

PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

Małopolska Wyższa Szkoła
Ekonomiczna w Tarnowie

2017
Tom 3 • Numer 1

CURRENT ISSUES IN EDUCATION

Małopolska School of
Economics in Tarnów

2017
Volume 3 • Number 1

Wydawca
Publishing House

Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie
Małopolska School of Economics in Tarnów

Rada Programowa
Programme Council

prof. MWSE, dr hab. Zofia Brańska (Polska); prof. Martin Bílek (Czechy);
prof. MWSE, dr hab. Jan Krukowski (Polska); prof. Elena Ivanovna Nikolaeva (Rosja); prof. MWSE, dr hab. Jan Rajmund Paško (Polska); prof. UP, dr hab. Katarzyna Potyrała (Polska); prof. MWSE, ks. dr hab. Jacek Siewiora (Polska)

Recenzenci
Reviewers

prof. UO, dr hab. Ryszard Gmoch (Uniwersytet Opolski)
prof. dr hab. Kazimierz Żegnałek (Uniwersytet
Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach)

Redaktor naczelny
Editor in Chief

prof. MWSE, dr hab. Jan Rajmund Paško

Zespół redakcyjny
Editorial Team

dr Ingrid Paško (redaktor tematyczny)
dr Renata Smoleń (redaktor tematyczny)
prof. MWSE, dr hab. Michał Woźniak (redaktor statystyczny)
mgr Lidia Matuszewska (sekretarz redakcji)

Opracowanie redakcyjne
Editor

Jonasz Zajac

Adres redakcji
Editorial Office

Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna
Wydawnictwo
ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Polska
tel. +48 14 65 65 553
fax +48 14 65 65 561
e-mail: redakcja@mwse.edu.pl

Wydanie papierowe jest wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma
The paper edition of this journal is its reference version

Pełne teksty artykułów są zamieszczone
na stronie internetowej czasopisma: <http://www.mwse.edu.pl/pwp>
Full-text articles are posted on the website of the journal: <http://www.mwse.edu.pl/pwp>

Indeksowane w POL-index, Index Copernicus (ICV 2016: 47,19), CEJSH, BazHum
Indexed in POL-index, Index Copernicus (ICV 2016: 47,19), CEJSH, BazHum

ISSN 2450-8101

© Copyright by Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie
Tarnów 2017

Printed in Poland

Wydanie I, nakład 100 egz.

Druk i oprawa: Drukarnia „Biblos”
pl. Katedralny 6, 33-100 Tarnów, Polska
tel. +48 14 621 27 77, e-mail: biblos@biblos.pl

Spis treści

Contents

Słowo wstępne	5
Foreword	
 Jan Rajmund Paśko, Patrycja Banaś	
Badania eyetrackingowe nad rozwiązywaniem przez uczniów tekstowych zadań z matematyki	7
Eye-tracking research on solving mathematical text-based problems	
 Anna Wawrzonkiewicz-Słomska, Ewelina Cholewa	
Oddziaływanie mediów na dzieci i młodzież	25
Impact of the media on children and young people	
 Władysław Błasiak, Paulina Kulig	
Porównanie kreatywności dzieci w wieku przedszkolnym i osób powyżej 65 lat	37
Comparing the creativity of pre-school children and people over 65	
 Bogusław Wójcik	
Uwagi na marginesie rękopisu Ludwika Chmaja pt. „Franciszek Ksawery Michał Bohusz. Jego życie i działalność wychowawcza (1746–1820)”	45
Notes in the margin of the manuscript written by Ludwik Chmaj: ‘Franciszek Ksawery Michał Bohusz. His life and educational activity’	
 Martyna Probachta, Karolina Sławińska	
Relacja uczeń – nauczyciel ukazana na podstawie analizy prac plastycznych i wypracowań dzieci	63
Teacher in the perception of primary school students. Personal research	
 Michał Korbela, Monika Lizak	
Edukacja dzieci z orzeczeniami i opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej w masowych szkołach	77
Education of children with certificates and opinions from psychological-educational centres in regular schools	

Joanna Nowak

Preferowane cechy osobowości nauczyciela edukacji przedszkolnej	93
Preferred personality traits of a pre-school education teacher	

Krystyna Wegrzyn-Białogłowicz

Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń	103
Psychological conditioning of the teacher–pupil relationship	

Karolina Misztal, Sylwia Paluch

Metody efektywnej nauki	117
Methods for effective learning	

Szanowni Czytelnicy!

Oddajemy do Waszych rąk kolejny numer czasopisma pedagogicznego „Problemy Współczesnej Pedagogiki”. Pragniemy, aby stało się ono forum dyskusji o współczesnych problemach pedagogiki, miejscem dzielenia się z innymi naukowcami wynikami swoich badań. Pedagogikę traktujemy w bardzo szerokim znaczeniu, poczynawszy od problematyki związanej z teorią wychowania, poprzez różne obszary tematyki ogólnopedagogicznej, po przedstawienie badań z zakresu dydaktyk przedmiotowych.

Oczekujemy na artykuły przedstawiające Państwa najnowsze badania z pogranicza pedagogiki i psychologii, a szczególnie z zakresu neurodydaktyki. Problemy współczesnej pedagogiki to nie tylko same badania, ale również wykorzystanie do tych badań odpowiednich urządzeń oraz programów komputerowych, co stwarza nowe możliwości pomiaru.

Będziemy też zamieszczali krótkie recenzje ciekawych książek o tematyce pedagogicznej. Wszystkich chętnych gorąco zapraszamy do współpracy. Szczególnie liczymy na artykuły, w których autorzy będą przedstawiali wyniki swoich ostatnio przeprowadzonych badań.

