybitni polscy pedagodzy współczesnych czasów, między innymi: Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Henryka Kwiatkowska, Joanna Rutkowiak, Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwierski, Bolesław Niemierko. Warto podkreślić, że do nauki wprowadzono nawet pojęcie scholiologii – jako nauki o szkole, przedstawiano jej możliwy rozwój, oparty na różnych teoriach doprowadzających do koniecznej koncentracji na uczniach⁶. Powstało wiele publikacji mogących stanowić dobre wzorce do działań w szkole.

Przy okazji 35-lecia istnienia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (maj 2016 r.) naukowcy podkreślali jednak fakt istniejącego wciąż braku widocznych powiązań pomiędzy teorią a praktyką edukacyjną. A przecież o konieczności takich powiązań już w latach 80. XX wieku pisał Stanisław Palka⁷. Wiele publikacji tego autora, aż do czasów współczesnych, ukazuje potrzebę łączenia teorii i praktyki dydaktycznej⁸. Także odbywające się co trzy lata od 1981 roku zjazdy pedagogiczne w Polsce, jako główne tematy, podejmowały kwestie łączenia praktyki i teorii pedagogiki. Był to chociażby VII Zjazd Pedagogiczny, jaki odbył się w Toruniu, zatytułowany: „Po życie sięgać nowe. Teoria i praktyka”. Mimo licznych prób podkreślania znaczenia wspólnoty i zależności pomiędzy teorią a praktyką, zauważa się wciąż silną potrzebę powoływania inicjatyw zmierzających do konsolidacji obu stojących za nimi środowisk. Wyraził to dobitnie podczas opisywanej wyżej, jubileuszowej konferencji Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Stefan Kwiatkowski zadając zgromadzonym naukowcom pytanie: czy wszystko zrobiliśmy, aby nasze koncepcje, modele, teorie trafiły do praktyki? Jak wygląda w Polsce popularyzacja teorii?⁹

⁵ *Ibidem*.

⁶ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2011.

⁷ S. Palka, *Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna*, Kraków 1989.

⁸ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003; M. Myszowska-Litwa, *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, Kraków 2011.

⁹ Wypowiedź S. Kwiatkowskiego przy okazji 35-lecia istnienia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, maj 2016.

Odpowiedź na powyższe pytanie nie jest w pełni satysfakcjonująca. Życzylibyśmy sobie, aby praktycy edukacyjni mogli współpracować z zespołami naukowców z uczelni wyższych w podejmowanych badaniach, jako członkowie tych badań, a nie tak jak to częściej obserwujemy jako wykonawcy stworzonych przez teoretyków instrukcji.

Obok niesatysfakcjonujących powiązań teorii z praktyką edukacyjną, drugą przyczyną poszukiwań alternatywnej edukacji, wyrażaną także przez współczesnych rodziców, jest niezadowolenie z systemu kształcenia nauczycieli¹⁰. Brak egzaminów wstępnych na studia nauczycielskie lub egzaminów państwowych na zakończenie studiów, spłylenie treści i ilości godzin w standardach kształcenia nauczycieli to zapewne niektóre z powodów zwracania uwagi rodziców na braki w przygotowaniu pedagogicznym młodych lub początkujących pedagogów.

Zatem rodzice, jak obserwujemy, wybierają często zarówno szkoły alternatywne, realizujące podstawę programową, jak i formy alternatywnej edukacji pozaszkolnej. Formą, jaką chciałabym przybliżyć, a która cieszy się ogromnym zainteresowaniem rodziców, są działania podejmowane przez Uniwersytet Dzieci.

Uniwersytet Dzieci to fundacja, która promuje nowoczesną edukację dzieci. Działa od 2007 roku w kilku miastach Polski: Bielsko-Białej, Wrocławiu, Warszawie, Olsztynie i Krakowie. Rozwija pasje i zainteresowania naukowe dzieci w wieku 6–13 lat, wynikające z naturalnych pytań dzieci o zasady panujące w otaczającym nas świecie. Program zajęć odbywających się w soboty i prowadzonych przez odpowiednio przeszkolone grono naukowców, znacznie wykracza poza program szkolny. Opisywana Fundacja nie zawęża swoich działań tylko do dzieci, także dla rodziców organizowane są metodyczne zajęcia z różnorodnych treści dotyczących psychologiczno-pedagogicznych aspektów kształcenia i wychowania dzieci. Nader ciekawą inicjatywą, jaką chciałabym w artykule bliżej przedstawić, jest inicjatywa dzielenia się, wypracowaną przez Fundację, **metodą pracy badawczej** z nauczycielami¹¹.

Metody alternatywne w szkole (na przykładzie działań Uniwersytetu Dzieci)

Nie wszystkie dzieci mogą przyjechać do dużych miast i poczuć atmosferę uczelni wyższych, dlatego w Fundacji opracowano kolejną inicjatywę wartą zaproponowania polskim nauczycielom. Od roku 2009 naukowcy przyjeżdżali do zgłaszających się szkół i prowadzili zajęcia dla uczniów klas 1–3. Aby dostęp do opracowanej metody miało jeszcze więcej dzieci Fundacja zorganizowała bezpłatne seminaria dla nauczycieli, poświęcone konstruowaniu zajęć szkolnych według metody pracy badawczej. Tym samym nauczyciele, przy pomocy me-

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ www.siepomaga.pl/f/uniwersytetdzieci [dostęp: 14.05.2016].

todyków Fundacji, sami mogli tworzyć scenariusze lekcji – realizujące założenia podstawy programowej, ale w sposób kreatywny, nowoczesny i pozwalający na własne poznawanie nauki. Co więcej scenariusze te, po analizie metodyka, mogły być zamieszczone na stronie internetowej Uniwersytetu Dzieci i służyć innym pedagogom.

Na czym polega opracowana przez pracowników Fundacji metoda?

Nauczyciele otrzymują ważną, także dla prowadzącego zajęcia nauczyciela akademickiego, formatkę składającą się z czterech pól pytań, na które musi odpowiedzieć sobie prowadzący zajęcia przed ich realizacją. Formatkę tą obrazuje poniższa tabela.

Tabela 1. Formatka do realizacji zajęć metodą pracy badawczej, opracowana przez Fundację Uniwersytet Dzieci

Tematyka/Tytuł zajęć

<p>Co jest ciekawe dla dzieci?</p> <p>Z jakiego powodu robisz te zajęcia?</p> <p>Jakie pytanie dziecka za tym stoi? Jeśli nie ma tu pytania dziecka, co takiego w tym temacie, w tych zajęciach wciągnie dzieci (albo na poziomie tematyki albo na poziomie działań)?</p> <p>Jakie ciekawe pytanie sam/a sobie zadajesz?</p>	<p>Co ja (student/nauczyciel) chcę przekazać?</p> <p>Z jaką wiedzą wyjdą dzieci?</p> <p>To nie musi być wiedza, może to być postawa, przesłanie, nabycie świadomości. Co ja chcę tymi zajęciami powiedzieć o świecie dzieciom?</p>
<p>Co dzieci będą badać? Czego będą się dowiadywać?</p> <p>Czyli jak brzmi pytanie badawcze?</p>	<p>Jak dzieci będą badać? Co będą robić?</p> <p>Czyli co dokładnie dzieci będą robić?</p> <p>W jaki sposób odpowiedzą na pytanie badawcze?</p>

Źródło: materiały szkoleniowe Fundacji Uniwersytet Dzieci.

Niezbędne elementy scenariusza zajęć są także odmienne od tradycyjnego schematu prowadzonych w szkole lekcji. Obok celów, znacznie okrojonych jak to obserwujemy w porównaniu z tradycyjnymi konspektami zajęć szkolnych, na pierwszym miejscu znajduje się tutaj pytanie badawcze i przewidziana na nie odpowiedź oraz zadanie zadane przed zajęciami oraz po zajęciach. Zadania te spełniają ważną rolę, pierwsze we wzbudzeniu ciekawości dziecka, drugie w utrwaleniu odpowiedzi na zadane pytanie badawcze. Wzór scenariusza do wyżej opisanej metody zostanie przedstawiony poniżej.

Warto dodać, że w opisywanej metodzie obowiązkowymi elementami lekcji są: wzbudzanie ciekawości, nawiązywanie do zadania domowego, aktywność prowadząca do odpowiedzi na pytanie badawcze oraz podsumowanie.

Tabela 2. Scenariusz lekcji do metody pracy badawczej, opracowany przez Fundację Uniwersytet Dzieci

SCENARIUSZ	
Cele zajęć:	
– cel główny	
Jest jeden. Jest to jedno zdanie twierdzące rozpoczynające się od słowa “Uczeń”, które mówi, po co robimy te zajęcia, pokazuje, jaką ważną wiedzę, umiejętność lub postawę realizują te zajęcia.	
– cele szczegółowe	
Jest ich zawsze kilka. Proszę zapisać je w postaci zdań z czasownikami operacyjnymi.	
Pytanie badawcze:	
Odpowiedź na pytanie badawcze:	
PRZEBIEG:	
Rodzaj aktywności:	Opis działań:
Zadanie przed zajęciami	
(ukierunkowanie aktywności dziecka, wprowadzenie w tematykę zajęć)	
Zadanie po zajęciach	
(zadanie nawiązujące do treści prezentowanych podczas zajęć; ma być twórcze, w miarę możliwości badawcze)	

Źródło: materiały szkoleniowe Fundacji Uniwersytet Dzieci.

Według pomysłodawców prowadzący powinien tak podzielić aktywność na lekcji, aby 1/3 tej aktywności należała do prowadzącego (np. pogadanka, pokaz doświadczenia, wykład, pokaz eksponatów, wyświetlenie prezentacji, filmu), kolejna 1/3 do uczniów (np. obserwacja doświadczenia, zabawa ruchowa, wywiad, karta pracy, praca zespołowa, wykonanie doświadczenia) i ostatnia 1/3 czasu aktywności była aktywnością wspólną uczniów i prowadzących (np. wspólna dyskusja, asystowanie prowadzącemu).

Przyglądając się tej propozycji dochodzimy do wniosku, że zaprezentowany sposób prowadzenia lekcji, oparty na metodzie pracy badawczej, należy oczywiście do znanych nam już z podziałów Wincentego Okonia metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy i zalicza się do tzw. metody problemowej. Sama metoda nie jest może innowacyjna, ale sposób, w jaki została zorganizowana i opisana, powoduje, że tworzy bardzo ciekawą, alternatywną propozycję dydaktyczną, rzetelnie opracowaną, a także sprawdzaną od strony metodycznej.

Metody alternatywne poza szkołą, na uczelni (na przykładzie działań Uniwersytetu Dzieci i Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego)

Uniwersytet Dzieci współpracuje z wieloma uczelniami wyższymi. W Krakowie są to: Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górniczo-Hutnicza, Akademia Wychowania Fizycznego, Politechnika Krakowska, Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki, Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie oraz Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Naukę popularyzuje przez metodę pracy badawczej wśród dzieci, nauczając wykładowców akademickich, w jaki sposób prowadzić zajęcia dla najmłodszych. W Krakowskiej Akademii prowadzone są, przez red. Jacka Przybylskiego, w duchu tej idei warsztaty w kategorii: *Inspiracje*¹², zatytułowane: Jak zrobić swój pierwszy film?

Zajęcia, obejmujące swym zasięgiem szeroko rozumianą edukację medialną dzieci, cieszą się dużą popularnością zarówno wśród dzieci, jak i rodziców. Być może dlatego, że ten rodzaj edukacji pomijany jest często w polskich szkołach, bowiem nie wynika bezpośrednio z obowiązkowych do realizacji tematów podstawy programowej.

Drugą formą popularyzacji metody pracy badawczej, używanej w scenariuszach zajęć Uniwersytetu Dzieci, była realizowana w roku akademickim 2014/15 koncepcja zajęć przeznaczona dla przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. To działalność pionierska skierowana po raz pierwszy do studentów. Na jej realizację pozwoliła, prowadzona w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, innowacyjna koncepcja edukacji medialnej studentów pedagogiki¹³. Punktem wyjścia tej koncepcji była definicja środków wyrazu przedstawiona przez Johna Fiske¹⁴ w 1999 r. Wyróżniał on trzy kategorie środków wyrazu:

- Środki prezentacyjne (słowa, gesty, twarz, ciało) – akty komunikacyjne;
- Środki reprezentacyjne (książki, obrazy, fotografie, architektura, pisanstwo) dzieła komunikacyjne;
- Środki mechaniczne (radio, telewizja, Internet) przesyłające informacje, zależne od techniki.

Sugerując się powyższym podziałem środków wyrazu, ułożono w ten sposób przedmioty na poszczególnych trzech latach studiów nauczycielskich I stopnia oraz na studiach je nadbudowujących, studiach magisterskich.

¹² Pozostałe kategorie zajęć dla dzieci w uczelniach wyższych to: *Odkrywanie, Tematy, Mistrz i Uczeń, Zajęcia dla Rodziców*, www.uniwersytetdzieci.pl [dostęp: 14.05.2016].

¹³ J. Aksman, *Edukacja medialna w kształceniu nauczycieli w młodszym wieku szkolnym (na przykładzie działań w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego)*, [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Kraków 2015.




¹⁴ J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999, s. 16.

Fot. 1. i 2. Inspiracje: Jak zrobić swój pierwszy film? Warsztat dla dzieci z Uniwersytetu Dzieci prowadzony w Studio TV Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego przez red. Jacka Przybylskiego z Zespołem





Obraz ich ułożenia i realizacji idei edukacji medialnej, wśród studentów pedagogiki, przedstawiają schematy 1 i 2.

Schemat 1. Przedmioty realizujące ideę edukacji medialnej na studiach I stopnia na kierunku pedagogika (koncepcja realizowana w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego)

Rok I	Rok II	Rok III
		
<ul style="list-style-type: none"> – Media w edukacji – Dydaktyka – Technologia informacyjna – Przedmioty do wyboru: – Komunikacja audiowizualna – Warsztaty fotograficzne 	<ul style="list-style-type: none"> – Emisja głosu – Komunikacja interpersonalna – Dziedzictwo kulturowe – Elementy teorii estetyki i analizy dzieła – Współczesna literatura dziecięca z elementami bajkoterapii oraz metodyki edukacji zintegrowanej 	<ul style="list-style-type: none"> – Wychowanie przez sztukę z elementami arteterapii – Metodyka edukacji komputerowej i bibliograficznej Zajęcia prowadzone w studio TV: – Elementy krytyki mediów – Warsztaty zachowań medialnych

Schemat 2. Przedmioty realizujące ideę edukacji medialnej na studiach II stopnia na kierunku pedagogika (koncepcja realizowana w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego)

Rok I	Rok II
	
<ul style="list-style-type: none"> – Podstawy dydaktyki ogólnej – Współczesne tendencje w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej – Metodyki edukacji zintegrowanej Do wyboru: m.in. terapia przez literaturę 	<ul style="list-style-type: none"> – Kultura żywego słowa i zachowania sceniczne (zajęcia prowadzone przez aktorów) – Emisja głosu – Edukacyjne zastosowania mediów (zajęcia twórcze tworzenia mediów edukacyjnych)

W przypadku nauczycieli ułożenie przedmiotów na studiach zakłada:

- najpierw *autopoznanie* (np. przedmioty: komunikacja interpersonalna, kultura żywego słowa i zachowania sceniczne);
- *równoległe przedstawienie wiedzy o mediach* (np. przedmioty: Media w edukacji, Dziedzictwo kulturowe, Elementy krytyki mediów, Terapia przez literaturę);

- a dopiero potem *autoprezentację i tworzenie własnych przekazów medialnych* (Warsztaty filmowe i telewizyjne dla pedagogów, Edukacyjne zastosowania mediów).

Zajęcia praktycznie są co roku dostosowywane do realizowanych w uczelni lub w najbliższym otoczeniu projektów edukacyjnych.

Alternatywne metody nauczania na uczelni

Współpraca metodyków z Uniwersytetu Dzieci z pracownikami naukowymi KAAFM realizowana była w celu przygotowania przyszłych nauczycieli do tworzenia i działania metodami alternatywnymi we własnej pracy zawodowej. Jak sądzą prowadzący tą współpracę (Agnieszka Napor, Joanna Aksman, Jacek Przybylski) i jak pokazała ewaluacja studencka jest to bardzo dobry przykład praktycznego wykorzystania wypróbowanych już wzorców działania dydaktycznego w działaniach akademickich.

Metoda pracy badawczej została przedstawiona studentom podczas realizacji przedmiotu: *Warsztaty filmowe i telewizyjne dla pedagogów*, realizowanym w roku akademickim 2014/2015, w poszczególnych etapach działań: część I, II i III (przedstawionych poniżej).

Materiał dydaktyczny: Etapy działań w realizacji efektów kształcenia założonych na przedmiocie: *Warsztaty filmowe i telewizyjne dla pedagogów*

Część I

1. Metoda pytań i doświadczeń, przykłady pytań dzieci: np.

Ile promieni ma słońce?

Czy można wyprzedzić czas?

Dlaczego się zakochujemy?

Czy balon pęknie jak na nim usiądziemy? itd.

2. Istota myślenia naukowego i doświadczenia.

Część II

1. Zapoznanie się z serwisem scenariuszelekcji.edu.pl, wybór i omówienie gotowego scenariusza.

2. Prezentacja wybranych scenariuszy i realizacja fragmentów lekcji.

3. Praca nad własnymi scenariuszami do nowych pytań dzieci.

Pytania dzieci:

Dlaczego kwiaty pachną?

Dlaczego nie można grać jajkami w ping-ponga?

Jak myją zęby zwierzęta w ZOO?

Czy sól może zdobić?

Czy rośliny mają skórę, żyły i kości?

Jak latają samoloty?

Pytania, na które musi odpowiedzieć nauczyciel:

Co jest ciekawe dla dzieci?

Co ja (student/nauczyciel) chcę przekazać?

W będą badać dzieci?

Jak dzieci będą badać? Co będą robić?

Część III

1. Osadzenie scenariusza w podstawie programowej i omówienie konspektów.
2. Tworzenie scenariusza filmu (opis miejsc nagrania i profile spikerów).
3. Przedstawienie scenariusza na wspólnych zajęciach ze studentami dziennikarstwa, przekazanie uwag do realizacji.
4. Tworzenie filmów przez studentów dziennikarstwa.
5. Prezentacja filmów i ich krytyczny ogląd (studenci pedagogiki i dziennikarstwa).
6. Wybór najlepszych filmów do prezentacji w serwisie Uniwersytetu Dzieci

Źródło: oprac. Agnieszka Napora, metodyk Uniwersytetu Dzieci, i Joanna Aksman, pracownik naukowy Krakowskiej Akademii KAAFM.

Studenci z wielkim zainteresowaniem brali udział w zajęciach. Stworzyli ciekawe scenariusze używając, odmiennego niż dotychczas, schematu konspektu zajęć. Praca w grupach nad badawczymi zagadnieniami i próba ich przeniesienia w arkana alternatywnego scenariusza przyniosła wiele radości, a wyróżnione prace dydaktyczne studentów, po szczegółowej konsultacji z metodykami Uniwersytetu Dzieci, zostały uhonorowane publikacją w Internecie.

Wnioski

Efekty współpracy uczelni z Uniwersytetem Dzieci można by przedstawić następująco:

- poznanie przez studentów metody pracy badawczej należącej (według podziału Wincentego Okonia) do metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy, do tzw. metod problemowych;
- ukazanie studentom ciekawej, alternatywnej propozycji dydaktycznej, rzetelnie opracowanej, a także przygotowanej od strony metodycznej;
- przedstawienie sposobu pracy grupy specjalistów, entuzjastów edukacji, współpracujących z nauczycielami;
- wzrost kreatywności i twórczości podczas tworzenia własnych scenariuszy opartych na intrygujących pytaniach o świat;
- ukazanie studentom realnej możliwości łączenia teorii z praktyką;
- podkreślenie praktycznego efektu pracy studentów na zajęciach dydaktycznych (najlepsze scenariusze mogły zostać opublikowane w Internecie);
- ukazanie interdyscyplinarności w pedagogice (na przykładzie współpracy naukowców różnych dyscyplin w realizacji części inspirowanej, wzbudzającej ciekawość dzieci);

- nauka myślenia filmowego w przedstawieniu wybranego przez siebie pytania (współpraca studentów pedagogiki ze studentami dziennikarstwa celem stworzenia krótkiego filmu edukacyjnego).

Podsumowanie

W trakcie pisania niniejszego tekstu autorka kilkakrotnie zastanawiała się nad nazwą opisywanej metody pracy badawczej – czy jest to metoda alternatywna czy innowacyjna?

Poszukując odpowiedzi na tak zadane pytanie chciałabym przedstawić ujęcie Czesława Kupisiewicza, które stanie się zarazem konkluzją artykułu:

Alternatywność w edukacji ma konotacje szersze i nie może być redukowana wyłącznie do kategorii całościowych systemów pedagogicznych funkcjonujących w szkołach autorskich, lecz powinna obejmować także częściowe lub niepełne ujęcia alternatywne, które dotyczą tylko pojedynczych składników procesu edukacji¹⁵.

¹⁵ E. Zamojska, *Alternatywność i innowacyjność w edukacji współczesnej – na przykładzie Czech*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1, s. 105.

Jolanta Gabzdyl, Joanna Aksman, Lenka Kasáčová

**INNOWACYJNY MODEL „NAUKA - SZTUKA - EDUKACJA”
W PRAKTYCE WCZESNOSZKOLNEGO KSZTAŁCENIA
PLASTYCZNEGO**

Innovative model “Science – Art – Education” in the practice of early school art education

In the article the authors discuss the practical implementation of the model work with a plastically gifted child “Science – Art – Education”, founded at the end of 2013. As a result of implementation of the international research project. The resulting model, from the theoretical point of view, has been described in the scientific monograph edited by J. Aksman: *Science – Art – Education. Innovative model of diagnosis, methods and forms of work and care for plastically gifted children*. This model shows the importance of science in early school education through art, based on the innovative combination of art education and health education of children in grades 1–3 of primary school. The consequence of this combination is the intention of the authors of the project to shape life skills of the mentioned children. Theoretically reasoned innovative model *Science – Art – Education* (SAE) was extremely important but the initial stage of the work. Another one, which has now been adopted and which is described in the article – is associated with a wider than before application of this innovative model – with an attempt of its implementation in everyday practice of art lessons with pupils in early school age. This task involves a fur-

ther, currently implemented on a research project *The effectiveness of the model of work with a plastically gifted child "Science – Art – Education" in the three-year cycle of lessons* (WPiNH/DS/5/2015) directed by J. Aksman. The attempts to further applications of the Innovative Model into daily teaching practice and forms of its popularization are very important and they are described in this article:

- the creation by J. Aksman and J. Gabzdyl and publishing by Oficyna Wydawnicza AFM (Publishing House AFM) methodological studies in early school age and materials for students as well as teachers who have been currently participating in the model SAE under the guidance of J. Aksman in Województwo małopolskie (Lesser Poland Voivodeship);
- the introduction of newer and newer appropriate contents to the educational programs of students majoring in Pedagogy at Andrzej Frycz Modrzewski Academy in Cracow;
- training of professionally active teachers of Województwo małopolskie (Lesser Poland Voivodeship);
- as well as training of scientific staff and students Educational faculty at Matej Bel University in Banská Bystrica, implemented within the framework of international cooperation, including participation of J. Aksman and J. Gabzdyl in a research project *Strategy in the education of art – the creation of new models and study materials for courses* (KEGA č. 036UMB-4/2015) under the guidance of L. Kasáčová.

Key words: innovations; early childhood education; plastically gifted children; model and methodics of work in early school age

Wprowadzenie

W ostatnich latach w Polsce edukacja wczesnoszkolna podlega zmianom związanym m.in. z obniżaniem wieku startu szkolnego uczniów, realizacją nowych podstaw programowych, wprowadzaniem systemu pracy z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych, w tym uzdolnionymi, wymagającymi stwarzania odpowiednich uwarunkowań w edukacji, nie tylko w zakresie treści i metod kształcenia, czy organizacji procesu kształcenia, ale też sieci powiązań i współpracy między szkołami oraz centrami i organizacjami pozwalającymi na wzbogacanie ofert edukacyjnych¹.

Rola twórczości plastycznej, jako podstawowej formy ekspresji, wyrazu indywidualnego rozwoju psychicznego dzieci, środka rozwoju procesów poznawczych, emocjonalnych i uczuć wyższych, jest szeroko uzasadniana w literaturze przedmiotu. Praktyka szkolna oraz badania dowodzą, że sztuka w edukacji jest marginalizowana². „Edukacja artystyczna, w tym edukacja w zakresie sztuk

¹ S. Hryń, *Innowacyjny program nauczania z zakresu plastyki dla klas 1 – 3 szkoły podstawowej (oparty na doświadczeniach Słowacji, Słowenii i Ukrainy)*, [w:] *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Kraków 2013, s. 284.

² T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2011; *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model...*, op. cit., s. 6 [także w wersji elektronicznej: http://artisticallygifted.eu/cms_eminus/requestServer/files/imgtext/c07784ba6b4c7cf8586145ca1852030d.pdf].

plastycznych, tak ważna w rozwoju dziecka, została przesunięta na mało znaczące miejsce jako przedmiot, na którego realizację przeznaczają się niewiele czasu w strukturze kształcenia ogólnego. Taka sytuacja spotykana jest (...) w całym kraju. Tendencja zmniejszania liczby godzin edukacji plastycznej spowodowała gwałtowny spadek poziomu kształcenia, co przełożyło się na poziom kompetencji i umiejętności uczniów w zakresie sztuk plastycznych. Pojawiła się również praktyka prowadzenia zajęć z przedmiotu plastyka przez osoby nieposiadające wykształcenia kierunkowego³. W polskiej rzeczywistości problemem i barierą dla pedagogów oraz nauczycieli staje się uzyskanie odpowiednich merytoryczno-praktycznych kwalifikacji z zakresu edukacji plastycznej. Mogą to zapewnić studia wyższe o odpowiednim profilu, uczestnictwo w różnego rodzaju szkoleniach, a przede wszystkim doświadczenie czerpane z wielorakich sytuacji życiowych oraz własna chęć samokształcenia i, w tym wypadku, osobista wrażliwość na sztukę oraz świadomość jej ważności w życiu dziecka⁴.

Przyjmując, że sytuacja edukacji plastycznej, w tym zwłaszcza dzieci uzdolnionych plastycznie, w polskiej szkole wymaga gruntownej zmiany, w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego podjęto się zadania stworzenia innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad dziećmi w młodszym wieku szkolnym uzdolnionymi plastycznie. Prace nad modelem trwały od 1.10.2011 r. do 30.09.2013 r. i współfinansowane były ze środków Unii Europejskiej, w ramach Małopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego na lata 2007–2013 (MRPO.08.02.00-12-430/10, Budowanie pozycji Małopolski w europejskich sieciach współpracy)⁵. Uczestniczyli w nich pedagodzy, psychologowie, metodycy edukacji plastycznej, artyści i historycy sztuki oraz studenci związani z pięcioma instytucjami: Krakowską Akademią im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego – liderem projektu, partnerami zagranicznymi: Uniwersytetem Katolickim w Rużomberku (Słowacja), Univerza na Primorskem (Słowenia), Liceum przy Donieckim Uniwersytecie Narodowym (Ukraina) oraz partnerem polskim – Polskim Stowarzyszeniem Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego, reprezentowanym przez Centrum Młodzieży im. dr H. Jordana w Krakowie⁶.

Tytuł projektu, a w konsekwencji powstała w jego wyniku monografia naukowa, pod redakcją Joanny Aksman: *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie* (2013), wskazuje na wagę nauki w edukacji przez sztukę w klasach 1–3 szkoły podstawowej. Sygnalizuje, że ważne jest nie tylko opieranie się na dowolnej kreatywności ucznia, będącego w tym wieku (często nadużywane przez współ-

³ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model...*, op. cit.

⁴ S. Hryń, op. cit., s. 284.

⁵ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model...*, op. cit., s. 2.

⁶ *Ibidem*, s. 7; „Biuletyn Nauka Sztuka Edukacja”, nr 1, s. 3–6, http://artisticallygifted.eu/cms_eminus/requestServer/files/imgtext/79425197b3ef628039ac62f590de1124.pdf [dostęp: 10.10.2013].

czesnych nauczycieli), ale na wykorzystaniu nauki w sztuce. W czasach współczesnych sztuka staje się dziedziną interdyscyplinarną, sięga do technologii informacyjnej, pojawia się w życiu publicznym, podczas występów publicznych, konferencji czy spotkań prywatnych. W związku z tym w projekcie podkreślono wagę i rolę wykorzystania źródeł naukowych w edukacji uczniów klas młodszych przez sztukę i połączenie jej z innymi dziedzinami wiodącymi prym w obecnym, rozwijającym się społeczeństwie, np. technologią informacyjną. W perspektywie tak pojęte zadania projektu przyczynić się miały do zwiększenia świadomości własnych działań twórczych i kreatywnych, wykorzystując podstawy głównych założeń naukowych oraz możliwości zatrudnienia osób zdolnych plastycznie w różnych dziedzinach życia zawodowego.

