



Wychowawca



MIESIĘCZNIK NAUCZYCIELI I WYCHOWAWCÓW KATOLICKICH

Nr 10 (271) ■ Kraków ■ październik 2015 ■ cena 7 zł (VAT 5%) nakład: 4500 egz. ISSN 1230-3720

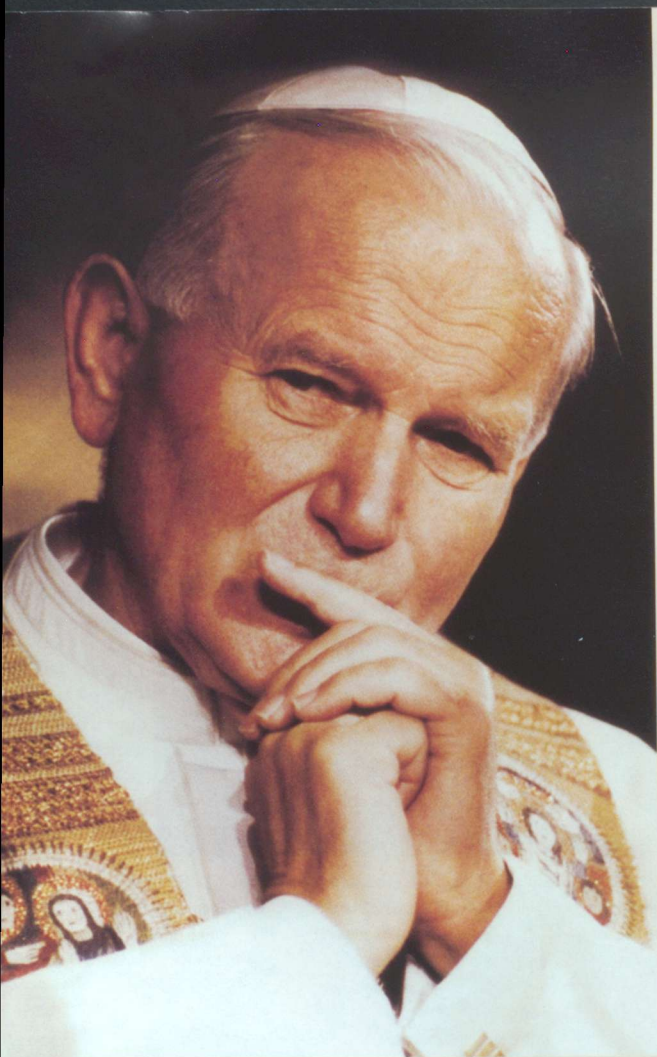


Skuteczność *kształtowania*

ISSN 1230-3720



9 771230 372007



Fot. Archiwum

Mieć w sobie siłę Ducha

Człowiek musi wejść w ten świat, ponieważ musi się w nim zanurzyć, ponieważ otrzymał od Boga polecenie, aby przez pracę – studia, trud twórczy – czynił sobie „ziemię poddaną” (por. Rdz 1,28). Z drugiej strony nie można zamknąć człowieka wyłącznie w obrębie świata materialnego z pominięciem Stwórcy. Jest to bowiem przeciwko naturze człowieka, przeciw jego wewnętrznej prawdzie, gdyż serce ludzkie – jak powiedział św. Augustyn – jest niespokojne, dopóki nie spocznie w Bogu. Osoba ludzka, stworzona na obraz i podobieństwo Boga, nie może stać się niewolnikiem rzeczy, systemów ekonomicznych, cywilizacji technicznej, konsumizmu, łatwego sukcesu. Człowiek nie może stać się niewolnikiem swoich różnych skłonności i namiętności, niekiedy celowo podsycanych. Przed tym niebezpieczeństwem trzeba się bronić. Trzeba umieć używać swojej wolności, wybierając to, co jest dobrem prawdziwym. Nie dajcie się zniewalać! Nie dajcie się zniewolić, nie dajcie się skusić pseudowartościami, półprawdami, urokiem miraży, od których później będziecie się odwracać z rozczarowaniem, poranieni, a może nawet ze złamanym życiem. (...)

Świat może być niekiedy groźnym żywiołem – to prawda – ale człowiek żyjący wiarą i nadzieją ma w sobie siłę Ducha, aby stawić czoło zagrożeniu tego świata. Piotr szedł po falach jeziora, choć było to przeciwko prawu ciążenia, szedł, bo patrzył w oczy Chrystusa.

Jan Paweł II

Fragment homilii wygłoszonej w Poznaniu, 3 czerwca 1997 r.

Wszystko możliwe

Słońce jest przeszło 300 razy większe od Ziemi. Pomimo to wydaje się nam niewiele większe od talerza, gdyż skrawek ziemi tak absorbuje nasze możliwości wzrokowe, że nie jesteśmy w stanie objąć spojrzeniem dalszych horyzontów. Podobnie nasze osobiste sprawy, starania i krzątania wokół własnych marzeń, by coś „mieć”, czymś dysponować, tak pochłaniają naszą uwagę, że inne, choć ważniejsze, wydają się być blahe i nieistotne.

Do najistotniejszych spraw naszego życia należy z pewnością więź z Bogiem. By była silna i ciągle żywa, wymaga nieustannej pielęgnacji. Nie wystarczy spełnić nakazane przez Boga polecenia i ustrzec się przez zakazanymi ścieżkami, które prowadzą do grzechu. Największe upodobanie ma Bóg w czy-

nach człowieka wypełnionych z dobrej woli, z nieprzymuszonego serca. Pan Jezus objawił młodzieńcowi najpierw swe nakazy, a potem dopiero życzenia: „(...) sprzedaj wszystko, co masz, i rozdaj ubogim, a będziesz miał skarb w niebie. Potem przyjdź i chodź za Mną!” (Mk 10, 21).

Smutek młodzieńca świadczy o tym, jak bardzo był przywiązany do tego, co posiadał. Nie po jego myśli było tak radykalnie zmieniać swe życie. I dlatego ks. Jan Twardowski proponuje, by człowiek modlił się „przeciw sobie”:

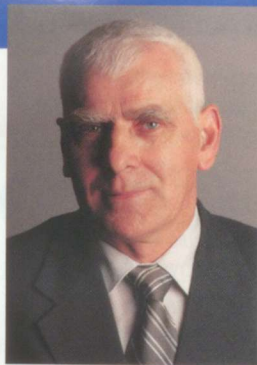
„Pomódl się o to czego nie chcesz wcale czego się boisz jak wiewiórka deszczu przed czym uciekasz jak gęś coraz dalej przed czym drzysz jak w jesionce bez podpinka zimą przed czym się bronisz obiema szczękami

zaczynaj się wreszcie modlić przeciw sobie o to największe co przychodzi samo”.

Młodzieniec otrzymał odpowiedź, jakiej się nie spodziewał, która go zaskoczyła i w dużym stopniu była „przeciw niemu” – przeciw wszystkiemu, co dotąd dla niego było ważne. Pan Bóg nie jest łatwym partnerem do robienia „interesów”, uzgadniania własnych pomysłów. Nie można Jego nauki naginać do swoich poglądów, wyznaczać Mu rolę służebnych. On decyduje, kto jest Jego partnerem, określa warunki swoich kontaktów z człowiekiem, gdyż tylko On zna najlepiej możliwości człowieka i „u Boga wszystko jest możliwe”.

ks. Andrzej Zwoliński

Drodzy Czytelnicy



Fot. Włodzimierz Flaneta

Małe dzieci są bardzo wrażliwe na dobro i na zło. Interesują się otaczającym je światem, są niestrudzonymi badaczami. Te załóżki ich osobowości trzeba pielęgnować, ustawicznie rozwijać. Nie wolno niszczyć wrodzonej wrażliwości dziecka złym przykładem, działaniami niepedagogicznymi. Dobre wychowanie to m.in. życzliwość, uprzejmość, opanowanie emocji, kultura osobista, zgodne współżycie i współpraca z innymi. Stwarzajmy dzieciom warunki dokonywania dobrych czynów, spełnianych z własnej woli, ustalając zasady: co wolno, a czego nie wolno, kształtujmy dobre nawyki.

Wychowankowie potrzebują przewodników i jasnych zasad. Poszukują wzorów postępowania, autorytetów wskazujących wartości, jakimi trzeba się kierować w życiu oraz ukazania drogi, którą należy podążać. Elementem skutecznego wychowania są pozytywne cechy osobowości wychowawcy, jak: empatia, cierpliwość, kultura osobista, konsekwencja, bogaty zasób wiedzy, spójność słów z postępowaniem. O skutecznym kształceniu i wychowaniu świadczy stopniowy przyrost wiedzy oraz dodatnie zmiany osobowości ucznia-wychowanka. Potrzebna jest stała troska o optymalny rozwój osobowości wychowanka, jego zdolności intelektualnych, artystycznych, psychomotorycznych, o rozwój duchowy, wyobraźni i twórczego myślenia, o korzystanie z wolności z rozsądkiem i odpowiedzialnością.

Na efekty pracy wychowawczej najczęściej trzeba długo czekać i trudno je ocenić, zmierzyć. W wychowaniu wiele zależy od wzajemnej relacji: wychowanek i wychowawca, od wzajemnego zaufania, czasu na rozmowę, zrozumienia, poważnego traktowania spraw i problemów młodego człowieka. Praca wychowawcza jest trudna i odpowiedzialna – trudna z racji lansowanego relatywizmu moralnego i wolności bez odpowiedzialności. Ale jest to praca piękna i dająca wiele satysfakcji, bo od jej staranności zależy postępowanie i przyszłość wychowanków.

Janusz Winiarski



Fot. plababay.com

W Dniu Edukacji Narodowej wszystkim, którzy w codziennym trudzie pomagają i służą w dorastaniu młodego pokolenia do pełni człowieczeństwa – wiele sił i satysfakcji z nauczycielskiej pracy życzy

Redakcja



Skuteczność kształcenia to pozytywna odpowiedź na każdego ucznia, wsparcie nie tylko w sukcesach, ale też w trudnościach – pisze Ewelina Krzymowska.



6

Praktyka dnia codziennego wskazuje, że chcąc skutecznie wychowywać, należy dążyć do systematycznego i obiektywnego poznawania rezultatów oddziaływań wychowawczych – zauważa Wanda Kuśmierkiewicz.



8

Jakie czynniki determinują proces dydaktyczny? Jak pobudzić do działania całą grupę uczniów? Jak uczynić efektywnym proces uczenia się? – na te pytania odpowiada Karolina Piotrowska.

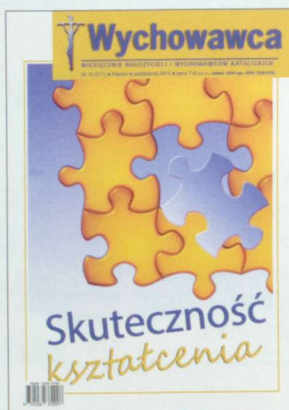


10

Twórczy nauczyciel jest zmuszony do ciągłego weryfikowania efektów własnej pracy oraz do refleksji nad podjętymi krokami edukacyjnymi. Charakteryzuje go postawa ciągłego niepokoju w celu poszukiwania lepszych rozwiązań – stwierdza Anna Kożuh.



22



10/2015

Jolanta Tęcza-Ćwierz Nie chcemy seksualizacji naszych dzieci! – mówią polscy rodzice	5
Ewelina Krzymowska Profilaktyka, diagnoza i terapia a skuteczność kształcenia	6

Wanda Kuśmierkiewicz Skuteczność oddziaływań wychowawczych	8
Karolina Piotrowska Osiąganie nauczycielskich zamierzeń	10
s. M. Urszula Klusek SAC O sztuce bycia nauczycielem	11
Teresa Olearczyk Dobre wychowanie	12
Anna Walska Zawód nauczyciel. Zestawienie bibliograficzne w wyborze	14
Łukasz Chrzanowski Takiego chcemy pedagoga	15
Justyna Mielnik Pożądane cechy osobowościowe wychowawcy	16
Patrycja Kaszubska Autorytet nauczyciela w opinii młodzieży licealnej	18

Katarzyna Platek Treść naszego życia (list)	20
Ilona Gołębiowska Przez pryzmat wyników	21
Anna Kożuh Kreatywna edukacja	22
Aneta Rayzacher-Majewska Korelacja religii z przedmiotami ścisłymi a skuteczność przekazu	26
Jadwiga Ozdoba Rola biblioteki w doskonaleniu zawodowym nauczyciela	29
Aneta Baranowska Tutoring rówieśniczy	31
Renata Chortyńska Przed wyborem szkoły ponadgimnazjalnej. Scenariusz spotkania z rodzicami – klasa III gimnazjum	33

Okladka: fot. Pixabay.com

Za miesiąc...

Skuteczne i twórcze wychowanie do korzystania z mediów powinno przede wszystkim przyjąć formę pozytywną, czyli propagującą i oferującą konstruktywne treści, programy, które rozwijałyby wyobraźnię, intelekt i wrażliwość młodego człowieka. Kształtowanie dystansu do reklamy oraz umiejętności przedkładania obowiązków nad oglądanie telewizji czy korzystanie z internetu wymaga systematycznej pracy nad sobą, swoimi niewłaściwymi postawami i nawykami. W jaki sposób wprowadzać w świat wartości w perspektywie mediów? – o tym piszemy w listopadowym numerze.



Fot. Pixabay.com

Wychowawca

Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich
„The Tutor. Monthly of Catholic Teachers and Tutors”

Wydawca: Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wychowawców. **Adres Wydawcy:** ul. Krowoderska 24/3, 31-142 Kraków. **Adres Redakcji:** ul. Kazimierza Wielkiego 18/3, 30-074 Kraków, tel./faks 12 423 23 24, tel. 12 423 24 36, e-mail: redakcja@wychowawca.pl; www.wychowawca.pl **Zespół redakcyjny:** dr Józef Winiarski – redaktor naczelny, Teresa Król, Maria Tota – z-cy redaktora naczelnego, Jolanta Tęcza-Ćwierz – sekretarz redakcji, o. dr Paweł Mynarz – asystent kościelny. **Redaktorzy tematyczni:** prof. dr hab. Franciszek Adamski (socjologia, nauki o rodzinie), prof. dr hab. Maria Ryś (psychologia), dr hab. Henryk Noga (prof. UP), dr Marek Mariusz Tytko (pedagogika). **Redaktor statystyczny:** prof. dr hab. inż. Janusz Kawecki. **Redaktorzy językowi:** mgr Teresa Król (język polski), Linda Tytko, B.A. (język angielski, English language consultant, USA, Ohio). **Międzynarodowa Rada Naukowa:** prof. dr hab. inż. Andrzej Flaga – przewodniczący (Polska), prof. dr hab. inż. Janusz Kawecki (Polska), dr Wanda Półtawska (Polska), dr inż. Antoni Zięba (Polska), ks. prof. PhDr. Pavol Dancák PhD. (Słowacja), ks. prof. PaedDr. ThDr. Jozef Leštinský, PhD. (Słowacja), doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.m. Prof. KU. (Słowacja), doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (Słowacja), PaedDr. Katarína Tišťanová, (Słowacja). **Dział prenumeraty:** 12 431 07 24. **Księgowność:** 12 423 04 32. **Skład i łamanie:** Degraf, Kraków. **Druk:** Drukarnia Bernardinum. Warunki przyjmowania materiałów na www.wychowawca.pl w zakładce: „Dla Autorów”. Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych i zastrzega sobie wprowadzanie zmian formalnych, skrótów oraz nadawanie tytułów. Redakcja kieruje się zasadami anti-ghostwritingu i anti-guest-authorship opisanymi przez MNiSW. **Autor oświadcza, że przedstawiony materiał jest jego własnym autorskim opracowaniem i nie narusza praw osób trzecich.**

Warunki prenumeraty:

Przyjmujemy zamówienia listowne, telefoniczne, e-mailem lub faksem (gotowy formularz na: www.wychowawca.pl).

Prenumerata – od dowolnego numeru. Może być finansowana z budżetu szkoły, gminy albo (za zgodą rodziców) z funduszy Rad Rodziców.

Cena prenumeraty 1 egzemplarza:

- na cały rok – 79 zł
 - na pół roku – 39 zł
- Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wychowawców, ul. Krowoderska 24/3, 31-142 Kraków, tel. (12) 423 23 24

Nr rachunku:

63 1240 4650 1111 0000 5157 2864
e-mail: redakcja@wychowawca.pl
www.wychowawca.pl

Nie chcemy seksualizacji naszych dzieci! – mówią polscy rodzice



Autor zdjęć: Red Art Studio | Przemysław Kaler

Warszawa – niedziela 30 sierpnia 2015 roku, samo południe, żar leje się z nieba. Z całej Polski do stolicy zjechało kilkanaście tysięcy rodziców, często z małymi dziećmi. Po Mszy św. prze-

maszerowali spod kościoła św. Anny na Plac Mariensztacki, aby głośno powiedzieć: „NIE dla decyzji Pani Minister Edukacji!”. „Dajmy odpór próbom demoralizacji naszych dzieci!”. „Nie ma zgody na deprawację!”. Organizatorzy zaprosili zagranicznych gości, wprawionych już w bojach o prawa rodziców – z Niemiec, Francji, Szwajcarii, Włoch i Wielkiej Brytanii. Na Wyspach Brytyjskich – mówiła Antonia Tully – niektóre dzieci rozpoczynające szkołę wierzą jeszcze w św. Mikołaja, ale na lekcjach poznają już kreskówki przedstawiające stosunek seksualny. W Szwajcarii kobiety zaangażowane w walkę o swoje dzieci założyły stowarzyszenie „Mocne Matki”. Udało im się wycofać z tamtejszych przedszkoli słynny „Bazylejski kuferek” z pluszowymi genitaliami do zabawy dla maluchów. Teraz usiłują zablokować realizację Standardów Edukacji Seksualnej wg WHO.

Standardy te mają wejść w życie w 53 krajach, również w Polsce. I rzeczywiście. Dla Polski ogłoszono je w Warszawie, w Pałacu Staszica – w kwietniu

2013 roku. Jednak Pani Minister Joanna Kluzik-Rostkowska zaprzecza, że łączy swoje propozycje zmian w zakresie wychowania seksualnego z tymi standardami. Jednocześnie chce zmienić to, co przez 17 lat nie budziło w polskiej szkole zastrzeżeń, czyli podstawy programowe zajęć wychowanie do życia w rodzinie. Posunięcie co najmniej dziwne i nielogiczne. Skoro dla planowanych zmian podstawę miały dać wyniki badań IBE (Instytut Badań Edukacyjnych), a rezultaty okazały się nad podziw dobre dla zajęć WDŻ, to z owych planów raczej wypadłoby się wycofać. Większość młodzieży zarówno gimnazjalnej, jak i ponadgimnazjalnej jest z tych lekcji zadowolona (patrz: „Wychowawca” 9/2015, s. 10-13). Wielu uczniów przyznaje, że tematy zajęć

są przydatne i odpowiadają ich potrzebom. Rodzice także akceptują zajęcia szkolne w takim kształcie, więc po co je zmieniać? Rewolucji jednak domagają się środowiska lewicowe i genderowe.

Ponadto MEN ogłosił rok szkolny 2015/16 Rokiem Otwartej Szkoły dla „specjalistów” od homofobii i dyskryminacji. Celem ma być walka ze stereotypami i uprzedzeniami. Dyrektorzy szkół będą angażować do tej walki specjalistów z Kampanii Przeciw Homofobii. Przedstawiciele tej grupy zdyscyplinowali MEN, aby „przy okazji rozpoczęcia roku szkolnego przypomniano, że w szkole nie ma zgody na dyskryminację, homofobię. Zrobimy to. Nasze działania wpisują się w Państwa postulat” – przyznała wiceminister edukacji Urszula Augustyn. „Zrobimy coś wspólnie” – dodała.

Co na takie *dictum* dyrektorzy szkół i rodzice?

Jolanta Tęcza-Ćwierz

MEN i karuzela demoralizacji Na stronie internetowej MEN w aktualnościach z dnia 1 lipca br. znajdziemy informację: „Prowadzenie Wakacyjnego Telefonu Zaufania wspiera Ministerstwo Edukacji Narodowej”. To inicjatywa prowadzona przez Grupę Edukatorów Seksualnych PONTON. Na stronie PONTONU młodzież otrzyma m.in. instruktaż – przygotowanie ciała do konfiguracji gejowskich. A żeby koło się domknęło, na gejowskiej stronie (www.spr.ogr.pl) widnieje reklama PONTONU.

Profilaktyka, diagnoza

a

skuteczność kształcenia

Kształcenie jest procesem stałej refleksji nad tym, co i jak robimy. Dyskutując o skuteczności, stawiamy pytania o proces nauczania i uczenia się, o obszar i zakres trudności, o zasoby i potencjał środowiska szkolnego i rodzinnego oraz całego systemu oświaty.

Fot. Paweł Król

Skuteczność ma wyraźne konotacje pozytywne, zorientowane na osiągnięcia i sukces. W tym języku precyzujemy nasze oczekiwania w stosunku do oświaty – szkoła powinna być skuteczna. Jednak nawet pobieżne doświadczenia uświadamiają, że nie zawsze tak jest. Warto zwrócić uwagę na to, że nawet w sytuacji ewidentnych trudności i niepowodzeń, skuteczność kształcenia możemy odnaleźć w formach pomocy uczniowi, który nie spełnia oczekiwań szkoły. Skoro kształcenie jest procesem obejmującym całą, zróżnicowaną populację dzieci i młodzieży, definiowanie skuteczności nie można ograniczyć do wąsko pojętego sukcesu.