Artykuły prosimy nadsyłać na adres redakcji.

Podobnie jak w poprzednim numerze, także w tym zamieszczono artykuły opracowane we współautorstwie: jednym z autorów jest pracownik naukowy, a drugim student. Artykuły te są wynikiem działań mających za zadanie włączenie studentów do badań naukowych. Zaangażowanie studentów jako współwykonawców prac naukowo-badawczych pozwala na zwiększenie ich aktywności w przyswajaniu wiedzy.

W obecnym numerze na uwagę między innymi zasługuje artykuł Jana Rajmunda Paśki i Patrycji Banaś zatytułowany *Badania eyetrackingowe nad rozwiązywaniem przez uczniów tekstowych zadań z matematyki*. Autorzy do przeprowadzenia swych badań wykorzystali eyetracker oraz specjalnie opracowany program komputerowy. Na podstawie ruchu oczu w trakcie rozwiązywania prostych zadań matematycznych wywnioskowali, że kolejność wykonywanych działań przy rozwiązywaniu zadań tekstowych z matematyki nie jest zależna od kolejności danych występujących w zadaniach. Artykuł jest przykładem wykorzystania nie tylko technologii informatycznych w badaniach, w tym przypadku z zakresu dydaktyki, ale również wykorzystania w tym celu eyetrackingu, stwarzającego nowe możliwości w badaniach z zakresu pedagogiki.

Anna Wawrzonkiewicz-Słomska i Ewelina Cholewa w artykule *Oddziaływanie mediów na dzieci i młodzież* przedstawiają bardzo istotny aktualnie problem oddziaływania mediów w bardzo szerokim znaczeniu na młodych odbiorców. Ukazują nie tylko negatywy, ale i pozytywne tego oddziaływania.

Ciekawe badania przeprowadzili Władysław Błasiak oraz Paulina Kulig. Przedstawione zostały one w artykule *Porównanie kreatywności dzieci w wieku przedszkolnym i osób powyżej 65 lat*. Porównywanie możliwości dzieci w wieku przedszkolnym z możliwościami ich dziadków należy do rzadko przeprowadzanych badań. Wyniki badań są istotne chociażby z racji częstych kontaktów przedszkolaków z ich dziadkami.

Bogusław Wójcik jest autorem artykułu *Uwagi na marginesie rękopisu Ludwika Chmaja pt. „Franciszek Ksawery Michał Bohusz. Jego życie i działalność wychowawcza (1746–1820)”*. Ciekawym rozwiązaniem jest przedstawienie przez autora działalności Franciszka Ksawerego Michała Bohusza, żyjącego w latach 1746–1820, na podstawie opracowania Ludwika Chmaja, żyjącego w latach 1888–1959. Obydwu cechowała działalność naukowa oraz troska o dobro Ojczyzny.

Martyna Probachta i Karolina Sławińska, autorki artykułu *Relacja uczeń – nauczyciel ukazana na podstawie analizy prac plastycznych i wypracowań dzieci*, przedstawiają ciekawe badania. Na podstawie prac plastycznych ustalają relacje ucznia z nauczycielem.

Michał Korbelak i Monika Lizak w swoim artykule *Edukacja dzieci z orzeczeniami i opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej w masowych szkołach* poruszają bardzo istotny dla współczesnej pedagogiki problem nauczania dziecka niepełnosprawnego w ogólnodostępnej szkole.

Joanna Nowak w artykule *Preferowane cechy osobowości nauczyciela edukacji przedszkolnej* przedstawia wyniki badań dotyczące preferowanych postaw nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej. Problematyka jest istotna, gdyż pierwsze lata nauki rzutują na stosunek ucznia do szkoły i nauczyciela na dalszych etapach jego edukacji.

Artykuł Krystyny Węgrzyn-Białogłowicz *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń* poświęcony jest teoretycznym rozważaniom odnoszącym się do wzajemnych relacji ucznia z nauczycielem w aspekcie psychologicznym.

Karolina Misztal i Sylwia Paluch w swoim artykule *Metody efektywnej nauki* przedstawiają teoretyczne rozważania dotyczące efektywnego przyswajania wiedzy.

Redaktor naczelny
prof. MWSE, dr hab. Jan Rajmund Paśko
Tarnów 2017

Badania eyetrackingowe nad rozwiązywaniem przez uczniów tekstowych zadań z matematyki

Jan Rajmund Paśko, Patrycja Banaś

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Neurodydaktyka jest nową interdyscyplinarną dziedziną badawczą, zajmującą się mechanizmami procesu uczenia się i nauczania. O pracy naszego mózgu w czasie rozwiązywania zadań, problemów podanych w formie obrazu (zapisu słownego) świadczą między innymi ruchy oczu. Zapisem ruchu oczu zajmuje się między innymi eyetracking (okulografia). Tak jak możemy wyróżnić różne rodzaje inteligencji, tak też możemy wyróżnić różne style uczenia się. W związku z tym pojawia się pytanie, czy uczniowie – nauczani przez tego samego nauczyciela – będą stosowali jednakową kolejność wykonywania działań matematycznych, czy też będą wykorzystywali dane liczbowe przedstawione w zadaniu w kolejności, w jakiej występują one w tekście. Przeprowadzono badania na grupie trzydziściorga uczniów piątej klasy szkoły podstawowej. Przy pomocy specjalnie skonstruowanego do badań programu komputerowego, wykonując pomiary przy pomocy eyetrackera, monitorowano ruch oczu w czasie rozwiązywania prostego tekstowego zadania z matematyki. W wyniku badań stwierdzono, że nie można określić dominującego sposobu rozwiązywania przedstawianych zadań. Ten sam uczeń stosował inny sposób do rozwiązywania podobnych zadań.

