

# OSWIATAŁ HEINAŁ

NR 12/178  
2018

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

[www.mcdn.edu.pl](http://www.mcdn.edu.pl)

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Nauczyciele wobec  
nowych wyzwań

**Wydawca:**

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

**Rada Wydawnicza:**

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

**Rada Redakcyjna:**

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

**Redaguje zespół w składzie:**

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

**Opracowanie materiałów i korekta:**

Zofia Wyżlińska

**Redaktor naczelna:**

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

**Adres redakcji:**

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

**Warunki przyjmowania materiałów:**

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

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

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

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

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

Nakład 1000 egzemplarzy

**Skład i druk: Digital Art Studio**

ISSN 1233-7609

**Od redakcji** ..... 3

**Zagadnienia oświatowo-educacyjne**

**Karol Kowalczyk**, Skuteczne wykorzystanie potencjału wirtualnej rzeczywistości w edukacji ..... 3

**Dorota Lenar**, Tajemnicze kwadraciki już nie takie tajemnicze ..... 6

**Anna Kościelak**, Inżynieria dla dzieci, STEAM i drukarki 3D w szkole, czyli nowy wymiar edukacji ..... 9

**Mariola Komorowska**, Edukacja humanistyczna nowym wyzwaniem edukacyjnym ..... 11

**Marta Paluch-Chrabąszcz**, Coaching w edukacji ..... 13

**Piotr Modzelewski**, Edukacyjna skuteczność optymizmu – optymizm a oceny szkolne, wytrwałość w realizacji celów i przystosowanie szkolne ..... 17

**Monika Szczygieł, Benita Wielgus**, „Boję się”, „nie lubię”, „nie umiem”, „nie poradzę sobie” – czyli o tym, co pozwala przewidzieć trudności w uczeniu się matematyki uczniów na różnych etapach edukacji ..... 23

**Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki**

**Joanna Szostak**, Kosiba listy i pocztówki pisze ..... 26

**Książki warte polecenia**

**Marzena Sula-Matuszkiewicz**, Programy edukacyjne wspierające uczniów w ich rozwoju ..... 29

**Kobiety w polskiej pedagogice i edukacji**

**Marta Jesionek, Stefania Wilczyńska** ..... 30

**Konteksty i inspiracje**

**Jadwiga Gołda, Edyta Sekunda, Magdalena Tataruch**, Cykliczne działania na rzecz integracji pokojowej ..... 32

**Wspomnienie**

**Jacek Kowalski**, Wspomnienie o śp. dr Jadwidze Stadnikiewicz-Kerep ..... 33

**Informacje i komunikaty**

**Edyta Kopeć**, Edukacja patriotyczna w przedszkolu ..... 34

Akademia Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej, II edycja. Wyjazd edukacyjno-szkoleniowy nauczycieli na Ukrainę – fotogaleria ..... 35

Konferencja „Dla Niepodległej. W 100. rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości” – fotogaleria ..... 36

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

**Okładka:** Fot. E. Demczuk



## Od redakcji

### Szanowni Czytelnicy

Wśród podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w bieżącym roku szkolnym znalazło się zagadnienie: „Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci”. W związku z tym zapraszamy do przeczytania artykułów poświęconych problematyce wykorzystania w edukacji wirtualnej rzeczywistości, kodów QR i technologii druku 3D. Stanowi to pewne wyzwanie dla nauczycieli, ale, jak podkreśla autor jednego z tekstów, komplementarne połączenie już zdobytego doświadczenia pedagogicznego z cyfrowym przekazem opartym na nowoczesnych technologiach może okazać się najskuteczniejszym sposobem dotarcia do współczesnych uczniów.

Ponadto zwracamy Państwa uwagę na artykuł ukazujący znaczenie edukacji humanistycznej, która polega przecież nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale w równej mierze na wszechstronnym rozwoju człowieka. Następne teksty poświęcone są m.in. zagadnieniom związanym z zastosowaniem coachingu w edukacji, postawami najmłodszych uczniów wobec matematyki oraz ze znaczeniem optymizmu w edukacji.

W numerze zamieszczamy także kolejny artykuł z cyklu „Kobiety w polskiej pedagogice i edukacji”. Tym razem przypominamy postać Stefani Wilczyńskiej, bliskiej współpracownicy Janusza Korczaka, mającej ogromne zasługi dla pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej.

Zapraszam do lektury!

**Wszystkim Czytelnikom  
życzymy nadziei na lepsze jutro  
oraz ciepłych chwil przy choince,  
roziskrzonych kolędą  
i wspomnieniami.  
Wszystkiego najlepszego  
w Nowym Roku!**



Daria Grodzka  
redaktor naczelna  
miesięcznika  
„Hejnał Oświatowy”

# Skuteczne wykorzystanie potencjału wirtualnej rzeczywistości w edukacji

DR KAROL KOWALCZUK

**Proces dydaktyczny ulega nieustannym przemianom, dostosowując się do wymogów, jakie stawia przed nim rzeczywistość, w której funkcjonują zarówno wychowankowie, jak i nauczyciele.**

Uczniowie jako cyfrowi tubylcy szybko przystosowują się do zmian technologicznych, które w coraz większym zakresie dotyczą różnych obszarów życia społecznego. Wśród nauczycieli ten proces przebiega wolniej i napotyka pewne przeciwności, które jednak można konstruktywnie rozwiązać. Kiedy w 2001 r. Marc Prensky prezentował na łamach artykułu *Digital Natives, Digital Immigrants*<sup>1</sup> swoją teorię dotyczącą cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów, niezwykle trafnie przedstawił problem, z którym ówczesna edukacja (w kontekście globalnym) się zmagala. Współcześnie teoria ta jest nadal odbierana jako szczególnie istotna w próbie interpretacji problemów w komunikacji na linii uczeń – nauczyciel, jednak wydaje się, iż powoli jej adekwatność zaczyna maleć.

Główną tego przyczyną jest sytuacja, w której pierwsze pokolenia określane mianem cyfrowych tubylców dorosły i rozpoczęły pracę zawodową jako pedagodzy i wychowawcy. Pokolenie to obejmuje większość współczesnych nauczycieli na stanowisku stażysty, ale także młodych rodziców, którzy świadomie przekazują kulturę korzystania z nowych mediów swoim wychowankom. Z drugiej strony, kadra pedagogiczna z dłuższym stażem od dawna zauważa postępujący wzrost znaczenia technologii w procesie kształcenia i wymuszoną nim potrzebę modyfikacji programów oraz metod nauczania dostosowanych do nowych wymogów. Szkoła jako instytucja również stwarza coraz szersze możliwości korzystania z nowych technologii w trakcie zajęć dydaktycznych poprzez wykorzystanie na nich rzutników multimedialnych, laptopów i tablic

interaktywnych, chociaż oczywiście w niejednakowym stopniu we wszystkich placówkach.

Współcześnie nie rozpatruje się potrzeby unowocześnienia procesu nauczania poprzez zastosowanie w nim nowych technologii w kategorii pytania, czy należy to zrobić, ale raczej, jak tego dokonać. Rozpatrując słowa Neila Postmana<sup>2</sup> mówiące, iż każda nowa technologia jest jednocześnie błogosławieństwem, jak i przekleństwem, musimy spojrzeć na zdobycze technologiczne oczywiście krytycznie, ale mając przede wszystkim na uwadze możliwość ich kreatywnego wykorzystania w procesie kształcenia.

Jakich narzędzi i środków dydaktycznych dostosowanych do potrzeb uczniów, opartych na nowych technologiach, należy szukać, podpowiadają sami wychowankowie. Współczesny świat młodzieży to w dużej mierze świat cyfrowy. Dzieci wychowane w obecnych czasach nie potrafią funkcjonować offline, a osoby dorosłe często mają problem ze zrozumieniem takiego stanu rzeczy. Dla współczesnych cyfrowych tubylców granica między światem realnym a wirtualnym jest granicą niezwykle płynną i w wielu sferach zamazaną. To w Internecie mają swoje konta społecznościowe, z pomocą których komunikują się, omawiają sprawdziany, załatwiają sprawy osobiste. To sieć często pełni rolę „pamiętnika”, chociaż w zupełnie innym, bardziej ekshibicjonistycznym znaczeniu.

To, w jaki sposób i czy poprawnie młodzież korzysta z możliwości, jakie daje nowoczesna technologia, jest trudne pytanie i z pewnością odpowiedź na nie jest niesatysfakcjonująca.

We Francji dokonano zakazu korzystania z mobilnych urządzeń w szkołach publicznych ze względu na zjawisko FOMO (Fear of Missing Out), które związane jest z tym, iż dzieci mają potrzebę bycia cały czas online w celu bieżącego śledzenia wszystkiego, co wokół nich się dzieje<sup>3</sup>. Z całą pewnością takie rozwiązanie znalazłoby rzesze zwolenników, jak i zagorzałych przeciwników wśród polskich pedagogów, jednak zjawisko to w jeszcze większym stopniu pokazuje, jak bardzo potrzebne jest zwrócenie się w kierunku nowych technologii w procesie kształcenia.

Jako nauczyciele i edukatorzy musimy pamiętać, że pomimo zmiany roli pedagoga w teraźniejszej szkole nadal pełni on kluczową rolę w życiu uczniów. Zwrócenie się w kierunku nowych technologii pozwoli nie tylko na wykorzystanie narzędzi i obszaru, który skutecznie trafia do młodych odbiorców, ale także pozwoli na pokazanie kultury korzystania z nowych mediów. Zauważanie drzemającego w nich potencjału dydaktycznego, a nie tylko ludycznego, pozwoli także na wytworzenie odpowiednich wzorców zachowań względem nowych technologii, które stały się nieodłącznym elementem życia młodzieży.

Przestrzeń cyfrowa, która dzięki swojej plastyczności i modelowości stwarza duży potencjał na jej wykorzystanie w edukacji, to wirtualna rzeczywistość. Młodzież najczęściej spotyka się z nią, uczestnicząc w rozgrywkach gier komputerowych. Współczesny rozwój branży gamingowej i jej wielki sukces ekonomiczny nie pozwala na lekceważenie potencjału tkwiącego w tej gałęzi ludycznej aktywności. O dużej popularności świadczy ilość graczy, szacuje się, że w Polsce z większą lub mniejszą częstotliwością w rozgrywkach gier komputerowych uczestniczy 16 mln odbiorców<sup>4</sup>.

Obecny bardzo dynamiczny rozwój rynku gamingowego w Polsce, u podstaw którego leży światowy sukces kilku krajowych produkcji, a także znaczne środki finansowe przeznaczone na dofinansowanie tej branży gospodarki spowodowały, że gry komputerowe przestały być traktowane jako niszowa rozrywka, a wyrosły na główny motor napędowy nowoczesnej technologicznej gospodarki. W związku z tak dynamicznym rozwojem obszar ten stanowi także bardzo atrakcyjną perspektywę przy-

szłej pracy zawodowej, w której zatrudnienie znajdą nie tylko programiści, ale także graficy koncepcyjni i 3D, kompozytorzy i specjaliści od efektów dźwiękowych oraz osoby odpowiedzialne za tworzenie treści fabularnych, a także testerzy. Możliwość zatrudnienia w tak szerokim wachlarzu zawodów pozwala na postrzeganie obszaru gamingowego jako przyszłej atrakcyjnej pracy zawodowej przez wielu uczniów o bardzo różnych preferencjach, od predyspozycji ścisłych, poprzez humanistyczne, na artystycznych skończywszy. Perspektywa ta przekłada się także na wzmożone zainteresowanie grami komputerowymi w środowisku uczniów.

**Jako nauczyciele i edukatorzy musimy pamiętać, że pomimo zmiany roli pedagoga w teraźniejszej szkole nadal pełni on kluczową rolę w życiu uczniów.**

Przez długi okres środowiska wirtualnego nie rozpatrywano pod kątem atrakcyjnej perspektywy edukacyjnej. Wynikało to z błędnej interpretacji gier jako produktów o charakterze infantylnym, przypisanym tylko dzieciństwu, a także poprzez błędną ich identyfikację jako wytworów tzw. niskiej kultury. Przez te fakty nie zauważano tkwiącego w nich potencjału dydaktycznego. Specjaliści z branży gier, m.in. Ernest Adams podkreślają jednak, że wbrew powszechnej opinii gry komputerowe są nierozdzielnie związane z nauczaniem. Ponieważ są one tylko wtedy interesujące, gdy dają szansę nauki<sup>5</sup>. Tylko gry wymagające od uczestnika ciągłego doskonalenia swoich umiejętności i wykorzystywania zdobytych informacji do zwiększenia efektywności, a co za tym idzie również skuteczności podejmowanych działań, są interesujące. Śledząc popularność poszczególnych gatunków gier komputerowych lub konkretnych tytułów, można potwierdzić tę tezę.

Do cieszących się największą popularnością w środowisku młodzieży możemy zaliczyć te najbardziej skomplikowane. Proste gry zręcznościowe nie są tak atrakcyjne jak rozbudowane gry strategiczne, akcji czy fabularne. Ta zależność leży także u podstaw sukcesu gier online, zdecydowanego faworyta w rankingu współczesnych najbardziej popularnych gatunków elektronicznej rozgrywki. Cieszą się one stale

rosnącym zainteresowaniem, ponieważ w największym stopniu spośród wszystkich gatunków gier wymagają uczenia się i weryfikacji swojej wiedzy poprzez szybkie działanie w sytuacji konfrontacji z innymi graczami. Efekty tej popularności przekładają się na duże zainteresowanie tym gatunkiem gier w wymiarze globalnym, co doprowadziło do powstania tzw. e-sportów, czyli profesjonalnych rozgrywek ligowych cyfrowej rozgrywki.

Z drugiej strony gry komputerowe dzięki swoim cechom i usytuowaniu w sferze ludycznej mają tendencję do umiejętnego zmienienia percepcji i odwracania uwagi od problemów z punktu widzenia ucznia mniej interesujących. Jane McGonigal<sup>6</sup> trafnie podsumowała ten fakt, stwierdzając, że gaming potrafi z rzeczy nieinteresujących zrobić interesujące, a z rzeczy trudnych proste. To dzięki dużemu zaangażowaniu się w samą rozgrywkę i skupieniu się na jej przebiegu uczestnicy, napotykając określone problemy, starają się jak najskuteczniej i efektywniej je pokonać. Ten system motywacyjny można z dobrym skutkiem wykorzystać w edukacji, przesłaniając materiał kluczowy, nacechowany dydaktycznie, pozornie dominującym aspektem ludycznym.

**Przestrzeń cyfrowa, która dzięki swojej plastyczności i modelowości stwarza duży potencjał na jej wykorzystanie w edukacji, to wirtualna rzeczywistość.**

Powyższa koncepcja jest tym bardziej prawdopodobna, ponieważ wbrew obiegowej opinii między gamingiem i procesem dydaktycznym istnieje wiele podobieństw, dzięki którym można skutecznie wykorzystywać gry komputerowe jako rozbudowane narzędzia dydaktyczne. Większość tytułów gier oparta jest na podobnym schemacie, który najbardziej widoczny i uszczegółowiony jest w grach RPG (Role Playing Games). Są to gry, w których jesteśmy odpowiedzialni za kierowanie bohaterem (lub grupą bohaterów) i uczestniczeniem w wydarzeniach (najczęściej bardzo rozbudowanych), które określa wątek fabularny rozgrywanej przygody.

System rozgrywki opiera się zazwyczaj na pewnym schemacie, zgodnie z którym, rozpoczynając przygodę, bohater kierowany przez gracza nie

posiada żadnych umiejętności i zdolności, jednak pod wpływem realizacji działań wynikających z fabuły nabywa pełnego doświadczenia. Jest to schemat określany mianem „od zera do bohatera”. Odbywa się to zazwyczaj poprzez wypełnienie pewnych questów – zadań, związanych z rozgrywką. Zazwyczaj te zadania zlecają nam postaci występujące w grze. Mogą one polegać na dostarczeniu jakiejś ważnej przesyłki, zdobyciu odpowiednich składników do eliksiru lub rozwiązaniu zagadki – paleta questów jest bardzo zróżnicowana. Ważne natomiast jest to, iż po poprawnym ukończeniu zadania bohater kierowany przez gracza otrzymuje punkty doświadczenia lub wyposażenie ekwipunku. Punkty doświadczenia wpływają na rozwój postaci, jej kondycję, zdrowie, wiedzę itp. Zdobywając coraz więcej punktów doświadczenia, jednostka rozwija się coraz bardziej i awansuje na coraz to wyższe poziomy. Dzięki czemu jest lepiej przygotowana do zmierzenia się z trudnym zadaniem końcowym wynikającym z fabuły gry. Ekwipunek, czyli przedmioty, z których może korzystać podczas gry (szaty, narzędzia, broje itp.), a które zdobywa dzięki wykonanym zadaniom, też bezpośrednio przenoszą się na efektywność rozgrywki, ponieważ wyposażają gracza w rzeczy ułatwiające podejmowanie i realizację dalszych wyzwań. Im więcej trudu i z im większym zaangażowaniem gracz przystąpi do realizacji powierzonych mu zadań, z tym większą gratyfikacją może się liczyć.

**Wbrew obiegowej opinii między gamingiem i procesem dydaktycznym istnieje wiele podobieństw, dzięki którym można skutecznie wykorzystywać gry komputerowe jako rozbudowane narzędzia dydaktyczne.**

System nauczania obowiązujący w szkole jest bardzo zbliżony do systemu rozwoju bohatera prezentowanego w wirtualnym świecie gier komputerowych. Rozpoczynając proces nauczania z konkretnej dydaktyki szczegółowej, uczeń na wstępie ma zerowy lub podstawowy zakres wiadomości z danego obszaru tematycznego. Podczas nauki zdobywa pewne poziomy doświadczenia, które przekładają się na końcowy poziom informacji z danego materiału. Podczas nabywania wiedzy podstawowo-



Fot. M. Grewenda

wym systemem weryfikującym znajomość materiału jest sprawdzian. Może on być rozpatrywany poprzez pryzmat questów występujących w grze. Jeżeli uczeń podejrze do pracy z należytą sumiennością, zdobywa wysokie oceny, które działają motywująco, a w rezultacie pomagają łatwiej osiągnąć wyznaczony cel – otrzymać możliwie najwyższą ocenę końcową z danego przedmiotu.

Oczywiście podejmowanie wyzwań w grze komputerowej jest często odbierane przez uczniów jako coś bardziej atrakcyjnego, ponieważ odbywa się w zdecydowanie (z punktu widzenia uczniów) bardziej interesującej przestrzeni. Jest nią środowisko wirtualne, w którym uczniowie czują się bardzo dobrze. Świat cyfrowy stanowi dla nich przestrzeń, w której funkcjonują niemal od urodzenia, dlatego też stanowi on naturalny obszar, w którym czują się niezwykle pewnie i kompetentnie. W przeciwieństwie do wielu nauczycieli i rodziców, dla których w dużej mierze to coś nie do końca rozumianego.

Wirtualna rzeczywistość, jak również sieć Internetu, są wręcz naturalnym obszarem egzystencji dzieci i młodzieży, ponieważ są one dostosowane do preferencji i odpowiadają strategii analizy informacji, do której przywykli uczniowie. Odpowiada za to wielozadaniowość mózgow współczesnych dzieci i młodzieży. Koegzystencja ze światem cyfrowym i konieczność przetwarzania dużej ilości bodźców płynących z przekazu medialnego spowodowała, iż dzisiejsi uczniowie wykształcili sposób przetwarzania wielu

informacji jednocześnie<sup>7</sup>. Związane jest to również z wykształceniem umiejętności odbierania informacji polisensorycznie. Uczestnicząc w rozgrywkach gier komputerowych czy surfując po Internecie, uczniowie wykorzystują odbiór wielozmysłowy. Obserwują to, co dzieje się na ekranie monitora, słuchają informacji płynących z głośników, obsługują manualnie wirtualne środowisko, wykorzystując klawiaturę i myszkę, a to wszystko dodatkowo muszą łączyć z myśleniem przestrzennym (świat wirtualny czy Internet to przestrzenie, po których uczestnicy się poruszają, tworząc swoiste mapy).

**Świat cyfrowy stanowi dla uczniów przestrzeń, w której funkcjonują niemal od urodzenia, dlatego też stanowi on naturalny obszar, w którym czują się niezwykle pewnie i kompetentnie.**

Uczniowie są więc przyzwyczajeni do przetwarzania informacji wielokanałowo i polisensorycznie, i właśnie taki rodzaj przekazu dominuje w ich życiu. Osoby odpowiedzialne za kształcenie i wychowanie młodzieży powinny pamiętać o tym, opracowując materiały dydaktyczne. Schemat „tablicy i kredy” niestety w dużej mierze nie odpowiada już współczesnym normom, przez co dla cyfrowych tubylców jest po prostu nieodpowiedni. Oczekują, a może wręcz wymagają oni przekazu dostosowanego do ich potrzeb i możliwości. Związane jest to z koniecznością reformy procesu



dydaktycznego, która już toczy się od kilku lat. Efektami tego jest wprowadzanie szerokopasmowego Internetu do szkół, wyposażanie placówek w nowoczesny sprzęt i modyfikowanie podstawy programowej (m.in. wprowadzanie przedmiotów związanych z programowaniem). Oczywiście kwestią otwartą jest pytanie, na ile i czy podjęte środki są wystarczające. Niemniej należy wyraźnie zaznaczyć, iż sukces dostosowania materiału dydaktycznego do współczesnych wymogów edukacyjnych w dużej mierze leży w rękach samych nauczycieli i edukatorów. Wszystko wymaga działań wieloetapowych i pomimo ukierunkowania ich do uzyskania określonej korzyści przez samych uczniów musi uwzględniać także potrzeby nauczycieli.

Młoda kadra pedagogiczna bez większych problemów i kompleksów wykorzystuje najnowsze technologie nie tylko przy opracowywaniu materiałów dydaktycznych, ale także przy ich analizie i prezentacji uczniom. Jednak dokonująca się cyfrowa rewolucja powinna również uwzględniać starsze pokolenie nauczycieli tzw. cyfrowych imigrantów, którzy muszą niekiedy wykonać podwójną pracę, nie tylko dostosowując przekaz dydaktyczny do współczesnych cyfrowych wymogów, ale także uzupełniać i podnosić swoje kompetencje informatyczne. Dokonujące się przemiany w szkole powinny mieć na względzie również i ich perspektywę, co z kolei wymusza bardziej komplementarne podejście do wykorzystania klasycznych i cyfrowych narzędzi dydaktycznych.

#### Sukces dostosowania materiału dydaktycznego do współczesnych wymogów edukacyjnych w dużej mierze leży w rękach samych nauczycieli i edukatorów.

Dostosowanie własnego warsztatu nauczania do wymogów, jakie stawia przed edukacją rewolucja technologiczna, nie może opierać się na całkowitym oderwaniu cyfrowych imigrantów od tego, co do tej pory było dla nich strategią dominującą. Będzie to nienaturalne i trudne do zaakceptowania przez pedagogów, którzy przez wiele lat swojej pracy wypracowali określony system nauczania. Zdecydowanie skuteczniejsze będzie komplementarne wykorzystanie już zdobytego bogatego doświadczenia

pedagogicznego i wspomaganie go cyfrowym przekazem opartym na nowych technologiach. To połączenie może stanowić najskuteczniejszy sposób dotarcia do współczesnych uczniów.

