

HEINAŁ OSWIATOWY

NR 2/190
2020

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli
www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Pozytywny klimat szkoły

Od redakcji

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Krzysztof Nowakowski

Czy szkoła może uchronić uczniów przed zachowaniami ryzykownymi? 3

Bożena Alejsiak

Formy rekreacji ruchowej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym a kondycja psychiczna ucznia 6

Bożena Koziara

Budowanie pozytywnego klimatu szkoły. Jak sprawić, żeby szkoła miała pozytywny klimat społeczny? 11

Krzysztof Polak

Równoległe światy szkolnych zachowań 14

Marzena Sula-Matuszkiewicz

Bezpieczne klikanie 16

Klaudia Kierc

Biblioteki Pedagogiczne na straży bezpiecznego korzystania z Internetu 18

Danuta Sterna

O testach 20

Jerzy Lackowski

Diagnoza wstępna grupy uczniowskiej a skuteczność pracy nauczycielskiej (zarys problematyki) 22

Konteksty i inspiracje

Tomasz Garstka

(Nie)małdrości akademickie 26

Kobiety w polskiej pedagogice i edukacji

Marta Jesionek

Klementyna z Tańskich Hoffmanowa 30

Recenzje

Rafał Aleksandrowicz

Recenzja książki *Pisarstwo naukowe studentów* 33

Informacje i komunikaty

Polecamy sieci współpracy i samokształcenia

Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli..... 35

Miesięcznik „Hejnal Oświatowy” można otrzymać w siedzibach Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli: MCDN Ośrodek w Krakowie, ul. Garbarska 1; MCDN Ośrodek w Nowym Sączu, ul. Jagiellońska 61; MCDN Ośrodek w Oświęcimiu, ul. Bema 4; MCDN Ośrodek w Tarnowie, ul. Nowy Świat 30.

Okładka: Fot. T. Łopuszyński

Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor MCDN), Małgorzata Dutka-Mucha, Zygmunt Fryczek, Barbara Ledwoń, Ewa Sojat

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. Ignatianum, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJK, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Halina Wesołowska (wice-dyrektor MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: dr Ilona Dudzik-Garstka, dr Małgorzata Jaśko, Mariola Kozak, Wojciech Papaj

Redaktor naczelna:

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

Adres redakcji:

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

Opracowanie materiałów i korekta:

Anna Róża Kuncewicz

Warunki przyjmowania materiałów:

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

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

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło. Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Firma Usługowo-Handlowa „SZMYDT”

ISSN 1233-7609

Od redakcji

**Drodzy
Czytelnicy**



Zapraszam do lektury nowego numeru naszego czasopisma, w którym autorzy artykułów podejmują zagadnienie potrzeby budowania pozytywnego klimatu szkoły. Szkoła, w której panuje taki klimat, postrzegana jest jako miejsce przyjazne i bezpieczne; miejsce, gdzie warto przychodzić, uczyć się i pracować.

Autor pierwszego tekstu zwraca uwagę, że pozytywny klimat panujący w placówce jest jednym z czynników najsilniej zapobiegających zachowaniom ryzykownym wśród dzieci i młodzieży. Natomiast autorka kolejnego artykułu podkreśla rolę szkoły w ukierunkowaniu młodych ludzi do mądrego wykorzystania czasu wolnego, do aktywnego wypoczynku i uczestnictwa w rekreacji i turystyce.

W numerze podjęliśmy także temat pseudonaukowych teorii, które są cały czas kultywowane i praktykowane m.in. w szkołach, chociaż nie mają one umocowania w rzetelnych badaniach naukowych.

Kontynuujemy cykl artykułów o kobietach odgrywających istotną rolę w polskiej pedagogice. Tym razem przedstawiamy postać Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, autorki pierwszego polskiego czasopisma dla dzieci oraz pierwszej kobiety w Polsce żyjącej z pióra.

Ponadto proponujemy do przeczytania recenzję książki i zapraszamy do skorzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Zapraszamy do współpracy i dzielenia się swoimi doświadczeniami. Nasze łamy są otwarte dla wszystkich. Miłej lektury!

Daria Grodzka
redaktor naczelna
„Hejnał Oświatowy”

Czy szkoła może uchronić uczniów przed zachowaniami ryzykownymi?

dr Krzysztof Nowakowski

W artykule przedstawiono rodzaje czynników chroniących przed zachowaniami ryzykownymi wśród młodzieży. Szczególna uwaga została zwrócona na czynniki związane ze szkołą – pozytywny klimat i wspierające relacje z nauczycielem oraz ich znaczenie dla szkolnej profilaktyki.

Obserwowany w ostatnich latach wzrost występowania objawów zaburzeń psychicznych wśród dzieci i młodzieży powoduje, że zagadnienie ochrony zdrowia psychicznego uczniów staje się jednym z podstawowych wyzwań stojących również przed współczesną szkołą i systemem edukacji. Ważny obszar działań podejmowanych w tym zakresie zajmuje szkolna profilaktyka zachowań ryzykownych.

Zachowania ryzykowne to takie zachowania, które mogą zagrażać zdrowiu i prawidłowemu rozwojowi ucznia. Innymi słowy – są związane z ryzykiem niekorzystnych dla dziecka następstw zdrowotnych, psychicznych i społecznych¹. Nasilenie się zachowań ryzykownych zazwyczaj obserwujemy w okresie dojrzewania, a do najczęściej występujących tego rodzaju niepożądanych zachowań można zaliczyć: używanie alkoholu, narkotyków, dopalaczy, palenie papierosów, problemowe korzystanie z Internetu, telefonu komórkowego i gier komputerowych oraz przemoc i agresję rówieśniczą.

Łatwo zauważyć, że z perspektywy profilaktyki szkolnej większość podejmowanych działań służy właśnie zapobieganiu zachowaniom ryzykownym wśród uczniów. Wiele współczesnych teorii profilaktyki podkreśla, że skuteczność jakichkolwiek środków zmniejszających zagrożenie zachowaniami ryzykownymi zależy w dużej mierze od właściwego rozpoznania

czynników ryzyka i czynników chroniących przed zachowaniami tego typu².

Czym są czynniki ryzyka i czynniki ochronne?

Ogólnie, są to pewne właściwości zarówno jednostki, jak i jej środowiska, które:

- a. mają potwierdzony badaniami naukowymi związek z pojawieniem się niepożądanego zachowania,
- b. zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia tego zachowania (czynniki ryzyka) lub je obniżają (czynniki ochronne),
- c. pozwalają na określenie grup o różnym stopniu zagrożenia niepożądanymi zachowaniami (tzw. grup ryzyka).

Przez długi czas w profilaktyce zachowań ryzykownych skupiano się przede wszystkim na **czynnikach ryzyka**, takich jak np. negatywny wpływ rówieśników czy niepowodzenia szkolne. Obecnie coraz bardziej podkreślane jest znaczenie czynników, które chronią młodzież przed podejmowaniem ryzykownych zachowań. Konieczność uwzględniania w profilaktyce zachowań ryzykownych zarówno czynników ryzyka, jak i czynników chroniących określa kierunki działań zapobiegawczych – także tych podejmowanych w szkole. Powinny one zatem z jednej strony osłabiać i minimalizować wpływ



Fot. E. Demczuk

czynników ryzyka, z drugiej – wzmacniać czynniki ochronne³. W tym kontekście warto nieco bliżej przyrzeć się rodzajom **czynników chroniących** przed zachowaniami ryzykownymi. Ann Masten⁴ podzieliła czynniki ochronne na cztery grupy:

- indywidualne (związane z samym uczniem, jego właściwościami psychicznymi),
- rodzinne (dotyczące relacji z rodzicami, postaw wychowawczych i udziału opiekunów w życiu dziecka),
- społeczności lokalnej (odnoszące się do mikrośrodowiska młodego człowieka, w tym do szkoły i podejmowanych przez nią działań),
- polityki i kultury społeczeństwa (związanych m.in. z organizacją systemu edukacji w sposób sprzyjający skutecznej profilaktyce).

Z kolei według Krzysztofa Ostaszewskiego⁵ czynniki ochronne można pogrupować na trzech głównych poziomach. Pierwszy z nich dotyczy indywidualnych cech i właściwości. Czynniki ochronne z tego poziomu odnoszą się do zasobów intelektualnych (np. wysoka inteligencja), temperamentu, zdolności samokontroli (w tym radzenia sobie z negatywnymi emocjami i napięciem), umiejętności społecznych (np. komunikowania się z innymi czy rozwiązywania konfliktów), pozytywnego obrazu siebie (m.in. wysoka samoocena i optymizm) oraz motywacji (np. przywiązywanie wagi do osiągnięć szkolnych). Drugi z poziomów zawiera czynniki ochronne związane z relacjami z osobami z najbliższego otoczenia.

Relacje te dotyczą rodziców (m.in. więź i wsparcie z ich strony, zaangażowanie w sprawy szkolne), rówieśników (istotni są „konstruktywni” rówieśnicy, tj. uznający i respektujący normy społeczne, przejawiający prospołeczne zachowania i aspiracje edukacyjne), a także znaczących dorosłych – nieformalnych mentorów (taką osobą może być nauczyciel lub wychowawca). Ostatni poziom zawiera zasoby należące do środowiska lokalnego – szkoły, sąsiedztwa oraz organizacji i instytucji umożliwiających spędzanie przez młodzież wolnego czasu w sposób konstruktywny (np. kluby sportowe lub wolontariat).

W każdym z przytoczonych podziałów pojawiają się czynniki chroniące związane ze szkołą bądź systemem edukacyjnym. Badania prowadzone m.in. przez Willoughby i zespół⁶ potwierdzają, że **jednym z najsilniej zapobiegających zachowaniom ryzykownym czynników jest pozytywny klimat panujący w placówce.**

Klimat szkoły to zdaniem Ostaszewskiego⁷ „sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ owej percepcji na ich zachowania”. Szkoła, w której panuje pozytywny klimat, to miejsce postrzegane jako przyjazne i bezpieczne; miejsce, gdzie warto przychodzić, uczyć się i pracować. Szkołę tego typu charakteryzuje otwartość na dialog wspierający charakter relacji nauczyciel-uczeń, poczucie przynależności, więzi i identyfikacji ze wspólnotą szkolną oraz częste występowanie prospołecznych zachowań (takich jak współpraca czy pomoc koleżeńska).

Pozytywny klimat wiąże się również z jasnym, spójnym i konsekwentnie

stosowanym przez opiekunów systemem zasad i reguł dotyczących pożądanых/nieakceptowanych zachowań. Ochronna rola pozytywnego klimatu szkoły jest wyjątkowo ważna, jednak w praktyce zbudowanie go i utrzymanie bywa trudne. Pozytywny klimat wymaga bowiem działań ze strony wszystkich osób zaangażowanych w sprawy szkolne. Niezależnie od wyzwań, jakie niesie ze sobą kształtowanie w szkole pozytywnej atmosfery, wzmacnianie tego czynnika chroniącego przed zachowaniami ryzykownymi wydaje się jednym z najbardziej najsukuteczniejszych działań profilaktycznych.

Innym istotnym czynnikiem chroniącym przed podejmowaniem zachowań ryzykownych jest **pozytywna relacja dziecka z osobą dorosłą**. Dotyczy ona zarówno rodziców, osób spokrewnionych (np. dziadków), jak i osób włączonych w proces wychowania (takim znaczącym dla dziecka dorosłym może być np. nauczyciel, trener z klubu sportowego, instruktor harcerstwa czy katecheta). Relacje z rodzicami, które stanowią czynnik ochronny, charakteryzuje m.in. silna więź, podejmowanie rozmów, zainteresowanie postępiami w nauce i sprawami ważnymi dla dziecka. Dodatkowo chroniącą funkcję spełnia tutaj postawa rodziców wobec norm i zasad (np. nieakceptowanie przemocy jako sposobu rozwiązywania problemów), a także tzw. zrównoważony nadzór rodzicielski (wyrażający się np. w regułach dotyczących pozostawiania dziecka poza domem)⁸.

Na podobnych zasadach opiera się pozytywna relacja z osobą niespokrewnioną, spoza rodziny. W tym przypadku również kluczowe są jakość więzi,

poczucie oparcia i bezpieczeństwa, uzyskiwanie wsparcia od dorosłego oraz jego stosunek do norm (bardziej przejawiający się w konkretnym zachowaniu w przypadku ich naruszania niż deklaracyjnie). Obecność w życiu dziecka ważnej dla niego, wspierającej i związanej ze szkołą osoby dorosłej to silny czynnik ochronny, który warto wzmacniać. Jednym ze sposobów jest stosowanie mentoringu nauczycielskiego w codziennej profilaktyce zachowań ryzykownych⁹.

Jednym z najsilniej zapobiegających zachowaniom ryzykownym czynników jest pozytywny klimat panujący w placówce

Wspierająca osoba dorosła z kadry pedagogicznej oraz pozytywny klimat to jedne z najbardziej istotnych czynników chroniących przed zachowaniami ryzykownymi, którymi może dysponować szkoła. Warto pamiętać, że czynniki ochronne są swego rodzaju zasobem, który pozwala na lepsze (bardziej skuteczne) radzenie sobie z niepożądanymi zjawiskami – w tym przypadku zachowaniami ryzykownymi. Brak lub niski poziom takich zasobów nie przesądza z góry o tym, że młody człowiek na pewno będzie podejmował tego rodzaju zachowania. Zwiększa jedynie prawdopodobieństwo pojawienia się zagrożenia, zwłaszcza jeśli u tej samej osoby będzie miało miejsce duże nagromadzenie czynników ryzyka.

Ogólnie – im więcej czynników chroniących, tym mniejsza szansa na wystąpienie niepożądanych zachowań, nawet przy obecności czynników ryzyka. Wzmacnianie czynników ochronnych w szkolnej profilaktyce jest tym bardziej potrzebne, że wiele z nich stanowi przeciwieństwo czynników ryzyka. Dla przykładu dobre relacje rodzinne i więź z rodzicami to czynnik chroniący, ale już ich brak oznacza czynnik ryzyka. Takie wzajemne powiązania powodują, że chcąc zapobiegać (ograniczać prawdopodobieństwo) podejmowaniu przez uczniów zachowań szkodliwych czy antyzdrowotnych, należy koniecznie brać pod uwagę jakie zasoby czynników ochronnych są dostępne. Odpowiednie rozpoznanie

takich mocnych stron i rzetelnie przeprowadzona diagnoza w tym kierunku¹⁰ wydają się niezbędne dla późniejszej skuteczności szkolnych programów profilaktyczno-wychowawczych.

Słowa kluczowe: czynniki ochronne, zachowania ryzykowne, profilaktyka szkolna.

Przypisy:

¹ R. Jessor, *Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*, „Journal of Adolescent Health” 1991, s. 597–605.

² S. Fergus, M. A. Zimmerman, *Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk*, „Annual Review of Public Health” 2005, s. 399–419.

³ Por. K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014, s. 276–282.

⁴ A. Borucka, A. Pisarska, *Koncepcja resilience, czyli jako pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*; na stronie: www.ore.edu.pl, s. 8–9 (dostęp: 5 II 2020).

⁵ K. Ostaszewski, *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC*, red. J. Mazur i in., Warszawa 2008, s. 38–39.

⁶ T. Willoughby, H. Chalmers, M. Busseri, S. Bosacki, D. Dupont, Z. Marini, L. Rose-Krasnor, S. Sadava, A. Ward, V. Woloshyn, *Adolescent non-involvement in multiple risk behaviors: and indicator of successful development?*, „Applied Development Science” 2007, s. 89–103.

⁷ K. Ostaszewski, *Teoretyczne podstawy profilaktyki szkolnej*, [w:] *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*, red. R. Porzak, Lublin 2019, s. 20.

⁸ Por. K. Benzie, R. Mychasiuk, *Fostering family resiliency: A review of the key protective factors*, „Child and Family Social Work” 2009, s. 103–114.

⁹ K. Ostaszewski, *Teoretyczne podstawy profilaktyki szkolnej*, [w:] *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*, red. R. Porzak, Lublin 2019, s. 22–23.

¹⁰ Więcej na temat możliwości badania czynników ochronnych w szkole – M. Łoś,

A. Hawrot, *Jak badać szkolne czynniki ryzyka i ochrony?*, Warszawa 2017.

Bibliografia:

- Benzie K., Mychasiuk R.: *Fostering family resiliency: A review of the key protective factors*. „Child & Family Social Work”, 2009.
- Borucka A., Pisarska A.: *Koncepcja resilience, czyli jako pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2011; na stronie: www.ore.edu.pl, s. 8–9 (dostęp: 5 II 2020).
- Fergus S., Zimmerman M. A.: *Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk*. „Annual Review of Public Health”, 2005.
- Jessor R.: *Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*. „Journal of Adolescent Health”, 1991.
- Ostaszewski K.: *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*. [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*. Mazur J i wsp. (red.), Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży, 2008.
- Ostaszewski K.: *Teoretyczne podstawy profilaktyki szkolnej*. [w:] *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*. Porzak R. (red.). Lublin: Fundacja „Masz Szansę”, 2019.
- Ostaszewski K.: *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2014.
- Willoughby T., Chalmers H., Busseri M., Bosacki S., Dupont D., Marini Z., Rose-Krasnor L., Sadava S., Ward A., Woloshyn V.: *Adolescent non-involvement in multiple risk behaviors: and indicator of successful development?*. „Applied Development Science”, 2007.



Dr Krzysztof Nowakowski – doktor nauk społecznych w zakresie psychologii, adiunkt w Katedrze Psychopatologii i Psychoprofilaktyki Akademii Ignatianum w Krakowie, nauczyciel dyplomowany, współpracownik Instytutu Psychologii UJ oraz Krakowskiego Instytutu Rozwoju Edukacji.

Formy rekreacji ruchowej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym a kondycja psychiczna ucznia

dr Bożena Alejziak

Aktywność fizyczna jest nieodłącznym i integralnym elementem zdrowia. Stanowi jedną z podstawowych potrzeb człowieka, a zwłaszcza dzieci i młodzieży. Jej zaspokojenie gwarantuje właściwy rozwój nie tylko fizyczny i motoryczny, ale także psychiczny i społeczny, co wynika z holistycznego podejścia do zdrowia¹.

Aktywność fizyczna jest jednym z efektywniejszych sposobów radzenia sobie ze stresem, ruch bowiem skutecznie redukuje i rozładowuje napięcie emocjonalne, co zapewnia uczniowi niezbędny komfort psychiczny i właściwe funkcjonowanie w szkole. Jest bardzo ważną formą profilaktyki oraz promocji zdrowia mającej na celu utrzymywanie i podnoszenie kondycji psychofizycznej ucznia poprzez promowanie zdrowego stylu życia². Wdrażanie do różnorodnych form aktywności ruchowej w ramach pracy szkolnej należy rozpocząć już od najmłodszych lat. Powinna ona przyczyniać się do kształtowania zainteresowań, w tym także ruchowych, oraz wyrabiania nawyków racjonalnego spędzania wolnego czasu.

Warto przypomnieć, że nadworny lekarz polskich królów, Wojciech Oczko twierdził, że „ruch jest w stanie zastąpić prawie każdy lek, ale wszystkie leki razem wzięte nie zastąpią ruchu”³.

Ruch i ćwiczenia fizyczne wpływają korzystnie na samopoczucie, ułatwiają radzenie sobie ze stresem. Aktywność fizyczna przyczynia się do poprawy takich sprawności umysłowych jak szybkość podejmowania decyzji, planowanie oraz pamięć krótko- i długotrwałą, a także skupienie i podzielność uwagi. Ruch zmniejsza poczucie niepokoju, rozwija odpowiedzialność, pewność siebie i poczucie własnej

wartości, pobudza empatię, kreatywność i zdolności społeczne.

Wspólne uczestnictwo w zajęciach ruchowych w szkole oraz poza jej murami sprzyja budowaniu poprawnych więzi pomiędzy uczniami, uczy przyjaznego stosunku do kolegów, życzliwości, otwartości, współpracy i współdziałania, dochodzenia do konsensusu, buduje poczucie wspólnoty, gotowości do pomocy. Przeciwdziała odrzuceniu, izolacji uczniów przez grupę, zmniejsza poziom apatii, napięć, zmniejsza poziom agresji w grupie rówieśniczej, skłonności do konfliktów, co znacznie poprawia funkcjonowanie ucznia w szkole, wpływając na jego ogólne zadowolenie⁴.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, można założyć, iż dobre samopoczucie wychowanków oraz ich zadowolenie i pozytywne nastawienie do otaczającego świata przyczyniają się do budowania dobrego klimatu w szkole oraz klasie, gdzie uczniowie spędzają znaczną część swojego dobowego budżetu czasu. Tak więc aktywność fizyczna jest jak najbardziej pożądaną formą, która powinna być często wykorzystywana przez nauczycieli w różnych sytuacjach zarówno szkolnych, jak też pozaszkolnych, ze względu na jej podstawowe znaczenie dla zdrowia psychofizycznego. Efektem jest rozładowanie kompleksów i nadmiaru energii, kształtowanie osobowości, światopoglądu oraz

nawiązywanie trwałych przyjaźni, co dla wychowanka jest ważną korzyścią rozwojową.

Fizyczne kształcenie i wychowanie odbywa się najczęściej podczas lekcji wychowania fizycznego, ale może być także realizowane przez nauczycieli poprzez wychowanie do aktywności rekreacyjnej i turystycznej.

Rekreacyjne formy aktywności ruchowej

Rekreacyjne formy aktywności ruchowej są bardzo zróżnicowane, uwarunkowane zainteresowaniami i potrzebami wychowanków. W literaturze przedmiotu rekreacyjne formy aktywności ruchowej klasyfikuje się w różnorodny sposób. Między innymi⁵:

1. ze względu na intensywność wysiłku:
 - a. relaksacyjne (np. spacerowanie, wędkowanie, obserwacje przyrody, zabawy towarzyskie),
 - b. średnio intensywne (np. gry ruchowe, jazda na łyżwach, gimnastyka, żeglowanie),
 - c. intensywne (np. biegi długodystansowe, pływanie dystansowe, aerobik);
2. ze względu na stopień trudności (złożoności technicznej):
 - a. łatwe (np. bieganie, jazda na rowerze),
 - b. średnio trudne (np. gra w koszykówkę, piłkę nożną, pływanie),



Fot. T. Łopuszyński

- c. trudne (np. jazda na nartach, wspinaczka);
 3. ze względu na porę roku:
 - a. letnie (np. kąpiel w jeziorze, w morzu, nurkowanie, wędkowanie),
 - b. zimowe (np. jazda na sankach, łyżwach, nartach, snowboarding),
 - c. całoroczne.
 4. ze względu na miejsce realizacji:
 - a. plenerowe: na świeżym powietrzu, w wodzie, na wodzie, w górach, w powietrzu,
 - b. „pod dachem”: siłownia, kręgle, bilard,
 - c. boiskowe: gry sportowe.
- Z kolei J. Ożdziński podzielił formy rekreacyjne ze względu na trzy podstawowe, samodzielne elementy składowe⁶:
1. organizacyjne struktury aktywności ruchowej,
 2. uwarunkowania czasoprzestrzenne,
 3. dydaktyczne formy prowadzenia zajęć rekreacyjnych.

Organizacyjne struktury aktywności ruchowej to:

1. Indywidualne formy rekreacji ruchowej: formy o dominancie somatycznej (np. gry i zabawy rekreacyjne, sporty rekreacyjne itp.), formy o dominancie psychicznej (np. ćwiczenia relaksacyjne, wschodnie systemy samorealizacji itp.), formy rekreacji twórczej (np. zajęcia plastyczne, muzyczne, modelarskie fotograficzne itp.), formy kulturalno-rozrywkowe (np. gry i zabawy świetlicowe, czytelnictwo, rozrywki

umysłowe, teatr, imprezy kulturalne i artystyczne itp.);

2. Zespołowe formy aktywności ruchowej, w ramach których odbywa się zorganizowane i systematyczne uprawianie aktywności ruchowej. Ze względu na uprawianą dyscyplinę mogą to być: formy gimnastyczne (np. aerobic, gimnastyka w wodzie itp.), gry sportowe (np. piłka siatkowa, koszykówka, piłka nożna, piłka wodna itp.), gry rekreacyjno-ruchowe (np. tenis ziemny, tenis stołowy, kręglarstwo itp.), rekreacyjne ćwiczenia terenowe (np. marszobieg, ścieżki zdrowia, atletyka terenowa, biegi na orientację itp.), wschodnie systemy samodoskonalenia (np. aikido, hapkido, kung-fu, kendo, ju-jitsu, karate i inne), formy profilaktyczno-usprawniające (np. ćwiczenia dla dzieci i młodzieży z nadwagą, ćwiczenia zapobiegające różnorodnym schorzeniom spowodowanym długotrwałym przesiadywaniem przed komputerem, telewizorem itp.), sporty wodne (np. pływanie, żeglarstwo, kajakarstwo i inne), sporty zimowe (nartiarstwo biegowe i zjazdowe, łyżwiarstwo, snowbord itp.), małe formy turystyki (np. jeździectwo, wędkarstwo itp.), inne (np. taniec itp.).