Kształcenie zawsze podlega ocenie, a jego skuteczność stanowi jeden z najważniejszych elementów. Z biegiem lat wskaźniki skuteczności formułowane są inaczej. Obecnie chętniej mówi się o skuteczności, efektywności czy jakości kształcenia niż o niepowodzeniach szkolnych, edukacyjnych, szczególnie popularnych w latach 60. i 70. ubiegłego wieku. Skuteczność kształcenia to w najogólniejszym znaczeniu stopień realizacji założonych celów (Ryl-Zaleska), „jakość kształcenia można zdefiniować jako stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy (*stakeholders*),

przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych” (Grudowski, Lewandowski 2012: 400), niepowodzenia edukacyjne obejmują niepowodzenia uczniów w nauce, nauczycieli, systemu oświaty (Karpińska 2011: 102). Bez względu na używaną terminologię, sens pozostaje zachowany. Wielorakość uwarunkowań skuteczności oznacza złożone układy elementów, w skład których wchodzi czynniki finansowe, kulturowe, technologiczne, organizacyjne i inne.

Sens informacji na temat skuteczności najpełniej realizowany jest w kontekście zapobiegania lub eliminowania już istniejących trudności i niepowodzeń ucznia.

i terapia

Niska skuteczność kształcenia może wynikać z czynników słabo lub nie związanych wprost z uczniem (np. złe warunki finansowe oświaty), jednak to uczeń ponosi tego bezpośrednie konsekwencje. Trudności w jednym obszarze funkcjonowania systemu kształcenia nie pozostają bez wpływu na pozostałe. Niskie kompetencje nauczycieli, brak lub niedostateczny poziom dostępu infrastruktury sieciowej i komputerowej, niezadawalający poziom podręczników szkolnych, oferta edukacyjna ograniczona wyłącznie do minimum przewidzianym w programie mają wpływ na osiągnięte przez ucznia rezultaty. Skuteczność kształcenia można więc rozpatrywać w perspektywie czynników związanych z uczniem (np. dobre wyniki w nauce, doznawanie problemów osobistych) oraz w kontekście edukacyjnym (np. nakłady finansowe na oświatę). Profilaktyka, diagnoza i terapia tradycyjnie mają zastosowanie głównie w przypadku trudności ucznia, a nie systemu oświaty. Stanowią one istotne narzędzia przeciwdziałania niskiej skuteczności kształcenia w kontekście pracy ucznia, jego postawy do nauki, niesprzyjających warunków domowych.

Profilaktyka to „zapobieganie występowaniu jakichś niepożądanych stanów rzeczy” (Górski 1985: 216). Właściwie skonstruowane programy profilaktyczne zawierają elementy dotyczące wzmocnienia czynników chroniących oraz eliminacji czynników ryzyka. Działania profilaktyczne mogą być skierowane na efekty długookresowe, bądź doraźne. „Idea pozytywnej profilaktyki nie polega więc na usuwaniu samych zagrożeń, bo wyeliminowanie ich z naszego życia jest praktycznie niemożliwe, ale na wzmocnieniu tego, co czyni młodych ludzi bardziej odpornymi na zagrożenia” (Ostaszewski 2006).

Możemy mówić o profilaktyce pierwszego stopnia, która ukierunkowana jest na całą społeczność. Wspomaga ona prawidłowy rozwój ucznia i przeciwdziała zjawiskom negatywnym. Profilaktyka drugiego stopnia ukierunkowana jest na grupy wysokiego ryzyka. Poza czynnikami związanymi z motywacją, osiągnięciami w nauce, przedmiotem zainteresowania

są tutaj również relacje z rówieśnikami. Profilaktyka trzeciego stopnia dotyczy sytuacji, kiedy trudności już występują, a podejmowane działania mają zapobiegać wejściu w obszar patologii.

Drugim elementem wspierania skutecznego kształcenia jest diagnoza. Diagnoza jest to „rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości” (Ziemski 1973: 17). Najważniejsze jej elementy to zebranie potrzebnych danych oraz ich krytyczne opracowanie. Dzięki temu możliwe jest ustalenie przyczyn trudności ucznia oraz rozpoznanie tendencji rozwojowej, w tym przewidywania możliwych skutków tego procesu. W literaturze przedmiotu odnaleźć można różne propozycje klasyfikowania diagnoz. Cz. Kupisiewicz (1964: 46) zaproponował następujący podział:

– diagnoza indywidualna – opiera się na indywidualnych rozmowach z uczniami, wywiadach środowiskowych, również na badaniach kontrolnych uzyskiwanych ocen;

– diagnoza zbiorowa – obejmuje grupy uczniów;

– diagnoza fragmentaryczna – ogranicza się do diagnozy w zakresie określonego przedmiotu nauczania;

– diagnoza całościowa – poza postępowaniem ucznia w nauce obejmuje przyczyny występowania trudności.

Sprawą o zasadniczym znaczeniu jest trafność diagnozy. Zawarte w niej wnioski stanowią podstawę dalszych decyzji i działań. Nadanie im niewłaściwego kierunku może prowadzić do pogorszenia trudności. Sformułowanie trafnej, rzetelnej i dokładnej diagnozy jest zadaniem bardzo trudnym ponieważ „...diagnostów obarcza się obowiązkiem sformułowania jakiegoś ‘finalnego’ orzeczenia diagnostycznego i wymaga się odpowiedzi na pytanie ‘Jak w końcu jest?’. Diagnoza odpowiada, jak chwilowo coś widzi” (Zacharuk 2004: 10). Stąd potrzeba refleksyjnego podejścia i stałej obserwacji ucznia.

W sytuacji, kiedy uczeń nie jest w stanie sprostać stawianym mu wymaganiom, a działania profilaktyczne i diagnoza nie przyniosły oczekiwanych rezultatów, może on skorzystać ze wsparcia terapeu-

tycznego. Jest to najmniej korzystna forma wsparcia ucznia doznającego trudności, bowiem „terapia jest niesłychanie kosztowna i, niestety, skutki jej nie są proporcjonalne do naszych wysiłków” (Konopnicki 1966: 205). W takiej sytuacji trudności już występują i są poważne, wcześniej podejmowane działania nie przyniosły skutku, a uczeń samodzielnie nie jest w stanie ich przezwyciężyć. Ta trudna sytuacja nie oznacza zawieszenia działań ukierunkowanych na podnoszenie skuteczności kształcenia.

Działania zorientowane na zapobieganie trudnościom ucznia i podnoszenie skuteczności kształcenia nie mogą być rozumiane jako usługa „serwisu dokonyującego błyskawicznych napraw” (Werning, Lütje-Klose 2009: 72). Skuteczność kształcenia to pozytywna odpowiedź na każdego ucznia, wsparcie nie tylko w sukcesach, ale też w trudnościach. Kształcenie to wieloletni proces zorientowany na realizację określonych ideałów i wartości, w skład których wchodzi szansa na rozwój pomimo braku sukcesów, udrażnianie systemu dla wszystkich uczniów.

Ewelina Krzymowska

EWELINA KRZYMOWSKA – mgr pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, doktorantka Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

BIBLIOGRAFIA:

- Górski S. 1985. *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Grudowski P., Lewandowski K. 2012. *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*, „Zarządzanie i Finanse” nr 3.
- Karpińska A. 2011. *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok: Trans Humana.
- Konopnicki J. 1966. *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PZWS.
- Kupisiewicz Cz. 1964. *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa: PWN.
- Ostaszewski K. 2006. *Pozytywna profilaktyka*, „Świat Problemów” nr 3/158.
- Ryl-Zaleska M. *Metody oceny efektywności kształcenia online*. http://www.e-edukacja.net/_referaty/9_e-edukacja.pdf
- Werning R., Lütje-Klose B. 2009. *Pedagogika trudności w uczeniu*, Gdańsk: GWP.
- Zacharuk T. (red.). 2004. *Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Ziemski S. 1973. *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa: Wiedza Powszechna.



Fot. Paweł Król

Skuteczność

oddziaływań wychowawczych

Termin „skuteczność wychowania” można rozumieć jako stopień dokładności wykonania wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych lub jako stopień powodzenia, z jakim cel zostało osiągnięte. Mając na uwadze skuteczność wychowania, należy również uwzględnić, obok właściwości osobowych wychowawcy, okoliczności towarzyszące działalności dydaktyczno-wychowawczej.

W kategoriach psychologicznych skuteczność jest pewnego rodzaju regulatorem działania. Zjawisko to ujmuje tzw. prawo efektu E.L. Thorndike’a, że każdy sukces w pewien sposób modyfikuje działania, jakie następują po nim; zwiększa się mianowicie prawdopodobieństwo, że w podobnej sytuacji podmiot powtórzy działanie skuteczne. Natomiast każde niepowodzenie zmniejsza prawdopodobieństwo reagowania w sposób, który w podobnej sytuacji okazał się nieskuteczny. Skuteczność albo nieskuteczność spełniają więc taką samą funkcję wzmacniającą skłonność podmiotu do zachowań podobnych, jak nagroda i kara.

O skuteczności wychowania przesądza wynik tego wychowania, najczęściej równoznaczny z terminem „rezultat”. Wynik skuteczności wychowawczej możemy rozumieć dwojako: jako rezultat czynności wykonywanej lub czynności wykonanej. Wynik wychowania to najczęściej rezultaty działania zbiorowego podmiotu wychowawczego (szkoła, klasa, uczelnia itp.) lub indywidualnego (np. nauczyciel), w postaci zmian w osobowości wychowanka lub w lokalnym systemie dydaktyczno-wychowawczym. Praktyka

codziennego wskazuje, że chcąc skutecznie wychowywać, należy dążyć do systematycznego i obiektywnego poznawania rezultatów oddziaływań wychowawczych. Czerpanie z rozległej wiedzy pedagogicznej i technik pedagogicznego poznania wymaga przyjęcia określonego punktu widzenia, ponieważ za każdym prawie modelem poznawania kryje się jakiś ogólniejszy pogląd na osobowość ludzką, na metody jej kształtowania oraz na związek tej osobowości z rzeczywistością społeczną.

Każda analiza poznawcza i oceniająca wymaga postrzegania pewnych kryteriów. W pedagogice kryterium oceny lub efektywności dydaktyczno-wychowawczej może być np. bezwzględny przyrost wiedzy, zmiana osobowości, efekty działalności praktycznej, dobór treści kształcenia, miara zdyscyplinowania, wyznacznik skuteczności działania lokalnego systemu dydaktyczno-wychowawczego. Wychowawca powinien uwzględniać również pewne mechanizmy sprawiające, że jedne zespoły czynników mają charakter kreatywny, inne destruktywny. Ważną rolę spełniają niewątpliwie mechanizmy poznawczo-udoskonalające procesy wychowawcze.

Proces wychowania w środowisku szkolnym nie zaczyna się od punktu zerowego. Oddziałując na ucznia (klasę), mamy do czynienia z osobowością mniej lub więcej uformowaną lub formującą się. Przyjmuje się, że osoby dorosłe są już wychowane, natomiast dzieci i młodzież wymagają specjalnych oddziaływań wychowawczych, ponieważ ich mechanizmy zachowania się nie są



jeszcze dostatecznie ugruntowane. Wszystkie te czynności związane są ze stosowaniem się określonych metod albo technik oddziaływania na wychowanków.

Przez metody wychowania rozumie się systematycznie stosowane sposoby postępowania z wychowankiem (podopiecznym), polegające na oddziaływaniu na jego motywację, kształtowaniu i podtrzymywaniu pożądanych form zachowań zgodnych z celami wychowawczymi. Jak pisze Bogdan Suchodolski (1982): „Wychodząc z założenia, że wszelkie wychowanie polega na zewnętrznym i wewnętrznym aktywizowaniu wychowanka, a następnie na utwalaniu wywołanych w ten sposób zjawisk

psychicznych, musimy przyjąć uniwersalny charakter metod, za pomocą których można to osiągnąć. Dobór metody zależy więc nie tyle od celu wychowania, ile od sytuacji, w której zachodzi wychowawcze oddziaływanie [...], użycie danej metody wychowania polega zawsze na tym, aby doprowadzić do sytuacji, w której działają pewne elementy tzw. stresu psychologicznego”.

Na dziecko możemy oddziaływać bezpośrednio lub pośrednio. Do metod oddziaływania bezpośredniego należą: uświadamianie i wyjaśnianie, przekonywanie, kształtowanie nawyków, nagrody, przymus i kary. Metody oddziaływania pośredniego to: przykład, organizacja pracy dziecka, oddziaływanie przez zespół.

Pedagodzy są zdania, że skuteczność metody wychowawczej mierzy się pozytywnymi zmianami w zachowaniu się podopiecznego. Nie można więc stosować poszczególnych metod schematycznie, jednakowo do wszystkich wychowanków, lecz trzeba je dostosowywać do indywidualnej reakcji jednostki wychowywanej.

W działalności dydaktyczno-wychowawczej możemy odnotować tzw. progi skuteczności, poniżej których działanie

wychowawcze pozostaje nieskuteczne, mimo że nakłady sił i środków były celowe i racjonalnie stosowane. Można do nich zaliczyć drugoroczność i postawy uczniów celowo nie poddających się zwykłym zabiegom wychowawczym. W procesie wychowania mogą wystąpić również tzw. pozorne efekty; ogólnie nawet akceptowane, ale w gruncie rzeczy nie mogące przynieść pożądanych rezultatów. Podobnych przykładów jest znacznie więcej. Wydaje się, że niezbędnym warunkiem działania skutecznego jest umiejętność praktycznego wdrażania rozpoznanych praw i prawidłowości.

Istotnym celem w skutecznym oddziaływaniu jest kształtowanie świadomości dziecka. Pozwala ono przejść na wyższy poziom, jakim jest samowychowanie i kształtowanie uczuć. Proces wychowania i nauczania wywiera silny wpływ na rozwój osobowy młodego człowieka. Wychowawcy są osobami, od których wiele można się nauczyć, i które warto naśladować. Postępowanie wychowawców powinna cechować rozważa, prawdomówność, zgodność postępowania z gloszonymi hasłami. Powinni odznaczać się dużym doświadczeniem życiowym, cierpliwością i wyrozumiałością, gdyż tylko wówczas zyskają sobie uznanie wychowanków, zostanie

przez nich zaakceptowany i będzie miał na nich wpływ. Według B. Suchodolskiego, działanie osobistym przykładem nie dokonuje się automatycznie. Uważa on, że wychowanek szuka w naśladownictwie rozwiązania własnych problemów i skłonny jest korzystać z tych wzorów, które uznaje za najbardziej dla siebie przydatne i do których ma

zaufanie na podstawie dotychczasowych doświadczeń. Nie można więc oczekiwać, że będzie brał przykład z wychowawcy, któremu przypisuje całkiem inne motywy niż te, jakie sam posiada i do którego nie żywi zaufania.

Podobnego zdania jest Maria Grzegorzewska. Twierdzi ona, że „wpływ wychowawcy nauczyciela zależy w pierwszym rzędzie od wartości jego budowy moralnej, od stopnia rozwoju jego osobowości, od stopnia zainteresowania się wycho-

waniem i szacunku dla stojącej się osobowości” (za: Budziakiewicz 2005). W pedagogicznych rozważaniach nad poznawaniem skuteczności oddziaływań wychowawczych należy uwzględnić wpływ osobowości wychowawcy na spostrzeganie innych osób. Wpływ ten jest zdeterminowany wieloma czynnikami, np. inteligencją, preferencją potrzeb, zainteresowaniami, stosunkiem do ludzi, do wykonywanej pracy itp. Nie uzyskano jednak zgodnych wyników, które prowadziłyby do jednoznacznego wyodrębnienia cech osobowości wpływających na trafność spostrzegania innych ludzi.

Skuteczność oddziaływań wychowawczych podsumowuje pewna koncepcja myśli pedagogicznej. Podstawowe rysy osobowe wychowanków są poznawalne i niezmiennie. Ujawniają się one każdemu w trakcie typowych sytuacji życiowych. Upowszechniali je dawno temu w postaci krótkich złotych myśli nasi przodkowie bliżsi natury i mniej skłonni do skomplikowanych spekulacji. Zawarta w nich wiedza o człowieku, o systemie nauczania, wychowania, spostrzegania innych i samego siebie zasługuje na zaufanie. Dowodzi tego ich przetrwanie i popularność, a nade wszystko wiara w ich stałą aktualność. Wiadomo, że władza i prestiż tworzą hierarchię, w której „trzeba znać swoje miejsce”, tj. dobrze poznać swoje prawa i obowiązki. Natomiast znajomość mechanizmów psychospołecznych, które stanowią podstawę mądrości wychowawczej w środowisku szkolnym, nie przychodzi wraz z wiekiem. Nie warto też uczyć się tylko na własnych błędach, lepiej korzystać z maksymy, która przypomina, że: „Uczeń ma więcej obowiązków niż praw, lecz jedno prawo winniśmy mu zagwarantować jako święte – być dobrze wychowanym”.

Wanda Kuśmierkiewicz

WANDA KUŚMIERKIEWICZ – pedagog szkolny w Gimnazjum w Przedczu

LITERATURA:

- Budziakiewicz B. 2005. *Vademecum wychowawcy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
Kosyrz Z. 1997. *Osobowość wychowawcy*, Warszawa: Agencja Wydawnicza CB.
Pszczolowski T. 1978. *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
Suchodolski B. 1982. *Pedagogika – podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa: PWN.

Skuteczność metody wychowawczej mierzy się pozytywnymi zmianami w zachowaniu się podopiecznego.



Fot. Piatyby.com

Osiąganie nauczycielskich zamierzeń

Skuteczny nauczyciel osiąga zamierzone przez siebie cele, musi więc być osobą niezwykle odpowiedzialną, aby umiejętnie stawiać wymagania swoim uczniom, a zarazem i sobie.

Skuteczność to osiągnięcie zamierzonych efektów. Zatem skuteczne nauczanie to sytuacja, w której uczeń dysponuje wiedzą i umiejętnościami, przekazanymi mu przez nauczyciela w procesie dydaktycznym, które zostały uprzednio przez pedagoga założone jako cele konieczne do osiągnięcia przez ucznia.

Podmiotem procesu dydaktycznego jest uczeń, jego osiągnięcia są najważniejsze, przyrost jego wiedzy oraz wzrost umiejętności są celem tegoż procesu. Dodatkowo skuteczność kształcenia sprawdzana jest poprzez liczne egzaminy zewnętrzne. Kreatorem procesu jest nauczyciel. Nie jest to zadanie proste, jest ono niezwykle odpowiedzialne, ważne i skomplikowane. Jak zatem uczynić ten zawiły proces skutecznym? Trzeba w czasie jego planowania i realizacji wziąć pod uwagę szereg różnorodnych czynników i zachować nieustanną czujność, aby odpowiednio reagować na dodatkowe, nie zawsze dające się przewidzieć zmiany.

Czynniki, które determinują proces dydaktyczny, są ze sobą ściśle połączone, pozostają w niezwykle silnej zależności. Podmiotem procesu jest uczeń, jego postawa, wiedza i umiejętności są niejako miernikiem skuteczności wszystkich zachodzących działań edukacyjnych. Jednak porównywanie suchych faktów, np. wyników egzaminów zewnętrznych ucznia A i B nie będą w stu procentach miarodajne, jeśli chodzi o skuteczność kształcenia. Każdy uczeń ma określone możliwości intelektualne, indywidualne predyspozycje. Dla ucznia A 45 procent uzyskanych na egzaminie zewnętrznym będzie (biorąc pod uwagę jego możliwości i predyspozycje) wskazywać na to, iż

proces edukacyjny w jego przypadku był skutecznym, w przypadku ucznia B o wysokich możliwościach intelektualnych taki wynik świadczyłby o nieskuteczności. Wskaźnik EWD (Edukacyjna Wartość Dodana) ma pokazywać, czy dana szkoła kształci swoich uczniów w sposób skuteczny, czy też nie. Opiera się on na wyliczeniach statystycznych badających przyrost bądź spadek umiejętności uczniów na podstawie przynajmniej dwóch pomiarów osiągnięć szkolnych (na początku i na końcu edukacji). Dzięki EWD można zobaczyć przyrost wiedzy konkretnego ucznia np. na danym etapie edukacyjnym.

Przyrost wiedzy ucznia zależy przede wszystkim od niego samego, jednak znacząca jest także rola nauczyciela w tym procesie. Nauczyciel ma bezpośredni wpływ na swojego wychowanka. Istotną jest nie tylko jego wiedza, ale i osobowość. Nauczyciel to człowiek, który ma przekazywać wiedzę, oczywiście jest zatem, iż musi ową wiedzę posiadać (Jakóbski 1987: 33). Przygotowanie merytoryczne i metodyczne nie podlegają żadnym wątpliwościom, są one niezbędne, jednak nie wystarczy wiedzę posiadać, trzeba umieć się nią podzielić z uczniami w odpowiedni sposób, tak aby odbywało się to z korzyścią dla uczniów, ale i dla samego nauczyciela (Kacprzak 2006: 52). Hanna Hamer (1994: 25) zaznacza, iż nauczyciel oprócz kwalifikacji potwierdzonych różnorodnymi dyplomami musi wykazywać się kompetencjami: specjalistycznymi, dydaktycznymi i psychologicznymi, które nieustannie musi udoskonalać. Kompetencje specjalistyczne to znajomości nauczanej dziedziny, wiedza i umiejętności w jej obrębie. Mianem kompetencji dydaktycznych określamy umie-

jętności nauczyciela ujawniające się w czasie procesu dydaktycznego, od jego zaplanowania poprzez realizację, aż do ewaluacji osiągnięć. Według Hamer kompetencjami psychologicznymi określone są umiejętności interpersonalne nauczyciela, łatwość budowania relacji z uczniami, która ma przyczyniać się do ich jak najlepszej motywacji do pracy, a także być jednym z czynników ich sukcesu.

W procesie edukacyjnym bierze udział uczeń i nauczyciel; od ich wzajemnej relacji zależy jego efektywność. Dawniej nauczyciel był jednogłośnie uznawany za autorytet, on sam kształcił uczniów na swych następców. W dzisiejszych czasach nauczyciel przestaje być mistrzem dla swych uczniów, jest on raczej ich przewodnikiem, pomocnikiem w procesie zdobywania wiedzy. Zadaniem współczesnego nauczyciela jest pokazanie uczniom drogi do wiedzy w taki sposób, aby chętnie ową metaforyczną drogą kroczyli i nie zrażali się niepowodzeniami, trudnościami, czy przeciwnościami, a wręcz przeciwnie – potrafili je wykorzystać. Od współczesnego nauczyciela oczekuje się kreatywności – ma w sposób nowatorski podchodzić do nauczania i wychowania, powinien wykazywać się oryginalnością w doborze form i metod pracy, prowadzić lekcje w sposób twórczy, nieustannie zaskakując uczniów swą pomysłowością. Wymagania te są niezwykle wysokie i nie jest łatwo im sprostać. Aby być dobrym, skutecznym i kreatywnym nauczycielem niezbędne jest posiadanie talentu pedagogicznego. Ten dar pozwala na zamienienie nauczania w wirtuozerię, uczynienie rzemiosła sztuką.