**Słowa kluczowe:** wirtualna rzeczywistość, edukacja.

#### PRZYPISY:

- <sup>1</sup> M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, t. 9, nr 6.
- <sup>2</sup> N. Postman, *Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995, s. 13.
- <sup>3</sup> „PC Format” 2018, nr 10, s. 98.
- <sup>4</sup> *Polski rynek graczy – statystyki 2017*, <https://mobirank.pl/2017/07/06/polski-rynek-graczy-statystyki-2017/> (dostęp: 3.11.2018).
- <sup>5</sup> E. Adams, *Projektowanie gier. Podstawy*, Gliwice 2011, s. 59.
- <sup>6</sup> J. McGonigal, *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, New York 2011.
- <sup>7</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 166.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Adams E.: *Projektowanie gier. Podstawy*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2011. ISBN 9788324627813.
- McGonigal J.: *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Press, 2011. ISBN 9780143120612.
- „PC Format”, 2018, nr 10. s. 98. ISSN 0963-5521.
- Polski rynek graczy – statystyki 2017*, <https://mobirank.pl/2017/07/06/polski-rynek-graczy-statystyki-2017/> (dostęp: 3.11.2018).
- Postman N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 1995. ISBN 8372006377.
- Prensky M.: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, t. 9, nr 6. ISSN 1074-8121.
- Żylińska M.: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013. ISBN 9788323130925.

\* \* \*



**Dr Karol Kowalczyk** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

# Tajemnicze kwadraciki już nie takie tajemnicze

— DOROTA LENAR —

**W trosce o prawidłowy rozwój dziecka trzeba stwarzać takie warunki, aby mogło się ono wszechstronnie rozwijać.**

Nauczyciel ma do dyspozycji wiele metod, form pracy i środków dydaktycznych, które odpowiednio dobrane pozwolą zainteresować uczniów nauczonymi treściami. Najlepsze efekty uzyskują nauczyciele, którzy lubią swoją pracę i starają się urozmaicać prowadzone zajęcia, gdyż dzieci nie lubią monotonii. Współczesny świat dostarcza do takich działań wiele okazji.

Telefon komórkowy, smartfon, tablet to dla uczniów urządzenia codziennego użytku. Coraz częściej wykorzystują je nauczyciele. Są niezbędne do **zajęć z kodami QR**. Nazwa pochodzi z języka angielskiego: Quick Response i oznacza – szybką odpowiedź. Ten typ kodu opracowany został przez japońskie przedsiębiorstwo Denso-Wave w 1994 r. Jego twórcy w 2014 r. otrzymali w Berlinie europejską nagrodę w kategorii wynalazków popularnych, w konkursie organizowanym przez Europejski Urząd Patentowy. W odróżnieniu od kodów kreskowych nośnikiem treści nie są kreski, ale kwadratowe ciemne i jasne moduły. Mogą pomieścić więcej informacji niż kody kreskowe. Kody QR nie muszą być czarno-białe. Ważne jednak, aby pomiędzy obszarami jasnymi i ciemnymi był jak największy kontrast. Istnieje wiele darmowych generatorów kodów. Zainteresowanych odsyłam do artykułu opublikowanego w czasopiśmie „IT w Edukacji”<sup>1</sup>. Najczęściej używam generatora dostępnego na <https://www.qr-online.pl/>.

Z doświadczenia wiem, że uczniowie młodszych klas szkoły podstawowej

sygnalizują, że rodzice skanują kody telefonem komórkowym, ale nie wszyscy potrafią podać ich nazwę i wyjaśnić, jakie mają zastosowanie. Często dopytują, w jaki sposób można pobrać aplikację do skanowania kodów QR. Używając tych kodów w czasie lekcji, mamy okazję, aby podać ich zastosowanie w życiu codziennym i w ten sposób wzbogacić wiedzę praktyczną naszych podopiecznych. Kody mogą zawierać: dowolny tekst lub dane, adres strony www, adres e-mail, wirtualną wizytówkę, dane przelewu bankowego, SMS wraz z treścią i numerem odbiorcy, współrzędne geolokacyjne, a więc dane, które trudno zapamiętać. Zamiast żmudnego zapisywania, w czasie którego łatwo się pomylić, kod i telefon błyskawicznie skierują nas do tych treści. Jako pomoc dydaktyczną w czasie zajęć można zastosować materiały zawierające ulotki reklamowe, czasopisma, bilet, fakturę z kodami QR.

Stosując kody w procesie dydaktycznym, musimy starannie zaplanować przebieg zajęć, aby zapanować nad dyscypliną w klasie i nie dopuścić do sporów, kto ma skanować, czytać zawartość kodów i wykonywać zawarte w nich polecenia. Zapobiegnie temu: podział na grupy, przygotowanie odpowiedniej ilości kodów, telefonów lub tabletów i ćwiczeń angażujących wszystkich uczniów. Należy sprawdzić wydrukowane kody, czy urządzenia do skanowania zadziałają. Najlepiej drukować w formatach podpowiadanych przez program, nie zmniejszać samodzielnie ich rozmia-

łów. Im krótszy tekst do zakodowania, tym lepiej (starsze modele telefonów mogą mieć problem z odczytaniem drobnych QR-ów czy dłuższego tekstu).

**Używając kodów QR w czasie lekcji, mamy okazję, aby podać ich zastosowanie w życiu codziennym i w ten sposób wzbogacić wiedzę praktyczną naszych podopiecznych.**

W realizowanych przez siebie zajęciach stosowałam kody w celu zainteresowania uczniów tematem życzliwości. Skanując kody na początku lekcji, poznawali tzw. „dobre słowa”: komplementy i określenia pozytywnych cech charakteru. Po odczytaniu fragmentów z wybranych tekstów literatury dla dzieci dyskutowaliśmy o przezwiskach i potrzebie mówienia innym komplementów. Dzieci wykonywały ćwiczenia związane z charakterystyką bohaterów i komplementowaniem kolegów z klasy. Analogiczne zajęcia bez kodów udawadniały, że to proste ćwiczenie rozszerza zasób słownictwa uczniów, którzy chętniej wypowiadają się.

Ciekawe efekty przyniosło zastosowanie kodów QR do poznawania zalet czytania i roli biblioteki. Tu również „podpowiedzenie” pewnych wartości tego procesu poprzez zakodowanie w formie czarno-białych kwadracików wpływało na aktywność uczniów. Zadaniem uczniów było, po zeskanowaniu kodu, omówienie wylosowanej warto-

ści. Wykazywali się dużą kreatywnością, wyjaśniając takie teksty, jak: „Kto czyta, jest mądry”, „Czytając, poznajemy świat”, „Czytanie rozwija wyobraźnię”, „Czytanie pomaga w nauce”, „Czytanie sprzyja koncentracji”, „Czytając, wzbogacamy słownictwo”, „Czytając, jesteśmy wrażliwsi”, „Sławni ludzie dużo czytali”, „Czytanie czyni człowieka nowoczesnym”, „Czytanie to gimnastyka dla mózgu”, „Biblioteka to dobre miejsce dla człowieka”, „Biblioteka to lecznica duszy” i in. Na zakończenie, na moje pytanie, czy dowiedzieli się czegoś nowego na temat zalet czytania, chętnie podawali argumenty, których nie znali wcześniej.

Bardzo często kody QR używane są w czasie gier miejskich. Prowadząc zajęcia w pomieszczeniu pozwalającym na swobodne przemieszczanie się, można elementy takiej gry zastosować. Po zapoznaniu uczniów z pracą bibliotekarza, „zatrudniłam” ich na kilkanaście minut na tym stanowisku. Uczniowie mieli za zadanie znaleźć przedmioty, które nie pasowały do biblioteki (świetnie nadają się do tego różnego rodzaju gadżety, np. miniaturowa skrzynka pocztowa, sejf itp.). Ukryte były w nich kody QR zawierające polecenia związane z odszukaniem konkretnej książki lub czasopisma. W tych publikacjach znajdowały się wydrukowane dalsze polecenia związane z pracą z tekstami. Materiały biblioteczne zawierają kody kreskowe, skanując je za pomocą czytnika, możemy uczniom pokazać w programie bibliotecznym, jakie informacje zawiera inny rodzaj kodu.

Dzieci mogą kody losować, możemy je ukryć w oryginalnych kopertach lub pod różnymi kartami. Świetnie nadają się do tego karty z gry Dixit, karty kamishibai lub karty Klanzy<sup>2</sup>. Można użyć kartoników z naklejonymi ilustracjami z kolorowych czasopism. W piśmiennictwie tego typu karty są różnie nazywane: karty dialogowe, metaforyczne lub kreatywne. Istotną rolę pełni tu obraz. Można je wykorzystać w dalszej części zajęć do kreatywnych zabaw (skojarzenia ilustracji ze znaną książką, filmem, bohaterem, wymyślenie tytułu książki itp.) lub improwizowania opowieści. Rozłożenie zestawów kart dla każdej grupy może stwarzać pewną trudność nauczycielowi, który jest równocześnie odpowiedzialny za bezpieczeństwo dzieci na przerwie. Proces



Kody QR i karty dialogowe, fot. D. Lenar



ten przebiegnie szybko, jeśli wcześniej przygotujemy zestawy i wydrukowane polecenia, jak szukać kart. Sposób szukania może uwzględniać orientację (np. od pierwszej górnej karty po lewej stronie przejdź dwie karty poziomo w prawo, a potem skręć pionowo w dół, pomiń jedną kartę, odkryj następną). Jeśli mamy karty z ilustracjami, które mogą kojarzyć się dzieciom z czymś, co lubią i karty neutralne, możemy polecić dzieciom wybranie z zestawu tych, które wywołują miłe skojarzenia. W czasie zajęć podkreślamy, że każdemu może się podobać coś innego i należy to uszanować. To trochę pracochłonne rozpoczęcie lekcji wprowadza element niespodzianki i budzi u uczniów zainteresowanie tematem.

Kody QR z powodzeniem stosować można w zajęciach z uczniami na różnych etapach nauczania, w nauczaniu wielu przedmiotów. Od kilku lat nauczyciele w czasopismach i w publikacjach internetowych opisują praktyczne zastosowanie kodów QR w procesie dydaktycznym. Stosują je do: kodowania zagadek, definicji, poleceń w grze dydaktycznej, tworzenia puzzli z tekstami zwrotek wiersza, uczenia się słówek w języku obcym. Kody mogą kierować do ciekawych stron www z informacjami, które poszerzą wiedzę uczniów lub zawierać dodatkowe zadanie domowe. Można przygotować quiz ułożony tak, by zaczernienie pól na arkuszu odpowiedzi utworzyło prawidłowy kod QR potwierdzający poprawność rozwiązania<sup>3</sup>.

**Kody QR z powodzeniem stosować można w zajęciach z uczniami na różnych etapach nauczania, w nauczaniu wielu przedmiotów.**

Interesujący sposób wykorzystania kodów QR w procesie oceniania studentów opisał Paweł Wołoszyn. Kod pełni rolę kuponu, który może zostać wręczony podczas zajęć zasługującym na to studentom. Akt przyznania kuponu ma wówczas naturę czysto materialną, polega na podaniu namacalnej rzeczy, nie przerywa narracji zajęć i nie obciąża żadnej ze stron koniecznością pamiętania jakichkolwiek informacji. Samo odnotowanie tego faktu w systemie elektronicznym może nastąpić później, gdy w dogodnym momencie obdarowany słuchacz zeskanuje kod i wykorzysta

swój kupon – podobnie jak kod promocyjny w sklepie<sup>4</sup>. W przypadku dzieci młodszych taki kupon może przybrać np. postać orderu. Dodać należy, że technika umożliwia nam uatrakcyjnienie kodu poprzez zastosowanie koloru, czy dodanie elementu graficznego (np. logo), nadając mu niepowtarzalny, trudny do podrobienia kształt<sup>5</sup>.

Zamieszczona pod artykułem bibliografia zawiera materiały metodyczne, które mogą zainspirować nauczycieli. Bez trudu można także dotrzeć do publikacji zamieszczonych na różnych portalach internetowych. Wszyscy autorzy podkreślają, że zastosowanie kodów pobudza u dzieci motywację do pracy i podnosi atrakcyjność zajęć. Jeśli jednak będą za często stosowane, po prostu znudzą się uczniom.

Inną zaletą tego prostego sposobu uatrakcyjnienia lekcji jest możliwość wielokrotnego użytku wydrukowanych kodów poprzez zalaminowanie. Przewodząc zajęcia z zastosowaniem smartfonów czy tabletek, wskazujemy na ich użyteczność, ale znajdziemy też czas na rozmowę na temat szkodliwości nadmiernego ich wykorzystywania. Warto opracować w szkole „komórkowy savoir vivre”, który obowiązywałby zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Dobrze zorganizowana przerwa międzylekcyjna, zapewniająca dostęp do różnych zabaw, gier planszowych czy atrakcyjnej oferty biblioteki powinna zmniejszyć liczbę „samotników” zapatrzonych w ekran smartfona. Dzięki telefonowi komórkowemu rodzice mogą skontaktować się ze swoim dzieckiem, a nawet sprawdzić, gdzie aktualnie przebywa ich pociecha. Nie zrezygnują więc z tej możliwości.

Urządzenia mobilne zapewniające dostęp do Internetu to źródło wiedzy, z którego korzystają już najmłodsi. Co raz częściej zadają pytanie wyszukiwarce Google niż nauczycielowi. Dlatego warto z nimi dużo rozmawiać i uczyć mądrego korzystania ze tych urządzeń.

**Słowa kluczowe:** kod QR, zajęcia z kodami QR.

### PRZYPISY:

- 1 A. Socheon-Kamińska, *Generatory kodów*, „IT w Edukacji” 2016, nr 1, s. 56–[58].
- 2 R. Domani (red.), *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, Lublin 2010.

<sup>3</sup> M. Florkiewicz-Borkowska, *Z(a)maluj sobie kod!*, <http://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/zamaluj-sobie-koda> (dostęp: 23.08.2018).

<sup>4</sup> P. Wołoszyn, *Możliwości wykorzystania kodów QR w praktyce dydaktycznej*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/48/id/987> (dostęp: 23.08.2018).

<sup>5</sup> <https://www.qr-online.pl/news,modyfikacja-kodow-qr-kolory-i-grafika,12.html> (dostęp: 23.08.2018).

### BIBLIOGRAFIA:

Apanasewicz J.: *QR Quest, czyli podchody w wersji elektronicznej*. „IT w Edukacji” 2015, nr 3, s. 30–31. ISSN 2300-8474.

Bilska A.: *Przepis na stworzenie gry miejskiej*. „IT w Edukacji” 2014, nr 3, s. 16–18. ISSN 2300-8474.

Boryczka B.: *„Zakodować” czytelnika, czyli o QR kodach w bibliotece*. „Biblioteka Centrum Informacji” 2015, nr 1, s. 3–6. ISSN 1899-4458.

Florkiewicz-Borkowska M.: *Komiksy na języku obcym*. „TIK w Edukacji” 2016, nr 3, s. 38–39. ISSN 2451-3989.

Ledzińska A.: *Okulary – historia jednego wynalazku*. „Świetlica w Szkole” 2017, nr 2, s. 12–13. ISSN 1897-9890.

Lenar D.: *Wartość czytania: zajęcia z zastosowaniem kodów QR i kart metaforycznych*. „Sygnał: Magazyn Wychowawcy” 2018, nr 5, s. 36–38. ISSN 2299-7199.

Moczydłowska I.: *Jak wykorzystać kody QR w nauczaniu języków obcych?* „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 3, s. 85–88. [http://jows.pl/sites/default/files/wydania/jows\\_3\\_2016\\_internet.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/wydania/jows_3_2016_internet.pdf) (dostęp: 23.08.2018).

Olejarz A.: *Biblioteczne spotkanie z historią: o zaprowadzeniu w Polsce chrześcijaństwa*. „Biblioteka w Szkole” 2016, nr 4, s. 12–16. ISSN 0867-5600.

Sidoruk-Sołoducha R.: *Poznajemy przyrodę ze smartfonem*. „IT w Edukacji” 2014, nr 3, s. 33–36. ISSN 2300-8474.

Stępczyńska K.: *Wędrowka piekarczyka: scenariusz wycieczki*. „Świetlica w Szkole” 2015, nr 4, s. 9–10. ISSN 1897-9890.

Tomasik A.: *Język polski w akcji. O nauczaniu na miarę czasów i wyzwań*. „Polonistyka” 2017, nr 3, s. 34–39. ISSN 0551-3707.

Walkowiak M.: *Tabletowy piątek*. „IT w Edukacji” 2015, nr 2, s. 28–29. ISSN 2451-3989.

Żołna M.: *Trzy razy Q czyli Quizizz, Quizlet i QR kody*. „Edukacja Pomorska” 2016, nr 74, s. 37–38. <http://www.cen.gda.pl/wp-content/uploads/2016/09/Quizizz-Quizlet-QR-kody.pdf> (dostęp: 23.08.2018).

\* \* \*

**Dorota Lenar** – nauczyciel dyplomowany, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Nowym Sączu.



# Inżynieria dla dzieci, STEAM i drukarki 3D w szkole, czyli nowy wymiar edukacji

ANNA KOŚCIELAK

**Edukacja STEAM, drukarki 3D i inżynieria na regularnych lekcjach w szkole podstawowej? Poczytaj o tym, jak program „Ogarnij Inżynierię” wykorzystuje je do rozbudzania zainteresowania uczniów naukami ścisłymi i doskonalenia warsztatu pracy nauczycieli.**

„To był zupełnie inny świat. To było odczarowanie nauki, która do tej pory kojarzyła się uczniom z nudą, czymś szampowym. Nagle okazało się, że nauka może być przyjemna, praktyczna, ciekawa” – mówi o programie Radosław Potrac, nauczyciel ze Szkoły Podstawowej nr 30 w Warszawie. Program „Ogarnij Inżynierię” Fundacji Katalyst Engineering wykorzystuje założenia inżynierii dla dzieci, edukacji STEAM i aktywnie włącza do procesu nauczania technologię druku 3D. Misją fundacji jest pobudzanie zainteresowania uczniów inżynierią i naukami ścisłymi. W ramach programu fundacja zapewnia szkołom: drukarki 3D wraz z filamentem, zestawy inżynieryjne do przeprowadzania eksperymentów, scenariusze lekcji, książkę ćwiczeń dla każdego ucznia, techniczne i merytoryczne wsparcie podczas realizacji programu.

Przez ostatnie cztery lata w programie „Ogarnij Inżynierię” wzięło udział 58 szkół, 384 nauczycieli i ponad 15 tysięcy uczniów.

## Dlaczego inżynieria i nauki ścisłe?

Od kilku lat na całym świecie odnotowuje się niedobór specjalistów z wykształceniem technicznym. W Polsce, mimo że w ostatnich latach rośnie liczba kandydatów na uczelnie techniczne, prognozy pokazują, że problem braku inżynierów będzie się pogłębiał. Dlatego istotne jest, by rozbudzić zainteresowanie tą drogą kariery jak największej liczby uczniów. Ważne jest, by wyłapywać kluczowe momenty, w których uczniowie odchodzą od matematyki. Najczęściej wiąże się to z przejściem do kolejnego etapu edukacyjnego. Pierwszym z nich jest czwarta klasa szkoły podstawowej, kiedy po trzyletnim okresie edukacji zintegrowanej zaczyna się podział na przedmioty

i wzrasta poziom trudności. Często to właśnie wtedy uczniowie podejmują decyzję, że są „humanistami”, co w praktyce oznacza, iż uznają, że matematyka jest nie dla nich.

Program „Ogarnij Inżynierię” rozpoczyna się w tym właśnie pierwszym krytycznym momencie modulem dla klas IV „Tajemnice zielonych dachów”. Obecnie powstaje nowy moduł dla klasy V, którego ramą inżynieryjną będą mosty jako element infrastruktury i lokalnego ekosystemu. Zastąpi on poprzedni moduł „Energia i wiatr”, który był dopasowany do starej podstawy programowej. Docelowo w ramach programu będą dostępne moduły dla klas IV–VIII. Pozwoli to uczniom na kontynuację doświadczenia z inżynierią i edukacją STEAM przez cały drugi etap edukacyjny szkoły podstawowej.

## Umysł jak spadochron

Szkoła w obecnym kształcie przegrywa walkę o uwagę uczniów. Rozwój technologii sprawił, że wyrosła jej potężna konkurencja. Gry, platformy społecznościowe, mobilne aplikacje są tak zaprojektowane, by podtrzymywać ciekawość, zonglować poczuciem satysfakcji na przemian z uczuciem niedosytu. Tymczasem odsetek uczniów, którzy nudzą się na lekcjach, rośnie<sup>1</sup>. A jak powiedział James Dewar – „Umysł jest jak spadochron, działa tylko wtedy, gdy jest otwarty”.

Kluczem do umysłu ucznia jest ciekawość, stymulujące otoczenie, które sprawi, że dzieci dostrzegą w uczeniu się szansę na fascynującą przygodę, która może trwać całe życie. Nauczyciele wiedzą, jak ważna jest zmiana sposobu uczenia, ale z tą wiedzą nie zawsze wiąże się działanie. Większość nauczycieli wie, że aktywne metody zwiększają zaangażowanie uczniów, ale w praktyce

większość z nich ogranicza się do korzystania z podręczników i zeszytów ćwiczeń<sup>2</sup>. Dlaczego? Być może dlatego, że mnożą się oczekiwania wobec nauczycieli, ale nie idzie za tym odpowiednie wsparcie.

**Kluczem do umysłu ucznia jest ciekawość, stymulujące otoczenie, które sprawi, że dzieci dostrzegą w uczeniu się szansę na fascynującą przygodę, która może trwać całe życie.**

W programie „Ogarnij Inżynierię” nauczyciele otrzymują narzędzia, które pomagają im wykorzystywać aktywne metody nauczania. W module dla klasy IV „Tajemnice zielonych dachów” uczniowie konstruują na lekcjach przyrządy pomiarowe, takie jak higrometr, anemometr czy termometr, przeprowadzają eksperymenty, które ułatwiają zrozumienie ciśnienia atmosferycznego. Ramą inżynieryjną modułu jest temat energooszczędnych i ekologicznych budynków z zielonymi dachami. Uczniowie budują własne modele budynków i, by sprawdzić wyjściową hipotezę, wykonują eksperyment z jedną różnicą. Tworzą też własne prototypy wskaźników kierunku wiatru, testują je i udoskonalają. Zamiast tak powszechnego w naszej szkole szukania jednej dobrej odpowiedzi, jednego właściwego rozwiązania, mają szansę na wykorzystywanie metody prób i błędów.

## STEAM, czyli lekcje pełną parą

Wszystko zaczęło się od STEM<sup>3</sup>. Prezydent Barack Obama w dorocznym orędziu w 2011 r. zaapelował, by położyć nacisk na nauczanie nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki. Od tego czasu powstało w USA tysiące programów STEM-owych wy-

korzystających metodę projektową. Z czasem edukatorzy zaczęli zauważać, że ograniczenie się do przedmiotów ścisłych wyklucza bardzo ważny element – nauki humanistyczne. Wprowadzanie do STEM literki A (*arts – ang. nauki humanistyczne*) pozwala pokazać uczniom, że wiedza jest całością, a jej poszczególne dziedziny łączą się i przenikają. Edukacja STEAM pomaga budować mosty pomiędzy różnymi przedmiotami, zrozumieć wiedzę, która, jeśli spojrzymy głębiej, jest jednym ekosystemem.

Rozwiązywanie problemu inżynierskiego jest okazją do pokazania praktycznego zastosowania wiedzy z matematyki czy nauk przyrodniczych.

Projekty STEAM-owe są konstruowane wokół konkretnych problemów, uczniowie mogą dzięki nim odkryć, że wiedza, którą zdobywają w szkole, ma praktyczne zastosowanie. Jak to wygląda w praktyce? Rozwiązywanie problemu inżynierskiego jest okazją do pokazania praktycznego zastosowania wiedzy z matematyki czy nauk przyrodniczych. Na przykład w module do klasy czwartej programu „Ogarnij Inżynierię”, w trakcie jednego z eksperymentów uczniowie konstruują w grupach termometry cieczowe, ogrzewają je i wykonują pomiary. Termometry stoją w tej samej odległości od lampy, czas wykonywania eksperymentu jest identyczny, ale każda z grup może stworzyć własną skalę pomiaru. Po zakończeniu eksperymentu nauczyciel spisuje wyniki. I co się okazuje? Mimo że eksperyment został wykonany w tych samych warunkach, prawie każda z grup ma trochę inny wynik. Dlaczego? Zabrakło wspólnego języka opisu rzeczywistości – ustandaryzowanej skali pomiaru. I tak w prosty sposób uczniowie mogą zobaczyć, jak bardzo ta wiedza się przydaje nie tylko na kartkówkach i testach i że jest to narzędzie niezbędne do komunikacji w nauce czy w inżynierii.