Z kolei **uwarunkowania czasoprzestrzenne** tworzą ramy działalności rekreacyjnej oraz wyznaczają zadania metodyczne dla organizatorów

i realizatorów działalności rekreacyjnej. Wyróżniono tutaj:

- kryterium czasowe, które obejmuje m.in.: imprezy sportowo-rekreacyjne, festyny rekreacyjne, spartakiady, rajdy, spływy itp., obozy, kursy i szkolenia, zawody i turnieje sportowe, letnie i zimowe formy rekreacji uprawiane doraźnie, aktywne formy wypoczynku weekendowego, systematyczne zajęcia, w których uczestnicy zajęć sukcesywnie i świadomie zmierzają do uzyskania określonych efektów rekreacyjnych, m.in. ogólnej sprawności fizycznej, kształtowania poszczególnych zdolności motorycznych, poprawy stanu zdrowia itp;
- kryterium przestrzenne, które uwzględnia: uwarunkowania terenowe (organizowanie rekreacji ruchowej w miejscu zamieszkania, organizowanie rekreacji ruchowej w szkole), uwarunkowania środowiskowe, czyli środowisko przyrodnicze (ukształtowanie terenu, las, jeziora, góry, itp.) oraz środowisko sztuczne (parki, stadiony, ścieżki zdrowia, sale gimnastyczne, ścianki wspinaczkowe, pływalnie, itp.).

Dydaktyczne formy prowadzenia zajęć rekreacyjnych to:

- Forma zabawowa (ciesząca się zainteresowaniem nie tylko wśród dzieci i młodzieży, ale również wśród osób dorosłych). Są to formy:
 - klasyczne (zabawy ze śpiewem, orientacyjno-porządkowe, rzutne,

bieżne, skoczne, z mocowaniem i inne),

- naśladowcze (odtworzenie znanych zjawisk związanych z przyrodą, np. poruszania się zwierząt),
- opowieści ruchowej (przyjęcie wątku tematycznego bądź też snucie opowieści stymulujących charakter oraz intensywność zabawy).
- Forma problemowo-zadaniowa – polega na przedstawieniu zadania ruchowego przez nauczyciela jako problemu do rozwiązania przez wychowanka, jest to forma istotnie aktywizująca ćwiczących.
- Forma ścisła, w której czynności ruchowe są precyzyjnie określone przez nauczyciela, zaś zadaniem ćwiczącego jest dokładne ich odtworzenie; forma ta nie pozostawia żadnej dowolności interpretacji sposobu wykonania zadania ruchowego.
- Forma zajęć obwodowa, której istotą jest wykonywanie następujących po sobie ćwiczeń po obwodzie sali treningowej lub boiska. Głównym celem ćwiczeń stosowanych w tej formie jest wszechstronny rozwój organizmu, kształtowanie ciała i korzystne wpływanie na układy wewnętrzne.
- Forma zajęć stacyjna – polega na wykonywaniu odpowiednio dobranego zestawu ćwiczeń na z góry określonych stacjach (stanowiskach rozmieszczonych w sali gimnastycznej lub na boisku);
- Forma toru przeszkód – ćwiczący na określonym terenie muszą pokonać wyznaczone przeszkody w sposób dowolny lub ustalony.
- Forma improwizacji ruchowej – polegająca na aktywnym wykorzystaniu przyborów lub wykonywaniu dowolnych ruchów, przy odpowiednio dobranym podkładzie muzycznym. Czynności ruchowe w tej formie mają charakter kreatywny, pozwalają wyrażać emocje, wyzwalać inwencję i wzbogacać przeżycia. Zastosowanie w niej mają różne formy ruchu, np. inscenizacja, pantomima, taniec, opowieści ruchowe itp.
- Forma współzawodnictwa – wprowadzająca rywalizację do zajęć rekreacyjnych (wyzwalanie pozytywnych emocji), będącej czynnikiem mobilizującym i stymulującym poprzez możliwość porównywania się

z innymi ćwiczącymi. W zależności od wybranej formy rekreacji przejawia się w różnorodnych konkursach, zawodach, turniejach i mistrzostwach.

- Forma gier – forma współzawodnictwa, stosowana w różnych warunkach, np. piłka siatkowa na plaży, gra w koszykówkę na placach, boiskach przyszkolnych itp.

Turystyka jako forma rekreacji ruchowej

Jedną z ważniejszych form rekreacji jest turystyka, która jest ważnym składnikiem prawidłowej organizacji czasu wolnego dla dzieci i młodzieży, z uwzględnieniem realizacji indywidualnych potrzeb i zainteresowań młodych ludzi, która w szkole może być realizowana w różnorodnych formach⁷. K. Denek wśród form zajęć terenowych wyróżnił⁸:

- wycieczki przedmiotowe i krajoznawczo-turystyczne,
- imprezy krajoznawczo-turystyczne,
- imprezy turystyki kwalifikowanej i obozy wędrowne,
- imprezy wyjazdowe związane z realizacją programu nauczania, np. zielone, białe, ekologiczne szkoły.

Powyższe formy inicjowane są głównie przez nauczycieli, a głównym ich celem jest poszerzenie wiedzy uczniów oraz nabycie przez nich umiejętności specjalistycznych. Wszystkie te formy zajęć terenowych powinny uwzględniać realizację tematyki zawartej w programie nauczania bądź uzupełniać obowiązujący program nauczania w ramach danego przedmiotu.

Klasyfikację zajęć terenowych K. Denka doprecyzował nieco M. Drogosz, proponując własną klasyfikację⁹:

- wycieczki: wycieczki-lekcje (spacery), wycieczki programowe (dydaktyczne), krajoznawcze,
- turystyka kwalifikowana: piesza, rowerowa, jeździecka, kajakowa, żeglarska, narciarska, motorowa, jaskiniowa,
- imprezy turystyki kwalifikowanej: rajd, spływ, rejs, zlot, złaz, biwak, kolonie, imprezy,
- na orientację, obóz wędrowny, obóz stały,
- szkoły: zielona, biała, ekologiczna.

Wybierana przez nauczyciela forma zajęć terenowych wiąże się z charakterem prowadzonego przedmiotu nauczania, liczbą godzin przeznaczonych na jego realizację, a także z zainteresowaniem uczniów. Najistotniejsze jest jednak, aby tematyka takich zajęć była dopasowana do wieku i poziomu wiedzy jej uczestników, stanu zdrowia, sprawności fizycznej, stopnia przygotowania, wzbudzała w nich aktywną postawę wobec zdobywania wiedzy poza ławką szkolną, w środowisku kulturowym bądź przyrodniczym¹⁰.

Ruch i ćwiczenia fizyczne wpływają korzystnie na samopoczucie

Według G. Błażejczyk plener jest swoistym laboratorium, dającym szansę bezpośrednich doświadczeń, które umożliwiają jaśniejszą i szybszą interpretację zjawisk i przyswojenie nowych wiadomości, rozwijanie spostrzegawczości, wyobraźni i myślenia¹¹. Odbywanie zajęć w plenerze ułatwia także utrwalenie posiadanej już wiedzy, czyli pomaga w jej uzupełnianiu, przypominaniu i pogłębianiu. W plenerze uczniowie znajdują to, czego nie ma w szkolnych podręcznikach, coś, co mogą osobiście doświadczyć oraz łatwo zapamiętać.

Dużą korzyścią zajęć terenowych jest to, że przyczyniają się one do przeciwdziałania hipokinezy, bezruchu, a tym samym upośledzenia sprawności i wydolności fizycznej dzieci i młodzieży. Poszerzają znacznie horyzonty myślowe, wiedzę na temat otaczającego świata, są doskonałym sposobem na odprężenie psychiczne oraz na hartowanie organizmów już od najmłodszych lat. Każda z form zajęć terenowych umożliwia bezpośredni, szeroki kontakt z rzeczywistością, co rzutuje na wszechstronny rozwój uczniów.

Aby jednak wycieczka przyniosła spodziewane korzyści, musi mieć dokładnie sprecyzowane cele, zgodne z zapisami w podstawie programowej. Wymaga to podjęcia przez nauczyciela działań długofalowych, związanych z rozbudzaniem zamiłowania do turystyki, zwiedzania, wędrowania, odpowiedniego traktowania przyrody i dóbr stanowiących dorobek człowieka, co znacznie przyczynia się do budowania postaw

proekologicznych¹².

Wycieczki można podzielić według kilku kryteriów:

- ze względu na zagadnienia realizowane podczas ich trwania wyróżnia się: wycieczki przyrodnicze (biologiczne, botaniczne, geograficzne, środowiskowe), polonistyczne, historyczne, sportowe, plastyczne, społeczno-przyrodnicze i kulturalne¹³. Przedmiot, w ramach którego odbywa się wycieczka dydaktyczna, warunkuje też czas i miejsce jej realizacji;
- ze względu na zasięg terytorialny można wyróżnić wycieczki¹⁴: lokalne (ograniczające się do najbliższego otoczenia szkoły, o zasięgu 30–40 km od szkoły), regionalne (w granicach własnego regionu lub województwa), krajowe i zagraniczne;
- ze względu na rodzaj terenu wyróżnia się¹⁵: wycieczki odbywające się w terenie naturalnym (nizinne, wyżynne, w terenie podgórskim, górskie i wysokogórskie), wycieczki w terenie sztucznym (zwiedzanie miast, terenów urbanistycznych, skansenów, muzeów).

Outdoor education jako forma kształcenia i wychowania

Turystyka szkolna odbywająca się w terenie naturalnym umożliwia kontynuację procesu kształcenia i wychowania dzieci oraz młodzieży w warunkach środowiska naturalnego. Jest to zgodne ze światowymi trendami prowadzenia procesu edukacji w terenie otwartym, określanym terminem „kształcenie i wychowanie plenerowe” (*outdoor education*). W wielu krajach zachodnich ważnym elementem „kształcenia i wychowania plenerowego” jest „edukacja przygodowa” (*adventures education*)¹⁶. W XX wieku stała się ona zasadniczym elementem charakterystycznym w systemach wychowania w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii¹⁷. W tej koncepcji wychowawczej przeżycie przygody stanowi centralny i najbardziej istotny punkt procesu psychofizycznego rozwoju jej uczestnika¹⁸.

Elementem wychowania przez przygodę jest również „turystyka przygodowa” (*adventures tourism*), co w praktyce

szkolnej może oznaczać różnorodne wycieczki o charakterze turystyki aktywnej bądź kwalifikowanej, np. wycieczki wysokogórskie, wyprawy speleologiczne, wspinaczka skałkowa. Wyprawy te, oprócz doskonalenia sprawności fizycznej, mają na celu osobiste poznanie środowiska naturalnego, geologii terenu, zbierania ciekawych minerałów, które po powrocie z wyprawy są przez uczniów badane i katalogowane¹⁹.

Zajęcia plenerowe są źródłem cennych bodźców – zarówno tych o charakterze biologicznym, jak i psychologicznym, wzmacniającym efekty aktywności fizycznej. Służą aktywizacji naturalnych mechanizmów adaptacyjnych, zwiększając odporność organizmu na bodźce termiczne, mechaniczne, świetlne, przeciwdziałają też upowszechniającej się nadwrażliwości na bodźce fizycznej oraz psychicznej natury²⁰. Zajęcia plenerowe nastawione są także na kształtowanie u wychowanków tzw. miękkich umiejętności. Są to: umiejętność współpracy i skutecznej komunikacji, umiejętność negocjacji, wyrażania własnych uczuć, zdolność do poszukiwania innych dróg rozwiązań i do wychodzenia poza schematy. Istotne jest także kształtowanie wzajemnego zaufania w grupie oraz odkrywanie ukrytych talentów²¹.

Organizowanie zajęć *outdoor education*, w których uczeń zmuszony jest do intensywnego wysiłku fizycznego, pomaga w poprawie sprawności fizycznej lub w zapobieganiu jej spadkowi oraz sprawności psychicznej, budując u uczniów wiarę we własne możliwości, podnosząc ich samoocenę, kształtując odpowiednie zachowania w środowisku naturalnym (przyrodniczym) oraz społecznym (w grupie rówieśniczej). Postawy te i zachowania są zwykle kontynuowane w środowisku szkolnym, co znacznie poprawia jej klimat.

Satysfakcja i zadowolenie wychowanków z uczestnictwa w zajęciach typu *outdoor education* będzie możliwa do realizacji w sytuacji, gdy w różnych formach turystycznych wystąpią zabawy, gry lub inne zadania polegające na zaangażowaniu dzieci i młodzieży w wykonywaną pracę²². Natura, środowisko przyrodnicze są dla wychowanków środkiem i tłem do uczenia się poprzez podejmowanie różnorodnych działań w zależności od ich wieku i możliwości.

Dla starszych uczniów mogą to być: wycieczki rowerowe, wspinaczka, sporty wodne, kajakerstwo, łucznictwo, budowanie tratw, wypad survivalowy, park linowy²³. Natomiast nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej mogą urządzać piesze wędrówki, gry zespołowe, „podchody”, budowanie szałasów, zakładanie ogródków warzywnych i kwiatowych, czy też organizować zielone szkoły, a w trakcie ich trwania wykorzystywać elementy *adventures education* oraz *adventures tourism*.

Aktywność fizyczna jest jednym z efektywniejszych sposobów radzenia sobie ze stresem

Budowę pozytywnego klimatu szkoły można realizować różnorodnymi metodami. Jednak wydaje się, że jedną z bardziej skutecznych metod jest wykorzystanie w pracy szkolnej oprócz lekcji wychowania fizycznego różnorodnych elementów rekreacji ruchowej, która powinna być środkiem oddziaływania na dzieci i młodzież w każdej nowoczesnej szkole. Jej kluczowym zadaniem jest przygotowanie młodego pokolenia do pracy i właściwego spędzania czasu w szkole oraz poza nią. Szkoła powinna ukierunkować do mądrego wykorzystania czasu wolnego, do aktywnego wypoczynku i uczestnictwa w rekreacji i turystyce poprzez dostarczanie wiedzy, budzenie potrzeby samorealizacji ucznia, zapewnienie warunków organizacyjnych i zachęcanie do aktywności ruchowej uczniów.

Uczestnictwo w różnych formach aktywności ruchowej przez uczniów wspomaga ich rozwój psychospołeczny poprzez kształtowanie konsekwencji i systematyczności w działaniu, poczucia obowiązku, pokonywania trudności, radzenia sobie ze stresem, zmęczeniem, przeżywania sukcesów i porażek oraz poczucia samokontroli. Uczestnictwo w grach i zabawach ruchowych uczy wychowanków zasad obowiązujących w grupie, współdziałania z rówieśnikami i porównywania siebie z innymi, co sprzyja rozwojowi obrazu własnej osoby i poczucia własnej wartości.

Zajęcia fizyczne w znaczący sposób rozwijają poczucie pewności siebie, skuteczności w działaniu oraz uczą

szacunku do samego siebie i wobec innych. Ważną rolę odgrywają tutaj także zajęcia w terenie, które nauczyciel może realizować w formie wycieczek przedmiotowych, wyjazdów integracyjnych, obozów, kolonii, zielonych i białych szkół, wykorzystując aktywne i kwalifikowane formy turystyki z elementami turystyki przygodowej, które dostarczają wychowankom wiele wrażeń i pozytywnych emocji, realizują funkcje poznawcze, edukacyjne, higieniczno-zdrowotne i społeczno-wychowawcze, stanowiąc tym samym jeden z bardziej atrakcyjnych sposobów zdobywania wiedzy, kształtowania własnej osobowości oraz budowania pozytywnych postaw nacechowanych szacunkiem do siebie oraz innych.

Z pewnością aktywność ruchowa realizowana w formie zajęć wychowania fizycznego, różnorodnych zajęć rekreacyjnych na świeżym powietrzu oraz w formie wyjazdów turystycznych przyczynia się do odczuwania zadowolenia przez wychowanków, tym samym sprzyja budowaniu dobrej atmosfery i pozytywnego klimatu w klasie oraz szkole. Dobrze przystosowane do życia dziecko to dziecko zdrowe, radosne, odporne, sprawne fizycznie i psychicznie. Zdrowie jest nieodłącznym warunkiem osiągnięć szkolnych oraz dobrej jakości życia w sferze osobistej oraz społecznej.

Słowa kluczowe: aktywność fizyczna, zdrowie.

Przypisy:

- ¹ B. J. Kunicki, *Rekreacja fizyczna*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku* Z. Krawczyk (red.), Warszawa 1997, s. 93–94.
- ² M. Gacek, *Aktywność fizyczna w stylu życia młodzieży akademickiej – uwarunkowania psychologiczne*, Lublin 2005, s. 500.
- ³ W. Strzyżewski, *Prawo do uprawiania sportu – prawem do godności każdego człowieka*, [w:] *Ringo – polska gra sportowa dla każdego*, Warszawa 2001, s. 13.
- ⁴ J. Prucha, *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2., Gdańsk 2006, s. 303.
- ⁵ S. Toczek-Werner, *Podstawy rekreacji i turystyki* Wrocław, 2005, s. 51; I. Kielbasiewicz-Drozdowska, W. Siwiński, *Teoria i metodyka rekreacji – zagadnienia podstawowe*, Poznań 2001; R. Winiarski, *Wstęp do teorii rekreacji*

ze szczególnym uwzględnieniem rekreacji fizycznej, Kraków 1989.

⁶ J. Oździński, *Wybrane zagadnienia metodyki rekreacji ruchowej*, [w:] I. Kielbasiewicz-Drozdowska, W. Siwiński (red.); *Teoria i metodyka rekreacji – zagadnienia podstawowe*, Poznań 2001.

⁷ T. Sadoń-Osowiecka, *Krajoznawstwo i turystyka szkolna jako edukacja alternatywna – konteksty przyrodnicze, społeczne, kulturowe i pedagogiczne*, „Problemy Ekologii”, 2010, nr 14(3); T. Łobożewicz, *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, Warszawa 1985; T. Łobożewicz, *Turystyka dzieci i młodzieży szkolnej*, Warszawa 1996.

⁸ K. Denek, *Edukacyjne wymiary krajoznawstwa (wybrane aspekty)*, „Wychowanie na co Dzień”, 2010, nr 4–5, s. 6.

⁹ M. Drogosz, *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych*, Warszawa 2009, s. 115–116; R. Kogut, A. Gordon, *Rola szkoły w rozwijaniu turystyki kwalifikowanej i aktywnej*, [w:] T. Łobożewicz, R. Kogut, *Turystyka kwalifikowana. Turystyka aktywna*, Warszawa 1999.

¹⁰ M. Kamel, *Turystyka kulturowa dzieci szkolnych*, „Turystyka Kulturowa”, 2012, nr 8, s. 8.

¹¹ G. Błażejczyk, *Wycieczki w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Lider”, 2008, nr 7–8, s. 19.

¹² B. Alejski, *Wycieczka szkolna jako element pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*, [w:] *Szkoła 1.0*, I. Ocetkiewicz i A. Mróz (red. nauk.), e-bookowo Kraków 2017; B. Alejski, *Korzyści i zagrożenia turystyki dzieci i młodzieży*, [w:] P. Cybula (red.) *Prawne aspekty turystyki dzieci i młodzieży*, t. 28, Kraków 2017.

¹³ K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2011, s. 209; M. Bochenek, *Turystyka w edukacji dzieci i młodzieży*, Białą Podlaską 2008.

¹⁴ M. Drogosz, *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych*, Warszawa 2009, s. 116.

¹⁵ J. Klawender, *Etapy organizowania wycieczek turystycznych*, [w:] tenże, *Wybrane zagadnienia z zakresu prowadzenia wycieczek*, Warszawa 2007, s. 42.

¹⁶ B. Christie i in., *Znaczenie outdoor learning w Szkoci. Współczesne trendy i perspektywy*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Warszawa 2012, s. 153.

¹⁷ N. Dougherty, *Outdoor recreation safety*, Leeds 1998.

¹⁸ J. Miner, J. Bolt, *Outward Bund USA*, Seattle 2002.

¹⁹ W. Sonelski, *Wychowanie przez przygodę*, [w:] W. Mynarski, *Teoretyczne i empiryczne zagadnienia rekreacji i turystyki*, Katowice 2008, s. 11–31.

²⁰ J. Kożuchowski, *Walory przyrodnicze w turystyce i rekreacji*, Poznań 2005.

²¹ A. Leśny <http://www.naukaprzygoda.edu.pl/czytelnia/outdoor-education/> (dostęp: 20 I 2020).

²² Z. Gierczyk, B. Ocietek, *Obozy turystyki kwalifikowanej formą aktywności dzieci i młodzieży*, „Studia Periegetica. Zeszyty Naukowe WSTiZ”, 2001, nr 6.

²³ A. Leśny, na stronie: <http://www.nauka-przygoda.edu.pl/czytelnia/outdoor-education/> (dostęp: 20 I 2020).

Bibliografia:

- Alejski B.: *Korzyści i zagrożenia turystyki dzieci i młodzieży*, [w:] P. Cybula (red.) *Prawne aspekty turystyki dzieci i młodzieży*, t. 28. Kraków: Biblioteka Górska Centralnego Ośrodka Turystyki Górskiej PTTK w Krakowie, 2017.
- Alejski B.: *Wycieczka szkolna jako element pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela* [w:] *Szkoła 1.0*, red. nauk. I. Ocetkiewicz i A. Mróz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, 2017.
- Błażejczyk G.: *Wycieczki w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. „Lider”, 2008, nr 7–8.
- Bochenek M.: *Turystyka w edukacji dzieci i młodzieży*. Białą Podlaską: AWF, 2008.
- Christie B.: *Znaczenie outdoor learning w Szkoci. Współczesne trendy i perspektywy* [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty*. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny. (red.) Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, 2012.
- Denek K.: *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*. Poznań: WSPiA, 2011.
- Denek K.: *Edukacyjne wymiary krajoznawstwa wybrane aspekty*. „Wychowanie na co Dzień”, 2010 nr 4–5.
- Dougherty N.: *Outdoor recreation safety*. Leeds: Human Kinetics, 1998.
- Drogosz M.: *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2009.
- Gacek M.: *Aktywność fizyczna w stylu życia młodzieży akademickiej – uwarunkowania psychologiczne*. Lublin - Polonia:

- Ann UMCS, 2005.
- Gierczyk Z., Ociecek B.: *Obozy turystyki kwalifikowanej formą aktywności dzieci i młodzieży* „Studia Periegetica, Zeszyty Naukowe WSTiZ”, 2001, nr 6.
 - Kamel M.: *Turystyka kulturowa dzieci szkolnych*. „Turystyka Kulturowa”, 2012, nr 8.
 - Kielbasiewicz-Drozdowska I., Siwiński W.: *Teoria i metodyka rekreacji – zagadnienia podstawowe*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, 2001.
 - Klawender J.: *Etapy organizowania wycieczek turystycznych*. [w:] Klawender J., Wybrane zagadnienia z zakresu prowadzenia wycieczek. Warszawa: AWF, 2007.
 - Kogut R., Gordon A.: *Rola szkoły w rozwijaniu turystyki kwalifikowanej i aktywnej*. [w:] Łobożewicz T., Kogut R.: *Turystyka kwalifikowana. Turystyka aktywna*. Warszawa: Druk Tur, 1999.
 - Kożuchowski J.: *Walory przyrodnicze w turystyce i rekreacji*. Poznań: Kurpisz, 2005.
 - Kunicki B. J.: *Rekreacja fizyczna*. [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Krawczyk Z. (red.). Warszawa: Instytut Kultury, 1997.
 - Leśny A.: <http://www.naukaprzygoda.edu.pl/czytelnia/outdoor-education> (dostęp: 20 I 2020).
 - Łobożewicz T.: *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*. Warszawa: WSiP, 1985.
 - Łobożewicz T.: *Turystyka dzieci i młodzieży szkolnej*. Warszawa: AWF, 1996.
 - Miner J., Bolt J.: *Outward Bound USA*. Seattle: The Mountaineers Books, 2002.
 - Ożdziński J.: *Wybrane zagadnienia metodyki rekreacji ruchowej*. [w:] I. Kielbasiewicz-Drozdowska, W. Siwiński (red.). *Teoria i metodyka rekreacji – zagadnienia podstawowe*. Poznań: Wyd. AWF, 2001.
 - Prucha J.: *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Śliwerski B. (red.), t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
 - Sadoń-Osowiecka T.: *Krajoznawstwo i turystyka szkolna jako edukacja alternatywna – konteksty przyrodnicze, społeczne, kulturowe i pedagogiczne*. „Problemy Ekologii”, 2010, nr 14 (3).
 - Sonelski W.: *Wychowanie przez przygodę*, [w:] Mynarski W. *Teoretyczne i empiryczne zagadnienia rekreacji i turystyki*. Katowice: AWF, 2008.
 - Strzyżewski W.: *Prawo do uprawiania sportu – prawem do godności każdego człowieka*. [w:] *Ringo – polska gra sportowa dla każdego*. Warszawa: Estrella 2001, s. 13.
 - Toczek-Werner S.: *Podstawy rekreacji i turystyki*. Wrocław: Wydawnictwo AWF Wrocław, 2005.
 - Winiarski R. W.: *Wstęp do teorii rekreacji ze szczególnym uwzględnieniem rekreacji fizycznej*. Kraków: Wyd. AWF, Wydawnictwo Skryptowe nr 100, 1989.