Literatura fachowa dla nauczycieli oferuje wiele sposobów urozmaicenia



lekcji, aby uczynić je interesującymi, a tym samym takimi, w czasie których uczniowie będą się skutecznie uczyć. Indywidualizacja ma na celu dotarcie do wszystkich dzieci w klasie, uwzględnienie potrzeb edukacyjnych ucznia zdolnego, ale i tego o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymaga ona od nauczyciela znajomości zespołu, z jakim pracuje, a także elastyczności i kreatywności w czasie prowadzenia lekcji. Metody aktywizujące proponują nauczycielowi takie sposoby pracy z uczniami, w czasie których angażują się oni w stu procentach, a rolą nauczyciela jest koordynacja pracy. Stosowanie ich aktywizuje, czyli pobudza do działania całą grupę uczniów, a uczenie się przez działanie jest niezwykle efektywne. Dobre efekty daje również korzystanie z multimediów. Dzieci we współczesnym świecie nieustannie obracają się pośród różnorodnych multimediów, taka forma przekazu jest im bardzo dobrze znana. Doskonale, jeśli uczniowie wiedzą, iż komputer służy nie tylko i wyłącznie do rozrywki w postaci licznych gier komputerowych. Internet to źródło wiedzy, warto nauczyć dzieci, jak w optymalny sposób z niego czerpać. Kultura, w jakiej wychowywani są współcześni uczniowie nastawiona jest na obraz. Wykorzystywanie w czasie lekcji fragmentów filmów, przygotowywanie prezentacji multimedialnych jest dla nich atrakcyjne, warto jednak aktywować inne zmysły poza wzrokiem. Dobrym treningiem koncentracji uwagi jest słuchanie z uczniami audiobooków, audycji, czy choćby okolicznościowych piosenek. Dzięki korzystaniu z multimediów uczniowie niejednokrotnie przyswajają wiedzę w sposób nieuświadomiony (Gajda 2002: 67).

Jednakże żaden z wymienionych powyżej sposobów na uatrakcyjnienie zajęć nie jest w stanie zastąpić nauczyciela z charyzmą, który popchnie uczniów w ir edukacji, z którego będą mogli do woli czerpać. Zawód nauczyciela to profesja niezwykle ciekawa, pozwalająca wpływać na rozwój młodych ludzi. Osoba decydująca się nauczać innych bierze na siebie jednak ogromną odpowiedzialność, decyduje się również na nieustanną gotowość do samodoskonalenia. Zadaniami nauczyciela, o których musi nieustannie pamiętać, jest rozwijanie, stymulowanie i inspirowanie twórczej aktywności ucznia, która będzie się przekładać na jego sukcesy edukacyjne, a w konsekwencji życiowe.

Karolina Piotrowska

KAROLINA PIOTROWSKA – nauczycielka w Zespole Szkół im Stanisława Wyspiańskiego w Waganowicach

BIBLIOGRAFIA

- Gajda J. 2002. *Media w edukacji*, Warszawa.
 Hamer H. 1994. *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa.
 Jakóbcowski J. 1987. *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*, Bydgoszcz.
 Kacprzak L. 2006. *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła.

O sztuce bycia nauczycielem

Jacques Maritain twierdził, że bycie nauczycielem jest sztuką. Gdy powiedziałam o tym w czasie jednej ze szkoleniowych rad pedagogicznych, jeden z uczestników dodał: „owszem, jest sztuką, ale przetrwania”. Pozostali skwitowali tę wypowiedź śmiechem i potakiwaniem. Nie wiem, jak wielu nauczycieli ma poczucie, że bycie nauczycielem jest sztuką przetrwania, ale osobiście mam inne zdanie. Nie chodzi o to, żeby przetrwać, ale żeby odnaleźć sens w tym, co robimy. I żeby po prostu lubić swoich uczniów.

Świadomie nie używam wielkiego słowa „kochać”, ale po prostu „lubić”. Jeśli kogoś zwyczajnie lubimy, mamy w odniesieniu do tej osoby wiele pozytywnych uczuć. Chodzi o to, żeby dobrze myśleć o swoich uczniach i dobrze dla nich czynić. A dobry czyn nauczyciela, to przekazywanie wiedzy i wychowywanie. Nauczyciel, który widzi sens swojej pracy i ma dobre nastawienie do uczniów, będzie dobrze uczył i wychowywał. Żadne programy, szkolenia i dywagacje nie sprawią, że będziemy dobrze i skutecznie uczyć, jeśli nie włożymy w naszą pracę całego serca i wszystkich sił. Zaś serca i sił przybywa, gdy bliscy i drodzy stają się nam ci, z którymi i dla których pracujemy.

Na koniec kilka zdań do własnych przemyśleń – zdań cennych i trudnych jednocześnie. Ale przez to prawdziwych, bo to co łatwe i puste jest kłamstwem.

„Nie wpajajcie im martwej wiedzy, ale dawajcie im pewien styl myślenia, który pozwoli ująć istotę rzeczy.

Nie sądzcie o ich zdolnościach wyłącznie na podstawie przejawianych uzdolnień w określonym kierunku. Ten bowiem dojdzie najdalej i osiągnie najwięcej, kto trzusi się wbrew swej naturze. Gdyż najważniejsza jest we wszystkim miłość.

Nie przywiązujcie nadmiernego znaczenia do przydatności, ale do twórczych zdolności człowieka, aby ten kto hebluje deskę, robił to z godnością, a wtedy będzie ją heblował jeszcze lepiej.

Będziecie więc nauczać szacunku, gdyż ironia, która jest niepamięcią twarzy, przystoi łobuzom.

Będziecie zwalczać uzależnienie człowieka od dóbr materialnych. I w dziecku człowieczym będziecie się starali obudzić człowieka, ucząc je przemieniać siebie w coś, co je przerasta, gdyż nie umiając tego, zamknie się w twardej skorupie” (Antoine de Saint Exupéry).

s. M. Urszula Klusek SAC

S. M. URSZULA KLUSEK – pallotynka, wieloletnia katechetka. Autorka artykułów i książek dla dzieci, rodziców, katechetów i nauczycieli. Prowadzi spotkania dotyczące współczesnych zagrożeń w wychowaniu i rozwoju dzieci

Dobre wychow

Każdy człowiek ponosi winę za całe dobro, którego nie zrobił.

Voltaire (Wolter)

Pojawienie się nowych mediów i środków komunikowania, powszechny dostęp do innego odczytywania świata oraz wartości w nim obowiązujących doprowadziły do przesunięcia w kierunku kultury popularnej, masowej. Mamy do czynienia ze zjawiskiem reorientacji czynników, które do niedawna miały decydujący wpływ na wychowanie młodych pokoleń, takich jak rodzina, Kościół czy szkoła. Globalizacja niesie ze sobą dostęp do odmienności, ale też powoduje wymykanie się człowieka spod wpływów instytucjonalnych. Świadomość, że nie ma jednej kultury w świecie pluralistycznym, odwołuje się do kategorii najróżniejszych stylów i wzorców. Kultura wywodząca się z mądrości, wartości i idei przeszła w dyskursie międzynarodowym interesującą ewolucję.

Dzieje wychowania to badanie wpływu pokolenia starszego na młodsze, które obejmuje historię kultury intelektualnej i moralnej różnych epok. Barbara Skarga (1997: 196) wskazuje na kulturę europejską od greckiego antyku po połowę XX wieku jako kulturalną całość, w orbicie której kształtuje się świadomość wielu pokoleń, język, abstrakcyjność pojęć. Wychowanie jest naznaczone koniecznością obecności i relacji pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Nie bez znaczenia jest też osobowość nauczyciela, atmosfera szkoły, środowisko rówieśnicze. Wychowanie jest wprowadzaniem i wdrażaniem młodego pokolenia do kultury życia codziennego, przyczynia się do holistycznego rozwoju ucznia.

Dyscyplina, której się nauczysz i charakter, który ukształtujesz dzięki osiągnięciu celu mogą być bardziej wartościowe niż osiągnięcie samo w sobie.
(Bo Bennett)



Wymagowana debata pomiędzy Porfiriuszem a Awerroesem. Obraz Monfredo de Monte Imperiali, XIV wiek

Jednym z czynników decydujących o zmianach w wychowaniu są zmiany w sferze aksjologicznej, czyli w sferze poglądów społecznych typowych dla określonego czasu i kręgu kulturowego. U Greków kultura postrzegana była jako najwyższa wartość i najważniejszy cel. Werner Jaeger (2001: 38) twierdzi, że istotą nowego spojrzenia Greków na świat ludzki było *humanitas* czyli ukształtowa-

nie charakteru, rozwinięcie społeczeństwa (*humanitas* – zespół cech konstytuujących człowieka, nie tyle naturalnych ile nabytych, przede wszystkim tych, które są skutkiem przyswojonych umiejętności i treści umysłowych, duchowych i artystycznych). Pierwszą instytucjonalną szkołę filozoficzną stworzył Pitagoras, a jego poglądy stanowiły część filozofii człowieka (Porfiriusz 1993: IX). Heraklit wskazywał na rozum jako zasadę rzeczywistości; nad arystokrację krwi przekładał arystokrację ducha. Platońska triada to arystokracja ducha, krwi i bezrozumny tłum. Na filozofię wychowania składają się trzy czynniki: teoria duszy, koncepcja

anie

etyczna oraz koncepcja społeczeństwa doskonałego. Z kolei Sokrates moralność



Jedyną rzeczą, która jest jednakowa na całym świecie, jest liczba godzin na dobę. Różnica między wygrywaniem a przegrywaniem tkwi w tym, co robisz z tymi godzinami. (Woody Hayes)

szerszym tego słowa znaczeniu. Kształcenie inteligentów to w istocie kształcenie przyszłych elit społecznych. Gdzie zaczyna się to kształcenie? Kto powinien być wychowawcą i jakie warunki powinien spełnić? Czy wychowanie w szkole zmierza do podniesienia poziomu wszechstronnego rozwoju ucznia, czy raczej toleruje każde zachowanie, nie różnicując dobrego od niewłaściwego czy złego?

wskroś życzliwe ustosunkowanie się do ludzi, wyrażające się w przestrzeganiu tego, aby nikt w naszej obecności, a zwłaszcza z naszego powodu, nie doznał przykrości. Ażeby jednak każdy czuł się dobrze w naszym towarzystwie, musimy nauczyć się opanowania wszelkich odruchów niechęci, uprzedzeń, złego humoru, egoizmu, a nawet objawów chwilowego znużenia.

Dobre wychowanie wymaga traktowania wszystkich z jednakową uprzejmością bez względu na to, czy mamy do czynienia z ludźmi zależnymi od nas, czy też przeciwnie – z takimi, na których właśnie nam zależy. Im lepsze wychowanie, im głębsza kultura – tym większa i szersza bywa uprzejmość, lepsze relacje między nauczycielem i uczniem, między nauczycielami i rodzicami, pomiędzy jednostką a społeczeństwem. Nie po to spotykamy się z ludźmi, ażeby im narzucać swoje złe nastroje i depresje. [...] Dobre wychowanie uczy kultury duszy [...], to nie konwenans, ale umiejętność odpowiedniego zachowania się w każdej sytuacji”.

Dziecko coraz wcześniej zostaje poddane oddziaływaniom pozarodzinnym. Staje się wychowankiem przedszkola, uczniem. Warto więc podkreślić konieczność współpracy i komplementarnego oddziaływania rodziny i szkoły w imię współodpowiedzialności za wychowanie. Przed szkołą i nauczycielami stoją wyzwania wynikające z wykształcenia i kompetencji dydaktycznych i wychowawczych. Warto zatem postawić pytanie: jaka jest tu rola szkoły, a jaka uczelni, która przygotowuje pedagogów?

Bardzo ważna jest dyscyplina wewnętrzna, do której można wdrażać uczniów w szkole poprzez różnorodne ćwiczenia, m.in. z ciszą. Bez dyscypliny nie ma możliwości osiągnięcia efektów w żadnej dziedzinie zawodowej, ale przede wszystkim kształtowania charakteru i to od najmłodszych lat.

Angielskie Ministerstwo Oświaty pisało w instrukcji wydanej w latach czterdziestych XX wieku: „Nauczyciele powinni pielęgnować poczucie obowiązku i wpajać bezinteresowny szacunek dla innych, jako podstawę dobrego wychowania”.

Jednym z elementów dobrego wychowania jest wdrażanie ucznia-wychowanka do dobrej organizacji czasu, także wolnego. Tu jest wielkie pole do działania szkoły i rodziny, które wspólnie mogą pomóc nie tylko uczniom, ale i sobie samym, poprzez unikanie chaosu, niepotrzebnego działania czy „marnowania” czasu. Brak umiejętności organizowania czasu ma związek z nudą i lenistwem.

osadzał w wiedzy, a jej brak uważał za przyczynę zła w ludzkim postępowaniu. Sokratejskie wychowanie jest intelektualistyczne, racjonalne, nasycone autokratyzmem, wysiłkiem i skromnością.

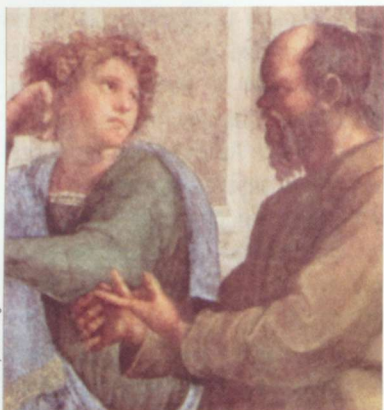
System edukacyjny jest pewną całością, obejmującą wychowanie intelektualne, moralne i społeczne. Istnieje przekonanie, że podniesienie poziomu wykształcenia populacji przyczynia się do wzrostu gospodarczego i społecznego dobrobytu. Miarą postępu cywilizacyjnego jest rozwój edukacji, wiedzy i kultury. Wykształcić elity, to dysponować elitą nauczycieli, dydaktyków, prawników, lekarzy, pracowników nauki, kultury, czyli „wychowawców” w naj-

Dobre wychowanie to życzliwość dla ludzi, uprzejmość, tolerancja, opanowanie emocji. Te nienagane formy powinny być naszymi nawykami zakorzenionymi i wpajanymi od dzieciństwa przez rodziców, szkołę, media.

Konstancja Hojnacka (1880–1943) napisała w podręczniku zatytułowanym *Współżycie z ludźmi. Kodeks towarzyski*: „Prawdziwe dobre wychowanie to nie szereg wyuczonych gestów codziennych, to nie bezduszna tresura, ale przede wszystkim na

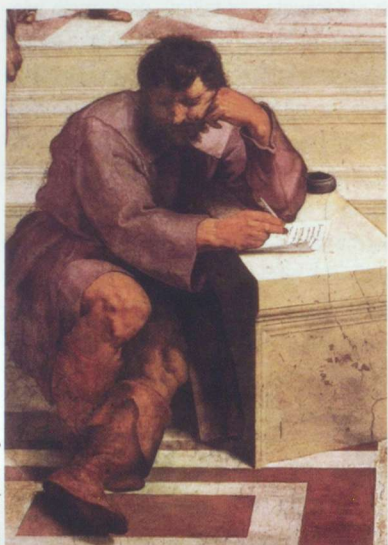
Czy rzeczywiście potrzebujemy więcej czasu? Czy też potrzebujemy więcej dyscypliny, by wykorzystać czas, który mamy? (Kerry Johnson)

Termin dobre wychowanie odnosi się do dwóch zjawisk: pewnego procesu, zespołu zabiegów, którym człowiek jest poddawany, oraz określonego efektu, który pojawia się w wyposażeniu wewnętrznym człowieka, a co za tym idzie również w jego zewnętrznych zachowaniach. Dobre wychowanie to trwały efekt wieloletniego



Fot. Wikipedia.org

Sokrates wyliczający argumenty. Fragment Szkoły Ateńskiej Rafaela (1509–1510)



Fot. Wikipedia.org

Heraklit. Szkoła Ateńska Rafaela

kształcenia ludzkiego intelektu i charakteru – swego rodzaju „druga natura”, zespół nawyków, ugruntowanych i trwałych odniesień i postaw, umiejętności, cech, cnót. Dobre wychowanie stanowi element ludzkiego, wewnętrznego wyposażenia cywilizacyjnego i kulturowego. Obejmuje znajomość etykiety i „profesjonalną” umiejętność jej stosowania. Wyraźnie też wykracza poza obszar form grzecznościowych i ceremonialnych, realizuje określoną filozofię sztuki społecznego współżycia w ramach określonej kultury. Naukę dobrego wychowania zaczyna się wówczas, gdy dziecko jest małe. Od staranności rodziców, pedagogów, nauczycieli zależy przyszłość i zachowanie wychowanka.

Szkoła współodpowiedzialnie z rodziną pełni funkcję wychowawczą, obok przynależnej jej funkcji dydaktycznej. Trudno jednak przenosić na szkołę naukę tego, co jest właściwe i przypisane przede wszystkim rodzinie, jej funkcji i jej odpowiedzialności za wychowanie swoich dzieci. Wpływ domu rodzinnego na dziecko (niezależnie od wieku dziecka) jest znacznie większy z racji więzów krwi i emocji, wzorów w rodzinie, atmosfery, poziomu kultury rodziny, także czasu przebywania w rodzinie i poświęconego dziecku. W życiu zdarzają się sytuacje nieoczekiwane i niezrozumiane, sytuacje wymagające dokonywania wyborów. Wtedy zawsze wyznacznikiem do dobrego i mądrego zachowania jest to, czego się nauczyliśmy od rodziców.

W wielu szkołach, m.in. szkołach Montessori, ta współpraca jest widoczna. Dobra współpraca to dzielenie się odpowiedzialnością za wychowanie rodziny i szkoły, to tworzenie bezpiecznej przestrzeni i życzliwej, dobrej komunikacji w trójkącie: uczeń, nauczyciel, rodzic. To umiejętność wzajemnego słuchania siebie i prowadzenia dialogu w ciszy. Ważny jest język, bo on wyraża nasze myśli i zapisuje się w pamięci dziecka.

Odpowiedzialność za wychowanie ucznia to także przejrzystość obowiązujących zasad i norm. Bardzo pomocną w dobrych relacjach będzie kultura wzajemnego zaufania. Stawka jest wysoka: dobro każdego dziecka – ucznia i dobro społeczeństwa.

Teresa Olearczyk

TERESA OLEARCZYK – prof. nadzw., dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Rodziny Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. A.F. Modrzewskiego. Autorka wielu książek i artykułów o tematyce pedagogicznej

BIBLIOGRAFIA:

- Hojnacka Konstancja. 1939. *Współżycie z ludźmi. Kodeks towarzyski*, Żnin: A. Krzycki – Zakłady Wydawnicze.
Skarga Barbara. 1997. *Kultura europejska i jej imperatyw*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” t. 42.
Jaeger Werner. 2001. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa: Fundacja Aletheia.
Porfiriusz. 1993. *Żywoł Pitagorasa*, [w:] *Porfiriusz, Jamblich, Anonim. Żywoł Pitagorasa*, tłum. J. Gajda-Krynicka, Wrocław: Epsilon.

Zawód – nauczyciel

Zestawienie bibliograficzne w wyborze

Nauczyciel to ktoś bardzo wyjątkowy, kto potrafi wykorzystać swoją pomysłowość, dobroć i dociekliwy umysł do wypracowania rzadkiej umiejętności zachęcania innych do myślenia, marzenia, poznawania, próbowania, działania!

B. Conklin

Książki

- Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów / Krystyna Duraj-Nowakowa. – [Wyd. 2 zm.]. – Kraków : Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” ; WAM, 2011. – 250, [1] s.
Między szkołą a domem : role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela / Joanna Łukasik. – Kraków : Wydaw. Naukowe Uniw. Pedagogicznego, 2009. – 185, [2] s.
Myśleć jak pedagog / Bogusław Śliwowski. – Sopot : Gdańskie Wyd. Psychologiczne, 2010. – 254 s.
Nauczyciel w świecie współczesnym / pod red. nauk. Bożeny Muchackiej i Mirosława Szymańskiego. – Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008. – 404 s.
Pedagog wobec wyzwań współczesności / pod red. Franciszki Wandy Wawro ; Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II. Wydział Nauk Społecznych. Katedra Pedagogiki Społecznej. – Lublin : Wydaw. KUL, 2010. – 316 s.
Pedeutologia : studium teoretyczno-pragmatyczne / Jolanta Szempruch. – Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013. – 383 s.
Transgresje w edukacji. T. 1 / pod red. nauk. Wiktoru Żłobickiego. – Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014. – 304 s.
Transgresje w edukacji. T. 2 / pod red. nauk. Iwony Paszندی i Rafała Włodarczyka. – Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014. – 298 s.