Omawiany, teoretycznie uzasadniony, innowacyjny model *Nauka – Sztuka – Edukacja* (NSE) stanowił niezwykle ważny, lecz początkowy etap pracy. Kolejny, jaki obecnie przyjęto – a który pragniemy tu nieco szerzej scharakteryzować – wiąże się z szerszą, niż dotychczas⁷, aplikacją omawianego Innowacyjnego Modelu, z próbą jego wdrożenia do codziennej praktyki zajęć lekcyjnych plastyki z uczniami w młodszym wieku szkolnym. Zadanie to wiąże się z następnym, obecnie realizowanym, projektem badawczym, nt. *Efektywność modelu pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie „Nauka – Sztuka – Edukacja” w trzyletnim cyklu zajęć lekcyjnych* (WPiNH/DS./5/2015), kierowanym przez J. Aksman. Ważną kwestię stanowią także próby dalszej aplikacji Innowacyjnego Modelu do codziennej praktyki pedagogicznej i formy jego popularyzacji, m.in. poprzez: tworzenie i publikowanie metodycznych opracowań i materiałów przeznaczonych dla studentów, jak też nauczycieli realizujących obecnie Model NSE, pod kierunkiem J. Aksman⁸; wprowadzanie coraz nowszych, stosownych treści do programów kształcenia studentów na kierunku Pedagogika, specjalizacja Pedagogika wczesnoszkolna Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; szkolenia czynnych zawodowo nauczycieli województwa małopolskiego; jak też szkolenia pracowników naukowych i studentów Pedagogicznej fakulty Uniwersytetu Mateja Bela w Banskej Bystrici, realizowanych w ramach międzynarodowej współpracy, w tym udziału J. Aksman i J. Gabzdyl w projekcie naukowym nt. *Stratégie vo výtvarenej edukácii – tvorba nových modelov a študijných materiálov pre študijné odbory* (KEGA č. 036UMB-4/2015), którym kieruje L. Kasáčová.

⁷ Innowacyjny model *Nauka – Sztuka – Edukacja* wdrażany był w wybranych małopolskich szkołach w semestrze letnim roku szkolnego 2012/2013. Model został także od roku akademickiego 2013/2014 włączony do programu kształcenia przyszłych nauczycieli na kierunku Pedagogika, specjalność: Pedagogika wczesnoszkolna w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

⁸ Zob. J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Kraków 2015; J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Materiały pomocnicze dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie I*, Kraków 2015.

Charakterystyka wybranych elementów innowacyjnego modelu Nauka – Sztuka – Edukacja wdrażanych do wczesnoszkolnej praktyki pedagogicznej

Wypracowany teoretyczny model Nauka – Sztuka – Edukacja⁹ uwzględnił następujące założenia:

- teorii twórczości rysunkowej dzieci S. Szumana i psychologicznej koncepcji rozwoju twórczości plastycznej dzieci S. Popka;
- koncepcji P. Aggletona obejmującej strukturę oraz kształtowanie umiejętności życiowych, umożliwiających człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie radzi sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia. Termin ten odnosi się do umiejętności psychospołecznych, osobistych, społecznych, interpersonalnych, poznawczych, afektywnych, uniwersalnych;
- modelu struktury zdolności plastycznych według S. Popka i W. Limont;
- ogólnej teorii zdolności: Trójpłaszczyznowy Model Zdolności J. Renzulliego;
- teorii inteligencji wielorakiej H. Gardnera;
- inwestycyjnej teorii zdolności R.J. Sternberga i T. Lubarta;
- teorii konstruowania autorskich programów kształcenia, stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej edukacji J. Gniteckiego.

Zgodny z tymi założeniami Model NSE składa się z pięciu części, które przedstawiają się następująco:

1. Część diagnostyczna.
2. Część obejmująca obszary i sposoby wsparcia dziecka zdolnego plastycznie.
3. Część programowa dotycząca programów edukacji plastycznej.
4. Część poświęcona kształceniu nauczycieli.
5. Część metodyczna (ujmująca formy i metody pracy dydaktycznej).

Choć w procesie edukacji szkolnej, w kształceniu i doksztalcaniu samych nauczycieli proponujemy wprowadzać go w podanej kolejności, nauczyciel może jednak poszerzyć wiadomości tylko z wybranej części, która go interesuje i wdrożyć działania tylko jednego poddziałania modelu. Na przykład może rozpocząć od diagnozy uczniów, a w kolejnym roku objąć wsparciem rodziców uczniów zdolnych itd. Dla pełnej realizacji wsparcia dzieci zdolnych plastycznie należałoby jednak odnieść się do wszystkich pięciu części modelu.

W niniejszym opracowaniu odniesiemy się do wybranych kwestii pierwszej, a zwłaszcza trzeciej i piątej, jak też czwartej części Modelu NSE – zachowując jednocześnie wymienioną kolejność.

⁹ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model...*, op. cit., s. 248–249 i inne.

Część diagnostyczna w implementacji Modelu NSE

W publikacji omawiającej szczegółowo założenia modelu NSE¹⁰ zostały przedstawione narzędzia diagnostyczne możliwe do zastosowania przez nauczycieli i rodziców – odnoszące się do następujących obszarów: profil zdolności dziecka, kreatywność, motywacja, umiejętności plastyczne.

Dla celów wstępnego określenia uzdolnień dzieci w klasie warto, jak sądzimy, już na początku klas pierwszych i przy udziale rodziców przeprowadzać badania *Narzędziem do diagnozy uzdolnień dzieci: Mapa Talentu r. DeHana i J. Kougha*. Po wyodrębnieniu grup dzieci zdolnych artystycznie-plastycznie, korzystna jest praca modelem NSE, z całym zespołem w formie warsztatów plastycznych, według scenariuszy, np. dołączonych do podręcznika i materiałów pomocniczych autorstwa J. Aksman i J. Gabzdyl¹¹ oraz tworząc własne konspekty. Cały rok nauczyciel w teczkach powinien gromadzić wytwory plastyczne każdego dziecka, natomiast dzieciom, zdiagnozowanym wstępnie jako uzdolnione, proponować powinien dodatkowe zadania plastyczne oraz prowadzenie pamiętników plastycznych (sposprzeżeń działań klasowych i pozalekcyjnych przedstawianych plastycznie).

Na koniec każdego semestru proponujemy przeprowadzanie ocen wybranych wytworów dzieci. Do tego celu szczególnie przydatne jest profesjonalnie opracowane narzędzie autorstwa S. Popka¹².

Część programowa wdrożeń Modelu NSE

Zaproponowany przez S. Hrynia¹³ *Program edukacji plastycznej dla klas I–III szkoły podstawowej w modelu NSE* jest zgodny z wytycznymi ujętymi w aktualnej podstawie programowej¹⁴ – przez co nie wymaga dokonywania znaczących zmian w procesie prowadzenia zajęć dydaktycznych. Jest on także zgodny z zadaniami przedstawionymi w obecnych podręcznikach wczesnoszkolnych. Ujmuje jednak inną kolejność wprowadzania poszczególnych tematów odnoszących się do dziedziny sztuk plastycznych, jak też zawiera inne tematy i techniki realizacyjne.

W procesie kształcenia wczesnoszkolnego, realizującym założenia modelu NSE, uczniowie w młodszym wieku szkolnym powinni zapoznać się z wielofunkcyjnością działalności artystycznej obejmującej:

¹⁰ *Ibidem*, s. 341–359.

¹¹ J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne...*, *op. cit.*; J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Materiały...*, *op. cit.*

¹² S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 34–35.

¹³ S. Hryń, *op. cit.*, s. 293–298.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN) z dnia 30.05.2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z dnia 18 czerwca 2014, poz. 803.

Tabela 1. Narzędzie diagnostyczne oceny rysunku dziecka. Kategorie analizy dzieła plastycznego. Model warstwowej struktury dzieła plastycznego Stanisława Popka

Narzędzie diagnostyczne oceny rysunku dziecka. Kategorie analizy dzieła plastycznego. Model warstwowej struktury dzieła plastycznego Stanisława Popka	
Warstwa I – treść przedstawieniowa (warstwa semantyczna)	
	Odpowiada na pytanie: „Co przedstawia, co obrazuje, jakie treści poznawcze wyraża?”; „Jaki jest poziom konkretyzacji – abstrakcyjności – symbolizacji obrazowanych treści?”
Warstwa II – treść formalna	
	<p>Odpowiada na pytanie: „Jak przedstawia, za pomocą jakich środków wyrazu plastycznego, za pomocą jakiego alfabetu?”</p> <p>1. Kształt: – ujmowanie realistyczne proporcji, miniaturyzacja, przekształcenia afektywne, deformacje zamierzone, przypadkowe bądź wywołane sztucznie. – zgodność lub niezgodność akcydensów z typem charakterystycznym formy.</p> <p>2. Kolorystyka: – temperatura barw, relacje barw – harmonia – dysharmonia, lokalność, symboliczność lub abstrakcyjność zestawu.</p> <p>3. Walor: – światło – cień (w tonacji chromatycznej lub achromatycznej, jedno lub wielobarwnej).</p> <p>4. Kompozycja: – zwarta – rozczłonkowana, – otwarta – zamknięta, – centralna – peryferyjna, – harmonijna – dysharmonijna, – rytmiczna – arytmiczna, – płaska – przestrzenna, – statyczna – dynamiczna.</p> <p>5. Charakter środków wyrazu: – kropki, przecinki, – kreska (schematyczna, tzw. drut – poszukująca, bądź kreska rozbudowana, ekspresyjna), – plama – walorowa, wielobarwna, – faktura – gładka, laserunkowa, chropowata (tak zwana mięsista), – bryła – zwarta – rozczłonkowana; statyczna, dynamiczna.</p> <p>6. Jedność ideowa treści i formy wytworu: – harmonijna, – dysharmonijna.</p>
Warstwa III – wartość (jakość) kreacyjna wytworu (czyli treść aksjologiczna)	
	<p>1. Nowość.</p> <p>2. Oryginalność.</p> <p>3. Generatywność.</p> <p>4. Ewentualna zastosowalność.</p> <p>5. Akceptacja społeczna.</p>

- 1) proces wykonawczy, który opiera się na ćwiczeniu, wielokrotnym powtarzaniu, doskonaleniu umiejętności praktycznych i zdobywaniu wiedzy teoretycznej;
- 2) proces twórczy, wymagający indywidualnego zaangażowania, wyobraźni, pomysłowości, zdolności koncentracji i obserwacji.

Proponowane w modelu treści kształcenia wczesnoszkolnej edukacji plastycznej, wprowadzane od najmłodszej klasy (tj. począwszy od klasy pierwszej), mogą być później kontynuowane w ramach pogłębiania wiedzy, poszerzania umiejętności i kompetencji w kolejnych latach edukacji podstawowej, średniej i wyższej. Dotyczą one: podstawowych problemów budowy obrazu; zagadnień dotyczących percepcji wzrokowej; zasad kompozycji obrazu; pojęcia rytmu, dynamiki, dominanty; pojęcia koloru i formy; budowy formy kolorem i budowy form przestrzennych; podstaw rozumienia przestrzeni dwuwymiarowej i trójwymiarowej. Treści kształcenia, ujęte w programie modelu NSE, zostały rozłożone na ich realizację w klasie I., II. i III. – co obrazuje tabela 2. Zgodnie z założeniami, przyjętymi w Modelu NSE, dobierając treści kształcenia (w tym tematy i zadania) należy opierać się na wzorcach i strukturze wytworu plastycznego (m.in. zgodnej z propozycją S. Popka – patrz powyżej *Narzędzie diagnostyczne oceny rysunku dziecka...*), składającej się z: treści przedstawieniowej, treści formalnej, a więc – z kształtu, kolorystyki, waloru, kompozycji, charakteru środków wyrazu, jedności treści i formy, czyli elementów, dzięki którym buduje się wartość przyszłego dzieła plastycznego.

Tabela 2. Zestawienie tematów i zadań ujętych w *Programie edukacji plastycznej dla klas I–III szkoły podstawowej w modelu NSE* (autorstwa S. Hrynja)

Zestawienie tematów i zadań plastycznych przynależnych poszczególnym poziomom edukacji wczesnoszkolnej		
Klasa I	Klasa II	Klasa III
<p><i>Temat I: Zapoznanie się z techniką rysowania i malowania (ołówki, kredki, najprostsze farby wodne):</i> tworzenie prostych form, formy otaczającego nas świata, formy geometryczne, pierwsze próby notowania (rysowania) form przestrzennych, pierwsze próby komponowania obrazu, podstawowe środki wyrazu: punkty, linie i plamy, kolor.</p> <p><i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> pejzaż, ilustracja z wyobraźni, martwa natura (owoce, warzywa, kwiaty), architektura itp.</p>	<p><i>Temat I: Wybrane techniki plastyczne: warsztat rysownika, malarza i grafika.</i> Podstawowe informacje o grafice i warsztacie grafika, podstawowa wiedza dotycząca warsztatu malarza i rysownika.</p> <p><i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> ilustracje rysunkowe wykonywane ołówkiem i tuszem (czerń – biel, światło – cień, tonacja chromatyczna), ilustracje barwne wykonywane kredkami, farbami wodnymi, kolorowymi papierami (wydzieranka).</p>	<p><i>Temat I: W pracowniach artystów:</i> Spotkania z artystami, projektantami, zapoznanie się z warsztatem artystycznym: malarza, rzeźbiarza, grafika, architekta.</p> <p><i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> Wizyty uczniów w pracowniach profesjonalistów, teatrach, warsztatach rzemiosła artystycznego, placówkach kulturalnych, muzeach.</p>

<p><i>Temat II: Podstawowe środki komponowania na płaszczyźnie:</i> kompozycja obrazu, barwy podstawowe, zapoznanie z odmianami i kolejnością mieszania barw, zapoznanie z odmianami kolorów (ciepłe i zimne). <i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> ilustracje z wyobraźni i natury, inspirowane opowiadaniem, fantazją, bajką itp.</p>	<p><i>Temat II: Kolorystyka obrazu – budowa formy kolorem.</i> Pojęcie temperatury barw, relacje barw, harmonia – dysharmonia. <i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> Ilustracje na proponowane tematy z natury i wyobraźni komponowane i malowane bez wstępnego rysowania.</p>	<p><i>Temat II: Zadania podsumowujące program klas 1–2 (do wyboru):</i> Podsumowanie wiadomości z zakresu: kompozycji (płaskiej i przestrzennej), środków wyrazu, koloru, (wiadomości z zakresu podstaw koloru), barw (mieszanie podstawowych kolorów), barw ciepłych, barw zimnych. <i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> Z zakresu rysunku, malarstwa, rzeźby i budowy przestrzennych układów kompozycyjnych.</p>
<p><i>Temat III: Układy kompozycyjne:</i> dobór formatu do formy obiektu malowanego lub rysowanego, budowa obrazu, rysunek i kolor. <i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> widok z mojego okna, zachód słońca, pory roku, miasto, zadania z wyobraźni itp.</p>	<p><i>Temat III: Rzeźba, architektura i sztuki użytkowe.</i> Podstawowe pojęcia dotyczące rzeźby jako dyscypliny sztuki; warsztat i materiały, pojęcie bryły i faktury, płaskorzeźba, podstawowe pojęcia dotyczące architektury jako sztuki, zapoznanie się z elementami obiektów architektonicznych, zjawisko przestrzeni w tworzeniu obiektów architektury, podstawowa wiedza z zakresu sztuki użytkowej (forma, funkcja). <i>Zadania tematyczne do wyboru (przestrzenne):</i> przy pomocy prostych materiałów zbudować: formy inspirowane naturą, proste układy z kilku brył, prostą formę użytkową (np. naczynie, przedmiot itp.).</p>	<p><i>Temat III: Inspiracje artystyczne fotografią, filmem, teatrem, muzyką, literaturą.</i> <i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> Stosując określone narzędzia i media, zrealizować ilustrację inspirowaną fotografią, filmem, sztuką teatralną, muzyką.</p>
<p><i>Temat IV: Formy przestrzenne; rekwizyt, rzeźba, relief, architektura:</i> pierwsze próby budowania przestrzennych form z plasteliny, Całokształt formy: część i całość, proporcje poszczególnych elementów, konstruowania bryły. <i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> proste bryły geometryczne, układy kompozycyjne z trzech brył, proste rzeźby zwierząt, postaci, owoców, relief inspirowany wyobraźnią, naturą itp.</p>	<p><i>Temat IV: Kompozycja w malarstwie i rysunku:</i> zwarta – rozczłonkowana, otwarta – zamknięta, centralna – peryferyjna, harmonijna – dysharmonijna, rytmiczna – arytmiczna statyczna – dynamiczna. <i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> pejzaż, martwa natura, zadania z natury i wyobraźni itp., wykonywane różnymi technikami.</p>	<p><i>Temat IV: Teatr, film, telewizja:</i> zapoznanie się uczniów z pracą artysty w teatrze, na planie filmowym, studio telewizyjnym, scenografia, kostium, maska, lalka w teatrze (budowa i konstrukcja lalek teatralnych), afisz, plakat teatralny i filmowy. <i>Zadania tematyczne do wyboru:</i> z prostych materiałów i poznanych technik wykonać: kostium, maskę, lalkę, prostą scenografię, plakat.</p>

<p><i>Temat V: Formy przestrzenne: rekwizyt, rzeźba, płaskorzeźba, formy geometryczne i architektoniczne itp. Budowa i modelowanie form przestrzennych z różnych prostych i dostępnych materiałów: papier, tektura, tkanina, patyczki, modelina, folia metalowa.</i></p> <p><i>Zadania tematyczne do wyboru: Rekwizyt teatralny, postać fantastyczna, relief inspirowany naturą, nowoczesny dom itp.</i></p>	<p><i>Temat V: Przykłady kompozycji w rzeźbie i sztuce dekoracyjnej: Tworzenie bryły płaskiej i przestrzennej, statycznej i dynamicznej, charakterystyka proporcji ciała człowieka i zwierzęcia, stylizacja formy; rośliny, ptaka, zwierzęcia, techniki zdobienia; elementy powtarzalne (tradycja, symbolika).</i></p> <p><i>Zadania tematyczne do wyboru: zaprojektować motyw, wykonać szablon lub pieczętkę i powielić w układach kompozycyjnych, wykonać relief z elementów powtarzalnych, układanka z prostych brył – kompozycja równoważna, dynamiczna, asymetryczna itp.</i></p>	
--	--	--

Źródło: S. Hryń, *op. cit.*

Myślą przewodnią uporządkowania treści kształcenia (w tym tematów i zadań) w modelu NSE było połączenie aspektów wynikających z założeń edukacji plastycznej i zdrowotnej małego dziecka. Wnikliwy czytelnik zauważy, że treści związane z multimedialnością zostały przeniesione do realizacji głównie w klasie III., aby wykorzystać wszystkie możliwości naturalnego rozwoju dziecka w kierunku działalności plastycznej w początkach jego edukacji.

Warto wspomnieć, że dzieci na tym etapie rozwoju bardzo żywo i z zachwytem reagują na propozycje zajęć plastycznych (w etapach rozwoju rysunku jest to tzw. okres ideoplastyki – do ok. 8–10 roku życia) w odróżnieniu od następującego po nim okresu fizjoplastyki, kiedy to – jak oceniają psychologowie rozwojowi – dochodzi do zaniku twórczości dziecięcej. Jest to zatem ostatni okres naturalnego, żywiołowego podejścia dzieci do zadań plastycznych. Wykorzystać go można i powinno się nie tylko do rozwoju koordynacji ruchowej dziecka, rozwoju prawej i lewej półkuli, a co za tym idzie rozwoju motoryki małej, czyli przygotowania dziecka do nauki pisania, ale – co chcemy udowodnić – do rozwoju umiejętności życiowych dzieci, kształtujących charakter i osobowość, jego zdolności adaptacyjne i twórcze w obszarze zdrowia intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego. Stąd istotnym celem takiej realizacji edukacji plastycznej jest dążenie do ukształtowania umiejętności interpersonalnych, umiejętności budowania samoświadomości, umiejętności do podejmowania decyzji oraz umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem. Umiejętności, o których mowa zostały zatwierdzone przez WHO, UNESCO i UNICEF – patrz tabela 3.

Tabela 3. Zestawienie umiejętności życiowych (zatwierdzony przez WHO, UNESCO, UNICEF) kształtujących charakter i osobowość człowieka, jego zdolności adaptacyjne oraz twórcze w obszarze zdrowia intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego

Grupa umiejętności	Rodzaje umiejętności
Umiejętności interpersonalne	<i>Empatia, aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, porozumiewanie się werbalne i niewerbalne, asertywność, odmawianie, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, współdziałanie, praca w zespole, związki i współdziałanie ze społecznością.</i>
Umiejętności budowania samoświadomości	<i>Samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i własnego ciała.</i>
Umiejętności budowania własnego systemu wartości	Zrozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, różnic związanych z płcią; tolerancja; identyfikacja czynników, które wpływają na system wartości, postaw i zachowań; przeciwdziałanie dyskryminacji i negatywnym stereotypom; działania na rzecz prawa, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej.
Umiejętności podejmowania decyzji	<i>Krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań, stawianie sobie celów.</i>
Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem	<i>Samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy.</i>

Uwaga: Kursywą zostały zaznaczone umiejętności życiowe dzieci, na jakie szczególnie ma wpłynąć realizacja Modelu NSE.

Źródło: *Propozycja grup umiejętności życiowych i ich rodzajów. Materiały prezentowane w czasie warsztatów zorganizowanych przez WHO i UNICEF, Bratysława, maj 2000, tłum. prof. dr hab. B. Woynarowska.*

Ujęte w tabeli 3. umiejętności powinniśmy pomagać dzieciom nabywać już od najwcześniejszych lat ich kształcenia w szkole i w domu. Dają one bowiem właściwą podstawę funkcjonowania w szybko rozwijającym się i zmieniającym świecie, do prawidłowego psychicznego rozwoju dziecka. Umiejętności te, zgodnie z założeniami modelu NSE, powinniśmy kształtować nie tylko przez odpowiednio uporządkowany program kształcenia plastycznego, ale – może nawet przede wszystkim – poprzez powtarzalność wątków metodycznych użytych w innowacyjnie ułożonym konspekcie, który obecnie szerzej omówimy.

Metodyczna część wdrożeniowa Modelu NSE

Charakterystykę tej wdrożeniowej części modelu NSE ograniczymy do omówienia scenariuszy do zajęć (warsztatów) plastycznych z uczniami w młod-

szym weku szkolnym. Szersze informacje na ten temat odnajdzie czytelnik w opracowaniach i materiałach metodycznych sporządzonych przez J. Aksman i J. Gabzdyl¹⁵.

Schemat scenariusza warsztatów działalności plastycznej opracowała Danuta Skulicz, na podstawie wskazówek do konstruowania programów edukacji wczesnoszkolnej J. Gniteckiego, zwracając przy tym uwagę na rolę strategii informacyjnej, emocjonalnej, operacyjnej i modułowej, a nieco mniej akcentując rolę strategii problemowej w edukacji plastycznej¹⁶. Na etapie wdrożeniowym, strategię problemową (tj. uczenie się przez poszukiwanie, odkrywanie itp.) przyjęto jako równie istotną i z powodzeniem wprowadzaną do wczesnoszkolnych warsztatów plastycznych – jak obrazuje to przedstawiony poniżej – weryfikowany już także w praktyce pedagogicznej przez małopolskich nauczycieli – przykład (ogólnego i szczegółowego) scenariusza do klasy I. (patrz: „3. Działalność plastyczna”; „3. Realizacja zadań cz. 1”), a dokładniej przykład opisanego w nim eksperymentu z barwami podstawowymi, zmierzającego do odkrywania, przez uczniów klasy I. szkoły podstawowej, możliwości pozyskiwania barw zimnych i weryfikowania w ten sposób zdobytej wiedzy w dalszych działaniach plastycznych.

Innowacyjną kwestię, na etapie wdrożeniowym modelu NSE, stanowi także powtarzające się na każdym warsztatach założenie wprowadzania odpowiednich, wynikających z treści programu, konkretnych przykładów dzieł sztuki rodzimej i dziedzictwa światowego. Przy założeniu, że dziecko poznaje świat od mikro- do makrośrodowiska, dzieła sztuki prezentowane są od wybitnych dzieł sztuki polskiej, po najbardziej znane dzieła sztuki światowej (jak w poniższym przykładzie scenariusza). Polega ono na ogólnym zapoznaniu uczniów młodszych z dziedzictwem sztuki plastycznej, a czas na uporządkowanie historyczne przyjdzie bowiem w dalszych etapach edukacyjnym.

Najważniejszą kwestią wdrożeniowej części metodycznej modelu NSE, która leży w gestii rzetelnej pracy nauczycieli, jest realizacja zajęć warsztatowych-plastycznych, zgodnie z określonymi fazami modelu (schematu) scenariusza. Ujmuje on następujące elementy: *relaksację i motywację, inicjację, realizację zadań (cz. 1)* – pod okiem nauczyciela, *wizualizację, realizację zadań (cz. 2)* – przez samych uczniów, *afirmację i ewaluację* z konceptualizacją treści wprowadzanych na lekcji (zob. poniższy przykład scenariusza).

Na szczególną uwagę zasługuje tutaj część relaksacyjno-motywacyjna, podczas której nauczyciel uaktywnia doświadczenia uczniów, związane z tematem zajęć plastycznych, w postaci np. metody pogadanki, burzy mózgów. Kolejno

¹⁵ J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne...*, op. cit.; J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Materiały...*, op. cit.

¹⁶ D. Skulicz, *Szczegółowy opis scenariusza zajęć z plastyki dla uczniów klas 1–3 (na przykładzie zajęć w klasie pierwszej)*, [w:] *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model...*, op. cit., s. 333, 365–366 i inne.

w części inicjacyjnej nauczyciel prezentuje realizowane zagadnienie plastyczne odwołując się do dzieł sztuki, podając przy tym nazwiska twórców i nazwy prądów plastycznych. Realizacja zadań podzielona jest na dwie części. Pierwsza stanowi podstawę drugiej części realizacji głównego zadania plastycznego – w postaci nabywania wiedzy i umiejętności warunkujących właściwą realizację tegoż głównego zadania plastycznego (w części 2). Realizację zadań cz. 1 i 2 oddziela część wizualizacyjna, podczas której uczniowie wyciszają się, zamykają oczy i wyobrażają sobie swoje dzieło plastyczne, inspirowane realizowanym tematem zajęć lekcyjnych, warsztatowych. *Należy pamiętać, aby na tym etapie warsztatów nie pokazywać już obrazów, reprodukcji czy zdjęć.* Ukazywanie dzieł sztuki w trakcie wykonywania przez uczniów w młodszym wieku szkolnym swoich twórczych prac mogłoby zakłócić prawidłowy rozwój ich wyobraźni i twórczości plastycznej. Po stworzeniu dzieła następuje bardzo ważny element scenariusza warsztatów – *afirmacja*. Uczniowie ze swoimi pracami siadają w kręgu i próbują, kierowane pytaniami nauczycieli, odnaleźć w swoich pracach, a także – w pracach koleżanek i kolegów, na przykład to, co udało się pięknie przedstawić, fragmenty lub całości, z których są szczególnie zadowoleni. Nauczyciel tak kieruje rozmową, aby każde dziecko potrafiło dostrzec i nazwać pozytywny aspekt swojej pracy. W przypadku niepodjęcia pracy przez ucznia lub jej w dużej mierze niedokończenia, szukamy przy pomocy pytań, odpowiedzi na pytanie, dlaczego na tych zajęciach nie udało się pracy wykonać. Tym samym motywujemy uczniów do lepszej organizacji czasu pracy i chęci podjęcia pracy, dbamy również o to, aby cała społeczność klasowa odnalazła choć jeden pozytywny aspekt wykonanej pracy. O ile w części afirmacyjnej bazujemy na wypowiedziach uczniów, o tyle w części ewaluacyjnej głos zostaje oddany nauczycielowi – to jego zadaniem jest ogólna ocena wykonanych prac, klasyfikacja ze względu na wprowadzany temat, np. prace: o barwach ciepłych, zimnych, z mieszaną kolorystyką, wykonane w przypisanym czasie i niedokończone, odzwierciedlające zaprezentowane w inicjacji/wprowadzeniu dzieła sztuki, prace oryginalne itp. Szczególnie w tej części warsztatów należy pamiętać, aby nie stawiać ocen, a wskazywać na cele i motywować do poprawy działań plastycznych młodszymi uczniami, pamiętając, że każde z nich jest indywidualnością i jest plastycznie zdolne na swój sposób, który razem z uczniami musi odkryć nauczyciel. W końcowej części ewaluacji przypominamy także wprowadzone pojęcia i nazwiska twórców.

Tabela 4. Przykład ogólnego scenariusza do klasy I

1. Temat: Magia chłodnych wschodów Słońca**2. Zagadnienia plastyczne:**

- Różne sposoby i możliwości połączeń barwnych. Barwy zimne i stopnie ich jasności, odcienie: wyróżnianie i nazywanie.
- Malarstwo impresjonistyczne, omawianie twórczości wybranych przedstawicieli impresjonizmu w zakresie stosowanej kolorystyki i tematyki wschodów słońca.

3. Działalność plastyczna:

- Eksperymentowanie z barwami podstawowymi zmierzające do odkrycia możliwości pozyskiwania barw zimnych.
- Poszukiwanie i doświadczanie możliwości wyrazowych w dziedzinie impresjonizmu – ilustracja z wyobraźni za pomocą barw zimnych; kompozycja barwnych plam zimnych inspirowana filmem pt. *Świt nad Durbaszką* i dziełem Claude'a Moneta *Impresja, wschód słońca*.