Dr Bożena Alejski – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie Wydział Turystyki i Rekreacji, Instytut Turystyki. Jej zainteresowania naukowo-badawcze obejmują obszary pedagogiki (wychowanie, samowychowanie, autokreacja, kompetencje, planowanie rozwoju zawodowego) oraz turystyki i rekreacji (czas wolny, aktywność ruchowa, prozdrowotny styl życia, turystyka dzieci i młodzieży).

Budowanie pozytywnego klimatu szkoły. Jak sprawić, żeby szkoła miała pozytywny klimat społeczny?

Bożena Koziara

„Jest w szkole coś nieuchwytnego – styl, wydźwięk, atmosfera. Coś, co czujesz za skórą po jakimś czasie spędzonym w tej szkole” (R. Fisher).

Ogólne pojęcie klimatu traktuje się jako warunki niezbędne do życia i prawidłowego rozwoju w danym systemie (Poleszak, 2015). Literatura przedmiotu podaje, że pierwszą definicję w tym zakresie podał H. Fend. Zaznaczył on, że „pod pojęciem klimatu szkolnego (...) rozumiemy to, co tworzą uczniowie i nauczyciele, kiedy formują ożywione formy interakcji nauczania i uczenia się, korzystając z utrwalonych prawnych i instytu-

cjonalnych uregulowań szkoły” (Otręba, 2014).

Klimat szkoły to też „sposób postrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania”, jak mówi Ostaszewski (Przewłocka, 2015). Klimat społeczny szkoły to relacje międzyludzkie wpływające na rozwój społeczny, poznawczy i psychologiczny dzieci, to charakter życia szkolnego zgodnego z ogólnymi wartościami i oczekiwaniami społecz-

nymi. Omawiany klimat jest więc pojęciem określanym różnymi terminami, nie zawsze jednoznacznym, składającym się z wielu elementów. Ostаточно możemy powiedzieć, że jest on sumą dwóch rodzajów czynników:

1. łatwych do zmierzenia i opisanego, jak np.: wielkość szkoły, liczba uczniów i nauczycieli oraz ich doświadczenie zawodowe;
2. mierzonych poprzez opinie i oceny, czyli dotyczących czynników subiektywnych. Należą do nich

oczekiwania, relacje, interakcje, spostrzeżenia.

Mając na uwadze strukturę klimatu szkolnego, należy zauważyć, że głównymi jego elementami są stosunki między uczniami i nauczycielami, między samymi uczniami (Cichocki, 2009), między samymi nauczycielami, wreszcie między uczniami i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym. Warto więc zadać sobie pytanie pobudzające do refleksji: W jaki sposób kształtować wszystkie te elementy, aby szkoła miała pozytywny klimat społeczny?

Współczesna oświata staje przed nie lada wyzwaniem. Tworzenie w szkole pozytywnego klimatu sprzyjającego dobrym relacjom między członkami społeczności szkolnej jest jednym z najważniejszych jej zadań. Kształtowanie go powinno odbywać się poprzez zintegrowanie wszystkich środowisk szkolnych ukierunkowanych na jeden cel.

Podstawowym środowiskiem są warunki lokalowe szkoły, tj. lokalizacja szkoły, budynki, otoczenie, sprzęt. Spełniają one niebagatelną rolę, gdyż stwarzają poczucie ładu i porządku, a zadbane, kolorowa szkoła sprzyja dobrym kontaktom. Kolejnym czynnikiem środowiskowym jest czynnik ludzki, bez którego szkoła nie mogłaby istnieć. Są to uczniowie. Pierwszym krokiem do sukcesu jest ich pozytywne nastawienie. Jak je kształtować?

Klimat szkoły można kształtować przez działania podejmowane przez poszczególne grupy społeczne tworzące strukturę szkoły. Do dyrekcji, nauczycieli i pracowników szkoły należą zadania podejmowania dialogu

między grupami, dbanie o prawidłowe relacje interpersonalne, częste rozmowy i uważne słuchanie rozmówców, dbanie o dobry przepływ informacji między wszystkimi uczestnikami życia szkoły. Nauczyciele w szczególności powinni zapewniać przyjazną atmosferę na lekcjach, przerwach i zajęciach pozalekcyjnych, podejmować wraz z uczniami działania integrujące społeczność szkolną.

Odrębną i **bardzo ważną kwestią w obszarze budowania klimatu w szkole jest pozytywne nastawienie rodziców i ich aktywne uczestnictwo w życiu szkoły**. Ma ono pierwszorzędne znaczenie dla efektywności pracy placówki oraz powodzenia dziecka w nauce i obowiązkach szkolnych (Przewłocka, 2015). Rodzice są potężnym partnerem w zakresie wspólnego budowania właściwego wizerunku szkoły. Należy ich włączać do prac nad opracowywaniem różnych planów dotyczących życia szkoły. W ten sposób można zyskać efektywnego sojusznika wychowawczego, niosącego pomoc przy wprowadzaniu porządku, przestrzeganiu ustalonych norm i zasad, wspólnym rozwiązywaniu problemów.

Przy zachowaniu wysokiego poziomu wzajemnego szacunku i zrozumienia, współpracy i zaufania tworzy się dobra atmosfera do wysiłku intelektualnego, który przestaje być postrzegany jako przymusowy i przykry obowiązek, a staje się terenem codziennej pracy rozwijającej osobowość wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Wspólnie ustalone, jasne zasady i wymagania dają dzieciom poczucie bezpieczeństwa, a co za tym idzie,

zapewniają im dobre samopoczucie.

Na kształt pozytywnego klimatu szkolnego wpływa też sama koncepcja pracy szkoły: wizja, misja, kierunki jej działań, mocne i słabe strony danej placówki, wspólne przedsięwzięcia, uroczystości, tradycje szkolne, świętowanie, zaangażowana praca kadry kierowniczej.

Klimat szkolny tworzy się w wyniku odczuć jednostek znajdujących się we wzajemnych kontaktach, które mają wpływ na ich zachowania. Można powiedzieć, że jest to pewien proces zachodzący w danej grupie, środowisku. Z owego procesu wynika wiele różnorakich i cennych korzyści. Z doświadczenia wiadomo, że pozytywny klimat szkoły sprzyja lepszym osiągnięciom szkolnym dzieci, ich większej motywacji do nauki, zadowolenia ze szkoły, do której uczęszczają, dzięki czemu zmniejsza się ryzyko występowania zachowań problemowych.

W przypadku nauczycieli i pracowników dobra atmosfera w pracy zwiększa poziom satysfakcji z jej wykonywania i dodaje skrzydeł do nowych wyzwań. Wpływa więc korzystnie na zdrowie psychiczne oraz poczucie własnej wartości uczniów, nauczycieli i pracowników. Sprzyja także zadowoleniu rodziców ze szkoły ich dziecka, zwiększa ich zaufanie do szkoły, zachęca do współpracy, większego zaangażowania i uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów dziecka w szkole. Wzajemne życzliwość i otwartość wobec siebie oraz partnerstwo wspiera te starania. Rodzice mogą też zachęcać innych rodziców i społeczność lokalną do zaangażowania w sprawę szkoły.

Jak sprawić, żeby szkoła miała taki klimat? Przede wszystkim mieć świadomość, że budowanie go to proces złożony i długotrwały. Aby odnieść sukces, konieczne jest zaangażowanie wszystkich osób należących do danej społeczności.

Oto przykłady, w jaki sposób można budować atmosferę, w której wszyscy będą czuli się dobrze:

1. Opracowanie jasnych i zrozumiałych przepisów dotyczących zachowania uczniów w szkole i poza nią: na wyjazdach, wycieczkach, zielonych szkołach, rajdach itp.
2. Budowanie poczucia bezpieczeń-



Fot. E. Demczuk

stwa w szkole poprzez dbanie o przestrzeganie ustalonych wcześniej zasad.

3. Budowanie więzi koleżeńskich oraz tworzenie społeczności troskliwej wzajemnie sobie pomagającej.
4. Rozwijanie poczucia przynależności do swojej szkoły.
5. Otwartość na dobre relacje uczniów z nauczycielami.
6. Zainteresowanie nauczycieli samopoczuciem uczniów.
7. Uważne słuchanie uczniów.
8. Udzielanie dodatkowej pomocy uczniom, którzy jej potrzebują.
9. Traktowanie uczniów w sposób sprawiedliwy.
10. Wzmacnianie poczucia własnej wartości poprzez poprawianie indywidualnej sytuacji ucznia w szkole.
11. Stosowanie informacji zwrotnej na temat zachowania.
12. Współdziałanie z rodzicami i osobami ze społeczności lokalnej.
13. Organizowanie wolontariatu.
14. Przeciwdziałanie odczuwania stresu w szkole.
15. Przeciwdziałanie przemocy i zachowaniom aspołecznym wśród uczniów (Poleszak, 2015).

Ćwiczenie:

Drogi Czytelniku, wróć teraz jeszcze raz do powyższych odnośników i postaw przy każdym z nich punkt w skali 1–5, na ile w Twoim rozeznaniu buduje się pozytywny klimat w Twojej szkole w każdej z powyższych kategorii, przy czym 1 oznacza najniższy poziom budowania, a 5 – najwyższy.

Aby przekonać się, jak funkcjonuje nasza szkoła, możemy zbadać klimat społeczny różnymi technikami, którymi są m.in.:

- technika „Narysuj i napisz” do zastosowania w klasach młodszych szkoły podstawowej. Prace pisemne na temat „Co lubię w mojej szkole/klasie?” dla uczniów klas starszych;
- ankieta „Klimat w mojej klasie” (Wojnarowska-Sołdan, 2009).

Przykładowa ankieta:

ANKIETA

Ankieta jest anonimowa. Jednak pytania są kierowane bezpośrednio do Ciebie. Interesuje nas, jak czujesz się

w klasie. Przy każdym pytaniu zaznacz jedną odpowiedź – tę, która jest Ci najbliższa.

1. W mojej klasie...
 - a. mam wiele koleżanek/kolegów.
 - b. mam niewiele kolegów, tylko wybranych.
 - c. nie mam żadnych kolegów/koleżanek.
2. Gdy ktoś w klasie ma kłopoty...
 - a. wszyscy starają się mu pomóc.
 - b. część klasy mu pomaga.
 - c. nikt tego nie zauważa.
3. Gdy dostanę złą ocenę...
 - a. wiem, że zawsze mam szansę, żeby ją poprawić.
 - b. mogę o tej ocenie porozmawiać z nauczycielem.
 - c. jestem z tym pozostawiony sam sobie.
4. Uczniowie z mojej klasy...
 - a. nawzajem się lubią.
 - b. raczej się lubią, ale tworzą dość zamknięte grupy.
 - c. nie przejawiają sympatii do siebie.
5. Czy dobrze czujesz się w swojej klasie?
 - a. tak.
 - b. tylko czasem dobrze się tu czuję.
 - c. nie, nie lubię tu przychodzić.
6. Gdy na lekcji pracujemy w grupach...
 - a. mogę zawsze śmiało proponować swoje pomysły na forum grupy.
 - b. wolę pracować sam/sama, bo inni są niezdyscyplinowani.
 - c. nie zabieram głosu, boję się wyśmiania.
7. Uwagi i komentarze nauczycieli i rówieśników przyjmuję...
 - a. życzliwie, bo wiem, że mają dobre intencje.
 - b. słucham ich, ale źle się z tym czuję, bo krępuje mnie to, że są udzielane na forum grupy.
 - c. odbieram je jako atak.
8. Mam zaufanie do mojego wychowawcy:
 - a. tak.
 - b. nie zawsze czuję, że mogę mu zaufać.
 - c. nie.

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: spzarki.cal24.pl › publikacje › pedagogika_ankieta (dostęp: 19 I 2020).

Ankieta nie ma skali punktowej

do oszacowania wyników. Jest przeznaczona do refleksji nad poziomem kształtowania klimatu społecznego w klasie i stworzeniem działań zaradczych w tym zakresie, w którym zdaniem wychowawcy, występuje największa potrzeba podwyższenia poziomu dobrej atmosfery. Jeśli wyniki są zadowalające i uczniowie odpowiedzieli pozytywnie na wszystkie pytania, należy sobie pogratulować.

Słowa kluczowe: klimat społeczny szkoły, środowisko szkolne.

Bibliografia:

- Cichocki A.: *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2009.
- Otręba S.: *Klimat szkolny w badaniach międzynarodowych szkół grupy wyszeheradzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014.
- Poleszak W.: *Klimat społeczny szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.
- Przewłocka J.: *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.
- Wojnarowska-Sołdan M.: *Klimat społeczny w szkole mojego dziecka. Jak go zdiagnozować? V* Warszawskie Forum Rodziców i Rad Rodziców. Warszawa: Trio, 2009.

Netografia:

- rodzicwedukacji.pl › uploads › 2009/09 › klimatwarsztaty (dostęp: 19 I 2020).
- bezpiecznaszkola.men.gov.pl › uploads › 2015/09 › Poleszak (dostęp: 19 I 2020).



Bożena Koziara – nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 17 w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Tarnowie, wieloletni wychowawca dzieci, szkolny koordynator projektu „Indywidualizacja nauczania i wychowania uczniów klas I–III w Tarnowie”, koordynator do spraw Programu Wychowawczego i Profilaktycznego.

Równoległe światy szkolnych zachowań

dr Krzysztof Polak

Prawdziwe życia szkolne zaczyna się wtedy, gdy regulacje formalne zaczynają funkcjonować poprzez ich interpretację i zastosowanie praktyczne. A te istotnie różnią się od siebie w zależności od tego kto, gdzie i w jaki sposób tego dokonuje, z jakich pozycji aksjologicznych występuje, jakie cele chce osiągać i jakie nim kierują intencje.

U podstaw norm i wzorów zachowań uczniów zawsze tkwią jakieś wartości, będące zasadniczym kryterium wyborów życiowych i ocen. Jest to obszar potencjalnych napięć i konfliktów. Instytucjonalnie sankcjonowany świat wartości odzwierciedla się w sposób wyraźny w sferze celów edukacyjnych, które znajdują miejsce w szkolnych programach wychowawczych, w szkolnych misjach i wizjach. Te cele są stanowione na podstawie obowiązującego w danym środowisku (lokalnym, regionalnym czy globalnym) systemu wartości. Składa się na to np. system wartości czerpany z tradycji narodowej i lokalnej, świat wartości transcendentnych, wokół których ogniskują się ceremoniał i obyczajowość szkolna, wizje potrzeb społecznych, a także

sama pragmatyka życia codziennego. Te przestrzenie aksjologiczne zagospodarowywane są przez zbiorową świadomość i znajdują swoje odbicie w programach szkoły.

Nie dzieje się to jednak w sposób automatyczny i bezkolizyjny. Hierarchia wartości uczniowskich i nauczycielskich bywają zasadniczo odmienne, a co za tym idzie – inne zachowania i poglądy są przez nich akceptowane czy odrzucane. Nawet jeśli ta odmienność nie jest zbyt duża, jeśli podobne wartości są podzielane przez uczniów i nauczycieli, to różne działania są uznawane za najważniejsze dla danej grupy i różne normy mają służyć ich realizacji.

Cechą znaną zbiorowości uczniowskich i nauczycielskich jest to, że ich różne skupiska, grupy środowi-

skowe mogą być zwolennikami odmiennych wartości i tym samym obiektom w społecznej przestrzeni przypisywać inne znaczenie. Teza ta dotyczy również wymiaru życia szkolnego, w którym wartości tkwiące u podstaw pożądanych i uznanych za właściwe zachowań różnią się w odniesieniu do uczniów i nauczycieli. Rozbieżności te ilustrują wyniki poszukiwań badawczych realizowanych na przestrzeni wielu lat i w różnych środowiskach (np. badania A. Zielińskiej, M. Szymańskiego, A. Przecławskiej, L. Rowickiego, H. Świdzy-Ziemby, J. Mariańskiego, a także badania własne autora).

W większości tych badań widoczna jest dwoista postawa młodych ludzi wobec życia zbiorowego z punktu widzenia ich własnych doświadczeń, marzeń,



oczekiwania. Z jednej strony dostrzegają zagrożenia „globalną wioską”, unifikującą wszystko siłą kultury masowej i będącej poza kontrolą „niewidzialną ręką rynku”. W tym kontekście mówią o własnym zagubieniu, braku perspektyw, narażeniu na agresję, wciąganiu w grę, której reguły są im nieznane lub nieakceptowane. Odmienne hierarchie wartości uczniów i nauczycieli mogą powodować różne interpretacje i oceny tych samych zachowań. Normy w rodzaju „nie podpowiadaj”, „informuj nauczyciela o złym zachowaniu twoich kolegów”, są przez wielu nauczycieli traktowane jako oczywiste, natomiast przez uczniów są nieakceptowane i uznane za naganne. Ci drudzy wyznają inne zasady regulujące współżycie grupy. Cenią je bardziej niż oficjalne normy lansowane przez nauczycieli, nawet wtedy, gdy za ich nieprzestrzeganie narażają się na dokuczliwe sankcje. Norma: „nie skarż nauczycielowi” czy „bądź koleżeński – podpowiadaj” jest dla nich ważniejsza.

Przykładów można by podać znacznie więcej. Ilustrują one mechanizm polegający na powstawaniu w świadomości młodych ludzi ambiwalentnego układu postaw wobec świata i wobec siebie, chociaż niekiedy tworzonego w oparciu o niestabilny i wewnętrznie niespójny system wartości. Trzeba jednak pamiętać o tym, że często źródłem tej niestabilności i niespójności są impulsy płynące ze strony świata dorosłych.

Młode pokolenie po prostu pilnie odrabia to zadanie, jakie nie wprost stawia przed nim świat społeczny. A uczy się od niego szybko. Jak gąbka chłonie naukę płynącą nieustannie z codziennego przekazu. Nie tego oficjalnego, zawartego w normatywnym przesłaniu edukacyjnego systemu i służącego uzasadnieniu konieczności przestrzegania reguł. Tu chodzi o przekaz przesączający się przez świat medialny, urzędniczy, celebrycki, życie polityczne, przez wzorce popkultury, quasi-autorytety wszelkiej maści, głosicieli prawdy ostatecznej, orędowników zaprowadzania porządku i wielbicieli „starych, dobrych czasów”. Przekaz ten jest przy tym dramatycznie skuteczny, głośny, powszechny, wyzbyty autokontroli i samoograniczenia. W przekazie tym młodzi ludzie znajdują treści w rodzaju: „Rób co chcesz, mów, co ci się podoba! Wszyscy kradną, kła-

mią, zwłaszcza banki i rząd! Nikt cię nie szanuje, więc i ty możesz pluć na wszystko dokoła! Nikogo nie obchodzisz! Nad twoim życiem zawsze już będzie się unosił odór pogorzeliska, w którym spłonęły najcenniejsze życiowe wartości. Taki jest twój kraj i takie jest twoje życie. Spaprane”.

Odmienne hierarchie wartości uczniów i nauczycieli mogą powodować różne interpretacje i oceny tych samych zachowań

Nie winimy więc młodych za problemy dorosłych. Pamiętajmy, że pod jawną i oficjalną warstwą rzeczywistości szkolnej płynie jeszcze inny strumień życia: myśli, zachowania i emocje, niepisane zwyczaje sterujące ludźmi, determinujące cele, do osiągnięcia których się zmierza, i drogi, którymi następnie się podąża. Ta ukryta struktura współtworząca życie szkoły bywa wyrażana językiem symbolicznym i jest upowszechniana wśród kolejnych roczników uczniowskich. Gdyby analizować świat szkoły tylko poprzez sieć przepisów i uregulowań prawno-organizacyjnych, uzyskalibyśmy niepełny, a w wielu wątkach nawet fałszywy obraz szkoły. Autentyczne życie szkolne zaczyna się wtedy, gdy regulacje formalne (statut, regulaminy, bieżące zarządzenia) zaczynają funkcjonować realnie poprzez ich interpretację i zastosowanie praktyczne. A te istotnie różnią się od siebie w zależności od tego kto, gdzie i w jaki sposób tego dokonuje, z jakich pozycji aksjologicznych występuje, jakie cele chce osiągać i jakie nim kierują intencje.

Regulaminy szkolne czy precyzyjnie skonstruowany zakres obowiązków w sposób istotny określają to, co uczniowie czy nauczyciele robią, ku czemu zmierzają, jak intensywnie angażują się w swoją pracę. Ale właśnie niepisane reguły, nieformalne oczekiwania, rytuały, swoiste obrzędy dnia codziennego są znaczącymi, choć czasem niewidocznymi determinantami zachowań. Ukryte pod powierzchnią szkolnego żywiołu wartości, normy, wzorce zachowań ważą w procesie tworzenia szkolnej społeczności, sprzyjają jej integrowaniu, wspie-

raniu bądź hamowaniu procesów edukacyjnych. Zdarza się, że te ukryte wartości zostają wydobyte na powierzchnię życia szkolnego i dołączone do szkolnej misji. Stają się wtedy fragmentem szkolnych opowieści (o tym, jak przed laty „nauczyciel X postąpił w sytuacji Y”, jak „nietuzinkowy uczeń postawił nauczyciela w trudnej sytuacji i co z tego wynikło”), są żywą treścią szkolnych mitologii.

Jeszcze jednego wątku nie można tu pominąć. Otóż, układ norm obowiązujący w statutach czy regulaminach szkolnych w szkole odnosi się głównie do uczniów, do ich zachowań, które są opisane i poddane ocenie. Natomiast normy regulujące pracę pedagogów są za zwyczaj znane tylko samym nauczycielom, uczniowie nie są z nimi zapoznawani. W instytucjonalnym i usankcjonowanym zwyczajowo i prawnie systemie normatywnym szkoły ten mechanizm zwykle nie działa w drugą stronę.

Uczniowie nie mogą uznać zachowań nauczycieli za niewłaściwe czy niezgodne z normami. Po pierwsze, nie znają norm i obowiązków, którym nauczyciele podlegają, po drugie zaś konstrukcja i kształt szkolnej hierarchii to wyklucza. Taki proces odbywa się niemal wyłącznie w warstwie nieformalnej, w relacjach międzyuczniowskich, w życiu „korytarzowym”.