S ł o w a k l u c z o w e: eyetracking, uczenie się, rozwiązywanie zadań matematycznych, monitorowanie ruchu oczu, okulografia

1. Wprowadzenie

Neurodydaktyka uważana jest za dydaktykę przyszłości. „Neurodydaktyka jest nową interdyscyplinarną dziedziną badawczą zajmującą się mechanizmami procesu uczenia się i nauczania, korzystającą z dorobku takich nauk, jak: dydaktyka, neurobiologia, psychologia po-

Korespondencja w sprawie artykułu: prof. MWSE, dr hab. Jan Rajmund Paśko, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Nauk o Wychowaniu, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 14 65 65 524, e-mail: jan.pasko@mwse.edu.pl.

znawcza, teoria sieci neuronowych i kilku innych” (Błasiak [red.], 2016, s. 7). Osoby zarządzające edukacją, nauczyciele oraz autorzy podręczników powinni nauczyć się, jak interpretować wyniki badań dostarczane przez neuronauki (Żylińska, 2013, s. 18–20). Dydaktyka przyszłości zakłada łączenie metod nauczania z indywidualnymi możliwościami intelektualnymi uczniów, które w dużej mierze są określane przez mózg. Poznanie i zrozumienie podstawowych mechanizmów uczenia się, a także wprowadzenie metod kształcenia przyjaznych dla mózgu ucznia może ułatwić subdyscyplina dydaktyki, czyli neurodydaktyka (Karpieńska, 2007, s. 99). Nauczyciele powinni poznać zasady funkcjonowania ludzkiego mózgu, jego uczenie się, rozumowanie. Wiedza ta może być szansą na rozwój edukacji przyjaznej mózgowi. Pozwoli wyeliminować błędy i poprawi wydajność procesu dydaktycznego (Sawiński, 2012, s. 40).

W ujęciu psychometrycznym inteligencję określa się jako „zdolność rozwiązywania zadań wchodzących w zakres testów inteligencji” (Christ, 2015, s. 64). Wychodząc z takiego założenia, można twierdzić, że inteligencja jest cechą wrodzoną lub zdolnością jednostki. Teoria inteligencji wielorakich opracowana przez Howarda Gardnera obala tradycyjne rozumienie tego pojęcia. Według niego inteligencja to umiejętność przetwarzania informacji, która wynika z biologii i psychologii ludzkiej (Christ, 2015, s. 64). Jest to również umiejętność tworzenia nowych rzeczy, rozwiązywania problemów, a także zdolność do myślenia, uczenia się i do rozumienia. Zdaniem Gardnera inteligencja nie ogranicza się tylko do jednej płaszczyzny, a wręcz przeciwnie – jest wielopłaszczyznowa i dynamiczna (Grygiel, Płusa, 2015, s. 106). Prowadzone przez niego badania wykazały, że każdy typ inteligencji ma swój ośrodek w odrębnej części mózgu. Jeżeli dojdzie do urazu jakiegokolwiek partii mózgu, można utracić dany rodzaj inteligencji (Dryden, Vos, 2003, s. 123, 347). Teoria Gardnera wymaga ciągłego obserwowania człowieka, analizowania, jak zachowuje się w różnych sytuacjach życiowych. To nie jest tylko przeprowadzanie testów na poziom IQ. Gardner uważa także, że każde społeczeństwo może promować i cenić sobie inny rodzaj inteligencji (Zimbardo, Gerrig, 2012, s. 388). Do tej pory zdefiniował on i opisał osiem typów inteligencji, a mianowicie (Grygiel, Płusa, 2015; Dryden, Vos, 2003):

1. *Inteligencja lingwistyczna*, inaczej nazywana językową lub werbalną, charakteryzuje się umiejętnością poprawnego używania języka, a także zdolnością do dobrego porozumiewania się, czytania i pisania. Osoby posiadające wysoki poziom tej inteligencji są wrażliwe na znaczenie słów, zasady gramatyczne. Lubią poezję, literaturę, zabawy słowne. Dobrze piszą opowiadania, historyjki dzięki temu, że mają bogaty zasób słownictwa i nie mają kłopotów z ortografią. Inteligencja lingwistyczna najczęściej występuje u pisarzy, dziennikarzy, polityków, scenarzystów, poetów czy też mówców. Można ją rozwijać, pozwalając dzieciom wymyślać bajki, opowiadania, historyjki, a także zachęcając je do redagowania gazetek szkolnych, pisanie skeczy, opowiadań, uczestniczenia w debatach i dyskusjach.
2. *Inteligencja logiczno-matematyczna* to umiejętność liczenia, logicznego myślenia oraz rozumowania. Osoby obdarzone tą inteligencją lubią liczyć, myśleć abstrakcyjnie, precyzyjnie się wysławiać, eksperymentować. Są dobrze zorganizowane i systematyczne. Ten typ inteligencji występuje u matematyków, prawników, księgowych, inżynierów lub informatyków. Można ją rozwijać dzięki eksperymentowaniu z liczbami, analizowaniu zadań, używaniu programów matematycznych, graniu w gry wymagające obliczeń.
3. *Inteligencja kinestetyczna*, inaczej nazywana motoryczną lub ruchową, to umiejętność wykorzystywania własnego ciała i rąk. Osoby z tym rodzajem inteligencji umieją panować nad własnym ciałem i przedmiotami, postrzegają świat poprzez

ruch i dotyk. Najlepiej uczą się przez ruch i działanie, są sprawne fizycznie i manualnie. Lubią prace ręczne, taniec i sport. Ten typ inteligencji najczęściej spotyka się u sportowców, tancerzy, aktorów, akrobatów lub chirurgów. Można ją rozwijać, wykonując ćwiczenia fizyczne, tańcząc, odgrywając scenki, ruszając się przy nauce.