4. Metody kształcenia:

- Poszukujące.
- Waloryzacyjne.
- Praktyczne.

5. Formy kształcenia:

- Zbiorowa.
- Jednostkowa.

6. Technika plastyczna:

- Mokre na mokrym.

7. Środki dydaktyczne:

- Film (na YouTube) pt. *Świt nad Durbaszką* i urządzenie multimedialne do jego odtworzenia.
- Komputer z połączeniem do Internetu; tablica interaktywna bądź rzutnik multimedialny.
- Reprodukcje dzieł malarskich: Claude Monet *Impresja, wschód słońca*, Adolphe Monticelli *Wschód słońca* i urządzenie multimedialne do ich zaprezentowania dzieciom (patrz płyta CD, temat II/3).
- Kartki białe (2 sztuki A4 bądź A4 i A3), pojemniczek z wodą; farby plakatowe i/lub wodne – trzy kolory: niebieski, żółty, czerwony, gąbki, waciki, patyczki-waciki, pędzel bądź podobne narzędzia malarskie.

8. Czas realizacji:

45 minut

9. Informacje o realizacji, uwagi itp.:

- Zajęcia te realizujemy wówczas, gdy dzieciom znane jest już pojęcie barw podstawowych i pochodnych (po wcześniejszej realizacji zajęć nt. „Moje fantastyczne plamy” i „Świat wielu barw – barwy tęczy”).

Tabela 5. Przykład szczegółowego scenariusza do klasy I

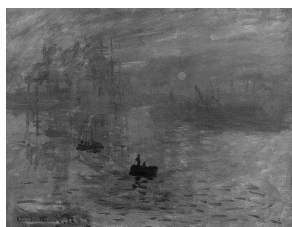
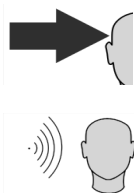
1) Relaksacja i motywacja



- a) Nauczyciel prosi dzieci, aby usiadły wygodnie i obejrzały film, w którym zawarte jest to, czym będą się dziś zajmować. Bez podania dzieciom tytułu, nauczyciel włącza film (od momentu 00:20 – do końca; film (na YouTube) pt. *Świt nad Durbaszką*, <https://www.youtube.com/watch?v=Mfnddz5IQuc>).
- b) Po obejrzeniu filmu dzieci prowadzą swobodną rozmowę o tym, co w nim dostrzegły, jakie zjawisko; domyślają się jego tytułu. Nauczyciel, w przypadku braku trafności, informuje dzieci, że film ukazywał jeden ze wschodów słońca, jakie można zaobserwować w górach. Dzieci samorzutnie opowiadają o wschodach słońca, które także miały okazję zaobserwować, tj. o tym, kiedy, w jakich miejscach i okolicznościach oraz jak przedstawiały się obserwowane przez nie wschody słońca.

2) Inicjacja/wprowadzenie

- a) Dzieci próbują udzielić odpowiedzi na pytania: *jak* sądzą, czy film pokazywał wschód słońca w ciepły czy zimny poranek w górach, oraz *dlatego* tak właśnie sądzą? Następuje między dziećmi dyskusja, w wyniku której konkludują, iż w filmie pokazany został wschód słońca w górski chłodny poranek. Wskazywały na to m.in. takie zjawiska jak mgły, bardzo gęste, niosące przenikliwe zimno; jedynie nieznaczne promienie słońca; góry spowite w barwach, które dzieci skojarzyły z zimnem, chłodem, wilgocią, próbując je jednocześnie nazwać.
- b) Nauczyciel ponownie prezentuje film w celu dokładniejszego przypomnienia, umożliwiającego dzieciom pełniejsze skonfrontowanie poczynionych przez nich konkluzji.
- c) Wyświetla dzieciom jednocześnie dwa obrazy: Claude Monet *Impresja, wschód słońca* i Adolphe Monticelli *Wschód słońca*. Analizuje z dziećmi odmienną kolorystykę tych obrazów, a zarazem odmienne rodzaje wschodów słońca, jakie prezentują. Dzieci wskazują, na obraz Claude’a Moneta, jako na ten, który kojarzy im się z chłodnym porankiem, z chłodnym wschodem słońca, w którym dostrzec można barwy podobne do tych, jakie zauważyły w prezentowanym im filmie.



1.



2.

- 1. Claude Monet, *Impresja, wschód słońca*. Źródło: eszkola.pl/jezyk-polski/impresja-wschod-slonca-1341.html
- 2. Adolphe Monticelli, *Wschód słońca*. Źródło: unikalneobrazy.pl/reprodukcje-obrazow-i-dziel-sztuki/3234-adolphe-monticelli-wschod-slonca.html
- d) W dalszym ciągu nauczyciel prezentuje dzieciom wyłącznie obraz Claude’a Moneta. Analizuje z dziećmi sposób, w jaki namalowany został wschód słońca, tj. sposób (nazywany dywizjonizmem) realizowany szybkimi pociągnięciami lub uderzeniami pędzla, przez co obrazy wydają się namalowane jakby w pośpiechu, nie są widoczne w nich wyraźne kontury i szczegóły przedstawianych obiektów. Zamiast mieszania barw na palecie, artysta kładł je wprost na płótnie plamkami tak, aby w efekcie powstał pożądany, chłodny czy też zimny kolor.

3) Realizacja zadań cz. 1

- a) Na prośbę nauczyciela dzieci otwierają tubki z farbami o barwach podstawowych (niebieską, żółtą i czerwoną). Wykorzystując też wcześniej przygotowane materiały i narzędzia, typu: pojemnik z wodą, białe kartki z bloku rysunkowego i wybrane narzędzie malarskie, np. gąbkę, wacik, patyczek z wacikiem, gruby pędzel – realizują następujące zadanie. Mieszą ze sobą barwy podstawowe w celu tworzenia jak najszerszej palety barw zimnych (w tym ich odcieni), właściwych chłodnym wschodom słońca. Stosują przy tym sposób, jaki dostrzegli w obrazie Claude'a Moneta (dywizjonizm), tj. szybkie pociągnięcia bądź uderzenia gąbki, wacika, patyczka-wacika, pędzla bądź podobnego narzędzia malarskiego.
- b) Po sporządzeniu barwnych palet, dzieci układają je na jednej przestrzeni – np. podłodze. Analizując te palety, wskazują i próbują nazywać konkretne stworzone przez siebie barwy, właściwe bądź też nie paletcie barw chłodnych, zimnych. Przypominają sobie przy tym, jakie barwy podstawowe ze sobą połączyły, w celu uzyskania poszczególnych rodzajów i odcieni barw zimnych.

4) Wizualizacja

Nauczyciel prosi dzieci, aby usiadły wygodnie w ciszy, zamknęły oczy i wyobraziły sobie niecodzienny, wielobarwny, wręcz magiczny wschód słońca w chłodny, zimny poranek. Miejsce wschodu słońca jest tu dowolne.

5) Realizacja zadań cz. 2

Nauczyciel uzgadnia z dziećmi, że spróbują namalować swój wyobrażony, magiczny i chłodny wschód słońca. Umieszczenie tego wschodu słońca dzieci samodzielnie wybrały już w swojej wyobraźni, np. w górach, nad morzem, rzeką, lasem, na łące itd. Spróbują zabawić się w Claude'a Moneta i podobną techniką malarską przedstawić to, co przed chwilą sobie wyobraziły. Technika plastyczna dająca możliwości uzyskania takiego efektu rozmazania, przez co nie widać wyraźnie konturów i szczegółów malowanych obiektów, np. gór, lasu, łąki morza – to „mokre na mokrym”, polegająca na malowaniu farbami po mokrej kartce. Dzieci najpierw gąbką, wacikiem bądź grubym pędzlem namoczą całą kartkę czystą wodą. Następnie, śpiesząc się na tyle, aby kartki nie wyschły, namalują swój magiczny, chłodny wschód słońca. Stosować będą farby plakatowe i/lub wodne, wyłącznie o barwach podstawowych (niebieskiej, zielonej i czerwonej), z których same tworzyć będą barwy zimne. Stosować przy tym będą sposób malowania podobny do tego, jaki stosował Claude Monet: szybkie pociągnięcia bądź uderzenia gąbki, wacika, patyczka-wacika, pędzla bądź podobnego narzędzia malarskiego. Postarają się wypełnić barwnymi plamami całą przestrzeń kartek, których rozmiar samodzielnie dobiorą (A4 bądź A3).

6) Afirmacja

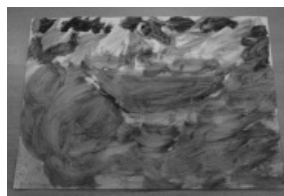
Nauczyciel prosi każde dziecko, aby opowiedziało o swoim magicznym chłodnym wschodzie słońca. W jakim miejscu on występuje? Za pomocą jakich barw zimnych został przedstawiony? Jak dziecko pozyskiwało barwy zimne, tj. jakie barwy podstawowe, a także pochodne oraz w jakich proporcjach ze sobą łączyło? Co dziecku w tym wytworze najbardziej się podoba, a co, ewentualnie, chciałoby jeszcze zmienić bądź poprawić.

7) Ewaluacja

- a) Dzieci układają wszystkie prace na jednej przestrzeni – np. podłodze, ścianie.
- b) Rozmowa z dziećmi na temat walorów prac, piękna podziwianych przez nich miejsc o wschodzie słońca i ich kolorystyki w barwach zimnych.
- c) Nauczyciel wyraża swoją opinię o wytworach dzieci, chwaliąc zaangażowanie i inwencję. Chwali dobry dobór barw, tj. zgodny z nastrojem chłodnego wschodu słońca; oryginalność i śmiałość dziecięcych wizji. Wskazuje najważniejsze błędy w kolorystyce – w doborze barw ciepłych, zamiast zimnych, oraz najważniejsze błędy kompozycyjne – rozsypanie elementów. Używa odpowiednio dobranych pojęć z dziedziny plastyki i estetyki, zwłaszcza określić dotyczących kolorystyki: tonacji barw zimnych – ciemnej, jasnej, zdecydowanej, mieszanej.

8) Informacje o realizacji

Przykładowe prace studentek kierunku Pedagogika, powstałe na warsztatach plastycznych w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego



Fot. J. Gabzdyl

9) Uwagi, spostrzeżenia, przemyślenia nauczyciela

Źródło: J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne...*, op. cit., s. 61–63.

Dokształcanie nauczycieli i kształcenie studentów (przyszłych nauczycieli) jako część wdrożeniowa Modelu NSE

Zachęcamy nauczycieli do dodatkowych form kształcenia, rozwijających warsztat pracy i wiedzę dotyczącą pracy oraz opieki nad dzieckiem zdolnym plastycznie. Proponujemy: możliwość zdobycia dodatkowych kompetencji na zajęciach

ze studentami (wykładach i warsztatach) na Wydziale Psychologii i Nauk Humanistycznych oraz na Wydziale Architektury i Sztuk Pięknych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; wspólne badania studentów i naukowców nad zagadnieniem dziecka zdolnego we wczesnym dzieciństwie; prace eksperymentalne i innowacyjne, realizowane podczas praktyk studenckich; motywowanie nauczycieli do udziału i tworzenia projektów oraz grantów badawczych wraz z pracownikami naukowymi – jako form dokształcania; zwrócenie uwagi na działania amatorów, ludzi skupionych wokół różnych zainteresowań lub posiadających dyplomy tych samych nauk; entuzjastów danej dziedziny wiedzy; pracowników naukowych uczelni prowadzących badania oraz współuczestniczących w nich studentów i włączanie tych osób w proces edukacyjny; przygotowanie półkolonii i plenerów artystycznych prowadzonych zarówno przez psychologów rozwijających kreatywność, twórczość młodych ludzi, nauczycieli szkół współpracujących z uczelniami, jak i twórców sztuki; motywowanie uczniów i nauczycieli do wspólnej pracy artystycznej poprzez wystawy prac nauczycieli i ich uczniów (jak temat widzi mistrz i uczeń); przedstawiania treści edukacyjnych przez nauczycieli, ekspertów, entuzjastów edukacji, zainteresowanych rozwiązaniem problemów wychowawczych i dydaktycznych w mediach (czasopismach, w radiu i telewizji) w postaci cykli możliwych do odтворzenia w regulowanym przez siebie czasie – przy współudziale pracowników uczelni i nauczycieli.

Jako przykład dobrych praktyk w tym zakresie przedstawiamy poniżej fotorelację z jednego spośród kilku, realizowanych przez J. Aksman i J. Gabzdyl, warsztatów szkoleniowych przeznaczonych dla studentów, a także pracowników naukowych Pedagogicznej fakulty Uniwersytetu Mateja Bela v Banskej Bystrici – w ramach międzynarodowej współpracy z Krakowską Akademią im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie.

Fotorelacja workshopu z udziałem studentów Pf UMB v Banskej Bystrici, nt. *Vytvarny talent a co s nim?* (fot.: L. Kasáčová)



Poznanie narzędzi diagnostycznych do oceny zdolności plastycznych dzieci rekomendowanych w modelu NSE



Inicjacja – wprowadzenie w temat warsztatów plastycznych



Realizacja zadań cz. I



Realizacja zadań cz. II



Afirmacja (poznanie dobrych stron powstałych prac plastycznych we wnioskach samych autorów tych dzieł)



Ewaluacja prac, dokonana przez prowadzącego, podsumowanie, przypomnienie wprowadzonych pojęć plastycznych

Podsumowanie

W nauczycielskiej realizacji modelu NSE ważna jest świadomość, że rozwój ucznia w młodszym wieku szkolnym w zakresie edukacji plastycznej, tak jak rozwój jego procesów poznawczych i moralnej sfery osobowości – przebiega w określonych fazach. Rozwój w dziedzinie sztuk plastycznych integruje różne sfery rozwoju człowieka, jego osobowości, postaw, kompetencji. Wspieranie dziecka w młodszym wieku szkolnym w rozwoju to powinność zarówno nauczycieli, jak i innych osób: rodziców, terapeutów itp. Zadania, jakie realizują te osoby, w odniesieniu do dziecka w omawianym wieku, wynikają z pełnionych przez nich ról. W odniesieniu do nauczyciela w istotnym zakresie warunkującego rozwój zdolności plastycznych swoich uczniów, w sposób szczególny koncentrować powinniśmy się na odpowiednio integrowanym przez niego obszarze edukacji plastycznej z pozostałymi obszarami wczesnoszkolnej edukacji.

Co zatem nauczyciele powinni chcieć, umieć i wiedzieć? W ramach odpowiedzi na to pytanie, przytoczymy kilka następujących zaleceń, które warto, aby nauczyciele uczniów w młodszym wieku szkolnym uwzględniali w swojej codziennej pracy zawodowej:

- wiedzieć, umieć i chcieć obserwować, jak przebiega rozwój plastyczny ich uczniów, jakie fazy oraz specyficzne cechy twórczości plastycznej występują w poszczególnych okresach rozwojowych ich uczniów; profesjonalnie diagnozować zdolności swoich uczniów i w wyniku tego kształtować ich postawy twórcze w każdej przejawianej przez nich sferze zainteresowań i zdolności;
- umieć i chcieć identyfikować czynniki zagrażające rozwojowi plastycznych uzdolnień uczniów i umiejętnie je eliminować; identyfikować czynniki sprzyjające rozwojowi twórczości plastycznej swoich uczniów – a w konsekwencji stwarzać najlepsze warunki ich rozwoju uzdolnień plastycznych; ważna jest tu też świadomość, że każdy uczeń w tym wieku takie uzdolnienia posiada, chociaż nie każdy jest utalentowany;
- w zakresie profesjonalnych działań edukacyjnych integrować zadania dydaktyczne. Każde zadanie zleca realizację konkretnych czynności, budujące umiejętności, kompetencje. Szczególnie istotne dla rozwoju osobowego i społecznego jest kształtowanie umiejętności życiowych. To właśnie te umiejętności stanowią fundament zintegrowanych wczesnoszkolnych zadań dydaktycznych, ze szczególnym wyeksponowaniem zadań twórczych, zaplanowanych do wykonania przez uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Innowacyjny model edukacji plastycznej skoncentrowany jest na realizacji zadań integrujących kształtowanie umiejętności plastycznych z umiejętnościami życiowymi uczniów w młodszym wieku szkolnym. W odniesieniu do

plastyki koncentrować powinniśmy się na zadaniach twórczych, nie pomijając jednak zadań odtwórczych, bowiem te pozwalają uczniom młodszym wyćwiczyć konkretne umiejętności, określane jako warsztatowe. Integracja wymienionych zadań otwiera drogę do pełnego rozwoju twórczych postaw, nadających kierunek kształtowaniu uzdolnień, zdolności i talentów uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Jolanta Pułka, Marcin Guzik, Magdalena Frączek

**PROGRAM PRZYJACIEL PARKU NARODOWEGO -
KONCEPTUALIZACJA, OPERACJONALIZACJA I REALIZACJA**

***Friend of the National Park Program – conceptualization,
operationalization and implementation***

The article presents an educational program called Friend of the National Park, which is the result of cooperation of Malopolska national parks (Babiogórski PN, Gorczański PN, Magurski PN, Ojcowski PN, Tatrzański PN) and two universities of Cracow (Andrzej Frycz Modrzewski Cracow University and University of Agriculture). Problematic gives the background to the program, context relations man – environment, adopted the concept of theoretical, methodological aspects of the construction program and experiential dimension of the implementation of the program on the basis of the program for the period from 1 May to 30 September 2015, mostly in the Malopolska national parks participating in the program. *Friend of the National Park* is dedicated to all school-age children who want to explore and know better connection between human beings, know more about the nature and everything what is around us. Children and their parents or teachers can joy together during the activities offered in summer by the Malopolska National Parks.

Key words: environmental education, designing programs, school – age children

Wprowadzenie

W ostatnich latach zmienił się sposób rozumienia, postrzegania i doświadczania przyrody przez ludzi, a w szczególności przez dzieci. Coraz bardziej zmniejsza się fizyczny kontakt z naturą. Sformułowanie „Syndrom braku kontaktu z naturą” czy też „Syndrom deficytu natury” w 2004 roku po raz pierwszy wprowadził Richard Louv, amerykański pisarz, eseista, dziennikarz¹. Wysunął on przypuszczenie, że wzrastająca liczba dysfunkcji rozwojowych, w sferze psychosomatycznej, może mieć swe ważne źródło w bardzo ograniczonym lub zupełnym braku kontaktu dzieci z naturą. U małych i większych dzieci oraz u młodzieży coraz powszechniejsze są problemy z nauką (np. dysleksja, dyskalkulia, dysgrafia) i komunikacją. Pojawiły się takie jednostki chorobowe, jak zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi ADHD czy zaburzenia ze spektrum autyzmu ASD. Brak ruchu na świeżym powietrzu powoduje problemy z koordynacją np.: słabe wyczucie sekwencji ruchów, słabe poczucie równowagi, problemy z orientacją przestrzenną, często może to przyczyniać się do alergii, nadwagi i agresji.

Edukacja formalna i obowiązująca w jej ramach podstawa programowa, w kwestiach przyrodniczych, zawiera przede wszystkim informacje o organizmach, o których często dzieci usłyszą tylko podczas lekcji, co nie przybliży i nie zachęca ich do obserwowania przyrody, która bezpośrednio nas otacza. Dzieci są bardzo ważną grupą odbiorców edukacji plenerowej. Z jednej strony kontakt z naturą oddziałuje na ich zdrowie, z drugiej od najmłodszych lat kształtuje jednostkę, której zadaniem będzie w przyszłości dbałość o środowisko naturalne. Szacunek do przyrody to szacunek do całości życia. Uczenie się, patrzanie, dotykanie, wąchanie, dowiadywanie się skąd się to wszystko bierze. Przyroda uczy dzieci zauważać, że nie są same, to bardzo ważny aspekt społeczny. W związku z tym, iż współczesna szkoła kładzie mały nacisk na zajęcia plenerowe, ważny staje się rodzicielski entuzjazm i świadomość pielęgnowania tego entuzjazmu. To wyzwanie dla rodziców i opiekunów, ale również dla edukacji nieformalnej realizowanej między innymi przez parki narodowe. Istnieje coraz więcej badań mówiących o tym, że dzieci bawiące się w otoczeniu przyrodniczym są bardziej kreatywne, uważne, sprawniejsze fizycznie i mają większą łatwość koncentracji. Naturalne przestrzenie stymulują nieograniczoną wyobraźnię dziecka i wspomagają jego pomysłowość oraz inwencję twórczą, co można zaobserwować w niemal każdej grupie dzieci bawiących się w otoczeniu przyrody. W edukacji nieformalnej nacisk należy położyć na te bezpośrednie relacje. Oprócz bezpośredniego zetknięcia z przyrodą w dobrze realizowanej edukacji konieczne jest również wykorzystanie nowoczesnych metod aktywizujących wszystkie zmysły. Według Robina Moora, z Uniwersytetu Północnej Karoliny, „dzieci istnieją poprzez swoje zmysły. Doświadczenia zmysłowe tworzą most między światem zewnętrznym

¹ R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, Warszawa 2014, s. 54–55.

dziecka a jego ukrytym światem wewnętrznym, uczuciowym. Środowisko naturalne jest głównym źródłem bodźców zmysłowych, dlatego swoboda poznawania w tym środowisku przy użyciu wszystkich zmysłów, bez ograniczeń w czasie i przestrzeni, jest niezbędną do prawidłowego rozwoju życia wewnętrznego...” Dlatego tak ważnym wydaje się przełamywanie barier u małych dzieci – zejście ze ścieżki, nauka przez doświadczanie przyrody, naturalne okazy w terenie².

Udział w edukacji plenerowej pozwala wykształcić u odbiorców sześć stopni pedagogicznej dojrzałości środowiskowej³:

1. Doświadczanie i obserwowanie przyrody;
2. Rozumienie sieci ekologicznych;
3. Naukę cieszenia się obecnością w naturze;
4. Rozumienie i interpretacja zależności człowiek – przyroda;
5. Podejmowanie decyzji w zakresie kwestii środowiskowych;
6. Bycie odpowiedzialnym za przyszłość.

Trzy pierwsze stopnie są w edukacji plenerowej podstawą. Trzy kolejne wymagają dobrych programów edukacyjnych, wykwalifikowanej kadry, ale także współpracy różnych grup: dzieci, rodziców, nauczycieli, edukatorów. Istnieje wyraźna potrzeba programów edukacyjnych, które zapewniają kontakt dzieci z naturą. Kontakt, który harmonijnie zaspokaja potrzeby: orientacji w świecie, rozjaśnienia swojej własnej egzystencji, przekraczania swoich ograniczeń, rozwoju. Podczas takich zajęć dzieci i młodzież poznają przyrodę wszystkimi zmysłami, uczą się jej, badają, rysują, spotykają się z tym, co niezaplanowane, filozofują, poznają siebie i uczą się być z innymi.

Przedstawiony poniżej projekt edukacyjny, *Przyjaciel parku narodowego*, wychodzi naprzeciw takim potrzebom.

Inspiracje i podstawy teoretyczne projektowania programu

Główną inspiracją do stworzenia programu edukacyjnego *Przyjaciel parku narodowego* było poznanie i doświadczenie realizacji programu Junior Ranger w klimacie amerykańskim. Wizyty własne (rodzinne, przyjacielskie) w parkach narodowych w zachodniej części Stanów Zjednoczonych uwidocznily pokłady emocji, pozytywnego nastawienia i rzeczywistego uczenia się otaczającego świata przez dzieci uczestniczące w programie. Widoczne w każdym obszarze – m.in. logistycznym i merytorycznym – przygotowanie amerykańskich parków narodowych do budowania klimatu odkrywania i samodzielnego uczenia się przyrody przez najmłodszych turystów, pod opieką dorosłych opiekunów (rodziców, wychowawców, nauczycieli, strażników parku) sprawiło, że nie sposób nie docze-

² *Ibidem*, s. 89.

³ B.H. Bjørnstad, *Quality standards for forest pedagogy, to achieve environmental education for sustainable development*, 2014, www.forestpedagogics.eu, s. 1–8.

nić i nie „zarazić” się pasją i działaniami realizowanymi na rzecz edukacji, na przykładzie amerykańskich parków. Funkcjonowanie programu Junior Ranger, stworzonego i popularyzowanego przez National Park Service w amerykańskich parkach sprawiło, iż ten pomysł znalazł swoje odzwierciedlenie w inicjatywie podjętej najpierw przez zespół Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (Jolanta Pułka) i Gorczańskiego Parku Narodowego (Ewa Strauchmann, Mariola Stefanik), a następnie małopolskich parków narodowych: Tatrzańskiego Parku Narodowego (Marcin Guzik, Marek Kot, Alina Sidor), Babogórskiego Parku Narodowego (Tomasz Pasierbek), Gorczańskiego Parku Narodowego (Ewa Strauchmann, Anna Kurzeja), Magurskiego Parku Narodowego (Magdalena Kuś), Ojcowskiego Parku Narodowego (Alicja Subel, Janusz Głanowski) i dwóch środowisk naukowych: Krakowskiej Akademii im. A. Frycza Modrzewskiego (Jolanta Pułka) i Uniwersytetu Rolniczego im. H. Kołłątaja (Magdalena Frączek).

Teoretyczne ramy dla projektowania programu wyznaczała literatura przedmiotu, bogata w różnorodne modele i ramowe propozycje, spośród których wiodącą stała się teoria Janusza Gniteckiego⁴, dotycząca konstruowania programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów i supernauczania⁵ oraz teoria Howarda Gardnera, dotycząca inteligencji wielorakich⁶ i pięciu umysłów dla przyszłości⁷. Nowoczesne podejście do edukacji, promujące otwartość na wyzwania, kształtowanie kompetencji połączone ze sprzyjającym środowiskiem uczenia się, stwarzającym możliwość wielokierunkowego doświadczania, „bycia w środku” zdarzeń, eksperymentowania i przeżywania wspólnie z innymi niezapomnianych chwil było tym, co przyświecało idei tworzenia ram programu przez współpracujący, interdyscyplinarny w swoim składzie zespół.

Założenia programu

W konceptualizacji programu przyjęto następujące założenia:

- ogólnodostępność – jako podstawowy element programu. Wyrazem tego założenia jest książeczka z zadaniami aktywizującymi, przekazywana wszystkim zainteresowanym uczestnikom programu. Książeczka jest dostępna w parkach narodowych, które biorą udział w programie (jest wydawana w ośrodkach edukacyjnych, kasach biletowych). W książeczce znajdują się zadania aktywizujące oraz rekomendowane atrakcje, stanowiące ofertę edukacyjną parku. Aktywności, pochodzące z oferty parku, są

⁴ J. Gnitecki, *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań 2000.

⁵ J. Gnitecki, *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, wyd. II, Poznań 1998.

⁶ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Warszawa 2002.

⁷ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2009.

- różnorodne, aby każdy mógł wybrać przynajmniej jedną, odpowiednią dla siebie, dostosowaną do własnych możliwości psychofizycznych.
- przejrzyste, jasne zasady uczestnictwa – stanowią one drogowskaz dla uczestników w planowaniu udziału w programie. Uczestnik może zostać Przyjacielem parku narodowego, jeśli przebędzie następującą drogę:
 - odwiedzi park narodowy;
 - pobierze bezpłatnie książeczkę *Przyjaciel parku narodowego*, z ośrodka edukacyjnego lub innych wybranych miejsc w parku (kasy biletowe, gajówki);
 - rozwiąże wybrane zadania z książeczki;
 - weźmie udział przynajmniej w jednej aktywności oferowanej przez park;
 - złoży przysięgę dbania o przyrodę i dzielenia się swoją wiedzą z innymi;
 - po zrealizowaniu programu zgłosi się do ośrodka edukacyjnego parku, aby otrzymać pamiątkowy dyplom i odznakę.
 - brak opłat – dzieci wraz z osobami dorosłymi (rodzicami, opiekunami, wychowawcami, nauczycielami) otrzymują bezpłatnie książeczkę z zadaniami aktywizującymi oraz medal afirmujący wykonaną przez dziecko pracę w programie.
 - elastyczny czas trwania programu – czas potrzebny na realizację programu to minimum jeden dzień. Polecamy planowanie udziału w programie podczas weekendowego lub tygodniowego pobytu na terenie parku.

Cele programu

Istotą programu jest wspieranie rozwoju dzieci w wieku szkolnym (I i II etap edukacyjny) oraz osób dorosłych (rodziców, opiekunów prawnych, wychowawców, nauczycieli) w obszarze społecznym (podejmowanie współpracy podczas wykonywania zadań, wspólne uczenie się, aktywne spędzanie czasu wolnego, rozbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej) oraz podnoszenia jakości życia w ujęciu globalnym (postawy proekologiczne, dbanie o środowisko).

Cele programu mają charakter dwupoziomowy (ogólny, szczegółowy) i wielowymiarowy, ukształtowany w trzech obszarach działań (edukacyjnym, wychowawczym i profilaktycznym).

Ogólnym celem programu jest kształtowanie i propagowanie pozytywnych postaw społecznych i ekologicznych wśród dzieci w wieku szkolnym oraz ich rodziców/opiekunów.

Celami szczegółowymi są:

1. Rozwijanie wiedzy o przyrodzie, ze szczególnym zaakcentowaniem świata roślin i zwierząt.

2. Kształtowanie więzi z konkretnym parkiem narodowym, wyrażających się dbałością o środowisko naturalne.
3. Wzmacnianie prawidłowych zachowań względem przyrody.
4. Kreowanie pozytywnego obrazu obszarów chronionych.