Nawet jeśli uczniowie wiedzą, że obowiązkiem nauczyciela jest np. punktualne rozpoczynanie lekcji i przybywanie do klasy tuż po dzwonku, nie mają mocy egzekwowania takiej normy. W rzeczywistości nierzadko bywa tak, że nauczyciel zjawia się w klasie w momencie, który mu najbardziej odpowiada, często nawet po kilkunastu minutach. W konsekwencji zabierana jest uczniom przerwa, by nadrobić stracony czas. Uczniowie zazwyczaj nie reagują i nie wnoszą zażaleń. Są albo nieświadomi swojego prawa do wypoczynku podczas przerw międzylekcyjnych, albo niezdolni sprzeciwić się lokalnemu obyczajowi. Posłuszeństwo, podporządkowanie się wymaganiom, bezwzględne przestrzeganie reguł są bowiem cenione przez nauczycieli. To przynębiający wizerunek szkoły, w której przystosowanie się uczniów do reguł życia szkolnego jest bardziej pożądane niż kreatywność wykraczająca poza wymagania

i wyobraźnię samych nauczycieli.

Paradygmat szkoły nauczającej i charakterystyczne dlań procedury oceniania wynikowego wciąż dominują w rzeczywistości oświatowej. Idea szkoły wychowującej, znana i upowszechniana przez dziesięciolecia, a także związana z nią idea oceniania refleksyjnego, wciąż nie znajdują właściwej dla siebie pozycji w działalności ewaluacyjnej. Wiedza i umiejętności uczniowskie nadal stanowią dominujący przedmiot kontroli i oceny. Nawet jeśli w niektórych placówkach ocenia się także styl społecznego funkcjonowania uczniów, brakuje tam miejsca na ich głos w tej sprawie i rzecz zostaje sprowadzona do egzekwowania z góry narzuconych norm za pomocą mniej czy bardziej jawnych form przymusu pedagogicznego. Podstawowe funkcje oceniania w wersji programu ukrytego ograniczają się wtedy do ćwiczenia karności, wyrabiania życiowego

sprytu, postawy konformizmu, a w rezultacie do budowania podwójnej moralności. Wdrażanie uczniów do samo-kontroli i samooceny przybiera postać powierzchownego, pozornego lub karykaturalnego działania, w którym tracą się pierwotny sens oceniania. Sens ten zamyka się w traktowaniu oceniania jako procesu komunikacji mającego sprzyjać budowaniu u ucznia (i nauczyciela) adekwatnego obrazu własnej osoby we wszystkich sferach jego rozwoju.

Jeśli dynamika szkolnego oceniania wykształca się w toku zaburzonych relacji uczniów z nauczycielami, stres i szkolne nerwice przeobrażają się w stały i wyniszczający wszystkie podmioty element społecznej gry. Reguły tej gry są najczęściej wyznaczane przez dorosłych. Ocenianie, zamiast motywować uczniów do poznawania świata i umożliwiać im rozeznanie we własnym potencjale, staje się instrumentem destrukcyjnym, ko-

lejnym narzędziem kontroli i źródłem uczniowskich frustracji, która wcześniej czy później doprowadzi do frustracji nauczycielskiej. Nauczyciele nie pamiętają, że oceniając uczniów, kształtują ich system wartości, które im w życiu będą pomagać lub przeszkadzać.

Słowa kluczowe: uczeń, nauczyciel, świat szkoły.



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

Bezpieczne klikanie

Marzena Sula-Matuszkiewicz

Bezpieczeństwo komputerowe jest kompromisem pomiędzy świadomością zagrożenia a wygodą korzystania z Internetu.

Rozwój technologii komputerowych spowodował obniżenie kosztów przetwarzania i przesyłania informacji, dzięki czemu z jednej strony możemy korzystać z dobrodziejstw Internetu, a z drugiej strony jesteśmy narażeni na zderzenie z szeregiem negatywnych zjawisk.

Człowiek funkcjonujący we współczesnym środowisku informacyjnym musi umieć radzić sobie z nadmiarem informacji, „mgłą informacyjną”, czy też „smogiem informacyjnym”. Jak twierdzą autorzy książki *Bezpieczeństwo informacyjne w dobie postprawdy*, w 2011 roku światło dzienne ujrzało 988 eksabajtów [jeden eksabajt to miliard miliardów bajtów], czyli 20 miliardów więcej informacji w porównaniu do całego „pisanego” dorobku ludzkości¹.

Nietrudno wywnioskować, że między ilością dostarczanych informacji a moż-

liwością ich przetworzenia zawsze będzie panować nierównowaga, będąca przyczyną tzw. „szumu informacyjnego”. W tym szumie jest oczywiście ogrom wartościowych zapisów, ale ich rozproszenie na różnych serwerach lub stronach internetowych oraz chaotyczny i nieuporządkowany charakter utrudnia orientację w rzeczywistości i uniemożliwia zdobycie rzetelnej wiedzy.

Człowiek funkcjonujący we współczesnym środowisku informacyjnym musi umieć radzić sobie z nadmiarem informacji

To zjawisko określane mianem „mgły informacyjnej” naraża na niebezpieczeństwo manipulacji i uznania kłamstwa za wiarygodny przekaz. Szczególną odmianą tego zjawiska jest upowszech-

nianie (często celowe) informacji niewiarygodnych, powoływanie się na nieistniejące dokumenty i nierzetelne źródła. Wówczas mówimy o „smogu informacyjnym”, do którego zalicza się również fake newsy, czyli informacje będące efektem celowego oszustwa ze strony nadawcy. Jako mit należy uznać przekonanie o swoich wysokich kompetencjach w zakresie selekcji i weryfikowania informacji w sieci, gdyż badania wykazały², że poszukujemy w Internecie treści, które wzmacniają nasze utarte poglądy, a unikamy wiadomości zagrażających samozadowoleniu. Tak więc sama natura zaprogramowała nas w taki sposób, aby utrudnić nam poznanie prawdy.

Jako użytkownicy Internetu zdajemy sobie sprawę z różnych niebezpieczeństw czyhających na nas w sieci, ale i tak nie rezygnujemy z tego łatwego dostępu do informacji, bo bezpieczeństwo

komputerowe jest kompromisem pomiędzy świadomością zagrożenia a wygodą korzystania z tego źródła dobra i zła.

Powinniśmy być także świadomi, że sama koncepcja Internetu ulega zmianie i przeobraża się we wszechobecną łączność „Internetu rzeczy” („Internet

produktów informatycznych oraz regulacje prawne karzące za niewłaściwe praktyki. Kolejna grupa zasad dotyczyłaby konieczności ujawniania naruszeń w tym zakresie oraz edukacji na rzecz bezpieczeństwa komputerowego. Autor wspomnianej publikacji przekonuje, że w dynamicznym świecie bezpie-

Centra Programu Safer Internet współfinansowane przez Komisję Europejską, prowadzące telefony zaufania dla dzieci, udostępniły na swoim portalu (www.betterinternetforkids.eu) zasoby o charakterze edukacyjnym do wykorzystania w pracy z młodymi bywalcami sieci.

Warta polecenia jest również strona internetowa www.saferinternet.org.uk, której celem jest zwiększanie świadomości społecznej. Pod tym adresem zarówno rodzice, jak i nauczyciele znajdą gotowe scenariusze zajęć dla dzieci w wieku od 3 do 11 lat oraz dla młodzieży do 19. roku życia. Edukacja i dialog są podstawą zapewnienia bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Istotne znaczenie ma budowanie przestrzeni zrozumienia, rozmowy i wsparcia, w której bez lęku o reakcje dorosłych młodzi ludzie będą mogli zadawać pytania, dzielić się swoimi obawami i doświadczeniami.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo w sieci, edukacja użytkowników Internetu.

Przypisy:

¹ *Bezpieczeństwo informacyjne w dobie postprawdy*, red. nauk. T. Grabowski, M. Lakomy, K. Oświecimski, Kraków 2018, s. 15.

² Tamże, s. 17.

³ B. Schneier, *Kliknij tutaj, aby zabić wszystkich*, Gliwice 2019, s. 13.

⁴ Tamże, s. 23.

Bibliografia:

- Grabowski T., Lakomy M., Oświecimski K. (red. nauk.): *Bezpieczeństwo informacyjne w dobie postprawdy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, 2018.
- Wrońska A., Lew-Starowicz R., Rywczyńska A. (red. nauk.): *Edukacja – relacja – zabawa: Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, 2019.
- Schneier B.: *Kliknij tutaj, aby zabić wszystkich*. Gliwice: Helion, 2019.



Marzena Sula-Matuszkiewicz – członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”, nauczyciel bibliotekarz Pedagogicznej Biblioteki

Wojewódzkiej w Krakowie.



Fot. M. Grewenda

of Things”, IoT)³, czyli sieć urządzeń komunikujących się z nami poprzez aplikacje komputerowe. Klasycznym przykładem takich urządzeń są telefony, a w bliskiej przyszłości będzie to całe wyposażenie „inteligentnych domów”, w których lodówka powiadomi nas o braku niektórych produktów spożywczych, pralka rozpocznie pranie przed naszym powrotem z pracy, soczewki kontaktowe zdiagnozują jaskrę... a haker zgotuje nam zimne powitanie w progu naszego domu, przejmując zdalną kontrolę nad termostatem, co już wydarzyło się w USA w 2017 roku⁴. W tym samym roku hakerzy ukradli dane, przeczesując sieć nieznanego kasyna za pomocą połączonego z Internetem akwarium. Niestety, trendy technologiczne kreują naszą przyszłość i ograniczają nasze możliwości.

Autor książki *Kliknij tutaj, aby zabić wszystkich* twierdzi, że budowanie bezpieczeństwa technologicznego należy oprzeć na tworzeniu zasad i standardów bezpiecznego zachowania. Są nimi wymagania stawiane firmom w zakresie licencjonowania i certyfikowania

bezpieczeństwa Internetu większość regulacji powinna mieć postać standardów, jak np. konieczność tworzenia oprogramowania z możliwością instalowania poprawek, jego testowania przed produkcją, używania standardowych protokołów i implementacji, zachowania funkcjonalności offline, szyfrowania i autoryzacji danych itp. Jeżeli siła tkwi w zasadach i standardach, to edukacja kolejnych młodych pokoleń w zakresie bezpiecznych zachowań w sieci powinna stać się priorytetowym zadaniem polityki państwa.

Z pomocą w kształtowaniu właściwych zachowań użytkowników sieci przychodzi sam Internet, gdzie można znaleźć wiele cennych zasobów, jak np. poradnik zwalczania mowy nienawiści: <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/home> lub materiały do pracy z młodzieżą na temat nadużyć i zastraszania w Internecie: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/414118/NSPCC_online_abuse_and_bullying_prevention_guide_3.pdf

Biblioteki Pedagogiczne na straży bezpiecznego korzystania z Internetu

Klaudia Kierc

Placówki oświatowe zgodnie z podstawą programową są zobligowane do kształcenia dzieci i młodzieży w zakresie bezpiecznego korzystania z nowych technologii.

Wdobie masowej komputeryzacji coraz większy nacisk kładzie się na cyfrowe bezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Biblioteki Pedagogiczne w całej Polsce, będące placówkami oświatowymi, są zobowiązane do wspierania szkół i innych instytucji edukacyjnych w kształtowaniu bezpiecznych zachowań w Internecie.

Kiedy po raz pierwszy, pod koniec XIX w., pojawiła się powieść, młodzi ludzie byli nią zafascynowani. Na zakup kieszonkowych wydań mógł pozwolić sobie każdy, dzięki czemu niemal wszystkie dzieci rozczytywały się w powieściach Jane Austen lub Susan Warner. Rodzice nie zdołali kontrolować szybkiego tempa rozprzestrzeniania się tego jakże popularnego medium. Młodzi ludzie buntowali się, czytali w każdym miejscu i o każdej porze, a rodzice uważali, że młodzież trwoni swój cenny czas i marnuje życie¹. Identyczna sytuacja miała miejsce w przypadku pojawienia się radia, telewizji, komputerów, telefonów komórkowych, a w rezultacie

Internetu. Aby dotrzeć do 50 milionów odbiorców, radio potrzebowało 38 lat, telewizja 13, a Facebook zaledwie 2 lata².

Według badań dzieci spędzają w sieci nawet 6 godzin dziennie. Związane jest to w dużej mierze ze środowiskiem, w jakim się wychowują oraz od ilości czasu spędzanego przez rodziców na korzystaniu z telefonów i tabletów³. Dzieci i młodzież to bardzo aktywni i niezmiernie zaangażowani użytkownicy sieci, dlatego wymagają wzmożonej ochrony. Zagrożenia w sieci związane są nie tylko z treściami (*content*), które są tam dostępne, ale także z niebezpiecznymi kontaktami (*contact*), czy bardziej złożonymi zachowaniami w Internecie (*conduct*)⁴.

Aby uchronić dzieci przed zagrożeniami czyhającymi w Internecie, rodzice oraz nauczyciele stosują różne strategie: rozmowy, profilaktykę, nadzór publikowanych treści bądź aplikacje służące kontroli rodzicielskiej⁵. Większość rodziców uważa, że to na nich spoczywa odpowiedzialność za to, co w Inter-

necie oglądają ich dzieci, a tylko nieliczni twierdzą, że odpowiedzialna jest również szkoła oraz dostawcy usług⁶.

W czasach wszechobecnych nowych mediów nauczyciel musi na bieżąco aktualizować wiedzę dotyczącą technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ważną umiejętnością w pracy nauczycieli jest łączenie tradycyjnych technik przekazywania wiedzy z nowymi technologiami. Szczególnie istotne jest to w pracy z młodzieżą, której świat offline i online ciągle się przeplatają. Warto wskazywać uczniom różnorodne sposoby zdobywania wiedzy: platformy internetowe, przydatne aplikacje, nowinki technologiczne, bądź nowoczesny sprzęt. Istotną rolę w nauczaniu odgrywają multimedialne i internetowe materiały dydaktyczne, a także umiejętności odpowiedniego wyszukiwania i doboru materiałów⁷.

Edukację w zakresie odpowiedniego korzystania z nowych mediów należy zacząć już od najmłodszych lat, aby przyzwyczaić dzieci do krytycznego obchodzenia się ze źródłami internetowymi.

Wiele bibliotek pedagogicznych, w tym Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. H. Kołłątaja w Krakowie, wzięło na siebie trud wspierania dzieci i młodzieży w zakresie bezpiecznego korzystania z zasobów Internetu i nowoczesnych technologii. 33 biblioteki pedagogiczne w całej Polsce prowadzą zajęcia dotyczące bezpiecznego korzystania z Internetu i wykorzystywania nowych technologii. Jest to stosunkowo niewielka liczba, zważając na liczbę bibliotek pedagogicznych w Polsce.

Biblioteki w różny sposób starają się przekazać wiedzę na temat bezpieczeństwa w sieci. Biblioteka Pedagogiczna



Wystawa prac w Czytelnii Głównej PBW w Krakowie, fot. M. Stachurska

w Białej Podlaskiej, Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. KEN w Lublinie, czy też Biblioteka Pedagogiczna w Ciechanowie, przygotowują zajęcia dotyczące bezpiecznego korzystania z Internetu. Przeprowadzają one warsztaty dla różnych grup wiekowych, w tym dla przedszkolaków.

Wartościowe zajęcia dla młodzieży przygotowała Biblioteka Pedagogiczna w Ciechanowie Filia w Pułtusku, w której nauczyciele przeprowadzili warsztaty dotyczące fonoholizmu, czyli uzależnienia od telefonów komórkowych. Biblioteka Pedagogiczna im. gen. bryg. prof. Elżbiety Zawackiej w Toruniu przygotowała warsztaty dotyczące bezpieczeństwa w sieci przeznaczone dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Bielsku-Białej organizuje warsztaty dla klas 4–8 szkoły podstawowej: „Cyberprzemoc czyli zagrożenie z sieci”, „STOP hejtowi”, „Netykieta. Interneto- wy savoir-vivre”.

Nauczyciel musi na bieżąco aktualizować wiedzę dotyczącą technologii informacyjno-komunikacyjnych

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. J. Lompy w Katowicach – filia w Tylichach przygotowała cykl warsztatów dla klas 1–3 szkoły podstawowej poświęcony bezpieczeństwu w sieci. Wśród nich znalazły się zajęcia: „Internet – przyjaciel czy znajomy?”, „Bezpiecznie i odpowiedzialnie korzystam z zasobów Internetu”, „Prześadowcy i gaduły” (dotyczy cyberstalkingu i phishingu), „Uważaj! W Internecie nic nie ginie” (publikowanie w sieci). Dla klas 4–8 pracownicy biblioteki opracowali cykl spotkań promujących zasady bezpiecznego i celowego korzystania z Internetu oraz mediów społecznościowych: „W labiryncie Internetu”, „Wirtualna rzeczywistość portali społecznościowych”, „Ostrożnie z komórką!” (o korzystaniu z telefonu komórkowego), „Grać czy nie grać?” (o tym, czy warto grać w gry komputerowe), „Uważaj! W Internecie nic nie ginie” (o publikowaniu w sieci).

Dla uczniów klas ponadpodstawowych Pedagogiczna Biblioteka Woje-

wódzka w Nowym Sączu oferuje warsztaty „Bezpieczni w sieci”, na których młodzież zgłębia tematy związane z cyberprzemocą: jak sobie z nią poradzić, gdzie szukać pomocy, jak radzić sobie ze zjawiskiem uwodzenia w sieci i weryfikować kontakty online.

Wiele bibliotek hucznie obchodzi Dzień Bezpiecznego Internetu, który przypada na początek lutego. Biblioteki w ten dzień organizują dla dzieci, uczniów oraz nauczycieli różnorodne warsztaty, prelekcje oraz konferencje.

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Krakowie wraz z podporządkowanymi jej filiami oferuje warsztaty i zajęcia dla dzieci oraz młodzieży mające na celu wskazanie niebezpieczeństw czyhających w sieci. W 2019 roku nauczyciele bibliotekarze przeprowadzili szereg zajęć profilaktycznych, które uczyły bezpiecznego korzystania z mediów. Jednymi z nich były warsztaty „Dzieci w sieci”, podczas których uczniowie klas 1–3 szkoły podstawowej na przykładzie kreskówek „Owce w sieci” uczyli się rozpoznawać pozytywne i negatywne zachowania związane z wykorzystywaniem nowoczesnych technologii w życiu codziennym.

Podczas warsztatów „Bądź bezpieczny w Internecie”, skierowanych do klas 4–8 szkoły podstawowej oraz uczniów szkół średnich, uczestnicy mogli obejrzeć film edukacyjny ze zbiorów biblioteki oraz wypełniali karty pracy, które przybliżyły im zagrożenia czyhające w Internecie.

Dla szkół średnich przygotowano także warsztaty „Bezpieczny Internet. Trzęsienie danych”, podczas których uczestnicy poznali zasady bezpiecznego korzystania z Internetu za pomocą gry karcianej „Trzęsienie danych”. Kolejnymi warsztatami wskazującymi zagrożenia związane z użytkowaniem nowoczesnych technologii były warsztaty „Co wie o tobie Twój smartfon? Social media i bezpieczeństwo” przygotowane dla klas 6–8 szkół podstawowych oraz szkół średnich, podczas których prowadzący dokładnie przybliżyli cyberniebezpieczeństwa oraz podpowiedzieli jak używać telefonów komórkowych w bezpieczny sposób.

Specjalnie dla młodych czytelników biblioteki przygotowane zostały warsztaty „Nie hejtuję – reaguję”, przeprowadzone na podstawie scenariusza opraco-

wanego w ramach ogólnopolskiej kampanii edukacyjnej, realizowanej przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę. W ramach zajęć uczniowie poznali terminy takie jak hejt, cyberprzemoc oraz mowa nienawiści. Dowiedzieli się także, jak radzić sobie z hejtem zarówno w Internecie, jak i w życiu realnym oraz wspólnie ułożyli zasady antyhejtowe.

Filia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. H. Kołłątaja w Krakowie również prężnie działa na rzecz bezpiecznego Internetu. Filia w Olkuszu przygotowała warsztaty „ABC bezpieczeństwa w sieci” dla klas 4–6 szkoły podstawowej, „Portale społecznościowe – codzienne wyzwania” i „Co wie o Tobie Twój telefon?” dla klas 7–8 oraz „Bezpieczna komunikacja w sieci – Twój cyfrowy ślad dla uczniów szkół średnich”. Filia w Suchej Beskidzkiej przygotowała warsztaty „Bezpieczeństwo w Internecie – portale społecznościowe” oraz „Bezpieczeństwo w sieci” dla uczniów szkół średnich, natomiast filia w Myślenicach oferuje zajęcia „Bądź bezpieczny w Internecie” dla klas 4–6 i 7–8 szkoły podstawowej.

Aby wspierać dzieci i młodzież, nauczyciele również zostali zobowiązali do poszerzania swojej wiedzy, a PBW w Krakowie oraz filia w Chrzanowie wychodzą im naprzeciw, oferując sieci współpracy i samokształcenia „TiK w pracy nauczyciela” oraz „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w sieci. Profilaktyka uzależnień”.

Słowa kluczowe: Biblioteki Pedagogiczne, Internet, bezpieczeństwo w sieci.

Przypisy:

¹ Y.T. Uhls, *Cyfrowi rodzice. Dzieci w sieci. Jak być czujnym, a nie przeczulonym*, Kraków 2016, s. 13–14.

² Tamże, s. 17.

³ Tamże, s. 30, 36.

⁴ S. Wójcik, *Zagrożenia dzieci i młodzieży w Internecie*, [w:] *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*; <https://fdps.pl/wp-content/uploads/2017/07/dziecisielicza.pdf> (dostęp: 24 I 2020).

⁵ I. Pulak, *E-generacja w rodzinie i szkole*, [w:] *W trosce o dobro współczesnego dziecka. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2016, s. 170–171.

⁶ S. Wójcik, *Zagrożenia dzieci i młodzieży w Internecie*, [w:] *Dzieci się liczą 2017. Raport*

o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce, [online] <https://fdds.pl/wp-content/uploads/2017/07/dziecisielicza.pdf> (dostęp: 24 I 2020).

⁷I. Pulak, *E-generacja w rodzinie i szkole* [w:] *W trosce o dobro współczesnego dziecka. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2016, s. 172–173.

Bibliografia:

- Pulak I.: *E-generacja w rodzinie i szko-*

le [w:] *W trosce o dobro współczesnego dziecka. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2016, s. 170–171.

- Uhls Y.T.: *Cyfrowi rodzice. Dzieci w sieci. Jak być czujnym, a nie przeczulonym*. Kraków: Wydawnictwo IUWI, 2016.
- Wójcik S.: *Zagrożenia dzieci i młodzieży w Internecie* [w:] *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, [online] [https://](https://fdds.pl/wp-content/uploads/2017/07/dziecisielicza.pdf)

fdds.pl/wp-content/uploads/2017/07/dziecisielicza.pdf (dostęp: 24 I 2020).



Klaudia Kierc – nauczyciel bibliotekarz w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie.

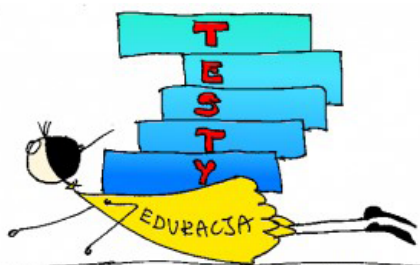
O testach

Danuta Sterna

Wielu nauczycieli ma krytyczny stosunek do testów. W tym tekście zastanawiam się, czy testy mogą być wykorzystywane z pożytkiem dla uczenia się i nauczania.

Rozważmy dwa rodzaje testów:

1. testy końcowe,
2. testy w czasie procesu uczenia się.



Rys. D. Sterna

Testy jako egzaminy końcowe

W prawie wszystkich krajach uczniowie podlegają egzaminowi końcowemu. Często owocuje to nauczaniem „pod testy”. Nauczyciel nie uczy wówczas tego, co uważa za ważne, ale tego, co będzie sprawdzane na teście końcowym. Testy wpływają więc negatywnie na nauczanie. Testy końcowe już niczego ucznia nie uczą, one jedynie sprawdzają to, co władze uznają za stosowne.