Artykuły z czasopism

- Enterprising Teacher as a Successful Educator / Jan Czechowski // Horyzonty Wychowania. – Nr 26 (2014), s. 145-[163]
Kreatywny nauczyciel – to znaczy jaki? / Elżbieta Salata // Edukacja Ustawiczna Dorosłych. – 2011, nr 3, s. 44-50
Mapa myśli : nauczyciel – autorytet / Łukasz Radwan // Wychowawca. – 2012, nr 10, s. 15-17
Nauczyciel wobec zmiany kulturowej a poszukiwanie prawdy o dobru w kontekście myśli Karola Wojtyły / Beata Ecler-Nocoń // Chowanna. – 2013, t. 2 (41), s. 119-129
Nowe zawody (w sieci) przyszłością dla pedagogów / Agnieszka Iwanicka // Neodidagmata. – Z. 31/32 (2009-2010), s. 149-159
Obraz siebie : nauczyciele o sobie w pamiętnikach / Joanna Łukasik // Edukacja. – 2011, nr 4, s. 36-48
Role społeczne i komunikacyjne współczesnego nauczyciela / Anna Jankowska // Bliżej Przedszkola. – 2015, nr 5, s. 16-17
Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim / Anna Królikowska, Beata Topij-Stempińska // Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. – 2014, nr 1, s. 13-25
Wizja nauczyciela w myśli peudeutologicznej Janusza Korczaka / Grzegorz Łuszczak // Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii „Ignatianum” w Krakowie. – 2011, s. [115]-129

Anna Walska

ANNA WALSKA – nauczyciel bibliotekarz w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie

TAKIEGO

chcemy pedagoga

Wychowawca, pedagog, opiekun to rola obarczona wielką odpowiedzialnością, o niezwykłym znaczeniu dla dziecka. Po rodzicach (a czasem i przed) wychowawca jest powiernikiem spraw i problemów swoich podopiecznych. Dlatego też powinien być zaangażowany w swoją pracę, ale w działaniu nie dawać się ponieść emocjom. Można toczyć długie dysputy o tym, jaki powinien być pedagog. Zapytałem o to grupę wychowanków, ponieważ to właśnie oni zwracają się pedagogowi ze swoich życiowych problemów.

Chciałbym, żeby to była osoba stanowcza. Potrafiąca się śmiać kiedy trzeba, ale wymagająca, traktująca sprawy poważnie, gdy sytuacja tego wymaga. Dla której wartości miłości, honoru, patriotyzmu, rodziny są postawione ponad własne wygodę. Na pewno osoba ta musi być stanowcza, czytana, wykształcona, cierpliwa, wymagająca. Pewna siebie, szczerą. I wesółą.

Piotr, 18 lat

Osoba, która pracuje z dziećmi czy młodzieżą, moim zdaniem, powinna odznaczać się dużą tolerancją, zrozumieniem (nie chodzi mi o to, że powinna od razu dać sobie wejść na głowę, ale powinna znaleźć z nimi wspólny język i nie „odstraszać” tym, jaka potrafi być poważna), powinna potrafić słuchać i otworzyć się, w miarę możliwości dać się poznać. Nie powinna postugiwać się sarkazmem, ironią lecz okazywać ciepło, które dotrze do młodzieży.

Kasia, 16 lat

Praca z młodzieżą to po prostu dobry kontakt i włączanie się w ich życie, brak tematów tabu.

Marek, 17 lat

Uśmiech, dobry kontakt z młodzieżą, bezstronność, umiejętność wysłuchania dwóch stron, nawet jeśli wiadome było, że druga strona i tak jest winna. Przede wszystkim, myślę że osoby młodsze lepiej dogadują się z młodzieżą, gdyż pozbawione są takiego „starego” spojrzenia na świat. To też jest bardzo ważne, bo gdy np. do pedagoga idzie dziewczyna, której chłopak złamał serce, a pedagog – przypuśćmy – w podeszłym wieku mówi, że ona jest młoda i to nie była prawdziwa miłość, to jej wcale nie pomoże. W gruncie rzeczy my nie wymagamy wiele – chcemy po prostu zrozumienia.

Zuzia, 16 lat

Osoba pracująca z młodzieżą powinna mieć swoje zasady, które jasno pokazują, co wolno a co nie. Młodzież to doceni i będzie wiedziała, na co może sobie pozwolić.

Dawid, lat 15

Pozostałe wypowiedzi nie odbiegały treścią od zamieszczonych próbek. Okazuje się, że młodzież chce poważnego traktowania ich spraw i problemów. Pragnie kogoś, kto będzie prezentował swoją osobą pewne zasady i nie pozwoli im na wszystko. Musi to być osoba o spójnej osobowości.

Wydaje się, że nie są to wielkie ocze-

kiwania, stanowią one podstawy warsztatu pedagoga. Ale skoro młodzi mówią o tym głośno, to znaczy, że tego im brakuje. W swojej pracy zauważyłem jeden wspólny mianownik dla młodzieży w różnym wieku: wielką potrzebę rozmowy i tego, aby ktoś ich wysłuchał.

Talent do pracy pedagoga to dar. Pytanie tylko, jak zachęcić tych, którzy mają

takie predyspozycje, aby podjęli pracę w zawodzie.

Łukasz Chrzanowski

ŁUKASZ CHRZANOWSKI – absolwent Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, pedagog szkolny, pracownik Wydziału Pedagogiki i Nauk o Zdrowiu Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Wrocławiu

Pożądane cechy osobowościowe wychowawcy



Fot. Paweł Król

Kim tak naprawdę jest wychowawca? Jest nim nie tylko wychowawca klasy, lecz poniekąd każdy nauczyciel. Zadaniem wychowawcy jest wskazywanie dzieciom wartości, jakimi należy kierować się w życiu, drogi, którą winny podążać. Jest to widoczne zwłaszcza w młodszych klasach, gdy wychowawca (zaraz po rodzicach) jest osobą bardzo znaczącą w życiu. W późniejszych latach szkolnych powinien nadal mieć pozytywny wpływ na młodzież i pomagać jej w kształtowaniu swojej osobowości.

Bardzo ważną cechą wychowawcy jest **empatia**. Przejawia się ona w postaci umiejętności wczuwania się w stany emocjonalne drugiej osoby, nie pozostając obojętnym i biernym wobec tego co ona czuje. Wychowawca powinien być świadomy, że dzieci mogą patrzeć na różne sprawy z innej perspektywy. Istotna w tym kontekście wydaje się jego otwartość względem dzieci. Ważne jest, by był zawsze gotowy wysłuchać je, okazać zainteresowanie i zrozumienie. Dzieci muszą mieć poczucie, że mogą zwrócić się do niego ze swoimi problemami i nie będą wyśmiane, czy skrytykowane, lecz mogą liczyć na pomoc ze strony wychowawcy. Powinien on także akceptować dziecko takie, jakim ono jest. Zatem trzeba, by odznaczał się jak najbardziej pozytywnym stosunkiem wobec wychowanków, pomimo ich wad i niedoskonałości, a to z kolei prowadzi do gotowości do właściwego i adekwatnego reagowania na zdarzenia, w których uwidaczniają się owe wady (Dąbrowski 2006: 219-220).

Dobry wychowawca powinien być **zycielski**, unikać surowości, by dzieci

miały poczucie, że jest to osoba, której nie muszą się bać, a zarazem, którą mogą polubić. W takim przypadku zyska on większe zaufanie młodych ludzi i chętniej będą oni mówić mu o swoich trudnościach i problemach. Ważne jest, by dzieci miały poczucie bezpieczeństwa i by atmosfera pomiędzy wychowankami a wychowawcą była właściwa, oparta na wzajemnej serdeczności i szacunku. Taki wychowawca będzie mógł stać się autorytetem, godnym szacunku i naśladowania, czy wzorowania się na nim.

Kolejną cechą, na którą należałoby zwrócić uwagę jest **cierpliwość**. Wychowawca ma do czynienia z różnymi dziećmi: jedne są grzeczne, zawsze miłe i niesprawiające kłopotów, inne wręcz przeciwnie. Choć czasem wychowawca czuje się wręcz bezradny wobec postępowania swojego ucznia i jego wybryków, jednak nigdy nie powinien się zniechęcać, lecz pamiętać o tym, że sukces można osiągnąć tylko długotrwałą pracą. Wychowawca musi rozumieć, że dzieci (jak

każdy człowiek) nie są nieomylni i mają prawo popełniać błędy. Ważne jest, by pomagać w ich naprawianiu.

W kontekście osobowości wychowawcy nie należy pomijać jego **kreatywności i twórczym działaniu**. Z tym wiązać się będzie zaangażowanie i motywacja do pracy. Taki wychowawca nie będzie poprzestawał na koniecznym minimum, lecz będzie wychodził naprzeciw dzieciom z własnymi pomysłami. Ma on możliwość pomocy dzieciom w poznawaniu przez nich swoich zdolności, rozwijaniu zainteresowań i pasji. Aby mógł tego dokonywać, najpierw musi uświadomić sobie swój potencjał i zdolności, dbać o to, by je rozwijać. Takie podejście wychowawcy zapewne zwiększa poczucie sympatii dzieci względem niego.

M. Dudzikowa (2007: 203-206) pisze, że dobry wychowawca odznacza się

poczuciem humoru. Poczucie humoru powinno być wyważone. Nie może być wyśmiewaniem drugiego człowieka, szyderstwem, czy kpina, nie powinno być próbą pozyskania na siłę sympatii uczniów poprzez popisywanie się i wielokrotne powtarzanie mało śmiesznych kawałów, lecz jest umiejętnością dystansowania się wobec siebie i subtelnego śmiania się z własnych pomyłek, nieudanych pomysłów itp. Właśnie taki humor uczniowie cenią najbardziej. Rzeczywiście poczucie humoru jest jednym z elementów, który powinien charakteryzować wychowawcę i może przyczynić się do osiągania sukcesów w pracy z dziećmi i młodzieżą.

Dobry wychowawca powinien być osobą **autentyczną**, co oznacza spójność oferowanego przez niego przekazu. Mowa tu o spójności słów i zachowań. Nie może on być autokratą, który narzuca młodym ludziom mnóstwo zasad i reguł jak mają postępować, a jednocześnie sam ich nie przestrzega. Stawia go to w złym świetle w oczach młodzieży i nawet można by rzec, że podważa jego autorytet. Jego praca nie sprowadza się jedynie do kontroli, czy sprawowania nadzoru nad dziećmi i młodzieżą, lecz zdecydowanie jest czymś więcej. On powinien wskazywać wielokrotnie drogi postępowania, wdrażać ich do dalszego rozwoju i stawiać się przykładem, który młodzi ludzie z chęcią będą naśladować.

Kolejną ważną kwestią jest **wychowywanie do wartości**. We współczesnym świecie coraz bardziej dostrzec można zanik podstawowych i uniwersalnych wartości, czy relatywizm w ich pojmowaniu. Jednak przecież wartości takie jak dobro, prawda, czy uczciwość są niezmiennie i nadal powinno się je kultywować. Rolą wychowawcy staje się takie wychowywanie, by młodzi ludzie mieli świadomość owych wartości, ale zarazem by chcieli je wyznawać i być im wiernym. Jeśli wychowawca sam będzie uosabiał w sobie owe wartości i żył wedle nich, zdecydowanie łatwiej będzie mu oddziaływać na wychowanków i wprowadzać ich w świat wartości. Wychowanie do wartości jest niezmiernie ważne z punktu widzenia dalszego życia uczniów. Mając ugruntowany system wartości i drogowskazy, którymi można kierować się

w życiu, łatwiej jest pokonywać trudności i podejmować właściwe wybory, w szczególności te dotyczące moralności. Czy ten aspekt odnosi się wyłącznie do nauczycieli i wychowawców katolickich i czy mogą oni „narzucać” swoją religię i jej wartości dzieciom, które nie zawsze przecież są katolikami? Wartości nie wynikają wyłącznie z wiary katolickiej (czy też innej wiary), lecz są elementem ponadreligijnym i dotyczą każdego człowieka, zarówno wierzącego jak i niewierzącego w Boga. A nauczyciel katolicki zapewne nie stara się w żaden sposób niczego dziecku narzucać, ale ukazywać właściwą drogę, która pomoże mu w stawianiu się wartościowym człowiekiem. Osoby wierzące powinny szczególnie troszczyć się o to, aby w życiu przestrzegać zasad moralnych, lecz jest to przecież także zadaniem każdego człowieka, a zwłaszcza wychowawców, na których spoczywa zadanie kształtowania osobowości nowego, niebawem wchodzącego w dorosłość pokolenia.

Wszelkie decyzje powinny być podejmowane w porozumieniu z uczniami i przy ich akceptacji, by mieli oni poczucie sprawstwa. Takim relacjom sprzyja niewątpliwie przyjmowanie przez wychowawcę roli doradcy, pozwalającego uczniom wysuwać własne inicjatywy i liczącego się z ich zdaniem (Łobocki 2003: 154–155). W oddziaływaniu pedagogicznym preferowany jest styl demokratyczny i to on będzie miał duży wpływ na skuteczność wychowania.

W takim ujęciu wydawać by się mogło, że wychowawca powinien być ideałem, uosabiającym wszystkie pozytywne cechy. Oczywiście, w praktyce jest to niemożliwe i trzeba mieć to na uwadze. Jednak przede wszystkim ważna jest praca nad sobą, swoim mocnymi i słabymi stronami, oraz nieustanne dążenie do samorozwoju. Pracę nad sobą M. Łobocki rozumie jako „świadome i celowe kierowanie własnym rozwojem, czyli sterowanie swoimi myślami i uczuciami, a nie tylko zachowaniami. Myśli i uczucia w dużej mierze decydują bowiem o samopoczuciu i konkretnym postępowaniu człowieka, jego zadowoleniu z życia i odnoszonych sukcesach lub o jego zniechęceniu czy ponoszonych porażkach” (tamże: 160). Praca nad sobą powinna być integralna

i obejmować szerokie spektrum aktywności człowieka (w tym sferę poznawczą, emocjonalną i wolicjonalną). Pierwszym krokiem będzie tu kształtowanie swojej samoświadomości. Człowiek pracuje nad sobą przez całe życie. Po ukończeniu studiów, zdobyciu pracy w zawodzie, czy długoletnim stażu pracy jako wychowawca, nie powinien on uważać, że wszystko co możliwe już osiągnął. Powinien natomiast nieustannie rozwijać się, w tym także pracować nad swoim charakterem i osobowością. Ważne, aby spojrzeć refleksyjnie na swoje życie i swoją działalność pedagogiczną. Zarazem powinna to być krytyczna analiza, w której wychowawca będzie w stanie dostrzegać popełnione przez siebie błędy. To pozwoli wyznaczyć pewien plan pracy nad sobą.

Na zakończenie można przytoczyć słowa W. Okonia (1998: 375): „osobiste wartości nauczyciela stanowią tylko nieodzowny warunek pożądanego oddziaływania pedagogicznego, źródło, z którego czerpie nauczyciel, lecz nie przesądzają jeszcze wyniku tego oddziaływania. Wynik ów zależy również od ukształtowania się odpowiednich stosunków między nauczycielem, a jego uczniami, od metod, środków i form organizacyjnych jego pracy nad kształtowaniem osobowości wychowanków”. Osobowość wychowawcy/nauczyciela jest jednym z elementów skutecznego wychowania, jednakże niezbędny. Odpowiednie cechy są konieczne zarówno do tworzenia właściwych relacji z dziećmi, jak i odpowiedniego stosowania form i metod pracy wychowawczej (czy dydaktycznej).

Justyna Mielnik

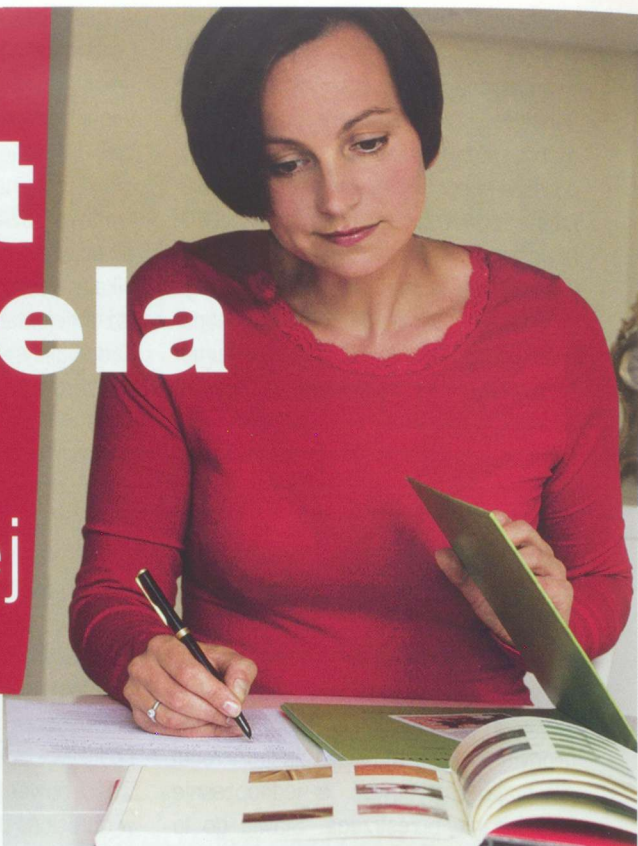
JUSTYNA MIELNIK – studentka studiów II stopnia na kierunku pedagogika opiekuńcza i resocjalizacyjna na Uniwersytecie Szczecińskim

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowski Z. 2006. *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn.
Dudzikowa M. 2007. *Pomyśl siebie... Mini-eseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk.
Łobocki M. 2003. *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków.
Okoi W. 1998. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.

Autorytet nauczyciela

w opinii młodzieży licealnej



Fot. dr Alicja Janiak

Rozważania na temat czynników warunkujących autorytet nauczyciela zostały zapoczątkowane w Polsce na przełomie XIX i XX wieku przez naukowców z różnych dyscyplin naukowych, w tym psychologów, socjologów, pedagogów. Uznano, że istotnym czynnikiem autorytetu nauczyciela jest jego osobowość i koncentrowano się przede wszystkim na opisie jego cech osobowych.

W poszukiwaniu uwarunkowań autorytetu nauczyciela można wskazać nurt normatywny i empiryczny. Pierwszy z nich reprezentują m.in. Jan Władysław Dawid, Mieczysław Kreutz, Zygmunt Myślakowski, Stefan Baley oraz Stefan Szuman. W tym nurcie autorytet nauczyciela postrzegany jest jako mistrzostwo pedagogiczne, perfekcyjność w wykonywaniu zawodu. Stworzono teoretyczny wzorzec idealnego nauczyciela poprzez wytypowanie jego specyficznych właściwości i cech osobowych, uznając je za podstawę uwarunkowania autorytetu. Próbowano dowieść, że są one nabyte, a nie nabywane w toku pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela (Jazukiewicz 1999: 7).

Nurt normatywny uzmysłowił, że w osobowości pedagoga są pewne wartości niezienne, stałe i zawsze aktualne. Jednak rozwój wiedzy o sposobach nauczania i o samych nauczycielach spowo-

dował zmiany w zakresie gromadzenia danych na temat jego autorytetu. Stwierdzono, że metoda dedukcji jest zbyt wąskim sposobem rozumienia problemu, a za niezwykle cenne uznano informacje uzyskiwane drogą badania empirycznego. Nurt ten reprezentują m.in. Henryk Rowid, Jan Kuchta, Maria Grzegorzewska, Ludwik Bandura, Stanisław Dobrowolski, Józef Kozłowski oraz Tadeusz Malinowski. Odwoływano się w nim do praktyki pedagogicznej, sięgając do badań ankietowych, wywiadów, wypracowań i rozmów z nauczycielami, uczniami, rodzicami, nadzorem pedagogicznym. Założono, że zarówno życzenia, jak i oczekiwania dzieci i młodzieży stanowią szczególną miarę pedagogicznego autorytetu nauczyciela (tamże: 8).

Rozbieżność obu nurtów spowodowała, że nie stworzono wspólnej listy czynników warunkujących posiadanie autorytetu przez nauczyciela. Sformułowanie ich jest bardzo trudne ze względu na zachodzące zmiany w różnych sferach życia codziennego, aczkolwiek brak jednoznacznego modelu w tym zakresie umożliwia precyzowanie nowych uwarunkowań autorytetu nauczyciela, coraz bardziej dopasowanych do ustawnie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej.

W niniejszym artykule zostaną przedstawione czynniki warunkujące autorytet nauczyciela w opinii młodzieży licealnej. W tym celu sformułowano pytanie badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi w badaniach: Jakie czynniki warunkują autorytet nauczyciela?

Prezentowany materiał badawczy jest wynikiem badań przeprowadzonych w 2012 roku za pomocą kwestionariusza ankiety wśród 102 licealistów w wieku 16–20 lat, uczęszczających do pierwszej, drugiej oraz trzeciej klasy liceum ogólnokształcącego w mieście wojewódzkim.

Czynniki warunkujące autorytet nauczyciela

W pierwszej kolejności licealistów pytano o to, kiedy – ich zdaniem – nauczyciel ma autorytet. Konstrukcja kwestionariusza ankiety pozwalała uwzględnić czynniki tkwiące w osobowości nauczyciela oraz zewnętrzne.

Zdaniem ankietowanych, dominującym czynnikiem warunkującym posiadanie autorytetu przez nauczyciela są **pozytywne cechy osobowościowe** (96,1%). Nauczyciel, chcąc stać się wzorem

godnym naśladowania, musi wyróżniać się spośród innych pedagogów cechami osobowościowymi, które czynią go indywidualnością godną naśladowania, wpływającą na wartości, poglądy oraz postępowania swoich uczniów.

Kolejnym czynnikiem warunkującym posiadanie autorytetu przez nauczyciela jest **bogaty zasób wiedzy z przedmiotu, którego naucza** (91,2%). Nauczyciel winien udowodnić uczniom, że ma dużą wiedzę merytoryczną z nauczanego przedmiotu i jest fachowcem w swojej dziedzinie, albowiem ma wtedy duże szanse stać się dla nich autorytetem.

Ostatnim czynnikiem warunkującym autorytet nauczyciela, uzyskującym również wysoką liczbę procentową, jest **wysoka moralność i postępowanie etyczne** (80,4%). Ważna jest nie tylko wiedza teoretyczna ale także zalety moralne, jak dobro i prawda. Nauczyciel winien swoim życiem głosić prawdę i być wiernym wartościom, które głosi.

Czynniki najmniej warunkującymi posiadanie autorytetu przez nauczyciela są natomiast zdaniem licealistów: szacunek rodziców, docenianie, pochwała z uwagi na to, że jest to zawód kształtujący młode pokolenie (11,8%), bezwzględne podporządkowanie sobie uczniów poprzez stosowanie przymusu zewnętrznego (8,8%), a także otrzymywanie za swoją pracę wysokich zarobków (7,8%).