Kształtowanie kompetencji kluczowych jest priorytetem edukacyjnym we wszystkich krajach na świecie, w Europie szczególnie mocno akcentowanym przez instytucje rządowe. Działania zmierzające do wypracowywania nowych sposobów uprzystępniania wiedzy, modelowania postaw przyjaznych środowisku, wpisują się zatem w szereg inicjatyw ponadnarodowych i ponadsektorowych.

Treści programu

*Nie próbujcie sprowadzić całego świata do szkoły.
Raczej weźcie dzieci na zewnątrz tam,
Gdzie ten świat naprawdę jest.*

L.B. Sharp⁸

W myśleniu o treściach bardzo mocno zaakcentowano możliwości wykorzystania otoczenia udostępnianego w parkach narodowych do eksplorowania i samodzielnego odkrywania prawidłowości rządzących światem przyrody podczas pracy w terenie.

Treści programu zostały tak zaprezentowane, aby dzieci, pod opieką rodziców, mogły rozwiązywać je bez obawy, że coś będzie zbyt trudne, nieosiągalne. Biorąc pod uwagę różnorodne możliwości psychofizyczne dzieci założono, iż wspólne wyjazdy w rodzicami/opiekunami prawnymi będą wspaniałą alternatywą do poszerzania własnych pasji i zainteresowań, spędzenia aktywnie czasu wolnego.

W systemie edukacji formalnej częstokroć brakuje sposobności do ćwiczeń terenowych, stąd dzięki treściom zawartym w programie otwiera się możliwość łączenia wyprawy do parku z praktyczną nauką, poznawaniem przyrody. Treści programu pozostają bowiem w korelacji z treściami kształcenia wskazanymi w podstawie programowej dla szkół podstawowych.

Treści programowe zostały zaprojektowane w sposób umożliwiający zgłębianie wiedzy i gromadzenie własnych doświadczeń w 3 różnych obszarach:

- przyrodniczym: przyroda ożywiona (świat roślin i zwierząt), przyroda nieożywiona (pogoda, geologia);
- społecznym: zasady i normy prawidłowego zachowania się na terenie parku narodowego;
- kulturowym: zwyczaje, miejsca, zabytki i ich architektura, legendy.

⁸ Cyt. za: K. Denek, *Szkoła w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, red. J. Kuźma, J. Pułka, Kraków 2014, s. 45.

Ważnym elementem było odpowiednie dostosowanie treści do dwóch grup odbiorców – dzieci w wieku 6–8 lat (I etap kształcenia) i dzieci w wieku 9–11 lat (II etap kształcenia). Aby takie zróżnicowanie było widoczne zastosowano oznaczenia gwiazdką w odniesieniu do zadań trudniejszych, stanowiących większe wyzwanie.

Przykładowe zadania, obrazujące poszczególne grupy treści, zaprezentowano poniżej:

- Treści przyrodnicze

Z leśnego skarbczyka

Podczas wędrówki po babiogórskich szlakach warto jest zwrócić uwagę na niezwykłą różnorodność świata przyrody. Różne kształty, kolory, wielkości... Nie inaczej jest w przypadku drzew liściastych, których na stokach Babiej Góry nie brakuje. Choć najliczniej spotykany jest z pewnością buk, obok niego występuje także między innymi olsza, jarzębina, klon jawor i jesion.

Połącz w pary – gałązka (lub liść) z owocem tego samego drzewa.

Zadanie 8, Przyjaciel Babiogórskiego Parku Narodowego⁹.

Tatrzańskie podziemia

Turyście po powrocie z wycieczki do Jaskini Mroźnej pomyliły się nazwy form jaskiniowych. Pomóż mu wpisując w odpowiednie miejsca słowa: jeziorko, stalagmit, stalagnat, stalaktyt, syfon, wodospad.

Zadanie 12, Przyjaciel Tatrzańskiego Parku Narodowego¹⁰.

- Treści społeczne

Przyjaciel Parku

Przyjrzyj się turystom na rysunku. Którzy z nich szanują przyrodę i zasługują na tytuł Przyjaciela Parku Narodowego? Postaw „+” obok Przyjaciół.

Którzy z nich nie zachowują się właściwie? Postaw „-” przy tych, którzy muszą dowiedzieć się więcej o prawidłowym zachowaniu na terenie parku narodowego.

Zadanie 14, Przyjaciel Ojcowskiego Parku Narodowego¹¹.

- Treści kulturowe

Spotkanie z bacą

Pasterstwo przez kilka wieków było dla wielu mieszkańców Gorców głównym zajęciem. Obecnie wypas prowadzony jest tylko na niektórych polanach. W bacówce na Hali Długiej pod Turbaczem w okresie letnim można odwiedzić bacę i spróbować świeżego bundzu, żętycy oraz oscypka.

Jeśli chcesz poznać codzienne życie na szalasiu, porozmawiaj z bacą, zadaj kilka pytań i wpisz odpowiedzi:

⁹ K. Fajak, M. Mażul, T. Pasierbek, T. Urbaniec, *Przyjaciel Babiogórskiego Parku Narodowego*, Kraków 2015.

¹⁰ M. Guzik, M. Kot, A. Sidor, *Przyjaciel Tatrzańskiego Parku Narodowego*, Kraków 2015.

¹¹ A. Subel, J. Głanowski, R. Kaźmierczak, B. Wiśniowski, *Przyjaciel Ojcowskiego Parku Narodowego*, Kraków 2015.

*Ile owiec pasie się na Hali Długiej?
Ile razy w ciągu dnia trzeba doić owcę?
Ile mleka w ciągu dnia daje jedna owca?(...)*
Zadanie 11, Przyjaciół Gorczańskiego Parku Narodowego¹².

Kraina Łemków

Kilkadziesiąt lat temu teren, na którym dziś znajduje się Magurski Park Narodowy, zamieszkały był przez Łemków. Byli to ludzie, którzy głównie w Beskidzie Niskim wybudowali swoje wioski i od lat żyli w zgodzie w przyrodę. Do tej pory istnieją wsie lemkowski, choć jest ich wiele mniej niż przed II wojną światową.

Zaznacz, które elementy świadczące o obecności Łemków w Beskidzie Niskim zaobserwowałeś w terenie (...)

Zadanie 9, Przyjaciół Magurskiego Parku Narodowego¹³.

Dzieci z młodszej wiekowej grupy (6–8 lat) realizują minimum 5 zadań z przygotowanego zestawu treści, natomiast dzieci ze starszej grupy (9–11 lat) wykonują minimum 7 zadań. Dodatkowym, ważnym do realizacji elementem jest uczestnictwo w przynajmniej jednej, oferowanej przez park narodowy aktywności, stanowiącej ofertę edukacyjną parku.

Metody pracy w programie

Metody pracy wykorzystywane w programie emanują różnorodnością i otwartością dla oraz na wszystkich. Każdy uczestnik programu może być osobą projektującą swój własny kształt i przebieg programu, w zależności od pomysłowości i zainteresowań.

Program stanowi jedynie narzędzie w rękach uczestnika. Wszystkie osoby wokół (rodzice, nauczyciele) tworzą warunki do gromadzenia nowych doświadczeń, kreują możliwości przeżywania, odczuwania, emocjonalnego odbioru świata przez podmiot poznający świat. Obok podstawowego elementu programu – jakim jest książeczka z zadaniami – każdy uczestnik może tworzyć własne dokumenty, przypominające mu bycie przyjacielem parku (rysunki, dzienniki, piosenki, filmiki, fotoreportaże). Jest to element metody aktywnego projektowania działań edukacyjnych.

Metodę aktywnego projektowania działań edukacyjnych stosował zespół projektowy w pracy nad programem. Zastosowano ją przy współdziałaniu uczniów, studentów i nauczycieli. Zasięgano opinii zaprzyjaźnionego kręgu znajomych, rodziców oraz pracowników naukowych i praktyków (edukatorów).

Jednym z przykładów takiego współdziałania był proces kreowania przy-

¹² A. Kurzeja, M. Stefanik, E. Strauchmann, K. Popko-Tomasiewicz, *Przyjaciół Gorczańskiego Parku Narodowego*, Kraków 2015.

¹³ M. Jurowska, M. Kuś, A. Nowak, U. Olchawa, S. Skauba, *Przyjaciół Magurskiego Parku Narodowego*, Kraków 2015.

sięgi. Propozycje złożone przez studentów Krakowskiej Akademii im. A. Frycza Modrzewskiego i studentów Uniwersytetu Rolniczego im. H. Kołłątaja, opracowane w małych grupkach, omówione zostały podczas zajęć z całą grupą, a w następnej kolejności przez zespół projektowy. Przykłady propozycji i końcówką – wybraną przez zespół przysięgę – przedstawiamy poniżej:

1. Jestem dumny Przyjacielem Parków i obiecuję chronić je bez ustanku,
Uczę się o nich stale i dążę do celu wytrwale.
Dbam o lasy i góry, o wszystkie zasoby natury,
Ślubuję dziś w chwale dbać o przyrodę stale.

2. Dzięki Tobie nauczyłem się dbać o przyrodę.
Wiem, że papierki, butelki, bambosze będę wrzucać w odpowiednie kosze.
Będę zbierał papiery i dbał o czystość rekreacyjnej sfery.
Nauczę innych porządku w każdym zakątku.
Jestem dumny z tego, co zrobiłem i innych zachęciłem.

3. Uczę się od młodych lat,
Jak o mą przyrodę dbać,
Jestem dumny z otoczenia,
Które chronię i przemieniam.
Mówię innym, jaki piękny jest nasz świat, o który trzeba dbać.
Będę nadal chronił ziemię,
I będę jej wiernym przyjacielem.

4. Uroczyście przysięgam dbać i chronić przyrodę.
Jestem dumny, że mogę stać na jej straży.
Ślubuję chronić wszystkie Parki Narodowe i Pomniki Przyrody
Oraz przekazywać swoją wiedzę innym.
Od dziś będę prawdziwym Przyjacielem Parków.

5. Jako przyjaciel parku narodowego ślubuję:
Dbać o każde drzewo w parku,
Korzystać z wyznaczonych ścieżek,
Dbać o czystość w lesie,
Przekazywać miłość do przyrody innym.

6. Przyjacielem parku narodowego przyrzekam być,
Dbać, szanować i pomagać mu żyć,
Zasad ochrony zawsze przestrzegać
I dawać innym przykład jak to robić trzeba.

7. Uroczyście przysięgam
Stać na straży porządku natury,
Szanować zwierzęta i rośliny,
Pogłębiać swą wiedzę,
By być jak najlepszym przyjacielem parku.

Przysięga Przyjaciela Parku – efekt końcowy
Uroczycie przysięgam dbać o przyrodę,
Jestem dumny, że mogę stać na jej straży,
Chcę swoją wiedzę przekazywać innym,
Będę prawdziwym Przyjacielem
Ojcowskiego Parku Narodowego

Metody aktywizujące, mimo wielkiego zapotrzebowania na zmianę podejścia do edukacji, wciąż nie są stosowane na szeroką skalę. Z badań, które były przeprowadzone w maju 2009 roku, przez Pracownię Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”¹⁴ wynikało, że:

– Wśród badanych nauczycieli nadal dominuje tradycyjny model kształcenia w naukach przyrodniczych, opierający się na biernym przekazywaniu wiedzy (referat, praca z podręcznikiem, oglądanie filmu). w mniejszym stopniu uczniowie podstawówek i gimnazjów uczeni są poprzez samodzielne dochodzenie do wniosków na drodze doświadczeń empirycznych. Mały nacisk kładziony jest również na samodzielne interpretowanie i wykorzystywanie wyników badań.

Ponadto w kolejnym wniosku stwierdzono, iż:

– Wśród przebadanych nauczycieli dominuje przekonanie, że oferta zajęć pozaszkolnych skierowana jest głównie do nauczycieli przedmiotów humanistycznych. w przypadku nauk ścisłych jest ona dość uboga. Najtrudniej w ocenie nauczycieli zorganizować wyjścia związane z matematyką. Jest to o tyle istotne, że większość nauczycieli traktuje wyjścia nie jako pustą rozrywkę, ale jako uzupełnienie i kontynuowanie lekcji¹⁵.

Zaprezentowane w raporcie przekonania sprawiły, że z tym większym entuzjazmem podejmowano działania na rzecz zmiany myślenia o reaktywnym nauczaniu przyrody (tylko w warunkach klasy szkolnej, budynku szkolnego z wykorzystaniem głównie metod podających). Szansą na zmianę było zastosowanie metod aktywizujących i eksperymentów, umożliwiających prowadzenie doświadczeń własnych pod opieką osób dorosłych (rodziców, nauczycieli, opiekunów) w programie funkcjonującym w systemie pozaszkolnym.

Zwrócono szczególną uwagę na zastosowanie w programie metod aktywizujących. Ich wartość w edukacji jest nie do przecenienia, szczególnie dzięki takim ich zaletom jak:

- rozwijanie kreatywności, twórczości;
- rozwijanie samodzielności myślenia, potencjału intelektualnego;
- sprzyjanie integracji grupy, współpracy, dyskusji;
- przygotowywanie do uczestnictwa w życiu społecznym;

¹⁴ Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” 2009. *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania*, <http://www.kopernik.org.pl/prasa/n/wykorzystanie-eksperymentow-i-metod-aktywizujacych-w-nauczaniu-wnioski-z-badan> [dostęp: 22.10.2015].

¹⁵ *Ibidem*.

- uczenie odpowiedzialności, podejmowania decyzji;
- gromadzenie własnych doświadczeń;
- sprzyjanie trwałości uzyskanych efektów uczenia;
- wzmacnianie wiązania wiedzy z różnych obszarów, przedmiotów z realnym życiem.

Metody aktywizujące stawiają w centrum osobę uczącą się – jest ona podmiotem aktywnym, działającym, zdobywającym wiedzę poprzez gromadzenie doświadczeń, odkrywanie prawidłowości tkwiących w realnym świecie.

Przyjęcie tej perspektywy wspólnego uczenia się może sprawić, że podejmowane działania pozostaną na długo w pamięci osób z nich korzystających.

Elementami wzmacniającymi i utrwalającymi ten rodzaj myślenia jest zastosowanie metod nagradzania i afirmacji po zakończeniu udziału w programie przez uczestnika. Zdobycie wiedzy o danym parku narodowym, poszerzenie własnych umiejętności, prezentowanie właściwych, względem przyrody, postaw jest nagradzane przez pracowników parku medalem i dyplomem. Pamiątkowe odznaczenia, będące uhonorowaniem pracy w programie, oddziałują na sferę emocjonalną i są niezwykle wdzięcznym oraz trwale zapamiętywanym przez uczestników momentem.

Promocja programu

Piknik rodzinny w Parku Jordana w Krakowie

Piknik odbył się 12 kwietnia 2015 r. Został on zorganizowany przez Fundację im. Zofii i Witolda Paryskich, która pozyskała na ten cel środki z Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Krakowie (WFOŚiGW). W dziesięciu przygotowanych namiotach zajęcia edukacyjne prowadzili pracownicy ze wszystkich małopolskich parków narodowych, pracownicy i studenci z Wydziału Leśnego Uniwersytetu Rolniczego oraz Krakowskiej Akademii im. Frycza Modrzewskiego, a także policjanci z Komendy Wojewódzkiej, którzy mówili o bezpieczeństwie. Dodatkowo było to miejsce, w którym krakowianie mogli dowiedzieć się o działaniach WFOŚiGW zmierzających do poprawy środowiska w Małopolsce i programach dofinansowań działań proekologicznych, z jakich mogą skorzystać.

Centralnym miejscem spotkań i aktywności, przygotowanych dla dzieci i ich rodziców w trakcie trwania Pikniku (poza namiotami indywidualnymi), była scena z nagłośnieniem. Na scenie zorganizowano aktywności grupowe dla wszystkich uczestników. Znajdowały się wśród nich propozycje wszystkich współorganizatorów.

Ojcowski Park Narodowy rozpoczął, jako pierwszy, zajęcia zorganizowane, w których zaprosił dzieci do wspólnego odkrywania sekretów przyrody najmniejszego parku narodowego w Polsce! W programie, przygotowanym przez park, były m.in. gry planszowe i parkowe zagadki, a także nietoperzowy konkurs.

Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego zaprosiła następnie wszystkich zgromadzonych gości do następujących aktywności: *Zumba Kids*, *Baw się z nami* – lepienie zwierząt i roślin z plasteliny, *Kalambury przyrodnicze*. Wszystkie dzieci oglądały następnie pokaz *Jojo na polanie* i malowały obrazki, zatytułowane: *Mój Dzień Ziemi – kredką malowany*.

W kolejnym spotkaniu aktywności prezentował Gorczański Park Narodowy, który zapoznał uczestników Pikniku z niektórymi mieszkańcami Gorce, a następnie zabrał ich w tajemniczy świat zapachów, dźwięków i obrazów, które wypełniają puszcę karpacką.

Babiogórski Park Narodowy – podczas półgodzinnego wejścia na scenie – zaprosił do wspólnej zabawy i poznawania Babiej Góry: można było sprawdzić swoją wiedzę przyrodniczą w “Kole Fortuny” i “Zwierzęcych kalamburach” lub też przekonać się, jak niełatwe jest “Zimowe dokarmianie”, “Zbieranie zapasów” czy “Pakowanie plecaka”.

Magurski Park Narodowy zaprezentował osobliwości przyrodnicze i geograficzne swojego parku – każdy mógł sprawdzić swoją wiedzę i uruchomić wyobraźnię! Gry i zabawy inspirowane były magurską przyrodą z wykorzystaniem naturalnych elementów, jedną z nich była gra zręcznościowa “orlikowy twister”.

Kolejnym punktem programu był pokaz sztuk walki Krakowskiej Szkoły Wu Shu, pod opieką trenera Michała Adamowicza, podczas którego zaprezentowano style różnorodnych zwierząt: modliszki, tygrysa, małpy. Odgłosy i ruchy zwierząt, naśladowane przez najmłodszych uczestników, stanowiły dużą atrakcję i dozę humoru.

Aktywności sportowe były także elementem Ekobiegow, adresowanych do różnych grup odbiorców: przedszkolaków, dzieci ze szkół podstawowych, uczniów szkół gimnazjalnych. Zakończenie ekobiegow wiązało się z nagradzaniem zwycięzców, wręczaniem dyplomów i pamiątkowych medali.

Tatrzański Park Narodowy zaprosił następnie do wspólnego budowania wielkiej makiety Tatrzańskiego Parku Narodowego, rozmów o zasadach, obowiązujących na terenach chronionych, o organizmach, jakie występują na terenie parku.

Ważnym elementem promującym program *Przyjaciół parku narodowego* było przygotowanie specjalnych zadań dotyczących parków narodowych. Zadania te wydrukowane były na osobnych kartkach i rozdawane na stoiskach poszczególnych parków, gdzie dzieci miały możliwość ich wypełnienia. Po poprawnym rozwiązaniu zadań uczestnicy otrzymywali pamiątkową pieczęć. Po zgromadzeniu kompletu zadań uczestnicy otrzymywali pamiątkowe medale i dyplomy, które wręczali studenci dwóch krakowskich uczelni. Zadania do wykonania podczas pikniku odpowiadały poziomowi trudności oraz sposobowi przygotowania tym, które znalazły się w zaprojektowanych w programie, *Przyjaciół parku narodowego*, książeczkach małopolskich parków.

Piknik został zwieńczony podziękowaniem wszystkim uczestnikom za ich przybycie i wspólną zabawę. W ciągu sześciu godzin trwania pikniku przez nasze miasteczko przewinęło się ok. 3.200 osób, były to głównie rodziny z dziećmi, czyli grupa docelowa, do której kierujemy nasz program edukacyjny.

Wydarzenie to zostało objęte honorowym patronatem przez Wojewodę Małopolskiego – Jerzego Millera, Marszałka Województwa Małopolskiego – Marka Sowę, Prezes Zarządu Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Krakowie – Małgorzatę Mrugałę, oraz Wojewódzkiego Inspektora Ochrony Środowiska – Pawła Ciećko.

Strona internetowa/facebook

Równocześnie z uruchomieniem programu rozpoczęła swoją działalność strona internetowa przyjacielpn.pl. Celem tej strony było przekazanie podstawowych informacji o programie oraz parkach biorących w nim udział, a także poinformowanie o tym, w jaki sposób można zostać przyjacielem parku narodowego i gdzie można odebrać książeczki oraz medale. Na stronie zamieszczono także materiały w postaci plakatów i ulotek oraz filmu informacyjnego.

Strona ma charakter stateczny, założono bowiem, że wszelkiego rodzaju aktualności będą się pokazywały na profilu facebook Przyjaciół parku narodowego. Funpage programu został uruchomiony w okresie wakacyjnym, prezentowane na nim były informacje o poszczególnych atrakcjach proponowanych przez parki narodowe, a także ciekawostki przyrodnicze z poszczególnych parków. W ciągu pierwszych czterech miesięcy działalności liczba użytkowników śledzących profil osiągnęła poziom 437 osób.

W okresie od 1.07 do 31.10 opublikowano 58 wiadomości, a ich całkowity zasięg to prawie 300 tysięcy użytkowników facebooka. Ważnym elementem wiadomości, a czasami nawet podstawowym, były zdjęcia lub filmy.

Filmy

W ramach popularyzacji projektu powstały krótkie filmy promocyjne o każdym z parków narodowych oraz dwa niezależnie przygotowane o całym programie. Pierwszy z filmów powstał w studio filmowym Krakowskiej Akademii i prezentował poszczególne etapy programu omówione przez pracowników naukowych uczelni i Ojcowskiego Parku Narodowego. Kolejne filmy powstały we współpracy z pracownikami edukacyjnymi wszystkich parków zaangażowanymi w stworzenie programu. Zgodnie z założeniem przedstawiały one wszystkie atrakcje proponowane jako aktywności w poszczególnych parkach oraz pokazywały miejsca, w których można odebrać książeczki i medale. Filmy opublikowane są w Internecie i można je odnaleźć na profilu facebook programu.

Realizacja programu *Przyjaciół parku narodowego* w małopolskich parkach narodowych

Realizacja programu rozpoczęła się podczas tzw. długiego majowego weekendu w 2015 roku. Pięć małopolskich parków narodowych (BgPN, GPN, MPN, OPN, TPN) rozpoczęło informowanie o programie turystów, przebywających na terenach swoich parków oraz wydawało książeczki dzieciom, zainteresowanym udziałem. W ciągu całego sezonu letniego w programie wzięło udział ponad 30 tysięcy dzieci, wydano 2760 medali. Stopień powrotów po medal, w przypadku wszystkich parków, wyniósł 24%. Szczegółowe dane w rozbięciu na poszczególne parki narodowe prezentuje tabela, zamieszczona poniżej.

Tabela nr 1. Poziom uczestnictwa w programie *Przyjaciół parku narodowego* w 2015 roku

Park Narodowy	Liczba uczestników programu – ogółem	Liczba uczestników, którzy ukończyli program – dane liczbowe	Liczba uczestników, którzy ukończyli program – dane procentowe
Babiogórski	2563	1660	65%
Gorczański	1800	100	6%
Ojcowski	1900	500	26%
Magurski	1.200	500	42%
Tatrzański	22.800	4.370	19%
SUMA	30.263	7.130	24%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zgromadzonych przez pracowników małopolskich parków narodowych, biorących udział w programie.

Podsumowanie

Obszary przyrodniczo cenne, jakimi są małopolskie parki narodowe, to wspaniałe miejsce do realizacji działań o charakterze edukacyjnym. Poszerzenie stałej oferty parków o program edukacyjny *Przyjaciół parku narodowego* stawia te instytucje w czołówce placówek działających na polu edukacji przyrodniczej. Wędrówki terenowe, odwiedzanie miejsc wyjątkowych pod względem przyrodniczym i historycznym pomaga w niwelowaniu deficytu kontaktu z naturą,

budowaniu więzi z rodzimą, przyrodą i szeroko rozumianym dziedzictwem kulturowym. Udział w tym programie to realizacja wspomnianych we wstępie sześciu stopni dojrzałości środowiskowej – przede wszystkim u najmłodszych, dzieci w wieku szkolnym, ale także u rodziców, opiekunów i nauczycieli. Pobyt w parku narodowym to doświadczanie przyrody i nauka cieszenia się obecnością w naturze. Rozwiązywanie zadań z książeczek wymusza obserwowanie przyrody i poznawanie sieci ekologicznych, a w następstwie zrozumienie zależności człowiek – przyroda.

Końcowy element programu, czyli składanie przysięgi, to realizacja najwyższych stopni dojrzałości środowiskowej – podjęcia się zobowiązania dbałości o środowisko i bycia odpowiedzialnym za jej przyszłość.

Agnieszka Misiuk

**REALIZACJA KONCEPCJI „POROZUMIENIA BEZ PRZEMOCY”
JAKO PRZYKŁAD EDUKACJI ALTERNATYWNEJ**

**Implementation of the concept of “Nonviolent Communication”
as an example of alternative education**

Ability to establish good relationships with peers is very important for the proper development of children. It seems important, to help them to identify and express emotions and needs, and support them in learning constructive behavior in difficult social situations. The way to achieve these objectives is to use Nonviolent Communication developed by Marshall Rosenberg. The article describes the work of Non-Public Kindergarten “Dwarf”, which uses NVC in their daily. It also attempts to justify why this way of working can positively influence the social and emotional development of children.

Key words: Nonviolent Communication, empathy, emotions, social and emotional development, kindergarten, child

Wprowadzenie

Edukacja alternatywna określana jest jako typ kształcenia czy wychowania, który różni się od powszechnie oferowanego przez placówki oświatowe, poszukując

lub wdrażając, odmienne od istniejących, oferty uczenia się¹. Bazuje ona na wyborze dokonywanym przez uczniów, rodziców i nauczycieli². Wytyczne, dotyczące zasad pracy instytucji alternatywnej, odbiegają od powszechnie przyjętych w danym środowisku.

W artykule przedstawione zostaną wybrane aspekty działalności Niepublicznego Przedszkola „Krasnal”³, którego pracownicy stosują w swojej codziennej pracy koncepcję „Porozumienia bez Przemocy”, opracowaną przez Marshalla Rosenberga⁴.

Czy działalność edukacyjną Niepublicznego Przedszkola Krasnal można uznać za alternatywną? Śliwerski⁵ wymienia kilkanaście właściwości dla różnych alternatyw edukacyjnych i wskazuje, że realizacja choćby jednej z nich plasuje dany typ edukacji na poziomie alternatywności. Analiza założeń pracy przedszkola i metodyki ich wykonywania pozwala na stwierdzenie, że spełnia ono więcej niż jedną cechę alternatywności⁶, co lokuje ją w gronie placówek edukacji alternatywnej.

Kwalifikacje kadry nauczycielskiej

W przedszkolu pracuje wykwalifikowana kadra. Dyrektorka przedszkola, Marta Kułaga, jest certyfikowanym trenerem NVC i coachem⁷. Aby działania wychowawczyń były zgodne z założeniami NVC każda z nich uczestniczyła w szkoleniach dotyczących tej problematyki⁸. W ciągu roku odbywają się zebrania wszystkich pracowników (raz w tygodniu), szkolenia rady pedagogicznej (raz na dwa miesiące) oraz spotkania indywidualne. W czasie ich trwania omawiane są sposoby pracy, reagowania i komunikowania się w odniesieniu do konkretnych

¹ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 12.

² T. Husen, T.N. Postlethwaite 1985 za: C. Kupisiewicz, *Szkola alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków 2010, s. 18.

³ Autorka tekstu dziękuje za udostępnienie dokumentacji przedszkola, rozmowy oraz możliwość obserwacji Pani Dyrektor Marcie Kułaga, Pani Wicedyrektor Agnieszce Wujcickiej-Florys oraz Pani Wychowawczyni Marzenie Kunickiej-Porwisz.

⁴ Nonviolent Communication (NVC) to opracowany przez Marshalla Rosenberga sposób komunikacji umożliwiający nawiązywanie empatycznego kontaktu z samym sobą oraz z innymi osobami. Sprzyja wnikliwemu słuchaniu, wzajemnemu szacunkowi i empatii W języku polskim koncepcję tę nazywa się „Porozumieniem bez Przemocy” (PbP). Por. M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa 2011, s. 16–17, 25.

⁵ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 14–15.

⁶ Cechy alternatywności, które spełnia Niepubliczne Przedszkole Krasnal, to wg autorki tekstu: bawienie na dialogu, prawie do samorealizacji, wolności i wyobraźni oraz jakość edukacji alternatywnej, która jest wypadkową propozycji twórców i oczekiwań odbiorców na tle ich potrzeb, zainteresowań i kompetencji”. Por. B. Śliwerski, *op. cit.*

⁷ <http://www.przedszkole-krasnal.pl/kadra/marta-kulaga> [dostęp: 4.05.2016].

⁸ <http://www.przedszkole-krasnal.pl/kadra> [dostęp: 4.05.2016].

zaistniałych sytuacji wychowawczych. Wychowawczynie mają także możliwość konsultacji z pracującym w przedszkolu psychologiem. Dodatkowo raz w roku organizowane jest dwudniowe wyjazdowe szkolenie, podczas którego podejmowana jest tematyka związana z sytuacjami i problemami, z którymi mierzą się wychowawcy w codziennej pracy⁹. Kadra przedszkola pozostaje więc w ciągłym procesie umożliwiającym monitorowanie swoich działań, modyfikowanie zachowań i doskonalenie kompetencji wychowawczych¹⁰.