Wspomniane egzaminy nie sprawdzają również kompetencji uczniów, ale jedynie ich wiedzę. A właśnie kompetencje będą uczniom najbardziej potrzebne w dorosłym życiu. Jeśli wiadomo, że testy końcowe nie pomagają w kształceniu kompetencji, a poprzez te właśnie testy uczniowie i nauczyciele

są oceniani, to nauczyciel może zaniechać kształcenia umiejętności i kompetencji na rzecz egzekwowania wiedzy, a to będzie z wielką szkodą dla uczniów. Trudno znaleźć nauczycielowi korzyści z testów końcowych. Wygląda na to, że korzyść z nich czerpie jedynie system edukacyjny, a główna korzyść polega na selekcji uczniów do następnego etapu kształcenia.

Testy w środku kształcenia

Nieprawdą jest, że testy wpływają wyłącznie negatywnie na proces uczenia się. Testy, w trakcie gdy uczniowie się uczą, dają możliwość szybkiego sprawdzenia wiedzy uczniów. Wyniki testów mogą pomóc uczniom w nauce, gdyż pokazują w błyskawicznym tempie, co uczniowie już wiedzą, a czego jeszcze nie. Jeśli testy mają pomóc uczniom, to muszą być stosowane w czasie procesu uczenia się, a nie po jego zakończeniu.

Jakie testy są przydatne?

Takie, które w jak najszybszym czasie dają informacje o opanowanych przez ucznia treściach. Wynik testu ma służyć jako natychmiastowa informacja zwrotna dla ucznia i informacja dla nauczyciela.

- dla ucznia – co już umiem, a czego jeszcze nie;
- dla nauczyciela – czy mogę iść dalej z materiałem, czy mam coś jeszcze powtórzyć.

Dobłą praktyką jest zaplanowanie testu z materiału z poprzedniej lekcji i rozpoczęcie nim następnej lekcji. Wtedy uczniowie przypominają sobie, czego już się nauczyli, a nauczyciel wie, czy jego podopieczni są już gotowi na następny temat.

Dlaczego testy budzą strach wśród uczniów?

Testy mają złą sławę wśród uczniów, gdyż powodują w nich obawy przed oceną. Ten strach często niweluje korzyści z przeprowadzenia testu. Dlatego najlepiej jest, gdy testy nie są w ogóle oceniane stopniem (bądź inną formą oceny sumującej). Wynik testu powinien służyć jedynie uczniowi i nauczycielowi.

Czy testy pomagają się uczyć?

Testy mogą pomagać w uczeniu się, gdyż pomagają uczniom zapamiętywać treści i uruchamiają ich myślenie wokół tematu. Badania pokazują, że testy w czasie procesu uczenia się pomagają w zapamiętywaniu.

- Badanie w USA z 2006 roku pokazało, że uczniowie, którzy mieli okazję wykonywać testy próbne, lepiej zapamiętywali materiał. Dokładniej – uczniowie, którzy mieli test w czasie uczenia się, pamiętali 60% wiadomości, a ci, którzy ich nie mieli, zapamiętywali tylko 40%.
- W 2009 roku przeprowadzono badania nad uczniami, którzy mieli w połowie roku test, i tych, którzy go nie

Fot. E. Demczuk



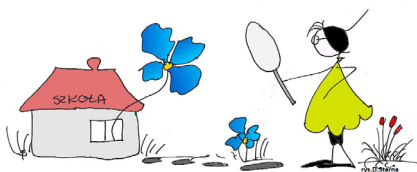
mieli. Pierwsi z nich zapamiętali 10% więcej faktów z historii USA niż drudzy.

- Krótkie testy (bez groźby oceny) dają nauczycielowi informację, jak dobrze uczniowie rozumieją materiał i czego jeszcze nie rozumieją. Testy podsumowujące, takie jak egzamin końcowy, który mierzy, ile się uczniowie nauczyli, ale nie daje możliwości poprawy, nie wpływa pozytywnie na proces uczenia się uczniów.

Rodzaje testów

Nauczyciele stosują przeważnie dwa rodzaje testów:

1. testy wyboru polegające na wyborze prawidłowej odpowiedzi z kilku podanych,
2. testy polegające na krótkich odpowiedziach na pytania otwarte.



Rys. D. Sterna

Z tworzeniem testów wiąże się pewne zagrożenie. Jeśli jest to test wielokrotnego wyboru (1), to może zawierać mylące odpowiedzi, które są dwuznaczne lub niejasne, a to zachęca uczniów do zgadywania. Dlatego nauczyciele wolą testy polegające na sformułowaniu krótkich odpowiedzi (2). Jednak badania wykazują, że nie ma różnicy pomiędzy tymi dwoma rodzajami testów, dają te same informacje o tym, czego uczniowie się nauczyli.

Ciekawa jest różnica między uczniami a uczniami w radzeniu sobie z testami. Okazuje się, że z testami wielokrotnego wyboru (1) dziewczęta zwy-

kłe gorzej sobie radzą niż chłopcy, natomiast lepiej im idzie z odpowiedziami na pytania otwarte (2). Sean Reardon z Uniwersytetu Stanforda uważa, że w sam rodzaj testu (1 czy 2) odpowiada za 25% różnicy w wydajności obu płci. Naukowcy wysuwają hipotezę, że przyczyną może być różnica w podejmowaniu ryzyka pomiędzy dziewczętami i chłopcami.

Zauważono również, że wynikami testu można sterować, przeznaczając na rozwiązywanie testu więcej lub mniej czasu. Więcej czasu to mniej strachu i możliwość zastanowienia się. Już samo wprowadzenie limitu czasowego na rozwiązanie testu może powodować stres i wpływać na wyniki.

Jeśli testy mają pomóc uczniom, to muszą być stosowane w czasie procesu uczenia się, a nie po jego zakończeniu

Jak traktować testy?

Korzyści ze stosowania testu zależą od podejścia do nich nauczyciela i uczniów. Profesor David Paunesku z Uniwersytetu Stanforda (2015) odkrył, że informowanie uczniów, że test jest dla nich okazją do podejmowania wyzwań, które pomogą mózgowi w rozwoju, wpływa na to, że uczniowie osiągają lepsze wyniki. Jeśli nauczyciel traktuje testy jako sprawdzanie wiedzy i potwierdzenie zdolności i inteligencji uczniów, to takie podejście może wręcz szkodzić im w osiągnięciu dobrych wyników.

Szkodliwe dla motywacji uczniów do uczenia się (badania z 2014 roku) jest robienie zestawień i rankingów na podstawie wyników testów. Upublicznianie zestawień służy porównywaniu uczniów między sobą, a nie poprawie ich pracy.

Takie dane powinny być wykorzystywane jedynie przez nauczyciela do planowania nauczania. Korzyści dla uczenia się uczniów daje ocena koleżeńska testów. Dzięki ocenie koleżeńskiej uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i bez obaw mogą przedyskutować błędne odpowiedzi w teście.

Co dalej z testem?

Z testem można pracować dalej, omawiając go z uczniami, można zdać pytania typu:

- Czy możesz, coś więcej o tym powiedzieć?
- Dlaczego wybrałeś taką odpowiedź?
- Czy możesz przedstawić na to jakieś dowody?

Powyższe pytania zachęcają do poprawy i dają uczniom szansę na naukę przy jednoczesnym wsparciu nauczyciela.

Ogromne korzyści przynosi możliwość poprawy. Praktyka polegająca na teście próbnym, a potem wykonaniu testu drugiego na ten sam temat, znacząco poprawia wyniki uczniów. Przy czym ważna jest wiara nauczyciela w możliwość poprawy pracy. Omówienie testu i umożliwienie jego poprawy stanowi właściwą drogę wykorzystania testu w nauczaniu. Jednak bezsprzeczna zaleta testów polega na błyskawicznej możliwości sprawdzenia ich przez nauczyciela i przekazania informacji uczniom. Żadna inna forma oceniania nie daje takiej możliwości.

Inspiracją artykułem dziennikarki i nauczycielki Carly Berwik; <https://www.edutopia.org/article/what-does-research-say-about-testing> (dostęp: 29 I 2020).

Słowa kluczowe: egzaminy, informacja zwrotna, ocenianie, podejmowanie ryzyka, testy.



Danuta Sterna – matematyczka, pracownica naukowo-dydaktyczna Politechniki Warszawskiej (1974–1986), od 1990 roku nauczycielka matematyki w szkołach publicznych i niepublicznych, autorka publikacji dla nauczycieli i materiałów metodycznych, trenerka programu Szkoła Ucząca Się, kierowniczką Akademii SUS, prowadzącej szkolenia dla nauczycieli, autorka książki *Ocenianie kształtujące w praktyce*.

Diagnoza wstępna grupy uczniowskiej a skuteczność pracy nauczycielskiej (zarys problematyki)

dr Jerzy Lackowski

Koniecznym elementem prawidłowo zaprojektowanego przedsięwzięcia edukacyjnego jest diagnoza wstępna grupy uczniowskiej zarówno w kontekście dotychczasowych osiągnięć edukacyjnych i poziomu spełniania efektów uczenia się z poprzedniego etapu kształcenia na początku kolejnego etapu, jak również – w przypadku wychowawcy klasy – w kontekście wcześniej prezentowanej postawy i zachowań każdego ucznia.

Rzetelne przeprowadzenie diagnozy wstępnej w zdecydowany sposób zwiększa szanse nauczyciela na skuteczną i efektywną pracę, pozwalając mu dobrać najbardziej odpowiadające konkretnej grupie uczniowskiej, jak też każdemu uczniowi, narzędzia i metody pracy, ale również precyzyjnie i realnie określić efekty uczenia się, zakładane do uzyskania przez uczniów. Przeprowadzając diagnozę wstępną, nauczyciel otwiera sobie drogę do budowania zindywidualizowanych oddziaływań edukacyjnych, dzięki czemu unika traktowania młodych ludzi jak osób o jednakowych możliwościach, potrzebach i aspiracjach edukacyjnych. Dysponując wynikami diagnozy wstępnej, nauczyciel może dokonywać bieżących i finalnych analiz skuteczności swojej pracy.

Tymczasem w codziennej praktyce (również na poziomie szkoły wyższej) wielu nauczycieli nie traktuje wstępnych działań diagnostycznych zbyt poważnie, poprzestając na powierzchownym poznaniu powierzonych im uczniów (studentów). Trzeba podkreślić, że prawidłowa diagnoza grupy uczniowskiej powinna mieć zindywidualizowany charakter, a nie – jak to się często dzieje – uogólniony poprzez odniesienie działań diagnostycznych do całej uczniowskiej grupy. W tym tekście skoncentruję swoją uwagę na diagnozie wstępnej uczniów szkoły średniej, ale również na kwestiach związanych z przejmowaniem przez nauczyciela klasy na późniejszych etapach nauczania, przy czym konkluzje i spo-

strzeżenia dotyczące znaczenia diagnozy wstępnej dla jakości pracy nauczycielskiej odnoszą się w istocie do każdego poziomu kształcenia.

Wstępna diagnoza uczniów w zakresie wiedzy i umiejętności

Nauczyciel podejmujący pracę z pierwszą klasą szkoły średniej w celu przeprowadzenia diagnozy wstępnej może skorzystać:

1. ze świadectw uczniów z ostatniej klasy szkoły podstawowej,
2. z wyników egzaminu po ósmej klasie (w roku szkolnym 2019/2020 również egzaminów gimnazjalnych),
3. z informacji na temat jakości pracy szkół ukończonych przez jego uczniów,
4. z informacji o statusie edukacyjno-społecznym środowisk rodzinnych uczniów,
5. z informacji o szczególnych osiągnięciach uczniów w trakcie nauki w szkole podstawowej.

Trzeba zaznaczyć, że im pełniej i rozsądniej nauczyciel skorzysta z zasygnalizowanych informacji o uczniu, tym łatwiej przyjdzie mu oszacować potencjał edukacyjny tegoż ucznia. I tak np. oceny uzyskane przez ucznia w trakcie nauki w szkole podstawowej będą miały tym większą wartość informacyjną, im wyższa będzie jakość pracy tej szkoły. Nie można nie zauważyć, że owe oceny powinny odpowiadać obowiązującym

w szkole wymaganiom (kryteriom oceniania).

Jeżeli wymagania jakościowe sformułowane są precyzyjnie oraz są przestrzegane w trakcie oceniania uczniów, to mamy szansę na pozyskanie rzetelnej informacji o osiągnięciach uczniowskich. Niestety często tak się nie dzieje, stąd też, wyciągając wnioski na podstawie uczniowskich ocen, nauczyciel musi o tym pamiętać. Przy czym, o ile ma on szansę ocenić jakość kryteriów oceniania, w tym ich precyzję (istotne znaczenie w tej materii mają umiejętności i doświadczenie nauczyciela w kreowaniu własnych kryteriów), o tyle zdecydowanie trudniejszym zadaniem jest ustalenie, w jakim zakresie uzyskane przez ucznia oceny końcowe odpowiadają kryteriom oceniania. W tym przypadku można jedynie zakładać, że w szkołach mających wysokie oceny jakości swojej pracy mamy do czynienia z przestrzeganiem obowiązujących w nich kryteriów oceniania. Owo założenie może okazać się błędne¹, stąd też ten element diagnozy historycznej ucznia powinien być przez nauczyciela stosowany bardzo ostrożnie.

Wyniki uzyskane przez ucznia na egzaminie zewnętrznym pozwalają nauczycielowi ocenić, w jakim zakresie uczeń spełnił wymagania egzaminacyjne. Z kolei informacja o uczniowskich osiągnięciach, m.in. w konkursach przedmiotowych, pomaga nauczycielowi w „wyłowieniu” z grupy uczniów szczególnie zainteresowanych i uzdol-

nionych w zakresie nauczanego przez niego przedmiotu. W tych przypadkach mamy do czynienia z informacjami przynoszącymi w miarę rzetelną wiedzę o uczniu.

Natomiast rozpoznanie przez uczącego statusu edukacyjno-społecznego środowiska rodzinnego ucznia umożliwia oszacowanie poziomu stymulacji edukacyjnej młodego człowieka przez środowisko jego wzrastania i wychowania oraz przydaje się w określeniu jego aspiracji edukacyjnych².

Dysponując wynikami diagnozy wstępnej, nauczyciel może dokonywać bieżących i finalnych analiz skuteczności swojej pracy

Można stwierdzić, że nauczyciel ma możliwość zebrania bogatego zestawu informacji o każdym ze swoich uczniów. Otwiera to przed nim duże szanse na rozsądną i indywidualizowaną pracę z każdym uczniem, ale równocześnie stanowi też ogromne wyzwanie etyczne. Może się bowiem zdarzyć, że mając szczegółowo zdiagnozowanego ucznia, który dotychczas nie wyróżnił się niczym w obszarze nauczanego przez tego nauczyciela przedmiotu, nauczyciel dojdzie do wniosku, że ów uczeń już nigdy nie osiągnie wyższego poziomu i w efekcie będziemy mieli do czynienia z brakiem zaangażowania nauczyciela w pracę z tym młodym człowiekiem, co doprowadziłoby do tego, że u ucznia pojawi się syndrom pogłębiających się niepowodzeń w uczeniu się. Tymczasem nauczyciel powinien starać się zrozumieć przyczyny uczniowskich niepowodzeń we wcześniejszych etapach kształcenia, gdyż tylko wówczas może podjąć skuteczne działania otwierające przed uczniem drogę do edukacyjnych sukcesów.

Brak wiary nauczyciela w możliwości rozwoju edukacyjnego ucznia to jeden z największych zawodowych grzechów pedagogów. Pojawia się on również w większej skali w szkołach w środowiskach o niskim statusie edukacyjno-społecznym, gdy nauczyciele uznają, że dzieci powielą drogę edukacyjno-zawodową rodziców. W ten sposób nauczyciele przyczyniają się do reprodukcji lokalnej struktury społecznej, od-

bierając dzieciom szansę na wykorzystanie swoich indywidualnych talentów i możliwości edukacyjnych. Jest to bardzo poważne naruszenie zasad nauczycielskiej etyki zawodowej. Szkoda, że tak trudno zrozumieć niektórym nauczycielom, iż miarą sukcesu nauczyciela jest rozwój każdego z jego uczniów, a ów rozwój powinien być powiązany z możliwościami ucznia.

Zindywidualizowana diagnoza wstępna każdego ucznia pozwala również nauczycielowi zobaczyć strukturę klasy w kontekście nauczanego przezeń przedmiotu, co stanowi ogromną pomoc w kreowaniu przez niego autorskiego programu nauczania, uwzględniającego ujawnione w wyniku diagnozy możliwości i zainteresowania uczniów. Znając dotychczasowe biografie edukacyjne swoich uczniów, nauczyciel może wprowadzić do swojego programu nauczania treści, które szczególnie zainteresują uczniów i sprawią, że nawet osoby wcześniej niezbyt angażujące się w naukę przedmiotu zmieniają swoje nastawienie.

W istocie, na podstawie dobrze przeprowadzonej diagnozy wstępnej nauczyciel może stworzyć indywidualne programy wsparcia dla każdego ze swoich uczniów. Nie podejmując wstępnych działań diagnostycznych, nauczyciel ma minimalne szanse na stworzenie dobrego programu autorskiego, jak również na skuteczne wsparcie rozwoju edukacyjnego każdego ucznia. Być może niewielka liczba programów autorskich³ w polskich szkołach wiąże się z brakiem przeprowadzania przez nauczycieli pogłębionej diagnozy wstępnej swoich uczniów. Tak na marginesie tej kwestii, nie można nie zauważyć, że inną z bolączek naszych szkół jest częsty brak korelacji w nauczaniu przedmiotów pokrewnych⁴, wynikający z braku współpracy między nauczycielami uczącymi w danej klasie.

W polskiej oświacie istotnym problemem jest także – ciągle występująca – znacząca nieciągłość pomiędzy poszczególnymi etapami kształcenia. Często można odnieść wrażenie, że nauczyciele szkoły średniej nie pragną korzystać z wiedzy kolegów pracujących z ich uczniami na wcześniejszych etapach kształcenia. Ta sytuacja była wyraźnie widoczna w trakcie wdrażania re-

formy strukturalnej po roku 1999, wielu ówczesnie uczących w szkołach średnich nauczycieli protestowało, że będą musieli zrealizować program nauczania w skróconym o rok cyklu kształcenia. Można było odnieść wrażenie, że osoby te zupełnie ignorowały wydłużenie nauki we wcześniejszych etapach kształcenia właśnie o rok.

Poza wykorzystaniem zasygnalizowanych wcześniej źródeł informacji o uczniu nauczyciel na początku pracy z klasą powinien sprawdzić stan wiedzy uczniów z danego przedmiotu w kontekście najważniejszych efektów uczenia się w szkole podstawowej, jak też zorientować się o stanie umiejętności uczniów w zakresie kompetencji kluczowych. W tej materii fundamentalne znaczenie ma właściwe skonstruowanie sprawdzianu diagnostycznego, zawarte w nim zadania powinny być bezpośrednio powiązane z badanymi efektami uczenia się.

Dobrze przeprowadzone wstępne działania diagnostyczne mają dla nauczyciela szczególnie istotne znaczenie. Pozwalają bowiem zorientować się, w jakim stopniu uczniowie są przygotowani do podjęcia nowych wyzwań edukacyjnych w szkole średniej. W sytuacji gdyby okazało się, że uczniowie mają braki uniemożliwiające im rzeczywiste uczenie się na nowym poziomie kształcenia, nauczyciel powinien podjąć działania likwidujące owe luki w wiedzy. Mogą to być również działania wyrównawcze prowadzone na poziomie całej szkoły. W tej materii należy szczególnie uważać zwracać na stan umiejętności kluczowych ucznia, gdyż kłopoty z nimi uniemożliwią w istocie podjęcie uczenia się poszczególnych przedmiotów.

Bierność wobec fundamentalnych uczniowskich braków sprawi, że już na starcie część uczniów zostanie wyłączone z możliwości uzyskania zakładanych przez nauczyciela efektów uczenia się. Owi uczniowie, ratując się przed zupełną klęską edukacyjną, najczęściej uczą się na pamięć, gdyż mają minimalne szanse na zrozumienie problematyki przedmiotu. Część z tych młodych ludzi jest ratowana korepetycjami, o ile rodzice mają takie finansowe możliwości. Nie da się nie zauważyć, że szacunki wskaźników korepetycyjnych uczniów w szkołach średnich ciągle rosną i od

Fot M. Stachurska



lat przekraczają 50%. Można zaryzykować stwierdzenie, że w ten sposób następuje stopniowa komercjalizacja oświaty publicznej, co jeszcze bardziej pogłębia społeczne nierówności edukacyjne. Skala korepetycji wśród naszych uczniów świadczy o kryzysie szkolnej edukacji w Polsce. Niestety w tej materii brak dotychczas jakichkolwiek skutecznych działań, które mogłyby to zmienić. Warto przypomnieć, że w Finlandii, kraju o systemie edukacyjnym ocenianym powszechnie bardzo wysoko, zjawisko korepetycji praktycznie nie występuje.

Po odpowiedniej diagnozie wstępnej uczniów nauczyciel może na bieżąco śledzić ich rozwój edukacyjny, dysponując startowym punktem odniesienia. W ten sposób po każdym roku nauki jest on w stanie określać poziom wiedzy i umiejętności swoich uczniów w odniesieniu do ich poziomu początkowego, a na zakończenie nauki w szkole może określić zakres osiągniętych przez każdego z nich, założonych na początku, efektów uczenia się. Dzięki temu ocenia skuteczność i efektywność swojej pracy. Dokonywane przez niego oceny będą obciążone subiektywizmem, związanym z badaniem skuteczności własnej pracy. Dla jego minimalizowania ogromne znaczenie ma precyzja stosowanych przez nauczyciela kryteriów oceniania oraz umiejętność tworzenia przez niego zadań i problemów sprawdzających uczniowskie umiejętności i wiedzę, skorelowanych z zakładanymi efektami uczenia się.

Rozważając problematykę diagno-

zy wstępnej uczniów, nie da się uciec od pytania, dlaczego wielu nauczycieli nie podejmuje tego wyzwania. Najczęściej pada odpowiedź, że nauczyciele nie są do tego odpowiednio przygotowani oraz że byłoby to dodatkowe czasochłonne zadanie, szczególnie w sytuacji bardzo licznych klas, z jakimi mamy do czynienia w wielu polskich szkołach średnich. W przypadku studentów UJ uzyskujących uprawnienia pedagogiczne problematyka diagnozy wstępnej uczniów jest ważnym zagadnieniem realizowanym w ramach ich zajęć, w kontekście zarówno diagnozy wiedzy i umiejętności uczniów, jak też analizy postawy uczniowskiej zaprezentowanej w trakcie wcześniejszej nauki, co ma ogromne znaczenie dla kreowania przez nauczyciela wychowawcę projektu programu pracy wychowawczo-profilaktycznej.

Podnoszenie kwestii czasochłonności diagnozy wstępnej jest w świetle przedstawionych jej zalet co najmniej dyskusyjne, chociaż konieczność obniżenia liczby uczniów w klasach do maksimum 25 osób jest jednym z najważniejszych zadań, jakie powinny zostać wykonane w naszej oświacie. Być może rozwiązaniem tego problemu byłoby wprowadzenie obowiązku przeprowadzania przez każdego nauczyciela wspomnianych działań oraz ujęcie w kryteriach oceny nauczycielskiej pracy tej kwestii, jak też analizy rozwoju edukacyjnego uczniów pod kątem ich poziomu startowego. Jednym z koniecznych warunków uzyskania przez nauczyciela wyróżniającej oceny pracy powinno być posiadanie

przez niego autorskiego programu nauczania wraz z indywidualnymi programami wsparcia dla każdego z uczniów.

Wstępna diagnoza wychowawcza uczniów

W tym miejscu należy wspomnieć o znaczeniu wstępnej diagnozy wychowawczej uczniów dla kreowania przez nauczyciela odpowiedniego do ich potrzeb projektu pracy wychowawczo-profilaktycznej. Bez niej nauczyciel wychowawca klasy ma znikome możliwości podjęcia skutecznej, zindywidualizowanej pracy wychowawczej. Program jego pracy wychowawczej powinien odpowiadać na uczniowskie potrzeby i dotychczas ujawnione wśród jego uczniów problemy. Brak diagnozy wstępnej sprawi, że praca wychowawcza nauczyciela oparta będzie na schematycznych działaniach, a założone przez nauczyciela jej cele będą w minimalnym stopniu związane z realiami konkretnej grupy uczniowskiej.