Można więc powiedzieć, że o autorytecie nauczyciela w głównej mierze decydują czynniki wewnętrzne związane z jego osobą – pozytywne cechy osobowościowe, duży zasób wiedzy z nauczanego przedmiotu oraz wysoka moralność i postępowanie etyczne. Nauczyciel, który chce stać się wzorem godnym naśladowania dla swoich uczniów, powinien nieustannie czuć i dbać o wszechstronny rozwój swojej osobowości, nie tylko poszerzając wiedzę, ale także rozwijając w sobie cechy umożliwiające mu nawiązanie dobrych relacji z uczniami. Wyniki badań potwierdziły rozważania A. Mikolejko (1991: 117-119), że ważną rolę odgrywa dysponowanie określonymi wartościami osobowymi, dzięki którym nauczyciel może cieszyć się autorytetem.

Mając na uwadze stwierdzenie M. Dudzikowej (1995: 10-11), że autorytet nauczyciela uwarunkowany jest okre-

ślonymi cechami osobowościowymi, kolejnym krokiem w badaniach było poznanie cech pożądanых oraz niepożądanych nauczyciela posiadającego autorytet. W pierwszej kolejności licealistów poproszono o wskazanie 5 spośród podanych cech, którymi ich zdaniem powinien charakteryzować się nauczyciel posiadający autorytet. Okazało się, że wśród cech, którymi powinien charakteryzować się nauczyciel posiadający autorytet są: **chęć do pracy z młodzieżą** (67,6%), **ciekawe i dokładne tłumaczenie materiału** (63,7%), **posiadanie poczucia humoru** (55%), **cierpliwość** (45%) **oraz sprawiedliwość** (44,1%). Licealiści często wskazywali również inteligencję (42,1%), pomocniczość (36,2%), pewność siebie (31,3%), otwartość (30,3%), wyrozumiałość i opiekuńczość (19,6%), a także znajomość podstaw psychologii i pedagogiki (13,7%). Dużo rzadziej młodzież wskazywała na stosowanie różnych metod oraz środków dydaktycznych (9,8%), posiadanie aktualnej wiedzy merytorycznej (8,8%), dobre przygotowanie metodyczne (7,8%), empatię (7,8%), dbałość o siebie (4%), pracowitość (3%) oraz przestrzeganie przepisów i dyrektyw (2%).

W drugiej kolejności, licealistów poproszono o zakreślenie 5 spośród podanych cech, których ich zdaniem nie powinien posiadać nauczyciel mający autorytet. Najczęściej wybieranymi przez licealistów cechami, którymi nie powinien charakteryzować się nauczyciel posiadający autorytet są: **nieuczciwość** (58,8%), **niesprawiedliwość** (53%), **brak kultury osobistej** (46%), **brak poczucia humoru** (36,2%) **oraz nerwowość** (35,2%). Badani często wskazywali brak pewności siebie (33,3%), niecierpliwość (31,4%), nietolerancyjność (30,3%), brak wyrozumiałości i opiekuńczość (28,4%), nieodpowiedzialność (28,4%), brak twórczości (27,4%), surowość (24,5%) oraz brak aktualnej wiedzy merytorycznej (23,5%). Znacznie rzadziej wskazywali brak systematyczności (17,6%), brak empatii (9,8%) oraz nieprzestrzeganie przepisów oraz dyrektyw (7,8%).

Na podstawie otrzymanych wyników badań dotyczących pożądanых oraz niepożądanych cech osobowościowych nauczyciela posiadającego autorytet

można stwierdzić, że do najpopularniejszych odpowiedzi należały te, które są związane z osobowością nauczyciela. W drugiej kolejności wskazywane były cechy dydaktyczne. Cechy intelektualne z kolei znalazły się na znacznie niższej pozycji. Dowodzi to, że autorytet nauczyciela jest ustalany i określany przez uczniów na podstawie osobistych doświadczeń uwarunkowanych wzajemnymi kontaktami nauczyciela z uczniami. Czyny, a także słowa nauczyciela stanowią podwalinę uznania (albo nie) danego nauczyciela za swój autorytet. Warto nadmienić, że aktualne wyniki badań znacznie różnią się od wyników badań przeprowadzonych po 1999 r. po transformacji systemowej w Polsce. Badania Janiny Kosmali (1999) i Kazimierza Żegnałki (2005) wykazały, że podstawą autorytetu nauczyciela w pierwszej kolejności są walory intelektualne, a dopiero potem dydaktyczne oraz moralne. Współczesna młodzież nieco inaczej postrzega źródła autorytetu pedagoga. Aktualnie, nauczyciel, który chce być uznany za obiekt autorytetu nie wystarczy by miał wykształcenie, czy był dobrze przygotowany merytorycznie. Powinien bowiem przekazywać wiedzę w zrozumiałym sposób, a przede wszystkim musi dawać dobry przykład swoją osobą.

Zakończenie

Wyniki badań dotyczących czynników warunkujących autorytet nauczyciela ze względu na małą próbę badawczą nie mogą być uogólniane na całą społeczność licealistów w Polsce. Niemniej wzbogacają one dotychczasowe badania empiryczne z zakresu czynników warunkujących autorytet nauczyciela w opinii młodzieży licealnej.

Badania wykazały, że najważniejszymi czynnikami warunkującymi posiadanie autorytetu przez nauczyciela są: pozytywne cechy osobowościowe (96,1%), bogaty zasób wiedzy z przedmiotu, z którego naucza (91,2%) oraz wysoka moralność i postępowanie etyczne (80,4%). Ponadto, w strukturze jego osobowości najważniejszą rolę odgrywają pozytywne cechy osobowe, do których młodzież zaliczyła: **chęć do pracy z młodzieżą** (67,6%), **ciekawe i dokładne tłumaczenie materiału**

(63,7%), posiadanie poczucia humoru (55%), cierpliwość (45%) oraz sprawiedliwość (44,1%). Z kolei cechami, którymi nie powinien charakteryzować się nauczyciel posiadający autorytet są: nieuczciwość (58,8%), niesprawiedliwość (53%), brak kultury osobistej (46%), brak poczucia humoru (36,2%) oraz nerwowość (35,2%). Bez wątpienia, każda z pozytywnych cech osobowości podwyższa autorytet nauczyciela, natomiast każda niekorzystna cecha obniża go, a w konsekwencji prowadzi do jego utraty. Zatem nie ma jednej, uniwersalnej listy cech, którymi powinien oraz nie powinien charakteryzować się nauczyciel posiadający autorytet. Cechy te ustawicznie się zmieniają, wraz ze zmianami i oczekiwaniami społecznymi. Trzeba także nadmienić, że powyższe cechy prezentują aktualne wymagania młodzieży, co do osobowości nauczyciela chcącego zyskać autorytet wśród uczniów.

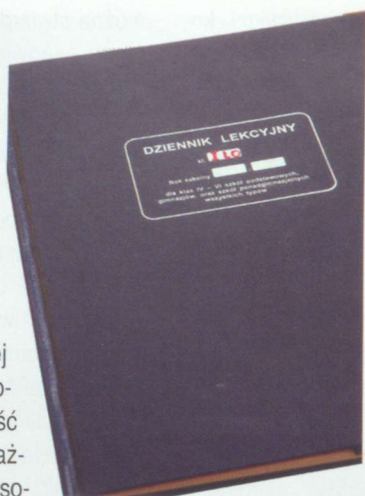
Reasumując: zawód nauczyciela, aby był należycie wykonywany, wymaga uwielbienia, wtedy przynosi radość, mimo trudów związanych z jego wykonywaniem. Do doskonałości dąży nauczyciel, który kocha swój zawód. Bez względu na to, jakiego uczy przedmiotu, jest jednocześnie wychowawcą i wpływa na kształtowanie osobowości swoich wychowanków. Nauczyciel, który chce stać się autorytetem dla uczniów, powinien zacząć od siebie, czyli od przyjęcia określonego wzoru doskonałości i realizowania go w życiu. Winien być zaangażowany w pracę z uczniami i dbać o pozytywne relacje z nimi. Taka postawa zapewnia wychowankom poczucie swobody i bezpieczeństwa; uczniowie chętnie współpracują z takim pedagogiem, darzą go zaufaniem i szacunkiem. Młodzież ulega wpływom takiego nauczyciela, a w konsekwencji staje się on dla nich wzorem godnym naśladowania ze względu na pozytywne cechy osobowościowe, duży zasób wiedzy, a także wysoką moralność i postępowanie etyczne.

Patrycja Kaszubska

PATRYCJA KASZUBSKA – doktorantka w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego

Bibliografia:

- Dudzikowa M. 1995. *Nauczyciel w opinii uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 8.
 Jazukiewicz I. 1999. *Autorytet nauczyciela*, Kraków: Impuls.
 Kosmala J. 1999. *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
 Mikolejko M. 1991. *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*, Warszawa: ŻAK.
 Żegnał K. 2005. *Osobowość nauczycieli w opinii uczniów województwa mazowieckiego*, „Nowa Szkoła” nr 5.



Fot. Włodzimierz Planeta



Treść naszego życia

Jestem w trakcie stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego. Często rozmawiam z koleżankami i kolegami, którzy podjęli trud realizacji zadań stażowych, doskonalenia swoich umiejętności i poszerzania wiedzy. Wielu nauczycieli skarży się na ogromne wydatki związane z finansowaniem studiów podyplomowych i kursów. Rzeczywiście, koszty tych przedsięwzięć bywają ogromne, a nietrafny wybór może spowodować, że na zajęciach (mało nas interesujących) z trudem będziemy skupiać uwagę. Zyska finansowo jedynie prowadzący daną formę kształcenia. Zjawisko „kolekcjonowania” zaświadczeń i dyplomów dotyczy różnych grup zawodowych. Pragnę jednak przestrzec kolegów, którzy mają zamiar zdobywać kolejne kwalifikacje. Jeśli już macie wydać pieniądze, wybierajcie coś, co was interesuje, co się przyda. Nie dajcie się wciągnąć w „zaliczanie szkoleń”. Jeśli już musicie być poza domem w soboty i niedziele, zaniedbujcie własny odpoczynek i swoich bliskich, róbcie to z głową.

Nawet najlepszy pedagog nie nadrobi tych lat, które minęły w życiu jego dziecka – bez mamy i taty, a także bez czasu na życie prywatne.

Jedna z moich znajomych nauczycielek u progu emerytury zaczęła się zastanawiać nad celowością tego, co stanowiło treść jej dotychczasowego życia: „Całe życie uczyłam dzieci obcych ludzi, a inni wychowywali kolejno w żłobku, przedszkolu i szkole – moje. Moi synowie, „podrzucani” do sąsiadek i cioć, dorastali z mamą i bez mamy jednocześnie, bo pracowałam, kończyłam studia, udzielałam się społecznie. Wydawało mi się, że inni beze mnie nie dadzą sobie rady, że ziemia się zawali, jeśli zawodę oczekiwania. Teraz mam więcej czasu, tylko moje dzieci przestały być dziećmi; nauczyły się też żyć obok mnie, beze mnie.

Coś mi umknęło, coś ważnego w życiu przeoczyłam – coś, czego nie da się nadrobić. Wielu może się dziwić temu, co mówię. Osiągnęłam wszak zawodowy sukces, dzieci wyrosły na tzw. porządnym ludzi. To wszystko prawda, ale...”

Katarzyna Płatek, Ozimek

Przez pryzmat wyników

Nieodłącznym aspektem funkcjonowania szkolnictwa i systemu edukacji jest nieustanne pytanie o sposoby kontrolowania i oceny efektywności kształcenia. Pytanie trudne, tym bardziej, że odnosi się do niezwykle płynnej materii, jaką są zdolności, umiejętności, talenty ucznia. Wśród wszystkich przemian dokonujących się w polskim systemie edukacji, coraz większe znaczenie zaczynają mieć te, które zmierzają do podniesienia jego jakości, co przekłada się zarówno na teorię, jak i praktykę pedagogiczną. Najbardziej powszechną metodą badania jakości kształcenia są sprawdziany wiedzy na zakończenie określonego etapu nauki, np. sprawdzian szóstoklasisty, sprawdzian gimnazjalny, egzamin dojrzałości. Do tej puli metod dochodzą również inne sprawdziany przeprowadzane w krótszych odcinkach czasu, mające na celu sukcesywne porównywanie poziomu wiedzy ucznia, a tym samym potwierdzenie (rezultatem może być również zanegowanie) właściwej realizacji podstaw programowych oraz przewidzianego materiału.

Poprzez jakość kształcenia rozumie się ciągle proces wartościowania (w którego skład wchodzi ocena, kontrola, przewożenie, ulepszanie) działalności dydaktycznej. Jest to pewna zgodność, doskonałość, sprawność w osiąganiu celów, transformacja wiedzy, nieustanne doskonalenie umiejętności dostosowania do zmieniających się wymagań i potrzeb uczniów. Problem jakości kształcenia jest jednym z kluczowych zagadnień, na które wpływają takie czynniki, jak: program nauczania, ocenianie, ewaluacja i monitorowanie, organizacja szkoły, posiadane zasoby. Nie mniej

istotne jest odróżnienie pomiaru wiedzy (zachodzi w krótkim czasie, daje obraz stanu wiedzy ucznia w określonym momencie) od postępu w zdobywaniu wiedzy (jest to proces ustawiczny, rozłożony w czasie, obudowany szerokim kontekstem czynników wpływających na proces zdobywania wiedzy).

Szkoła widziana jedynie przez pryzmat wyników końcowych nauczania jest niepełnym obrazem tego, co się dzieje w ramach zdobywania wiedzy przez uczniów. Zdecydowanie ważniejszy jest postęp, jaki robią uczniowie przez kilka miesięcy, a nawet lat nauki. Nauczyciele sami wielokrotnie przyznają, że szkoły, w których uczniowie osiągają najlepsze wyniki na sprawdzianach i egzaminach, nie zawsze odzwierciedlają ich postępy w nauce. Bardzo często szkoły mają porównywalne wyniki końcowe, jednak różnią się efektywnością kształcenia. Rzecz jasna, że uzyskane przez uczniów wyniki egzaminacyjne mogą być podstawą prognozowania ich postępów i przyszłego sukcesu.

Do wskaźników jakości kształcenia w szkole zazwyczaj zalicza się: jasno określone cele i zadania szkoły, prawidłowe kierowanie pracą szkoły, efektywne uczenie się na lekcjach, dostosowanie nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, stawianie wysokich wymagań edukacyjnych, sprawiedliwy system oceniania, przyjazną atmosferę w szkole i klasie, osiąganie wysokich wyników na egzaminach, ścisłą współpracę między szkołą, nauczycielami, rodzicami, uczniami i środowiskiem lokalnym, bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych, wyposażenie szkoły w pomoce naukowe, respek-

towanie praw i obowiązków uczniów, ustawiczne doskonalenie się nauczycieli, nowatorskie programy nauczania, wdrażanie mechanizmów samooceny pracy szkoły oraz ocenę zewnętrzną pracy szkoły.

Jednak najbardziej istotnym czynnikiem, który warunkuje wzrost jakości kształcenia, jest bardzo dobry warsztat dydaktyczny każdego nauczyciela. Ponadto cenne są kompetencje psychologiczne nauczyciela, jego umiejętność nawiązywania partnerskich relacji z uczniami, budowania zgranego zespołu w klasie, motywowania uczniów do nauki, przy jednoczesnym zachowaniu swojego autorytetu, co nie jest zadaniem łatwym. Podstawy programowe zobowiązują nauczyciela do realizacji ściśle wytyczonych celów oraz zadań dydaktycznych. Jeżeli zachodzi pewność zrealizowania treści z podstaw programowych i przyswojenia ich przez uczniów, nauczyciel powinien podjąć działania mające na celu poszerzenie wiedzy u uczniów o wyższym potencjale przyswajania informacji. Szkoła powinna zapewnić postęp w zdobywaniu wiedzy wszystkim uczniom, zgodnie z ich możliwościami. Pomiar wiedzy może być jedną z funkcji kontrolnych procesu jej zdobywania i osiągania postępu. Bieżące monitorowanie, nadzór nad systemem i procesami kształcenia pozwoli szkole na osiąganie wysokich wyników w poziomie wiedzy, jak i w postępkach w jej zdobywaniu.

Ilona Gołębiowska

DR ILONA GOŁĘBIOWSKA – Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie

Edukacja określana mianem twórczej i innowacyjnej jest w ostatnich latach jedną z najbardziej pożądanых cech szkoły. W dynamicznie zmieniającym się świecie coraz wyraźniej dostrzega się wyzwania kierowane do uczniów, polegające na kreowaniu przez nich rzeczywistości w sposób niestereotypowy. Wiele zadań twórczych oraz innowacyjnych koncepcji oferuje polska i europejska szkoła.

Kreatywna



Przykłady niestandardowych, twórczych działań z uczniami są popularyzowane nie tylko w mediach, ale przede wszystkim w teorii i praktyce edukacyjnej. Problem innowacyjnych zajęć, w których odchodzi się od schematów i rezygnuje ze stereotypów, podejmuje wiele pedagogicznych opracowań naukowych. W literaturze dotyczącej kształcenia i edukacji na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat problem ten był poruszany wielokrotnie. Dotyczył on zarówno twórczych uczniów, jak i kreatywnych nauczycieli, przyjmując zamiennie różne określenia: wychowanie do twórczości, wychowanie skierowane ku przyszłości, wychowanie antycypacyjne, wychowanie do i przez sztukę, wychowanie do wolności, edukacja z wyobraźnią lub szkoła kreatywności. W polskojęzycznej literaturze poruszali ten temat m.in. Dobrołowicz 1995; Giza 2006; Leksicka 1997; Limont 2005; Łukasiewicz 2007; Łukaszewicz 2000; Moroz 1996; Nęcka 1998; Schulz 1994; Smak 2014; Szmidt 2007; Żechowska 1996. Niemal wszyscy wymienieni autorzy zgodnie przyznają, że praca z uczniem doskonaląca jego twórcze kompetencje jest działaniem odpowiedzialnym i bardzo trudnym, bowiem kompetencje te często wykraczają poza wiedzę i umiejętności zdobyte w procesie standardowego kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu wychowawcy i nauczyciela. Właśnie dlatego z nietypowymi zadaniami

kierowanymi do uczniów dobrze radzą sobie wychowawcy i nauczyciele dodatkowych przedmiotów, absolwenci filozofii, socjologii, sztuki i innych kierunków studiów. Wzrastająca konieczność nieustannego tworzenia zadań twórczych powinna być więc okazją do refleksji dla teoretyków pedagogiki i autorów programów akademickich przygotowujących przyszłych nauczycieli. Warto modyfikować system kształcenia na studiach, stawiając przed studentami-przyszłymi nauczycielami coraz więcej zadań wymagających niestereotypowych rozwiązań. Należy również intensyfikować pracę na poziomie akademickim w taki sposób, aby projekty kierowane do studentów kierunków nauczycielskich umożliwiły im kreatywne i nieschematyczne podejście do rozwiązywanych problemów.

Analiza teorii naukowych dotyczących twórczości w edukacji skłania do wyodrębnienia kilku obszarów rozważań. Jednym z nich jest istota postawy twórczej, charakteryzująca się umiejętnością zestawienia zagadnień różniących się od siebie, łatwością dostrzegania tego, co dla innych jest niezauważalne oraz odnajdywaniem sposobów podchodzenia do problemu z różnych punktów widzenia. Wiodącą cechą twórczości jest też umiejętność poszukiwania wielu różnych dróg rozwiązania tego samego problemu. W myśl tej definicji twórczość polega m.in. na podważaniu przyjmowanych

założeń, a tym samym na poszukiwaniu nowych możliwości oraz lepszych rozwiązań. Twórczy nauczyciel i jego twórczy uczeń używają przede wszystkim wyobraźni i fantazji. Są oni także, częściej niż ich mniej kreatywni koledzy, zorientowani na przyszłość i chętniej podejmują ryzyko. Ponadto niezwykle szybko dostrzegają związki między elementami, które na pierwszy rzut oka wydają się nie być ze sobą powiązane, a także łatwo potrafią dostosować się do zachodzących zmian w otoczeniu. W postawie twórczego nauczyciela i jego twórczego ucznia ważne są również komponenty emocjonalne: empatia, komunikacja interpersonalna, umiejętność aktywnego słuchania, otwartość na nieznaną, odwaga w podejmowaniu decyzji oraz poczucie humoru. Konieczna jest też pomysłowość, wyobraźnia, zdolność wyjścia poza przyjęte schematy, odwaga w obalaniu i przełamaniu stereotypów myślenia oraz podążanie szlakiem, dotychczas nie odkrytym. Tak zorganizowana edukacja rozwija twórcze zdolności uczniów oraz ich umiejętność szybkiego i rozsądnego reagowania na zmiany, daje uczniom poczucie spełnienia i zwiększa ich szanse na edukacyjny, zawodowy oraz życiowy sukces.



Fot. pixabay.com

A Literatura przedmiotu silnie akcentuje, że najbardziej rozwijające są warsztaty, które umożliwiają odkrywanie tajemnic świata zupełnie nowymi sposobami (Adamek i Bałachowicz 2014). Z tej perspektywy warto spojrzeć na konieczność kompletnego przygotowania zawodowego nauczyciela oraz na proces jego nieustannego rozwoju. Tak właśnie zrodziło się popularne hasło „twórczy rozwój nauczyciela”, o którym pisze Barbara Żechowska (1996: 54): „może być on rozumiany i jako teoretyczna wizja, możliwość, szansa i jako realny proces, wśród realnych nauczycieli”. Zdaniem autorki znaczący udział w twórczym rozwoju nauczyciela mają dwie odmiany potencjalnych zdolności. Pierwsza z nich to kompetencje interpretacyjne, wyrażające się w zdolności widzenia świata, postrzegania innych i siebie w nieustannych przeobrażeniach, czyli uświadomienie sobie dynamiki świata, która prowokuje do zadawania pytań i poszukiwania nowych, nieschematycznych, twórczych odpowiedzi. Drugi typ potencjalnych zdolności to kompetencje autokreacyjne, definiowane jako zdolności nauczyciela do podejmowania działań innowacyjnych i świadomej pracy nad sobą.