### Druk 3D, czyli pomysł zamieniony w przedmiot

Ostatnie dziesięciolecie to bardzo szybki rozwój technologii druku przestrzennego. Od czasu powstania w 1984 r. pierwszej drukarki 3D, która miała być przede wszystkim narzędziem



Fot. E. Demczuk

szybkiego prototypowania, maszyny te zaczęły być wykorzystywane z powodzeniem w przemyśle motoryzacyjnym, budownictwie, medycynie, modzie. A po tym jak w 2006 r. Adrian Bowyer stworzył pierwszy prototyp drukarki 3D przeznaczonej dla użytkowników domowych, znacząco wzrosła dostępność tych urządzeń. I dzięki temu maszyny te zawędrowały również do szkół.

Technologia druku 3D przyciąga uwagę i pobudza wyobraźnię uczniów. Dzięki tym urządzeniom mogą oni po raz pierwszy brać aktywny udział w procesie produkcji, nie tylko obserwować, jak dane z pliku STL zamieniają się w konkretny przedmiot, ale też tworzyć i modyfikować drukowane elementy. Cały proces zaczyna się w komputerze, ale po zakończeniu pierwszej, twórczej fazy, drukarki zabierają ich znów do świata przedmiotów, zachęcają do konstruowania, majsterkowania. Urządzenie to rozwija cierpliwość, sprzyja uczeniu się przez metodę prób i błędów, czas druku jest dość długi, a często, by osiągnąć oczekiwany rezultat, uczniowie muszą kilkakrotnie zmieniać ustawienia i powtarzać wydruk.

Modelowanie i druk 3D rozwijają wyobraźnię przestrzenną, umiejętności geometryczne, pomagają lepiej rozumieć właściwości materiałów, a też wprowadzają uczniów w proces pracy projektowej. „Dzieci mogły poznać coś innego, coś nowego. Dostęp do drukarki 3D pozwolił na zobaczenie, że może powstać coś z niczego – to było dla nich nie lada przeżycie” – opowiada Monika

Wojciechowska-Niedzińska ze Szkoły Podstawowej nr 206 w Warszawie.

### Kamień w wodę

Bezpośrednim odbiorcą programu „Ogarnij Inżynierię” są nauczyciele. Przed rozpoczęciem realizacji programu w szkole uczestniczą w szkoleniu, na którym poznają podstawy edukacyjne programu i zawartość modułu, uczą się modelowania przestrzennego i obsługi drukarki 3D. W warsztatach uczestniczą nauczyciele przyrody, matematyki, techniki, informatyki i plastyki. „Poszerzamy swoje umiejętności, robimy coś nieszablonowego, coś co nie jest wpisane w standardowy program nauczania. Program »Ogarnij Inżynierię« umożliwia nam to, nauczyciel staje się jeszcze lepszym nauczycielem” – mówi Marta Trybuła-Wasilewska z Bednarskiej Szkoły Podstawowej.

Modelowanie i druk 3D rozwijają wyobraźnię przestrzenną, umiejętności geometryczne, pomagają lepiej rozumieć właściwości materiałów.

„Ogarnij Inżynierię” to program tak pomyślany, by nauczyciele mogli dopasować go do swoich możliwości, wzbogacać o własne treści, być jego gospodarzami. Ma być wsparciem, narzędziem do lepszej, a tym samym bardziej satysfakcjonującej pracy na lekcjach. I tak jak kamień rzucony w wodę, który porusza jej powierzchnię, zostawiając coraz szersze kręgi, być impulsem do



wykorzystywania nowoczesnych, bardziej angażujących uczniów metod pracy i tworzenia własnych projektów.



Rys. D. Sterna

„Największą frajdę sprawiło mi to, że dzieci były bardzo zaangażowane w lekcje i czekały z niecierpliwością na każde kolejne zajęcia. To że pracowały, były zaangażowane przez 45 minut, nie chciały specjalnie wychodzić i pytały, czy mogłyby mieć jeszcze jedną dodatkową przyrodę czy technikę. Jest to, dla nauczyciela, największa nagroda i docenienie tego, co robi z dziećmi” – powiedziała po realizacji modułu Anna Radziejewska ze Szkoły Podstawowej nr 96 w Warszawie. I to poczucie satysfakcji i docenienia jest chyba dla nauczycieli najlepszą motywacją do rozwijania i poszerzania swojego warsztatu.

**Słowa kluczowe:** „Ogarnij Inżynierię”, STEAM, drukarki 3D.

#### PRZYPISY:

- <sup>1</sup> A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Baczek-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa: Instytut Socjologii UW, <http://www.szkoła-bezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-maj-2011>, s. 85.
- <sup>2</sup> *Diagnoza potrzeb nauczycieli przyrody w szkole podstawowej w zakresie wsparcia w prowadzeniu lekcji metodą badawczą*, Raport z badań, Warszawa 2014.
- <sup>3</sup> STEM – ang. science, technology, engineering, math (nauki przyrodnicze, technika, inżynieria, matematyka).

\* \* \*



**Anna Kościelak** – pasjonatka edukacji, od 18 lat zaangażowana w tworzenie projektów edukacyjnych. Menadżer programu „Ogarnij Inżynierię” w Fundacji Katalyst Engineering. Współorganizatorka Edu-Akcji, programu edukacyjnego ruchu społecznego Obywatele Nauki, działała w radzie Koalicji Otwartej Edukacji. Współzałożycielka i dyrektor zarządzający Kanadyjskiej Szkoły Podstawowej (2000-2012). Interesuje się neuropsychologią, wpływem nowych technologii na edukację i kulturą Azji Południowo-Wschodniej.

# Edukacja humanistyczna nowym wyzwaniem edukacyjnym

MARIOLA KOMOROWSKA

**Edukacja humanistyczna odnosi się do ideału wychowawczego zaproponowanego przez Floriana Znanieckiego, w którym autor podkreśla znaczenie ludzi dobrych i mądrych dla prawidłowego kształtu przyszłego społeczeństwa. Ludzi twórczych i etycznie czynnych. Ludzi o uformowanym charakterze. Ludzi dążących do ideałów. Współczesna edukacja powinna kreować wielkiego człowieka, ale też wielkich ludzi.**

Idea humanizmu zachowuje niezmiennie wielką aktualność. Profesor Irena Wojnar wskazuje, czym powinna się charakteryzować edukacja humanistyczna w XXI w. Uznając za punkt wyjścia uwydatnianą często przez uczoną tezę profesora Bogdana Suchodolskiego, iż edukacja „jest sprawą człowieka w świecie” oraz winna być tak prowadzona, aby człowiek, przyszły obywatel świata mógł rozumieć świat w którym żyje i kierować sobą, swoim własnym nieustannym rozwojem, podkreśla następujące **cechy edukacji humanistycznej**:

Edukacja humanistyczna powinna kształtować stosunek do świata i drugiego człowieka. Ma obowiązek wdrażać do rozumienia siebie i swojej roli w świecie. Wskazywać na istotną rolę

wiedzy i odpowiedzialności człowieka za przyszłe losy świata. Jak uważał B. Suchodolski należy zatem uczyć młodych ludzi konsekwentnie, iż nie powinno się żyć jakkolwiek. Że należy dorastać do coraz trudniejszych zadań. Humanistyczne kształcenie to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz w równej mierze wszechstronny rozwój człowieka, doskonalenie moralne, etyczne, emocjonalne. Jak wskazywał F. Znaniecki, po to by kształcić „ludzi dobrych i mądrych”<sup>1</sup> i aby dobro, jak podkreśla I. Wojnar, uczynić atrakcyjne dla młodych ludzi.

Edukacja humanistyczna ma wpływać na życie człowieka tak, aby ulegało ono zmianom wraz ze zmianami zachodzącymi w świecie. Jak pisał B. Suchodolski, jest to pomoc okazywana



Fot. T. Łopuszyński

ludziom w ich rozwoju w „na miarę” tworzonej cywilizacji humanistycznej, która ma swoje odniesienie do przeszłości, jednak to przyszłość stanowi jej istotny wymiar. Dlatego też ważną rolę przypisuje uczona wyobraźni jako tej sile, dzięki której ludzie mogą przewidywać konsekwencje własnych działań.

Edukacja humanistyczna w naszych czasach jest zdaniem I. Wojnar nierozdzielnie połączona z następującymi obszarami problemowymi:

- Pierwszy obszar odnosi się do świata, w którym żyje człowiek i który współtworzy poprzez rozmaite formy własnej aktywności. Odniesić się tu należy zarówno do tej twórczej działalności człowieka, dzięki której ludzie kształtują otaczające ich środowisko, budują świat kultury, jak i do działalności destrukcyjnej człowieka. Zadaniem pedagogów jest zatem budowanie rozumienia przemian zachodzących we współczesnym świecie oraz poszukiwanie płaszczyzn dla porządkowania relacji między makroświatem i mikroświatami. Ważnym elementem edukacji jest zwrócenie uwagi w sposób nieszablonowy na problemy powiązane z ekologią i obroną praw zwierząt.
- Drugi obszar dotyczy stosunku człowieka do innych ludzi, jak również do samego siebie. Gospodarka neoliberalna wpłynęła na kształtowanie się negatywnych form zachowań w postaci pędu do kariery, niczym niepojętej chęci zdobywania dóbr materialnych. Zachwiane zostały relacje międzyludzkie. Zanikła współpraca, współdziałanie, wspólnotowość. Brak działań bezinteresownych, zachowań empatycznych. Edukacja humanistyczna powinna wskazywać na ważność następujących źródeł życiowej satysfakcji, którymi powinny się stać działania wspólnotowe, bezinteresowne, tworzące wspólnoty oparte na braterstwie, zaufaniu i empatii.

Edukacja humanistyczna jest zobowiązana kształtować u młodego człowieka umiejętność „czerpania z otaczającego nas uniwersum kultury, jego dziedzictwa i nieustannie dokonywanych wzbogaceń”<sup>2</sup>. Współczesny człowiek żyje w kręgach sztuki, antysztuki i braku sztuki. Uniwersum kultury należy zatem rozumieć jako trwałe i niepodważalne osiągnięcia dziedzictwa przy



Fot. M. Stachurska

jednoczesnym uwzględnieniu nowych zjawisk twórczych.

Humanizm I. Wojnar wyraża się w ujmowaniu człowieka jako istoty twórczej<sup>3</sup>. Edukacja humanistyczna powinna wskazywać na twórcze dokonania i nieograniczone możliwości człowieka przy jednoczesnym uwrażliwianiu na tkwiące w nich zagrożenia. Człowiek pojmowany jest jako całość. Skupia w sobie predyspozycje uczuciowe, poznawcze, społeczne i twórcze. Edukacja humanistyczna łączy krytyczne myślenie, wyobraźnię, kreatywność, wrażliwość przy nieodłącznym zaangażowaniu rozumienia. Rozumienie to przenikanie w istotę tego, co powinno być rozumiane. To zarówno przenikanie inności istnienia, jak i przeżycia odnoszące się do uniwersum kultury. Uniwersum kultury pojmowanego jako cała kultura, która istniała, istnieje i będzie istnieć<sup>4</sup>. Rozumienie powinno prowadzić do porozumiewania się za pomocą sensów, metafor, znaczeń i symboli należących do uniwersum<sup>5</sup>. Rozumienie jest ściśle powiązane z moralnym aspektem humanistycznego kształtowania człowieka. Ważne jest, by dostrzegać uniwersum kultury, jak i indywidualny świat każdego człowieka. Należy doceniać umiejętności empatyczne polegające na zdolności odczytywania przesłań od innych ludzi.

Edukacja jest zobowiązana kształtować człowieka w jego osobowej humanistycznej integralności. Powinna uwydatniać postawy człowieka, tok myślenia i działania skupiony na wyższych

wartościach. Edukację musi przenikać humanizm, poczucie sensu i wartości, służby tak dla dobra drugiego człowieka i dla dobra międzyludzkich wspólnot. Edukacja humanistyczna winna być pojmowana, zdaniem I. Wojnar, jako „sprawa człowieka w świecie”. Temu kierunkowi edukacji miał przyświecać cel „rozumieć świat – kierować sobą”. Świat rozumiany jako złożoność przyrody, społeczeństwa i kultury, kierowanie sobą odnosiło się do samorozwoju i wyboru własnej strategii życia.

### Edukacja humanistyczna powinna kształtować stosunek do świata i drugiego człowieka.

Irena Wojnar uważa że, niezbędną jest **humanizacja edukacji**. Nauczyciel musi być osobą wrażliwą i rozumiejącą innych. Wojnar proponuje następujące obszary, które należałoby objąć humanistycznymi działaniami edukacyjnymi:

- Uwrażliwić nauczycieli na ważność problematyki związanej z tożsamością współczesnych ludzi, przy jednoczesnym uwzględnieniu ich inności.
- Kształtować umiejętności rozumienia uniwersum ludzkich wytworów i rozumienia innych ludzi, sytuacji, zależności, by móc na tej podstawie kształtować umiejętność przewidywania konfliktów.
- Skłaniać do tworzenia wspólnot międzyludzkich poprzez pogłębianie zdolności empatycznych.



- Rozbudzać wyobraźnię, która może się stać umiejętnością nieoceniającego widzenia ludzi i świata, pozwoli na aprobowanie odmienności innego człowieka, będzie podstawą dla twórczego i otwartego budowania stosunków pomiędzy uczniem a nauczycielem<sup>6</sup>.

Świat współczesny dotyka niezliczona ilość różnego rodzaju konfliktów, oddziaływujących na wszystkie dziedziny życia ludzi i społeczeństw. Narasta poczucie niepokoju i zagrożenia. Tradycyjne normy i wartości ulegają spłaszczeniu. W zaistniałej terażniejszości edukacja musi stać się narzędziem i szansą umożliwiającą planowanie zmian społecznych zorientowanych na wartości humanistyczne, czyli dobrze pojmowaną wolność, pluralizm, tolerancję i prawa człowieka<sup>7</sup>. Procesy edukacyjne w odniesieniu do przyszłości winny być oparte na konkretnych wartościach wolności, prawach człowieka i demokracji. Istotną rolę powinien pełnić dialog oparty na racjonalnej argumentacji.

### Edukacja jest zobowiązana kształtować człowieka w jego osobowej humanistycznej integralności.

Edukacja, według I. Wojnar, musi być rozumiana jako całościowy proces wzbogacania osoby ludzkiej dzięki osobistym staraniom człowieka. Postawy człowieka „określają jakość ludzi, szczególnie dziś przydatnych, odznaczających się otwartością, wyobraźnią, zdolnością do intelektualnej autonomii i do nieustannej edukacji, ludzi zdolnych zarówno do działania ekspresyjnego, jak i do odczytywania przekazów płynących od innych osób. Działania autorytarne i monopolistyczne technostruktury mają zostać zastąpione przez aktywne uczestnictwo, samorządność i inicjatywę, które wymagają swoistych kwalifikacji osobowych<sup>8</sup>. Istotne jest zatem, aby obecnie ograniczyć procesy edukacji unifikującej i konformizującej przy jednoczesnym wzmożeniu wysiłków człowieka do twórczego kształtowania właściwości indywidualnych.

Edukacja musi podlegać zmianom wraz ze zmieniającym się światem. Winny również ulegać zmianom sposoby myślenia i działania. Świat, ulegając zmianom, pozostaje całością. Jak pisał Antoine de Saint-Exupéry „Ziemia – Planeta Ludzi”<sup>9</sup>.

**Słowa kluczowe:** humanizm, edukacja humanistyczna, człowiek, postawy człowieka.

#### PRZYPISY:

- <sup>1</sup> F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, s. 351.
- <sup>2</sup> I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa 2016, s. 122.
- <sup>3</sup> Por. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 26.
- <sup>4</sup> Por. A. Szpociński, *Uniwersum kultury jako kategoria badawcza*, „Kultura Współczesna” 1996, nr 3–4, s. 74.
- <sup>5</sup> Por. I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki...*, dz. cyt., s. 123.
- <sup>6</sup> Por. tamże, s. 124.
- <sup>7</sup> Por. I. Wojnar, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] A. Bukowska (red.), *Polski S.E.C.: 55 lat działalności na rzecz wspólnej Europy i jej kultury*, Warszawa 2004, s. 40.
- <sup>8</sup> Tamże, s. 45.
- <sup>9</sup> Por. tamże, s. 47.

#### BIBLIOGRAFIA:

Komorowska M.: *Edukacja w poglądach Ireny Wojnar*. W: M. Szyszkowska (red.): *Edukacja na rozdrożu*. Białystok: KAW, 2015. ISBN 978-83-61062-56-1.

Suchodolski B.: *Wychowanie dla przyszłości*, wyd. III. Warszawa: PWN, 1968. ISBN (brak).

Szpociński A.: *Uniwersum kultury jako kategoria badawcza*. „Kultura Współczesna” 1996, nr 3–4. ISSN 1230-4808.

Wojnar I., Suchodolski B.: *Nasza współczesność a wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1972. ISBN (brak).

Wojnar I.: *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*. W: A. Bukowska (red.): *Polski S.E.C.: 55 lat działalności na rzecz wspólnej Europy i jej kultury*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza STON 2, 2004. ISBN 83-7273-134-9.

Wojnar I.: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000. ISBN 83-88149-33-4

Wojnar I.: *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, 2016. ISBN 978-83-8017-098-8.

Znaniecki F.: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN, 1974. ISBN 83-01-13460-7.

\* \* \*



**Mariola Komorowska** – nauczyciel konsultant MCDN ODN Tarnów, surdopedagog, oligofrenopedagog. Posiada wieloletnią praktykę w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Doktorantka na Uniwersytecie Warszawskim. Autorka wielu publikacji naukowych.

# Coaching w edukacji

MARTA  
PALUCH-CHRABĄSZCZ

„Stosując podejście coachingowe, w końcu sprawiamy, że dzieci szukają odpowiedzi w sobie i nie polegają tylko i wyłącznie na mądrzejszych autorytetach. Uczą się rozwiązywania problemów i realizowania własnych celów” (M. Pasterski).

#### Definicja

„Coaching to niedyrektywna forma pracy z drugim człowiekiem, polegająca na towarzyszeniu mu w rozwoju, w procesie poznawania samego siebie, odkrywania własnego potencjału oraz wykorzystywania zdobytej wiedzy dla wyznaczania celów, projektowania sposobów ich osiągnięcia oraz skutecznego realizowania. Coaching to sztuka słuchania i słyszenia tego, co komunikuje odbiorca. Praca coacha polega przede wszystkim na zadawaniu wartościowych, eksplorujących, otwierających pytań” (Tokarz, 2017).

Powyższa definicja coachingu dobrze opisuje ideę tej formy pracy z drugim człowiekiem lub grupą osób. Wskazuje na najistotniejsze kwestie – nie tyle prowadzenie człowieka i pokazywanie mu właściwego dla niego kierunku postępowania czy planu działania, ale raczej pomoc w odkryciu jego najgłębszych i najprawdziwszych potrzeb, uczuć, preferencji, wartości, marzeń i w efekcie konkretnych celów.

Coaching korzysta z różnych narzędzi – kwestionariuszy, tabel, dzienników dnia, materiałów bazujących na obrazie i metaforze, jednak rzeczywiście podstawowym, najważniejszym i nieodzownym elementem pracy coacha jest zadawanie pytań. Wydawać by się mogło, że to jest banalne. Gdyby jednak tak było, każdy mógłby zostać coachem, a okazuje się to nie takim łatwym zadaniem. Te pytania mają za zadanie otworzyć nowy sposób myślenia, przyjąć nową perspektywę i inspirować do takich refleksji, jakie zwykle się w nas

nie budziły. Następnie coach, uważnie słuchając, „zbiera dane”, które po prostu pokazuje swojemu klientowi, a ten już sam wyciąga wnioski, kreśli plany postępowania i podejmuje działania. Tu rola coacha się nie kończy. Wspólnie ze swoim klientem, czyli Coachee – monitorują efekty, zastanawiają się nad ewentualną modyfikacją i gdy dochodzi do sukcesu – osiągnięcia wyznaczonego celu, wspólnie się nim cieszą.

### Autonomia

Dlaczego tak mocno podkreślany jest fakt, że coach nie kieruje swoim klientem, nie daje mu konkretnych planów do wykonania, czyli jest niedyrektywny? Wyobraźcie sobie sytuację, w której mama mówi synowi: „dzisiaj koniecznie posprzątaj pokój, a później odrób lekcje na jutro i weź się w końcu za lekturę – przecież zaczynacie ją omawiać w przyszłym tygodniu”. Albo taką: szef, który mówi do podwładnych: „oczekuję na biurku cotygodniowych raportów, tu macie wzór, jak mają wyglądać”, na to jeden z pracowników: „Szefie, ale my i tak omawiamy postępy na cotygodniowych spotkaniach zespołu, a także jesteśmy w stałym kontakcie z klientem”, szef: „ale to jest najlepszy sposób na monitorowanie efektów, tak że proszę to zaakceptować i w poniedziałek czekam na raporty ze wszystkich działów”.

Jakie uczucia się w nas wzbudzają? A co czuły osoby, które dostały instrukcje z bardzo konkretnymi wytycznymi i oczekiwaniami? Oczywiście może być różnie, ale często pojawia się wtedy bunt, opór, niechęć do obowiązku, który jest z góry narzucony. Nakazanie komuś czegoś jest bowiem czynnikiem spustowym dla prawa reaktancji – innymi słowy – odebranie swobody działania i możliwości powoduje opór (Pantalon, 2017). Nie ma tu mowy o wytworzeniu się własnej chęci, skorzystaniu z wewnętrznej motywacji, najsukuteczniej poruszającej nas do działania. Gdzie miejsce na przyjemność z wykonywanych działań? Przyjemności brak – usłyszeliśmy polecenie. Nie ma też partnerstwa i przyjrzenia się możliwym sposobom postępowania oraz własnym motywom.

Być może szef lub rodzic mają naprawdę dobre propozycje i ich rozwiązania mogą być skuteczne i przynosić efekty. Problem jednak w tym, że nakazy sprawiają, że nie działamy z przyjemnością, a co za tym idzie, nie jesteśmy zaan-



Fot. arch. redakcji

gażowani i nie wkładamy „pełni serca” w tego rodzaju aktywności. Ktoś może powiedzieć, no dobrze, ale rodzic czy szef ma prawo narzucić pewne obowiązki. Zgadza się, tylko czy nie lepiej byłoby, aby dziecko, czy też pracownik działali efektywnie, rzeczywiście dokładając starań? To można osiągnąć tylko poprzez oddanie sterów w ich ręce. Poczucie sprawstwa, czyli wpływu na własny los, zachowania, zadania „robi za nas połowę roboty”. Warto?

### Kompetencje coacha

Jak zatem być towarzyszem w podróży edukacyjnej? Być wsparciem, inspiracją? Osobą, która potrafi urzeczywistnić potencjał drugiego człowieka, daje przestrzeń do rozwoju, poznawania siebie i realizacji celów?

Według Międzynarodowej Federacji Coachów (*International Coach Federation*), uznanej w środowisku instytucji zrzeszającej coachów z całego świata, istnieje **kilka kluczowych kompetencji koniecznych do bycia coachem** (<https://icf.org.pl/edukacja/kluczowe-kompetencje-coacha-icf/>, dostęp: 27.10.2018):

#### 1. Umiejętność ustalania zasad współpracy

Żeby w ogóle mówić o współpracy, najpierw dobrze jest umówić się na obopólnie obowiązujące zasady. Przede wszystkim muszą być zgodne z wytycznymi Kodeksu Etycznego i standardami zawodu coacha. Taka umowa-kontrakt jest o tyle ważna, że uwzględnia oczekiwania, potrzeby, a przede wszystkim ważność obu współpracujących stron.