W tym przypadku nauczyciel mający podjąć obowiązki wychowawcy klasy może zasięgnąć opinii o uczniach w ich poprzednich szkołach (np. uzyskać takie informacje od ich wychowawców w szkole podstawowej), może też skorzystać z uzyskanej przez ucznia oceny zachowania w kontekście kryteriów tej oceny stosowanych w szkole podstawowej. Jednak w obydwu przypadkach nauczyciel będzie musiał zachować ostrożność w korzystaniu z tych informacji, gdyż często są one obciążone mocnym subiektywizmem poprzedniego wychowawcy, a kryteria oceny zachowania są najczęściej mało precyzyjne, stąd też często niewiele mówią o uczniowskiej postawie.

W tej materii zdecydowanie przydatniejsza staje się analiza środowiska wychowawczego ucznia oraz dominującego w nim systemu wartości, jak również rozmowa z rodzicami poszczególnych uczniów (w jej trakcie nauczyciel może pozyskać istotne informacje na temat problemów wychowawczych sprawianych przez uczniów), a także z samymi uczniami. Podejmując rozmowy, nauczyciel powinien je dobrze przygotować poprzez rozsądny dobór pytań oraz umiejętne podjęcie ich w atmosferze wzajemnego zaufania. Budując program pracy wychowawczo-profilaktycz-

nej, nauczyciel musi pamiętać, że powinien uzyskać od rodziców akceptację treści, stosowanych metod, wykorzystywanej literatury i zakładanych celów.

Na progu pracy wychowawczej przydatna jest ankieta skierowana do uczniów, badająca ich potrzeby i oczekiwania, jak również pozwalająca uzyskać informację o ich dotychczasowych doświadczeniach wyniesionych z poprzedniej szkoły. Rozmowy z uczniami oraz badania ankietowe (w tym socjometryczne), jak również rozmowy z rodzicami otwierają przed nauczycielem szanse na uzyskanie informacji o ważnych dla uczniów wartościach, preferowanych postawach, ich aspiracjach, problemach i niepokojach, z jakimi się zmagają, a także na temat ich zainteresowań.

W przypadku wstępnej diagnozy wychowawczej jeszcze mocniej niż w odniesieniu do diagnozy stanu wiedzy i umiejętności pojawia się kwestia etycznej odpowiedzialności nauczyciela za uzyskane informacje. Nigdy nie mogą zostać wykorzystane przeciwko uczniowi ani stać się przyczyną budowania negatywnego obrazu ucznia w oczach nauczyciela, ani też łamania zasady, że każdy uczeń jest ważny dla nauczyciela. Ich wyniki mogą być niezwykle przydatne w dostrzeżeniu przez nauczyciela struktury grupy uczniowskiej, co powinno mu pomóc w dobraniu właściwych metod pracy wychowawczej oraz podjęciu działań integrujących grupę.

Trzeba zaznaczyć, że w pracy wychowawczej nauczyciela ogromne znaczenie ma jego postawa etyczna i wynikająca z niej odpowiedzialność za kształtowanie postawy każdego ze swoich wychowanków. Informacje uzyskane przez nauczyciela w ramach wstępnych wychowawczych działań diagnostycznych pozwalają na zbudowanie arkusza obserwacyjnego wykorzystywanego w bieżącej pracy i pomagającego wychowawcy w analizie efektów swojej pracy w kontekście założonych celów (efektów wychowawczych).

Należy zawsze pamiętać, że prowadząc obserwację uczniowskich zachowań, nauczyciel powinien zachować dyskrecję i poufność oraz starać się o uzyskanie wielostronnego spojrzenia na swoich uczniów, jak również uniknąć pochopnego wyciągania wniosków z zaobserwowanych sytuacji.

Diagnoza wstępna uczniów w przypadku zmiany nauczyciela

Zdarza się, że w trakcie nauki w szkole dochodzi do zmiany nauczyciela uczącego konkretnego przedmiotu, jak również zmiany wychowawcy klasy. W takiej sytuacji nowy nauczyciel musi – często w szybkim tempie – poznać uczniów przejmowanej klasy.

W przypadku nauczyciela przedmiotu niezwykle pomocne stają się wyniki diagnozy poziomu wiedzy i umiejętności przeprowadzonej przez poprzedniego nauczyciela oraz jego wnioski z bieżącej pracy z klasą, co ułatwi mu płynne wejście w kontynuację nauczania. W przypadku ich braku nowy, poważnie traktujący swoje obowiązki nauczyciel będzie musiał podjąć czynności diagnostyczne, opierając się głównie na sprawdzeniu stanu wiedzy i umiejętności uczniów (w tym ich umiejętności kluczowych) opracowanymi przez siebie narzędziami. Oprócz tego powinien on poprzez skierowane do uczniów ankiety zorientować się, jakie preferują i jakie znają metody oraz techniki nauczania. W tej materii ogromne znaczenie ma zminimalizowanie ewentualnego uczniowskiego stresu związanego ze zmianą nauczyciela poprzez płynne przejście klasy przez nowego uczącego.

Na podstawie dobrze przeprowadzonej diagnozy wstępnej nauczyciel może stworzyć indywidualne programy wsparcia dla każdego ze swoich uczniów

Może się również zdarzyć, że zmiana nauczyciela wynika z nieradzenia sobie przez dotychczas uczącego z powierzonymi mu zadaniami. Wówczas szczególne znaczenie będą mieć wszelkie działania nowego nauczyciela umożliwiające mu ustalenie braków wiedzy i umiejętności poszczególnych uczniów oraz zbudowanie odpowiedniego programu zindywidualizowanych działań naprawczych. Mogą one dotyczyć również uzupełniania treści programowych dotychczas niezrealizowanych przez poprzedniego nauczyciela pomimo ich obecności w programie nauczania.

W przypadku przejścia obowiązków wychowawcy klasy nowy nauczyciel powinien przeprowadzić diagnozę wychowawczą uczniów, opierając swoje działania na rozmowach z nimi i ich rodzicami (powinny to być rozmowy z poszczególnymi uczniami i rodzicami), jak też na wynikach przygotowanych przez siebie ankiet badających uczniowskie potrzeby oraz oczekiwania dotyczące współpracy z nowym wychowawcą i na wynikach ankiet socjometrycznych.

Bardzo przydatne będą również informacje na temat klasy uzyskane od poprzedniego wychowawcy, wyniki przeprowadzonej przez niego diagnozy wstępnej oraz bieżącej obserwacji grupy. Niestety bywają sytuacje, w których nowy wychowawca nie ma kontaktu ze swoim poprzednikiem, jak również nie jest w stanie uzyskać dokumentacji jego pracy wychowawczej. W takiej sytuacji pozostają mu rozmowy z innymi nauczycielami uczącymi w tej klasie (może się zdarzyć, że nowy wychowawca już z tą klasą wcześniej pracował i dzięki temu posiada pewien jej obraz). Również w tym przypadku przydatny będzie dla nauczyciela w jego codziennej pracy arkusz obserwacji klasy.

Brak diagnozy klasy często uniemożliwia nauczycielowi odniesienie sukcesu w pracy wychowawczej, gdyż nie zna on struktury grupy, poszczególnych jej członków oraz ich świata wartości, co sprawia, że nie jest możliwe autentyczne spotkanie nauczyciela z uczniami w dialogu i praca wychowawcza nauczyciela ma pozorny charakter.

Uwagi finalne

Pragnę podkreślić, że nieprzeprowadzenie diagnozy wstępnej uczniów lub też uczynienie tego w sposób powierzchowny skazuje nauczyciela na schemat pracy z tzw. przeciętnym uczniem, w którym niemożliwa jest indywidualizacja oddziaływań edukacyjnych, a każdy uczeń traktowany jest jako jeden z elementów klasy, a nie jako wyjątkowa i ważna dla nauczyciela osoba. Tymczasem każdy uczeń jest inny i może osiągać swój sukces edukacyjny poprzez podążanie inną drogą i pokonywanie innych trudności.

Podobnie jak nie ma dwóch takich samych uczniów, tak nie ma dwóch takich samych klas i dlatego w nauczyciel-

skiej pracy tak istotne znaczenie ma kreowanie i stosowanie autorskich programów nauczania i wychowania. Tylko one otwierają przed nauczycielem perspektywy interesującej i interaktywnej pracy z uczniami. Programy te są tym lepsze, im bardziej uwzględniają specyfikę uczniów, do których są kierowane. Stąd też należy podjąć skuteczne działania zachęcające nauczycieli do przeprowadzania wstępnych diagnoz swoich uczniów oraz przygotować ich do tego, jak również do korzystania z uzyskanych w ich ramach wyników. Otrzymany w rezultacie działań diagnostycznych obraz ucznia powinien stanowić dla nauczyciela czynnik motywujący do podjęcia skutecznej pracy uwzględniającej indywidualne potrzeby, możliwości i oczekiwania młodego człowieka.

Trzeba zaznaczyć, że pozyskiwane przez nauczyciela w ramach działań diagnostycznych informacje o uczniach mają służyć doborowi optymalnych dla każdego z nich metod i narzędzi na-

uczycielskich oddziaływań. Im więcej nauczyciel wie o swoich uczniach, tym lepiej powinien z nimi współpracować, otwierając przed każdym z nich drogę do uzyskania edukacyjnego sukcesu adekwatnego do możliwości każdego z nich.

Tekst pochodzi z wydawnictwa konferencyjnego XXV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej pt. *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, red. B. Niemierko i M.K. Szmigel, Kraków 2019.

Słowa kluczowe: diagnoza wstępna uczniów.

Przypisy:

¹ Stosowany obecnie system ewaluacji wewnętrznej szkół przynosi, nie tylko w tej kwestii, niezbyt wiarygodne informacje.

² Wyciągnąwszy wnioski z tych działań, nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z ich przybliżonego charakteru.

³ Kwestia niechęci wielu nauczycieli do budowania autorskich programów oraz stoso-

wania autorskich rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych powinna stać się przedmiotem pogłębionej refleksji osób kształcących przyszłych nauczycieli i doskonalących czynnych nauczycieli.

⁴ Niestety ów brak korelacji dotyczy również podstaw programowych.

Bibliografia:

- Gordon T.: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 2012.
- Hattie J.: *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2015.
- Niemierko B.: *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Petty G.: *Nowoczesne nauczanie*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.

Dr Jerzy Lackowski – dyrektor Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego.

(Nie)mądrości akademickie

Tomasz Garstka

Koncepcje nauczania, które nie znalazły umocowania w rzetelnych badaniach, rekomendowane są czasem w poważnych publikacjach. Czego wymagać od autorów?

Nie ma niczego, co byłoby poważniejsze od głupoty i występowało równie często jak ona. Jesteśmy z pewnością istotami najbardziej w tym uzdolnionymi, skoro żyjemy w świecie wyobrażeń, z których część, mimo spójności i wewnętrznej logiki, może się okazywać kompletnie oderwana od rzeczywistości¹ – stwierdził neuropsychiatra Boris Cyrulnik, rektor ds. dydaktycznych na Uniwersytecie Tulońskim. Zwraca on uwagę, że głupota dotyka też naukowców przywiązanych do swoich twierdzeń, recenzentów życzliwych – pozornie anonimowym – autorom poddawanych analizom prac oraz wydawców lubiących rewolucyjne publikacje, nie zawsze poparte należytymi dowodami. Mnie osobiście smuci najbardziej to, gdy w poważnych artyku-

łach i książkach prezentowane są teorie już dawno obalone. Tym bardziej, gdy informacje o tym dostępne są w języku polskim i nie trzeba wertować baz obcojęzycznych danych, by uniknąć popularyzacji pseudonaukowych bzdur.

Style uczenia się polskiego

Profesor Uniwersytetu Łódzkiego dr hab. Jolanta Fiszbak, filolog, z doświadczeniem nauczania języka polskiego w szkołach, w rozdziale swojego autorstwa w książce pod swoją redakcją, pt. *Polonistyczna dydaktyka ogólna* postanowiła zaprezentować wiedzę w zakresie psychologii uczenia się i nie tylko... Stwierdza tam m.in.: „Ze względu na dominujący u ucznia kanał percepcji informacji, wyróżnia się wzrokowców, którym podczas uczenia się najbar-

dziej pomaga zmysł wzroku, słuchowców, dla których podstawowym kanałem percepcji jest zmysł słuchu, oraz kinestetyków, którym w nauce w znaczącym stopniu pomaga ruch (Czerniawska, Jagodzińska, 2007). Małgorzata Taraszkiewicz i Colin Rose wymieniają jeszcze czuciowca będącego odmianą kinestetyka (Taraszkiewicz, Rose, 2006)”². Nie odnosi się do faktów znanych współcześnie studentom pierwszego roku psychologii.

Zacytuję podręcznik: „Pojęcie «stylów uczenia się» było atrakcyjne dla pedagogów, gdyż mieli oni nadzieję, że szkoły mogłyby ułatwić uczenie się, dostosowując sposób nauczania do stylów uczenia się występujących u uczniów. (...) Niestety większość publikacji o stylach uczenia się pochodzi ze źródeł, które

nie zadały sobie trudu, aby przeprowadzić kontrolowane badania potrzebne do poparcia swoich twierdzeń. (...) Ponadto nawet u entuzjastów tej koncepcji nie znajdujemy uzgodnionej listy odrębnych stylów uczenia się. (...) Nie mamy żadnych dowodów, że którykolwiek ze stylów jest czymś więcej niż preferencją (...). Nie ma też dowodów, że różne «style» są równie skuteczne w odniesieniu do różnych zadań (Wyobraź sobie, na przykład, podejście «wzrokowe» do nauki gry na fortepianie) (...). Co się tyczy testów (...), mało jest danych popierających twierdzenie ich autorów, że osoby uzyskujące różne wyniki w tych testach uczą się tego samego materiału różnymi sposobami³. Wbrew temu autorka składa obietnice (bez pokrycia), że „znajomość stylów uczenia się poszczególnych uczniów (...) pozwala mu prawidłowo organizować proces nauczania-uczenia się, dostosować do potrzeb klasy metody nauczania, formy organizacyjne i pomoce dydaktyczne. Umożliwia także właściwe określenie wymagań wobec poszczególnych uczniów i tym samym pozwala na umiejętne stymulowanie ich indywidualnego rozwoju, dzięki czemu można uniknąć błędnego klasyfikowania uczniów na podstawie posiadanej przez nich wiedzy i uzdolnień”.

Na jakie źródła powołuje się prof. Fiszbak? Rozpocznijmy od drugiego z nich. To poradnik Małgorzaty Taraszkiewicz i Colin Rose. Próżno w nim szukać odwołań do naukowych źródeł. To nie dziwi, gdyż Małgorzata Taraszkiewicz znana jest jako popularyzatorka także innych pseudonaukowych koncepcji takich jak programowanie neurolingwistyczne (NLP) czy kinezylogia edukacyjna („gimnastyka mózgu”)⁴. A co z przywołaną książką znanych badaczek procesów uczenia się, pt. *Jak się uczyć?*. Po pierwsze, jest to również poradnik, choć bardzo rzetelnie opierający się na naukowych faktach. Po drugie, prof. Fiszbak pomyliła ekspertki w tym zakresie. Książkę napisały prof. UW dr hab. Ewa Czerwińska i prof. dr hab. Maria Ledzińska (a nie prof. UW dr hab. Maria Jagodzińska). Po trzecie, nie znajdziemy tu wyjaśnień jak Czerwińska i Ledzińska rozumieją styl „uczenia się”. A nie inaczej jak preferencję⁵. Piszą też: „Jednak styl uczenia się to znacznie wię-

cej niż preferowany kanał odbioru informacji. Styl uczenia się (...) zawiera preferowane strategie poznawcze, metapoznawcze i strategie zarządzania zasobami oraz motywacje kierujące uczącym się”⁶. W innym miejscu stwierdzają one: „(...) niezależnie od indywidualnych preferencji łatwiej jest odbierać informacje za pomocą wzroku (czytać, oglądać) niż na przykład za pomocą słuchu. Nauczanie szkolne nie jest i nie powinno być dostosowane do preferowanego kanału odbioru informacji, gdyż, jak wspomnieliśmy, większość uczących się takich preferencji nie ma”⁷.

Inne „style” (według kategoryzacji Jana Vermunta i Noela Entwistle’a) to w istocie strategie bądź sposoby działania związane z uczeniem się oraz powiązane z nimi głębokość i stopień organizacji przetwarzania informacji. Na strategię uczenia się składa się szereg operacji umysłowych. Są to (jak cytują autorki za Vermuntem⁸):

- stosowane strategie przetwarzania informacji (strategie poznawcze),
- strategie regulacyjne (metapoznawcze, czyli „myślenie o tym, jak się uczyć”),
- umysłowe modele uczenia się (konceptcje danej osoby dotyczące tego, na czym polega uczenie się),
- ukierunkowanie w uczeniu się (cele, zamiary, oczekiwania, wątpliwości).

Fiszbak słusznie przytacza słowa, że ten styl (strategia!) „rozwija się pod wpływem określonych cech osobowościowych, właściwości środowiska oraz doświadczeń edukacyjnych”⁹, choć nie wydaje się to w decydującym stopniu dotyczyć preferowanego kanału odbioru (w większości jesteśmy wzrokowcami). Frank Coffield, profesor pedagogiki z Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego, stwierdził: „Wyrządzamy uczniom poważną krzywdę, sugerując, że może im wystarczyć tylko jeden styl uczenia się, nie zaś plastyczny repertuar takich stylów, z którego można wybrać najodpowiedniejszy w danym kontekście”¹⁰. Jeśli zatem Fiszbak pisze o wspomnianiu rozwoju, to nie powinno ono dotyczyć doboru zadań do preferowanego stylu ucznia się, lecz tworzenia możliwości rozwijania strategii uczenia się niezbędnych ze względu na charakter i cel danego zadania edukacyjnego czy życiowego wyzwania. Bo okazuje się,

że „pewne style nauczania często przynoszą lepsze rezultaty niż inne i to niezależnie od stylu uczenia się odbiorców”¹¹.

Po prostu inteligentnie

W dalszej części autorka odwołuje się do bardzo modnej teorii inteligencji. „Opracowana na początku lat osiemdziesiątych przez Howarda Gardniera teoria inteligencji wielorakiej (zwana także teorią inteligencji wielorakich) zyskała taką popularność (...), że nie można jej pominąć, omawiając zagadnienia poświęcone uczniowi i jego pracy w szkole. Zgodnie z nią dziecko, jak każdy człowiek, posiada wrodzoną wielopłaszczyznową i dynamiczną inteligencję, która wpływa na jego indywidualny styl uczenia się. Składa się na nią osiem rodzajów inteligencji: lingwistyczna (werbalna), logiczno-matematyczna, wizualno-przestrzenna, muzyczna, intrapersonalna, interpersonalna, kinestetyczna (ruchowa) i przyrodnicza (Gardner, 2002; 2012). „(...) Budzi ona ogromne zainteresowanie ze względu na możliwość uczenia się i nauczania zgodnego z typem inteligencji ucznia, co naukę ma uczynić łatwą, a szkołę – przyjemną”¹².

Koncepcje nauczania, które nie znalazły umocowania w rzetelnych badaniach, rekomendowane są czasem w poważnych publikacjach

Psychologowie nie mają wątpliwości, że inteligencja jest złożonym fenomenem. Jeśli przyjmiemy, że jest ona „adaptacją do radzenia sobie ze złożonością życia w półtrwałych grupach oraz z sytuacją, która angażuje potencjalnie skomplikowaną równowagę między rywalizacją i współpracą między tymi samymi jednostkami”¹³, to z pewnością poza inteligencję logiczną, która pozwala rozwiązywać problemy o różnym stopniu abstrakcyjności, możemy wyróżnić inteligencję społeczno-emocjonalną, która – jeśli jest dobrze rozwinięta – pozwala na szybkie rozpoznawanie emocji innych, trafną identyfikację osób wrogich i życzliwych, budowanie sojuszy i więzi, skuteczną współpracę lub rywalizację. Amerykański psycholog i psychometra Robert J. Sternberg, profesor Uniwersy-

tetu Cornella, na podstawie badań skonstruował triarchiczną teorię inteligencji, w której wyróżnił trzy typy inteligencji:

- analityczną (zdolność rozwiązywania problemów i logicznego myślenia),
- twórczą (zdolność rozwijania nowych idei i znajdowania nowych relacji między pojęciami czy zjawiskami),
- praktyczną („życiowy spryt”, radzenie sobie w różnych sytuacjach z otoczeniem i stawianymi przez środowisko wymaganiami).

Gardner z rozbijającą szczerością przyznał się do braku rzetelnych podstaw naukowych swojej koncepcji, porównując ją z trafnym i rzetelnym modelem Sternberga, który podobnie jak jego koncepcja wykracza poza ujmowanie inteligencji w sposób jednoczynnikowy: „W przedstawieniach swojego modelu Sternberg ujawnia, że jest w dużo większym stopniu niż ja psychologiem i psychometrą. Może to wyjaśniać, dlaczego jego dzieło budzi większe zainteresowanie psychologów, moje zaś pedagogów i laików”¹⁴. Tak powstaje pop-psychologia. Gardner stwierdził, że „teoria inteligencji wielorakich (...) nie ma (...) żadnego usystematyzowanego zbioru twierdzeń (...) jest ona po prostu zbiorem pomysłów, które pewnego dnia przyszyły mi do głowy”¹⁵. W najnowszej książce poświęconej tej tematyce Sternberg udzielił łamów Gardnerowi. Sam stawia sprawę jasno: „Gardner i ja zgadzamy się, że przyjęte spojrzenie na inteligencję jest zbyt wąskie. Nie zgadzamy się w kwestii, co oznacza inteligencja. Ja nie mówię więc o „wielorakich inteligencjach”¹⁶.

Fiszbak wydaje się brać stronę Gardnera, który budując koncepcję, nie opiera się na naukowych dowodach. Piszę ona: „Każdy człowiek posiada wszystkie te rodzaje inteligencji, choć rozwinięte są one w różnym stopniu; ich układy decydują o charakterystycznym dla jednostki profilu. Profil ten jest dynamiczny i ulega zmianie w trakcie rozwoju. Poszczególne inteligencje można także rozwijać dzięki odpowiednim ćwiczeniom”¹⁷. Gardner właśnie optuje za niezależnością poszczególnych inteligencji. Ale... „nie ma nic przeciwko temu, jeśli ktoś uważa, iż powoływanie się na jakiegoś rodzaju funkcję kierowniczą jest przydatne”¹⁸. Ale... uważa, że nie jest to konieczne. Ale..., jeśli już coś mia-

łoby pełnić „funkcję kierowniczą”, to byłaby to inteligencja intrapersonalna. Ale... on opowiada się za tym, że nie jest to „odrębna inteligencja”¹⁹. Dużo tych „ale”, gdy idzie o niezależność różnych inteligencji, nieprawdaż? Sternberg miał skomentować pomysł Gardnera na dyskretne nadawanie specjalnego statusu inteligencji intrapersonalnej: „pachnie to trochę czynnikiem inteligencji ogólnej”²⁰. Spuśćmy zasłonę milczenia na to, że Gardner był przeciwnikiem stosowania kwestionariuszy do profilowania inteligencji, gdy tymczasem podczas szkoleń proponowane są nauczycielom marne narzędzia diagnostyczne, mające badać wielorakie inteligencje uczniów.

Wydaje się, że pomysł inteligencji wielorakich podobnie jak sensorycznych stylów uczenia się były odpowiedzią na społeczne zapotrzebowanie wyrównywania szans w różnorodności. Gardner nazwał kompetencje, talenty czy uzdolnienia specjalne „inteligencjami”, by każdy mógł się czuć w czymś mądry. Wygląda to na rodzaj mimowolnej i bezrefleksyjnej tendencyjności ideologicznej (ang. *ideological bias*)²¹, która nagina obraz rzeczywistości do przekonań zamiast opisywać go w możliwie zobiektywizowany sposób. Nie idzie tu o nachalną ideologizację wiedzy. Ten rodzaj poznawczego złudzenia jest niedostrzegalny dla intelektualisty, „tak jak rasizmu wobec osób czarnoskórych nie widzą niektórzy biali (czy raczej „białoskórzy”), a seksizmu nie dostrzegają osoby o seksistowskich zapatrywaniach”²².