4. **Inteligencja wizualno-przestrzenna**, czyli umiejętność malowania, rzeźbienia, fotografowania, a także zdolność do orientowania się w terenie i do wizualizacji. Osoby obdarzone tą inteligencją lubią układać trójwymiarowe układy, sklejać modele, budować z klocków, z łatwością odczytują mapy, schematy lub wykresy. Mają dobrze rozwiniętą wyobraźnię, dobrze rysują, malują oraz są wrażliwe na piękno i szczegóły. Ten typ inteligencji występuje u geodetów, malarzy, architektów, projektantów lub pilotów. Można ją rozwijać, zapisując dziecko na zajęcia plastyczne, sklejając z nim modele, zachęcając do częstego malowania, rysowania, budowania lub układania.
5. **Inteligencja muzyczna** to umiejętność śpiewania, grania na instrumentach, komponowania, a więc zalicza się tutaj ogólne predyspozycje i zdolności muzyczne. Osoby z tym rodzajem inteligencji potrafią wyklaskać rytm, prawidłowo odtworzyć muzykę, śpiewać w odpowiedniej tonacji. Ten typ inteligencji spotyka się u muzyków, piosenkarzy, tancerzy, kompozytorów lub dyrygentów. Można ją rozwijać, słuchając muzyki, śpiewając, grając na instrumentach.
6. **Inteligencja przyrodnicza**, inaczej określana jako naturalistyczna, to umiejętność życia w zgodzie z naturą. Osoby z tym rodzajem inteligencji czerpią radość z poznawania przyrody. Wykorzystują w tym celu wszystkie zmysły, a więc wzrok, słuch, dotyk, węch i smak. Osoby te lubią uprawiać rośliny, obserwować zjawiska atmosferyczne, przebywać na świeżym powietrzu. Potrafią rozpoznawać gatunki zwierząt, roślin, a nawet odgłosy ptaków. Ten typ inteligencji występuje u weterynarzy, biologów, ogrodników lub hodowców zwierząt. Można ją rozwijać, organizując wycieczki przyrodnicze, spacerować, zabierając dzieci do schroniska i opiekując się zwierzętami.
7. **Inteligencja interpersonalna** charakteryzuje się umiejętnością nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Osoby obdarzone tą inteligencją łatwo nawiązują kontakty z innymi, potrafią odczytywać cudze intencje, są empatyczne, mają wielu przyjaciół, lubią współpracować, pracować w grupie i są dobrymi negocjatorami. Ten typ inteligencji spotykamy najczęściej u nauczycieli, psychologów, mediatorów, lekarzy, a nawet polityków. Można ją rozwijać, organizując gry zespołowe, ucząc się z innymi, nawiązując kontakty towarzyskie, pomagając innym.
8. **Inteligencja intrapersonalna**, nazywana inaczej introspektywną, to umiejętność wejrzenia w siebie oraz rozumienia i poznania siebie. Osoby z tym rodzajem inteligencji dobrze znają siebie, mają intuicję, są świadome swoich uczuć i wartości, które uznają, potrafią same się motywować, znają swoje mocne i słabe strony. Są bardzo ambitne, skryte, lubią podejmować ryzyko i odnosić sukcesy. Dodatkowym atutem tych osób jest to, że są niezależne, mają swoje zdanie i same decydują o sobie. Ten typ inteligencji występuje u filozofów, psychologów, terapeutów lub powieściopisarzy. Można ją rozwijać, rozmawiając z dziećmi o uczuciach, ucząc wyrażania swoich emocji, pisząc pamiętniki, a także prowadząc rozmowy od serca.

Zdaniem Gardnera każdy człowiek rodzi się ze wszystkimi rodzajami inteligencji, jednak to od środowiska, w którym się wychowuje, a także od edukacji i kultury zależy, w jakim stopniu rozwinięty jest dany typ inteligencji. Według niego wszyscy jesteśmy istotami niepowtarzal-

nymi, a zarazem uzdolnionymi. Warto pamiętać, że rozwój uzdolnień uzależniony jest w dużej mierze od osobowości dziecka, jego cech indywidualnych, a także od środowiska społecznego i wychowawczego. Nauczyciele powinni rozpoznawać uzdolnienia swoich uczniów, aby móc dobrać odpowiednie formy i metody pracy. Ważne jest też, aby oceniali zdolności dziecka, a nie jego wiedzę, gdyż dopiero na podstawie zdolności można sprawdzić, czy uczeń potrafi wykorzystać wiadomości, które przyswoił (Grygiel, Płusa, 2015, s. 119–120). Gardner w oparciu o swoje odkrycia doszedł do wniosku, że powinno się wykorzystać teorie inteligencji wielorakich w procesie uczenia się oraz do planowania przyszłej edukacji. Wiąże się to głównie z tym, aby traktować każdego ucznia indywidualnie (Christ, 2015, s. 68).