W rozważaniach nad twórczością, w tym nad kształceniem kreatywnego nauczyciela i wychowawcy oraz nad wsparciem ucznia uzdolnionego, na

szczególną uwagę zasługuje wciąż udoskonalany, trójpięścienny model funkcjonowania zdolności Renzulliego (Renzulli, Reis, Thompson 2009). Według tej koncepcji zdolności rozwijają się poprzez interakcję trzech czynników. Pierwszy z nich stanowi uzdolnienia, wśród których wyróżniamy uzdolnienia intelektualne, artystyczne, psychomotoryczne oraz społeczne. Drugi czynnik to motywacja, czyli zaangażowanie w zadanie, zaś trzecim czynnikiem są zdolności twórcze, do których należą m.in. innymi myślenie dywergencyjne, oryginalność, pomysłowość oraz fantazja. Koncepcję teo-

retyczną twórczego myślenia przedstawił w swoim triadowym ujęciu również Frank Mönks (Limont 2005), uwypuklając złożoność struktury zdolności poprzez wskazanie na zaangażowanie wielu sfer osobowości oraz interakcje ze środowiskiem społecznym. W Polsce model zbliżony do teorii Renzulliego i Mönksa opracował Stanisław Popek (2001). Jego koncepcja opiera się na „triadzie” zdolności intelektualnych, uzdolnień specjalnych i uzdolnień twórczych, które wchodzi z sobą w interakcje o różnym nasileniu. Podkreśla on, że twórczość powinna stać się stylem pracy każdego nauczyciela i każdej szkoły, ponieważ nawet najdoskonalsza metoda staje się zwykłym schematem, jeżeli czynności pedagogiczne nauczyciela charakteryzują jedynie działanie naśladowcze. Postawę twórczą ujmuje jako interakcyjny układ złożony z dwóch sfer: poznawczej i charakterologicznej. Sferę poznawczą określa jako zachowania heurystyczne powiązane z takimi cechami, jak: samodzielność obserwacji, wyobraźnia twórcza, myślenie dywergencyjne, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, wysoka sprawność intelektualna oraz umiejętności konstrukcyjne. Sfera charakterologiczna to postawa twórcza określana przede wszystkim jako nonkonformizm. Zawiera ona w sobie takie cechy, jak: niezależność, aktywność, ekspresję, tolerancję oraz wysokie poczucie własnej wartości. Popek pod-

kreśla, że pożądaną umiejętnością osoby kreatywnej jest zachęcanie innych do generowania oryginalnych rozstrzygnięć w rozwiązywaniu problemów oraz zdolność tworzenia pozytywnej atmosfery, sprzyjającej rozwojowi motywacji. Motywację rozwija również fascynacja, bo jak pisze Teresa Olearczyk (2010: 194): „dziecko zafascynowane jakimś przedmiotem, czynnością, z chęcią wykonuje zadania”.

Wśród teorii twórczości w Polsce na uwagę z pewnością zasługuje także koncepcja procesu twórczego Edwarda Nęcki (Nęcka 2001). Proces twórczy jest przez niego postrzegany jako interakcja pomiędzy celem, czyli tym, co człowiek pragnie, aby osiągnąć coś nowego i wartościowego, a strukturami próbnymi, czyli tym, co człowiek tworzy w odpowiedzi na wymagania celu. Nęcka traktuje proces twórczy jako zjawisko podlegające zasadzie samoorganizacji na poziomach sterowania i wykonania. Ważnym elementem tego modelu są operacje umysłowe, które bezpośrednio wpływają na interakcję twórczą, m.in. rozumowanie dedukcyjne, rozumowanie indukcyjne, myślenie metaforyczne, dokonywanie skojarzeń, abstrahowanie oraz dokonywanie transformacji.

Nęcka uwypukla też mechanizmy zakłócające swobodny przebieg interakcji twórczej, którymi są rywalizacja, nacisk i konformizm, oraz mechanizmy pozbawiające interakcję pożytecznych kierunków rozwoju, wśród nich wyliczając nadmierną wiedzę oraz inercję mentalną. Aby przeciwdziałać wskazanym przeszkodom, autorzy opracowań na temat pracy z uczniem uzdolnionym postulują o twórczą edukację, opartą na treningach twórczości i stosowaniu różnorodnych metod aktywizujących (Nęcka 1998; Śliwerski 2007; Szmidt 2008). Barię w rozwoju kreatywności pedagoga i jego uczniów bywa czasem także środowisko pracy. W społeczności nauczycielskiej i klasowej zdarzają się sytuacje, w których twórczy nauczyciel lub twórczy uczeń z powodu „innego” podejścia do nauki lub pracy nie zawsze jest lubiany i doceniany w gronie koleżanek i kolegów.

Jednym ze sposobów poszukiwania nieschematycznych sposobów pracy z uczniem jest wykorzystywanie metod

problemowych w procesie kształcenia oraz podejmowanie odpowiednich zabiegów dydaktycznych. Ich celem jest pobudzenie i zdynamizowanie aktywności umysłu, emocji oraz fantazji i wyobraźni uczniów. Okazją do tego typu aktywności ucznia mogą stać się metody impresywne, ekspresywne, wszelkie odmiany dramy, metod sytuacyjnych oraz metod symulacyjnych (Buzan 2014; de Bono 2015; Kożuh 2013). Zadaniem kreatywnego pedagoga jest przecież ośmielenie i dodawanie odwagi uczniom w kreowaniu niecodziennych rozwiązań oraz w procesie zgłaszania nieszablonowych pomysłów. Wiąże się to z koniecznością podejmowania przez nauczyciela pracy nad sobą, własnymi kompetencjami poznawczymi i osobowościowymi oraz warsztatem metodycznym i badawczym.

Współczesna szkoła zbyt często zamyka się w schematach. Ciągłe wiele miejsca poświęca się na naukę treści merytorycznych kosztem nauki myślenia. Taka szkoła daje uczniom zbyt mało szans na rozwój kreatywności, mimo że taki potencjał z pewnością w nich drzemie. Aby go odnaleźć i przebudzić, potrzebny jest kreatywny nauczyciel i wychowawca, który nie tylko pobudzi i rozwinię drzemiące w uczniu możliwości, ale też pomoże mu docenić te kompetencje.

Twórczy nauczyciel jest zmuszony do ciągłego weryfikowania efektów własnej pracy oraz do refleksji nad podjętymi krokami edukacyjnymi. Ponadto charakteryzuje go taka postawa ciągłego niepokoju w celu poszukiwania lepszych rozwiązań. Nauczyciel twórczy to nauczyciel pomysły, otwarty na pomysły innych, stale wzbogacający swą wiedzę merytoryczną i podnoszący swoje kwalifikacje zawodowe. Uczniowie potrzebują nauczycieli i wychowawców, którzy będą prowokować ich do myślenia twórczego oraz do samodzielnych poszukiwań. Nowoczesnej szkole potrzebni są nauczyciele, którzy nie tylko przekazują wiedzę, ale pozwalają na jej doświadczanie, będąc przewodnikami w poszukiwaniu i odkrywaniu rzeczywistości przez uczniów.

Nowoczesna szkoła to taka, w której każdego dnia nauczyciele i wychowawcy umożliwiają swoim uczniom i wychowankom „zobaczenie tego, co skrywa ludzka

natura, co jest jej duchowym bogactwem i potencjałem, dzięki czemu staje się on osobą świadomie realizującą siebie” (Śliwerski 1998: 14). Kreatywny nauczyciel i twórczy wychowawca jest zatem osobą pomysłową, zaangażowaną w to, co robi, odpowiedzialną, oryginalną, wytrwałą w dążeniu do wytyczonego celu i charakteryzującą się elastycznością myślenia. Nauczyciel ten akceptując samego siebie – swoje zalety i wady, stara się aprobeować je również u swoich wychowanków, aby lepiej ich rozumieć oraz skuteczniej pomagać im w rozwoju rozmaitych kompetencji.

Szkoła powinna budzić w uczniach miłość do nauki i stymulować nieustanne zamięłowanie do zdobywania nowej wiedzy. Tworzenie klimatu dla rozwoju kreatywności w szkole to pozostawienie uczniowi życzliwej swobody oraz autonomii w działaniu, a także zgoda na popełnianie przez niego błędów, na eksperymentowanie i podejmowanie ryzyka. Twórczy nauczyciel inspiruje uczniów również w taki sposób, że potrafi wytworzyć w procesie edukacyjnym sytuacje nie do końca określone lub zdefiniowane. W działaniach tych niezwykle istotne jest stosowanie przez nauczyciela oceny kształtującej, która odnosząc się do wytworów pracy ucznia i jego sukcesów, rozwija jego motywację i podnosi poziom umiejętności oraz wiadomości. Wśród ważniejszych czynników warunkujących proces twórczy oraz kształtowanie się twórczej osobowości ucznia często wymienia się też poczucie wolności, pracowitość oraz zadania i problemy stanowiące wyzwania. Przykład tego typu zadania, a jednocześnie olbrzymiego wyzwania dla uczniów, może stanowić praca domowa, jaką uczniowie jednego z włoskich liceów otrzymali tuż przed ostatnimi wakacjami*.

Wśród wielu wakacyjnych zaleceń, jakie nauczyciel Cesare Cata zawarł w liście do uczniów, znalazło się 15



punktów (*Włochy: wyjątkowa praca...*). Każdy z nich, choć brzmiał prosto, wcale nie należał do łatwych. Najtrudniejsze bowiem, czego dowodził już Benjamin Bloom w opracowanej w poprzednim stuleciu taksonomii celów poznawczych (Półturzycki 2014; Anderson, Krathwohl, Airasian i in. 2001), są zadania należące do kategorii wymagającej umiejętności rozwiązywania zadań nietypowych, ich twórczej analizy, oceniania, proponowania, przewidywania i wartościowania. W jednym z nich nauczyciel prosił: „pójdźcie parę razy rano pospacerować brzegiem morza w całkowitej samotności, popatrzcie jak w wodzie odbija się słońce i myśląc o najbardziej uwielbianych rzeczach na świecie, czujcie się szczęśliwi...”. W zadaniach na wakacje znalazły się również sformułowania zachęcające do czytania książek: „czytajcie, bo to jest najlepsza forma buntu, jaką dysponujecie. Czytając będziecie się czuć jak jaśkółki w locie...”. Nauczyciel namawiał też do wykorzystywania wiedzy i umiejętności zdobytych w poprzednim roku szkolnym. Zadania te brzmiały następująco: „postarajcie się używać nowych sformułowań, jakich nauczyliście w tym roku, im więcej możecie powiedzieć, im więcej pomyśleć, tym bardziej jesteście



Fot. pixabay.com

wolni...". Cesare Cata radził również swoim uczniom: „unikajcie wszystkich rzeczy, sytuacji i osób, które wywołują negatywne uczucia lub pustkę... jeśli czujecie się smutni lub przestraszeni, nie martwcie się, lato jak wszystkie wspaniałe rzeczy, wywołuje zamęt w duszy. Spróbujcie prowadzić dziennik, aby opisać swój stan ducha, we wrześniu – jeżeli będziecie mieli ochotę – poczytamy razem...". Wśród zadań na wakacje znalazły się także porady, aby tańczyć, oglądać dobre filmy z poruszającymi dialogami, uprawiać dużo sportu, nie używać brzydkich słów, być uprzejmym, a jeśli spotka się osobę, która zauroczy, powiedzieć jej to zupełnie szczerze. Tak skonstruowana praca domowa zawiera nie tylko opisane wyżej teoretyczne założenia pracy twórczej z uczniami i wychowankami, ale także nawiązuje w swojej formie do konkretnych działań praktycznych stawianych przed uczniami. Są to zadania o charakterze innowacyjnym, twórczym, niekonwencjonalnym, nieschematycznym, wymagające od uczniów stworzenia samodzielnego projektu podczas ich realizacji.

Próby stawiania innowacyjnych i twórczych zadań przed uczniami pojawiały się wielokrotnie w długiej historii

dydaktyki. Ostatnie dekady jednak wyjątkowo silnie i dynamicznie rozwinęły działania tego typu. Włoski nauczyciel przyznał, że w sposobach pracy z uczniami inspirowała go postać wychowawcy Johna Keatinga, granego przez Robina Williama w filmie „Stowarzyszenie umarłych poetów”. Na przykładzie gromadki młodych uczniów, pracujących pod opieką nietuzinkowego nauczyciela, poddano analizie i wnikliwej ocenie system edukacji, preferujący zasady tradycji, honoru, dyscypliny i doskonałości. Film ukazał niekonwencjonalny sposób pracy z uczniami, który rozwija ich wyobraźnię i samodzielne myślenie, daje prawo do marzeń, do wolności i do buntu, wskazując równocześnie na niszczycielską siłę zakazów i posłuszeństwa

wymuszonego strachem.

Z pewnością niejedynym nauczycielem polskiej szkoły tworzy i realizuje swoje projekty wychowawcze nie tylko na podstawie wiedzy zdobytej na studiach czy kursach, ale pod wpływem różnorodnych twórczych inspiracji ze świata filmu, książki lub sztuki. Każdy z wychowawców i nauczycieli, dla których wyzwania twórczej edukacji, zgodnie z nowoczesnymi standardami kształcenia, należą do kluczowych, powinien dołożyć wszelkich starań, aby wszelkie projekty oraz zadania kierowane pod adresem uczniów, realizowane przez nich zarówno w szkole, jak i w domu w postaci pracy domowej, stały się codziennym elementem każdej współczesnej polskiej szkoły.

Anna Kożuh

PROF. NADZW. DR HAB. ANNA KOŻUH – wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, pedagog, dydaktyk, pedeutolog i komparatystyk

*W polskiej szkole nie ma tradycji pracy domowej na wakacje, ponieważ trwają one niewiele dłużej niż dwa miesiące. Z uwagi na klimat w południowej części Europy, uczniowie niektó-

rych krajów (Włochy, Chorwacja) cieszą się ponad trzymiesięczną przerwą wakacyjną. Na czas wakacji otrzymują oni pracę domową z wielu przedmiotów w postaci wypracowań, zestawu lektur, opracowania rozmaitych projektów oraz rozwiązania obszernej listy zadań z matematyki. Niektóre szkolne wydawnictwa przygotowują nawet specjalne edycje ćwiczeń wakacyjnych.

Literatura:

- Adamek I., Bałachowicz J. 2014. *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Warszawa.
- Anderson L., Krathwohl D., Airasian P. i in. 2001. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York.
- Buzan T. 2014. *Mapy twoich myśli*, Łódź.
- De Bono E. 2015. *Myślenie lateralne*, Warszawa.
- Dobrowolowicz W. 1995. *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa.
- Giza T. 2006. *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce.
- Kożuh A. 2013. *Metody aktywizujące w pracy z uczniem*, Split.
- Leksicka K. 1997. *Próba spełniania marzeń: Kaliska Pracownia Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*, Wrocław.
- Limont W. 2005. *Wykorzystanie myślenia metaforycznego w edukacji ku twórczości*. [w:] A. Tokarz (red.), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, Kraków.
- Łukasiewicz M. 2007. *Mistrzostwo. Jak pobijać własne rekordy w szybkim i skutecznym uczeniu się*, Poznań.
- Łukaszewicz R. 2000. *Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie: od końca wizji do wizji końca*, Warszawa.
- Moroz H. 1996. *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli*. [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Kraków.
- Nęcka E. 1998. *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków.
- Nęcka E. 2001. *Psychologia twórczości*, Gdańsk.
- Olearczyk T. 2010. *Pedagogia ciszy*, Kraków.
- Popek S. 2001. *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin.
- Pólturzycki J. 2014. *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń.
- Renzulli J., Reis S., Thompson A. 2009. *Light up your child's mind: finding a unique pathway to happiness and success*, New York.
- Schulz R. 1994. *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa.
- Smak E. (2014). *Innowatyka w edukacji*, Opole.
- Szmidt K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*, Gdańsk.
- Szmidt K.J. (2008). *Trening kreatywności*, Gliwice.
- Śliwowski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
- Śliwowski B. (2007). *Wychowanie. Pojęcia – znaczenia – dylematy*. [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Konteksty*, Gdańsk.
- Włochy: wyjątkowa praca domowa na lato dla uczniów liceum – strona internetowa: <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/wlochy-wyjatkowa-praca-domowa-na-lato-dla-uczniow-liceum/5ddhtk> [dostęp 11.06.2015]
- Żechowska B. 1996. *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*. [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Kraków.

Korelacja religii

z przedmiotami ścisłymi a skuteczność przekazu

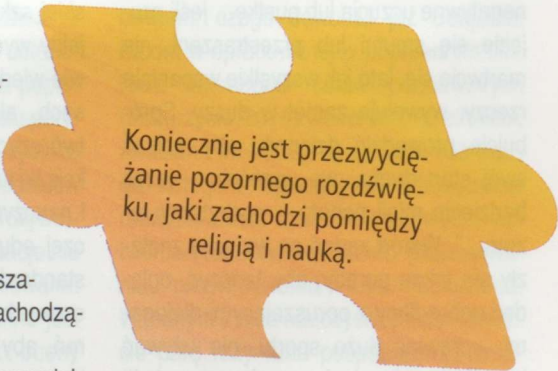
„Pierwszy lyk z kielicha nauk przyrodniczych czyni ateistą, ale na dnie kielicha czeka Bóg” – stwierdził Werner Heisenberg, niemiecki fizyk teoretyk i filozof nauki, twórca mechaniki kwantowej i laureat Nagrody Nobla. To niezwykle cenne zdanie, zważywszy na uczniów, którzy często na gruncie szkoły mają okazję uczynić ów pierwszy lyk, a nawet kilka kolejnych. Większość z nich jednak nie zazna przyjemności zobaczenia dna pucharu, lecz pójdzie w świat ze złudnym wrażeniem konfliktu zachodzącego pomiędzy wiarą i naukami przyrodniczymi. Jak można temu zapobiec?

Jednym ze sposobów przezwyciężenia tego stereotypu będzie odnoszenie się do zagadnień z zakresu nauk przyrodniczych na lekcjach religii. Nauczyciele religii często zdają sobie sprawę z potrzeby korelacji treści i celów ich przedmiotu z językiem polskim czy historią, ale brak takiej świadomości odnośnie do pozostałych przedmiotów. Mianem korelacji określa się współzależność lub wzajemne powiązanie, którego podstawowym celem jest dokonanie integracji wiedzy w określonej dziedzinie (Szpet 1999: 115). W nauczaniu korelacja oznacza łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów. Tradycyjnie, mówiąc o korelacji poprzestawano na synchronizowaniu (np. wyprzedzaniu) zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów nauczania, ale współcześnie rozumie się ją jako merytoryczne wiązanie treści i two-

żenie integrujących je układów. W ten sposób wspomaga się transfer wiedzy z różnych dziedzin oraz rozbudza i rozwija myślenie (Okoń 2007: 192-193). Uczeń we współczesnej szkole ma być podmiotem jednolitego oddziaływania – to rodzi konieczność współpracy nauczycieli reprezentujących różne dziedziny naukowe. W ich wspólnym działaniu istotne jest, by połączone treści różnych przedmiotów stanowiły zrozumiałą dla odbiorców całość. Korelacja międzyprzedmiotowa sprzyja zatem stworzeniu w umyśle ucznia całościowego, spójnego obrazu świata, z należyтым poszanowaniem jego złożoności i zachodzących w nim różnic.

Korelacja religii z naukami przyrodniczymi nie tylko jest możliwa, ale wręcz zakłada się ją, o czym świadczą zapisy w dokumentach katechetycznych. W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* (dalej: DOK) czytamy, iż „w świecie kulturowym, jaki jest przyjmowany przez uczniów i jaki jest określony przez dziedziny wiedzy i wartości oferowanych przez inne przedmioty szkolne, nauczanie religii w szkole przekazuje dynamiczny zaczyn Ewangelii”, a jednocześnie „nie sytuuje się obok tych przedmiotów jako coś dodatkowego, ale jako element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego” (DOK 1998, nr 73). W *Dyrektorium katechetycznym Kościoła katolickiego*

w Polsce (dalej: PDK) podkreślono trójką funkcję korelacji przedmiotów przypominając, iż może ona „przyjmować formę integrowania treści i celów wychowawczych lub uzupełniania pomijanych treści. Tam, gdzie to konieczne, nauczanie religii w szkole winno także przyjąć



Konieczne jest przezwyciężanie pozornego rozdźwięku, jaki zachodzi pomiędzy religią i nauką.

wobec nich funkcję polemiczną” (PDK 2002, nr 83). Jeszcze bardziej konkretne wskazania do korelacji („praktyczny poradnik” – jak określają sami autorzy) znajdują się w *Podstawie programowej Kościoła katolickiego* (dalej: PPK). Dokument ten w swej terminologii i kształcie uwzględnia standardy szkolne, spotykane w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Potwierdzają to wskazania dotyczące korelacji międzyprzedmiotowej, bowiem w odniesieniu do każdej grupy wiekowej zaprezentowano zagadnienia, odnośnie do których warto podjąć dialog interdyscyplinarny. Jak podkreślają autorzy dokumentu,

„stosowanie korelacji nauczania religii z edukacją szkolną jest pożądane zarówno ze względów katechetycznych (łączenie doświadczenia życia z wiarą chrześcijańską), dydaktycznych (łatwiejsze przyswojenie tych samych treści, które omawia się w różnych aspektach na różnych lekcjach), jak i wychowawczych (ukazanie uczniom jedności prawdy oraz szacunku do niej)” (PPK 2010: 14). Niewątpliwym walorem korelacji jest udział Kościoła za jej pośrednictwem w misji wychowawczej szkoły, a także przyczynek do kształtowania osobowości uczniów.