Podstawowe założenia NVC, które są realizowane w przedszkolu

Wyróżniono dwanaście podstawowych założeń, które charakteryzują sposób pracy w Przedszkolu Krasnal. Ich realizacja stwarza warunki do wyrażania emocji i potrzeb, uwzględnia znaczenie empatii w relacjach oraz wpływać może na zwiększanie poczucia bezpieczeństwa u dzieci. Ustalone wytyczne wydają się zgodne z tymi, które opisuje Marshall Rosenberg¹¹. Sformułowano je w następujący sposób:

1. „Budujemy kontakt oparty na szacunku i świętowaniu różnorodności.
2. Wzajemne zrozumienie zaczynamy się od uważnego wysłuchania.
3. Uważamy, że każde zachowanie dziecka służy zaspokojeniu jego ważnej potrzeby. Staramy się zrozumieć tę potrzebę.
4. Akceptujemy wszystkie potrzeby i emocje, nie zgadzamy się na zachowania krzywdzące innych.
5. Wskazujemy sposoby, jak można zaspokoić swoje potrzeby szanując innych.
6. Uczymy rozmawiać o tym, co trudne.
7. Jesteśmy świadomi, że zachowanie dorosłych modeluje zachowanie dziecka.
8. Tworzymy zasady, które służą ochronie potrzeb dzieci i dorosłych.
9. Świadomie używamy języka wzajemnego szacunku.
10. Stwarzamy przestrzeń dla wyboru dziecka.
11. Szukamy sposobów, aby zaspokoić potrzeby dziecka, a jeśli nie potrafimy znaleźć w danym momencie właściwego sposobu – dajemy empatię niezaspokojonym potrzebom.
12. Rozbudzamy motywację wewnętrzną dzięki odwołaniu się do radości płynącej z aktywności, odkrywania i współdziałania”*

* <http://www.przedszkole-krasnal.pl/jak-pracujemy/nvc-porozumienie-bez-przemocy> [dostęp: 4.05.2016].

⁹ Tematyka wyjazdu we wrześniu 2015 roku została określona na radzie podsumowującej pracę w roku szkolnym 2014/15. Tematy, które zostały wybrane do analizy, to: siła ochronna; mówię nie i stawiam granice; komunikacja w konflikcie; agresja werbalna; wygłupy w nieadekwatnych sytuacjach; Trigger – bodziec, który powoduje, że tracę panowanie nad sobą; dbałość i troska o siebie oraz radykalna empatia. Źródło: rozmowa z dyrektorką przedszkola.

¹⁰ Dodatkowo odbywają się superwizje pozwalające na uzyskanie informacji zwrotnych dotyczących prowadzonych działań.

¹¹ Por.: M.B. Rosenberg, *Edukacja wzbogacająca życie*, Warszawa 2006; M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa 2011; F. Gaschler, G. Gaschler, *Sen żyrafy. Empatyczna komunikacja z dziećmi. Projekt Porozumienia bez przemocy dla przedszkoli*, Poznań 2016.

Sformułowano także sposoby realizacji założeń „Porozumienia bez Przemocy” w przedszkolu¹². Zostaną one przedstawione poniżej wraz z opracowanymi, przez autorkę tekstu, możliwymi konsekwencjami ich stosowania.

zmieniamy nawykowy język ocen na język uczuć i potrzeb
wychodzimy poza etykiety, odkrywając niepowtarzalne piękno każdego dziecka

Nadawanie etykiet powodować może uruchomienie mechanizmu „wpiśnięcia w rolę”¹³. Dziecko, które słyszy, że jest np. nieposłuszne, zaczyna w ten sposób o sobie myśleć. Takie myślenie warunkuje zachowania, które są zgodne z przypisaną etykietą. „Słyszę, że jestem niegrzeczny – myślę o sobie, że jestem niegrzeczny – zachowuję się jak ktoś niegrzeczny”.

Rosenberg podkreśla, jak bardzo ważna jest świadomość tego, że sposób widzenia innych, wpływa na zachowanie obserwowanych osób. A więc otrzymuje się to, co się dostrzega¹⁴.

Sposób komunikowania uwzględniający uczucia i potrzeby pozwala każdemu dziecku, a zwłaszcza temu, które ma problemy z konstruktywnym radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych, na doświadczenie, jak jego zachowanie może wpływać na innych i jakie uczucia wyzwaląć. Uczy także dostrzegania i nazywania swoich potrzeb.

szanujemy potrzeby każdego szukając jak najlepszych strategii na ich zaspokojenie
nazywamy emocje i potrzeby dzieci i dorosłych
taktujemy emocje jako informacje, słuchamy ich i staramy się zrozumieć informacje
jakie nam przekazują

Zgodnie z założeniami koncepcji „Porozumienia bez Przemocy”, podłożem zachowań są potrzeby¹⁵. Definiowane są one jako wewnętrzne motyw i dążenia, które wpływają na wybór przez jednostkę określonych sposobów działania¹⁶.

Dziecko dąży do zaspokojenia swoich potrzeb wykorzystując znane sobie i wypracowane w dotychczasowym życiu strategie zachowania. Próbuje także nowych sposobów, by móc jak najskuteczniej osiągnąć swój cel. Dostrzeganie przez nauczyciela potrzeb, nazywanie ich i zachęcanie dziecka do szukania najlepszych strategii na ich zaspokojenie wpływa na rozwój inicjatywy, kreatywności, ale także pozwala na obniżenie napięcia emocjonalnego.

¹² *Ibidem*.

¹³ Por.: A. Kojder, *Co to jest teoria naznaczenia społecznego?*, „Studia Socjologiczne” 1980, nr 3 (78), s. 47 i nast.

¹⁴ M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy*, „Psychologia w Szkole” 2007, nr 1, s. 25.

¹⁵ Por. *ibidem*, s. 21; M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca...*, *op. cit.*, s. 17.

¹⁶ Z.A. Żuczowska, *Dialog zamiast kar*, Podkowa Leśna 2013, s. 147.

Mówienie o tym, co się czuje, w różnych codziennych sytuacjach, uczy dziecko identyfikowania i wyrażania własnych emocji. Umożliwia także zrozumienie, że ta sama sytuacja może wywołać inne reakcje u różnych osób, a one w odmienny sposób mogą okazywać to, co czują. Empatyczny sposób komunikacji w NVC pozwala analizować sytuacje z różnych punktów widzenia i ułatwia kształtowanie się decentracji interpersonalnej¹⁷. Dzięki temu łatwiej jest dziecku dostrzec potrzeby innych i zrozumieć, że druga osoba może myśleć inaczej. Sprzyja więc nawiązywaniu satysfakcjonujących interakcji społecznych oraz konstruktywnemu radzeniu sobie w sytuacjach konfliktowych.

Nazywanie emocji i potrzeb stanowi bardzo istotny element „Porozumienia bez Przemocy”. W tej koncepcji wyróżnia się cztery filary składające się na proces komunikowania. Pierwszy z nich to *obserwacja*. Stanowi ona próbę zobaczenia, co dzieje się w danej sytuacji. Bardzo ważne jest takie sformułowanie spostrzeżenia, by nie zawierało ono jakiegokolwiek osądu czy oceny, lecz rzeczowe stwierdzenie, co robi osoba, której działanie nam się podoba lub nie. Drugi element to *uczucia*, czyli powiedzenie, co czujemy wobec postępowania, które spostrzegliśmy: czy jest to rodzaj smutku, lęku, złości, radości, rozbawienia, irytacji itp. Kolejny filar to określenie własnych *potrzeb* związanych z uczuciami, które przed chwilą zostały zdefiniowane. Ostatni element to wyrażenie *prośby*, tzn. przekazanie w jasny sposób, co dana osoba może zrobić, by zaspokoić nasze potrzeby. Drugą fazą, opisywanego stylu porozumiewania się, jest przyjmowanie komunikatów od innych osób za pośrednictwem czterech opisanych wyżej elementów PBP¹⁸.

Sposób zwracania się do dzieci może je zachęcać do zmiany zachowania, lub wzmagać złość i postawę negacji. Dziecko, które usłyszy od wychowawcy, wypowiedziany wzburzoną tonem i zawierający etykietowanie, nakaz zmiany zachowania: „Jasiu uspokój się i przestań w końcu biegać! Ty nigdy nie możesz usiedzieć na miejscu!” – będzie miało inne odczucia i prawdopodobnie mniejszą motywację do zaprzestania biegania niż po usłyszeniu zdania wyrażającego troskę i prośbę o zmianę zachowania: „Jasiu, gdy widzę jak biegasz po sali martwię się, że możesz wbiec na inną osobę i zrobić sobie lub komuś krzywdę. Proszę cię, byś po sali przedszkolnej chodził”¹⁹.

¹⁷ Decentracja interpersonalna definiowana jest jako umiejętność rozpatrywania przedmiotów i sytuacji jednocześnie z różnych perspektyw, bez subiektywnych przekształceń obrazu tych zjawisk. Pozwala na modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych konsekwencji tego zachowania dla innych osób. Por. J. Grochulska 1992, za: A. Misiuk, *Umiejętność współpracy dzieci w czasach ponowoczesnych*, [w:] *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych*, red. J. Aksamian, A. Pułka, Kraków 2012, s. 143–144.

¹⁸ M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca...*, op. cit., s. 19 i nast.

¹⁹ Warto w tym miejscu wspomnieć o opisanym przez Thomasa Gordona „komunikacie Ja”. Składa się on z (1) opisu zachowania, jakie stanowi dla rozmówcy/ wychowawcy/ rodzica problem, (2) nazwaniu emocji, przeżyć odbiorcy, które w związku z danym zachowaniem się pojawiają oraz (3) powiedzenia, dlaczego to zachowanie jest dla danej osoby trudne. Por.: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w praktyce*, Warszawa 2010, s. 125 i nast.

zamiast nagradzania / chwaleńia i karania używamy opisu, obserwacji, wyrażamy
siebie, świętujemy sukcesy, oplakujemy niepowodzenia

W literaturze znaleźć można wiele pozycji opisujących niekorzystny wpływ kar i nagród na rozwój dziecka. Zakłada się, że ich stosowanie wzmacnia motywację warunkową chęcią otrzymania nagrody lub uniknięcia kary. Ta zaś może utrudnić rozumienie przez dziecko, dlaczego określone zachowanie jest dobre, czy pożądane, a inne nie. Alfie Kohn, wśród negatywnych konsekwencji stosowania kar, wymienia; *nasilenie złości u dziecka* (skupia się ono na tym, że zostało ukarane, a nie na tym, jaki wpływ miało jego zachowanie na inne osoby, na relację, na niego samego); *uczenie się przez dziecko wykorzystywania swojej siły* (skoro robią tak moi rodzice, osoby mi bliskie, to oznacza, że można tak robić – skoro oni mogą używać siły to ja także); *uczenie się przebiegłości i kłamstwa* (dziecko może zacząć się koncentrować na tym, w jaki sposób nie zostać przyłapanym, w jaki sposób uniknąć kary); *pogorszenie relacji rodziców z dziećmi* („nie jestem pewien, czy mogę im ufać lub czuć się przy nich całkowicie bezpiecznie”); nasilenie myślenia egocentrycznego²⁰ (dziecko skupia się na sobie, na tym, by ONO uniknęło kary, że ONO zostało ukarane, co JE czeka, gdy zostanie przyłapano, a nie na tym, jak jego zachowanie wpłynęło na inne osoby, jakie miało konsekwencje). Ponadto stosowanie kar wraz z upływem *czasu traci swoją skuteczność*, gdyż dzieci stają się starsze i coraz trudniej stosować coś, co byłoby dla nich wystarczająco nieprzyjemne²¹.

oddajemy dziecku decyzję czy chce pomocy
stwarzamy przestrzeń na własne rozwiązania dzieci

Zgodnie z założeniami „Porozumienie bez Przemocy” jest postawą, jaką przyjmuje się z kontaktach z innymi ludźmi oraz działaniem, które uwzględnia potrzeby własne i innych. Stosowanie czterech kroków w procesie komunikacji (obserwacji, uczuć, potrzeb i prośb) oraz procesów wzmacniających (empatii dla samego siebie, autentycznego wyrażania siebie i empatii dla drugiego człowieka), umożliwia lepsze zrozumienie i wzmocnienie relacji²². Taka postawa nauczyciela może mieć duży wpływ na poczucie bezpieczeństwa dziecka i stwarzać warunki do trenowania swoich kompetencji z większą odwagą i chęcią. Dziecko doświadcza tego, że nauczyciel ma stałą, autentyczną gotowość do pomocy. Wie, że jeśli będzie tego potrzebowało, to w każdym momencie może się do niego zwrócić o pomoc. Jest jednak zachęcane do podejmowania wysiłku w celu samodzielnego

²⁰ A. Kohn używa określenia „czyni z dzieci egocentryków”. Wg autorki tekstu właściwsze jest nie używanie etykiet, również w odniesieniu do określania wpływu kar na zachowanie i myślenie dziecka. Por. A. Kohn, *Wychowanie bez nagród i kar*, Podkowa Leśna 2013, s. 91.

²¹ *Ibidem*, s. 88 i nast.

²² F. Gaschler, G. Gaschler, *op. cit.*, s. 29–30.

wykonania określonej czynności. Poczucie wsparcia, a także możliwość testowania przez dzieci swoich własnych rozwiązań, daje im poczucie sprawstwa, sprzyja podejmowaniu kolejnych prób, zwiększa motywację do działania i pomaga w poradzeniu sobie z porażką.

Stwarzanie przestrzeni na własne rozwiązania pozwala dzieciom doświadczać, że to, co same wymyślą, zaproponują, umożliwi pokonywać trudności i realizację powziętego planu. Mogą więc być one jednocześnie twórcami i realizatorami tego, co robią.

Odnoszenie sukcesów w realizowaniu własnych pomysłów stanowi podłoże dla kształtującego się poczucia kompetencji, najważniejszego zadania rozwojowego przypadającego na młodszy wiek szkolny w koncepcji rozwoju psychospołecznego E. Eriksona²³.

mamy zgodę na NIE – szukamy rozwiązań, które wezmą pod uwagę NIE,

Umiejętność mówienia „nie” jest ważna. Pozwala na ochronę siebie, swoich potrzeb, przestrzeni, czy wartości oraz sprzyja kształtowaniu się własnej autonomii. Może także uchronić dziecko przed niebezpiecznymi nadużyciami wobec niego. Do nauki mówienia „nie” i dbania o swoje bezpieczeństwo wykorzystywane są pogadanki, bajki, czy książeczki terapeutyczne²⁴.

Nauka mówienia „nie” powinna być realizowana przede wszystkim podczas wykonywania codziennych czynności. Dziecko wzrastające w otoczeniu, w którym może odważnie się sprzeciwiać, a ten sprzeciw nie wywołuje złości, postawy obronnej, czy też manifestowania własnej siły i zależności u dorosłego, o wiele chętniej i odważniej będzie dbało o nienaruszanie jego granic.

W wieku przedszkolnym podstawowym zadaniem rozwojowym jest ukształtowanie inicjatywy. Dziecko, stając się coraz bardziej samodzielne, dąży do realizacji swoich pragnień, sprzeciwiając się decyzjom innych osób. Zgoda na odmowę dziecka i wspólne szukanie rozwiązań jest jednym ze sposobów uczenia się akceptowalnych form zachowań przy jednoczesnym poszanowaniu pragnień dziecka.

Wprowadzenie ograniczeń na drodze do realizacji pragnień dziecka pozwala na połączenie, pozostających w opozycji, potrzeb jego i opiekuna. Wpływa także na uspołecznienie dziecka i naukę takiej formy działania, która pozwoli mu na urealnienie swoich celów, bez wchodzenia w konflikt z innymi ludźmi²⁵.

²³ Więcej: A. Misiuk, *Znaczenie poczucia kompetencji społecznych dla rozwoju dzieci w młodszy wieku szkolnym*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, red. A. Guzik, R.M. Sigva, Kraków 2009, s. 102–105.

²⁴ Np.: M. Aboff, *Nie lubię laskotek*, Sopot 2004; E. Zubrzycka, *Powiedz komuś!*, Sopot 2004.

²⁵ B. Smykowski, 2005, za: M. Zabłocka, *Zrozumieć nieśmiałość. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Bydgoszcz 2012, s. 47 i nast.

stosujemy komunikat „nie zgadzam się”, „stop”
zatrzymujemy trudne zachowania, pomagamy powrócić dziecku do samoregulacji
używamy siły w celach ochronnych

Dzieci, w różnych sytuacjach, mogą mieć trudność w kontrolowaniu swoich zachowań i pod wpływem silnych emocji zachowywać się w sposób agresywny. Jasny i krótki komunikat pozwala na skuteczne przerwanie zachowania, na które wychowawca nie ma w sobie zgody. Jednocześnie pozbawiony jest on oceny i wzbudzania poczucia winy. Osoba reagująca w taki sposób zyskuje uwagę dziecka oraz przestrzeń, by powiedzieć: co widzi, co w związku z tym czuje, jaka jego potrzeba jest niezaspokojona oraz o co prosi.

Dziecko uczy się, że nauczyciel nie zgadza się na pewne zachowania, które nie są dobre dla dziecka, rówieśników lub dla jego otoczenia. Ten sprzeciw może budzić w dziecku złość, żal, gniew czy smutek. Zgodnie z koncepcją „Porozumienia bez Przemocy” dziecko, któremu zakazano pewnego sposobu zachowania się, ma szansę wyrazić swoje uczucia, potrzeby, otrzymując empatię i zrozumienie. Wychowawca nie „przypomina” dziecku jego wcześniejszych trudnych zachowań, nie używa określeń „ty zawsze”, „kolejny raz” itp. Nie jest więc ono postrzegane przez pryzmat wcześniejszych przewinień.

Używanie siły w celach ochronnych ma charakter opiekuńczy, a jego celem jest wyłącznie obrona kogoś przed niebezpieczeństwem. Opiera się ono na założeniu, że z powodu niewiedzy dziecko postępuje w sposób szkodliwy dla siebie lub dla otoczenia. Np. nie wie ono, jak może zaspokoić swoje potrzeby bez szkody dla innych osób, czy też nie ma świadomości jakie skutki niosą jego czyny. Używanie siły w celach ochronnych, wymaga koncentracji wychowawcy na życiu lub prawach, które chce bronić, bez obwiniania osoby²⁶.

doświadczamy i pozwalamy doświadczać naturalnych konsekwencji działań

Dziecko, które ma szansę doświadczać naturalnych konsekwencji działań, widzi jak jego zachowanie i słowa mogły wpłynąć na inną osobę lub na otoczenie. Bardzo ważne wydaje się to, że oprócz możliwości dostrzeżenia skutków działania ma ono szansę naprawy, czy też zadośćuczynienia. „Popatrz co się stało. Co mógłbyś zrobić w tej sytuacji?” Przyzwolenie na doświadczenie naturalnych konsekwencji dotyczy nie tylko takich zachowań, jak posprzątanie wylanego soku, ale także relacji interpersonalnych. „Popatrz co się dzieje z Kasią. Ma łzy w oczach i wykrzywione smutno usta. Jest jej przykro, ponieważ... Co możesz zrobić?” Nauczyciel nie prosi, ani nie wymaga od dziecka, by przeprosiło drugą osobę. Skupia się on przede wszystkim na tym, by wzbudzić empatię dla osoby poszkodowanej. Dziecko widząc emocje tej osoby może samo zdecydować, co zrobić.

²⁶ M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca...*, op. cit., s. 169–170.

uznajemy, że dzieci nie muszą się dzielić

Uczenie dzieci współpracy może ułatwić im nawiązywanie konstruktywnych i satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami, a płynąca od grupy akceptacja jest źródłem siły we własne możliwości²⁷. Wymieniona zasada, wyrażająca zgodę na brak gotowości do dzielenia się przez dziecko, nie oznacza, że negowana jest wartość tej umiejętności. Nie. Zasada ta oznacza brak przymuszania dzieci do podzielenia się. Dziecko dokonuje wyboru, ale ze świadomością konsekwencji podjętych przez siebie decyzji. „Widzę, że chcesz się bawić tą zabawką. Widzę, że ci się ona podoba. Ale spójrz na Jasia. On też chce się nią bawić. Ci możecie zrobić?”

Dzieci uczą się różnych sposobów dzielenia się, np. wyznaczają czas na zabawę dla każdej osoby, wyszukują przedmiotów „na zamianę”. Czasami dziecko uznaje, że większą wartość ma dla niego bawienie się z kolegą i oddanie mu pożądanej zabawki, niż utrata możliwości tej zabawy. Dokonują więc oceny i wyboru.

Dziecko może podjąć decyzję, że nie chce się czymś podzielić. Ale dowiaduje się lub doświadcza, jakie mogą być tego naturalne konsekwencje, np. związane z emocjami drugiej osoby, z jej gotowością do podzielenia się, mimo że z nią dana osoba się nie podzieliła, lub jej odwzajemnionym brakiem takiej gotowości. Zasada ta powiązana jest z opisanym wcześniej „pozwaniem na doświadczenie naturalnych konsekwencji działań”.

wykorzystujemy wartość konfliktu

„Porozumienie bez Przemocy” zakłada, że przyczyną konfliktu nie jest zachowanie drugiej osoby, lecz własne niezaspokojone potrzeby. Pewne zachowania mogą wywołać określone emocje, np. złość, żal, czy smutek, ale przyczyną ich jest to, na ile potrzeby danej osoby są zaspokojone lub nie²⁸.

W przedszkolu dzieci uczą się, że konflikt nie musi dzielić. Dzięki niemu mogą poznać opinie innych osób oraz ich sposób postrzegania różnych sytuacji. Mogą też doświadczać, że konstruktywne poradzenie sobie w sytuacjach konfliktowych może nawet pozwolić zyskać bliską osobę.

zawieramy kontrakty, które służą ochronie naszych potrzeb

Interioryzacji zasad, zawartych w kontrakcie, sprzyja ich tworzenie. Dziecko, które formułuje zasady, negocjuje ich brzmienie, zastanawia się, dlaczego

²⁷ A. Misiuk, *Rozwój zdolności do współpracy dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, red. I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska, Kraków 2010, s. 118.

²⁸ Por. F. Gaschler, G. Gaschler, *op. cit.*, s. 34 i nast.

dana norma jest dla innych ważna, rozwija swoje umiejętności komunikowania się oraz ma możliwość uczenia się dostrzegania innych punktów widzenia. Zaangażowanie podczas tworzenia kontraktu zwiększa przekonanie, że jest on ich wspólnym, ważnym dziełem.

Wskazane jest, aby już w najmłodszych grupach przedszkolnych włączać dzieci do tworzenia wspólnych zasad. Dobrze jest, jeśli każde z dzieci podpisze się na plakacie z wypisanymi zasadami (np. odbiciem palca lub dłoni zamoczonej w farbcie), a sam kontrakt będzie powieszony w widocznym dla dzieci miejscu w sali.

Także sposób zapisu zasad wydaje się ważny. Powinno się stosować określenia ukazujące pożądane formy zachowań, w pierwszej osobie liczby pojedynczej oraz za pomocą krótkich konkretnych sformułowań (np. zamiast: *Nie zostawiam porozrzucanych zabawek* można napisać: *Po skończonej zabawie odkładam zabawki na półkę*). Ilość zasad powinna być dostosowana do wieku dzieci²⁹.

Rosenberg³⁰ zwraca uwagę, że uczniowie powinni być świadomi tego, że to zasady chronią, a nie kary. Jeśli zasada będzie narzucona, a nieprzestrzeganie będzie zagrożone karą, to i tak będą oni postępować wbrew danej regule. A stosowanie się do zasad, wyłącznie w celu uniknięcia kary, nie będzie dawało im radości.

dajemy i przyjmujemy empatię

Wedle koncepcji „Porozumienia bez Przemocy” „empatia to pełne szacunku rozumienie cudzych doświadczeń”³¹. Wyraża się ona poprzez całkowitą autentyczną otwartość wobec tego, co czuje i czego potrzebuje druga osoba. Pierwszym elementem empatii jest słuchanie z uwagą, zaś drugim upewnienie się, że usłyszeliśmy to, co rozmówca chciał nam powiedzieć. Empatia może być także okazywana niewerbalnie, poprzez autentyczne towarzyszenie³². Używanie parafrazy pozwoli odbiorcy usłyszeć, jak dana osoba zrozumiała jej komunikat oraz umożliwi wprowadzenie ewentualnych poprawek³³.

Strategia adaptacji dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną

Troska o rozwój społeczno-emocjonalny dzieci przejawia się także w sposobie adaptacji dziecka rozpoczynającego edukację. Aby mogło się ono poczuć bez-

²⁹ Por. A. Kołakowski, A. Pisula, *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Sopot 2006, s. 144–145.

³⁰ M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy...*, op. cit., s. 23.

³¹ M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca...*, op. cit., s. 105.

³² M.B. Rosenberg, *Edukacja...*, op. cit., s. 56 i nast.

³³ *Ibidem*, s. 111.

piecniej, od kwietnia do czerwca, prowadzone są w przedszkolu zajęcia adaptacyjne. Odbywają się one raz w tygodniu przez dwie godziny zegarowe w ramach „Klubu Malucha”. Drugą, proponowaną przez przedszkole, formą adaptacji jest uczestniczenie dziecka, w ostatnim tygodniu sierpnia, w bezpłatnych zajęciach. Organizowane są one codziennie i trwają dwie godziny zegarowe.

Podczas zajęć adaptacyjnych oferowane są dzieciom następujące formy aktywności: „zabawy swobodne w grupie rówieśników, gry i zabawy ruchowe, plastyczne, muzyczne prowadzone przez nauczyciela (m.in. metodą W. Sherborne), zabawy relaksujące i pogłębiające więź z opiekunem, ćwiczenia rozwijające zmysły: wzrok, słuch, dotyk, równowagę”³⁴. Ponadto w trakcie zabawy i swobodnych aktywności dzieci uczą się zasad współżycia z innymi osobami.

Dziecko, które kilka lub nawet kilkanaście razy przychodzi wraz z rodzicem do przedszkola, ma możliwość poznania go we własnym tempie. Może zdecydować na ile ma gotowość, by włączyć się do zabawy, oddalić od rodzica, czy opiekuna. Gdy rozpocznie systematyczne przebywanie w przedszkolu, wraz z początkiem roku szkolnego, będzie zostawało w znanym sobie miejscu, wśród osób, których twarze widziało i słyszało głos.

W przypadku, gdy dziecko dołącza do grupy w trakcie trwania roku szkolnego proponuje się rodzicom, aby przez pierwsze dni przychodzili wraz z dzieckiem do przedszkola oraz by ich pobyt w placówce zaczynał się od dwóch do trzech godzin. Zwiększające się poczucie bezpieczeństwa dziecka, wyrażające się w gotowości zostania w przedszkolu pod opieką nauczyciela, pozwoli rodzicowi na stopniowe wycofywanie się, aż do pozostawienia dziecka samego³⁵.

Rodzice nowo zapisanych dzieci otrzymują szesnaście wskazówek, które mogą ułatwić dziecku przebywanie w przedszkolu podczas pierwszych dni od rozpoczęcia roku szkolnego. Można je sklasyfikować w trzech kategoriach. Pierwsza z nich dotyczy sfery emocjonalnej, tj. uczuć dziecka, które mogą się pojawiać w związku z rozstaniem z rodzicem oraz zachowań rodzica, które mogą ułatwić dziecku ten trudny moment (np.: „Zaakceptuj, że w nowych sytuacjach dziecko może płakać, czuć się niepewnie. Pozwól mu i sobie przeżyć to doświadczenie, nie zaprzeczając uczuciom, które przeżywasz”, „Nigdy nie znikaj bez uprzedzenia, nie wychodź po odwróceniu uwagi dziecka, bez pożegnania. To trudne jeśli dziecko nie chce się rozstać i pojawiają się łzy. Bądź przy nim emocjonalnie, pozwól Wam przeżyć to trudne rozstanie. To buduje w dziecku zaufanie do Ciebie, bezpieczeństwo i przewidywalność”). Druga grupa wskazówek dotyczy sposobów kontaktowania się z nauczycielem wychowawcą oraz omawiania sytuacji i zachowań dziecka (np. Jeśli jest jeden nauczyciel w grupie nie zaczynaj rozmowy. Umów się na spotkanie wtedy, kiedy może on zapewnić opiekę grupie i swobodę rozmowy. Nie rozmawiaj o dziecku w jego obecności

³⁴ <http://www.przedszkole-krasnal.pl/jak-sie-zapisac/zajecia-adaptacyjne> [dostęp: 4.05.2016].

³⁵ *Ibidem*.

w 3 osobie, jakby go nie było. Włącz go do rozmowy lub umów się z nauczycielem na osobności. „Nie domagaj się rozmowy z nauczycielem w ciągu dnia [poza krótką wymianą zdań] – ma zajmować się dziećmi. Informację o dziecku możesz uzyskać dzwoniąc na telefon przedszkolny, pisząc maila z pytaniem”). Trzecia związana jest ze swobodą dziecka wynikającą z posiadania właściwego i zapasowego ubioru³⁶.