Co ciekawe, Fiszbak dostrzega, że „teorię amerykańskiego psychologa można jednak wykorzystać inaczej. Jeśli typy inteligencji potraktujemy jako uzdolnienia i predyspozycje, to potwierdzenie możliwości ich stymulowania jest dla nauczyciela bardzo ważne. Co prawda z ucznia przewracającego się o własne nogi sportowca raczej nie uczynimy, tak jak lingwisty z kogoś, kto ma problemy z zapamiętaniem podstawowych wyrazów w języku obcym, jednak świadomość, że umiejętności takie można rozwijać, nakazuje pracę nad nimi i niezaprzestawanie wysiłków dla dobra ucznia”. Przechodzimy więc do rozwijania talentów, usprawniania działania, kształtowania kompetencji i uczenia się. Po co mieszać w to „wielorakie inte-

ligencje” – pojęcie bez solidnego naukowego umocowania?

To jeszcze nie wszystko...

Psychologiczne treści w książce prof. Fiszbak dotyczą także innych kwestii. Autorka próbuje przybliżyć nauczycielom także potrzeby uczniów. I tu odwołuje się do bardzo popularnej piramidy potrzeb Abrahama Masłowa. Dlaczego wybiera akurat ten model?

W pedagogice i podczas szkoleń dla nauczycieli prezentowana jest ona często jako koncepcja całościowa i uniwersalna. Wiele osób może być nieświadomych ograniczeń tego modelu albo świadomie je pomijają. Fiszbak szkicuje model Masłowa, przedstawiając trzy grupy potrzeb: biologiczne (fizjologiczne; tu autorka umieszcza też wyróżnioną przez Masłowa potrzebę bezpieczeństwa), psychologiczne oraz samorealizacji (które ona nazywa kulturowymi). Następnie stwierdza: „(...) zdaniem Masłowa udaremnienie zaspokajania potrzeb podstawowych powoduje u człowieka reakcję typową dla sytuacji zagrożenia, z charakterystycznymi dla niej zachowaniami i reakcjami. Tak więc jeśli u ucznia nie zostaną zaspokojone potrzeby podstawowe, nie można oczekiwać, że jego praca w szkole będzie satysfakcjonująca dla niego i dla nauczyciela”. Czy taka jest kolej rzeczy? Czy tak musi być?

Jak wykazują badania, „ludzie – co jest sprzeczne z teorią Masłowa – mogą czasami zaniedbywać podstawowe potrzeby biologiczne, by zaspokoić te stojące w hierarchii wyżej”²³. Gdy uczniowie mają pasjonującą pracę do wykonania lub wciągającą lekturę do przeczytania, mogą zapominać o głodzie i w pełni koncentrować się na zaspokajaniu ciekawości i realizowaniu pasji. Tzw. stan przepływu (ang. *flow*), pełnego zaangażowania w aktywność, radosnego i twórczego „uskrzydlenia”, może sprawić, że utraci się poczucie czasu i nie będzie odczuwać głodu²⁴. A co z uczniami, którzy pasjonują się ryzykownymi sportami, nie dbając o zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa? Model Masłowa tego nie wyjaśnia, a kliniczne interpretacje takich zachowań jako patologii są nadinterpretacją. I wreszcie badania kultur dalekiego Wschodu pokazują, że tzw. samorealizacja nie jest na-

turalną potrzebą ludzi („Stawanie się sobą, zgodnie ze swoją naturą, oznacza osiągnięcie najwyższego poziomu swoich możliwości”²⁵), lecz zależy od kultury. W tych kulturach, w których tożsamość społeczna dominuje nad tożsamością indywidualną nie jest ważne samourzeczywistnienie, a dobro grupy, do której się należy. Czy ktoś wyobrazi sobie w polskiej szkole, że dla ucznia w dalekiej Azji motywujące do niespóźniania się na lekcję może być zakomunikowanie mu, że przynosi tym wstyd klasie?

Istnieją inne teorie potrzeb dużo lepiej podbudowane badaniami empirycznymi niż model Masłowa. Przykładami pomocnymi w pracy nauczycieli mogą być tu, jak choćby (teorie, których omówienia przekracza ramy tego tekstu): motywacji osiągnąć Henry’ego Murraya i Davida McClellanda lub potrzeb związanych z „ja” (tożsamości, poczucia własnej wartości, sprawstwa)²⁶.

Prof. Fiszbak ufa też źródłom, które dokonują radykalnych uproszczeń, a przedstawiają je jako najnowsze naukowe ustalenia. Autorka pisze: „Fleming podkreśla, że ścisły związek zachodzi również pomiędzy działaniem a myśleniem, dlatego w nauczaniu nie można ich oddzielić. Tę zależność potwierdza współcześnie neurodydaktyka (Żylińska, 2013). Należy więc pamiętać, że ograniczając ruch na lekcji, zniechęcamy dziecko do podjęcia wysiłku intelektualnego i utrudniamy utrwalanie wiadomości”. Powołanie się na autorytet dr Marzeny Żylińskiej wydaje się tu chybione ze względu na krytykę jakiej została poddana jej książka²⁷ przez Komitet Neurobiologii Polskiej Akademii Nauk: „Lektura tej książki nasuwa przynębiającą refleksję, że choć Żylińskiej brakuje podstawowej wiedzy w zakresie neurobiologii, o czym świadczą rażące błędy merytoryczne, Autorka stara się wytworzyć w czytelniku przekonanie, że aktualna wiedza w tej dziedzinie osiągnęła już taki poziom, że w oparciu o nią można skutecznie kształtować procesy edukacji (...). W załączeniu przedstawiamy uzasadnienie merytoryczne przyjęte jednomyślnie na posiedzeniu Komitetu Neurobiologii PAN, w dn. 6 marca 2015 r.”²⁸. Twierdzeń o roli ruchu w procesach uczenia się nie potwierdza neurodydaktyka (w ramach której badań ze świecą szukać), ale niezależne solidne metaana-

lizy. Wykazano w nich, że dzieci podejmujące aktywność fizyczną mają lepsze wyniki w nauce od tych, które tego nie robią²⁹.

To tylko niektóre uproszczenia i nie trafne twierdzenia psychologiczne, jakie znalazłem w książce, która z pewnością będzie pożyteczna dla nauczycieli języka polskiego. Transdyscyplinarność (ang. *transdisciplinarity*) jest uznawana za kompetencję przyszłości. Wykracza poza łączenie naukowców różnych dyscyplin w zespoły interdyscyplinarne. „Oznacza edukację badaczy, którzy mówią językami wielu dyscyplin”³⁰. Dlatego ważne jest, by filolog poprawnym językiem psychologii oddawał prawdziwe znaczenia jej pojęć, a nie posługiwał się slangiem używanym przez pseudopsychologów.

Słowa kluczowe: edukacyjne mity, edukacja oparta na dowodach.

Przypisy:

¹ B. Cyrulnik, *Glupota jako logiczne urojenie*, [w:] J. F. Marmion, *Glupota. Nieoficjalna biografia*, Wrocław 2019, s. 144.

² J. Fiszbak (red.), *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, Łódź 2019, s. 78, pogrubienia w oryginale.

³ P. G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2, Warszawa 2010, s. 171. Por. także: J. D. Holmes *Edukacja i uczenie się. 16 największych mitów*, Warszawa 2019, s. 23–35.

⁴ Por. T. Garstka *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Warszawa 2016, s. 103, 131, 198; por. też: T. Garstka, A. Śliwerski, *Psychopedagogiczne mity 2. Dlaczego warto pytać o dowody*, Warszawa 2019, s. 114–117.

⁵ E. Czerniawska, M. Ledzińska, *Jak się uczyć?*, Bielsko-Biała 2007, s. 228.

⁶ Tamże.

⁷ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, s. 226.

⁸ E. Czerniawska, M. Ledzińska, s. 229; M. Ledzińska, E. Czerniawska, s. 230.

⁹ J. Fiszbak, dz. cyt., s. 78.

¹⁰ Cyt. za: J. Henry, *Professor pans „learning style” teaching method*, „Telegraph”, July 2007, www.telegraph.co.uk/news/uknews/1558822/Professor-pans-learning-style-teaching-method.html (dostęp: 5 XII 2015)

¹¹ S. O. Lilienfeld, S. J. Lynn, J. Ruscio, B. L. Beyerstein, *50 wielkich mitów psychologii popularnej*, Warszawa 2011, s. 165.

¹² J. Fiszbak, dz. cyt., s. 81–82.

¹³ T. Witkowski, *Inteligencja makiaweliczna*, Wrocław 2005, s. 38.

¹⁴ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009, s. 103.

¹⁵ Tamże, s. 97.

¹⁶ R.J. Sternberg *Successful Intelligence in Theory, Research, and Practice* [w:] Sternberg R.J. (red.), *The Nature of Human Intelligence*, „Cambridge University Press”, New York 2018, s. 311. Por. też: Holmes, s. 121–134.

¹⁷ J. Fiszbak, dz. cyt., s. 82

¹⁸ H. Gardner, dz. cyt., s. 108.

¹⁹ Tamże.

²⁰ H. Gardner, M. Kornhaber, W. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa 2006, s. 162.

²¹ T. Garstka, A. Śliwerski, dz. cyt., s. 284.

²² Tamże.

²³ P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, dz. cyt., s. 69.

²⁴ Por. M. Csikszentmihályi, *Przeptyw – psychologia optymalnego doświadczenia*, Wrocław 2005.

²⁵ J. Fiszbak, s. 72.

²⁶ Por. B. Wojcieszke, *Mechanizm wpływu struktury Ja na zachowanie* [w:] J. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.) *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Warszawa 1983.

²⁷ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń, 2013.

²⁸ Źródło: strona Komitetu Neurobiologii Polskiej Akademii Nauk: www.kneurobiologii.pan.pl/images/stories/List%20do%20Minister%20Edukacji%20z%20opinia%20o%20ksiazce%20Neuroedukacja.pdf (dostęp: 12 XII 2015).

²⁹ Np. A. L. Fedewa, S. Ahn, *The Effects of Physical Activity and Physical Fitness on Children’s Achievement and Cognitive Outcomes*, „Research Quarterly for Exercise and Sport”, 2011, vol. 82, nr 3, s. 521–535.

³⁰ A. Davies, D. Fidler, M. Gorbis, *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, Palo Alto 2011, s. 11. Por. T. Garstka, dz. cyt., s. 200–205.

Bibliografia:

- Csikszentmihályi M.: *Przeptyw – psychologia optymalnego doświadczenia*. Wrocław: Moderator, 2005.
- Czerniawska E., Ledzińska M.: *Jak się*

- uczyć?, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2007.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M.: *Future Work Skills 2020*. Palo Alto: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, 2011.
 - Fedewa A. L., Ahn S.: *The Effects of Physical Activity and Physical Fitness on Children's Achievement and Cognitive Outcomes*. „Research Quarterly for Exercise and Sport”, vol. 82, nr 3, 2011.
 - Fiszbak J. (red.): *Polonistyczna dydaktyka ogólna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2019.
 - Gardner H.: *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: Wyd. Laurum, 2009.
 - Gardner H., Kornhaber M., Wake W.: *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP, 2006.
 - Garstka T.: *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2016.
 - Garstka T., Śliwerski A.: *Psychopedagogiczne mity 2. Dlaczego warto pytać o dowody*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2019.
 - Holmes J. D.: *Edukacja i uczenie się. 16 największych mitów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019.
 - Ledzińska M., Czerniawska E.: *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
 - Lilienfeld S. O., Lynn S. J., Ruscio J., Beyersstein B. L.: *50 wielkich mitów psychologii popularnej*. Warszawa: Wyd. CiS, 2011.
 - Sternberg R. J. (red.): *The Nature of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2018.
 - Witkowski T.: *Inteligencja makiaweliczna*. Wrocław: Moderator, 2005.
 - Wojcieszke B.: *Mechanizm wpływu struktury Ja na zachowanie*, [w:] Jarymowicz J., Smoleńska Z. (red.): *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*. Warszawa: Ossolineum, 1983.
 - Zimbardo P. G., Johnson R. L., McCann V.: *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo. Naukowe PWN, 2010.
 - Żylińska M.: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 2013.



Tomasz Garstka – psycholog, członek Klubu Sceptyków Polskich – organizacji *non profit*, która działa na rzecz krzewienia rzetelnej empirycznej wiedzy naukowej i związanej z nią działalności praktycznej oraz demaskowanie działalności pseudonaukowej. Jego książka *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu?* (Warszawa, 2016) zwyciężyła w głosowaniu Czytelników w Konkursie „Książka dla Trenera”. Wraz z dr. Andrzejem Śliwerskim z Uniwersytetu Łódzkiego napisał też *Psychopedagogiczne mity 2. Dlaczego warto pytać o dowody* (Warszawa, 2019).

Klementyna z Tańskich Hoffmanowa

Marta Jesionek

Artykuł zawiera najważniejsze informacje o życiu i działalności Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, autorce pierwszego polskiego czasopisma dla dzieci oraz pierwszej kobiety w Polsce żyjącej z pióra. Tym tekstem kontynuujemy cykl artykułów o kobietach odgrywających istotną rolę w polskiej pedagogice.

Klementyna z Tańskich Hoffmanowa – niezależna i pracowita autorka wielu tekstów pedagogicznych tworzonych z myślą o polskich dzieciach. Pomimo bolesnej choroby nowotworowej oraz przymusowej emigracji całkowicie oddana pracy literackiej na rzecz krzewienia polskości. Kobieta sukcesu, która jako jedna z pierwszych domagała się kształcenia kobiet oraz zmian w podejściu do wychowania dziewcząt. Jak sama napisała, jej życiowa maksyma brzmiała: „Kochać i być użytecznym”¹. Nauczycielka, pisarka, działaczka pedagogiczna, inicjatorka pierwszego polskiego czasopisma dla dzieci i młodzieży, autorka wielu tekstów pedagogicznych i moralizujących, wizytatorka pensji żeńskich, wykładowczyni w Instytucie Guwernantek, pierwsza

Polka utrzymująca się z działalności literackiej i jedna z pierwszych utrzymujących się z własnej pracy.

Klementyna Hoffmanowa urodziła się 23 listopada 1798 roku w Warszawie na Starym Mieście, jako trzecia córka Ignacego Tańskiego – pisarza i osobistego sekretarza Adama Czartoryskiego oraz Marianny Tańskiej z domu Czemińskiego – córki Jana Baptysty Czemińskiego, który był nadwornym doktorem króla Stanisława Augusta. Klementyna miała trzy siostry: Aleksandrę, która jako jedyna została całkowicie wychowana przez rodziców, Zofię, która zmarła w wieku zaledwie lat 10 oraz najmłodszą Marynię – wychowywaną przez babkę.

Wczesne dzieciństwo Tańska spędziła we wsi Wyczółki pod Sochaczewem,

gdzie jej rodzice dzierżawili niewielki majątek. Kiedy w 1801 roku ojciec Klementyny dostał posadę sekretarza księcia Adama Czartoryskiego, przeprowadził się do Puław wraz z żoną oraz dwiema córkami, z których jedna w niedługim czasie zmarła. Trzyletnia wówczas Klementyna oddana została na wychowanie do Anieli ze Świdzińskich Szymanowskiej, wdowie po Staroście Wyszogrodzkiem, właścicielce majątku Izdebnia nieopodal Grodziska Mazowieckiego. 10 lat, które spędziła Hoffmanowa u Szymanowskich, gdzie poznała tradycyjne i mocno religijne zasady wychowania oraz fascynację francuskimi wzorami, miały ogromny wpływ na początkowy rozwój jej literackich zainteresowań. W roku 1805 zmarł nagle ojciec Klementyny. Matka pozostała w Puławie.

wach przez kolejne 3 lata, skąd następnie wraz ze swoją córką Aleksandrą przeprowadziła się do Warszawy, by tam opublikować twórczość zmarłego męża. Zyski ze sprzedaży publikacji pomogły Mariannie sprowadzić do Warszawy dwie pozostałe córki. W przypadku Klementyny nie obyło się bez dramatycznych scen ze strony rodziny Szymanowskich, którzy zdecydowanie sprzeciwiali się oddaniu dziewczynki.

Zamieszkanie z matką było dla Klementyny przełomowe i zamknęło pierwszy etap jej życia, który przepełniała tęsknota za najbliższymi oraz pozbawił ją kontaktu z polską literaturą. Matka bardzo krytycznie oceniała wartości wpojone córce w domu Szymanowskich i postanowiła wprowadzić córkę w życie praktyczne, pełne samodzielnego myślenia oraz działania. Postawiła także na wychowanie w duchu patriotyzmu przepełnione polskimi treściami i dalekie od dewocji oraz kosmopolityzmu, co w późniejszym czasie Klementyna bardzo doceniła. Dzięki matce, a także dzięki kontaktom z członkami Towarzystwa Przyjaciół Nauk oraz profesorami Uniwersytetu Warszawskiego² zaczęły na nowo kształtować się literackie i historyczne zainteresowania Tańskiej. Opiekowała się ona wówczas również swoją najmłodszą siostrą Marynią, którą uczyła religii oraz historii, dzięki czemu odkryła swoje zdolności i zamiłowanie pedagogiczne. Nieustannie, sumiennie oraz intensywnie pogłębiała swoje wszechstronne zainteresowania. Studiowała historię, język polski, polską literaturę, a także dużo nad sobą pracowała i wszystko to robiła z myślą o swojej przyszłości, gdyż planowała być niezależna, co było wówczas bardzo innowacyjnym podejściem wśród kobiet.

W styczniu 1818 roku, za namową matki, Klementyna wraz ze swoją siostrą Aleksandrą po raz pierwszy opracowały oraz bezimiennie opublikowały na łamach „Pamiętnika Warszawskiego” dwa *Synonimy*. Rozważania te otrzymały bardzo pozytywne recenzje, dzięki czemu Klementyna zdecydowała się na dalsze prace pisarskie, mające przynieść jej korzyści materialne. W styczniu 1819 roku ukazało się debiutanckie dziełko pedagogiczne Klementyny zatytułowane *Pamiętka po dobrej matce* wydane pod pseudonimem „Młoda Polka”.

Tekst prawil o praktycznym oraz patriotycznym wychowaniu dziewcząt, a także o poszerzeniu zakresu ich kształcenia oraz potrzebie samodzielności. To moralizujące dziełko osiągnęło ogromny sukces i stało się niejako podręcznikiem dla młodych dziewcząt, który w formie rozmowy umierającej matki z córką doradzał w sprawach rodzinnych, wychowawczych oraz codziennych. Niewątpliwie zainicjowało to wzrost zainteresowania nad pozycją kobiet w społeczeństwie i publikacja ta szybko została wprowadzona przez Komisję Rządową, jako lektura obowiązkowa w żeńskich instytucjach naukowych.

W 1820 roku Hoffmanowa, chcąc poszerzyć repertuar polskiej literatury dziecięcej, wydała *Powieści moralne dla dzieci*. Było to 12 powiastek (liczba ta miała odpowiadać dwunastu miesiącom w roku), których głównymi bohaterami były dzieci, a akcja toczyła się w znanych, polskich miejscowościach, gdzie przedstawione zostały polskie folklor, obyczajowość, kultura, a także obrzędy ludowe oraz religijne. Następnie Klementyna rozpoczęła prace nad tekstem *Amelia matką*, który miał być kontynuacją *Pamiętki po dobrej matce* i zarazem podręcznikiem dla matek, zawierającym przystępnie opracowany wykład wiary katolickiej. Ze względu na brak uznania ze strony krytyki oraz brak większego zainteresowania wśród czytelników, udało się ukończyć oraz wydać tylko trzy tomy w latach 1822–1824.

W 1823 roku Tańska wydała książeczkę zatytułowaną *Wiązanie Helenki*, która była prezentem urodzinowym dla siostrzenicy oraz jej rodziców. Tomik ten zdobył tak ogromną popularność, że w XIX wieku ukazało się około 20 jego wydań, a w roku 1825 Klementyna wydała drugą część zatytułowaną *Druga książeczka Helenki*. Publikacje te miały nie tylko ogromną wartość pedagogiczną, ale przede wszystkim stanowiły podręcznik do nauki czytania dla dzieci, szczególnie przydatny w domowym nauczaniu.

W latach 1824–1829 Hoffmanowa wydawała pierwsze na ziemiach polskich czasopismo dedykowane dzieciom i młodzieży, zatytułowane „Rozrywki dla Dzieci”. Był to niezwykle innowacyjny pomysł w polskiej literaturze. W miesięczniku tym znalazły się między inny-

mi biografie, opowiadania historyczne, opisy polskiego folkloru, teksty pisarzy staropolskich, a także artykuły moralizatorskie przeznaczone dla wychowawców. Tańska była nie tylko redaktorką, ale także i autorką większości tekstów publikowanych w periodyku, a podczas ich redagowania radziła się wybitnych specjalistów takich jak Joachim Lelewel, Kazimierz Brodziński, Łukasz Gołębiowski, Michał Wyszkowski czy Feliks Bentkowski.

Klementyna opublikowała w swoim czasopiśmie wiele wartościowych tekstów, między innymi były to *Listy matki o wychowaniu córek swoich*, które skierowane do matek wychowujących dzieci w wieku 7–8 i 10 lat³ rozpowszechniały nowy model wychowania. Zamieszczając na łamach czasopisma swoje najlepsze powieści historyczne, takie jak *Listy Elżbiety Rzeczyckiej* (1824) czy *Dziennik Franciszki Krasińskiej* (1825), znacznie podnosiła jego poziom, dzięki czemu wzbudzało ono zainteresowanie także wśród starszych odbiorców.

W 1825 roku, w dowód uznania dla jej pracy, Komisja Oświecenia powołała ją na stanowisko tzw. „eforki”, czyli wizytatorki dwóch warszawskich pensji i szkół żeńskich, a Towarzystwo Dobroczynności wezwało ją na opiekunkę ubogich, co przyjęła z ogromną wdzięcznością. W 1826 roku, w nowo powstałym Instytucie Guwernantek, Tańska rozpoczęła prowadzenie wykładów „nauki obyczajowej”⁴, za które nie pobierała wynagrodzenia, a jedną z jej słuchaczek była wówczas Narcyza Żmichowska.

W tym samym roku Feliks Bentkowski oraz Fryderyk Skarbek, powołując się na literacką oraz pedagogiczną pracę Hoffmanowej, przedstawili wniosek, w którym to podali jej kandydaturę na członka Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Wniosek ten odrzucono, motywując tym, że ustawa Towarzystwa nie przewiduje wśród swoich członków osób płci żeńskiej. W 1827 roku, za wyżej wspomniane zasługi, Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego doceniła Tańską, przyznając jej dożywotnią pensję w wysokości 4000 złotych rocznie oraz mianując ją wizytatorką wszystkich zakładów naukowych żeńskich w Warszawie⁵. Zaczęła wówczas również pobierać pensję w wysokości 2000 złotych rocznie

za wykłady w Instytucie⁶, co łącznie dało jej zupełną niezależność finansową.

W czerwcu 1828 roku radca prawny Banku Polskiego Karol Boromeusz Hoffman⁷, po wcześniejszej kilkuletniej znajomości, oświadczył się Klementynie, która dotychczas skutecznie unikała zamążpójścia. Oświadczyły Karola została przyjęte i 7 lutego 1829 roku trzydziestoletnia Klementyna została mężatką. Małżeństwo nigdy nie doczekało się potomstwa, a sytuację tę traktowali jako wolę Boga. Dom państwa Hoffmanów otwarty był dla zaprzyjaźnionych literatów oraz artystów warszawskich. Organizowano w nim wieczorki literackie, podczas których dbano o piękno polszczyzny, a za użycie słowa w języku obcym należało wrzucić do skarbonki datki na rzecz ubogich⁸. Częstym i bardzo mile widzianym gościem w domu Hoffmanów był młody Fryderyk Chopin, który od dziecka znał Klementynę oraz jej dzieła, gdyż była ona w bardzo bliskich i serdecznych stosunkach z jego rodziną⁹.