#### 2. Współtworzenie relacji

Według ICF-u ważne jest, aby stworzyć relację ze swoim coachowanym opartą na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. Tylko wtedy coachee może w pełni ujawniać siebie. Kiedy czuje, że może być sobą, że jest akceptowany, a nie oceniany, może wypowiedzieć swoje pragnienia i marzenia, a stąd już blisko do ustalenia konkretnego celu, a następnie jego konsekwentnej realizacji.

#### 3. Efektywne komunikowanie się

Teoretycznie porozumiewanie się jest banalne. Mniej więcej w wieku 2 lat radzimy sobie z tym całkiem dobrze. Wraz z wiekiem okazuje się, że używamy języka w bardziej wysublimowany sposób. Pojawiają się istotne niuanse, zabiegi stylistyczne. Często liczymy, że ktoś się domyśli, co czujemy i czego chcemy i jakież jest zaskoczenie, gdy niestety się nie domyśla... Czasem mam wrażenie, że połowa seriali skończyłaby się po kilku odcinkach, gdyby ludzie komunikowali się ze sobą bezpośrednio, szczerze i z szacunkiem. O ile mniej byłoby nieporozumień...? Dlaczego tak wszystko komplikujemy? Ponieważ rozmowa na ważne tematy bywa trudna, wstydliwa i dochodzi do tego cały wachlarz emocji. Zatem coaching opierający się na rozmowie zakłada konieczność bardzo dobrej komunikacji i przede wszystkim aktywnego słuchania i pełnego skupienia na drugiej osobie.

#### 4. Wspieranie procesu uczenia i osiągnięcia rezultatów

Bardzo istotną kompetencją coacha jest wspieranie swojego coachowanego w procesie uczenia się i realizowania



zamierzeń. Duży nacisk kładzie się właśnie na rozumienie i akceptowanie tego, że uczenie się to nie akt, tylko proces. Jeżeli mamy tego świadomość, dużo spokojniej i mądrzej wyznaczamy cele, projektujemy plan działania i reagujemy na ewentualne porażki. Dzięki temu krok po kroku realizujemy nasze marzenia z wiarą w siebie i ufnością, że sobie poradzimy, a kiedy potkniemy się na drodze do celu, po prostu się podniesiemy i spróbujemy jeszcze raz. Jacek Walkiewicz w wystąpieniu na konferencji TEDx podaje przykład z nauką chodzenia. Gdyby dziecko nie próbowało wiele razy, ale poddało się po kilku niepowodzeniach, pewnie nie nauczyłoby się chodzić, tylko by pełzało lub raczkowało (<https://www.youtube.com/watch?v=ktj-Mz7c3ke4>, dostęp: 27.10.2018). Tak samo jest z naszymi innymi celami, kompetencjami i rozwojem. Bierzemy odpowiedzialność za nasze decyzje i działania, ale także za brak działań i poddawanie się. W trudniejszych chwilach coach o tym przypomina i podaje rękę, by pomóc wstać, przyjrzeć się błędom, trudnościom i wyposażać w lepiej przygotowany ekwipunek na dalszą podróż.

### Coaching dla uczniów

„Stosując podejście coachingowe, w końcu sprawiamy, że dzieci szukają odpowiedzi w sobie i nie polegają tylko i wyłącznie na mądrzejszych autorytetach. Uczą się rozwiązywania problemów i realizowania własnych celów. Biorą odpowiedzialność za proces nauki i rozwijają zdolność do świadomego i konstruktywnego myślenia” (M. Pasternski, 2015).

Takie założenia są zapewne bliskie wielu nauczycielom. Jednak kiedy stosuje się podejście koncentrujące się na *nauczaniu* uczniów, nie zaś ich własnym procesie *uczenia się*, trudno wykształcić u nich świadomość, że uczą się dla siebie, żeby sobie poradzić z wyzwaniami, jakie niesie życie i kreować swój świat tak, jak o tym marzą.

Nauczyciele mają poczucie odpowiedzialności, że to od nich zależy, jak wiele przyswoi sobie uczeń. Po części jest to prawdą, ale w największej mierze zależy od tego, jak bardzo uczeń ma chęć uczyć się danego materiału, w jakim stopniu wydaje mu się on ciekawy, przydatny lub związany z jego życiem. I nad tym w pierwszej kolejności należałoby z uczniem pracować – dlaczego

miałby mieć ochotę się uczyć? Podsumowują to słowa znanego pisarza Antoine de Saint-Exupéry: „Jeżeli chcesz, żeby Twoje dziecko nauczyło się, jak budować statek, to musisz rozbudzić w nim tęsknotę za morzem”.

Do tego właśnie można wykorzystać coaching w pracy z młodzieżą – motywowania do nauki poprzez rozbudzenie zainteresowań, bazowanie na naturalnych preferencjach dziecka, jego indywidualnych talentach, potrzebach, mocnych stronach. Dzięki pozytywnemu spojrzeniu na szkołę, naukę i środowisko edukacyjne zwiększa się chęć do aktywnego uczestnictwa w procesie nauki – uczenia się.

Jeżeli uczeń po pierwsze chce się uczyć, ma tę kluczową – wewnętrzną motywację, a po drugie pozytywne nastawienie do nauki, to już pokonana większa część drogi do sukcesu. Potrzebna jest jeszcze pewna taktyka, sposób na realizację celów. Z pomocą przychodzi coachingowa forma wyznaczania sobie celów – metodologia SMART (akronim od angielskich słów). Aby cel był *smartny* dobrze, by spełniał następujące kryteria:

S	Skonkretyzowany – bardzo dobrze dookreślony, nie może brzmieć np. tak: „W tym miesiącu poprawię się z matematyki”, ale raczej: „W tym miesiącu zajmę się geometrią, wytłumaczy mi to koleżanka”
M	Mierzalny – łatwo sprawdzalne będzie to, czy rzeczywiście realizuję plan: np. „Godzinę dziennie będę ćwiczyć ortografię”
A	Ambitny/Atrakcyjny – ekscytujący, nie za łatwy, stanowiący wyzwanie, będący czymś ponad to, co już mam czy potrafię
R	Realistyczny – zamiast „Za 3 miesiące przebiegnę maraton”, raczej: „Poproszę pana od WF-u o ułożenie planu treningowego, dopasowanego do moich możliwości i za miesiąc sprawdzimy, ile może mi zająć przygotowanie się do maratonu”
T	Terminowy/Umiejscowiony w czasie – wyznaczam konkretny czas na wykonanie poszczególnych etapów mojego planu – tydzień, miesiąc. Warto wybrać niezbyt odległy termin, lecz kontrolować stan wykonania działań co jakiś czas

Oczywiście coaching może mieć szereg innych zastosowań w pracy z uczniem, jak choćby nawiązanie z nim pozytywnej relacji, dzięki czemu będzie

on chciał podzielić się swoją historią. To jest z kolei ważny krok do tego, by udzielić mu pomocy, jeśli jej potrzebuje, np. w związku z problemami rodzinnymi, emocjonalnymi czy relacjami z rówieśnikami. Coaching z uczniami mogą poprowadzić wychowawcy, nauczyciele poszczególnych przedmiotów, psycholog szkolny, rodzic lub coach „z zewnątrz” pracujący z młodzieżą.

### Coaching Rodzicielski

„Coaching Rodzicielski (ang. *parent coaching*) to zaadaptowany ze Stanów Zjednoczonych sposób pracy z rodziną, zyskujący coraz większą popularność na świecie. Opiera się na współpracy między rodzicami a coachem, którego zadaniem jest pomóc im realizować ich rodzicielskie cele, w sposób spójny z ich wartościami i odpowiedni dla systemu rodzinnego” (<https://razempycholog.pl/blog/psycholog-dzieci-warszawa-coaching-rodzicielski-czym-jest-psycholog-wyjasnia>, dostęp: 28.10.2018).

Kluczowe w podejściu coacha do pracy z rodzicem jest to, że obdarza on bardzo dużym szacunkiem cały system rodzinny, wartości i styl życia, jaki wyznaje i prowadzi rodzina. Przy tym wszystkim pomaga rodzicowi ulepszać jego kompetencje rodzicielskie, wzmacniać relacje z dzieckiem i uczy go, jak być coachem dla własnego dziecka. Pozwala to być bardziej świadomym rodzicem, który chce wspierać swoje dziecko w rozwoju, pozwala odkrywać mu jego talenty i eksplorować otaczający go świat. To z kolei pomaga dziecku istnieć w roli ucznia, z ciekawością uczyć się nowych rzeczy.

Jest jeszcze jedna istotna kwestia. Rodzic nie pełni tylko roli opiekuna i wychowawcy swojego dziecka. Jest w tym wszystkim sobą i ważny jest jego osobisty rozwój. Oprócz poszukiwania odpowiedzi na pytania: „Jakim rodzicem chcę być?”, „Co chciałabym przekazać swojemu dziecku i czego je nauczyć?”, warto skupić się też po prostu na sobie. Jak pisze na blogu Anna Słabon: „tylko ładując swoje »rodzicielskie baterie«, poprzez kontakt z własnymi potrzebami, zadbanie o siebie i swój rozwój, będziemy w stanie najpełniej dać naszej rodzinie to, co w nas najlepsze. Coaching dla rodziców pozwala spojrzeć na samą/ego siebie z dystansu” (<http://www.annaslapon.pl/coaching-rodzicielski>, 20, dostęp: 28.10.2018).

## Coaching dla nauczycieli

„Po co nauczycielom coaching? L. K. (przyp. Lilianna Kupaj): Aby zobaczyć w uczniu nie tylko umiejętności do uczenia się, ale również jego wartości, przekonania, jego tożsamość. Aby pomóc dzieciom po trudnych doświadczeniach życiowych z tego wyjść. Coaching pomaga zrozumieć nauczycielowi trudne zachowania ucznia” (Sokołek-Cichocka, 2014). Można stwierdzić, że nauczycielowi niepotrzebne jest aż tak głębokie zainteresowanie uczniem. W końcu jego rolą jest przekazywanie wiedzy i umiejętności z danego przedmiotu. Jeśli jednak podejmie trud poznania swoich uczniów, może osiągnąć lepsze rezultaty, niżby oczekiwał. Okazanie uczniowi zrozumienia, wyjście naprzeciw jego potrzebom, pomoc w problemach, może sprawić, że uczeń zacznie naprawdę mieć ochotę współpracować z nauczycielem.

Każdy człowiek niesie ze sobą jakąś historię – uczeń też, nie wiadomo, czy akurat ktoś bliski mu nie choruje, nie umiera, czy jego rodzina nie przeżywa trudności finansowych lub on sam nie jest w „dołku psychicznym” etc. Zbliżenie się do niego choć trochę może pomóc odkryć, skąd się biorą jego trudne zachowania, wagarowanie czy notoryczne nieprzygotowanie. Stosowanie coachingu przez nauczycieli można wykorzystać w radzeniu sobie z „trudną” klasą, pokonywaniu problemów wychowawczych, motywowaniu do nauki, pracy z uczniem zdolnym. To wszystko może przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu nauczycieli i przywracać radość z pracy. Można wykorzystać w swojej pracy np. model GROWTH (po polsku oznaczające wzrost). Składa się on z następujących kroków:

RELACJA		Budowanie zaufania
G	Goals – Cele	Co chcesz osiągnąć, jak chcesz, żeby było?
R	Reality – Rzeczywistość	Jak sytuacja wygląda teraz?
O	Options – Opcje	Jakie masz możliwości/opcje, co możesz zrobić w tej sytuacji?
W	Will – Chęć/Wyбір	Na co się zdecydujesz? (licząc się z możliwymi konsekwencjami)
T	Tactics – Taktyka	Jak, kiedy, przy pomocy czego to osiągniesz?
H	Habits – Nawyki/Zwyczaje	Jak utrzymasz sukces?
WYNIK/ RESULTAT		Celebrowanie sukcesu

Jak widać w tabeli – Growth składa się z 6 głównych kroków/pytań. Jednak nie można pominąć przygotowania, a więc nawiązania z uczniem autentycznej relacji (Kompetencja coacha punkt 1). Dobrze jest też po ukończeniu zadania, zrealizowaniu celu, docenić wysiłek ucznia, choćby pochwałą. Nie może zabraknąć ostatniego etapu – celebrowania sukcesu.

## Specjalizacja Coaching w edukacji

Temat coachingu w edukacji stał się ostatnimi czasy modny i łatwiej dostępny. Czy ta popularność to nie tylko chwilowy kaprys i dobrze brzmiąca nowość? Zdecydowanie nie! To raczej potrzeba nowych rozwiązań i sposobów pracy w edukacji. Dotychczasowy system stracił na aktualności, uczniowie, rodzice i nauczyciele poszukują kreatywnych możliwości rozwoju, indywidualnego podejścia i kształcenia „szytego na miarę”. Z pomocą przychodzi coaching, który nie jest jedynie stylem pracy, ale sposobem bycia, tworzeniem relacji nowej jakości, opartej na partnerstwie, zrozumieniu, szacunku dla autonomii drugiego człowieka i wspieraniu go na drodze do realizacji marzeń.

W związku z takim zapotrzebowaniem powstało wiele szkoleń dedykowanych dla nauczycieli, na temat tego jak można wdrażać elementy coachingu do swojej pracy. Zaprojektowane zostały zarówno studia podyplomowe, jak i krótsze warsztaty. Oprócz zastosowania coachingu w edukacji, poruszają one takie tematy, jak tutoring i mentoring w rozwoju, komunikacja bez przemocy i mediacje czy coaching rodzicielski.

Warto poznać elementy warsztatu pracy coacha po to, by móc z nich korzystać jako nauczyciel – by wspierać uczniów w rozwoju, ale również by wspierać siebie

w codziennej pracy. Bycie nauczycielem to prawdziwa misja, jednak bywa mocno obciążająca i dochodzi nieraz do wypalenia zawodowego. Aby temu zapobiegać, warto korzystać z coachingu także po prostu dla siebie.

## BIBLIOGRAFIA:

- <http://coachingedukacyjny.edu.pl/szkolenia/> (dostęp: 27.10.2018).
- <http://edukacjananowo.pl/coaching-w-szkole/> (dostęp: 25.10.2018).
- <http://pracowniaedukacji.pl/coaching-w-edukacji/> (dostęp: 27.10.2018).
- <http://www.annalabon.pl/coaching-rodzicielski,20> (dostęp: 28.10.2018).
- [http://www.humanitas.edu.pl/APIB\\_Coaching\\_oswiata#tab\\_2345](http://www.humanitas.edu.pl/APIB_Coaching_oswiata#tab_2345) (dostęp: 27.10.2018).
- <https://icf.org.pl/edukacja/kuczowe-kompetencje-coacha-icf/> (dostęp: 27.10.2018).
- <https://razempsykolog.pl/blog/psycholog-dzieciecy-warszawa/coaching-rodzicielski-czym-jest-psycholog-wyjasnia> (dostęp: 28.10.2018).
- <https://www.youtube.com/watch?v=ktj-Mz7c3ke4> (dostęp: 25.10.2018).
- Pantalón M.: *Motywacja metoda sześciu kroków*. Gdańsk: GWP, 2017. ISBN 978-83-7489-687-0.
- Pasterski M.: *Coaching w edukacji*, 2015, <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/3150-coaching-w-edukacji> (dostęp: 27.10.2018).
- Sokołek-Cichocka A.: *Wystarczy otwarte serce i trochę kompetencji komunikacyjnych – Lilianna Kupaj o coachingu w edukacji*, 2014; <http://pracowniaedukacji.pl/coaching-w-edukacji/> (dostęp: 27.10.2018).
- Tokarz T.: *Coaching w szkole*, „Sygnał” nr 4, 2016. ISSN 2299-7199.

\* \* \*



**Marta Paluch-Chrabąszcz** – absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, magister psychologii, pracująca indywidualnie i grupowo z dziećmi i młodzieżą oraz rodzicami i nauczycielami.

Mająca w doświadczeniu zawodowym pracę w przedszkolu, szkole podstawowej i liceum. Współautorka książki *Dzielne Dzieci! Wspieranie odporności psychicznej w wieku przedszkolnym*. Uczestniczka konferencji i projektów edukacyjnych z obszaru psychologii, takich jak: „Psychodebiuty”, „W stronę zmian”, „Wgląd”, „Nauczycielskie pasje inspiracją dla ucznia” oraz międzynarodowej, interdyscyplinarnej konferencji „Zdrowie i odporność psychiczna”. Współpracuje z Uniwersytetem Jagiellońskim, gdzie prowadzi zajęcia na kierunku psychologia stosowana. Absolwentka Szkoły Trenersko-Coachingowej. Trenerka w programie „Odyseja umysłu”. Jej zainteresowania skoncentrowane są wokół odporności psychicznej, psychoterapii oraz trenerstwa i coachingu.



# Edukacyjna skuteczność optymizmu – optymizm a oceny szkolne, wytrwałość w realizacji celów i przystosowanie szkolne

PIOTR MODZELEWSKI

**Badacze edukacji poszukują właściwości psychologicznych, które zapewniałyby uczniom możliwość odniesienia sukcesów w sferze edukacji i w życiu. Do takich właściwości należy optymizm.**

Przeprowadzono badania na próbie 119 osób uczących się. Dokonane analizy korelacyjne wskazują, że uczniowie i studenci optymistycznie nastawieni do życia korzystniej postrzegają własnych nauczycieli, mają wyższą średnią ocen, są bardziej wytrwali (zacięci) oraz lepiej przystosowani do warunków i wymagań szkolnych – są bardziej zmotywowani do uczenia się w szkole, lepiej uspołecznieni w szkole i lepiej adaptują się do stresorów obecnych w środowisku szkolnym.

Optymizm, choć niewątpliwie bardziej popularny od czasu zapoczątkowania psychologii pozytywnej przez M. Seligmana w 2000 r., wciąż jeszcze zbyt rzadko znajduje się w kręgu zainteresowań pedagogów i psychologów edukacji (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000). Przegląd podręczników z zakresu edukacji dokonany przez J. Kozielskiego (2006) to potwierdza. Liczne badania przekonują o doniosłości optymizmu i zbliżonych konstruktów (jak nadzieja, szczęście) dla edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych (Kozielski, 2006). M. Seligman (2005) twierdzi wręcz, że naukom społecznym blisko jest do wiktymologii, nauki o ofiarach i poszkodowanych. Jego zdaniem, człowieka w ujęciu tych nauk można porównać do marionetki determinowanej rasą, klasą społeczną, płcią i bodźcami zewnętrznymi (Seligman, 2005). Receptą wpływającą na zwiększoną kontrolę nad własnym życiem może być właśnie optymizm (Pluskota-Lewandowska, 2009).

W literaturze psychologicznej widać dominację problematyki negatywnej, co potwierdzają przeglądy literatury dokonane przez psychologów amerykańskich D. G. Myersa, M. Seligmana i polskiego psychologa J. Czapińskiego. A. Pluskota-Lewandowska, dokonu-

jąc przeglądu artykułów w czasopiśmie edukacyjnym „Kultura i Edukacja” na przestrzeni dziesięciu lat, stwierdziła, że problematyka „negatywna” jest również podejmowana częściej (Pluskota-Lewandowska, 2011). Badanie optymizmu i jego związków z edukacją wydaje się uzasadnione społecznie i naukowo. Szczególnie istotne wydają się odpowiedzi na pytania: „Czy optymizm nauczyciela i ucznia sprzyja podwyższeniu osiągnięć edukacyjnych i dobremu funkcjonowaniu w szkole?”, „Czy przejawy optymizmu nauczyciela sprzyjają optymizmowi ucznia?”.

**Optymizm wciąż jeszcze zbyt rzadko znajduje się w kręgu zainteresowań pedagogów i psychologów edukacji.**

W literaturze naukowej można odnaleźć wiele ujęć definicyjnych optymizmu. Zgodnie z jedną z definicji, zaproponowaną przez W. Okonia, optymizm jest to: „(...) taka postawa jednostki wobec życia, wobec pewnych zdarzeń bądź wobec innych osób, w której dominują pierwiastki nadziei i wiary w wartości pozytywne życia, tych zdarzeń i osób; filozofia życia i świata odpowiadająca pogładowi, że jest on najlepszy ze wszystkich możliwych światów. Optymizm jako jeden z podstawowych czynników atmosfery wychowawczej sprzyja osiąganiu w szkole i poza szkołą dobrych wyników w kształceniu i wychowaniu” (Okoń, 2007). Ostatnie zdanie jest szczególnie istotne, gdyż wyraża przekonanie, że optymizm nauczyciela i ucznia sprzyja efektywności kształcenia i wychowania, atmosferze panującej w klasie szkolnej, a idąc dalej, może być podstawą ogólnej pomyślności w życiu.

Ma to wstępne potwierdzenie badawcze. Z badań A. Hoy, W. Hoy i N. M. Kurz (2008) wynika, że **optymistyczni nauczyciele mają dobre relacje z własnymi uczniami, cieszą się ich zaufaniem**. Badania S. Lyuomirsky i jej współpracowników (2005) wskazują, że pozytywny nastrój i doświadczanie pozytywnych emocji (do których w badaniach włączyła optymizm) w znacznym stopniu koreluje z dobrymi relacjami, towarzyskością, lubieniem siebie i innych, altruizmem, radzeniem sobie z konfliktami.

**Wybrane koncepcje optymizmu przydatne w edukacji**

Współcześnie istnieje kilka koncepcji optymizmu. Do jednej z nich należy teoria **optymizmu dyspozycyjnego** M. F. Scheiera i Ch. S. Carvera (1999). Badacze ci traktują optymizm jako cechę osobowości charakteryzującą się **uogólnionymi pozytywnymi oczekiwaniami**. Ludzie będący optymistami dyspozycywnymi w przypadku pojawienia się trudności kontynuują realizację własnych zamierzeń, regulują samych siebie i odczuwane przez siebie stany, wykorzystując efektywne strategie radzenia sobie (Carr, 2009). Do tych strategii można zaliczyć między innymi: humor, katharsis, wykorzystywanie technik relaksacyjnych i medytacji, aktywne podejście do problemów (także rozkładanie ich na możliwe do pokonania kroki), zmianę myślenia o problemie, poszukiwanie wsparcia społecznego, ćwiczenia fizyczne, zaangażowanie w wiarę, płacz (Carr, 2009).

Generalnie można stwierdzić, że ludzie optymistycznie nastawieni lepiej radzą sobie ze stresem, codziennymi, typowymi problemami, a także poważ-

niejszymi kryzysami czy traumami. Umiejętność radzenia sobie z takimi negatywnymi stanami można by uznać za jeden z ważnych celów współczesnego wychowania człowieka (Borowska, 2003).

Drugie z popularnych podejść teoretycznych do zagadnienia optymizmu zaproponował M. E. P. Seligman, który poprzez optymizm rozumie tzw. **optymistyczny styl wyjaśniania zdarzeń**. Ludzie cechujący się takim stylem wyjaśniania interpretują przyczyny niepomyślnych sytuacji jako chwilowe, o zasięgu ograniczonym (czyli odnoszącym się jedynie do konkretnej sfery życia, a nie do jego całości) i zależne od czynników zewnętrznych, a mianowicie innych ludzi bądź sytuacji. W przypadku interpretowania przyczyn sukcesów optymiści twierdzą, że sami są ich sprawcami, że będą one miały długotrwały charakter i uogólniają je na inne sfery życia. Na styl wyjaśniania składają się trzy ważne wymiary: stałość, zasięg, personalizacja (Carr, 2009).