Troska o spójność oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli w przedszkolu oraz rodziców

Zgodnie z założeniami pracy przedszkola ważna, z rozwojowego punktu widzenia, jest spójność w sposobie komunikowania i oddziaływaniach wychowawczych podejmowanych w przedszkolu i w domu. Rodzice, których dzieci zostały zapisane do przedszkola, otrzymują od dyrekcji przedszkola dokument³⁷, w którym opisane są 23 zasady wykorzystywane w codziennej pracy z dziećmi. Sformułowane są one w formie pytań, na które udzielone są krótkie, kilkudzaniowe odpowiedzi. Dotyczą głównie obszaru związanego z rozwojem społeczno-emocjonalnym dziecka, z możliwością wyrażania przez nie różnorodnych, także trudnych emocji, z opinią rodziców na temat karania, przeproszania, a także ze skutkami, jakie może nieść określony sposób postępowania dorosłych wobec dzieci.

W tabeli 1 przedstawione zostały trzy przykłady zasad zawartych w omawianym dokumencie.

Analiza uzyskanych od dyrekcji przedszkola dokumentów oraz materiałów, opisane na stronie internetowej przedszkola, kwalifikacje kadry oraz wywiady i obserwacje, poczynione przez autorkę tekstu, pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków.

Dzieci, które doświadczają empatii, które uczą się mówienia o emocjach i akceptowania tych emocji, które mogą ponosić naturalne konsekwencje swoich zachowań, które uczą się samodzielnego rozwiązywania trudności otrzymując jednocześnie wsparcie i uwagę nauczyciela, mają stworzone bezpieczne warunki rozwoju.

Na podkreślenie, w działalności Niepublicznego Przedszkola Krasnal, zasługuje także szczególna troska o emocje dziecka i bezpieczne, dostosowane do jego potrzeb rozstanie z rodzicem w trakcie tzw. adaptacji przedszkolnej. Niestety w wielu przedszkolach ten, jakże ważny, aspekt traktowany jest w sposób odmienny.

³⁶ „Wskazówki na pierwsze dni”, <http://www.przedszkole-krasnal.pl/jak-sie-zapisac/zajecia-adaptacyjne> [dostęp: 4.05.2016]. Klasyfikacja: opracowanie własne.

³⁷ „Zależy nam, żeby Państwo wiedzieli”, <http://www.przedszkole-krasnal.pl/jak-sie-zapisac/zajecia-adaptacyjne> [dostęp: 4.05.2016].

Tabela 1. Zasady jakimi kierują się w swojej pracy pracownicy Przedszkola Krasnal

1.	Czy uważasz, że dziecko należy chronić przed trudnymi emocjami? Taka ochrona, zabezpieczanie dziecka przed tym, co trudne, pokazuje mu połowiczny obraz świata jako szczęśliwego, jedynie pozytywnego, w którym nic złego nie może się stać. Taki nieprawdziwy obraz sprawia, że dziecko nie jest psychicznie przygotowane na to, co naturalnie nadejdzie: strach, złość, żal, smutek. Dopuszczenie do przeżywania przez dziecko również tych trudnych emocji przygotowuje je do życia w rzeczywistości. Umożliwia również wypróbowanie różnych sposobów radzenia sobie w takich sytuacjach.
2.	Czy uważasz, że to, w jaki sposób mówimy o dzieciach, określa ich zachowanie (np. Jeśli mówimy o dziecku że jest nieśmiałe, ono będzie się tak zachowywać)? Oczywiście, nie wystarczy jednorazowe twierdzenie na temat dziecka, aby sprawić, że ono stanie się takie. Bardzo często jednak za tym pierwszym stwierdzeniem idą kolejne, a także sposób, w jaki traktujemy dziecko (w powyższym przykładzie: nie zachęcamy do zabaw z innymi dziećmi, bo „ono i tak nie będzie chciało, bo jest nieśmiałe”). I takie podejście do dziecka, szczególnie jeśli jest wyrażone przez Rodzica – osobę znaczącą – staje się dla niego „samospelniającą się przepowiednią”. Nasze słowa mają dużą moc.
3.	Czy dzielisz emocje na „dobre” i „złe”? Nie czynimy podziału emocji na „dobre” i „złe”, nie wartościujemy ich. Według nas emocje są informacją o stanie człowieka, pokazują, która jego potrzeba została zaspokojona lub tego zaspokojenia wymaga, co jest dla niego ważne, na czym mu zależy.

Źródło: <http://www.przedszkole-krasnal.pl/jak-sie-zapisac/zajecia-adaptacyjne> [dostęp: 4.05.2016].

Podsumowanie

W dzisiejszych czasach dbałość o rozwój społeczno-emocjonalny dzieci wydaje się być szczególnie ważna. Warto zastanowić się nad tym, czy najważniejsze jest to, by dziecko było jednym z najlepszych uczniów w klasie? Czy jednak to, by potrafiło ono nawiązywać satysfakcjonujące relacje interpersonalne? By miało przyjaciół, z którymi może dzielić się swoimi troskami i trudnościami? By daowało i otrzymywało wsparcie emocjonalne? By wierzyło w swoje możliwości, mimo że nie jest najlepsze w danej dziedzinie? By widziało sens w staraniach, by wytrwale szukało rozwiązań? By dostrzegało potrzeby i emocje innych osób? By potrafiło wyrażać swoje emocje w sposób akceptowany społecznie? By rośło z przekonaniem, że jest dzieckiem i ma prawo zwrócić się o pomoc do dorosłego, a gdy to uczyni nie zostanie zlekceważone lub nawet wyśmiane?

Podejść i nurtów traktujących o wychowaniu jest wiele. Różnią się one w zakresie metodyki i środków działania. Różne też są opinie rodziców na temat posłuszeństwa, karania, czy też decydowania o sobie przez dziecko. Istotne wydaje się więc, by troszcząc się o rozwój poznawczy dziecka, nie zapominano o znaczeniu poczucia bezpieczeństwa, umiejętności wyrażania uczuć i konstruktywnego radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych.

Kinga Sorkowska-Cieślak

LEKCJE MUZEALNE – FORMA ALTERNATYWNEJ EDUKACJI

Museum lessons as an alternative form of education

One of the main functions of the museum is the educational function that can be implemented in different ways. Many museums in Poland have in its offer museum lessons for pupils from primary, middle and secondary schools. For schools, the most attractive are the classes implementing the core curriculum. The aim of the article is to analyze the presence and content of the museum lessons in museum education in museums in Poland. For the purposes of article selected museums in Poland were for the presence offer lessons museum and the compatibility of these lessons of core curriculum. There was examined also whether the museum lessons are conducted with the use of new technologies, including e-learning.

Key words: e-learning, museum education, museum lessons

Wprowadzenie

Jedną z podstawowych funkcji muzeów jest prowadzenie działalności edukacyjnej¹. Większość muzeów w kraju, jak i za granicą, posiada w swojej ofercie, obok

¹ Ustawa o muzeach, Dz.U. 1997 Nr 5 poz. 24, rozdz. 1, art. 2, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970050024> [dostęp: 1.06.2015].

standardowego oprowadzania, także lekcje muzealne, prowadzenie wykładów oraz warsztaty edukacyjne. Z reguły oferta edukacyjna dotyczy wszystkich stopni nauczania, a więc przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych, a także uczelni wyższych. Oferty edukacyjne danych muzeów różnią się od siebie zarówno pod kątem tematyki, sposobu prowadzenia zajęć oraz środków dydaktycznych. W zależności od specyfiki danej placówki muzealnej oferta ta dotyczy historii, historii sztuki, archeologii, etnografii, geografii, biologii, astronomii, fizyki lub innych dziedzin. Zajęcia edukacyjne, oferowane przez placówki muzealne, realizowane są z reguły z wykorzystaniem eksponatów oraz elementów wystawy. Wykorzystanie źródeł, a więc w wypadku muzeów poszczególnych zbiorów muzealnych, pozwala uczestnikom nie tylko na poznanie tematu, które jest zapewnione przez nauczyciela w szkole, ale przede wszystkim na spojrzenie na dane zagadnienie pod innym kątem. Możliwe jest to dzięki wykorzystaniu na zajęciach źródeł, eksponatów, elementów wystawy oraz innych środków, których szkoła nie posiada. Praca ze źródłem jest w procesie dydaktycznym niezastąpiona, bez względu na to czy dotyczy to historii, historii sztuki, czy biologii. Muzea dają tę możliwość wszystkim, którzy zdecydują się skorzystać z ich oferty. Wydaje się jednak, że pomimo rozbudowanej sieci instytucji muzealnych w Polsce oraz ich stałej współpracy z placówkami dydaktycznymi, edukacja muzealna w naszym kraju jest wykorzystywana w niewielkim stopniu i wciąż niedoceniana. W szczególności młodzi ludzie, a więc uczniowie, jak i uczennice, nie są zainteresowani wyjściami do muzeów, ponieważ te w dalszym ciągu kojarzą się z różnego rodzaju zakazami, nakazami oraz z nudą². Widoczne jest to przede wszystkim w muzeach miejskich, które mają problem z nakłonieniem szkół do korzystania z ich oferty. Pomimo tego, zarówno muzea regionalne, jak i muzea narodowe, z reguły dostosowują swoją ofertę edukacyjną do aktualnej podstawy programowej, co daje sposobność szkołom oraz uczelniom wyższym na skorzystanie z ich pomocy w procesie realizacji programu dydaktycznego. Współpraca pomiędzy szkołami, a muzeami jest tym bardziej uzasadniona, że instytucje te mają podobny cel i misję³. Celem niniejszego artykułu jest przeanalizowanie ofert edukacyjnych wybranych muzeów, jako alternatywnej formy edukacji, która pozwala na realizację podstawy programowej obowiązującej na terenie Rzeczypospolitej Polski.

Metoda

Na potrzeby artykułu przebadana została oferta edukacyjna muzeów o różnym charakterze i profilu. Badania przeprowadzono analizując informacje o ofercie edukacyjnej zawarte na stronach internetowych wybranych muzeów:

² O. Głuszczyk, *Po co szkole muzeum, po co muzeum szkoła? O edukacji muzealnej z perspektywy prowadzącego zajęcia nauczyciela*, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, red. M. Szelaąg, Warszawa 2012.

³ *Ibidem*.

1. Muzeum Narodowe w Warszawie: <http://www.mnw.art.pl>.
2. Muzeum Historyczne Miasta Krakowa: <http://www.mhk.pl>.
3. Ekspozycja Kolejowa w Białymstoku: <http://www.ekspozycjakolejowa.pl>.
4. Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie: <http://www.muzeumsportu.waw.pl>.
5. Muzeum Zamku Królewskiego w Warszawie: <https://www.zamek-krolewski.pl>.
6. Muzeum Browaru w Żywcu: <http://www.muzeumbrowaru.pl>.
7. Muzeum w Gliwicach: <http://www.muzeum.gliwice.pl>.
8. Białostockie Muzeum Wsi: <http://www.bialostockiemuzeumwsi.pl>.
9. Muzeum Powstania Warszawskiego: <http://www.1944.pl>.
10. Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie: <http://edukacjamuzeumazji.blogspot.com/p/muzeum-azji-i-pacyfiku.html>.
11. Centralne Muzeum Pożarnictwa w Mysłowicach: <http://www.cmp-muzeum.pl>.
12. Muzeum Witrażu w Krakowie: <http://muzeumwitrazu.pl>.
13. Muzeum Nietypowych Rowerów w Gołębiu: <http://www.muzeumrowerow.pl>.

Oferta edukacyjna została następnie porównana z podstawami programowymi nauczania, dostępnymi na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej:

1. 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)⁴.
2. 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)⁵.

Sprawdzono również czy lekcje muzealne prowadzone są z wykorzystaniem nowych technologii, w tym e-learningu.

⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci.html> [dostęp: 1.06.2015].

⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-zmieniajace-rozporzadzenie-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztalcenia-ogolnego-w-poszczegolnych-typach-szkol.html> [dostęp: 1.06.2015].

Wyniki

1. Muzeum Narodowe w Warszawie

Fot. 1. Strona internetowa Muzeum Narodowego w Warszawie



Źródło: <http://www.mnw.art.pl/edukacja/lekcje-muzealne> [dostęp: 1.06.2015].

Muzeum Narodowe w Warszawie posiada bogatą ofertę edukacyjną. Na stronie internetowej muzeum znajduje się oferta lekcji muzealnych z podziałem na poszczególne etapy edukacji. Przy każdej z lekcji wymieniono, które elementy podstawy programowej są realizowane.

Fot. 2. Przykładowa lekcja muzealna Muzeum Narodowego w Warszawie wraz z opisem

Średniowieczny port@

Zapraszamy do podróży w czasie. Zmienimy się w poszukiwaczy skarbów i detektywów. Dzięki powstałym 600 lat temu dziełom dowiemy się, jak żyli i czym interesowali się ludzie epoki średniowiecza. Na zajęciach poznamy również charakterystyczne cechy dwóch stylów sztuki średniowiecznej: romańskiego i gotyckiego.

Realizowane wymagania ogólne i szczegółowe podstawy programowej przedmiotu plastyka: I, II, III, 1.1, 1.2, 3.1, 3.2 oraz przedmiotu historia i społeczeństwo: I, II, IV, V, 11.1, 12.1, 12.2, 13.1.

Źródło: <http://www.mnw.art.pl/edukacja/lekcje-muzealne/klasy-iv-vi-sp-i-gimnazja/> [dostęp: 1.06.2015].

Dla klas I–III szkół podstawowych muzeum oferuje 13 lekcji muzealnych. Na wszystkich tych lekcjach realizowane są wymagania ogólne i szczegółowe podstawy programowej.

Dla klas IV–VI szkół podstawowych muzeum oferuje 14 lekcji muzealnych. Realizowane są na nich wymagania ogólne i szczegółowe podstawy programowej przedmiotów plastyka, muzyka oraz historia i społeczeństwo.

Dla szkół gimnazjalnych muzeum oferuje 21 lekcji muzealnych. Są one zgodne z wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi podstawy programowej przedmiotów plastyka, muzyka oraz historia.

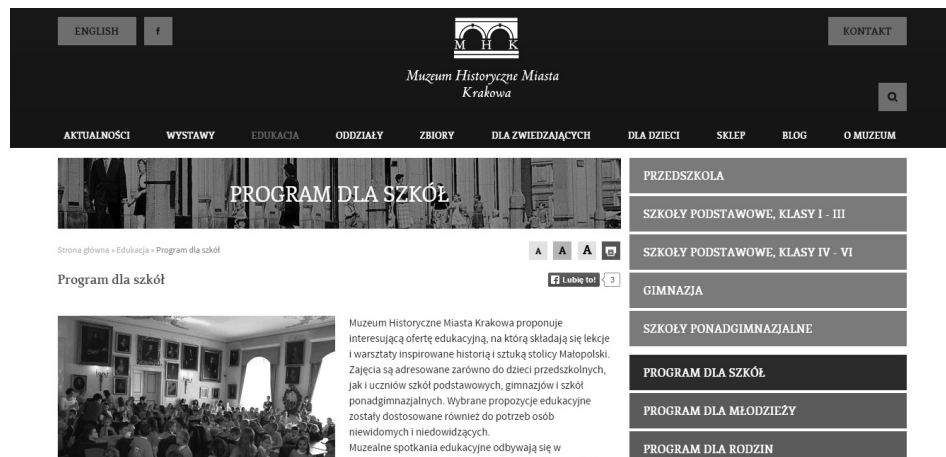
Dla szkół ponadgimnazjalnych muzeum oferuje 20 lekcji muzealnych. Podobnie jak w poprzednich przypadkach są one zgodne z wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi podstawy programowej przedmiotów historia sztuki, wiedza o kulturze, historia oraz historia muzyki.

W lekcjach muzealnych Muzeum Narodowego w Warszawie wykorzystywane są aplikacje na tablety oraz prezentacje komputerowe.

2. Muzeum Historyczne Miasta Krakowa

Następnym przykładem muzeum, które posiada bogatą ofertę edukacyjną, jest Muzeum Historyczne Miasta Krakowa. Posiada ono dużą liczbę oddziałów, co pozwala dodatkowo wzbogacić i urozmaicić propozycje dla szkół.

Fot. 3. Strona internetowa Muzeum Historycznego Miasta Krakowa



Źródło: <http://www.mhk.pl/program-dla-szkol> [dostęp: 1.06.2015].

Warto zaznaczyć, że przy opisach poszczególnych lekcji, obok informacji na temat samych zajęć, wymieniono również, które elementy podstawy programowej są na nich realizowane.

Fot. 4. Przykładowa lekcja muzealna Muzeum Historycznego Miasta Krakowa

2. Propaganda wobec AK. Działania przeciw podziemiu niepodległościowemu w okolicach Krakowa po 1945 r.

Zajęcia dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Czas trwania: 60 min.

przedmiot	etap edukacyjny	poruszany elementy podstawy programowej	
		tematy	treści nauczania
Historia i społeczeństwo	II	„Mała Ojczyzna”	2.1); 2.2)
	IV	Język, komunikacja i media	E.2.2
Historia	IV (zakres podstawowy)	Ziemie polskie pod dwiema okupacjami Polska w systemie komunistycznym	8.2) 11.2)
	IV (zakres rozszerzony)	Polska w latach 1944–1948	V.13.2)

Źródło: <http://www.mhk.pl/oddzialy/ulica-pomorska/oferta-edukacyjna-2> [dostęp: 1.06.2015].

Dla klas I–III szkół podstawowych muzeum oferuje 11 lekcji muzealnych. Na wszystkich tych lekcjach realizowane są wymagania ogólne i szczegółowe podstawy programowej.

Dla klas IV–VI szkół podstawowych muzeum oferuje 63 lekcje muzealne. Realizowane są na nich wymagania ogólne i szczegółowe podstawy programowej dla przedmiotów historia i społeczeństwo.

Dla szkół gimnazjalnych muzeum oferuje 46 lekcji muzealnych. Są one zgodne z wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi podstawy programowej przedmiotów historia, wiedza o społeczeństwie i język polski.

Dla szkół ponadgimnazjalnych muzeum oferuje 50 lekcji muzealnych, które są zgodne z wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi podstawy programowej przedmiotów historia, historia i społeczeństwo i język polski.

W lekcjach Muzeum Historycznego Miasta Krakowa wykorzystywane są prezentacje multimedialne.

3. Ekspozycja Kolejowa w Białymstoku

Przykładem muzeum, którego oferta nie jest dostosowana do obowiązującej podstawy programowej, jest Ekspozycja Kolejowa w Białymstoku. Mimo to posiada ona w swojej ofercie ciekawe lekcje muzealne.

4. Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie

Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie jest kolejnym muzeum z bogatą ofertą lekcji muzealnych.

Fot. 5. Lekcje muzealne Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie

 <p>Member of the OLYMPIC MUSEUMS NETWORK</p>	<p>Bilety, dojazd, godziny otwarcia Nr: 12 ul. Łu: 8 pl ul. Wybrzeże Gdylskie 4 wt-pt: 9-17, sb-nd: 10-17 Ostatni zwiedzający wchodzi o godz. 16.30.</p>	<p>Rezerwacje dla grup tel: 22 56 03 786 edukacja@muzeum sportu.waw.pl</p>	<p>Kontakt tel: 22 56 03 780 fax: 22 637 15 01 muzsport@muzeum sportu.waw.pl</p>
--	---	---	--

Lekcje muzealne

INFORMACJE

Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie zaprasza na lekcje muzealne. Zajęcia łączą program nauczania realizowany w szkołach z dobrą zabawą. Spotkania pozwalają dzieciom i młodzieży rozwinąć i pogłębić zainteresowanie sportem, turystyką oraz ideami olimpijskimi, a w swej treści nawiązują do historii, jak i bieżących wydarzeń sportowych. Stosowane metody pracy dostosowane są do poziomu różnych grup wiekowych. Lekcje są prowadzone na ekspozycji stałej oraz w sali edukacyjnej. Zwiedzającym proponujemy także multimedialne formy edukacyjne, takie jak seanse

TEMATY ZAJĘĆ

- Lekcje dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej
- Lekcje dla klas młodszych szkoły podstawowej przekazują wiedzę na temat różnych dyscyplin Sportu związanych z piłką, poruszają problematykę olimpijską oraz kwestie bezpiecznego podróżowania. W pracy wykorzystywane są aktywne sposoby pracy ułatwiające przyswajanie wiedzy rozwijające różnego typu umiejętności.

Źródło: <http://www.muzeum sportu.waw.pl/edukacja/lekcje-muzealne> [dostęp: 1.06.2015].

Dla klas I–III szkoły podstawowej przewidziano 5 lekcji muzealnych. Realizują one cele kształcenia ogólnego oraz szczegółowe podstawy programowej w zakresie edukacji polonistycznej, w zakresie zajęć technicznych oraz w zakresie edukacji plastycznej.

Dla klas IV–VI szkoły podstawowej przygotowano 4 lekcje muzealne. Realizowane są w nich wymagania ogólne i szczegółowe podstawy programowej w zakresie historii i społeczeństwa, języka polskiego, wychowania fizycznego i etyki.

Dla uczniów szkół gimnazjalnych przygotowano również 4 lekcje muzealne. Realizowane są w nich wymagania ogólne i szczegółowe podstawy programowej w zakresie historii, fizyki, etyki, wiedzy o społeczeństwie, biologii oraz wychowania fizycznego w zakresie edukacji zdrowotnej. W ofercie dla uczniów szkół gimnazjalnych znalazła się również lekcja, która nie wpisuje się w podstawę programową.

Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych przygotowano 3 lekcje muzealne, w których realizowane są wymagania ogólne podstawy programowej w zakresie historii, fizyki, biologii i wiedzy o społeczeństwie. W tej części dostępna jest także lekcja, która nie wpisuje się w podstawę programową.

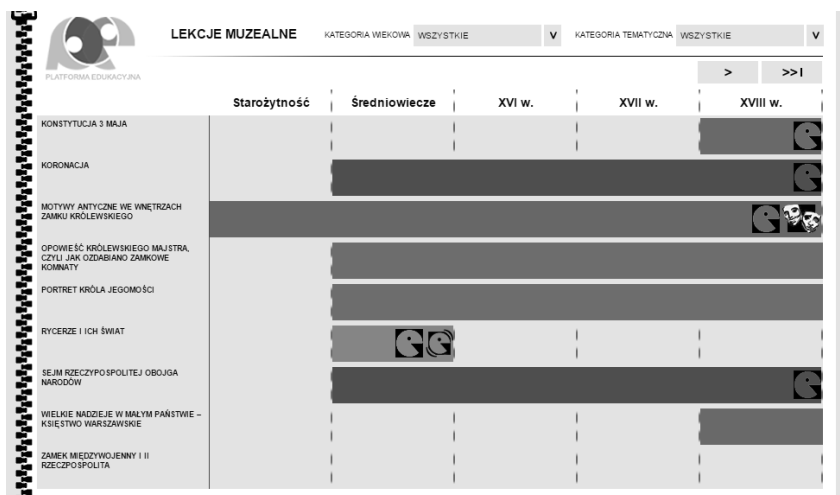
Przy każdej ofercie zamieszczono informację odnośnie zgodności z podstawą programową. W lekcjach Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie wykorzystywane są również multimedialne formy edukacyjne.

5. Zamek Królewski w Warszawie

Muzeum Zamku Królewskiego w Warszawie posiada bogatą ofertę lekcji muzealnych dla każdego etapu edukacji. Na stronie internetowej przy poszczególnych lekcjach nie podano, jakie elementy podstawy programowej są realizowane. Nie jest to błędem, jednak taka informacja ułatwiłaby nauczycielowi podjęcie decyzji o skorzystaniu z pomocy muzeum przy realizacji programu nauczania.

Warto zaznaczyć, że Muzeum Zamku Królewskiego, jako jedno z niewielu w Polsce, posiada w swej ofercie lekcje e-learningowe. Pod adresem <http://edukacjazamek.pl/> dostępna jest Platforma Edukacyjna Muzeum Zamku Królewskiego w Warszawie. Na platformie znajduje się obecnie 9 lekcji.

Fot. 6. Platforma Edukacyjna Muzeum Zamku Królewskiego w Warszawie



Źródło: <http://edukacjazamek.pl/> [dostęp: 1.06.2015].

Dla każdej dostępnej lekcji podano na platformie szczegółowe cele lekcji i efekty zajęć.

6. Muzeum Browaru w Żywcu

Muzeum Browaru w Żywcu jest przykładem muzeum dostępnego tylko dla pełnoletnich zwiedzających, nie ma więc w swojej ofercie lekcji muzealnych.

7. Muzeum w Gliwicach

Muzeum w Gliwicach posiada w swojej ofercie wiele lekcji muzealnych, jednak na stronie internetowej brak jest informacji o realizowaniu podstawy programowej. Po analizie zakresu poszczególnych lekcji widać, że tylko część w nich wpisuje się w obowiązującą podstawę.

Przykładem lekcji wpisującej się w podstawę programową jest „Życie codzienne w średniowiecznych Gliwicach”⁶. Lekcja ta wpisuje się w zagadnienia z przedmiotu historia i społeczeństwo dla klas IV–VI szkoły podstawowej:

⁶ Muzeum w Gliwicach, <http://www.muzeum.gliwice.pl/zycie-codzienne-w-sredniowiecznych-gliwicach/> [dostęp: 1.06.2015].

13. Mieszczanie. Uczeń:

- 1) opisuje miasto średniowieczne, używając pojęć: kupiec, rzemieślnik, cech, burmistrz, samorząd miejski, rynek, mury miejskie;
- 2) porównuje warunki życia w mieście średniowiecznym i współczesnym⁷.

Przykładem lekcji niewpisującej się w podstawę programową są zajęcia o temacie „Lekcje, których już nie ma... rzecz o dawnym nauczaniu”⁸. Lekcja, choć ciekawa, nie realizuje bezpośrednio programu nauczania, a mimo to jest zaadresowana do szkół. Jest to jednak alternatywna forma edukacji. Poprzez taką lekcję uczniowie mogą zobaczyć jak kiedyś wyglądało nauczanie i porównać je z obecnymi metodami. Jest to ciekawe i cenne doświadczenie dla uczniów.

Innym przykładem lekcji wpisującej się w podstawę programową jest lekcja „Industrializacja Górnego Śląska w XIX wieku”⁹. Można sprawdzić, że wpisuje się ona w podstawę programową IV etapu edukacji:

Miasto przemysłowe. Uczeń:

- opowiada o rozwoju uprzemysłowienia w XIX w., używając pojęć: maszyna parowa, kolej żelazna, statek parowy, silnik elektryczny, telegraf, fabryka;
- 2) wskazuje na mapie najbardziej uprzemysłowione miasta na ziemiach polskich;
 - 3) rozróżnia rzemieślnicze i fabryczne (maszynowe) formy produkcji;
 - 4) opisuje warunki pracy w XIX-wiecznej fabryce¹⁰.

8. *Białostockie Muzeum Wsi*

Białostockie Muzeum Wsi posiada w swojej ofercie lekcje muzealne, jednak na jego stronie internetowej nie znajdziemy informacji czy są one zgodne z podstawą programową.

Muzeum jest natomiast otwarte na realizację innych tematów lekcji, niż przez nich proponowane.

9. *Muzeum Powstania Warszawskiego*

Muzeum Powstania Warszawskiego oferuje możliwość przeprowadzenia 12 lekcji muzealnych dla klas I–III szkół podstawowych, 16 lekcji dla klas IV–VI szkół podstawowych oraz 17 lekcji dla liceów i gimnazjów. Przy każdej lekcji znajdziemy informacje, jaki zakres danego przedmiotu i na jakim etapie jest realizowany.

⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf, s. 32 [dostęp: 1.06.2015].

⁸ Muzeum w Gliwicach, <http://www.muzeum.gliwice.pl/lekcje-ktorych-juz-nie-ma-rzecz-o-dawnym-nauczaniu> [dostęp: 1.06.2015].

⁹ Muzeum w Gliwicach, <http://www.muzeum.gliwice.pl/industrializacja-gornego-slaska-w-xix-wieku-2> [dostęp: 1.06.2015].

¹⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego, *op. cit.*, s. 41.

Fot. 7. Oferta lekcji muzealnych na stronie www Muzeum Powstania Warszawskiego

Gimnazja i licea



1. 63 dni niepodległej Polski

Lekcja faktograficzna przeznaczona dla uczniów, którzy nie zrealizowali jeszcze tematu II wojny światowej w szkole. Prowadzący omawia okoliczności wybuchu i pokazuje najważniejsze wydarzenia z Powstania. Uczestnicy zajęć dowiadują się, że podczas zajętych walk w Warszawie ujawniły się struktury niepodległego państwa polskiego. Instruktor prowadzi zajęcia za pomocą rozmowy nauczającej lub wykładu. Przewidziana jest też praca w grupach z użyciem kart pracy i końcowa dyskusja.

POZIOM: gimnazjum (historia, język polski); liceum (historia poziom podstawowy)

2. Akcje bojowe Powstania Warszawskiego

Celem lekcji jest przekazanie informacji o najważniejszych operacjach militarnych przeprowadzonych przez Powstańców Warszawskich. Prowadzący, omawiając wybrane akcje bojowe, ukazuje różnorodne sposoby działań Polaków przeciw silniejszemu wrogowi. Rozmowa o tych heroicznych czynach stanowi również tło do rozważań nad indywidualnymi odczuciami, emocjami i obawami Powstańców. Przy prowadzeniu lekcji instruktor prowadzi rozmowę nauczającą i wykorzystuje prezentację multimedialną. Punktem kulminacyjnym zajęć jest praca grupowa uczniów.