Praca nauczycielki w Instytucie oraz wizytatorki w szkołach żeńskich, a także obowiązki żony sprawiły, że działalność pisarska Hoffmanowej znacznie zwolniła. Nie ukazała się planowana przez Hoffmanową powieść o Janie Kochanowskim ani nie doszło do powstania pisma przeznaczonego dla „klas pracujących”, którego tytuł miał brzmieć „Rozrywki Niedzielne”. Wraz z mężem współpracowała za to z firmą wydawniczo-drukarską „A. Gałęzowski”, której celem było rozpowszechnianie wartościowej literatury. Hoffmanowa umieściła wówczas kilka swoich tekstów w noworoczniku „Melitele” wydawanym przez Antoniego E. Odyńca, a także wraz z mężem redagowała *Nowy kalendarz domowy*, reformując tym samym tego typu wydawnictwo poprzez zastąpienie błahych treści tekstami wartościowymi, moralizującymi, a nawet naukowymi. W 1828 roku wskutek cenzury przestało ukazywać się czasopismo Hoffmanowej „Rozrywki dla Dzieci”. Rok później Klementyna samodzielnie ułożyła i opublikowała historyczną grę planszową, zatytułowaną *Assarmot*, która poprzez rozrywkę przedstawiała najmłodszym dziecię polski.

Rok 1830 był dla Hoffmanowej niezwykle ciężki, nie tylko dlatego że wybu-

chło powstanie listopadowe, które bardzo mocno przeżyła, ale także dlatego że straciła swoją ukochaną siostrę Marynię. Klementyna nie poddała się i 29 grudnia 1830 roku założyła Związek Dobroczynności Patriotycznej Warszawianek, którym kierowała do 10 października 1831 roku jako naczelna opiekunka. Związek miał charakter patriotyczno-filantropijny, a jego celem była służba w lazaretach wojskowych oraz praca na potrzeby powstania.

W lipcu 1831 roku mąż Hoffmanowej udał się do Frankfurtu nad Menem jako agent paryskiego Komitetu Polskiego¹⁰. 14 października tego roku Klementyna, obawiająca się rozłąki z mężem, opuściła Warszawę i wyjechała do Wrocławia, gdzie spotkała się z Karolem, skąd wspólnie wyruszyli do Dreżna. Niestrudzona Hoffmanowa na emigracji również dużo pracowała, utrzymywała bliskie stosunki z towarzyskimi z Polonią, brała udział w pracach Komitetu Polskiego, a także opracowywała swoje teksty do druku. Dom państwa Hoffmanów stał się miejscem spotkań inteligencji polskiej, odwiedzali ich między innymi Adam Mickiewicz, Kazimierz Małachowski oraz generał Stanisław Wojczyński¹¹.

Jej życiowa maksyma brzmiała: „Kochać i być użytecznym”

Pobyt w Dreźnie nie trwał długo, gdyż w 1832 roku Hoffmanowie, podejrzani o działalność polityczną, zostali wydalenii z miasta, w wyniku czego udali się do Paryża. Nawet w drodze do Francji Klementyna prowadziła skrupulatne zapiski z podróży, notując wszelkie informacje dotyczące mijanych miejsc, co zaowocowało wydaniem w 1834 roku *Wspomnień z podróży w obce kraje w listach do Helenki T...* oraz ukazaniem się w 1844 roku *Opisu przejazdu przez Niemcy w listach Wacława do siostry swej Jadwigi*.

W Paryżu Hoffmanowa także udzielała się na polu społecznym oraz charytatywnym, głównie poprzez działalność w Towarzystwie Dobroczynności Dam Polskich, gdzie była sekretarką oraz autorką ustaw. Ze względu na brak kontaktu z młodzieżą oraz brak możliwości wydawniczych Klementyna bardzo ciężko znosiła emigrację i mimo że objawiało się to zahamowaniem weny twór-

czej, starała się tworzyć teksty na potrzeby społeczeństwa. I tak w 1833 roku powstała książeczka zatytułowana *Adaś i Olesia*, której akcja toczy się na polskiej wsi i szczegółowo przedstawia codzienne życie dzieci¹². W tym samym roku Hoffmanowa przyznała się mężowi do swoich ukrywanych wcześniej dolegliwości bólowych, spowodowanych guzkiem w piersi, który okazał się nowotworem złośliwym. Namówiona przez doktora Karola Marcinkowskiego zgodziła się na trudną, przeprowadzoną bez znieczulenia operację, która miała zahamować rozwój choroby.

W 1834 roku niestrudzona Klementyna podjęła próbę kontynuowania swojego czasopisma dziecięcego pod zmienionym tytułem „Nowe rozrywki dla dzieci”. Niestety pomimo wszelkich prób nie udało się go utrzymać i wydano jedynie dwa tomy kwartalne. Hoffmanowa, nie bacząc na porażkę, kontynuowała działalność pisarską, głównie o charakterze pedagogicznym oraz religijnym i mimo ostrej cenzury panującej w kraju w Krakowie, Poznaniu oraz we Wrocławiu zaczęto drukować jej nowe oraz wznowione utwory. Napisała wówczas takie publikacje jak *Święte niewiasty* (1843), *Książka do nabożeństwa dla Polek* (1836) oraz wydane już pośmiertnie *Pismo Święte wybrane z Ksiąg Starego i Nowego Testamentu* (1846). Napisała również powieści obyczajowe zatytułowane *Karolina* (1839) i *Krystyna* (1841), nawołujące do większej samodzielności kobiet, a także powieść historyczną *Jan Kochanowski w Czarnolesie* (1842). W tym czasie opracowała również do druku swoje wykłady z Instytutu Guwernantek, które zatytułowała *O moralności kobiet* (1841).

Podczas pobytu na emigracji ułożyła również trzypięciową *Historię powszechną dla płci żeńskiej*, którą dokończył jej mąż, a którą to wydano dopiero w 1866 roku, oraz *Encyklopedię doręczną, czyli zbiór ciekawych wiadomości dla panien*, która także ukazała się po śmierci Hoffmanowej w 1851 roku. Podczas emigracji Hoffmanowa współpracowała również z francuskimi wydawnictwami oraz utrzymywała kontakt z polskim Towarzystwem Literackim, a także projektowała prywatny zakład wychowawczy dla dziewcząt, którego jednak nie udało się zorganizować.

Pod wpływem francuskiej myśli pedagogicznej Hoffmanowa w swoich pismach pedagogicznych zaczęła poświęcać więcej uwagi znaczeniu etyki i psychologii w wychowaniu oraz wychowaniu fizycznemu. Należy również wspomnieć, że w roku 1836, wraz z upadkiem banku Jelskiego, Karol Hoffman stracił majątek, w wyniku czego przyzwyczajona do pracy i samodzielności Klementyna wzięła na siebie utrzymanie domu. Niestety w 1841 roku nastąpił nawrót choroby i konieczna była kolejna operacja, tym razem cięższa i ponownie przeprowadzona bez znieczulenia, co Klementyna z dokładnością opisała w swoich *Pamiętnikach*, które prowadziła od 1818 roku. Niestety operacja okazała się mało skuteczna, rany pooperacyjne nie goiły się, pojawił się kolejny guz, a wyczerpany organizm dzielnej Klementyny nie był gotowy do kolejnej operacji. Jednak Hoffmanowa mimo choroby podróżowała po Francji oraz do Szwajcarii, aby zdobyć materiały do swoich prac.

W 1842 roku udało jej się nawet wyjechać do Poznania oraz Wrocławia, gdzie spotkała się ze swoją rodziną. W 1844 roku u Hoffmanowej pojawiły się symptomy astmy, na co lekarze zalecili jej podróż do Włoch, o której zawsze marzyła¹³. Podczas podróży zdrowie kobiety znacznie się pogorszyło – odczuwała silne bóle związane z chorobą nowotworową, doskwierały jej brak sił oraz zmęczenie. Mimo tego dalej starała się jak najlepiej zwiedzać i zapisywać. W maju

1845 roku powróciła do Paryża, skąd następnie przeprowadziła się do wsi Passy, gdzie starała się prowadzić normalne życie, nie dając po sobie poznać cierpienia spowodowanego chorobą.

Klementyna z Tańskich Hoffmanowa zmarła 22 września 1845 roku w miejscowości Passy we Francji. Pochowano ją na cmentarzu Père-Lachaise, nieopodal grobu La Fontaine'a oraz Molière'a. W 1848 roku, dzięki składkom Emigracji, przy jej grobowcu odsłonięto pomnik dłuta Władysława Oleszczyńskiego, który przedstawia Klementynę wraz z dziećmi. Serce Klementyny złożone zostało w katedrze na Wawelu.

Słowa kluczowe: kobiety w pedagogice i edukacji, Klementyna z Tańskich Hoffmanowa.

Przypisy:

¹ J. E. Dąbrowska, *Klementyna*, Białystok 2008, s. 214.

² S. Gawlik, *Dziedzictwo pedagogiczne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, Opole 1995, s. 48–49.

³ Tamże, s. 53.

⁴ Z. Ciechanowska, *Hoffmanowa z Tańskich Klementyna*. [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 9, Wrocław 1960, s. 574.

⁵ J.E. Dąbrowska, dz. cyt., s. 65.

⁶ Z. Ciechanowska, dz. cyt., s. 574.

⁷ J.E. Dąbrowska, dz. cyt., s. 67.

⁸ F. German, *Chopin i literaci warszawscy*, Kraków 1960, s. 190.

⁹ Tamże, s. 190–191.

¹⁰ Z. Ciechanowska, dz. cyt., s. 575.

¹¹ J. E. Dąbrowska, dz. cyt., s. 71.

¹² S. Gawlik, dz. cyt., s. 59–60.

¹³ Tamże, s. 62.

Bibliografia:

- Ciechanowska Z.: *Hoffmanowa z Tańskich Klementyna*. [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 9, red. K. Lepszy. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1960.
- Dąbrowska J. E.: *Klementyna*. Białystok: Trans Humana, 2008.
- Gawlik S.: *Dziedzictwo pedagogiczne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1995.
- German F.: *Chopin i literaci warszawscy*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1960.
- Kaniowska-Lewańska I.: *Twórczość dla dzieci i młodzieży Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*. Opole: Opolskie Zakłady Graficzne, 1964.
- Stankiewicz-Kopeć M.: *Poglądy Klementyny z Tańskich Hoffmanowej 1798–1845 w refleksji uczennic. Zarys zagadnienia*. „Studia Paedagogica Ignatiana” 2016, nr 3, t. 19.

Marta Jesionek – nauczyciel bibliotekarz Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie, doktorantka Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.



Recenzja książki *Pisarstwo naukowe studentów*

Rafał Aleksandrowicz

Recenzja: Krystyna Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe studentów*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków, 2019, s. 296.

Z przyjemnością książkę autorstwa Krystyny Duraj – Nowakowej mogę polecić nie tylko studentom pierwszego i drugiego stopnia, nauczycielom podwyższającym swe kwalifikacje, ale także koleżankom i kolegom doktorantom, a przede wszystkim każdemu promotorowi jako narzędzie cenne, wręcz niezbędne w pracy. Już sposób przedstawienia spisu treści jest innowacyjny: pierwszy jest syntetyczny i ogólny – wprowadza czytelnika w problematykę i pozwala odnaleźć się jednym rzutem oka w całym utworze, zaś drugi – szczegółowszy, pełniący rolę indeksu merytorycznego.

Monografia składa się z *Wprowadzenia* (s. 7–13), pięciu rozdziałów (s. 15–269), zakończenia (s. 271–276), literatury (s. 277–289), wykazu tabel i rysunków (s. 291), jak i uszczegółowionego spisu treści w języku polskim (s. 293–

294) i języku angielskim (s. 295–296). Zakres problemowy utworu odzwierciedlają tytuły jego rozdziałów. Rozdział pierwszy: *Temat i tematyka, problematyka a tytuł utworu*. Rozdział drugi: *Projektowanie kompozycji opracowań naukowych*. Rozdział trzeci: *Konstruowanie tekstu rozprawy*. Rozdział czwarty: *Redagowanie i korekta dysertacji*. Rozdział piąty: *Cechy formalne tekstu rozprawy*. Konstrukcja tej monografii oka-

294) i języku angielskim (s. 295–296). Zakres problemowy utworu odzwierciedlają tytuły jego rozdziałów. Rozdział pierwszy: *Temat i tematyka, problematyka a tytuł utworu*. Rozdział drugi: *Projektowanie kompozycji opracowań naukowych*. Rozdział trzeci: *Konstruowanie tekstu rozprawy*. Rozdział czwarty: *Redagowanie i korekta dysertacji*. Rozdział piąty: *Cechy formalne tekstu rozprawy*. Konstrukcja tej monografii oka-

zuje się wielce przydatna w lekturze i pracach własnych.

W rozdziale pierwszym autorka zasadnie podkreśla wagę hierarchizacji zawartości rozprawy już w procesie tworzenia tytułu utworu. Właściwy wybór tematu pracy „powinien być rezultatem głębokiego namysłu autora rozprawy” (s. 26). Ważnym elementem jest społeczne sprzężenie zwrotne podczas analizy problematyki poznania, uzyskiwane w możliwie szerokim kontekście. Analiza problematyki rozprawy, która staje się ramą dla problemu utworu oraz seminaryjne koncipowanie tematyki pracy, przybliża autora do sformułowania właściwego i adekwatnego tematu rozprawy. „Temat powinien być tak sformułowany, aby prowadzić do udowodnienia oznaczonej tezy” (s. 37). W dalszej części rozdziału autorka przekazuje istotną wiedzę dotyczącą umiejętności tworzenia podtytułów i śródtytułów dla rozdziałów lub paragrafów w powiązaniu i nawiązaniu do nadtytułu opracowania.

W rozdziale drugim czytelnik zdobywa cenną wiedzę o projektowaniu kompozycji pracy naukowej. Ważną umiejętnością jest tworzenie kompozycji utworu wg zasad wynikania i układu hierarchicznego (s. 52). Czytelnik tam znajdzie też wiedzę o skutecznych metodach tworzenia i realizacji/wykonywaniu planu pisanie pracy naukowej. Rozdział ten jest szczególnie istotny dla wszystkich studentów rozpoczynających szkołę pisanie tekstów naukowych jak i dla tych którzy syntetycznie chcą ułożyć i odświeżyć zdobyte kiedyś umiejętności.

W rozdziale trzecim odbiorca znajdzie się w kopalni wiedzy o trudnej sztuce konstruowania samego tekstu pracy naukowej. Autorka często odpowiada czytelnikowi na stawiane przez studentów pytania w sposób przejrzysty i klarowny, dając wyczerpujące, rzeczowe i techniczne wskazówki, wzbogacające warsztat pracy studenta. Szczególnie pomocne jest zwrócenie uwagi na zasadnicze różnice pomiędzy tekstem przygotowanym na konferencje w formie wygłoszanego referatu, a tym samym tekstem w jego formie do druku. W rozdziale znajdujemy konkretne rady zarówno na pierwsze, jak i na drugie zadanie prelegenta konferencji. Autorka zajmuje się tu schematem projektowania struktury opracowań w aspekcie planu i wi-

zji pracy w rozumieniu zarówno metodologicznym, organizacyjnym, ale także językowym i nawet językoznawczym.

W rozdziale czwartym obrazowo zajmujemy się „układem krążenia a nawet sercem prac nad tekstem” (s. 135). Znajdziemy tu szereg odpowiedzi na pytania o usprawnianie organizacji pisanie tekstów naukowych. Poprawne analiza i synteza danych oraz opracowanie tekstu, a także przedstawianie – słowne i obrazowe – wyników badań w pracach awansowych są niezwykle istotne, a jednak często zaniedbywane przez studentów. Dlatego też Autorka uprzątnie wiele cennych wskazówek o abstrahowaniu, indukcji, dedukcji i interpretacji wyników, a także wyciąganiu wniosków, formułowaniu postulatów i uogólnień w pracach naukowo-badawczych. Podkreśla, że kluczem do sukcesu na drodze do dobrego tekstu jest umiejętność synergicznego redagowania i wprowadzania poprawek przez autora tekstu rozprawy. W rozdziale tym znajdujemy szereg wskazówek nt. ilustrowania doniesień z badań, opracowywania wstępu i zakończenia rozprawy, jak również instrukcje co do rzadkiej sztuki pisanie abstraktów do tekstów.

W stosunkowo krótkim, ale jakże ważnym, piątym rozdziale, znajdują się informacje o tworzeniu przypisów do odsyłaczy w tekście. Dążenie do symetrycznej konstrukcji pracy, przeprowadzenie wszystkich zadań na czwartym, końcowym już, etapie pracy jest przejrzyste opisane, a wskazówki ułatwiają zakończenie prac nad rewizją pełnej wersji utworu studenta. Cenne uwagi co do objętościowego i proporcjonalnego tworzenia tekstów z całą pewnością ułatwią życie młodym adeptom sztuki pisarskiej. Autorka podkreśla też wagę umiejętności poprawnego tworzenia bibliografii, a także opracowywania łączników do tekstu właściwego.

Na zakończenie recenzowanego podręcznika składają się przemyślenia i objaśnienia autorki tekstu co do motywów i celów przyświecających tworzeniu utworu. Szereg pytań skierowanych do studentów wszystkich trzech poziomów kształcących się w trudnej sztuce pisarstwa pomaga wypracować lepsze zrozumienie książki oraz pogłębione myślenie własne czytelników.

Moim zdaniem marzenie Autorki

o przywróceniu tak ważnej roli w kształceniu studentów, jaką jest umiejętność pisanie tekstów naukowych, jest jak najbardziej niezbędne na drodze „ucznia jako czeladnika terminującego z myślą o awansach w toku dojrzewania do poziomu grona profesjonalistów, do grona naukowców albo nawet – do grona uczonych” (s. 276).

Na uwagę zasługuje bardzo bogaty zbiór literatury źródłowej 289 pozycji – od Arystotelesa, przez mistrzów ubiegłego stulecia, aż po najnowsze dzieła. Zamyka wspomniany spis treści w polskiej i angielskiej wersji, dający czytelnikowi dokładny obraz zawartości merytorycznej utworu.

Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie może być w pełni usatysfakcjonowane posiadaniem w swoim dorobku tak znakomitej pozycji bibliograficznej, przyczyniającej się do ujednolicenia wiedzy metodologicznej i metodycznej o planowaniu i tworzeniu prac zawodowych i naukowych. Zgromadzona i syntetyzowana wiedza na temat tworzenia rozpraw dyplomowych z całą pewnością przyczynić się może do wzrostu jakości utworów naukowych wzbogacających przestrzeń akademicką.

Publikacja wyróżnia się spośród innych dzieł z zakresu metodologii nauk pedagogicznych wyjątkowym językiem i talentem autorki do trafnych spostrzeżeń oraz cennych uogólnień i wniosków, a także obrazowego ujmowania poszczególnych zagadnień. Utwór podkreśla wagę i rangę autorskiego przeżywania procesu przygotowywania tekstów rozpraw awansowych. *Pisarstwo naukowe studentów* z całą pewnością spotka się z dużym zainteresowaniem społeczności akademickiej „na drodze do profesjonalnego wyzwolenia, jakim jest osiągnięcie mistrzostwa w profesji” (s. 8).

Słowa kluczowe: pisarstwo naukowe studentów.

Rafał Aleksandrowicz – doktorant Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie, psycholog, terapeuta w nurcie behawioralnym, jak i psychofizjologicznym, nauczyciel dyplomowany, wykładowca akademicki.

Polecamy sieci współpracy i samokształcenia Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W roku szkolnym 2019/2020 Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli zaprasza do udziału w następujących sieciach współpracy i samokształcenia:

Ośrodek w Krakowie

- Sieć edukacji plastycznej „Inspirowanie ekspresji twórczej”
Koordynator: Jolanta Czuchnowska
Kontakt: j.czuchnowska@mcdn.edu.pl
- Sieć „Inspirowanie kreatywności uczniów na zajęciach z matematyki”
Koordynator: Halina Pulchny
Kontakt: h.pulchny@mcdn.edu.pl
- Sieć opiekunów stażu
Koordynator: Małgorzata Wojnarowska-Grzebień
Kontakt: m.wojnarowska@mcdn.edu.pl
- Sieć przyrodnicza „Odkrywamy tajemnice przyrody” – dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotów przyrodniczych szkół podstawowych
Koordynator: Jolanta Czuchnowska
Kontakt: j.czuchnowska@mcdn.edu.pl
- Sieć „Doskonalenie umiejętności wychowawczych nauczycieli”
Koordynator: Mariola Kozak
Kontakt: m.kozak@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli – realizatorów „Golden Five”
Koordynator: Mariola Kozak
Kontakt: m.kozak@mcdn.edu.pl
- Sieć „Edukacja regionalna”
Koordynator: Robert Kulpa
Kontakt: r.kulpa@mcdn.edu.pl
- Sieć pedagogów szkolnych
Koordynator: Marta Szałach
Kontakt: m.szalach@mcdn.edu.pl
- Sieć dyrektorów przedszkoli
Koordynator: Halina Pulchny
Kontakt: h.pulchny@mcdn.edu.pl
- Sieć „Nauczyciel na starcie”
Koordynator: Mariusz Stinia
Kontakt: m.stinia@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Nowym Sączu

- Sieć nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

- Koordynator: Alicja Kolbusz
Kontakt: a.kolbusz@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli wychowania przedszkolnego
Koordynator: Alicja Kolbusz
Kontakt: a.kolbusz@mcdn.edu.pl
- „Warsztat kreatywnego wychowawcy świetlicy”
Koordynator: Iwona Nowak
Kontakt: i.nowak@mcdn.edu.pl
- Sieć współpracy i samokształcenia nauczycieli bibliotekarzy
Koordynator: Iwona Nowak
Kontakt: i.nowak@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli klas IV-VIII wykorzystujących TIK w swojej pracy
Koordynator: Witosław Sala
Kontakt: w.sala@mcdn.edu.pl
- „Elementy retoryki na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej” – sieć nauczycieli języka polskiego w szkołach podstawowych
Koordynator: Wojciech Papaj
Kontakt: w.papaj@mcdn.edu.pl
- „Programowanie w szkole podstawowej”
Koordynator: Magdalena Bubula
Kontakt: m.bubula@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Oświęcimiu

- Sieć nauczycieli „na starcie”
Koordynator: Bogusława Bebak
Kontakt: b.bebak@mcdn.edu.pl
- Sieć dyrektorów „na starcie”
Koordynator: Bogusława Bebak
Kontakt: b.bebak@mcdn.edu.pl
- Sieć bibliotekarzy
Koordynator: Bogusława Bebak
Kontakt: b.bebak@mcdn.edu.pl
- Sieć „Wychowanie i profilaktyka”
Koordynator: Ilona Dudzik-Garstka
Kontakt: i.garstka@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli – realizatorów „Golden Five”
Koordynator: Ilona Dudzik-Garstka

Kontakt: i.garstka@mcdn.edu.pl

- Sieć kreatywnego wychowawcy świetlicy
Koordynator: Grażyna Polak
Kontakt: g.polak@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli historii
Koordynator: Grażyna Polak
Kontakt: g.polak@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Tarnowie

- Sieć dyrektorów szkół i przedszkoli
Koordynator: Małgorzata Jaśko
Kontakt: m.jasko@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli geografii
Koordynator: Anita Stinia
Kontakt: a.stinia@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli historii
Koordynator: Arkadiusz Nalepka
Kontakt: a.nalepka@mcdn.edu.pl
- Sieć pedagogów szkolnych
Koordynator: Małgorzata Goryczka
Kontakt: m.goryczka@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej
Koordynator: Jerzy Marek
Kontakt: j.marek@mcdn.edu.pl
- Sieć doradców edukacyjno-zawodowych
Koordynator: Jerzy Marek
Kontakt: j.marek@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli WOS i przedsiębiorczości
Koordynator: Janusz Żak
Kontakt: j.zak@mcdn.edu.pl
- Sieć „Nauczyciel na ścieżkach awansu”
Koordynator: Małgorzata Goryczka
Kontakt: m.goryczka@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli edukacji międzykulturowej
Koordynator: Janusz Żak
Kontakt: j.zak@mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli wspomagających
Koordynator: Mariola Komorowska
Kontakt: m.komorowska@mcdn.edu.pl

W następnym numerze:

Rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej
Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli
www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM
DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI
ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków

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

MCDN Ośrodek w Krakowie

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

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

MCDN Ośrodek w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz
tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23
tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18
www.nowysacz.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

MCDN Ośrodek w Oświęcimiu

ul. Bema 4, 32-600 Oświęcim
tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93
www.oswiecim.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

MCDN Ośrodek w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów
tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11
www.tarnow.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