Pomimo istnienia różnic w tych dwóch konceptualizacjach okazuje się, że dyspozycyjny optymizm mierzony za pomocą kwestionariusza LOT (Life Orientation Scale) oraz styl wyjaśniania mierzony za pomocą kwestionariusza ASQ (Attributional Style Questionnaire) lub metody CAVE (Content Analysis of Verbatim Explanations) korelują ze sobą w znacznym stopniu i oba ujęcia teoretyczne są ze sobą spójne, zgodnie z opinią Ch. Petersona (2000), współpracownika Seligmana. Główną różnicę między tymi konceptualizacjami stanowi fakt, iż dyspozycyjny optymizm (bądź pesymizm) mierzony kwestionariuszem LOT jest bliższy słownikowym definicjom (pozytywne oczekiwania), natomiast styl wyjaśniania jest bardziej związany z działaniem, sprawstwem niż optymizm-pesymizm dyspozycyjny (Peterson, 2000).

Inną koncepcją zjawiska optymizmu jest tzw. **optymizm edukacyjny**, zaproponowany przez A. i W. Hoy. Konstrukcja ten może być mierzony na poziomie zarówno kolektywnym, jak i indywidualnym. Teoretycznymi fundamentami teorii optymizmu edukacyjnego są: teoria poczucia własnej skuteczności Bandury (1986, 1997), teoria kapitału społecznego Colemana (1990), badania Hoy, Tarter, Kottkamp (1991) nad organizacyjną kulturą i klimatem oraz badania Seligmana nad wyuczonym optymizmem (2007). Optymizm edukacyjny zawiera aspekt

poznawczy (kognitywny), emocjonalny oraz behawioralny, innymi słowy składa się na niego tzw. **skuteczność (poczucie własnej skuteczności)**, **zaufanie** w stosunku do głównych podmiotów edukacji (uczniów, rodziców, nauczycieli) oraz tzw. **skupienie na zadaniu**. Optymizm edukacyjny na poziomie jednostkowym także składa się z tych samych elementów, z tą różnicą, że wszystkie trzy wymiary dotyczą wyłącznie pojedynczego nauczyciela lub ucznia. Wszystkie wymiary optymizmu edukacyjnego stanowią triadę i każdy z tych elementów oddziałuje na pozostałe. Przykładowo, zaufanie do rodziców i uczniów wzmacnia poczucie samoskuteczności u nauczycieli, co zwrótnie wzmacnia zaufanie (Fahy, Wu i Hoy, 2010).

Skuteczność jest definiowana jako przekonanie, że założone cele mogą być osiągnięte, co zapewni uczniom wysokie wyniki edukacyjne. Uczeń (nauczyciel) ma w tym przypadku przekonanie, że sukcesy edukacyjne są możliwe do osiągnięcia. W przypadku nauczycieli indywidualna samoskuteczność każdego z nich składa się na kolektywną skuteczność szkoły (ang. *collective efficacy*). Skupienie na zadaniu zdefiniowano jako stopień dążenia do edukacyjnej doskonałości, co zawiera w sobie takie właściwości, jak: ambitne cele, dobrze zorganizowane środowisko uczenia się, uczniowską motywację i docenianie lub podkreślanie uzyskiwanych przez uczniów osiągnięć szkolnych. Wysoki poziom skupienia na zadaniu prowadzi do wyższych osiągnięć edukacyjnych w czytaniu i matematyce. Na zaufanie składa się postrzeganie innych jako: życzliwych, niezawodnych, uczciwych, otwartych i posiadających kompetencje (Hoy, Tarter i Hoy, 2006).

### Badania związków optymizmu ze zmiennymi edukacyjnymi

Badania M. Seligmana (2007) wskazują, iż uczniowie z wyższym poziomem optymistycznego poziomu wyjaśniania otrzymują wyższe oceny oraz doświadczają mniej objawów depresji. Depresja jest jedną z negatywnych konsekwencji niskich osiągnięć szkolnych, zatem zgodnie z modelem Seligmana zwiększanie poziomu optymizmu powinno zmniejszać depresję, jak i sprzyjać osiągnięciom szkolnym. Przynajmniej badania potwierdziły tę prawidłowość (Seligman, 2007).

Edukacyjny optymizm także korelował z osiągnięciami poznawczymi ucznia (Hoy, Tarter i Hoy, 2006). Ponadto badania przekonują, iż (zaledwie) percepcja optymizmu nauczyciela w opinii uczniów wystarcza do prognozowania edukacyjnych osiągnięć. Innymi słowy, im wyższy edukacyjny optymizm nauczyciela (w percepcji ucznia), tym wyższe osiągnięcia ucznia (Moghari, Lavasani, Bagherian i Afshari, 2011). S. C. Segerstrom na podstawie własnych badań nad optymizmem dyspozycyjnym także stwierdziła powiązanie między optymizmem a osiągnięciami poznawczymi studentów. Tę relację tłumaczy zwiększoną wytrzymałością osób optymistycznych (Segerstrom, 2009).

### Depresja jest jedną z negatywnych konsekwencji niskich osiągnięć szkolnych.

Przeprowadzone analizy R. Stacha przekonują, że polscy optymiści uzyskują także wyższe poziomy wykształcenia (Stach, 2006). Badania A. Czerw (2010) wykazały motywacyjną efektywność optymizmu. Autorskiemu badaniu poddane zostały kobiety, które przygotowywały się na studiach podyplomowych do ról kierowniczych w oświacie (zarządzanie oświatą). Najbardziej optymistyczne badane w większości osiągnęły swoje cele zawodowe, obejmując upragnione stanowiska kierownicze (Czerw, 2010). Motywacyjną skuteczność optymizmu potwierdza także ujemna korelacja między nim a prokrastynacją – odkładaniem działań na później (Jackson, Weiss, Lundquist, 2000). W kontekście niniejszego przeglądu wybranych korelatów optymizmu wskazane jest prowadzenie dalszych badań nad optymizmem w edukacji.

### Optymizm w edukacji w świetle badań własnych

Zaprezentowane badania przeprowadzono w czerwcu 2017 r. wśród studentów pedagogiki w Instytucie Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku oraz w Zespole Szkół Budowlanych i Kształcenia Ustawicznego w Słupsku. Spośród 119 badanych 91 osób stanowili studenci, a 28 osób to uczniowie I klasy technikum. Badani studenci byli w wieku 20–21 lat, zatem odpowiadali retrospektywnie na pytania zaprezentowanych skal psychologicznych. Studenci musieli powrócić w pamięci do czasów szkoły



ponadgimnazjalnej. Uczniowie technikum udzielali odpowiedzi na pytania zgodnie ze swoim aktualnym doświadczeniem. Badani uczniowie technikum mieli po 17 lat. Celem przeprowadzonych badań było stwierdzenie wybranych korzyści optymizmu wśród badanych studentów i uczniów, które byłyby istotne w edukacji.

W badaniach zostały zastosowane następujące narzędzia:

**1. Skala SAOS (School Academic Optimism Scale)** autorstwa W. K. Hoya i współpracowników. Skala została zaprojektowana w 2005 r. Mierzy optymizm edukacyjny pracowników szkoły. Skala zawiera trzy podskale: skupienie na zadaniu ( $\alpha = 0,83$ ), poczucie skuteczności ( $\alpha = 0,91$ ) oraz zaufanie do uczniów i rodziców ( $\alpha = 0,94$ ). Podskala skupienia na zadaniu zawiera 8 pytań, na które odpowiada się zgodnie z 4-punktową skalą Likerta. Podskala poczucia skuteczności zawiera 12 itemów, na które odpowiada się zgodnie z 6-punktową skalą. Podskala zaufania do uczniów i rodziców zawiera 10 itemów, na które również odpowiada się zgodnie z 6-punktową skalą Likerta (Hoy, Tarter, Hoy, 2006). Normy ustalono na podstawie badań 93 szkół w stanie Ohio Stanów Zjednoczonych.

Skala pozwala także porównywać ze sobą szkoły. W oryginalnych badaniach stosowano narzędzie na nauczycielach, na losowej próbie, przy dodatkowym zbieraniu informacji o statusie społeczno-ekonomicznym uczniów, ocenach z matematyki, czytania, pisanie, nauk społecznych. Inne badania prowadzono na populacji uczniów bez udziału nauczycieli (Ekeh

i Njoku, 2014). Przeprowadzono również badania, w których uczniowie wypowiadali się o postrzeganiu optymizmu edukacyjnego własnych nauczycieli (Moghari, Lavasani, Bagherian i Afshari, 2011). W niniejszych badaniach SAOS został wykorzystany do zbadania percepcji optymizmu własnych nauczycieli.

**2. Kwestionariusz OPEB (Optymizm poznawczy, emocjonalny i behawioralny)** autorstwa A. Czerw do badania poziomu optymizmu życiowego. Kwestionariusz zawiera 37 pozycji. Osoby badane udzielają odpowiedzi na 5-stopniowej skali Likerta. Kwestionariusz zakłada czteroczynnikową strukturę zjawiska optymizmu. I czynnik – nastawienie na osiągnięcia to czynnik motywacyjny (rzetelność;  $\alpha = 0,89$ ). II czynnik – nieostrożność/ostrożność to czynnik behawioralny ( $\alpha = 0,87$ ). III czynnik – pozytywne myślenie jest czynnikiem emocjonalnym ( $\alpha = 0,80$ ), a IV czynnik – otwartość jest czynnikiem poznawczym ( $\alpha = 0,79$ ). Skala OPEB oprócz badań normalizacyjnych na studentach była stosowana w grupie pacjentów z zaburzeniem depresyjnym (stwierdzono ujemną korelację między optymizmem a objawami depresji), poddanych leczeniu psychiatrycznemu oraz na grupie osób przygotowujących się do pełnienia funkcji kierowniczych w oświacie (Czerw, 2010).

Badania za pomocą OPEB były przeprowadzane również na osobach pracujących w tak zwanych zawodach z misją społeczną (policjanci, nauczyciele, pielęgniarki, lekarze, ratownicy, strażacy) oraz wśród osób przygotowujących się do pra-

cy w tych profesjach (Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, 2011). W przedstawianych badaniach kwestionariusz OPEB posłużył do określenia poziomu optymizmu życiowego badanych uczniów i studentów.

**3. Kwestionariusz Zachowania się Ucznia B. Markowskiej** zastosowany do zebrania informacji o przystosowaniu szkolnym uczniów. Narzędzie pozwala ocenić **przystosowanie do warunków i wymagań szkoły**, sprzyja przesiewowemu diagnozowaniu uczniów z trudnościami przystosowawczymi i do wstępniego określenia rodzaju tych trudności.

Kwestionariuszem można mierzyć dwa aspekty przystosowania szkolnego:

- a) zdolność do osiągnięć szkolnych,
- b) zdolność do bezkonfliktowych kontaktów społecznych.

Kwestionariusz zawiera 4 skale: I – Motywacja do nauki, II – Zachowanie się antyspołeczne, III – Przyhamowanie, IV – Uspołecznienie. Dzięki tym czynnikom możliwe jest poznanie poziomu agresji i impulsywności (Czynnik II), jak i nadmiernego zahamowania ucznia (Czynnik III). Skala zawiera łącznie 48 pytań po 12 na czynnik. Wypełnianie polega na dokonaniu oceny na 5-stopniowej skali Likerta: 1. oznacza „nigdy”; 2. „rzadko”; 3. „przeciętnie”; 4. „często”; 5. „zawsze”. W przedstawionych badaniach zastosowano jedynie część kwestionariusza, obejmującą podskale: motywacja do nauki, przyhamowanie, uspołecznienie (Jarosz i Wysocka, 2006; Markowska, Szafraniec, 1980)

**4. Skala SGS (Short Grit Scale)** autorstwa A. Duckworth składa się z 8 itemów



Fot. E. Demczuk

mierzących wytrwałość (ang. *grit*) oraz jej dwa wymiary: zainteresowanie (ang. *interest*) i wysiłek (ang. *effort*). Osoby badane udzielają odpowiedzi na skali od 1 (Bardzo podobny/na do mnie) do 5 (Zupełnie niepodobny/na do mnie). Kwestionariusz zawiera pozycje wprost i odwrócone. „*Grit*” tłumaczone jest jako „upór” lub „zacięcie”. Ze względu na negatywne konotacje słowa „upór” w języku polskim, w dalszej części artykułu będzie stosowane słowo „zacięcie” i wymiennie ze skalą SGS – skala zacięcia (Duckworth, Quinn)<sup>1</sup>.

**5. Kwestionariusz ankiety** w celu zebrania informacji o ocenach uczniów i studentów oraz danych socjodemograficznych. Ankieta zawierała między innymi pytania dotyczące średniej ocen, najczęściej otrzymywanych stopni z matematyki i z języka polskiego na lekcjach szkolnych, sprawdzianach itp.

Wstępnie interesowało autora zastosowanie skali SAOS do określenia percepcji optymizmu edukacyjnego u nauczycieli. Optymizm edukacyjny jest konstruktem składającym się z trzech powiązanych czynników, zatem badani oceniali percepcję poczucia własnej skuteczności nauczycieli (skuteczność), zaufania przejawianego do uczniów i rodziców oraz poziom percepcji zadaniowości nauczycieli (skupienia na zadaniu). Optymizm edukacyjny nauczycieli został oceniony średnio na 111,06 punktu (SD = 16,22), a mediana stanowiła 110 punktów. Maksymalny wynik możliwy do uzyskania w skali SAOS to 164 punkty.

Badani zatem raczej wysoko postrzegają optymizm edukacyjny i jego przejawy, tj. zaufanie nauczycieli, ich poczucie własnej skuteczności oraz skupienie na zadaniu u własnych nauczycieli. Należy dodać, iż w swoich badaniach Moghari wraz ze współpracownikami (2011) stwierdzili, że uczniowska percepcja zachowania (optymistycznego-pesymistycznego) nauczycieli języka angielskiego pozwalała przewidywać osiągnięcia uczniów na lekcjach języka angielskiego. Levpuscek i Zupancic (2009) stwierdzili, że im bardziej nauczyciele są optymistami, tym uczniowie doświadczają więcej osiągnięć na lekcjach matematyki.

Tabela 1 obrazuje wyniki korelacji Pearsona pomiędzy optymizmem życiowym uczniów mierzonym kwestionariuszem OPEB a optymizmem edukacyjnym nauczycieli w percepcji uczniów mierzonym kwestionariuszem SAOS.

Tabela 1. Optymizm życiowy uczniów a percepcja optymizmu edukacyjnego nauczycieli i jego składniki<sup>1</sup>

	Skuteczność	Zaufanie	Zadaniowość	Optymizm edukacyjny nauczycieli
Optymizm życiowy uczniów	0,122	0,203*	0,157	0,188*
Skuteczność		0,582**	0,579**	0,875**
Zaufanie			0,595**	0,870**
Zadaniowość				0,793**
* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustr.).				
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustr.).				

Źródło: badania własne.

Można zauważyć, że uczniowie optymistycznie nastawieni dostrzegają więcej przejawów optymizmu edukacyjnego własnych nauczycieli ( $r = 0,19$ ) i więcej przejawów zaufania nauczycieli do rodziców i uczniów ( $r = 0,20$ ). Zależności są istotne statystycznie, jednak słabe. Mankamentem korelacji jest także to, że nie wiadomo, czy to optymistyczni uczniowie spostrzegają bardziej optymistycznie swoich nauczycieli, czy raczej optymistyczni nauczyciele dzięki swoim pozytywnym zachowaniom „zarażają” uczniów optymizmem.

Tabela 2 pokazuje wyniki korelacji Pearsona pomiędzy optymizmem życiowym uczniów a ich osiągnięciami edukacyjnymi, takimi jak: średnia ocen, najczęściej otrzymywany stopień na lekcjach języka polskiego i matematyki w toku zajęć edukacyjnych.

Przedstawiona tabela wskazuje, że istnieje pozytywna, niska korelacja pomiędzy optymizmem życiowym ucznia a średnią ocen ( $r = 0,18$ ). Choć korelacja jest niska, trzeba pamiętać, że średnia ocen składa się z wielu ocen cząstkowych i uczeń pracuje na nią rok, zatem mimo wszystko jest to dość dobry rezultat analizy korelacyjnej. Pozytywna korelacja między średnią ocen a optymizmem uczniów przekonuje, że warto przeprowadzić dodatkowe badania w celu stwierdzenia, jak optymiści radzą sobie w zakresie osiągnięć edukacyjnych wraz z kolejnymi latami edukacji.

Tabela 3 (s. 21) przedstawia analizę korelacji Pearsona pomiędzy optymizmem życiowym ucznia a zacięciem (wytrwałością) do realizacji długoterminowych celów mierzona skalą SGS autorstwa A. Duckworth.

Tabela 2. Optymizm życiowy uczniów a osiągnięcia edukacyjne uczniów w szkole

	Najczęstszy stopień z języka polskiego	Najczęstszy stopień z matematyki	Średnia ocen
Optymizm życiowy	0,118	0,086	0,181*
Stopień z języka polskiego		0,339**	0,502**
Stopień z matematyki			0,456**
* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustr.).			
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustr.).			

Źródło: badania własne.



Tabela 3. Optymizm życiowy uczniów a zacięcie (wytrwałość) i jego wymiary

	Zacięcie (ang. grit)	Zainteresowanie	Wysiłek
Optymizm życiowy	0,404**	0,273**	0,383**
Zacięcie (ang. grit)		0,829**	0,771**
Zainteresowanie			0,283**
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustr.).			

Źródło: badania własne.

Zacięcie jest tendencją do podtrzymywania zainteresowania i wysiłku na drodze do długoterminowych celów. Zgodnie z wynikami analizy korelacji optymiści są bardziej zacięci, czyli podtrzymują zainteresowanie i wysiłek, aby osiągnąć własne długoterminowe cele. Korelacja między optymizmem życiowym mierzonym OPEB a skalą zacięcia jest umiarkowana ( $r = 0,40$ ). Optymistyczne nastawienie względem życia sprzyja także wysiłkowi ( $r = 0,38$ ) i zainteresowaniu ( $r = 0,27$ ). Rezultaty przekonują, że uczniom i studentom optymistycznie nastawionym powinno być łatwiej osiągać różnorodne długoterminowe cele – zarówno cele edukacyjne, jak i cele życiowe, które wymagają długotrwałej pracy.

Tabela 4 ukazuje analizę korelacji Pearsona pomiędzy optymizmem życiowym uczniów a ich przystosowaniem szkolnym (przystosowaniem do warunków i wymagań szkoły) mierzonym arkuszem zachowania się ucznia B. Markowskiej.

Przeprowadzona analiza korelacji wskazuje, że uczniowie przejawiający wysoki poziom optymizmu życiowego są bardziej zmotywowani do nauki szkolnej ( $r = 0,22$ ), bardziej uspołecznieni ( $r = 0,3$ ), jak i doświadczają mniej dolegliwości powiązanych ze stresem ( $r = 0,46$ ), w tym dolegliwości somatycznych (czynnik przyhamowanie). Przyhamowanie można rozumieć także jako internalizację, czyli rzutowanie problemów psychicznych do wewnątrz (Dudek, 2009). Rezultat ten ukazuje, że optymiści powinni lepiej radzić sobie ze stresem, presją i obciążeniami psychicznymi, jakie mają miejsce w środowisku szkolnym, lepiej komunikować się w grupie, być bardziej zmotywowani do uczenia się, pogłębiania wiedzy. Na szczególną uwagę zasługuje ochronna funkcja optymizmu przed stresem i dolegliwościami somatycznymi w szkole (podskala przyhamowanie), gdyż korelacja była tutaj najwyższa. R. Stach (2006) twierdzi, że optymizm jest mechanizmem adapta-

cyjnym, zatem można przypuszczać, że optymizm przydaje się również w adaptacji do warunków, wymagań i zmian szkoły (np. kolejny poziom edukacji), co oczywiście wymaga dalszych badań.

Przedstawione powyżej analizy składają się do refleksji, zachęcają do dalszej eksploracji problematyki optymizmu i jego związków z edukacją. Wstępne badania korelacyjne wskazują, że **warto wzmocnić w edukacji optymizm**, bowiem uczniowie optymistycznie nastawieni do życia korzystniej postrzegają własnych nauczycieli (percepcja optymizmu edukacyjnego), dostrzegają zaufanie u własnych nauczycieli do samych siebie i swoich rodziców, mają wyższą średnią ocen, są zacięci, czyli dążą bardziej do osiągnięcia długoterminowych celów, będąc nimi zainteresowani i wkładając w nie wysiłek.

Uczniowie optymistyczni są lepiej przystosowani do warunków i wymagań szkolnych, a więc bardziej zmotywowani do uczenia się w szkole, uspołecznieni w szkole i lepiej adaptują się do stresorów obecnych w środowisku szkolnym, w tym doświadczają mniej dolegliwości somatycznych (czynnik przyhamowanie/internalizacja w arkuszu Markowskiej).

**Uczniowie optymistyczni są lepiej przystosowani do warunków i wymagań szkolnych, a więc bardziej zmotywowani do uczenia się w szkole, uspołecznieni w szkole i lepiej adaptują się do stresorów obecnych w środowisku szkolnym.**

Ponadto prezentowane badania przekonują, że ogół badanych (bez względu na nasilenie poziomu własnego optymizmu życiowego) zauważa u swoich nauczycieli samoskuteczność, skupienie na zadaniach edukacyjnych i zaufanie przejawiane względem siebie i własnych rodziców, co oznacza, iż dostrzegają optymizm edukacyjny u współczesnych polskich nauczycieli. Badani oceniali swoich aktualnych i byłych nauczycieli dość pozytywnie, co wskazuje, że lęki edukatorów przed oceną dokonywaną przez własnych uczniów nie zawsze są uzasadnione. Dalsze badania autorskie mają na celu ustalenie korzystnych efektów optymizmu (dla osiągnięć edukacyjnych, wytrwałości i przystosowania szkolnego) na przestrzeni roku szkolnego u aktu-

Tabela 4. Optymizm życiowy uczniów a przystosowanie szkolne uczniów

	Motywacja do nauki szkolnej	Uspołecznienie	Przyhamowanie
Optymizm życiowy	0,222*	0,298**	-0,462**
Motywacja do nauki szkolnej		0,728**	0,085
Uspołecznienie			0,052
* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustr.).			
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustr.).			

alnych licealistów (pomiar na koniec pierwszej klasy i drugiej), z wykorzystaniem analizy regresji i wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej.

Na podstawie zebranych danych można także przypuszczać, że pozytywne oczekiwania uczniów i nauczycieli mogą wzajemnie na siebie wpływać, wzmacniać i działać jak samospełniające się przepowiednie. Dowodów na to dostarcza R. Wiseman (2012), przekonując na podstawie badań nad korporacjami, że optymistycznie nastawieni kierownicy (wszystkich poziomów) potrafią wydobyc z ludzi ich zasoby, a zjawisko to odkryto w wielu typach przedsiębiorstw, od ubezpieczeń po telekomunikację. Podobne zjawisko jest znane w edukacji jako efekt Pigmaliona (Marzano, 2012), a badaczka optymizmu dyspozycyjnego S. Segerstrom (2009) zauważa, że samo-spełniające się przepowiednie wynikające z optymistycznego nastawienia zachodzą we wszystkich typach relacji międzyludzkich. Zgodnie z tymi danymi i poglądami zasadne jest dalsze badanie powiązań optymizmu i zmiennych edukacyjnych, jak i badanie wpływu efektów treningu optymizmu u nauczycieli i uczniów.

**Słowa kluczowe:** optymizm, optymizm edukacyjny, wytrwałość, zacięcie, przystosowanie szkolne.

### PRZYPISY:

<sup>1</sup> Polska adaptacja narzędzia: Patrycja Wyszwińska, Klaudia Ponikiewska, Dominika Karaś, Małgorzata Najderska, Jan Ciecuch; więcej informacji na stronie Interdyscyplinarnego Centrum Badań Nad Rozwojem i Osobowością, Instytutu Psychologii UKSW w Warszawie, <http://personalitas.pl/methods/metody-pomiaru> (dostęp: 19.07.2018).