POZIOM: liceum (historia poziom rozszerzony, historia i społeczeństwo, wątek Wojna i wojskowość)

3. Barwa i brzoń

Lekcja poświęcona uzbrojeniu walczących w Powstaniu stron. Uczniowie poznają najważniejsze rodzaje powstańczej broni i umundurowania. Dowiadują się, w jaki sposób Powstańcy je zdobywali. Szczególny nacisk położony jest na powstańcze wozy pancerne.

Prowadzący stosuje metodę rozmowy nauczającej lub wykładu. Na koniec lekcji przewidziany jest quiz sprawdzający wiedzę uczniów.

POZIOM: gimnazjum (historia), liceum (historia i społeczeństwo, wątek Wojna i wojskowość), technikum, liceum profilowane (historia)

4. Bić się czy nie bić?

Lekcja problemowa o przyczynach i skutkach Powstania Warszawskiego. Uczniowie poznają okoliczności wybuchu, przebieg i rezultaty Powstania. Najistotniejszym celem lekcji jest odpowiedź na pytanie, czy warto podejmować walkę w Warszawie w sierpniu 1944 roku. Metodami wiodącymi zajęć są rozmowa nauczająca, praca w grupach oraz końcowa dyskusja.

POZIOM: liceum (historia, poziom rozszerzony oraz historia i społeczeństwo, wątek Ojczysty Panteon i ojczyste sprawy)

5. Bohaterowie Powstania

Lekcja przeznaczona dla uczniów, którzy są po lekturze „Kamieni na szaniec” Aleksandra Kamińskiego. Podczas zajęć uczestnicy poznają losy wybranych Powstańców i dokonują ich charakterystyki zbiorowej. Zastanawiają się, jakimi cechami osobowymi odznaczyli się Powstańcy i dyskutują, które z nich mogą być aktualne dzisiaj. Instruktor prowadzi rozmowę nauczającą, pracę w grupach z tekstami źródłowymi oraz końcową dyskusję.

POZIOM: gimnazjum (język polski), liceum (historia, poziom rozszerzony)

Źródło: http://www.1944.pl/edukacja_i_kultura/dla_uczniow/lekcje_muzealne/opisy_lekcji_muzealnych/gimnazja_i_licea/ [dostęp: 1.06.2015].

Oferta edukacyjna Muzeum Powstania Warszawskiego realizuje m.in. część podstawy programowej, która dotyczy historii II wojny światowej:

27. Polska w okresie II wojny światowej. Uczeń:

- 1) wskazuje na mapie państwa, które dokonały agresji na Polskę;
- 2) podaje charakterystyczne cechy polityki Stalina i Hitlera wobec własnych społeczeństw i państw podbitych;
- 3) charakteryzuje życie ludności na okupowanych terytoriach Polski, z uwzględnieniem losów ludności żydowskiej;
- 4) omawia formy oporu społeczeństwa wobec okupantów;
- 5) opisuje postawę ludności cywilnej i żołnierzy powstańczej Warszawy¹¹.

10. Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie

Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie prezentuje również bogatą ofertę edukacyjną i jak zapewnia na swojej stronie internetowej, wszystkie lekcje muzealne są zgodne z podstawą programową nauczania:

Przedstawiamy Państwu ofertę edukacyjną przygotowaną przez zespół Muzeum Azji i Pacyfiku, czyli specjalistów w zakresie kultury i sztuki krajów azjatyckich, Australii i Oceanii.

¹¹ *Ibidem.*

Wszystkie proponowane przez nas zajęcia są zgodne z najnowszą podstawą programową. Poszerzają wiedzę uczniów z zakresu historii, nauk o społeczeństwie, kultury, sztuki i przyrody, a dzięki możliwości obcowania z zabytkami, wykorzystaniu multimediów i ćwiczeniom warsztatowym ułatwiają przyswajanie wiadomości¹².

Muzeum posiada w swojej ofercie 17 lekcji muzealnych dla uczniów klas I–III szkół podstawowych, 15 dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych, 20 dla uczniów gimnazjum i 16 dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

11. Centralne Muzeum Pożarnictwa w Mysłowicach

Centralne Muzeum Pożarnictwa w Mysłowicach posiada w swojej ofercie lekcje muzealne związane z pożarnictwem. Na stronie internetowej brak informacji odnośnie zgodności lekcji z treściami podstawy programowej, jednak po analizie tematyki lekcji można stwierdzić, że przynajmniej kilka z nich jest zgodnych z podstawą programową.

Fot. 8. Centralne Muzeum Pożarnictwa w Mysłowicach, tematy lekcji muzealnych



Źródło: http://cmp-muzeum.com/?page_id=86 [dostęp: 1.06.2015].

Przykładem może być lekcja „Europejski numer alarmowy 112”¹³, zgodna z podstawą programową dla uczniów klas I–III szkół podstawowych, z której wynika, że:

Uczeń (...) zna zagrożenia ze strony ludzi; potrafi powiadomić dorosłych o wypadku, zagrożeniu, niebezpieczeństwie; zna numery telefonów: pogotowia ratunkowego, straży pożarnej, policji oraz ogólnopolski numer alarmowy 112¹⁴.

¹² Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie, <http://edukacjamuzeumazji.blogspot.com/p/rezerwacja.html> [dostęp: 1.06.2015].

¹³ Tematy lekcji muzealnych Centralnego Muzeum Pożarnictwa w Mysłowicach, http://cmp-muzeum.com/?page_id=86 [dostęp: 1.06.2015].

¹⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego, *op. cit.*, s. 11.

Podobnie lekcja „Jak zostać strażakiem i bezpiecznie poruszać się na drodze? Osobiste ubranie strażaka”¹⁵ jest zgodna z podstawą programową dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych. W lekcji tej:

Uczeń (...) podaje przykłady właściwego spędzania wolnego czasu, z uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa w czasie gier i zabaw ruchowych oraz poruszania się po drodze¹⁶.

12. Prywatne Muzeum Witrażu w Krakowie i Muzeum Nietypowych Rowerów w Gołębiu

Prywatne Muzeum Witrażu w Krakowie nie posiada w swojej ofercie lekcji muzealnych. Brak lekcji nie jest bynajmniej cechą muzeów prywatnych, czego przykładem może być Muzeum Nietypowych Rowerów w Gołębiu, które posiada w swojej ofercie lekcje muzealne. Lekcja „Czy światu zabraknie energii?” wpisuje się ponadto w podstawę programową, chociażby dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych: „Uczeń (...) uzasadnia potrzebę i podaje sposoby oszczędzania energii elektrycznej”¹⁷.

Wyniki podsumowującego zestawienia prezentują poniższe tabele.

Tabela 1. Oferta edukacyjna w badanych muzeach, stan na 1.06.2015

Lp.	Nazwa muzeum	Oferta edukacyjna	Lekcje muzealne	Lekcje muzealne zgodne z podstawą programową	Nowe technologie w lekcjach muzealnych	E-learning w lekcjach muzealnych
1.	Muzeum Narodowe w Warszawie	Tak	Tak	Tak	Tak	Nie
2.	Muzeum Historyczne Miasta Krakowa	Tak	Tak	Tak	Tak	Nie
3.	Ekspozycja Kolejowa w Białymstoku	Tak	Tak	Nie	Nie	Nie
4.	Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie	Tak	Tak	Tak	Tak	Nie
5.	Muzeum Zamku Królewskiego w Warszawie	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak
6.	Muzeum Browaru w Żywcu	Nie	Nie	Nie	Nie	Nie
7.	Muzeum w Gliwicach	Tak	Tak	Tak	?	Nie

¹⁵ Tematy lekcji muzealnych Centralnego Muzeum Pożarnictwa w Mysłowicach, *op. cit.*

¹⁶ Podstawa programowa kształcenia ogólnego, *op. cit.*, s. 47.

¹⁷ *Ibidem*, s. 48.

8.	Białostockie Muzeum Wsi	Tak	Tak	?	?	Nie
9.	Muzeum Powstania Warszawskiego	Tak	Tak	Tak	Tak	Nie
10.	Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie	Tak	Tak	Tak	Tak	Nie
11.	Centralne Muzeum Pożarnictwa w Mysłowicach	Tak	Tak	Tak	Nie	Nie
12.	Prywatne Muzeum Witraży w Krakowie	Nie	Nie	Nie	Nie	Nie
13.	Muzeum Nietypowych Rowerów w Gołębiu	Nie	Tak	Tak	Nie	Nie

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Liczba lekcji muzealnych zgodnych z podstawą programową w wybranych muzeach, stan na 1.06.2015

Lp.	Nazwa muzeum	Lekcje dla klas I–III	Lekcje dla klas IV–VI	Lekcje dla gimnazjum	Lekcje dla liceum
1.	Muzeum Narodowe w Warszawie	13	14	21	20
2.	Muzeum Historyczne Miasta Krakowa	11	63	46	50
3.	Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie	5	4	4	3
4.	Muzeum Powstania Warszawskiego	12	16	17	17
5.	Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie	17	15	20	16

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

W wyniku analizy oferty edukacyjnej tylko trzynastu muzeów w Polsce otrzymaliśmy informację o realizowanych w nich kilkudziesięciu lekcjach muzealnych na każdym etapie edukacji. Lekcje mogą być realizowane w muzeach o każdym profilu i charakterze, bez względu na to, czy jest to muzeum państwowe, samorządowe czy prywatne.

Na kilku stronach internetowych zamieszczono opisy lekcji, wraz z odniesieniem do właściwego fragmentu realizowanej podstawy programowej. Jest to bardzo przydatna informacja dla nauczyciela, ponieważ ułatwia ocenę i wybór zajęć oferowanych przez muzea. W moim przekonaniu nauczyciele chętniej wybiorą lekcje spełniające podstawę programową, od tych, które tego nie robią. Z tej samej przyczyny dobrym pomysłem jest podział lekcji zgodnie z etapami edukacyjnymi.

Tylko w jednym muzeum, wśród badanych do lekcji muzealnych, wykorzystywany jest e-learning. Niewiele placówek muzealnych na terenie kraju posiada e-learning w swojej ofercie, a taki element mógłby przyczynić się do zwiększenia zainteresowania danymi propozycjami edukacyjnymi. Muzea, które borykają się z problemem niskiej frekwencji lub te, które chcą uatrakcyjnić swoją ofertę, powinny przemyśleć wprowadzenie tej nowoczesnej metody dydaktycznej. Daje ona wiele możliwości, a przede wszystkim pozwala na zdalne nauczanie.

Podsumowanie

Lekcje muzealne z całą pewnością mogą stanowić formę alternatywnej edukacji, a na współpracy szkoły z muzeum korzystają obie strony. Uczniowie w ciekawy sposób mogą zapoznać się z przedstawionym tematem i obcować ze źródłem, ponadto mają kontakt z kulturą, którego czasem nie doświadczają w rodzinie, a muzea dzięki grupom szkolnym realizują funkcję edukacyjną i zwiększają swoją frekwencję.

Muzea w większości prezentują bogaty wachlarz lekcji muzealnych, ale ważne jest by włączały do swojej oferty nowoczesne technologie, ponieważ te rozwiązania przyciągają młodego człowieka, uatrakcywiają kontakt z kulturą i mogą ułatwiać proces uczenia się. Powinny również w większości lekcji realizować podstawę programową, by być bardziej atrakcyjnymi dla grup szkolnych i umieszczać informacje o realizowanych treściach w swojej ofercie.

RECENZJE

Olena Bocharova

**IRINA TATJAŃCZYKOWA, SOCJALIZACJA DZIECI
Z ZABURZENIAMI ROZWOJU INTELEKTUALNEGO
[SŁOWIASK, 2014]**

Książka Iriny Tatjańczykowej, *Socjalizacja dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego*, poświęcona została jednemu z najpoważniejszych i najbardziej aktualnych problemów teorii i praktyki pedagogiki specjalnej oraz psychologii – socjalizacji dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego.

Na wstępie pragnę stwierdzić, że na gruncie ukraińskiej pedagogiki specjalnej dorobek Iriny Tatjańczykowej jest pionierski zarówno w zakresie badawczym, jak i terminologicznym. Jest to pierwsza monografia wydana w Ukrainie, będąca zbiorem propozycji metodycznych dla pedagogów specjalnych pracujących z dziećmi z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i jednocześnie zawierająca cenne wskazówki pomocne w pracy z nimi. Jednym z najistotniejszych zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie ucznia do życia w społeczeństwie, przy uwzględnieniu jego indywidualnych możliwości i perspektyw rozwoju. W odniesieniu do dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego, u których proces adaptacji przebiega ze znacznymi trudnościami, ze względu na ich ograniczone możliwości intelektualne, pomyślność socjalizacji zależy nie tylko od relacji społecznych w danej grupie, lecz także od komfortu życia tej kategorii osób.

W omawianej książce autorka prezentuje takie zagadnienia, jak: socjalizacja, jako nieprzerwany (ciągły) i konsekwentny proces osobowościowego wzro-

stu dziecka; rozwój i zaspokojenie jego pozytywnych, indywidualnych możliwości i potencjałów; charakterystyka socjalizacji dzieci w ich głównych fazach życia (adaptacja, indywidualizacja, integracja, wczesne przygotowanie do pracy), w powiązaniu z warunkami szkoły specjalnej; opracowanie zakresu oddziaływań korekcyjno-wychowawczych i ich wpływu na proces socjalizacji dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego.

Praca ma charakter eksperymentalny. Należy podkreślić skalę, trwałość i wielką liczebność osób, które brały udział w eksperymencie – 120 dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego oraz pedagogzy, psychologzy i rodziciele. Wyniki przeprowadzonych badań umożliwiły wprowadzenie wypracowanych rozwiązań do różnych instytucji: szkół specjalnych dla dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego, szkół inkluzyjnych, centrów rehabilitacji, uczelni wyższych.

Praca składa się z pięciu rozdziałów. Pierwszy z nich, zatytułowany „Teoretyczno-metodologiczne zasady rozwiązania problemu socjalizacji dziecka”, poświęcony został zagadnieniom filozoficznym i społeczno-psychologicznym.

Na samym początku tego rozdziału autorka prezentuje współczesne teorie psychologiczne i pedagogiczne oraz analizuje funkcjonujące w nauce koncepcje, zasady, podejścia, założenia teoretyczne i kategorie. Szczególne miejsce w metodologii badań zajmuje podejście osobowościowe. W monografii jest ono przedstawione przez pryzmat pojęć – „edukacja zorientowana osobowościowo”, „osobowościowe kształtowanie się dziecka”, „konieczność poszukiwania pozytywnego w strukturze osobowości”, „rozwój potencjalnych możliwości osobowości”.

Dużo uwagi poświęcono analizie głównych pojęć: istoty socjalizacji, treści, właściwości przebiegu każdej z jej faz, mechanizmów i wskaźników ich przejawów, właściwości socjalizacji na różnych etapach rozwoju i kształtowania się osobowości, czynników wpływających na proces socjalizacji człowieka. Autorka w swojej pracy podkreśla, że socjalizacja trwa przez całe życie człowieka, lecz występuje w największym nasileniu, gdy dziecko rozpoczyna życie w społeczeństwie.

Irina Tatjańczykowa systematyzuje swoje rozważania, rozpoczynając je od próby dookreślenia ogólnej definicji pojęcia „socjalizacja”, przyjmując, że jest to proces kształtowania osobowości w pewnych społecznych warunkach; jest to też gromadzenie doświadczenia społecznego i przekształcanie go, zgodnie z własnymi wartościami i orientacjami, w odniesieniu do przyjętych przez społeczeństwo modeli zachowania. Proces socjalizacji dokonuje się pod wpływem modelującego go środowiska. Jak zauważa autorka, jest to proces spontaniczny i mało kontrolowany.

W procesie tym podkreśla się jednak psychologiczne właściwości każdego etapu rozwojowego dziecka, który odpowiada fazom socjalizacji w ciągu całego życia człowieka. W odniesieniu do jednostek manifestuje się on zróżnicowanymi efektami uspołecznienia. W tym miejscu, na szczególną uwagę zasługują zaprezentowane pedagogiczne aspekty procesu socjalizacji oraz analizy współcze-

snych teorii i działań praktycznych w rozwiązywaniu problemu socjalizacji dzieci z zaburzeniami psychofizycznymi (rozdział 2).

Następnie autorka przechodzi do charakterystyki pedagogicznych aspektów problemu socjalizacji dzieci, które są przedstawione w kontekście wybranego systemu pedagogicznego. Jest on analizowany w perspektywie głównych składników procesu pedagogicznego – w zakresie celowym, pojęciowym, organizacyjnym i metodycznym. Autorka formułuje wniosek, że tylko integralność wyszczególnionych składników sprzyja opanowaniu przez dziecko doświadczenia społecznego, kształtowaniu wiedzy i umiejętności, nawyków oraz przyzwyczajęń.

Już na tym etapie rozważań, Irina Tatjańczykowa podkreśla szczególną rolę problemu socjalizacji dla ogólnokształcącej szkoły specjalnej, wyznacza główne kierunki i komponenty analiz teoretycznych, dotyczących właściwości socjalizacji dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego, wyznacza także wskaźniki, kryteria, metody i metodyki ich diagnozy w każdej fazie socjalizacji w warunkach ogólnokształcącej szkoły specjalnej.

W kolejnym rozdziale autorka koncentruje uwagę na dwóch kategoriach dzieci: dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i dzieci w normie intelektualnej, co daje możliwość zaobserwowania ogólnych tendencji i właściwości przebiegu ich socjalizacji.

Druga część recenzowanej monografii, „Właściwości socjalizacji uczniów zaburzeniami rozwoju intelektualnego”, poświęcona została przedstawieniu danych empirycznych (uzyskanych w wyniku zastosowania metod statystyki matematycznej). Autorka ustala wzajemne związki między wybranymi wskaźnikami socjalizacji, wyznacza zakres ich korekcyjnego wpływu w każdej fazie socjalizacji.

Tatjańczykowa udowadnia, że socjalizacja dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego jest możliwa w każdej fazie życia. Autorka wskazuje poziom gotowości do socjalizacji i przekonuje, że niedostateczna efektywność socjalizacji jest uwarunkowana nieokreślonością (niedostatecznością albo brakiem) specjalnych korygujących wpływów, które zabezpieczą ten proces.

Na podstawie wyników badań autorka przedstawia i komentuje system korekcyjno-wychowawczy, który sprzyja socjalizacji dzieci.

Kolejną część monografii poświęcono omówieniu psychologo-pedagogicznego systemu zabezpieczenia socjalizacji uczniów, ich społecznego wzrostu w warunkach szkoły specjalnej. Autorka prezentuje specjalnie opracowane programy korekcyjne, na które składają się celowo dobierane środki pedagogiczne – metodyki, treści, formy. Do nich autorka przywiązuje szczególną uwagę: różnorodność zajęć korekcyjnych przedstawiono w aneksie do monografii.

Przytoczone zostały także wyniki wprowadzenia eksperymentalnego systemu w proces socjalizacji dzieci w szkołach specjalnych. W szczególności ukazano pozytywne wyniki rozwoju dzieci, świadczące o efektywności opracowanego systemu pracy korekcyjnej z dziećmi i ich rodzicami.

Piąty rozdział, zatytułowany „Kierunki optymalizacji socjalizacji uczniów”, z punktu widzenia prowadzonych przez autorkę rozważań jest najistotniejszy. W tym rozdziale przedstawiono rekomendacje dotyczące pracy z dziećmi i ich rodzicami, w szczególności: warunki i czynniki pozytywnego wpływu działań korekcyjnych środowiska na dziecko; treść i autorskie metodyki indywidualnej pracy korekcyjnej z dziećmi; uzasadnienie konieczności stworzenia w szkole specjalnej warunków dla społecznego rozwoju dziecka; ujawnienie i rozwój możliwości socjalizacji; organizacja zawodowego przygotowania uczniów.

Irina Tatjańczykowa dokonuje dość lapidarnego podsumowania dotychczas prowadzonych wywodów. Na podstawie zgromadzonego materiału autorka uzasadnia, opracowuje i analizuje system korekcyjno-wychowawczy pracy (formy, metody, treści) socjalizacji dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego w ogólnokształcącej szkole specjalnej; udowodnia, że wprowadzenie zaproponowanego przez autorkę systemu korekcyjno-wychowawczego pracy doprowadza do optymalizacji procesu socjalizacji dzieci, demonstrowuje stabilne podwyższenie wskaźników jego efektywności.

W tej części rozdziału Irina Tatjańczykowa zaznacza, że zasadniczym elementem korekcyjnego wpływu na efektywną socjalizację dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego *w procesie adaptacji jest* – kształtowanie społecznych norm i wartości; reguł zachowań i komunikowania: obniżenia niepokoju (osobowościowego, sytuacyjnego, szkolnego) i agresywności; w procesie indywidualizacji – kształtowanie u dziecka świadomości, adekwatnej samooceny, uświadomienia własnych możliwości psychofizycznych i ich rozwój; *w procesie integracji* – wykorzystanie i rozwój możliwości psychofizycznych i indywidualnych dziecka, szczególnie w czasie pozalekcyjnym (przy organizacji czasu wolnego, podczas kółek zainteresowań); kształtowanie umiejętności społeczno-psychologicznych, niezbędnych dla przyjęcia dziecka do grupy rówieśniczej i komunikowania między sobą; *w procesie wczesnego zawodowego przygotowania* – orientacja dziecka do przyszłego zawodu (którego uczą w szkole); podniesienie efektywności zawodowej działalności uczniów, z uwzględnieniem ich rozwoju i możliwości.

Wykorzystanie wyników badań w praktyce polega na wprowadzeniu nowych podejść i metodyki w pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwoju intelektualnego w edukacyjny proces ogólnokształcącej szkoły specjalnej, w opracowaniu kompleksu zajęć korekcyjnych w każdej fazie socjalizacji dziecka. Osiągnięte rezultaty i ich opracowanie dają pedagogom możliwość uzyskania porady metodycznej i pomocy oraz pozwalają na określenie głównych kierunków socjalizacji dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego.

Monografia Iriny Tatjańczykowej to pozycja z całą pewnością godna polecenia, skierowana zarówno do badaczy już doświadczonych, jak i początkujących. Z książki korzystać mogą psychologowie, pedagodzy specjaliści, pracujący w szkołach specjalnych, poradniach, świetlicach (środowiskowych, socjoterapeutycznych) i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych, a także rodzice.

Lenka Kasáčová

**REFLEXIA A HODNOTENIE V PRIMÁRNOM VDELÁVANÍ,
KASÁČOVÁ – DOUŠKOVÁ A KOL.
[BANSKÁ BYSTRICA: BELIANUM, 2014]**

Publikácia *Reflexia a hodnotenie v primárnom vdelávaní* je výsledkom medzinárodnej kolegiálnej spolupráce medzi dvoma inštitúciami pripravujúcimi učiteľov: slovenskou Pedagogickou fakultou na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici a Fakultou psychológie a humanitných vied Krakowskej Akadémie Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Na tvorbe tejto spoločnej monografie s aktuálnou témou participovalo 10 autorov, z ktorých viacerí pôsobia ako pedagógovia na Katedre predškolskej a elemnetárnej pedagogiky. Tu téma reflexívne orientovanej výučby rezonuje v teoretickej a praktickej podobe už dlhšiu dobu. Výsledkom niekoľkoročnej výmeny skúseností medzi slovesnou a poľskou stranou je okrem viacerých workshopov prezentujúcich a porovnávajúcich zistenia na oboch stranách aj táto publikácia, ktorá predstavuje zúročenie snáh o skvalitnenie výučby na primárnom stupni ako aj prípravy budúcich učiteľov pre tento stupeň vzdelávania. Vzniklo tak dielo, ktoré pokrýva široké spektrum orientácie primárneho vzdelávania.

Autorskému tímu sa podarilo profilovať všetky nosné didaktiky primárneho vzdelávania, pričom základnú koncepčnú os tvorí reflexia vo výučbe, vo vzdelávaní aj v príprave učiteľa a hodnotenie ako základný moment, ktorý posúva kvalitu vo vzdelávaní, ale aj sebarozvoji jednotlivca. Treba konštatovať, že

ciele, ktoré v úvode editori uvádzajú sa podarilo naplniť presvedčivo. Publikácia vysvetľuje teoretické východiská, zdôvodňuje prínos takto orientovanej výučby pre učiaceho sa jedinca a uvádza príklady využitia rozvíjajúceho hodnotenia v priereze odborových didaktík. Takto prezentuje aktuálnu pedagogickú tému a poskytuje kvalitný študijný materiál nielen študentom učiteľstva, ale aj učiteľom v praxi.

Vstup do problematiky a teoretické východiská predkladá Bronislava Kasáčová v prvej kapitole. Ujasňuje ako sa v reflexívnej výučbe využívajú modely rolí, ktoré v procesoch učenia vytvárajú sociálnu štruktúru neustále obklopujúcu účastníkov takto poňatej výučby. Základné prvky sú reflexia a permanentný dialóg. Sú tiež kľúčovou osou výučby prepájajúcej učiteľov a žiakov vo vzájomnom procese učenia sa. Tak ako reflexia vychádza z fenomenologického poňatia, tak aj reflexívna výučba je zdôraznením podpory rozvoja učiaceho sa v zmysle umožnenia chápať jeho individuálne potreby. Schopnosť sebarozvoja má veľký význam aj v profesijnom rozvoji učiteľa a týmto sa teoretický cyklus uzavára do permanentného cyklu.

V druhej kapitole Mariana Cabanová venuje pozornosť na nadväzujúce pojmy a to diagnostikovanie a hodnotenie v práci učiteľa. Poníma ich ako dynamický systém v procese poznávania sociálnych rolí dieťaťa. Diagnostikovanie je považované za nevyhnutný podklad pre hodnotenie v práci učiteľa. V tomto poňatí je diagnostikovanie napojené na permanentnú reflexiu a hodnotenie nie je uzavretím pedagógovho pôsobenia, ale počiatkom nasledujúceho plánovania a konania. Tieto koncepty autorka poňala v piatich podkapitolách, ktoré venujú pozornosť učiteľovi a jeho spôsobilosti hodnotiť v porovnaní vo viacerých krajinách a vymedzenie požiadaviek v legislatívnych dokumentoch.

Hodnotenie vo väzbe na kompetencie vo vzdelávaní tematizuje Alena Doušková. Objasňuje ako sa chápe pojem kľúčových kompetencií. Vo výučbe, kde je žiak konfrontovaný s jej cieľom a je aktívnym spoluposudzovateľom svojho pokroku sa stáva spoluzodpovedným za vlastné učenie. Model rozvíjajúceho hodnotenia počíta s aktivizáciou žiaka v procesa nadobúdania kompetencií. Na to nadväzuje vysvetlenie ako učiteľ využíva činnosti hodnotenia, nie už ako odmenu alebo trest, ale ako podnet udržiavania motivácie učiaceho sa. Metodický manuál predstavuje vhodné nástroje kriteriálneho hodnotenia a spätnej väzby využívané vo výučbe – hodnotiace rubriky.

Na konkretizáciu využitia kriteriálneho hodnotenia v špecifických podmienkach odborových didaktík sú orientované ďalšie kapitoly. Hodnotenie v jazykovej a literárnej edukácii (v spoluautorstve Babiaková – Kováčová – Pilátová) sa konkretizujú procesy rozvíjajúceho hodnotenia vo výučbe materiského jazyka. V nadväznosti na rozvoj gramotnosti sa venujú komunikačnej kompetencii ako podmienke školského vzdelávania. Kapitola k hodnoteniu v matematike v autorstve Ľubice Gerovej prezentuje komplexné poňatie hodnotenia v klasickom predmete primárneho vzdelávania smerujúc k rozvoju matematickej gramotnosti.

V týchto súvislostiach sa venuje aj osobitnému postaveniu predmetu v kurikle primárneho vzdelávania. Ružena Tomkuliaková zas rozpracúva príklady kriteriálneho hodnotenia vo vzťahu ku kľúčovým kompetenciám v prírodovednom vzdelávaní.

Veľmi prínosnou sú záverečné kapitoly poľských autoriek orientovaných na umelecko-expresívnu výučbu. Joanna Aksman prezentuje výstupy a zistenia projektu Nauka – Sztuka – Edukacja. Projekt medzinárodnej spolupráce je zameraný na spôsoby identifikácie výtvarne nadaného dieťaťa a rozpracúva metodiku práce s ním. Uvádzajú nástroj určený pre učiteľov a rodičov, ktorý môže pomôcť včasnému odhaleniu nadania u dieťaťa. Jolanta Gabzdyl uzatvára publikáciu kapitolou o cieľoch ako kategórii hodnotenia efektivity učenia sa v primárnom vzdelávaní. Analyzuje ako súvisí cieľ a dosahovanie vzdelávacích efektov. V ich chápaní školy ako slobodného miesta, kde sa každý žiak môže kreatívne realizovať a zaslúži si kompetentné hodnotenie nadväzujú na koncept umenia ako kapitálu, ktoré naznačil už Joseph Beuys v 60-tych rokoch. Ak chceme kumulovať kreativitu a kompetencie, je potrebné pristupovať ku každému dieťaťu ako k niekomu, kto je schopný sám kreovať svoje schopnosti.

Publikácia ako celok predstavuje komplexné uchopenie pre prax inšpiratívneho konceptu hodnotenia a dúfame že v pozitívnom zmysle prispeje k transformácii v hodnotení a k prieniku myšlienok reflexívnej výučby školskej reality aj v širšom rozsahu.