Każdy człowiek ma własny, niepowtarzalny styl uczenia się. Zadanie nauczycieli powinno polegać na rozpoznawaniu owych stylów u uczniów, aby móc dobrać dla nich odpowiednią metodę kształcenia. Niestety w większości szkół nie przywiązuje się do tego większej wagi. Nadal naucza się tak, jakby wszyscy uczniowie byli identyczni i w jednaki sposób przyswajali wiedzę (Dryden, Vos, 2003, s. 25, 31). Tymczasem do kontaktu ze światem wykorzystują oni pięć zmysłów: wzrok, słuch, węch, smak i dotyk. Pośród nich dominują trzy kanały percepcyjne, którymi uczeń może odbierać wiadomości. Jest to kanał wzrokowy, słuchowy i kinestetyczny. W zależności od tego, który z nich jest najlepiej rozwinięty u dziecka, wyróżnia się (Dryden, Vos, 2003; Podruczny, Jureczko, 2015):

- **w z r o k o w c ó w**, którzy preferują sztuki wizualne. Najlepiej zapamiętują, gdy zobaczą to, czego mają się nauczyć. Uczą się głównie poprzez czytanie. Lubią robić notatki, wykresy, mapy, tabele i schematy. Dużo informacji przekazują wizualnie, ważna jest u nich forma przekazu;
- **s ł u c h o w c ó w**, którzy najczęściej uczą się, słuchając innych, wykorzystując bodźce dźwiękowe. Chętnie prowadzą dyskusje, dialogi. Lubią wykłady, muzykę, długie wypowiedzi własne, wolą mówić o działaniach niż je oglądać. Czytają głośno lub półgłosem, często mówią rytmicznie;
- **k i n e s t e t y k ó w / d o t y k o w c ó w**, którzy uczą się najchętniej w ruchu, aktywnie angażując się w proces uczenia. Przyswajają wiedzę, eksperymentując i przeprowadzając doświadczenia oraz dotykając, doznając wrażeń na powierzchni skóry. Męczą się, słuchając wykładów, potrzebują wtedy choćby najmniejszej formy ruchu.

2. Badania eyetrackingowe

Mózg człowieka rejestruje bodźce docierające do niego z naszego otoczenia, które są przekazywane przez nasze zmysły. Najwięcej informacji dociera do umysłu za pośrednictwem wzroku. Z tego powodu zastanawiano się, jak zachowuje się oko w czasie odbioru bodźców z otoczenia. Już z końcem XIX wieku czyniono pierwsze próby rejestracji ruchu oka w czasie oglądania obrazu otaczającego nas świata (Wawer, 2014, s. 11).

Ludzki wzrok bardzo szybko przesuwa się po obrazie. Ruchy, jakie wykonuje wtedy oko, są skokowe i składają się z dwu elementów. Jednym z nich jest bardzo szybkie przemieszczanie się wzroku, określane jako ruchy sakadowe. Po takim skoku następuje bardzo krótkie zatrzymanie, określane jako fiksacja (Strelau, 2000, s. 156). To właśnie w czasie fiksacji następuje odbiór informacji.

Rejestrowaniem ruchu wzroku zajmuje się eyetracking, któremu w Polsce nadano nazwę okulografii. Eyetracking można określić jako zbiór technik, które umożliwiają dostarczanie informacji na podstawie śledzenia ruchów gałki ocznej. Pierwsze pomiary miały

charakter inwazyjny. Dzięki rozwojowi technologicznemu udało się stworzyć nowoczesny eyetracker, który pozwala na bezinwazyjną, a zarazem bezdotykową, nieingerującą w naturalne zachowanie badanych obserwację (Nowakowska-Buryła, Joński, 2012, s. 486).

Technika okulograficzna stała się na tyle dostępna, że zaczęto ją wykorzystywać w różnego rodzaju pomiarach. Począwszy od reklamy, a skończywszy na dydaktyce ogólnej czy dydaktykach szczegółowych, zwanych też przedmiotowymi (Paśko 2016).

Obecnie stosowane eyetrackery są bardzo różnorodne, różnią się między sobą nie tylko wielkością parametrów pomiarów, ale także ustawieniem urządzenia rejestrującego względem oczu badanego. Ze tego względu wyróżnia się eyetrackery mobilne, nazywane nagłownymi, i niemobilne, czyli stacjonarne. Mobilne eyetrackery mogą zostać umocowane do czapki z daszkiem lub kasku. Niektóre można nakładać w postaci okularów czy też gogli. Z kolei niemobilne najczęściej są połączone z monitorem (wyróżnić wśród nich można urządzenia stacjonarne oraz małe przenośne). W zależności od rodzaju sygnałów używanych do analizy położenia gałki ocznej można wyróżnić eyetrackery: elektryczne, mechaniczne, fotoelektryczne, magnoelektryczne oraz video. Współcześnie najczęściej stosuje się urządzenia oparte na technologii video (Nowakowska-Buryła, Joński, 2012, s. 486).

Pomiar polega na skierowaniu na gałkę oczną promieniowania podczerwonego, które jest niewidoczne dla człowieka, nie odwraca więc uwagi badanego. Odbijane od rogówki promienie są rejestrowane przez specjalną kamerę, a gromadzone dane – przekazywane do komputera.

Głównymi parametrami mierzonymi przez eyetracker są fiksacje i sakady. Fiksacje określa się jako motoryczne czynności oka, czyli stan względnego spoczynku gałki ocznej, który jest połączony z zatrzymaniem wzroku na konkretnym obiekcie. Pobieranie informacji wzrokowych z otoczenia odbywa się właśnie podczas fiksacji. Sakady z kolei to skokowe ruchy przenoszenia wzroku na te punkty, które są potrzebne do zrealizowania zadania (Sikora, Stolińska, 2016, s. 27–28).