### BIBLIOGRAFIA:

Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A.: *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną: psychologiczne uwarunkowania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011. ISBN 978-83-7489-351-0.

Bandura A.: *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. ISBN 978-0-13-815614-5.

Bandura A.: *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997. ISBN-13: 978-0716728504.

Borowska T.: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: IBE, 2003. ISBN 83-87925-00-4.

Carr A.: *Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Zysk i S-ka, 2009. ISBN 9788375063455.

Carver C. S. & Scheier M. F.: *Optimism*. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 182–204). New York: Oxford University Press, 1999. ISBN-13: 978-0195119343.

Coleman J. S.: *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. ISBN-13: 978-0674312265.

Czerw A.: *Optymizm: perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010. ISBN 9788374892582.

Duckworth A. L., Quinn P. D.: *Development and validation of the Short Grit Scale (Grit- S)*. "Journal of Personality Assessment" 2009, 91, s. 166–174. ISSN 0022-3891.

Dudek M.: *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2009. ISBN 978-83-7072-545-7.

Ekeh P. U., Njoku C.: *Academic optimism, students' academic Motivation and emotional competence In an inclusive school setting*. "European Scientific Journal" 2014, 10 (19), s. 127–140. ISSN 1857 - 7881 (Print).

Fahy P. F., Wu H. C., Hoy W. K.: *Individual academic optimism of teachers: A new concept and its measure*. W: W. K. Hoy i M. Di Paola (red.): *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (s. 209–227). Greenwich, CN: Information Age, 2010.

Hoy A. W., Hoy W. K., Kurz N. M.: *Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct*. "Teaching and Teacher Education" 2008, 24 (4), s. 821–835. ISSN 0742-051X.

Hoy W. K., Tarter C. J., Hoy A. W.: *Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement*. "American Educational Research Journal" 2006, 43 (3), s. 425–446. ISSN 00028312.

Hoy W. K., Tarter C. J., Kottkamp R. B.: *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage, 1991. ISBN-13: 978-0803937840.

Jackson T., Weiss K. E., Lundquist, J. J.: *Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent stress?* "Journal of Social Behavior & Personality" 2000, Vol. 15 (5), s. 203–212. ISSN 2168-3263.

Jaros E., Wysocka E.: *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006. ISBN 83-89501-52-X.

Kozielecki J.: *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006. ISBN 978-83-895-0157-8.

Levpuscek M. P., Zupancic M.: *Math achievement in early adolescence: The Role of Parental Involvement, Teachers' Behavior, and Students' Motivational Beliefs About Math*. "Journal of Early Adolescence" 2009, 29 (4), s. 541–570. ISSN 02724316.

Lyubomirsky S., King L., Diener E.: *The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?* "Psychological Bulletin" 2005, 131 (6), s. 803–855. ISSN 0033-2909.

Markowska B., Szafraniec H.: *Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia”*. W: M. Choynowski (red.): *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1980. ISBN 83-86313-31-5.

Marzano R. J.: *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2012. ISBN 978-83-896236-2-1.

Moghari E. H., Lavasani M. G., Bagherian V., Afshari J.: *Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy*. "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2011, 15, s. 2329–2333. ISSN 1877-0428.

Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007. ISBN 8389501198.

Peterson C.: *The future of optimism*. "American Psychologist" 2000, 55 (1), s. 44–55. ISSN 0003-066X.

Pluskota-Lewandowska A.: *Fenomen optymizmu-pesymizmu młodzieży w kontekście emancypacyjnej roli edukacji*. „Kultura i Edukacja” 2009, 72 (3), s. 22–37. ISSN 1230-266X.

Pluskota-Lewandowska A.: *Pozytywnie w edukacji*. „Kultura i Edukacja” 2011, 82 (3), s. 148–169. ISSN 1230-266X.

Segerstrom S. C.: *Jak przelamać prawo Murphy'ego: jak pesymiści mogą osiągnąć to, co realizują optymiści*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009. ISBN 978-83-7505-346-3.

Seligman M. E. P.: *Prawdziwe szczęście: psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Media Rodzina, 2005. ISBN 83-7278-133-8.

Seligman M. E. P.: *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Poznań: Media Rodzina, 2007. ISBN 9788385594055.

Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M.: *Positive psychology: An introduction*. "American Psychologist" 2000, 55 (1), s. 5–14. ISSN 0003-066X

Stach R.: *Optymizm: badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006. ISBN 9788323322115.

Wiseman R.: *Kod szczęścia. Dlaczego jedni mają w życiu szczęście, a inni pecha*. Warszawa: Wydawnictwo WAB, 2012. ISBN 9788328008199.

Tekst pochodzi z wydawnictwa konferencyjnego XXIV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej pt. *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*, red. M. K. Szmiel, B. Niemierko, Katowice 2018.

\* \* \*

**Piotr Modzelewski** – Akademia Pomorska w Słupsku.

# „Boję się”, „nie lubię”, „nie umiem”, „nie poradzę sobie” – czyli o tym, co pozwala przewidzieć trudności w uczeniu się matematyki uczniów na różnych etapach edukacji

MONIKA SZCZYGIEŁ  
BENITA WIELGUS

**Przekonania i odczucia uczniów względem siebie oraz podejmowanych działań są bardzo ważne w drodze do sukcesu matematycznego.**

Bardzo ważne dla rozwoju umiejętności matematycznych dzieci są wczesne doświadczenia w zakresie uczenia się matematyki. Erin A. Maloney i Sian L. Beilock z Uniwersytetu w Chicago (2012) podkreślają, że nabycie zaawansowanej wiedzy i umiejętności matematycznych jest możliwe wtedy, gdy uczniowie opanują podstawy matematyki. Uczenie się tego przedmiotu wymaga systematyczności, dlatego też niskie osiągnięcia na wczesnym etapie edukacji mogą warunkować niskie wyniki w tej dziedzinie w późniejszym czasie.

Wśród czynników warunkujących powstawanie różnic w zakresie opanowania wiedzy i umiejętności matematycznych warto wskazać lęk przed matematyką (*math anxiety*), postawy wobec matematyki (*math attitudes*), samoocenę umiejętności matematycznych (*math self-esteem*) oraz poczucie własnej skuteczności w zakresie matematyki (*math self-efficacy*). Konstrukty te łączy przede wszystkim: 1) istnienie związku każdej ze zmiennych z poziomem osiągnięć matematycznych uczniów na różnych etapach edukacji oraz 2) możliwość zaobserwowania przez nauczycieli symptomów przejawianych przez uczniów wskazujących na: a) istnienie lub brak lęku przed matematyką, b) pozytywną lub negatywną postawę wobec matematyki, c) niskie lub wysokie poczucie własnej skuteczności w zakresie matematyki oraz d) niską lub wysoką samoocenę umiejętności matematycznych.

Celem naszego tekstu jest przedstawienie charakterystyki poszczególnych zmiennych w kontekście osiągnięć matematycznych uczniów na różnych eta-

pach edukacji, jednak szczególnie chcemy podkreślić rolę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kształtowaniu pozytywnych emocji i przekonań w stosunku do matematyki. Zgodnie z wynikami naszych badań prowadzonych wśród uczniów z klasy pierwszej szkoły podstawowej<sup>1</sup>, dzieci rozpoczynające edukację matematyczną odznaczają się niskim poziomem lęku przed matematyką oraz wysoką samooceną własnych umiejętności matematycznych.

Na wysokie poczucie własnej skuteczności oraz pozytywną postawę wobec matematyki wśród najmłodszych uczniów wskazują Dowker, Bennett, Smith (2012) z ośrodków badawczych w Oxfordzie. Z wielu badań wynika, że znaczna część uczniów wraz z doświadczeniem uczenia się matematyki przejawia coraz wyższy poziom lęku matematycznego, mniej pozytywne postawy wobec matematyki, niższą samoocenę obecnych umiejętności matematycznych i mniejsze poczucie sprawstwa w uczeniu się matematyki (Hembree, 1990; Butterworth, 1999). W związku z tym widzimy ważną rolę nauczyciela w kształtowaniu emocji, postaw, samooceny i przekonań na temat własnej skuteczności w zakresie matematyki najmłodszych uczniów. To na nauczycielu spoczywa odpowiedzialność za uważenia i odpowiedniego zareagowania na pojawienie się niekorzystnych zmian w stosunku uczniów do matematyki.

## O matematyce...

**w lęku:** Lęk przed matematyką jest jednym z najczęściej badanych emocjonal-

nych predyktorów osiągnięć matematycznych dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych. Objawy lęku pojawiające się w trakcie kontaktu z matematyką są podobne do tych, które wiążą się z ogólną reakcją lękową człowieka na płaszczyźnie fizjologicznej (pocenie się, rumienienie, płytki oddech, kołatanie serca, dyskomfort w jamie brzusznej, uczucie nadmiernego napięcia emocjonalnego), poznawczej (natrętne i niechciane myśli, zamartwianie się) oraz behawioralnej (płacz, zachowania unikowe, a jeśli niemożliwa jest ucieczka – wykonanie zadań poniżej poziomu swoich możliwości; Artemenko, Daroczy, Nuerk, 2015).

**Dzieci rozpoczynające edukację matematyczną odznaczają się niskim poziomem lęku przed matematyką oraz wysoką samooceną własnych umiejętności matematycznych.**

Istnieje wiele doniesień naukowych wskazujących na istnienie ujemnego związku pomiędzy lękiem przed matematyką i poziomem osiągnięć w zakresie matematyki, co oznacza, że wraz ze wzrostem poziomu lęku matematycznego spada poziom wykonania zadań matematycznych. Wyniki naszych badań, przeprowadzonych wśród dzieci z klasy pierwszej szkoły podstawowej, wskazują że zależność ta pojawia się już u najmłodszych uczniów, chociaż w przeważającej mierze jest dość słaba, a jej istnienie zależy od rodzaju lęku matematycznego (lęk przed byciem testowanym lub przed uczeniem się



matematyki) i tego, czy uwzględnia się jednocześnie w analizie ogólny poziom lękowości dzieci. Nie bez znaczenia jest także rodzaj zadań matematycznych (arytmetyczne, geometryczne, wszystkie razem) oraz czas pomiaru (początek, środek, koniec roku szkolnego). Podobne zależności zaobserwowano wśród uczniów w młodszym wieku szkolnym, np. w badaniach amerykańskich w klasie 1 i 2 (Ramirez, Gunderson, Levine, Beilock, 2013) oraz w klasie 2 i 3 (Wu, Barth, Amin, Malcarne, Menon, 2012), a także wśród starszych uczniów, z klas 7, 8 i 10, w badaniach brytyjskich (Devine, Fawcett, Szuc, Dokwer, 2012).

**w postawie:** Postawa, zgodnie z definicją zaproponowaną przez Bogdana Wojciszkę, profesora Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej (2011), to względnie trwała tendencja człowieka do pozytywnego lub negatywnego wartościowania danego obiektu. Zgodnie z jedną z najbardziej rozpowszechnionych koncepcji postaw, trójczynnikowej, reakcja wobec danego przedmiotu ma charakter afektywno-poznawczo-behawioralny. Oznacza to, że postawa wobec matematyki wiąże się z emocjami ucznia (np. lubienie matematyki lub niechęć w stosunku do niej, brak lęku lub lęk przed matematyką), przekonaniami na temat matematyki (np. matematyka jest ważna lub bezwartościowa, łatwa lub trudna), zachowaniami wobec matematyki (np. angażowanie się w uczenie się jej lub jej unikanie).

Wydaje się, że pozytywne postawy wobec matematyki przekładają się na wyższe wyniki w zakresie matematyki, a bardziej negatywne postawy wiążą się ze spadkiem poziomu wykonania zadań matematycznych już najmłodszych dzieci. Thomas i Dowker (2000) przedstawili podczas konferencji w Bristolu (UK) wyniki potwierdzające to przypuszczenie: dzieci w wieku 6–8 lat, które bardziej lubiły matematykę, osiągały w jej zakresie wyższe wyniki niż dzieci, które deklarowały niechęć w stosunku do niej. W naszym badaniu zdecydowana większość dzieci deklarowała że bardzo lubi matematykę (na początku i pod koniec pierwszej klasy). Postawa ta nie zmieniła się w trakcie roku szkolnego, a pod koniec klasy pierwszej dzieci z bardzo pozytywną postawą osiągnęły znacząco lepsze wyniki z zakresu arytmetyki i geometrii niż te mające nega-



Fot. E. Demczuk

tywną postawę. Zgodnie z tym, co podają kanadyjskie badaczki, Ma i Kishor (1997), siła zależności pomiędzy postawami wobec matematyki i wynikami w jej zakresie wzrasta wraz z wiekiem.

**w samoocenie:** Amerykańscy badacze Pajares i Miller (1994) definiują samoocenę umiejętności matematycznych jako przekonania na temat własnej wiedzy i umiejętności w zakresie matematyki. Uczniowie, którzy mają wysoką samoocenę w obszarze matematyki są pewni swoich rozwiązań i udzielanych odpowiedzi oraz czują się pewnie w trakcie wykonywanych zadań. Osoby nisko oceniające własne umiejętności matematyczne przejawiają brak pewności, zdecydowania i konsekwencji w trakcie rozwiązywania problemów, są skłonne do powielania schematów oraz porzucania lub unikania wykonywania zadań matematycznych. Samoocena umiejętności matematycznych dzieci już w wieku wczesnoszkolnym wydaje się być bardzo adekwatna (Cobham, Rapee, 1999).

### Siła zależności pomiędzy postawami wobec matematyki i wynikami w jej zakresie wzrasta wraz z wiekiem

W przeprowadzonych przez nas badaniach prosiiliśmy dzieci o ocenę własnych umiejętności matematycznych, zadając jedno pytanie: „czy jesteś dobry z matematyki, raczej dobry czy zły”? Stosunkowo niewiele dzieci stwierdziło, że ich poziom umiejętności mate-

matycznych jest niski, co wskazuje na wysoką samoocenę umiejętności matematycznych dzieci rozpoczynających naukę w szkole. Nie zaobserwowano także znaczących różnic pomiędzy samooceną dzieci na początku i pod koniec pierwszej klasy. To, co jest przede wszystkim interesujące, to fakt, że w naszych badaniach dzieci, które oceniają swoje umiejętności matematyczne pod koniec pierwszej klasy bardzo wysoko, osiągają wyższe wyniki w zadaniach arytmetycznych i geometrycznych niż dzieci, które oceniają swoje możliwości jako średnie. Znaczenie samooceny własnych umiejętności matematycznych zaobserwowano także w badaniach przeprowadzonych wśród dzieci z klasy 3 i 5, których wyniki wskazują na wzrost samooceny uczniów przy jednoczesnym wzroście poziomu wykonania zadań matematycznych (Dowker i in., 2012).

**w przekonaniach na temat własnej skuteczności:** Bandura (1997) zauważył, że poczucie własnej skuteczności wiąże się z motywacją, afektem oraz zachowaniem jednostki. Według niego, poczucie własnej skuteczności może być nawet lepszym predyktorem osiągnięć w danej dziedzinie niż obiektywne oceny. Uczniowie charakteryzujący się wyższym poziomem poczucia własnej skuteczności są bardziej otwarci na podejmowanie trudnych zadań, dążenie do ich rozwiązania oraz pozytywniej oceniają swoje sukcesy i porażki (Bandura, 1989, 1997). Dale H. Schunk (1981), współpracownik Bandury, wskazuje, że

już u dzieci w szkole podstawowej poczucie własnej skuteczności w zakresie matematyki jest bardzo ważne. Dzieci z niskim poczuciem skuteczności mają niższy poziom wykonania zadań matematycznych i bardziej negatywną postawę wobec matematyki, podczas gdy dzieci z wysokim poczuciem własnej skuteczności lepiej wykonują zadania matematyczne i przejawiają zainteresowanie matematyką. Efekt ten zaobserwowano już u dzieci w młodszym wieku szkolnym (Grigg, Perera, McIlveen, Svetleff, 2018).

W naszych badaniach zaobserwaliśmy, że dzieci różnie podchodzą do wykonania zadań matematycznych: część z nich przed rozpoczęciem deklaruje przekonanie o własnym powodzeniu, inne zaś przed rozpoczęciem rozwiązywania zadań przewidują swoją porażkę. Należy podkreślić, że niektórzy badacze, jak Helmke i van Aken (1995) uważają, iż przekonania na własny temat u dzieci ze szkoły podstawowej nie są aż tak znaczące. Według nich zależność jest nieco bardziej złożona – to wczesne osiągnięcia rozwijają i kształtują poczucie własnej skuteczności, które później (w starszych klasach) zwrótnie wpływa na wyniki w nauce.

Zatem rola nauczyciela w kształtowaniu poczucia własnej skuteczności uczniów jest niezmiernie istotna. To on może wpływać na poczucie własnej skuteczności dzieci i młodzieży oraz ich motywację poprzez wspólne opracowywanie z uczniami skutecznych strategii rozwiązywania problemów. Dzięki temu dzieci mogą zdobyć narzędzia, które umożliwią im rozwijanie swoich umiejętności samodzielnie, już bez pomocy nauczyciela. I to właśnie niezależność w działaniu wzmacnia poczucie skuteczności uczniów oraz podnosi ich samoocenę (Linder, Smart i Cribbs, 2015), które w konsekwencji pozytywnie wpływają na ich matematyczne osiągnięcia (Valentine, DuBois i Cooper, 2004).

### Diagnoza od linijki

Informacje na temat emocji i postaw dzieci towarzyszących uczeniu się i byciu testowanym z matematyki oraz przekonania na temat obecnych oraz przyszłych umiejętności matematycznych mogą przynieść wiele istotnych danych na temat ucznia. Wrażliwość nauczyciela na pojawiające się sygnały ze strony dziecka dotyczące matematyki

mogą stanowić punkt wyjścia do planowania działań niwelujących powstawanie trudności w zakresie uczenia się tego przedmiotu. W celu pomiaru lęku przed matematyką, postaw wobec matematyki oraz samooceny własnych umiejętności i przekonań na temat skuteczności w zakresie matematyki stosuje się różnorodne narzędzia badawcze. Na uwagę zasługuje fakt, że powstające narzędzia diagnostyczne często są powszechnie dostępne dla nauczycieli. Badacze dążą do ograniczenia liczby pytań diagnostycznych przy jednoczesnym zachowaniu trafności i rzetelności narzędzi pomiarowych. Np. w raporcie z badań PISA 2003 (*Programme for International Student Assessment*; Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów; Lee, 2009) można odnaleźć skalę mierzącą lęk przed matematyką za pomocą 4 pytań oraz narzędzie mierzące przekonanie na temat własnej skuteczności składające się z 6 pytań.



Rys. D. Sterna

Hiszpańscy badacze (Núñez-Peña, Guilera, Suárez-Pellicioni, 2013) wykazali adekwatność oceny poziomu lęku matematycznego za pomocą jednego pytania: „w jakim stopniu odczuwasz lęk przed matematyką?”, w skali 1–10. Wydaje się, że pytania w innych obszarach mogą pełnić podobną funkcję diagnostyczną, np. „czy lubisz matematykę?”, „czy jesteś dobry z matematyki?”, „czy uda ci się rozwiązać zadania matematyczne?”. Takie podejście badawcze wydaje się być wyjściem poza ramy badań naukowych w stronę praktyki edukacyjnej. Emocje i przekonania w stosunku do matematyki zazwyczaj nie stanowią tematu tabu dla uczniów, dlatego też warto na bieżąco śledzić, co na ten temat sądzą. Odpowiednia diagnoza negatywnych emocji i przekonań towarzyszących uczeniu się matematyki wymaga adekwatnej reakcji nauczyciela, dlatego zalecamy:

1. Zapytaj ucznia o jego emocje związane z matematyką: jak się czuje podczas wykonywania zadań matematycznych.

2. Zorganizuj zabawy matematyczne, które pozwolą zobaczyć uczniom, że aktywność matematyczna może być przyjemna.
3. Zadbaj o adekwatną samoocenę dotyczącą własnych umiejętności ucznia. Zarówno zbyt niska, jak i zbyt wysoka samoocena może skutkować brakiem podejmowania wysiłku w zakresie uczenia się matematyki.
4. Pokaż uczniowi, że może odnieść sukces. Stawianie zbyt wysokich lub zbyt niskich wymagań nie daje szansy rozwoju umiejętności matematycznych uczniów, dlatego dostosuj wymagania do aktualnych możliwości ucznia.
5. Wzmacniaj motywację ucznia, pomagając mu osiągnąć cele poprzez zapoznanie z różnymi metodami rozwiązywania zadań. Znajomość odpowiednich narzędzi pozwoli mu na samodzielną pracę.

Umiejętna obserwacja ucznia i wrażliwość na komunikaty dotyczące matematyki stanowi punkt wyjścia do konstruowania odpowiednich działań zaradczych przez nauczyciela. Opanowanie wiedzy i umiejętności matematycznych wymaga jednak podjęcia odpowiedniego trudu przez ucznia.

Dlatego też zalecamy nauczycielom:

1. Podkreśl znaczenie wysiłku w trakcie wykonywania zadań matematycznych na przykładzie zadań wymagających długotrwałego zaangażowania, zadań trudnych, bez możliwości rozwiązania lub z wieloma możliwymi rozwiązaniami.
2. Podkreśl znaczenie porażki w procesie uczenia się: błędy zdarzają się każdemu, ale ważne jest konstruktywne podejście do nich. Obserwacja błędów daje szansę na dogłębne zbadanie natury problemu oraz umożliwia spojrzenie na problem z różnych perspektyw.

**Słowa kluczowe:** edukacja matematyczna, lęk przed matematyką, postawy wobec matematyki, poczucie własnej skuteczności w zakresie matematyki, samoocena umiejętności matematycznych.

### PRZYPISY:

- <sup>1</sup> Obecnie realizujemy badanie podłużne w krakowskich szkołach podstawowych w obszarze uwarunkowań osiągnięć ma-



tematycznych uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Badanie dotyczy przede wszystkim mechanizmu powstawania i rozwoju lęku przed matematyką najmłodszych uczniów.

#### BIBLIOGRAFIA:

Artemenko C., Daroczy G., Nuerk H.-C.: *Neural correlates of math anxiety – an overview and implications*. "Frontiers in Psychology" 2015, 6, 1333. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01333. ISSN 1664-1078.

Bandura A.: *Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy*. "Developmental Psychology" 1989, 25(5), 729–735. ISSN 0012-1649.

Bandura A.: *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997. ISBN-13: 978-0716728504.

Butterworth B.: *The Mathematical Brain*. London: Macmillan, 1999. ISBN 10: 0333 735277.

Cobham V. E., Rapee R. M.: *Accuracy of predicting a child's response to potential threat: A comparison of children and their mothers*. "Australian Journal of Psychology" 1999, 51, 25–28. Online ISSN 1742-9536.

Devine A., Fawcett K., Szűcs D., Dowker A.: *Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety*. "Behavioral and Brain Function" 2012, 8(33). doi: 10.1186/1744-9081-8-33.

Dowker A., Bennett K., Smith L.: *Attitudes to Mathematics in Primary School Children*. "Child Development Research" 2012. doi:10.1155/2012/124939. ISSN 1467-8624.

Grigg S., Perera H. N., McIlveen P., Svetleff Z.: *Relations among math self efficacy, interest, intentions, and achievement: A social cognitive perspective*. "Contemporary Educational Psychology" 2018, 53, 73–86. ISSN 0361-476X.

Helmke A., van Aken M. A.: *The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study*. "Journal of Educational Psychology" 1995, 87(4), 624–637. ISSN 0022-0663.

Hembree R.: *The nature, effects, and relief of mathematics anxiety*. "Journal for Research in Mathematics Education" 1990, 21(1), 33–46. ISSN 00218251.