Péter Horváth

**AZ ESÉLYTEREMTÉS MISSZIÓJA / TANULMÁNYOK
A ROMA KÖZÖSSÉGI KULTÚRA HAGYOMÁNYAIRÓL ÉS
A TEHETSÉGGONDOZÁSRÓL,
SZERKESZTETTE MAGDOLNA LÁCZAY
[DIDAKT KIADÓ, DEBRECEN, 2015, PP. 158]¹**

Problemem naszych czasów, tak w życiu społecznym, jak i w gospodarczym, jest to, w jaki sposób w wielonarodowościowej Europie mamy odnosić się do wpływów interetnicznych i interkulturowych. Pojawiają się liczne trudności w funkcjonowaniu społecznym na tle kulturowym, na dużą skalę wynikające z dużego zróżnicowania w wykształceniu, w stylu życia, tradycjach czy ocenie wartości kulturalnych.

W ostatnich latach na Węgrzech znacznie wzrosła liczba ludności romskiej, co spowodowało pojawienie się problemów socjalnych, a także bezrobocia w tej grupie etnicznej. Taki stan rzeczy przyczynił się do podjęcia badań naukowych, których celem jest pomoc w integracji Romów ze społeczeństwem węgierskim oraz znalezienie obszarów, w ramach których ta integracja byłaby możliwa.

Ludność romska skupia się przede wszystkim w małych, przygranicznych wioskach. Rodziny są wielodzietne, a rodzice nie dbają o wykształcenie swoich dzieci. Młodzi ludzie mają szansę na rynku pracy tylko wówczas, kiedy otrzymu-

¹ *Misja stworzenia szansy. Studia o tradycjach kultury oraz o opiece nad talentami wspólnoty romskiej*, pod red. Magdolny Lácza, Wydawnictwo „Didakt”, Debreczyn, 2015, ss. 158.

ją pomoc z zewnątrz. Recenzowana książka ma na celu pokazanie różnych możliwości i form pomocy Romom. Opisano w niej przykłady, godne naśladowania, odnoszące się do możliwości kształcenia i działalności podejmowanej przez niewielką grupę inteligencji romskiej.

Na Wydziale Wychowania Dzieci i Edukacji Dorosłych Uniwersytetu w Debreczynie kilka lat temu rozpoczęło swoją działalność Centrum Badania Integracji Romskiej. Powstało również kolegium, które zajmuje się kształceniem i samokształceniem. 60% studentów kolegium jest pochodzenia romskiego. Studenci ci w przeważającej mierze chcą zostać pedagogami przedszkolnymi lub pedagogami socjalnymi.

Kolegium, którego celem jest międzynarodowa opieka nad talentami, koncentruje się na kształceniu osób wyjątkowo utalentowanych, stwarzając im warunki do rozwoju ich zdolności. Jego zadaniem jest kształcenie młodych ludzi, zdolnych do samodzielnej i kreatywnej pracy. W przypadku młodzieży romskiej prace kolegium koncentrują się na ratowaniu „utajonych” talentów. W ten sposób nadrabiane są zaległości środowiska rodzinnego w tej dziedzinie.

W książce omówiono badanie przeprowadzone w grupie osób pochodzenia romskiego, które ukończyły kolegium. W ramach badań opisano ich losy. Pokazano funkcjonowanie wspólnoty romskiej, a także zakres integracji ze społeczeństwem węgierskim w dwóch obszarach. Pierwszy z nich obejmuje aktywne życie religijne w nowych wspólnotach religijnych, głównie w kościołach baptystów i „zielonoświątkowców”. W książce opisano jedną wspólnotę „zielonoświątkowców”. Prowadzący ją węgierski ksiądz potrafił tak zaktywizować grupę wyznaniową, że stworzyli oni swoje instytucje wychowawczo-szkoleniowe od przedszkola do szkolnictwa zawodowego. Wśród tej wspólnoty coraz mniej jest takich dzieci, które nie kończą szkoły, zdarza się, że nawet osoby starsze uzupełniają swoje wykształcenie (przynajmniej w stopniu podstawowym). Księży cechuje indywidualne podejście do wiernych i może dlatego osoby należące do wspólnoty stają się aktywne również w innych obszarach. Popularny we wspólnotach jest Ruch „Cursillo”, traktowany częściowo jako pielgrzymka, a częściowo jako nauka życia wyznaniowego.

Drugim obszarem pomocnym w integracji są romskie tańce ludowe. Taniec i śpiew są najbardziej popularnymi formami rozrywki wśród tej grupy ludności, bez względu na poziom ich wykształcenia.

Dwa artykuły, zamieszczone w książce, należy traktować jako prace źródłowe. Pierwszy poświęcono romskiemu profesorowi, tancerzowi i etnografowi Gusztáva Balázsa, uhonorowanemu wysokimi odznaczeniami artystycznymi. Jedna z absolwentek kolegium, która sama jest członkiem zespołu tanecznego, namówiła profesora, aby napisał książkę o historii romskiego tańca ludowego. Profesor nauczył się tańczyć romskie tańce ludowe od swego ojca oraz rodziny w miejscowości Nagyecsed (żyje tu liczna społeczność romska). Sukces pierwszego nauczyciela pochodzenia romskiego przyniósł rozgłos całemu regionowi,

a założony przez niego zespół taneczny – dziś już nie tylko tańców romskich – przedstawia i pielęgnuje węgierskie tradycje taneczne.

Drugi artykuł omawia życie baleriny pochodzenia romskiego, Júlii Csiky. Została „odkryta” jako mała dziewczynka, a artykuł opisuje jej karierę artystyczną. Pobierała nauki u największych muzyków węgierskich, odnosiła też liczne sukcesy w zespole tanecznym Opery Budapesztańskiej. W czasie drugiej wojny światowej wróciła do miejscowości Mátészalka, do swego miasta rodzinnego, gdzie założyła międzynarodowy zespół tańca, cieszący się do dzisiaj zasłużoną sławą. W szkole artystycznej w tym mieście otwarto wystawę poświęconą jej życiu.

Magdolna Lácay, redaktor książki, zwraca uwagę na fakt, że artykuły opisują losy absolwentów i studentów kolegium wskazują, jak złożone i trudne życie mają przedstawiciele romskiej społeczności. Jeśli udaje im się zmienić życie, swoim przykładem pociągają innych. Relacje tych osób mają duży wpływ na młodsze pokolenie studentów, dlatego z różnych okazji są one zapraszane do kolegium na spotkania. Rola tych osób w zmianie mentalności środowiska romskiego jest niezmiernie ważna.

Podsumowując, artykuły zawarte w książce dotyczą funkcjonowania kolegium oraz ogólnych i specjalistycznych metod opieki nad uzdolnionymi osobami pochodzenia romskiego. Opisano w nich liczne przykłady konkretnych działań na rzecz tej społeczności, co przyczyniło się do zmian stylu życia wspólnot romskich.

SPRAWOZDANIA

Agnieszka Misiuk

**SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI DLA NAUCZYCIELI
PT.: „CISZA W PRZESTRZENI SZKOŁY”, 2016, ZORGANIZOWANEJ
PRZEZ WYDZIAŁ PSYCHOLOGII I NAUK HUMANISTYCZNYCH
KRAKOWSKIEJ AKADEMII IM. ANDRZEJA FRYCZA
MODRZEWSKIEGO ORAZ KURATORIUM OŚWIATY
W KRAKOWIE I BURMISTRZA MIASTA NIEPOŁOMICIE**

Współczesny świat nasycony jest dźwiękiem. Muzyka, rozmowy, szmery, hałas towarzyszą człowiekowi niemal nieustannie już od pierwszych chwil jego życia. Brakuje momentów wyciszenia, brakuje doświadczenia ciszy. Również dzieciom, które doznając różnorodnych bodźców wzrokowych, czuciowych oraz słuchowych mają często niewiele okazji do przeżywania ciszy.

Dostrzegając znaczenie ciszy w edukacji i odpowiadając na rosnącą potrzebę wprowadzania jej w polskich szkołach Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, przy współpracy z Kuratorium Oświaty w Krakowie oraz Burmistrzem Miasta i Gminy Niepołomice, zorganizowała 10.02.2016 roku konferencję pt.: „Cisza w przestrzeni szkoły”. Jej główną inicjatorką była pani prof. nadzw. dr hab. Teresa Olearczyk, autorka licznych publikacji naukowych na temat ciszy w edukacji, która naukowo zajmuje się tą problematyką. Dzięki gościnności Burmistrza Miasta i Gminy Niepołomice konferencja odbyła się w Zamku Królewskim w Niepołomicach.



Fot. 1. Otwarcie konferencji pt: „Cisza w przestrzeni szkoły” przez Kanclerza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego prof. nadzw. dr Klemensa Budzowskiego (10.02.2016 r.). Fot. Maciej Banach



Fot. 2. Obrady konferencji pt: „Cisza w przestrzeni szkoły” w Zamku Królewskim w Niepołomicach – prowadzące od prawej prof. nadzw. dr hab. Teresa Olearczyk i dr Joanna Aksman. Fot. Maciej Banach

„Cisza w przestrzeni szkoły” to pierwsza z cyklu konferencji przeznaczonych dla nauczycieli klas IV–VI szkół podstawowych z Krakowa i okolic. Następna skierowana będzie do nauczycieli szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych, zaś kolejne do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej.

W konferencji wzięło udział łącznie ponad 200 nauczycieli klas IV–VI. Wśród uczestników konferencji znaleźli się także przedstawiciele kilku ośrodków akademickich, tj.: Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie, Świętokrzyska Szkoła Wyższej w Kielcach, Uniwersytet Jana Kochanowskiego oraz Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Rozpoczynając obrady uczestnicy wysłuchali krótkich wystąpień wprowadzających w problematykę ciszy, wygłoszonych przez Burmistrza Miasta i Gminy Niepołomice, Romana Ptaka, Małopolskiego Kuratora Oświaty – Aleksandra Palczewskiego oraz Małopolskiego Wiceministra Oświaty – Grzegorza Barana. Jako ostatni przemawiał Kanclerz Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, prof. dr Klemens Budzowski, dokonując niezwykle ciekawego zestawienia różnorodnych ujęć i zastosowań ciszy oraz jej znaczenia dla funkcjonowania człowieka.

Sesji plenarnej przewodniczyła dr Joanna Aksman, prodziekan Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Jako pierwsza wystąpiła prof. nadzw. dr hab. Renata Stojcka-Zuber (KAAF), która opowiedziała o „Psychologicznych i pedagogicznych uwarunkowaniach skutecznego wychowania”. Następnie prof. nadzw. dr hab. Teresa Olearczyk (KAAF), nawiązując do różnych nurtów w edukacji, opowiedziała o „Ciszy w wybranych systemach pedagogicznych”. Uczestnicy mieli także przyjemność wysłuchać wystąpienia pt.: „Cisza we współczesnym środowisku szkolnym – analiza wyników ankiet skierowanych do dyrektorów małopolskich szkół podstawowych”, które wygłosili dr Joanna Aksman (KAAF) oraz mgr Artur Pasek z Kuratorium Oświaty w Krakowie.

W drugiej części spotkania odbyły się warsztaty tematyczne, w których udział brali uczestnicy, podzieleni na cztery grupy. Tematyka nawiązywała do zastosowania różnych wymiarów ciszy podczas zajęć lekcyjnych. Pierwszy warsztat, pt. „Jak opowiedzieć o sobie nie mówiąc? Jaki jestem, jaki chciałbym być?”, poprowadził dr hab. Marek Pokutycki z Akademii Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie. Drugi, zatytułowany „Muzyka jest ciszą a w ciszy jest muzyka”, zaprezentował uczestnikom mgr Krzysztof Zuber ze Świętokrzyskiej Szkoły Wyższej w Kielcach. Trzeci warsztat dr Małgorzata Wolska-Długosz z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach zatytułowała: „Żeby dzieciom chciało się chcieć (kreatywność a cisza)”. Z kolei ostatni warsztat, pt.: „Poprzez ruch – ku ciszy”, przygotował mgr Andrzej Rokicki z Krakowskiej Akademii imienia Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Prezentacja wniosków z przeprowadzonych warsztatów połączona była z dyskusją na temat znaczenia ciszy w edukacji. Konferencję podsumowała prof.

nadzw. dr hab. Teresa Olearczyk. Podkreśliła, że zorganizowane spotkanie naukowe pozwoliło teoretykom, badaczom i praktykom na konstruktywne pochycenie się nad zagadnieniem obniżenia poziomu hałasu w szkole. Było ono szansą na dokonanie refleksji nad wieloaspektowością i znaczeniem ciszy dla edukacji i zdrowia, a także wprowadzeniem ciszy, jako zasady w komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem.

Konferencja „Cisza w przestrzeni szkoły” otwierała cykl spotkań poświęconych tej tematyce. W dniach 24–25 października 2016 roku planowana jest w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego oraz w Zamku Królewskim w Niepołomicach międzynarodowa konferencja pt.: „Kultura ciszy – aspekty interdyscyplinarne”.

Swój przyjazd zapowiedzieli prelegenci między innymi z takich państw, jak: Czechy, Włochy, Słowacja i Ukraina.

Mamy nadzieję, że opisywana konferencja przyczyni się do krzewienia ciszy, dającej siłę i energię do pracy w polskich przedszkolach i szkołach.

NOTY O AUTORACH

JOANNA AKSMAN dr n. hum., adiunkt na Wydziale Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego kierownik Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej; członek Zarządu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego o. w Krakowie i Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej. Zainteresowania naukowe: edukacja medialna, dydaktyka mediów, wychowanie estetyczne, współczesne problemy diagnostyki pedagogicznej, diagnoza dzieci zdolnych artystycznie.

OLENA BOCHAROVA dr hab. w Katedrze Pedagogiki Specjalnej i Ogólnej Ukraińskiego Katolickiego Uniwersytetu we Lwowie. Od października 2015 r. profesor nadzwyczajny na Wydziale Psychologii i Nauk Humanistycznych KA-AFM. Autorka wielu prac poświęconych problematyce uzdolnień dzieci i młodzieży; brała udział w międzynarodowych projektach naukowo-badawczych, m.in. „Nauka – Sztuka – Edukacja” (realizowanym w latach 2011–2013 w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego).

MARA COTIČ prof. zw. opracowuje nowoczesne modele nauczania i uczenia się matematyki, uczestniczy w wielu projektach krajowych i międzynarodowych. W latach 2000–2004 przewodnicząca krajowej komisji do badań kompetencji matematycznych. Był członkiem Krajowej Grupy Ekspertów do przygotowania podstaw programowych w Słowenii oraz komisji kształcenia nauczycieli i ich rozwoju zawodowego.

DARJO FELDA docent, dydaktyk matematyki, bada problematykę procesu nauczania i uczenia matematyki, analizuje modele uczenia i nauczania. Autor

i współautor podręczników szkolnych, zbiorów ćwiczeń, materiałów dla nauczycieli matematyki wszystkich klas szkoły podstawowej i gimnazjum. W latach 1986–2011 był kierownikiem olimpiad matematycznych w Słowenii, w latach 1993–2001 członkiem międzynarodowego jury olimpiad matematycznych. Naczelny redaktor „Matematyki w szkole” (1993–1998), podstawowego czasopisma w Słowenii z obszaru dydaktyki matematyki. Przewodniczący państwowej komisji do badania kompetencji matematycznych (od 2009 r.).

MAGDALENA FRĄCZEK dr inż., pracownik Wydziału Leśnego Uniwersytetu Rolniczego im. Hugona Kołłątaja w Krakowie (Zakład Bioróżnorodności Leśnej); zainteresowania badawcze to: ekologia roślin, botanika leśna, edukacja przyrodnicza i etnobotanika.

JOLANTA GABZDYL dr n. hum., pracownik Instytutu Studiów Edukacyjnych i Sztuki PWSZ w Raciborzu, o szerokich zainteresowaniach naukowych dot. dydaktyki ogólnej, komunikacji interpersonalnej, dydaktycznej, edukacji elementarnej, plastycznej: wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz pedagogiki resocjalizacyjnej. Uczestniczka międzynarodowych projektów badawczych, (współ)autorka i (współ)redaktorka blisko stu prac opublikowanych w Polsce i za granicą.

TERESA GIZA dr hab., profesor Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach. Od 2009 r. współpracuje z Krakowską Akademią. Prowadzi zajęcia na temat diagnozy i wspierania uczniów zdolnych. Uczestniczyła w realizacji projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja”. Autorka programów studiów podyplomowych i kursów nt. pracy z uczniem zdolnym, prowadzonych na UJK w Kielcach. Obszar zainteresowań naukowych: pedagogika zdolności i twórczości, pedagogika ogólna; wykladała na uniwersytetach w Bułgarii, Rumunii i na Ukrainie. Autorka czterech monografii (autorskich) oraz współredaktor trzech książek. Opublikowała 120 artykułów naukowych w Polsce oraz 16 za granicą. Brała czynny udział w konferencjach naukowych krajowych i zagranicznych. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (1992), Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu (2009) oraz MIK Gluon (1997, Rosja).

KRYSTYNA GRZESIAK pedagog, dr n. hum., wykładowca w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Zainteresowania naukowe: czas wolny dzieci i młodzieży, rola placówek wychowania pozaszkolnego w zagospodarowywaniu czasu wolnego. W latach 2005–2008 sprawowała opiekę merytoryczną i redakcyjną nad wydawnictwem placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce, pt. „Biblioteczka Wychowania Pozaszkolnego”. W latach 2002–2014 Sekretarz Polskiego Stowarzyszenia Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego; brała udział w dwóch projektach badawczych: „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów dydaktycznych wspomagających proces rozpoznawania pre-

dyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów” oraz „Nauka – Sztuka – Edukacja opracowanie i upowszechnienie innowacyjnego modelu diagnozy, metod, pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie”.

MARIUSZ GRZYB mgr inż., absolwent AGH w Krakowie; instruktor, grafik kursów e-learningowych w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, nauczyciel w Centrum Młodzieży im. dr. H. Jordana w Krakowie. Obszar zainteresowań: badania nad kształceniem na odległość w aspekcie czynników jego rozwoju, możliwości technologicznych, użyteczności, social media, nowe technologie.

MARCIN GUZIK dr inż., kierownik Działu Nauki i Edukacji w Tatrzańskim Parku Narodowym. Koordynator projektów edukacyjnych realizowanych przez Tatrzański Park Narodowy, m.in.: „Polscy i słowaccy uczniowie poznają Tatry – cykl imprez edukacyjnych”, „Leśny ogród zmysłów – przystosowanie Ogrodu Roślinności Tatrzańskiej dla osób niepełnosprawnych”, „Dom przyrody, park ludzi – przez edukację ekologiczną do zrównoważonego korzystania z ekosystemów Tatr”.

LENKA KASÁČOVÁ, mgr PhD., adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy w Katedrze Kultury Sztuki. Zajmuje się przygotowaniem studentów Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej w zakresie ekspresji wizualnej. Organizuje warsztaty artystyczne dla studentów; skupia się na poszerzaniu możliwości doświadczeń praktycznych w ramach warsztatów w przedszkolach i szkołach. Organizuje dla dzieci „Plenery sztuki”; prowadziła warsztaty plastyczne z dziećmi i osobami starszymi w ramach zajęć w świetlicach we Francji.

SWITLANA KOHUT dr, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Społecznej Ukraińskiego Katolickiego Uniwersytetu we Lwowie. Zainteresowania naukowe: historia, teoria i praktyka pedagogiki społecznej, teoretyczne i metodologiczne podstawy szkolenia fachowców do działalności społeczno-pedagogicznej na Ukrainie oraz za granicą.

ANNA KOŽUH dr hab., prof. pedagogiki na Wydziale Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego oraz na Wydziale Edukacji w Uniwersytecie na Primorskem w Słowenii. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na skuteczności współczesnych metod kształcenia; bada jakość i modyfikacje procesu kształcenia; poddaje analizie nowatorskie metody edukacji oraz sposoby oceny kompetencji pedagogicznych i dydaktycznych w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Współpracuje z ośrodkami edukacji głównie w Europie, współorganizatorka międzynarodowych konferencjach internetowych i autorka kilku monografii oraz wielu art. naukowych.

MONIKA KUSIAK-PISOWACKA dr hab., w Krakowskiej Akademii prowadzi zajęcia z gramatyki opisowej i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego; zainteresowania naukowe to: psycholingwistyczne aspekty czytania w języku rodzimym i obcym, dyskurs edukacyjny, strategie uczenia się oraz proces stawania się nauczycielem. Współautorka serii podręczników do języka angielskiego dla gimnazjum „Boomerang”; autorka skryptów dla studentów zdobywających kwalifikacje do nauczania języków obcych.

JURKA LEPIČNIK VODOPIVEC prof. zw., jej zainteresowania naukowe obejmują badania rozwoju zawodowego nauczyciela i kompetencji wychowawców oraz nauczycieli w zakresie edukacji ekologicznej, edukacji medialnej i komunikacji interpersonalnej. Od 2009 r. aktywnie współpracuje z programem „Badania nauczania i uczenia się w nowoczesnym społeczeństwie” (P5-0367). Autorka ponad 100 artykułów naukowych opublikowanych w Słowenii i za granicą oraz 6 monografii.

VIDA MEDVED UDOVIČ prof. zw. dydaktyki języka słoweńskiego, badań nad umiejętnością pisania i czytania ze zrozumieniem oraz odbioru literatury, teatru i folkloru literackiego. Publikuje prace dotyczące języka słoweńskiego i literatury oraz łączenia teorii i praktyki pedagogicznej, a także współtworzy nowoczesne zestawy dydaktyczne oraz podręczniki do nauki języka słoweńskiego, a także innowacyjne lektury do szkoły podstawowej. Aktywnie uczestniczy w krajowych i zagranicznych sympozjach naukowych, poświęconych problemom nauczania języka słoweńskiego oraz różnorodnym aspektom odbioru literatury młodzieżowej. Czynn timer angażuje się w proces nauczania i uczenia się języka słoweńskiego na styku kultur, zwłaszcza jako wykładowca na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Trieście. Prowadzi projekty naukowo-badawcze dotyczące świadomości kulturowej i sposobów jej wyrażania. W 2014 roku otrzymała nagrodę Republiki Słowenii w dziedzinie szkolnictwa wyższego za wybitne osiągnięcia w dziedzinie edukacji.

AGNIESZKA MISIUK pedagog, terapeutka, wykładowca akademicki, dr nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracuje w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Zainteresowania naukowe skupiają się wokół diagnozy dzieci oraz wspierania ich rozwoju społeczno-emocjonalnego. Prowadzi warsztaty dla rodziców, pedagogów i nauczycieli m.in. z zakresu komunikacji interpersonalnej, rozwijania kompetencji wychowawczych i metod pracy z dziećmi.

TERESA OLEARCZYK dr hab., prof. nadzw. Krakowskiej Akademii, kierownik Katedry Pedagogiki Rodziny. W jej nurcie zainteresowań teoretycznych i dociekań badawczych znajduje się refleksja nad jakością partycypacji rodziny w nowo konstytuowanej rzeczywistości globalnej. Od 2003 r. członek Rady Pro-

gramowej „Hejnału Oświatowego”, kwartalnika Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie. Od marca 2006 r. prowadzi w KA AFM Salon Edukacyjny Krakowa, forum dyskusyjne pod patronatem Kuratora Oświaty. Realizuje badania w zakresie pedagogiki społecznej, dotyczące realizacji funkcji rodzicielskiej w grupie wykluczonych społecznie. Autorka opracowała scenariusze cyklu filmów dokumentalnych o tematyce historycznej: Skarby Jasnej Góry (10 odcinków); 51 artykułów, w tym 4 do czasopism zagranicznych.

OLEKSANDRA PALKA docent (adiunkt) w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Społecznej na Ukrainińskim Katolickim Uniwersytecie we Lwowie. Prowadzi następujące wykłady: „Nauka języka angielskiego do celów zawodowych”, „Ogólny kurs języka angielskiego”, „Język ukraiński jako obcy”, „Podstawy retoryki”, „Technologia pracy opiekuna społecznego”.

JOLANTA PUŁKA dr n. humanistycznych w zakresie pedagogiki na Wydziale Psychologii i Nauk Humanistycznych (Katedra Metodologii Badań Społecznych) w Krakowskiej Akademii AFM. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół problematyki projektowania programów wychowawczo-profilaktycznych, edukacji dzieci i młodzieży, strategii i metod pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia w zachowaniu, pozycji społecznej dziecka w grupie rówieśniczej, a także wokół problematyki kształcenia akademickiego i kształtowania kompetencji nauczycielskich. Współpracuje z ośrodkami naukowymi oraz placówkami edukacyjnymi, profilaktycznymi i terapeutycznymi w kraju i za granicą (Finlandia, Szwecja i Stany Zjednoczone). Koordynuje projekty badawcze o charakterze ogólnopolskim i lokalnym, redaguje prace naukowe, uczestniczy w konferencjach krajowych i międzynarodowych.

ANDRZEJ ROKICKI mgr, pracuje w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, w Katedrze Pedagogiki Rodziny. Zainteresowania badawcze i naukowe to: zagadnienia z zakresu pedagogiki społecznej dotyczące działań i aktywności seniorów, rozwój i innowacje polskich UTW.

SEBASTIAN RYMARCZYK mgr inż., administrator platformy e-learningowej, instruktor w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Obszar zainteresowań: badania nad kształceniem na odległość w aspekcie czynników jego rozwoju, możliwości technologicznych, użyteczności i kosztowności.

KINGA SORKOWSKA-CIEŚLAK mgr, instruktor w Krakowskiej Akademii AFM, prowadzi zajęcia z przedmiotów informatycznych dla studentów różnych specjalności, doktorantka Kulturoznawstwa w Akademii Ignatianum w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe związane są z wykorzystywaniem nowych technologii w turystyce.

MARTA WOŹNIAK-ZAPÓR dr inż., specjalista ds. automatyki i informatyki, instruktor, koordynator ds. e-learningu, adiunkt i kierownik ds. e-learningu w Krakowskiej Akademii AFM. Obszar zainteresowań naukowych: badania nad kształceniem na odległość w aspekcie czynników jego rozwoju, możliwości technologicznych, użyteczności i kosztochłonności.

INSTRUKCJA PRZYGOTOWANIA ARTYKUŁÓW

Krój i rozmiar pisma

Tekst artykułu powinien być złożony pismem Times New Roman o wielkości 12 punktów z interlinią 1,5. Terminy i wyrażenia obcojęzyczne oraz tytuły artykułów i książek należy pisać kursywą (*italic*). Nie należy stosować wytłuszczeń (**bold**). Nie należy stosować podkreśleń.

Ilustracje

Rysunki, wykresy i fotografie powinny być dostarczone na płytach CD lub pocztą elektroniczną w formie zeskanowanej lub jako elektroniczny plik w jednym z formatów: *.tif, *.jpg lub *.psd.

Ilustracje zaczerpnięte z innych prac i podlegające ochronie prawa autorskiego powinny być opatrzone informacją bibliograficzną w postaci odsyłacza do literatury, umieszczonego w podpisie rysunku.

Tabele

Tabele należy umieszczać możliwie blisko powołania i numerować kolejno. Tabele tworzy się, stosując polecenie: *Tabela/Wstaw tabelę*. Wskazane jest unikanie skrótów w rubrykach (kolumnach) tabel. Tekst w tabeli powinien być złożony pismem mniejszym niż podstawowy. Ewentualne objaśnienia należy umieścić w linii bezpośrednio pod tabelą, a nie w samej tabeli.

Przypisy

Przypisy należy tworzyć, stosując polecenie: *Wstaw/odwołanie/przypis dolny*. W polu, które pojawi się na dole kolumny, wpisujemy tekst przypisu (pismo wielkości 8–9 pkt.).

Przykłady:

- publikacje książkowe

S. Grodziski, *Habsburgowie*, [w:] *Dynastie Europy*, red. A. Mączak, Wrocław 1997, s. 102–136.

- artykuły w czasopismach

S. Waltoś, *Świadek koronny – obrzeża odpowiedzialności karnej*, „Państwo i Prawo” 1993, z. 2, s. 16.

W przypisach do oznaczania powtórzeń można stosować terminologię łacińską lub polską, czyli: *op. cit.*, *ibidem* (tamże), *idem* (tenże), *eadem* (taż). Bezwzględnie należy jednak zadbać o konsekwentny zapis i nie mieszać zapisu łacińskiego z polskim.

Jeśli w obrębie artykułu cytowane są dwie publikacje jednego autora, wtedy powtarza się początek tytułu i po przecinku nr strony. Przykład:

J. Balcerzan, *Sytuacja liryczna*, „Nurt” (Lublin), R. 18, 1997, nr 6, s. 13–28.

Idem, *Sytuacja liryczna...*, s. 2–3.

ZASADY RECENZOWANIA PUBLIKACJI W CZASOPISMACH¹

1. Do oceny każdej publikacji powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki.
2. W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
3. Rekomendowanym rozwiązaniem jest model, w którym autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. *double-blind review proces*).
4. W innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów; za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem:
 - bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
 - relacje podległości zawodowej,
 - bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.
5. Recenzja musi mieć formę pisemną i kończyć się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
6. Zasady kwalifikowania lub odrzucenia publikacji i ewentualny formularz recenzentki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej czasopisma lub w każdym numerze czasopisma.
7. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.

¹ Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego obowiązują od roku 2012.