Uzyskane w czasie badania dane mogą być zaprezentowane w kilku formach. Najczęściej stosowana jest tak zwana mapa cieplna. Prezentuje ona w postaci wizualnej obszary, na które badany kierował wzrok. Skupienie uwagi, czyli częstotliwość i czas obserwacji, oznacza się kolorami. Duże zainteresowanie danym obszarem zaznacza się kolorem czerwonym lub pomarańczowym, mniejsze – żółtym, a minimalne – zielonym. Elementy, na które badany w ogóle nie kierował wzroku, nie są na mapie cieplnej oznaczone żadnym kolorem. Chcąc uzyskać informacje o kolejności skupiania wzroku przez badanego, należy użyć ścieżek skanowania, które przedstawiają ruch sakadowy po oglądanym obrazie. Otrzymane wyniki mogą być prezentowane w postaci okręgów, które w zależności od kolejności skupiania wzroku mogą być ponumerowane chronologicznie, a ich wielkość wskazuje na czas fiksacji (Sikora, Stolińska, 2016, s. 29). Wyniki badań eyetrackingowych mogą dostarczyć wielu informacji cennych dla psychologa i pedagoga, a w szczególności dla dydaktyka oraz nauczyciela. Przykładem jest śledzenie wzroku badanego w czasie uzgadniania współczynników równań reakcji chemicznych (Paśko, Rosiek 2014).

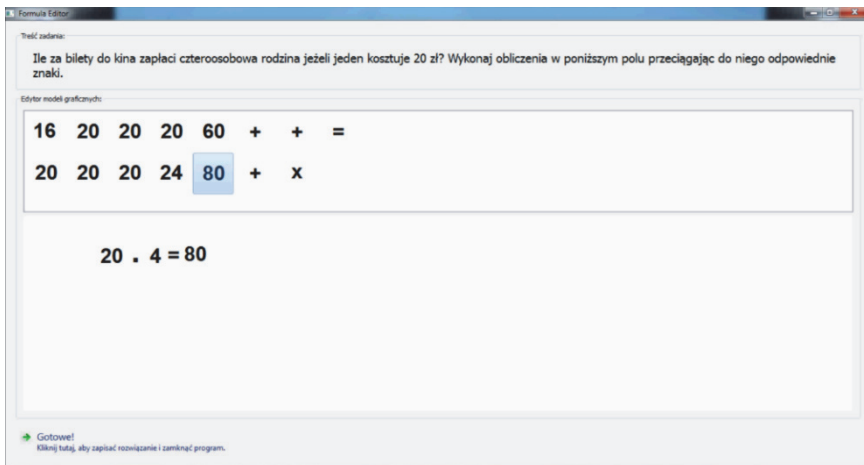
3. Przeprowadzenie badań

Biorąc pod uwagę różne rodzaje inteligencji uczniów, jak i różne strategie uczenia się, postanowiono zbadać, jak uczniowie piątej klasy szkoły podstawowej analizują proste matematyczne zadanie tekstowe oraz w jakiej kolejności wykorzystują umieszczone w nim dane liczbowe.

Na potrzeby badania postawiono hipotezę, iż uczniowie w czasie rozwiązywania zadania tekstowego zawarte w nim dane liczbowe wykorzystują w kolejności ich występowania w tekście. Za zmienną niezależną przyjęto tekst zadania, natomiast jako zmienne zależne – czytanie tekstu i sposób rozwiązywania zadania. Za wskaźniki uznano: kolejność wykonywania operacji, liczbę fiksacji w danym polu oraz czas fiksacji w danym polu. Narzędziem badawczym było urządzenie The Eye Tribe 60 Hz (model ET1000), współpracujące z programem Ogama (wersja 5.0), rejestrujące ruch oczu oraz program komputerowy Formula Editor 1.9.

Badania przeprowadzono w 2016 roku w Szkole Podstawowej im. św. Jana Kantego w Wojniczu. W badaniach udział brało trzydzieścioro uczennic i uczniów uczęszczających do klas piątych, którzy uzyskali zezwolenie od rodziców na udział w badaniach. Uczniowie zostali poinformowani, na czym będzie polegało badanie, zapoznano ich z działaniem eyetrackera oraz z liczbą zadań, które przygotowano do rozwiązania. Zadania były wyświetlane na monitorze komputera. Przygotowanie pytań do ekspozycji, a następnie ich wyświetlanie było realizowane w specjalnie do tego celu przeznaczonym programie, którego wersja 1.9 przystosowana została do tych badań (Paśko, Kamisiński, 2011).

Uczniowie obserwowali na monitorze obraz, w którym można wyróżnić trzy podstawowe pola podlegające analizie eyetrackera. Pierwszym polem był tekst zadania. Drugim – tzw. biblioteka, którą stanowiły podane w nadmiarze cyfry i liczby oraz znaki działań matematycznych. Trzecim polem była plansza, na której uczniowie umieszczali w odpowiedniej kolejności właściwe elementy zawarte w bibliotece.



Rysunek 1. Plansza do badań w programie Formula Editor w wersji 1.9

Źródło: opracowanie własne.

Na potrzeby badania przygotowano trzy zestawy pytań, z których każdy zawierał trzy zadania. W każdym zestawie wszystkie trzy zadania miały bardzo zbliżoną treść, różniły się tylko kolejnością występujących w tekście danych liczbowych. Zestawy natomiast różniły się między sobą treścią zadań. Stopień ich trudności był niewielki, tak aby wszyscy uczniowie potrafili je rozwiązać.