Nie tylko autorzy dokumentów programowych katechezy widzą potrzebę podkreślenia wzajemnych relacji wiary i wiedzy. W opinii przedstawicieli świata nauki, ze szczególnym uwzględnieniem nauk przyrodniczych, konieczne jest przezwyciężanie pozornego rozdźwięku, jaki zachodzi pomiędzy religią i nauką. Szczególna odpowiedzialność za realizację tego zadania w ich opinii spoczywa na katechetach i katechezie. Tak uważa m.in. ks. prof. Michał Heller – uczonego, filozofa i kosmologa, laureata nagrody Templetona, pomysłodawca, fundator i dyrektor Centrum Kopernika Badań Interdyscyplinarnych. Stwierdza on, iż „dzisiaj elementy światopoglądu naukowego przesiąkają od najmłodszych lat do ludzi poprzez telewizję, środki masowego przekazu, a szczególnie przez Internet. Jeśli dziecko nie będzie do tego przygotowane – zwłaszcza w swoich poglądach, w swojej edukacji religijnej, jeśli będzie zbyt prymitywnie uczone podstaw katechizmu – to potem nie wytrzyma konfrontacji z danymi naukowymi. Dlatego katecheza od najmłodszych lat powinna na miarę możliwości dziecka uwzględniać te elementy wpływu poglądów naukowych na wyobrażenia religijne” (Ks. Heller *zachęca...*). Szczególnie niebezpieczna sytuacja zachodzi wówczas, gdy nauczyciel religii nie tylko nie uznaje zdobyczy nauk przyrodniczych, ale także nie jest dostatecznie przygotowany do właściwej interpretacji choćby treści biblijnych. Wówczas jego niedoinformowanie skutkuje pogłębianiem w świadomości uczniów rozdźwięku pomiędzy wiarą i nauką.

Wystarczającą zachętą, a jednocześnie zobowiązaniem dla katechetów do podejmowania refleksji nad wzajemnymi relacjami wiary i nauki winno być bogate nauczanie Jana Pawła II. Trudno o bardziej wymowne porównanie nad to, które papież -Polak zawarł we wstępie do encykliki *Fides et ratio*: „Wiara i rozum (*Fides et ratio*) są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy”. Potrzeba korelowania obu obszarów – religii i nauki w tej perspektywie staje się oczywista. O tej potrzebie pozytywnie wypowiadał się również papież Benedykt XVI, mówiąc o racjonalności wiary i pokładaniu przez nią ufności w ludzkim rozumie: „wiara, rzeczywiście przeżywana, nie wchodzi w konflikt z nauką, raczej z nią współdziała, dostarczając jej podstawowych kryteriów (...) Jeśli nauka jest cennym sprzymierzeńcem wiary, pomagającym w zrozumieniu zamysłu Boga we wszechświecie, to wiara pozwala postępowi naukowemu urzeczywistniać się zawsze dla dobra człowieka i dla prawdy o nim, dochowując wiary temu zamysłowi”.

Już w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* zaprezentowano zagadnienia, które w sposób szczególny warto omawiać z uwzględnieniem korelacji z innymi przedmiotami. Należą do nich: 1. początek świata i sens historii; 2. fundament wartości etycznych 3. funkcja religii w kulturze; 4. przeznaczenie człowieka; 5. relacja ze środowiskiem naturalnym (DOK 73). Niektóre z tych zagadnień wyraźnie służą dialogowi wiary i nauk przyrodniczych. Uwzględnianie aktualnych osiągnięć naukowych będzie wyrazem szacunku katechety dla prawdy i znacząco wpłynie na rzetelność przekazu katechetycznego. Niezależnie od tego, czy stanowisko prezentowane przez niego służyć będzie korelacji w jej wymiarze integrującym, uzupełniającym czy też polemicznym, w każdym przypadku przyczyni się do budowania w katechizowanych spójnego obrazu świata i rzeczywistości, w której istnieją. Pozwoli również widzieć w Bogu Stwórcę, który w swej mądrości tak stworzył cały wszechświat, iż „głupi

W nauczaniu korelacja oznacza łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów.

już z natury są wszyscy ludzie, którzy nie poznali Boga: z dóbr widzialnych nie zdolali poznać Tego, który jest, patrząc na dzieła nie poznali Twórcy” (Mdr 13,1). Doskonałym przykładem potwierdzającym zgodność wiary i nauki mogą być sylwetki wybitnych uczonych i światowej sławy naukowców, którzy nie tylko byli świadkami wiary, ale wręcz twierdzili, iż poszukiwania naukowe w obszarze nauk przyrodniczych i ścisłych przybliżały ich do Boga i utwierdzały w przekonaniu o bliskości do Jego istnienia.

Już na płaszczyźnie teoretycznej zauważa się, iż „istnieje potrzeba korelacji nauczania religii naukami przyrodniczymi, zwłaszcza biologią (...) Chodzi tu przede wszystkim o zagadnienia związane z ewolucją i rozmnażaniem człowieka” (Tomasik 2003: 144-145). Dodatkowo można wskazać na elementy genetyki i ochronę środowiska. Również geografia zawiera tematy, które mogą być poruszane na lekcjach religii – będą to zagadnienia związane z krajami opisanymi w Biblii oraz tymi, w których na przestrzeni wieków zagościła Dobra Nowina. Ponadto korelacja jest możliwa w związku ze społecznymi implikacjami ekonomii, dotyczącymi geografii gospodarczej (Tomasik 2004: 322-325). Te i inne zagadnienia znalazły swój wyraz w *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego*, w której proponuje się konkretne tematy i treści możliwe do integrowania ze szkolnym nauczaniem religii. Ze zrozumiałych względów najmniej tych wskazań znajdujemy na pierwszym etapie edukacyjnym, co bynajmniej nie oznacza, iż nie ma możliwości korelacji religii z edukacją wczesnoszkolną. W klasach 1-3 nie brak jest tematów oraz inicjatyw związanych z „małą ojczyzną” i odpowiedzialnością

Korelacja międzyprzedmiotowa sprzyja stworzeniu w umyśle ucznia spójnego obrazu świata.

dzieci za ich środowisko, co w powiązaniu z właściwymi treściami biblijnymi przewidzianymi na tym etapie stwarza możliwości ukazywania odpowiedzialności dzieci Bożych za stworzony świat. Katecheta nie musi ograniczać się do przekazu słownego, lecz może również – w miarę możliwości lub przydzielonych obowiązków – uczestniczyć w akcjach sprzątnięcia świata czy sadzenia drzewek itp. Odpowiednio zaplanowane prace domowe mogą być też wyrazem działań zaplanowanych wspólnie z wychowawcą klasy.

Bardziej konkretne wskazania do dialogu interdyscyplinarnego religii pojawiają się w klasach 4–6 szkoły podstawowej, opartych na nauczaniu przedmiotowym. Głównie dotyczą one korelacji z przyrodą, obejmując takie zagadnienia, jak: ja i moje otoczenie, człowiek a środowisko, zdrowie i troska o człowieka. Wychowanie do życia w rodzinie także może być płaszczyzną dialogu z religią, bowiem pojawiają się tam tematy związane z rodzicielstwem, również od strony biologicznej. W dzisiejszej rzeczywistości oraz różnorodnych postaw nauczycieli wdź, katecheta winien być zorientowany, czego naucza się na tym przedmiocie. Nie można bowiem wykluczać, iż w pewnych wypadkach konieczna będzie korelacja w jej funkcji polemicznej. Oczywiście jest, iż w takiej sytuacji bardziej przekonujący będzie katecheta przedstawiający konkretne argumenty medyczne, naukowe, a nie zobowiązujący do przestrzegania nauczania Kościoła bez należytego ich uzasadnienia. Trzeba pamiętać, iż uczestnikami szkolnego nauczania religii mogą być – i niewątpliwie często są – uczniowie, dla których nauka Kościoła nie jest wystarczającym argumentem.

Jeszcze większe możliwości korelacji religii z edukacją szkolną pojawiają się w gimnazjum. Autorzy *Podstawa programowej...* wskazują na trzy przedmioty umożliwiające dialog (PPK, s. 66-67). Jednym z nich jest geografia, a konkretne zagadnienia to: położenie i środowisko przyrodnicze Polski, ludność Polski, wybrane zagadnienia geografii gospodarczej Polski, regiony geograficzne Polski, sąsiedzi Polski i wybrane regiony świata oraz relacje: człowiek – przyroda – gospodarka. Niewątpliwą okazją do korelacji jest także biologia, a na jej gruncie tematy takie jak: rozmnażanie i rozwój, stan zdrowia i choroby, ewolucja życia oraz globalne i lokalne problemy środowiska. Podobnie jak w klasach 4–6, warto wciąż z uwagą śledzić nauczanie przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie. W gimnazjum dodatkowo poruszane zagadnienia dotyczą m.in. tożsamości płciowej, dojrzewania i jego zagrożeń, płciowości ludzkiej i inicjacji seksualnej oraz planowania rodziny i antykoncepcji. Ze względu na istotę tychże zagadnień i duże grono osób przedstawiających młodzieży inną naukę, katecheta winien być do tych tematów należycie przygotowany. W wybranych przypadkach znacznie bardziej uczciwe będzie przyznanie przez niego, iż dane zagadnienie zweryfikuje, pogłębi i przedstawi na kolejnej lekcji, niż gdyby miał uczynić to bez przygotowania.

Analogiczne możliwości korelacji międzyprzedmiotowej pojawiają się w szkołach ponadgimnazjalnych (PPK, s. 85-86). Zmienia się nieznacznie wykaz proponowanych zagadnień, np. względem geografii są one następujące: współczesne problemy demograficzne i społeczne świata, zróżnicowanie gospodarcze świata, relacja człowiek-środowisko przyrodnicze a zrównoważony rozwój. Odnośnie do biologii, wyzwaniem dla katechety pragnącego integrować treści nauczania jest biotechnologia i inżynieria genetyczna oraz różnorodność biologiczna i jej zagrożenia. Korelacja z wychowaniem do życia w rodzinie polega na pogłębianiu zagadnień już występujących na wcześniejszych etapach edukacyjnych, a także kwestiach szcze-

gółowych związanych z planowaniem rodziny i życiem seksualnym.

Korelacja nauczania religii z naukami przyrodniczymi w sposób znaczący ma swe konsekwencje wychowawcze. Jest czytelnym znakiem współpracy katechety z innymi nauczycielami i jego zdolności do dialogu interdyscyplinarnego. Działanie to, podejmowane w szkole, swym zasięgiem może przekroczyć szkolne mury. Jak zauważa ks. M. Heller, „św. Augustyn mówił, że gdy chrześcijanin okazuje swą ignorancję w dziedzinie nauki i filozofii, ośmiesza swoją religię w oczach pogan. A ośmieszenie jakiejś doktryny jest najskuteczniejszym zablokowaniem drogi do jej przyjęcia” (Heller 1996: 26). Katecheci winni zatem podejmować trud korelacji religii z naukami przyrodniczymi, by nie ośmieszali nauki Jezusa, do głoszenia której zostali posłani.

Aneta Rayzacher-Majewska

DR ANETA RAYZACHER-MAJEWSKA

– adiunkt w Katedrze Katechetyki Fundamentalnej i Historii Katechezy UKSW w Warszawie, rzeczoznawca ds. programów i podręczników do religii, autorka podręczników i materiałów katechetycznych

Bibliografia:

- Benedykt XVI, *Katecheza podczas audycji generalnej Racjonalność wiary*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/audicje/ag_21112012.html# [dostęp 28.08.2015].
- DOK. 1998. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* (Rzym 1997), Kongregacja ds. Duchowieństwa, Poznań, nr 73.
- Heller M. 1996. *Naukowy obraz świata a zadanie teologa*, [w:] S. Budzik, M. Heller, S. Wszolek (red.), *Obrazy świata w teologii i w naukach przyrodniczych*, Tarnów.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/fides_ratio_0.html# [dostęp 28.08.2015].
- Ks. Heller *zachęca katechetów...*, <http://www.niedziela.pl/arttykul/13931/Ks-Heller-zacheca-katechetow-by> [dostęp 28.08.2015].
- Okoń W. 2007. *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- PDK. 2002. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Konferencja Episkopatu Polski, Kraków, nr 83.
- PPK. 2010. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Konferencja Episkopatu Polski, Kraków.
- Szpet J. 1999. *Dydaktyka katechezy*, Poznań.
- Tomasik P. 2003. *Korelacja nauczania religii z przedmiotami szkolnymi*, [w:] P. Tomasik (red.), *Rodzina, szkoła, Kościół. Korelacja i dialog*, Warszawa.
- Tomasik P. 2004. *Religia w dialogu z edukacją*, Warszawa.



Fot. pixabay.com

Rola

biblioteki

w doskonaleniu zawodowym nauczyciela

Nowoczesny nauczyciel to osoba twórcza, poszukująca, dokształcająca się i doskonaląca swoje umiejętności. Do realizacji tych zadań potrzebuje dobrze wyposażonej biblioteki i kompetentnego bibliotekarza. Nauczyciel bez fachowej, bieżącej informacji będzie pozostawał w tyle, a jego praca nawet przy najlepszych chęciach nie będzie dość efektywna. Wszak wiek XXI to okres rozwoju „społeczeństwa informacyjnego”.

Czego współcześni nauczyciele oczekują od biblioteki? Na pewno pragną czegoś więcej niż wypożyczenia książek. Chcą i w przyszłości będą chcieli uzyskać informację, i to w różnych postaciach. Dostęp do niej musi być szybki, a informacja – dokładna (Pachociński 1999: 29-40).

Podstawowym zadaniem biblioteki jest zaspokajanie potrzeb związanych z wyszukiwaniem i udostępnianiem informacji czytelnikom. Biblioteka szkolna jest ośrodkiem informacji dla nauczycieli i uczniów. Jej działalność informacyjną umożliwia i ułatwia warsztat, na który składa się:

- księgozbiór podręczny,
- katalogi,
- kartoteka tekstowa zawierająca wycinki z prasy.

Indywidualnym użytkownikom nauczyciel-bibliotekarz udziela informacji bibliotecznych (co i gdzie w bibliotece się znajduje), katalogowych (jak znaleźć poszukiwaną książkę w katalogu), bibliograficznych (jaka jest literatura na dany temat i jak ją zebrać), rzeczowych (odpowiedzi na konkretne pytania), tekstowych (dostarczenie odpowiedniego tekstu) (Andrzejewska 1997/1998: 14–15). Nauczyciele powinni mieć do dyspozycji literaturę fachową: książki i czasopisma metodyczne, ogólnopedagogiczne i psychologiczne oraz podstawowe kompendia naukowe z innych dziedzin wiedzy. Ważnym źródłem informacji są też gazety i czasopisma dostępne w czytelniku.

Biblioteki szkolne w większości wypadków nie dysponują kompletnym i aktualnym księgozbiorem pedagogicznym i metodycznym dla nauczycieli, co zmu-

sza ich do skorzystania z bibliotek pedagogicznych.

Biblioteki pedagogiczne z racji swoich podstawowych funkcji koncentrują się na gromadzeniu, przetwarzaniu i udostępnianiu informacji pedagogicznej. Stanowią one ważne ogniwo warsztatu pracy kadry pedagogicznej.

Zadania bibliotek pedagogicznych, realizowane w celu zaspokojenia potrzeb i zainteresowań czytelniczych nauczycieli:

- gromadzenie, opracowanie, przechowywanie oraz udostępnianie materiałów bibliotecznych, na które składają się dokumenty piśmiennicze, zapisy obrazu i dźwięku oraz zbiory multimedialne;
- tworzenie warsztatu informacyjnego, jak też warunków do pracy indywidualnej i grupowej nauczycieli;
- wspieranie placówek oświatowych i naukowych w procesie kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli;
- udzielanie pomocy i instruktażu metodycznego nauczycielom-bibliotekarzom szkolnym;



Fot. p1naboy.com

- wspomaganie nauczycieli w realizacji programu w zakresie edukacji czytelniczej i informacyjnej;

- prowadzenie działalności dydaktycznej, oświatowej i kulturalnej na rzecz zainteresowanych grup użytkowników;

- pomoc nauczycielom w organizowaniu warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej (Miszczuk 2000: 9–10).

Różnorodne potrzeby zawodowe i intelektualne nauczycieli determinują zakres i wielkość zbiorów, ale również formy i metody udostępniania oraz działalność informacyjną (Klimczyk-Wompel 1983: 20–22). Podstawowymi komponentami systemu informacyjno-wyszukiwawczego są katalogi biblioteczne, kartoteki bibliograficzne, bibliografie ogólne i specjalistyczne oraz tematyczne zestawienia bibliograficzne. Najczęściej spotykamy w bibliotekach pedagogicznych katalogi alfabetyczne i rzeczowo-systematyczne wg UKD.

Standardowym elementem warsztatu informacyjnego bibliotek są bibliograficzne kartoteki zagadnieniowe, będące najbardziej aktualnym źródłem wiedzy. Kartoteki dostarczają szybkiej i wyselekcjonowanej informacji, pozwalają na znaczne skrócenie czasu poszukiwania i gromadzenia potrzebnych dokumentów. Celem tworzenia kartotek jest zaproponowanie nauczycielom bieżącej literatury przedstawiającej nowe rozwiązania metodyczne bądź godne naśladowania doświadczenia pedagogiczne. Materiał do kartotek gromadzony jest z autopsji na podstawie czasopism gromadzonych w bibliotece oraz nabytków wydawniczych. Wiele opisów jest uzupełnianych adnotacjami wyjaśniającymi.

Najczęściej gromadzony jest materiał do **kartoteki pedagogicznej**. Bibliotekarze starają się szybko reagować na wszelkie zmiany dokonujące się w oświacie, a przydatność kartotek mogą docenić nauczyciele borykający się na co dzień z różnymi problemami wychowawczymi (np. agresja, uzależnienia, subkultury).

Cennym źródłem informacji dla nauczycieli są **kartoteki metodyczne**. Użytkownicy mogą tu znaleźć rozkłady materiałów nauczania, przykładowe konspekty lekcji, opisy gier, wycieczek dydaktycznych, zajęć z uczniami uzdolnionymi lub takimi, którym nauka sprawia trudności.

Kolejny rodzaj kartotek, często wykorzystywany zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów, to **kartoteki literackie**. Dzielą się one na dwie części: osobową i przedmiotową. Część osobową tworzą nazwiska autorów ujętych w programach nauczania szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich. W części zagadnieniowej można odnaleźć informacje z zakresu literatury, językoznawstwa, teatru, filmu.

W bibliotekach pedagogicznych prowadzone są także **kartoteki bibliotekoznawcze**. Materiał w nich zgromadzony służy głównie samodoskonaleniu bibliotekarzy.

Kartoteki regionalne funkcjonujące w bibliotekach pedagogicznych uwzględniają opisy dokumentów z zakresu oświaty, kultury, literatury, sztuki oraz historii. Zapotrzebowanie czytelników warunkuje utrzymywanie tych kartotek, mimo iż w bibliotekach publicznych również istnieją takie kartoteki (Siuda 1999: 41–49, 2000: 10–13).

Nauczyciele mogą odnaleźć w kartotekach bibliograficznych materiały przydatne do:

- pisania rozkładów materiału,
- przygotowywania uroczystości szkolnych, spotkań z rodzicami,
- rozwiązywania problemów wychowawczych,
- uatrakcyjnienia zajęć,
- indywidualnej pracy z uczniem,
- zorientowania się w nowych tendencjach w pedagogice,
- tworzenia programów autorskich,
- organizacji konkursów przedmiotowych,
- odnalezienia nowych, twórczych rozwiązań metodycznych itp. (Parysz 1996: 1–2).

Wiele bibliotek pedagogicznych opracowuje przydatne w procesie doskonalenia zawodowego oraz w codziennej pracy bibliografie z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych. Problematyka tych zestawień bibliograficznych koncentruje się wokół nowych koncepcji nauczania, problemów wychowawczych, metodyki nauczania różnych przedmiotów, także pedagogiki specjalnej.

Zestawienia opracowane przez bibliotekarzy pomagają nauczycielom orientować się w zmieniających się programach nauczania, jak również rozwiązywać aktualne problemy wychowawcze. Jeśli biblioteka nie posiada w swojej bazie danych zestawienia bibliograficznego na interesujący nas temat, istnieje możliwość zamówienia.

Jadwiga Ozdoba

JADWIGA OZDOBA – nauczycielka i bibliotekarka w Zespole Szkół im. Jana Pawła II w Masłowie

Literatura

- Andrzejewska Jadwiga. 1997/1998. *Biblioteka szkolna – pracownia nauczycieli i uczniów*. „Nowe w Szkole” nr 5, s. 14-15.
- Drzewiecki Marcin. 2001. *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*. ISBN 83-87629-67-7.
- Klimczyk-Wompel Maria. 1983. *Komponenty warsztatu informacyjnego biblioteki pedagogicznej*. „Poradnik Bibliotekarza” nr 1-2, s. 20-22.
- Kordziński Jarosław. 1996. *Biblioteka jako ośrodek informacji*. „Biblioteka w Szkole” nr 10, s. 2.
- Kowalcuk Marzena. 2002. *Biblioteki pedagogiczne w nowej rzeczywistości*. „Poradnik Bibliotekarza” nr 2, s. 6-8.
- Miszczuk Robert. 2000. *Biblioteki pedagogiczne u progu reform... i co dalej?*. „Poradnik Bibliotekarza” nr 1, s. 9-10.
- Pachociński Ryszard. 1999. *Rola biblioteki i informacji naukowej w szkole XXI wieku*, [w:] *Biblioteka i informacja w systemie edukacji: materiały konferencji naukowej, Kielce, 3-4 grudnia 1998 r.*, s. 29-40.
- Parysz Janina. 1996. *Kartoteki metodyczne biblioteki pedagogicznej w warsztacie pracy nauczyciela*. „Biblioteka w Szkole” nr 10, s. 1-2.
- Siuda Maria. 1999. *Biblioteki pedagogiczne w procesie informacji*, [w:] *Biblioteka i informacja w systemie edukacji: materiały konferencji naukowej, Kielce, 3-4 grudnia 1998 r.*, s. 41-49.
- Siuda Maria. 2000. *Działalność informacyjna Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Kielcach*, „Poradnik Bibliotekarza” nr 10, s. 10-13.