Lee J.: *Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries*. "Learning and Individual Differences" 2009, 19, 355–365. ISSN 1041-6080.

Linder S. M., Smart J. B., Cribbs J.: *A Multi-Method Investigation of Mathematics Motivation for Elementary Age Students*. "School Science and Mathematics" 2015, 115(8), 392–403. ISSN 0036-6803.

Ma X., Kishor N.: *Assessing the relationship between attitude towards mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis*.

"Journal for Research in Mathematics Education" 1997, 28(1), 26–47. ISSN 00218251.

Maloney E. A., Beilock S. L.: *Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it*. "Trends in Cognitive Sciences" 2012, 16(8), 404–406. ISSN 1364-6613.

Núñez-Peña M. I., Guilera G., Suárez-Pellicioni M.: *The Single-Item Math Anxiety Scale: An Alternative Way of Measuring Mathematical Anxiety*. "Journal of Psychoeducational Assessment" 2013, 32(4), 306–317. ISSN 0734-2829.

Pajares F., Miller M. D.: *Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis*. "Journal of Educational Psychology" 1994, 86(2), 193–203. ISSN 0022-0663.

Ramirez G., Gunderson E. A., Levine S. C., Beilock S. L.: *Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school*. "Journal of Cognition and Development" 2013, 14(2), 187–202. ISSN 15327647.

Schunk D. H.: *Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis*. "Journal of Educational Psychology" 1981, 73, 93–105. ISSN 0022-0663.

Thomas G., Dowker A.: *Mathematics anxiety and related factors in young children*. Paper presented at British Psychological Society Developmental Section Conference, Bristol 2000.

Wojciszke B.: *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2011. ISBN 9788373834538.

Wu S. S., Barth M., Amin H., Melcarne V., Menon V.: *Math anxiety in second and third graders and its relation to mathematics achievement*. "Frontiers in Psychology" 2012, 3(162). doi: 10.3389/fpsyg.2012.00162. e- ISSN 1663-4365.

Valentine J. C., DuBois D. L., Cooper H.: *The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review*. "Educational Psychologist" 2004, 39(2), 111–133. ISSN 0046-1520 (print) 1532-6985 (web).

Finansowanie: Praca powstała w wyniku realizacji projektu badawczego o nr 2015/19/N/HS6/00791 finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki

\* \* \*



**Monika Szczygieł** – psycholog, pedagog, asystent w Katedrze Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, realizuje badania dotyczące uwarunkowań osiągnięć matematycznych wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym.



**Benita Wielgus** – studentka psychologii na Uniwersytecie Jagiellońskim, badaczka w projekcie dotyczącym mechanizmu powstawania i rozwoju lęku przed matematyką dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

## Kosiba listy i pocztówki pisze

— JOANNA SZOSTAK —

**Każdy list niesie ze sobą jakąś historię, każdy ma duszę. Ponadto, pisanie listów ćwiczy wyobraźnię i cierpliwość oraz rozwija kreatywność.**

„Ludzie zejście z drogi, bo listonosz jedzie...” brzmiały kiedyś słowa piosenki, które w dzisiejszych czasach nieco tracą na znaczeniu. Dlaczego? Ponieważ ludzie w dobie komputeryzacji oraz telekomunikacji odchodzą od tradycyjnego komunikowania się za pomocą listów pisanych odręcznie. A list jest przecież prawdopodobnie tak stary, jak stare jest samo pismo. Do chwili wynalezienia telegrafu, a później telefonu i Internetu był to jedyny sposób na porozumiewanie się ludzi na odległość. Współcześnie wysyłanie prywatnych listów należy do rzadkości. Nie ma wątpliwości, że pisanie listów i kartek zajmuje trochę czasu.

Ręcznie pisany list powinien być schludny, napisany wyraźnie, tak aby dało się go łatwo odczytać. Wówczas czytanie go może być dla odbiorcy magicznym momentem. Odbiorca czuje się ważny, wie, że nadawca włożył odrobinę wysiłku, dał coś od siebie dla kogoś, niekiedy coś bardzo osobistego. Każdy list niesie ze sobą jakąś historię, każdy ma duszę. Ponadto, pisanie listów ćwiczy wyobraźnię i cierpliwość oraz rozwija kreatywność. Nadawca wkłada wiele pracy i serca w napisanie i ozdobienie pocztówek. Jest to też odskocznia od zbyt prostych form dzisiejszego komunikowania się i może dać wiele radości dzieciom czy dorosłym. Okazją do wysłania listu, czy też pocztówki nie muszą być tylko święta. Dlatego warto już od najmłodszych lat uczyć dzieci, że jest to ciekawa forma komunikowania się z innymi osobami, aby w późniejszym czasie również one podtrzymywały tę tradycję.

W Zespole Szkół im. Brata Alojzego Kosiby w Wieliczce uczą się dzie-



ci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym, niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz autyzmem. Uczniów naszej szkoły cechuje dysfunkcja procesów poznawczych, rozwoju emocjonalnego i społecznego oraz niski poziom rozwoju motorycznego, co przejawia się obniżeniem sprawności manipulacyjnych i lokomocyjnych. Zapoznanie ich wobec tego z tradycją pisania i wysyłania listów i pocztówek daje możliwości rozwoju w zakresie motoryki małej, orientacji przestrzennej na kartce, wzbogacenia słownictwa, czy też chociażby nauki liter alfabetu. Koperty, znaczki czy pocztówki mogą być dobrym materiałem do przeliczania, układania w szeregach, klasyfikowania według rodzaju lub wielkości.

Idąc za przykładem i pomysłem zaczerpniętym z jednego z forum nauczania przedszkolnego, gdzie zaproszono do wymiany pocztówek pomiędzy chętnymi przedszkolami, my zdecydowałyśmy się rozszerzyć pomysł i wprowadzić w naszej szkole, w roku szkolnym 2017/2018 **Innowację Pedagogiczną pt.: „Kosiba listy i pocztówki pisze”** (pieczę nad innowacją objęły: Joanna Szostak, Agnieszka Cichoń, Joanna Michałek-Balonek oraz Marta Paczka). Ideą wiodącą innowacji było propagowanie tradycyjnego sposobu przesyłania informacji w formie listów i pocztówek, a celem głównym wymiana listów i pocztówek z innymi uczniami szkół specjalnych/specjalnych ośrodków szklono-wychowawczych/przedszkoli integracyjnych/szkół integracyjnych oraz



Tworzymy mapę korespondencji, fot. J. Szostak

stowarzyszeń na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną z terenu całej Polski.

W ramach wprowadzonej innowacji nawiązałyśmy współpracę z 25 placówkami: szkołami specjalnymi/specjalnymi ośrodkami szklono-wychowawczymi/przedszkolami integracyjnymi/szkołami integracyjnymi oraz stowarzyszeniami na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną z 8 województw: dolnośląskiego, kujawsko-pomorskiego, lubuskiego, łódzkiego, małopolskiego, opolskiego, pomorskiego i wielkopolskiego.

Współpraca została nawiązana poprzez zasoby Internetowe, ale we wrześniu 2017 r. wysłano też pocztą tradycyjną oficjalne listy. Zostały one

opatrzone pieczęcią i logo szkoły oraz podpisem dyrektora. W Zespole Szkół im. Brata Alojzego Kosiby do innowacji przystąpiły wszystkie klasy ze szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkoły przysposabiającej do pracy. Każdemu zespołowi klasowemu została przydzielona jedna szkoła/przedszkole/ośrodek/stowarzyszenie, z którą korespondował według określonego harmonogramu, przez cały okres trwania innowacji. W naszej szkole uczą się również dzieci, które porozumiewają się za pomocą komunikacji ACC, one także zostały włączone do innowacji i pisały swoje listy przy pomocy np. piktogramów, PCS oraz innych symboli.

Listy oraz pocztówki miały być wysyłane raz w miesiącu: od października 2017 r. do maja 2018 r. Inauguracja pisanie i wysyłania listów przez uczniów nastąpiła w Tygodniu Pisania Listów, tj. 9–15 października 2017 r. Jeszcze przed tym terminem zaczęły przychodzić do naszych uczniów pierwsze listy i kartki, co spotkało się z dużą radością naszych wychowanków. Cieszyli się, że koledzy z różnych regionów kraju chcą ich poznać i nawiązać z nimi kontakt.

W październiku 2017 r. przeprowadzono zajęcia wprowadzające dla uczniów, podczas których zapoznano ich z tradycją pisania listów, przedstawiono ciekawostki odnośnie znaczków pocztowych, oglądano klasery ze znaczkami, a młodsze dzieci oglądały film animowany wyjaśniający i pokazujący działanie poczty. W listopadzie i na początku grudnia 2017 r. odbyło się wyjście chętnych klas do urzędu pocztowo-



Wystawa w holu szkoły, fot. J. Szostak

wego w Wieliczce. Uczniowie zwiedzali różne pomieszczenia poczty, a także zapoznali się z ich funkcjami. Obejrzeni skrzynkę pocztową oraz mogli oglądać i przymierzyć służbowy strój listonosza.

W listopadzie został również ogłoszony konkurs na „Najpiękniejszy znaczek pocztowy”. Do konkursu zgłoszono łącznie 51 prac, w tym prace indywidualne, klasowe oraz grupowe. Prace konkursowe zostały wykonane różnymi ciekawymi technikami. Wystawę prac można było oglądać przez cały grudzień w głównym holu szkoły. Rozstrzygnięcie konkursu i rozdanie nagród nastąpiło 21 grudnia 2017 r. po Jasełkach szkolnych. Wszyscy jego uczestnicy zostali nagrodzeni. Przyznano 18 wyróżnień oraz nagrody za udział w konkursie. Po raz pierwszy przyznano również nagrodę specjalną: Nagrodę Grona Pedagogicznego. Przez tydzień nauczyciele oraz pracownicy szkoły mogli oddać swój głos na pracę, która najbardziej ich ujęła. Łącznie oddano ponad 30 głosów.

W styczniu br. zorganizowano drugie wspólne zajęcia mające na celu stworzenie mapy Polski, na której zaznaczono miejscowości, w których znajdują się wszystkie placówki pedagogiczne, z którymi nawiązano współpracę. Agnieszka Cichoń oraz Joanna Michałek-Balonek przeprowadziły zajęcia z uczniami z klas młodszych. Mieli oni za zadanie odpowiednio pokolorować elementy mapy. Joanna Szostak wraz z Martą Paczką odbyły zajęcia ze starszymi uczniami. Pokolorowane elementy mapy zostały przez uczniów połączone, zaznaczyli oni również nazwy województw oraz

nazwy miejscowości. Tak przygotowaną korespondencyjną mapę Polski przeniesiono i wystawiono w głównym holu szkoły.

W maju zostały napisane oraz wysłane ostatnie listy do wszystkich uczniów ze szkół z całej Polski, a 13 czerwca przeprowadzono ostatnie wspólne zajęcia dla uczniów naszej szkoły, podsumowujące całą innowację „Kosiba listy i pocztówki pisze”. Podczas zajęć uczniowie opowiadali o nowych kolegach oraz miejscach, które poznali. Mieli za zadanie odnaleźć miasta, z których dostawali korespondencję i ułożyć puzzle z otrzymanych pocztówek, które następnie umieszczali na zrobionej w styczniu mapie Polski. Oprócz tego każda klasa wybrała najciekawszy z przysłanych list/kartkę/rysunek. Z zebranych listów powrastał barwny kolaż, który wraz z mapą i ułożonymi puzzlami został wystawiony w głównym holu szkoły. Dzięki temu uczniowie, nauczyciele oraz rodzice mogli zobaczyć choć w minimalnym stopniu, jak dużo listów przyszło do naszej szkoły.

Na zakończenie, w podziękowaniu za wielkie zaangażowanie w całą akcję, każdy uczeń oraz nauczyciel z Zespołu Szkół otrzymał pamiątkowy breloczek z logo szkoły oraz nazwą innowacji. Breloczki wraz z podziękowaniami zostały również przez nas wysłane do wszystkich szkół, które podjęły z nami współpracę we wrześniu 2017 r., w ramach podziękowania i promocji naszej szkoły.

W trakcie trwania innowacji, czyli od października 2017 r. do maja 2018 r. uczniowie naszej szkoły wysłali około 200 listów i łącznie dostali tyle samo lub nawet więcej, ponieważ często z jednej szkoły pisało kilka klas. Przez te kilka miesięcy młodzi ludzie mieli okazję przede wszystkim nawiązać kontakt z kimś nowym, z kimś spoza swojego najbliższego środowiska. Mogli poznać różne miasta i miasteczka od gór aż po morze. Oprócz tego każdy list był okazją do ćwiczenia wypowiedzi, liter, pisma, nauki zwrotów grzecznościowych, rozwijania logicznego myślenia oraz kreatywności i twórczości artystycznej, ponieważ często dzieci wymieniały się również pracami plastycznymi.

Uczniowie posługujący się komunikacją alternatywną również mieli okazję porozmawiać za pomocą symboli. Utrwalali dzięki temu znane już sobie



Listy, pocztówki i rysunki otrzymane od naszych korespondentów, fot. J. Szostak

symbole oraz uczyli się nowych. Cieszy przede wszystkim fakt, iż duża część osób, z którymi korespondowaliśmy, wyraziła dalszą chęć wymiany korespondencji, co tylko świadczy o tym, że cel główny innowacji został osiągnięty.

Na bieżąco na stronie internetowej szkoły (<http://zskosiby.wieliczka.pl/>) oraz w gazetce szkolnej „Zaczarowany ołówek” ukazały się artykuły dotyczące: wprowadzenia innowacji w szkole, w tym o przeprowadzeniu pierwszych wspólnych zajęć; zorganizowania wyjazdu do Urzędu Poczтового w Wieliczce; informacji o konkursie; przedstawienia wyników konkursu; przeprowadzenia zajęć z powstania mapy Polski.

Pisanie i wysyłanie listów oraz pocztówek to doskonała okazja do zaprezentowania własnej szkoły, miejscowości, najbliższego środowiska, jak również naszej kultury i tradycji oczami uczniów przy równoczesnym poznaniu i nawiązaniu nowych kontaktów z innymi miejscowościami, kulturą oraz tradycją przy zachowaniu i podtrzymywaniu tradycyjnego sposobu komunikacji, dlatego też zachęcamy wszystkich zainteresowanych do brania udziału w podobnych akcjach, których jest coraz więcej.

**Słowa kluczowe:** innowacja pedagogiczna, wymiana listów i pocztówek.

\* \* \*



**Joanna Szostak** – nauczyciel w Zespole Szkół Specjalnych im. Brata Alojzego Kosiby w Wieliczce.



Breloczek w formie znaczka pocztowego, fot. J. Szostak





# Programy edukacyjne wspierające uczniów w ich rozwoju

MARZENA SULA-MATUSZKIEWICZ

**Ważnym problemem jest wzmacnianie odporności psychicznej, ułatwiającej dziecku zmaganie się z trudnymi zadaniami i optymistyczne znoszenie niepowodzeń.**

Instytut Psychologii Neurofizjologicznej w Chester opracował program ruchowy INPP umożliwiający ocenę stanu układu neuromotorycznego u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Program ten jest następstwem badań, które pozwoliły na stwierdzenie bezpośredniego związku między niedojrzałością układu ruchowego a osiągnięciami w szkole. INPP składa się z testów przesiewowych i narzędzi diagnostycznych oraz serii codziennych ćwiczeń usprawniających rozwój motoryki. Sally Goddard Blythe przygotowała program umożliwiający nauczycielom samodzielne rozpoznawanie u swoich uczniów oznak niedojrzałości nerworuchowej i wprowadzanie skutecznych działań korekcyjnych. Niedojrzałość układu nerworuchowego może być następstwem opóźnionego rozwoju określonych dróg nerwowych. Testy INPP pomagają w rozpoznaniu dysfunkcji neurologicznej, ale nie wskazują na konkretne przyczyny tego zaburzenia. Pozwalają również sprecyzować trudności, jakie napotka dziecko na swojej edukacyjnej drodze. Trudności te są przyczyną niepowodzeń szkolnych oraz uczniowskiej frustracji, czego konsekwencją mogą być problemy z zachowaniem.

Badania wykazały m.in. powiązania między przedłużającym się występowaniem odruchu Moro a specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki, opóźnieniem w nauce chodzenia a problemami w edukacji szkolnej, czy podwyższonym poziomem odruchów przetrwałych a słabszymi wynikami w czytaniu i pisaniu. W przypadku niepowodzeń szkolnych nauczyciele zazwyczaj podejmują działania reedukacyjne, zmierzające do intensyfikacji nauczania poprzez zwiększenie liczby dodatkowych zadań ortograficznych, matematycznych itp. Natomiast efek-

tem ćwiczeń zalecanych przez program INPP jest wyhamowanie odruchów pierwotnych i stymulowanie posturalnych, czego następstwem jest poprawa koncentracji, percepcji, poprawa umiejętności czytania i rysowania, i ogólna poprawa wyników szkolnych. Autorka prezentowanej książki omówiła testy neuromotoryczne, odruchów pierwotnych oraz testy percepcji wzrokowej i integracji wzrokowo-ruchowej. Uzupełnieniem tej części publikacji są ćwiczenia integrujące, przeznaczone do realizacji z całą klasą lub mniejszymi grupami uczniowskimi.

Zaprezentowany program INPP jest formą wspierania dzieci w osiągnięciu lepszych wyników uczenia się poprzez poprawę kondycji fizycznej w określonych aspektach rozwoju nerworuchowego uczniów.

Innym ważnym problemem jest wzmacnianie odporności psychicz-

nej, ułatwiającej dziecku zmaganie się z trudnymi zadaniami i optymistyczne znoszenie niepowodzeń. Założeniem autorskiego programu *Dzielne Dzieci* jest rozwój kompetencji składających się na odporność psychiczną, takich jak np.: samopoznanie i samokontrola, umiejętność radzenia sobie ze stresem i problemami. Jest to szczególnie ważne dla młodego pokolenia, które musi codziennie konfrontować się z zagrożeniami XXI w. Autorki tego programu, poprzez ćwiczenia i zabawy organizowane na poziomie wychowania przedszkolnego, mają na celu wzmacnianie zdrowia psychicznego przedszkolaka, aby lepiej przygotować dziecko do podjęcia nauki szkolnej, a przede wszystkim wyposażyć go w kapitał na całe życie.

Proponowany program można włączyć do rocznego planu wychowawczego przedszkola, jak to miało miejsce w pilotażowych badaniach prowadzo-



Fot. E. Demczuk



nych m.in. w trzech krakowskich placówkach. Wyniki tych badań pilotażowych „wskazują na wzrost poziomu czynników ochronnych u dzieci uczestniczących w półrocznym programie *Dzielne Dzieci*<sup>1</sup>. Przedstawione w publikacji scenariusze zabaw i ćwiczeń rozwijają kompetencje składowe odporności emocjonalnej dziecka, wykorzystując teksty literackie, warsztaty plastyczne, wiedzę o życiu codziennym i społecznym przedszkolaka.

**Założeniem autorskiego programu *Dzielne Dzieci* jest rozwój kompetencji składających się na odporność psychiczną, takich jak np.: samopoznanie i samokontrola, umiejętność radzenia sobie ze stresem i problemami.**

Warto czasami zastanowić się nad celami edukacji dzieci i wyważyć właściwe proporcje między dążeniem do przyswojenia przez uczniów konkretnej wiedzy a kształceniem ich umiejętności społecznych, które pozwolą dzieciom efektywnie realizować kolejne etapy rozwojowe.

#### Proponowana literatura:

Sikorska Iwona, Sajdera Jolanta, Paluch-Chrabąszcz Marta: *Dzielne Dzieci! wspieranie odporności psychicznej w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2017. ISBN 978-83-65669-00-1. Sygn. 269758, 269759.

Goddard Blythe Sally: *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015. ISBN 978-83-01-18104-8. Sygn. 264374, 265596, 265597.

**Słowa kluczowe:** programy edukacyjne, rozwój ucznia.

#### PRZYPISY:

<sup>1</sup> I. Sikorska, J. Sajdera, M. Paluch-Chrabąszcz: *Dzielne Dzieci! wspieranie odporności psychicznej w wieku przedszkolnym*, Kraków 2017, s. 45

\* \* \*



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

## Stefania „Stefa” Wilczyńska

MARTA JESIONEK

**Artykuł zawiera najważniejsze informacje o życiu i działalności Stefanii Wilczyńskiej, wychowawczynie w Domu Sierot oraz najbliższej współpracownicy Janusza Korczaka. Tym tekstem kontynuujemy cykl artykułów o kobietach odgrywających istotną rolę w polskiej pedagogice.**

Ambitna, dobra i niesłychanie skromna „prawa ręka” Janusza Korczaka, żyjąca w jego cieniu. Swoje życie poświęciła opiece nad biednymi i osierociałymi dziećmi. To właśnie bez niej warszawski Dom Sierot nie mógłby istnieć. Jak napisała w jednym ze swoich listów do Rywki Zwykielskiej w 1937 r.: „Ja nie umiem ani ładnie mówić, ani dużo pisać. Potrafię tylko pracować, i to powoli, ostrożnie”<sup>1</sup>.

Stefania Wilczyńska – pedagog, wychowawczynie, autorka wielu koncepcji pedagogicznych, założycielka oraz naczelna kierowniczka Domu Sierot dla żydowskich dzieci w Warszawie, bliska współpracownica Janusza Korczaka, który sam stwierdził: „Bez Stefy byłbym niczym”<sup>2</sup>.

Urodziła się 26 maja 1886 r. w Warszawie, w polskiej rodzinie żydowskiego pochodzenia, jako jedno z trojga dzieci Izaaka oraz Salomei Wilczyńskich. Ojciec urodzony jako Izaak zmarł jako Julian, za życia był handlowcem. Matka Salomea Wilczyńska z domu Walfisz<sup>3</sup>, nazywana była przez Stefanię „moją staruszką”<sup>4</sup>. Julia, sześć lat starsza siostra Stefanii, po ukończeniu studiów w Zurychu była nauczycielką geografii w koedukacyjnym gimnazjum, a także prowadziła sanatorium dla dzieci. Zginęła podczas wielkiej akcji likwidacji getta w 1942 r. Dziesięć lat młodszy brat Stefanii – Stanisław uzyskał tytuł inżyniera na politechnice w Zurychu, służył w Wojsku Polskim, a w czasie wojny żył wraz z żoną po aryjskiej stronie na Żoliborzu.

Stefania Wilczyńska ukończyła sześćioletnią pensję Jadwigi Sikorskiej w Warszawie, gdzie uczyła się między innymi francuskiego, niemieckiego, przyrody, historii, geografii oraz fizyki<sup>5</sup>. W 1906 r. rozpoczęła studia na Uniwersytecie Genewskim jako „wolna słuchaczka kursu nauk przyrodniczych”<sup>6</sup>, a w latach 1906–1908 studiowała na

Uniwersytecie w Liège w Belgii, gdzie uzyskała bakalaureat nauk przyrodniczych<sup>7</sup>. Ukończyła również pedagogiczne kursy freblowskie w Warszawie.

W 1909 r.<sup>8</sup> zaczęła współpracę z warszawskim przytułkiem dla sierot, prowadzonym przez Towarzystwo „Pomoc dla Sierot”, które mieściło się przy ul. Franciszkańskiej 2, by tam codziennie, początkowo w ramach wolontariatu, pomagać w opiece nad dziećmi. Ponieważ posiadała niebywały zmysł organizacyjny, po niedługim czasie została mianowana kierowniczką. Tam również poznała Janusza Korczaka<sup>9</sup>, z którym szybko nawiązała bliższą współpracę, co zaowocowało pomysłem na stworzenie nowego domu dla sierot, charakteryzującego się nowatorskim podejściem do wychowania. Dołączył do nich również doktor Izaak Eliasberg i tak w 1910 r. Towarzystwo rozpoczęło zbiórkę pieniędzy na budowę domu dziecka. Dzięki darczyńcom udało się zakupić plac przy ul. Krochmalnej 92 i po konsultacji z Korczakiem rozpoczęto budowę.