Zestawy pytań wykorzystane w badaniach:

ZESTAW I

- 1) Zadanie 1: Ania kupiła blok za 3 zł i kredki za 5 zł. Ile reszty dostanie, gdy da sprzedawcy banknot 20 zł?
- 2) Zadanie 2: Ania kupiła kredki za 5 zł i blok za 3 zł. Dała sprzedawcy banknot 20 zł. Ile reszty dostanie?
- 3) Zadanie 3: Ania dała sprzedawcy banknot 20 zł. Ile reszty dostanie, jeżeli kupiła blok za 3 zł i kredki za 5 zł?

ZESTAW II

- 1) Zadanie 1: Czteroosobowa rodzina postanowiła pójść do kina. Ile zapłacą za bilety, jeżeli jeden kosztuje 20 zł?
- 2) Zadanie 2: Jeden bilet do kina kosztuje 20 zł. Ile za bilety zapłaci czteroosobowa rodzina?
- 3) Zadanie 3: Ile za bilety do kina zapłaci czteroosobowa rodzina, jeżeli jeden kosztuje 20 zł?

ZESTAW III

- 1) Zadanie 1: W sklepiku szkolnym było 10 zeszytów. Tomek kupił 2 zeszyty w linię i 4 zeszyty w kratkę. Ile zeszytów zostało w sklepiku?
- 2) Zadanie 2: Tomek kupił w sklepiku szkolnym 4 zeszyty w kratkę i 2 zeszyty w linię. Ile zeszytów zostało, jeżeli wszystkich było 10?
- 3) Zadanie 3: Ile z 10 zeszytów zostało w sklepiku szkolnym, jeżeli Tomek kupił 2 zeszyty w linię i 4 zeszyty w kratkę?

Uczniowie uczestniczący w badaniach zostali podzieleni na trzy grupy liczące po dziesięć uczniów każda. Każda grupa miała do rozwiązania inny zestaw pytań.

4. Omówienie wyników badań

Zgodnie z założeniami zadania okazały się dla uczniów łatwe do rozwiązania. Na 90 zadań (trzydziestoro uczniów rozwiązywało po trzy zadania), które mieli rozwiązać, tylko pięć zostało rozwiązanych błędnie. Czwooro uczniów rozwiązało błędnie pierwsze zadanie, a jeden – trzecie.

Tabela 1. Zestaw I – liczba fiksacji w polu tekstu zadania oraz kolejność wpisywania liczb z tekstu zadania w czasie jego rozwiązywania

Uczeń	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3	
	Rozwiązywanie zgodnie z kolejnością danych	Liczba powrotów do tekstu zadania	Rozwiązywanie zgodnie z kolejnością danych	Liczba powrotów do tekstu zadania	Rozwiązywanie zgodnie z kolejnością danych	Liczba powrotów do tekstu zadania
1	Tak	0	Nie	0	Nie	0
2	Tak	3	Tak	3	<i>Tak*</i>	0
3	Nie	0	Nie	2	Nie	2
4	Tak	4	Nie	5	Nie	3
5	Nie	0	Nie	1	Nie	3
6	Tak	3	Nie	7	Nie	5
7	Tak	3	Tak	1	Tak	1
8	<i>Nie</i>	4	Nie	6	Nie	6
9	Tak	3	Tak	5	Tak	3
10	Tak	2	Tak	1	Tak	2

* Kursywą zaznaczono zadanie błędnie rozwiązane.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 2. Zestaw II – liczba fiksacji w polu tekstu zadania oraz kolejność wpisywania liczb z tekstu zadania w czasie jego rozwiązywania

Uczeń	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3	
	Rozwiązywanie zgodnie z kolejnością danych	Liczba powrotów do tekstu zadania	Rozwiązywanie zgodnie z kolejnością danych	Liczba powrotów do tekstu zadania	Rozwiązywanie zgodnie z kolejnością danych	Liczba powrotów do tekstu zadania
11	Nie	3	Tak	2	Nie	1
12	<i>Nie*</i>	4	Tak	4	Nie	1
13	Nie	2	Tak	2	Nie	0
14	<i>Nie</i>	2	Nie	1	Nie	1
15	Nie	0	Nie	3	Nie	0
16	Tak	3	Nie	1	Nie	0
17	Nie	0	Tak	2	Tak	1

18	Nie	5	Tak	3	Tak	2
19	Nie	1	Tak	1	Nie	0
20	Nie	1	Tak	0	Nie	1

* Kursywą zaznaczono zadanie błędnie rozwiązane.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 3. Zestaw III – liczba fiksacji w polu tekstu zadania oraz kolejność wpisywania liczb z tekstu zadania w czasie jego rozwiązywania

Uczeń	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3	
	Rozwiązywanie zgodnie z kolejnością danych	Liczba powrotów do tekstu zadania	Rozwiązywanie zgodnie z kolejnością danych	Liczba powrotów do tekstu zadania	Rozwiązywanie zgodnie z kolejnością danych	Liczba powrotów do tekstu zadania
21	Nie	1	Nie	0	Nie	0
22	Tak	3	Nie	2	Tak	1
23	<i>Nie*</i>	0	Nie	2	Nie	3
24	Tak	2	Nie	2	Tak	3
25	Tak	5	Nie	6	Tak	3
26	Nie	3	Nie	4	Tak	0
27	Tak	4	Tak	1	Nie	3
28	Nie	4	Tak	3	Nie	3
29	Nie	1	Tak	1	Nie	2
30	Tak	2	Tak	1	Tak	0

* Kursywą zaznaczono zadanie błędnie rozwiązane.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analizując wyniki badania zawarte w tabelach 1, 2 i 3, należy stwierdzić, że na 90 zadań, które mieli ogółem do rozwiązania badani, tylko 15 było rozwiązanych zgodnie z kolejnością danych zawartych w treści zadania, co stanowi około jedną szóstą wszystkich zadań. Na trzydzieścioro badanych tylko pięć osób rozwiązywało wszystkie zadania zgodnie z kolejnością danych zawartych w jego treści. Natomiast siedmioro uczniów wszystkie zadania rozwiązało, nie wykorzystując danych w kolejności ich występowania w tekście. Wśród tych zadań tylko dwa były błędnie rozwiązane.