Fot. Paweł Król

Tutoring rówieśniczy

Jedną z form wsparcia procesu dydaktycznego, coraz częściej obecną w polskich szkołach, jest tutoring (Rycielski 2012: 31). Pojęcie to zostało wprowadzone przez Davida Wooda dla określenia „nauczania nieformalnego, spontanicznego, do którego dochodzi w sytuacjach interakcji społecznej wzbogaconej o naturalnie pojawiające się ‘okazje dydaktyczne’ czy ‘okazje edukacyjne’” (Brzezińska, Lutowski, Smykowski, za: Pawlak 2006: 45). Aktualnie można wyróżnić kilka rodzajów tutoringów, np. naukowy, rozwojowy, artystyczny, rodzinny czy rówieśniczy (Pająk 2012: 21). Jest on uważany za jedną z najskuteczniejszych form wsparcia rozwoju wiedzy i umiejętności dzieci w okresie wczesnoszkolnym (Rycielski 2012: 34) oraz alternatywę dla tradycyjnego układu nauczyciel–klasa/uczeń (Marchow 2014: 1).

Tutoring rówieśniczy to „interakcja edukacyjna zorganizowana z udziałem dzieci w zbliżonym wieku (np. kolegów z tej samej klasy), w układzie jeden na jeden” (Marchow 2014: 1). Ma on miejsce, kiedy między dziećmi dochodzi do „konfrontacji punktów widzenia oraz rozumowania mającego na celu znalezienie rozwiązania konfliktu poznawczego”

(Dmowska, Kalka 2014: 70). Tutoring rówieśniczy zakłada, że „uczniowie bardziej kompetentni (tutorzy) udzielają instrukcji i pomocy uczniom mniej kompetentnym” (Brzezińska 2008: 47). Z omawianą formą wsparcia spotykamy się również wtedy, kiedy dwoje uczniów mających odmienne wiadomości na jakiś temat spotyka się w celu zaprezentowania sobie nawzajem posiadanych przez siebie informacji (Dmowska, Kalka 2014: 69). W obydwóch rodzajach tutoringów rówieśniczych działania uczniów są wspomagane przez nauczyciela (Brzezińska 2008: 70). Praca w tych samych parach tutorskich odbywa się z reguły przez kilka tygodni, a nawet miesięcy (Marchow 2014: 1).

O sile tutoringów rówieśniczych stanowią spontanicznie występujące w rozwoju człowieka sytuacje edukacyjne pomiędzy równoletkami (Marchow 2014: 2). Już Lew Wygotski i Jean Piaget spostreżli, że dzieci uczą się i rozwijają swoje myślenie dzięki interakcjom, w jakie wchodziły z innymi ludźmi, w tym z rówieśnikami, określanymi w psychologii rozwojowej jako szczególne „czynniki wspomagające” (Pawlak 2006: 43).

Skuteczność tutoringów rówieśniczych warunkuje przede wszystkim podobień-

stwo między uczniami, które jest znacznie większe niż w przypadku ucznia i nauczyciela, oraz skoordynowana aktywność pomiędzy tutorem a nauczaną przez niego osobą (Brzezińska 2012: 59).

Uczenie się z pomocą rówieśnika, nazywane tutoringiem rówieśniczym, to warta uwagi metoda pracy na lekcjach, jednak nauczyciele pragnący ją wykorzystać powinni pamiętać o kilku kwestiach. Po pierwsze: w pracę w parze tutorskiej powinny zostać zaangażowane dzieci cechujące się większą ilością doświadczeń, mające nieco więcej wiadomości i umiejętności, co umożliwi przekazanie i wyjaśnianie znanych sobie informacji rówieśnikom, którzy ich nie posiadają lub przyswoili je jak dotąd w mniejszym stopniu (Dmowska, Kalka 2014: 70).

Po drugie: zadanie, nad którym pracuje para tutorska, musi być dostatecznie trudne dla ucznia, stanowić dla niego wyzwanie i wpisywać się w potrzebę współpracy. Nie może jednak być tak skomplikowane, żeby dziecko nie potrafiło znaleźć jego rozwiązania nawet z pomocą bardziej kompetentnego rówieśnika (Marchow 2014: 2).

Po trzecie: nie jest wskazane wykorzystanie tutoringów rówieśniczych na początku pracy z grupą, kiedy nauczyciel nie zdołał dokładnie poznać każdego z uczniów z osobna, kiedy nie posiada informacji o ich mocnych i słabych

stronach, kiedy nie nawiązał z nimi dobrego kontaktu. Wdrażanie omawianej metody powinno mieć miejsce wtedy, kiedy nauczyciel będzie miał wiedzę na temat swoich podopiecznych, zaznajomi się z ich dokumentacją w celu wychwycenia ewentualnych trudności i zaburzeń, jakie mogą wpłynąć na ich funkcjonowanie w szkole, a przede wszystkim kiedy wejdzie z nimi w przyjazne relacje (Pawlak 2009: 68).

Po czwarte: tutoring rówieśniczy nie musi być prowadzony jedynie wśród równolatków. Dzieci starsze mogą uczyć młodsze, jednak aby proces ten okazał się skuteczny należy właściwie zorganizować otoczenie, klasę, materiały, środki dydaktyczne. Trzeba także na tutorów wybrać odpowiednich uczniów oraz dobrze przygotować ich do roli nauczyciela młodszych kolegów, uczyć ich cierpliwości, umiejętności nakierowywania innych na rozwiązanie problemu, zdolności chwalenia za poprawnie wykonane zadania (Egger, za: Dmowska, Kalka 2014: 70-71), umiejętności planowania pracy oraz komunikowania się (Pawlak 2006: 45). Oprócz tego konieczna jest uważna obserwacja nauczyciela oraz ciągła ocena postępów uczestników tutoringu rówieśniczego (Egger, za: Dmowska, Kalka 2014: 71).

Po piąte: każdy uczeń powinien mieć choć raz możliwość zostać tutorem, by móc wykazać się wiedzą i/lub umiejętnościami organizacyjnymi, nowymi pomysłami czy zdolnościami integracyjnymi (Pawlak 2009: 70).

Po szóste: nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z roli, jaką odgrywa w tutoringu rówieśniczym. Powinien on pełnić w nim funkcję facylitatora (Rycielski 2012: 32), superwizora (Brzezińska 2012: 59), koordynatora czynności tutorskich (Marchow 2014: 3). Do jego zadań należy przede wszystkim stałe monitorowanie pracy uczniów poprzez dopilnowanie tego, aby: rozmawiali na temat dotyczący przedmiotu ich działania; nie ułatwiali sobie zadania i nie unikali pokonywania na-

potkanych trudności; nie przekazywali sobie błędnych informacji; relacja między tutorem a uczniem była przyjacielska; uczestnicy par tutorskich przejawiali pozytywne odczucia związane z pełnionymi przez siebie rolami; tutor nie „wymądrzał się” i nie przejmował innych funkcji nauczyciela, np. tych związanych z ocenianiem (Dmowska, Kalka 2014: 74-77). Ponadto edukator musi udzielać wskazówek, instruować tutorów, w jaki sposób mają uczyć swoich partnerów, być źródłem wsparcia emocjonalnego (Brzezińska 2012: 59). Nie może natomiast próbować zastąpić relacji uczeń-nauczyciel relacją uczeń-tutor. Musi zatem mieć świadomość, że tutoring rówieśniczy nie wyręcza go w pełnieniu aktywnej roli w procesie nauczania i do jego obowiązków nadal należy przekazywanie swoim podopiecznym wiedzy z danej dziedziny (Dmowska, Kalka 2014: 75). Nauczyciel musi także pamiętać, aby w kontak-

tach z uczniami: być autentycznym, czyli prawdziwym, nie ukrywać się za fasadą np. roli zawodowej, a ujawniać swoje rzeczywiste uczucia i emocje; wzmacniać i akceptować uczucia, własne opinie ucznia oraz odrębność dziecka. Nauczyciela pełniącego rolę koordynatora czynności tutorskich powinno ponadto cechować zaufanie do drugiej osoby (Rogers, za: Pawlak 2009: 69); akceptacja; otwarte słuchanie oraz uprzejmość (Maslow, za: Pawlak 2009: 69).

Uczenie się z pomocą rówieśnika jest metodą, z której obie strony relacji tutorskiej czerpią korzyści, zarówno uczeń jak i tutor (Brzezińska 2008: 47). Osoby pełniące rolę ucznia mają możliwość sprawniejszego przyswojenia wiedzy niż w przypadku samodzielnej edukacji czy pod kierunkiem rówieśnika, posiadającego zbliżone do niego kompetencje, a często nawet samego nauczyciela (Brzezińska 2012: 59). Dlaczego tak się dzieje? Po pierwsze, z rówieśnikami łatwiej się dzieciom utożsamić (Marchow 2014: 2). Po drugie, osoby w tym samym wieku

mają podobne doświadczenia, system znaczeń i sposób rozumienia świata, co ułatwia nabywanie od nich nowych wiadomości i umiejętności. Na skuteczniejsze przyswojenie wiedzy wpływa także mały dystans między tutorem a uczniem, co umożliwi swobodniejsze, bardziej naturalne zachowanie i przejawianie mniejszego niepokoju związanego z obawą przed oceną i krytyką. Oprócz poszerzenia wiedzy praca w parze tutorskiej daje osobie pełniącej rolę ucznia możliwość rozwinięcia umiejętności wyrażania i obrony własnego zdania (Dmowska, Kalka 2014: 78-79).

Udział w tutoringu rówieśniczym może przyczynić się także do rozwoju tutorów, ponieważ uczenie rówieśnika pozwala na usystematyzowanie własnej wiedzy, lepsze zrozumienie przekazywanych treści, a także dostrzeżenie i uzupełnienie braków oraz skonfrontowanie posiadanych wiadomości z wiedzą nauczanego. Ponadto pozwala mu odkryć jego zasoby i mocne strony, co pozytywnie wpływa na jego samoocenę oraz poczucie kompetencji (Dmowska, Kalka 2014: 78-79). Rola tutora kształtuje również wrażliwość na potrzeby partnera interakcji; pozwala nabyć umiejętności udzielania informacji zwrotnych, instrukcji, wskazówek i pochwał (Marchow 2014: 2); uczy różnych sposobów dostosowania tempa pomocy do szybkości pracy swego partnera (Brzezińska 2012: 59); wzmacnia cierpliwość oraz stwarza możliwość ujawnienia zdolności liderkich (Pawlak 2009: 70).

Warto również wspomnieć o korzyściach, które osiągają obydwój uczestnicy relacji tutorskiej, takich jak: kształtowanie umiejętności nawiązania i podtrzymywania kontaktu, zadawania pytań i odpowiedzi na nie oraz uważnego słuchania (Dmowska, Kalka 2014: 80). Interakcje rówieśnicze wzbogacają rozwój rozumowania logicznego poprzez wzbudzenie konfliktu poznawczego oraz przyspieszają zakończenie okresu egocentryzmu (Pawlak 2006: 44). Praca w parze tutorskiej uczy również rozwiązywania problemów, twórczego i krytycznego myślenia, samoświadomości, empatii (Pawlak 2009: 70). Ponadto rozwija zdolność współdziałania, zwiększa śmiałość, aktywizuje uczniów (Dmowska, Kalka 2014: 80).

Tutoring rówieśniczy może pomóc nauczycielowi w wywiązaniu się z niemożliwego do wykonania zadania: przedstawienia wiedzy w sposób interesujący dla grupy składającej się zarówno ze zdolnych, jak i przeciętnych i słabych uczniów.

Nierzadko bywa także źródłem satysfakcji, zadowolenia i dobrej zabawy.

Konkludując, należy stwierdzić, iż tutoring rówieśniczy może okazać się znakomitą formą wsparcia rozwoju uczniów, ponieważ umożliwia doświadczanie przez dzieci sytuacji uczenia i bycia nauczonym, kształtuje ich osobowość oraz ich umiejętności społeczne i poznawcze (Rycielski 2012: 34). Szczególnie dużo pozytywnych korzyści przynosi jej wykorzystanie w pierwszych klasach szkoły podstawowej, gdzie relacje rówieśnicze i uczenie się pracy w zespole stanowią jedno z ważniejszych wydarzeń w życiu dziecka (Marchow 2014: 4). Zastosowanie w procesie dydaktycznym omawianej metody może ułatwić pracę nauczyciela, który musi sprostać wyzwaniu prowadzenia klasy złożonej z uczniów cechujących się zróżnicowanym poziomem umiejętności (tamże: 1). Tutoring rówieśniczy może mu bowiem pomóc w wywiązaniu się z niemożliwego do wykonania zadania – przedstawienia wiedzy w sposób interesujący dla grupy składającej się zarówno ze zdolnych, jak i przeciętnych i słabych uczniów (Rycielski 2012: 32).

Aneta Baranowska

ANETA BARANOWSKA – mgr pedagogiki, tutor, doktorantka Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

Bibliografia:

- Brzezińska A. 2008. *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Brzezińska A. 2012. *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?*, [w:] J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców*, Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Dmowska A., Kalka J. 2014. *Tutoring rówieśniczy*, [w:] A. Brzezińska i inni (red.), *6-latków w szkole edukacja i pomoc*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Marchow M. 2014. *Tutoring rówieśniczy w edukacji elementarnej*, „Remedium” nr 1.
- Pająk K. 2012. *Wybrane praktyki tutoringowe w Polsce*, [w:] J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców*, Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Pawlak A. 2006. *Interakcje rówieśnicze – zjawisko tutoringowe dziecięcego*, „Nowa Szkoła” nr 3.
- Pawlak A. 2009. *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Rycielski P. 2012. *Efektywność kształcenia w programach tutoringu rówieśniczego*, [w:] J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców*, Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Kultury.

Przed wyborem szkoły ponadgimnazjalnej

Cele szczegółowe:

- prezentacja źródeł informacji o szkołach ponadgimnazjalnych,
- omówienie typów szkół ponadgimnazjalnych,
- przedstawienie rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych,
- określenie priorytetów wyboru szkoły dla ucznia.

Czas zajęć:

1 godzina.

Formy i metody:

wykład, burza mózgów, „wirujące plakaty”.

Materiały do zajęć:

Załączniki do scenariusza, czyli materiały szkoleniowe: schemat ilustrujący szkolnictwo ponadgimnazjalne; charakterystyka typów szkół ponadgimnazjalnych, licea ogólnokształcące, licea profilowane, technika, szkoły zawodowe); ulotka dla rodziców z informacjami o rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych; arkusze szarego papieru, markery, mazaki, długopisy, kartki samoprzylepne.

Przewidywane materiały wypracowane przez rodziców: sformułowanie priorytetów dotyczących wyboru szkoły ponadgimnazjalnej.

Przebieg zajęć

1. Powitanie. Krótkie omówienie celów spotkania.

2. Krótki wykład – charakterystyka szkolnictwa ponadgimnazjalnego, szczegółowe omówienie typów szkół: licea ogólnokształcące, licea profilowane, technika, szkoły zawodowe.

Praca w grupach metodą „burzy mózgów” lub „wirujących plakatów” nad zadaniami:

– Czym rodzice powinni się kierować, wybierając wspólnie z dzieckiem szkołę ponadgimnazjalną?

– Jakie czynniki mają wpływ na dostanie się do wybranej szkoły ponadgimnazjalnej?

– Z jakich źródeł można pozyskać informacje o szkołach ponadgimnazjalnych?

Prezentacja wyników pracy, omówienie plakatów.

3. Krótki wykład – zaprezentowanie zarządzenia Kuratorium Oświaty na temat rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych.

Wręczenie ulotek rodzicom.

4. Ewaluacja – informacja zwrotna od rodziców na temat zajęć, dokończenie zdania: *Po dzisiejszym spotkaniu chcę powiedzieć, że...* Przyklejenie karteczek na arkusz papieru, stworzenie „mówiącej ściany”.

5. Podziękowanie za wspólną pracę i pożegnanie.

Renata Chortyńska

RENATA CHORTYŃSKA – nauczyciel języka polskiego w Publicznym Gimnazjum w Wiśniowej Górze



**Każdy człowiek ma prawo do życia!
Każde poczęte dziecko także!**

Najważniejsze zadanie obrońców życia i praw rodziny

Mądry udział

w wyborach parlamentarnych

Obrona życia człowieka obowiązkiem każdego z nas

Św. Jan Paweł II, największy z rodu Polaków, często apelował o ochronę życia każdego człowieka, od poczęcia po naturalny kres. W encyklice *Evangelium vitae* pisał: „Bronić życia i umacniać je, czcić je i kochać – oto zadanie, które Bóg powierza każdemu człowiekowi”.

Wiele jest sposobów i możliwości obrony życia. Amerykański obrońca życia człowieka, dr med. J. Willke sformułował cztery podstawowe sposoby działania w tej dziedzinie: 1) modlić się, 2) uczyć się, 3) uczyć innych, 4) pomagać.

Są w historii narodów okresy szczególne. Takim szczególnym okresem w historii Polski jest obecna kampania wyborcza do parlamentu. W październiku wybierzemy osoby, które będą decydować o składzie rządu, o tworzeniu ustaw: dobrych, złych czy wręcz zbrodniczych. Nasze głosy powinniśmy oddać tylko na te partie i tych kandydatów, którzy będą bronić życia i praw rodziny.

Kryterium Papieża-Polaka

Św. Jan Paweł II wypowiedział 19 czerwca 1983 r. na Jasnej Górze słowa, które dla każdego katolika-Polaka winny być podstawowym kryterium oceny polityków, partii politycznych i dziennikarzy: „Nigdzie indziej Bóg nie uobecnia się we właściwym sobie działaniu wobec człowieka tak radykalnie i nigdzie indziej nie ujawnia się wobec człowieka tak namacalnie, jak w swoim stwórczym działaniu, czyli jako Dawca daru życia ludzkiego. Stąd stosunek do daru życia jest wykładnikiem i podstawowym sprawdzianem autentycznego stosunku człowieka do Boga i do człowieka, czyli wykładnikiem i sprawdzianem autentycznej religijności i moralności”.

Bierzmy udział w wyborach – wybierajmy mądrze

Kościół katolicki wciąż apeluje o udział w wyborach parlamentarnych i o mądry wybór osób, którym przekażemy duży udział we władzy. Musimy uczestniczyć w tych wyborach. Trzeba, abyśmy zachęcali także innych do udziału w październikowym głosowaniu. Oceniając partie polityczne, konkretnych polityków, trzeba stosować różne kryteria, np. prawdomówność, właściwe programy ekonomiczne, szacunek wobec historii Polski, odpowiednia polityka zagraniczna, szacunek dla życia człowieka od poczęcia do naturalnej śmierci itp.

Trzeba, żebyśmy nie tylko sami zastosowali kryterium Papieża-Polaka, ale zachęcali innych, aby postużyli się nim w swych decyzjach wyborczych. Św. Jan Paweł II, wielki czciciel Krzyża Chrystusowego, prosił nas: „Bronicie krzyża, nie pozwólcie, aby Imię Boże było obrażane w waszych sercach, w życiu społecznym czy rodzinnym” (Zakopane, 6 czerwca 1997 r.).

Jako wyznawcy Chrystusa, Syna Bożego, który na Krzyżu dokonał odkupienia każdego z nas, na Krzyżu zwyciężył śmierć, na Krzyżu otworzył nam bramy Miłosierdzia Bożego, musimy powiedzieć „nie” tym, którzy Krzyż Święty profanują i tym, którzy na te profanacje zezwalają.

Wielu Polaków modliło się o dobry wybór prezydenta RP. Dzisiaj także trzeba się modlić o dary Ducha Świętego dla wszystkich Polaków, aby uczestniczyli w wyborach parlamentarnych i dokonali dobrego wyboru.

*dr inż. Antoni Zięba, prezes Polskiego Stowarzyszenia Obrońców Życia Człowieka,
współzałożyciel Krucjaty Modlitwy w Obronie Poczętych Dzieci
Więcej informacji na: www.pro-life.pl Aktualności na: www.facebook.com/psocz*

dwutygodnik
droga

dla Ciebie
i Twoich
uczniów



- pismo pomocne na godzinie wychowawczej lub lekcji WDŻ
- sprawy nastolatków: dom, szkoła, wybór zawodu, dojrzewanie, seks
- młodzieżowa szata graficzna i dużo konkursów z nagrodami

- przydatny nauczycielom i uczniom
- nauka zarządzania czasem
- świetny pomysł na mikołajkowe prezenty

**W PAKIECIE
TANIEJ**

[Roczna lub półroczna
prenumerata „Drogi”]

+

[Kalendarz „Drogi”
z 50% rabatem]

Możesz zamówić osobno prenumeratę lub Kalendarz „Drogi”.

Koszty wysyłki zawsze pokrywa wydawnictwo. **Przy zamówieniu większej liczby egzemplarzy „Drogi” lub większej liczby Kalendarzy atrakcyjne rabaty.**

Ceny prenumerat:

- kwartalna – 24 zł
- półroczna – 48 zł
- roczna – 96 zł
- ☐ Kalendarz – 16 zł

Szczegóły i zamówienia:

tel. 12 431 07 24
prenumerata@droga.com.pl
kalendarz@droga.com.pl

E-wydanie dostępne na
www.cyfrostudnia.pl

SPRAWDŹ

3

ZALETY ROCZNEJ PRENUMERATY

- 1 Największa oszczędność – nawet 47% taniej!
- 2 Wygoda – czasopismo w Twojej skrzynce
- 3 Gwarancja stałej ceny



Tygodnik „wSieci”
~~306 zł~~ **183 zł**

Miesięcznik „wSieci Historii”
~~95 zł~~ **50 zł**

Pakiet „wSieci” i „wSieci Historii”
~~401 zł~~ **220 zł**

Wpłat za prenumeratę prosimy dokonywać na konto:
 78 1750 1325 0000 0000 2103 8946

FRATRIA Sp. z o.o., ul. Legionów 126-128, 81-472 Gdynia, w tytule wpłaty wpisując rodzaj prenumeraty oraz pełne dane adresowe do wysyłki prenumeraty

@ prenumerata@fratria.pl
 www.wsieci.pl
 22 616 15 70