W 1912 r., kiedy to zakończono prace budowlane, do Domu Sierot przyjęto łącznie 82 dzieci, część z nich przeprowadziła się z przytułku przy ul. Franciszkańskiej, a pozostałe były zupełnie nowe. Dyrektorem Domu Sierot został Janusz Korczak, natomiast Stefania Wilczyńska jego naczelną kierowniczką. Obydwoje w ramach wynagrodzenia za pracę otrzymywali wyżywienie oraz osobny pokój w Domu. W sierocińcu każde z dzieci miało własne łóżko z białą pościelą, działało centralne ogrzewanie. Do dyspozycji wychowanków były: jadalnia, aula z książkami i zabawkami, a także łazienki z wannami oraz prysznicami<sup>10</sup>, co dla większości sierot było zupełną nowością, z której musiały nauczyć się korzystać. Wilczyńska zawsze bardzo dbała o podopiecznych, osobiście, bez względu na stan zdrowia,

zajmowała się nimi, jednocześnie zarządzając Domem i wykonując czynności administracyjne, przez co bardzo rzadko wychodziła poza sierociniec.

W 1914 r., kiedy wybuchła I wojna światowa, Korczak oraz doktor Eliasberg zostali powołani do wojska i wyjechali na front. Wilczyńska musiała podjąć się samodzielnego kierowania Domem, w którym znajdowała się wówczas setka dzieci oraz wolontariusze. W 1916 r. w sierocińcu mieszkało już 160 dzieci. W tym samym czasie w mieście panowała epidemia tyfusu, duru brzusznego oraz gruźlicy, zmniejszono racje żywnościowe, rozpoczęły się strajki, a w „Nowej Gazecie” pojawił się artykuł opisujący Dom Sierot jako wzorową instytucję wychowawczą, opierającą się na zasadach nowoczesnej pedagogiki, co może świadczyć tylko o niezwykłych zdolnościach wychowawczych i organizacyjnych Stefania. W 1917 r. Wilczyńska, jako kierowniczka Domu Sierot, zorganizowała kolonie dla 64 dzieci. Domem kierowała samodzielnie aż do końca wojny, kiedy to powrócił Janusz Korczak.

**Stefania Wilczyńska – pedagog, wychowawczyni, autorka wielu koncepcji pedagogicznych, bliska współpracownica Janusza Korczaka.**

W 1922 r. w Domu powstał regulamin, samorząd, sąd oraz kodeks praw i obowiązków dla dzieci, dla personelu oraz dla Wilczyńskiej i Korczaka. Wilczyńska zajmowała się sprawiedliwym podziałem zadań wśród dzieci, wymyśliła również system kategorii czystości, według którego oceniano dzieci podczas ich pobytu w Domu. Dbała również o tablicę informacyjną, sprawdzała skrzynkę rzeczy znalezionych, a także skrzynkę na listy, do której dzieci mogły wrzucać listy z prośbami, pytaniami czy wyżaleniami. W 1923 r. dwa pokoje przeznaczono na Bursę dla wychowanków, którzy ukończyli już 14 rok życia, w związku z czym nie mogli dalej pozostać w Domu, jednak bardzo chcieli się dalej uczyć. Później przyjmowano tam również studentów, którzy chcieli zdobyć doświadczenie w pracy z dziećmi. Wilczyńska zajmowała się sprawdzaniem i nanoszeniem uwag w dzienniczkach bursistów oraz studentów, którzy zapisywali w nich swoje obserwacje pedagogiczne.

Od 1926 r. Stefania współpracowała z pismem „Mały Przegląd”, często zastępując Korczaka na stanowisku redaktora naczelnego<sup>11</sup>. W 1928 r. w piśmie jidysz „Dos Kind” poświęconym sprawom wychowania, wydrukowano tekst Wilczyńskiej, w którym opisała swoją dwumiesięczną obserwację dziesięcioletniego chłopca. W tym samym roku powstało przedszkole – filia Domu Sierot, którym kierowała była bursistka Ida Merżan, a przy jego organizacji pomagała jej Stefania.

W 1937 r. Wilczyńska rozpoczęła pracę w Poradni Pedagogicznej CENTOS-u. Przeprowadzała wizytacje w domach dziecka, obserwując zachowanie dzieci oraz wychowawców, a także oceniając stan pokoi czy łazienek. Przeglądała i analizowała także podania osób starających się o posadę w sierocińcach. Wnioski z wizytacji publikowała w „Przeglądzie Społecznym”, często celowo ujawniając niewygodne fakty z życia domów sierot, a także postulowała, aby nie rozłączać rodzeństw trafiających do sierocińców. Podczas podróży Korczaka do Palestyny znów przejęła samodzielne kierownictwo nad Domem Sierot.

W 1938 r. sama wyjechała do Palestyny, by tam rozpocząć pracę pedagogiczną w kibucu Ejn Harod, jednak w 1939 r. powróciła do Polski i ze względu na swoich wychowanków oraz widmo zbliżającej się wojny odmówiła powtórnego wyjazdu. W pierwszych dniach po wybuchu II wojny światowej Wilczyńska prowadziła punkt opatrunkowy, który zorganizowano w suterenach Domu Sierot. W 1940 r. Stefania kierowała pierwszą przymusową przeprowadzką sierocińca do getta na ul. Chłodną 33, a następnie kolejną do przechodniego budynku o dwóch adresach: ul. Śliska 9 oraz ul. Sienna 16. W dalszym ciągu zajmowała się przyjmowaniem podań o przyjęcie do Domu Sierot. Mimo ciężkich wojennych warunków Wilczyńska organizowała dzieciom święta, starała się utrzymać stały porządek dnia, a także wraz z Korczakiem brała udział w konspiracyjnych ogólnopolskich seminariach.

6 sierpnia Dom Sierot został objęty akcją deportacyjną. Stefania Wilczyńska, Janusz Korczak oraz dzieci mieszkające w Domu Sierot wyszli na Umschlagplatz, skąd przewieziono ich do Treblinki. Stefania Wilczyńska zmarła 6 sierpnia 1942 r. w obozie zagłady

w Treblince wraz ze swoimi podopiecznymi żydowskimi dziećmi oraz wieloletnim współpracownikiem Januszem Korczakiem. Symboliczny grób Stefania znajduje się na żydowskim cmentarzu w Warszawie. Pośmiertnie została odznaczona Srebrnym Krzyżem Zasługi.

**Słowa kluczowe:** kobiety w pedagogice, Stefania Wilczyńska.

#### PRZYPISY:

- <sup>1</sup> M. Kicińska, *Pani Stefa*, Wołowiec 2015, s. 197.
- <sup>2</sup> A. Janczewski, M. Korbelak, *Korczak – w roku Jemu poświęconym...*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 17.
- <sup>3</sup> Baza danych nagrobków cmentarzy żydowskich w Polsce: [http://cemetery.jewish.org.pl/id\\_59443/info/\\_Salomea\\_Wilczy%C5%84ska.html](http://cemetery.jewish.org.pl/id_59443/info/_Salomea_Wilczy%C5%84ska.html) (dostęp: 4.10.2018).
- <sup>4</sup> M. Kicińska, dz. cyt., s. 14.
- <sup>5</sup> Tamże, s. 25.
- <sup>6</sup> Tamże, s. 27.
- <sup>7</sup> M. Falkowska, *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*, Warszawa 1989, s. 381.
- <sup>8</sup> Tamże.
- <sup>9</sup> M. Kicińska, dz. cyt., s. 33.
- <sup>10</sup> Tamże, s. 39.
- <sup>11</sup> Z. Borzymińska, R. Żebrowski, *Wilczyńska Stefania*, [w:] *Polski słownik judaistyczny: dzieje, kultura, religia, ludzie*, t. 2, Warszawa 2003, s. 795.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Borzymińska Z., Żebrowski R.: *Wilczyńska Stefania*. W: *Polski słownik judaistyczny: dzieje, kultura, religia, ludzie*, t. 2. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2003. ISBN 83-7255-175-8.
- Falkowska M.: *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1989. ISBN 83-10-09142-7.
- Jaczeński A., Korbelak M.: *Korczak – w roku Jemu poświęconym...* „Kwartalnik Pedagogiczny” 2012, nr 1. ISSN 0023-5938.
- Kicińska M.: *Pani Stefa*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2015. ISBN 978-83-8049-087-1.
- Merżan I.: *Pan Doktor i pani Stefa: wspomnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1979. ISBN 83-02-0094-X.
- Rudnicki M.: *Ostatnia droga Janusza Korczaka*. „Tygodnik Powszechny” 1988, nr 45. ISSN 0041-4808.

\* \* \*



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

# Cykliczne działania na rzecz integracji pokojowej

JADWIGA GOŁDA  
EDYTA SEKUNDA  
MAGDALENA TATARUCH

**W artykule relacjonujemy przebieg wizyty młodych wolontariuszy europejskich w Samorządowym Przedszkolu nr 83 w Krakowie.**

Czym jest działanie na rzecz integracji pokojowej? To budowanie pozytywnych relacji między ludźmi różnych wyznań i narodowości; edukacja i dialog międzykulturowy; edukacja dotycząca naturalnego środowiska; edukacja o prawach dziecka i dorosłego; edukacja na rzecz pokoju; integracja międzykulturowa i ludzka z młodymi osobami; zapoznanie z kulturą innych narodów; aktywizowanie dzieci i dorosłych różnych krajów do uczestnictwa w życiu publicznym regionu, kraju i Europy. Krótko mówiąc, chodzi o wspólne działania, odwiedziny, spotkania, częstsze lub rzadsze kontakty, rozmowy, uśmiechy, szacunek do drugiej osoby, udzielana pomoc, wymiana doświadczeń w atmosferze przyjaźni i empatii.

11 października 2018 r. po raz trzeci odwiedzili nasze przedszkole młodzi studenci ze Stanów Zjednoczonych studiujący w Danii oraz wolontariusze europejscy przebywający w różnych placówkach oświatowych Krakowa. Razem aż 42 osoby. Mamy w tym zakresie już pewne doświadczenie. Poprzednie wizyty odbyły się w kwietniu 2018 r. i w październiku 2017 r.

Młodzi ludzie przybyli ponownie w ramach Wolontariatu Europejskiego – Wspólnotowego Programu „ERASMUS+” w celu dalszego poznawania metod i form pracy z dziećmi stosowanych przez naszych nauczycieli oraz 4 europejskich wolontariuszy przebywających w tym roku szkolnym w Samorządowym Przedszkolu nr 83 w Krakowie. Organizacją koordynującą wszystkie działania był STRIM. STRIM to „Stowarzyszenie realizujące od 2002 r. projekty goszczące Wolontariatu Europejskiego EVS” (Program „Młodzież w Działaniu”, „Erasmus+”).

Rodzice przedszkolaków oczywiście wiedzieli o tych odwiedzinach już od dłuższego czasu. Z przyjazną akceptacją i życzliwością przyglądali się



Studenci podczas warsztatów origami, fot. M. Tataruch

naszym przygotowaniom. Dzieci także czekały z niecierpliwością na gości. Postanowiliśmy zakupić dużą flagę Stanów Zjednoczonych. Powiewała ona dumnie obok naszej polskiej oraz flagi Unii Europejskiej na ścianie frontowej budynku przedszkola. Był także ogromny napis powitalny i piękna dekoracja żywoplotów. Duża grupa przedszkolaków w strojach galowych oraz krakowskich regionalnych witała gości przed budynkiem, machając chorągiewkami amerykańskimi (otrzymaliśmy je przed poprzednią wizytą od Konsulatu Stanów Zjednoczonych – dziękujemy, ciągle się przydadzą). Młodzi goście stanęli zaskoczeni przed bramą do przedszkola, klaskali, robili zdjęcia i ciągle powtarzali: „My God, My God, it's beautiful”. Byli mile zaskoczeni uroczystym powitaniem oraz piękną dekoracją budynku. Na ich twarzach malowały się uczucia dumy z powodu uhonorowania ich narodu i wielkiej sympatii dla dzieci.

Postanowiliśmy połączyć wizytę młodych ludzi z obchodami 100-lecia odzyskania niepodległości przez nasze państwo. W ten sposób chcieliśmy przekazać gościom chociaż małą część wiedzy na temat historii Polski. Oczywiście na początek były krótkie występy dzieci w grupach. Dominował w nich akcent polsko-

ści, o czym poinformował gości jeden z naszych wolontariuszy Milan ze Słowacji pełniący rolę współgospodarza przedszkola (wizyty). Przedszkolaki w trakcie występów przebrane były w stroje marynarzy, małych harcerzy, z elementami stroju krakowskiego oraz oczywiście w stroje galowe z polskimi emblematami biało-czerwonymi. Dzieci zatańczyły pięknego poloneza, kujawiaka, zaśpiewały piosenki żołnierskie. Zaprosiły również gości do wspólnego zagrania na instrumentach perkusyjnych polskiej melodii ludowej, co bardzo spodobało się odwiedzającym. Odbyły się również warsztaty opracowane i prowadzone przez drugą naszą wolontariuszkę Laurę z Rumunii, podczas których wszyscy obecni wykonali metodą origami piękne kwiaty w kolorach biało-czerwonych. Laura poinformowała gości, że kolory te związane są z barwami naszej flagi narodowej.

W trakcie krótkiej przerwy był poczęstunek, któremu towarzyszyło oglądanie ekspozycji z tablic przygotowanych przez nauczycieli. Prezentowały one, w języku polskim i angielskim, wycinki z naszej historii dążenia do niepodległości. Goście z zaciekawieniem przyglądali się tej wystawie. Zadawali pytania dotyczące rekwizytów i ilustracji umieszczonych na



tablicach (m.in. żołnierska czapka z czasów II wojny światowej wypożyczona od rodzica, ilustracje z Marszałkiem Piłsudskim, obrazy przedstawiające sławnych Polaków – Maria Skłodowska-Curie, Władysław Reymont, Henryk Sienkiewicz, Wisława Szymborska, papież Jan Paweł II, Irena Szewińska).

Pobyty i zabawy zakończyły się wspólnym korowodem dzieci i gości niosących biało-czerwone kwiaty po salach i korytarzach przedszkola. Towarzystwo temu piosenka Michaela Jacksona „We are the children”. Stwierdziliśmy, że muzyka ta przemówi młodym Amerykanom do wyobraźni, jeżeli chodzi o działania pokojowe.

Na zakończenie uroczystości niejako „wisienką na torcie” były podarunki, jakie otrzymali nasi goście dzięki uprzejmości Wydziału Promocji i Turystyki Urzędu Miasta Krakowa, którego zadaniem jest rozreklamowanie miasta, jego historii i kultury. Młode osoby dostały więc różne gadżety z logo Krakowa oraz inne niespodzianki dotyczące prezentowanej tematyki niepodległościowej. Goście dziękowali nam i Urzędowi Miasta Krakowa za szczodrość i serdeczne przyjęcie.

Były wspólne rozmowy na różne tematy. Okazuje się, że brak znajomości języka angielskiego i odwrotnie polskiego nie jest barierą w komunikacji interpersonalnej. Kontakty indywidualne oparte były na poszanowaniu godności i podmiotowym traktowaniu drugiego człowieka. Mieliśmy możliwość spędzenia pewnego czasu razem, promowania własnej kultury i kraju poprzez realizację własnych małych projektów kulturalnych.

Goście mieli okazję wziąć aktywny udział w codziennym życiu przedszkola, rozwijać kompetencje i umiejętności poprzez obserwację pracy polskiej instytucji edukacyjnej. Na pewno pozostawiliśmy w ich pamięci piękne wspomnienia dotyczące budowania pozytywnych relacji między ludźmi różnych wyznań i narodowości, integracji międzykulturowej i ludzkiej z młodymi osobami. Wzajemnie okazywana serdeczność, uśmiech i empatia wpłynęły na pokojową integrację.

**Słowa kluczowe:** wolontariusze europejscy, Wolontariat Europejski – Wspólnotowy Program „ERASMUS +”.

\* \* \*

Jadwiga Gołda, Edyta Sekunda, Magdalena Tataruch – Samorządowe Przedszkole nr 83 w Krakowie.

## Wspomnienie o śp. dr Jadwidze Stadnikiewicz-Kerep

Dr Jadwiga Stadnikiewicz-Kerep (1935–2018).

„A niech to kaczki zdepczą”. Ta Twoja charakterystyczna sentencja wyrażająca rodzaj pobłażliwej dezaprobaty co rusz odbijała się od ścian i uszu czytelników Wypożyczalni Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie, mieszczącej się owego czasu przy ulicy Michałowskiego 10 w Krakowie. Owa dezaprobata odnosiła się a to do zbyt długiego Twoim zdaniem czasu realizacji czytelniczych zamówień przez magazyn, a to do kiepskiego stanu książek wydawanych czytelnikom, ale też do wielu innych, czasami zaskakujących okoliczności. Niekiedy odmawiałaś wydania ostatniego egzemplarza, mówiąc, iż tenże znajduje się „w stanie daleko posuniętego rozkładu moralnego”. Swym poczuciem humoru i dystansem do własnej osoby zjednywałaś sobie wiele życzliwości zarówno wśród czytelników, jak i pracowników Biblioteki, do których i ja mam zaszczyt się zaliczać.

Poprzez kilka pokoleń bibliotekarzy i czytelników stanowiłaś o wizerunku Biblioteki, a nawet będąc już na emeryturze, traktowałaś Bibliotekę jak drugi dom, ponieważ dobrze czułaś się wśród swoich. Zawsze pamiętałaś o wszystkich imieninowych solenizantach, zawsze znalazłaś czas na chwilę rozmowy, poradę, refleksję. Zasoby Twojego serca zdawały się być niewyczerpane – wszyscy wiemy jak ofiarnie opiekowałaś się bliskimi, terminalnie chorymi osobami. Byłaś przy nich do końca, a potem delikatnie, w skupieniu, trzymając ich za

rękę, przeprowadzałaś na drugą stronę. Pamiętam też nasze długie rozmowy Jadziu. Tobie zawdzięczam moje pisanie i zachętę. Byłaś moim mentorem i zawsze towarzyszyłaś mi na mojej literackiej drodze. Wiem także, że będziesz czynić to nadal. Kiedykolwiek wydarzy się na niej coś ważnego, Tobie pierwszej o tym powiem.

Zaświat obejmował Cię swoimi ciemnymi skrzydłami w sposób początkowo mało zauważalny, jednakże nieubłagany i podstępny. Odnosiłem wrażenie, iż Twoja piękna, jasna dusza żegluguje sobie już na wysokich pułapach Nieba, a tutaj została jeszcze tylko jej kopia zapasowa, posługując się językiem współczesnego świata. Wydawało się, że powrót do Twojego ukochanego, pełnego ciepła i światła Zagrzebia poprawi stan Twojego zdrowia. Ale stało się inaczej. Pewnego pogodnego jesiennego dnia powiedziałaś „wystarczy”. Swym typowym, lekko pochylonym dziarskim krokiem przeszłaś wzdłuż cichej amfilady pięknego cmentarza Miłogoj, a refleksy światła spomiędzy kamiennych rzeźb i półkolistych portali padały na Twoją znów młodą twarz. Poszłaś tylko sobie znaną drogą tam, gdzie byłaś oczekiwana od zawsze. Kreska szczupłej sylwetki w długim płaszczu i kapeluszu niknąca wśród spadających, kolorowych liści – taki Twój obraz zachowam pod powiekami. A niech to kaczki zdepczą, Jadziu.

Jacek Kowalski



Fot. arch. redakcji

# Edukacja patriotyczna w przedszkolu

EDYTA KOPEĆ

„Ojczyzna jest naszą matką ziemską. Polska jest matką szczególną. Niełatwe są jej dzieje, zwłaszcza na przestrzeni ostatnich stuleci. Jest matką, która wiele przecierpiała i wciąż na nowo cierpi. Dlatego też ma prawo do miłości szczególnej” (Jan Paweł II).

Dzieci z grupy XIV Samorządowego Przedszkola nr 10 im. Jana Pawła II w Krakowie w listopadzie br. miały okazję uczestniczyć w niecodziennej lekcji historii pod nowo powstałym muralem „Tożsamość Narodowa”, widniejącym na stacji trafo nieopodal kościoła na Ruczaju. Na ściennych obrazach rozpoznały polskie symbole, odczytały napis 100-lecie odzyskania niepodległości, ujrzały sylwetkę żołnierza wznoszącego, na znak zwycięstwa, polską flagę. Dowiedziały się także o zasługach Marszałka Józefa Piłsudskiego. Na ostatnim muralu zobaczyły współczesną rodzinę żyjącą w niepodległej ojczyźnie. W tej krótkiej prezentacji dzieci miały możliwość docenić, jakim dobrem jest pokój, obecność mamy i taty oraz to, że można się swobodnie bawić i uczyć.

Jak ogromne znaczenie dla ludzkości ma pokój na świecie, dowiedziały się przedszkolaki także w bezpośrednim kontakcie z Dziadkiem koleżanki. Podczas spotkania nasz gość przeczytał wspomnienia o wojnie, która wybuchła, gdy patron naszego przedszkola Jan Paweł II był małym chłopcem. Następnie wspomniał o tym, jak sam cudem ocalał



Fot. E. Kopec

i opowiadał także, jak wyglądały wtedy dni jego dzieciństwa, kiedy nad domami przelatywały nieprzyjacielskie samoloty. Cała rodzina musiała chronić się w piwnicy. Nie było czasu na zabawę, nie marudziło się przy jedzeniu, nie było dyskusji z rodzicami. Dziadzius podkreślał, jakie szczęście mają dziś dzieci, żyjąc

w wolnym kraju, dlatego w trakcie wizyty zilustrował nam również wiersz Reginy Dąbrowskiej „Rozmowa z pomnikiem”. Przedszkolaki usłyszały bardzo mądrą prośbę: „Nie bawcie się w wojnę, bo do zabawy służą inne zabawki”. Urzeczony spotkaniem dzieci chętnie odśpiewały hymn, zaprezentowały piosenkę o urodzinach Polski autorstwa Edyty Kopec oraz słuchały i nuciły pieśni legionowe. Na zakończenie przygotowały dla Gościa laurkę z najpiękniejszymi i najradośniejszymi obrazkami, jakie umiały narysować. Od tej pory na naszej sali nie ma zabaw w wojnę.

**Słowa kluczowe:** edukacja patriotyczna, przedszkole.

\* \* \*

**Edyta Kopec** – zespół promocji Samorządowego Przedszkola nr 10 w Krakowie.

**W następnym numerze:**

Szkoła rozwijająca samodzielność, kreatywność i innowacyjność



Fot. E. Kopec



## Akademia Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej II edycja

Wyjazd edukacyjno-szkoleniowy nauczycieli na Ukrainę  
18–23 września 2018 r.



Lwów, Kasyno szlacheckie, fot. J. Mrugała



Krzemieniec, Muzeum Juliusza Słowackiego, fot. J. Mrugała



Olesko, Zamek, fot. J. Mrugała



Podhorce, fot. J. Mrugała



Chocim, fot. J. Mrugała



# Konferencja Dla Niepodległej. W 100. rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości



Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli  
Kraków, 7 listopada 2018 r.



prof. dr hab. Tomasz Gąsowski, Uniwersytet Jagielloński, Akademia Ignatianum



dr Maciej Zakrzewski, Instytut Pamięci Narodowej, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II



Beata Ciepły, Szkoła Podstawowa nr 129 w Krakowie



Nauczyciele – uczestnicy konferencji



Nauczyciele – uczestnicy konferencji



prof. dr hab. Tomasz Gąsowski, Uniwersytet Jagielloński, Akademia Ignatianum

Wszystkie fotografie, arch. redakcji