W przypadku rozwiązywania osiemnastu zadań uczniowie tylko raz przeczytali tekst polecenia i już do niego nie powracali, o czym świadczy liczba fiksacji w polu tekstu zadania. Najwięcej, bo siedmiokrotnie, powracał do tekstu zadania tylko jeden uczeń i miało to miejsce w przypadku zadania 2 z zestawu I. Częściej do treści zadania wracali uczniowie rozwiązujący zadania niezgodnie z kolejnością danych umieszczonych w tekście. 55% wszystkich powrotów do tekstu następowało w przypadku rozwiązywania zadania niezgodnie z kolejnością danych występujących w tekście. W przypadku ośmiu zadań uczniowie nie wykonali mnożenia, a obliczyli wynik, dodając do siebie cztery razy tę samą wartość. W ten sposób jeden uczeń postąpił we wszystkich zadaniach, jeden w przypadku dwu zadań, a trzech tylko w jednym zadaniu.

Analiza wyników uzyskanych w przeprowadzonym badaniu, które przedstawiono w tabelach 4–6, pozwala na stwierdzenie, że można wyróżnić następujące sposoby postępowania uczniów:

1. Uczniowie rozwiązują wszystkie trzy zadania, wykorzystując dane w kolejności występowania w zadaniu.
2. Uczniowie do rozwiązania pierwszego zadania wykorzystują dane w kolejności występowania w zadaniu, natomiast dwa pozostałe zadania rozwiązują w takiej kolejności, jak pierwsze.
3. Uczniowie każde zadanie rozwiązują niezgodnie z kolejnością występowania danych w tekście i równocześnie każde zadanie jest rozwiązywane inaczej.
4. Uczniowie pierwsze zadanie rozwiązują niezgodnie z kolejnością danych występujących w treści, a pozostałe obydwa lub jedno w kolejności zgodnej z danymi występującymi w treści zadania.

Tabela 4. Zestaw I – kolejność wpisu liczb w czasie rozwiązywania

	Zadanie 1	Zadanie 2	Zadanie 3
Kolejność liczb w zadaniu	3, 5, 20	5, 3, 20	20, 3, 5
Uczeń	Kolejność wpisu liczb	Kolejność wpisu liczb	Kolejność wpisu liczb
1	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$
2	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$	$5 + 3 = 8; 20 - 8 = 12$	$20 - 5 + 3 = 12^*$
3	$20 - 5 - 3 = 12$	$20 - 5 - 3 = 12$	$20 - 5 - 3 = 12$
4	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$	$20 - 5 - 3 = 12$	$20 - 3 - 5 = 17 - 5 = 12$
5	$5 + 3 = 8; 20 - 8 = 12$	$20 - 5 - 3 = 12$	$20 - 3 = 17 \quad 17 - 5 = 12$
6	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$	$20 - 3 - 5 = 12$	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$
7	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$	$5 + 3 = 8; 20 - 8 = 12$	$5 + 3 = 8; 20 - 8 = 12$
8	$8 - 20 = 12$	$20 - 8 = 12$	$20 - 8 = 12$

9	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$	$5 + 3 = 8; 20 - 8 = 12$	$5 + 3 = 8; 20 - 8 = 12$
10	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$	$5 + 3 = 8; 20 - 8 = 12$	$3 + 5 = 8; 20 - 8 = 12$

* Kursywą zaznaczono zadanie błędnie rozwiązane.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 5. Zestaw II – kolejność wpisu liczb w czasie rozwiązywania

	Zadanie 1	Zadanie 2	Zadanie 3
Kolejność liczb w zadaniu	4, 20	20, 4	4, 20
Uczeń	Kolejność wpisu liczb	Kolejność wpisu liczb	Kolejność wpisu liczb
11	$20 \cdot 4 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$
12	$20 + 4 = 24^*$	$20 \cdot 4 = 80$	$20 + 20 + 20 + 20 = 80$
13	$20 \cdot 4 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$
14	$20 + 20 + 20 + 20 = 60$	$20 + 20 + 20 + 20 = 80$	$20 + 20 + 20 + 20 = 80$
15	$20 \cdot 4 = 80$	$20 + 20 + 20 + 20 = 80$	$20 + 20 + 20 + 20 = 80$
16	$4 \cdot 20 = 80$	$4 \cdot 20 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$
17	$20 \cdot 4 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$	$4 \cdot 20 = 80$
18	$20 + 20 + 20 + 20 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$	$4 \cdot 20 = 80$
19	$20 + 20 + 20 + 20 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$
20	$20 \cdot 4 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$	$20 \cdot 4 = 80$

* Kursywą zaznaczono zadanie błędnie rozwiązane.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 6. Zestaw III – kolejność wpisu liczb w czasie rozwiązywania

	Zadanie 1	Zadanie 2	Zadanie 3
Kolejność liczb w zadaniu	10, 2, 4	4, 2, 10	10, 2, 4
Uczeń	Kolejność wpisu liczb	Kolejność wpisu liczb	Kolejność wpisu liczb
21	$2 + 4 = 6; 10 - 6 = 4$	$2 + 4 = 6; 10 - 6 = 4$	$2 + 4 = 6; 10 - 6 = 4$
22	$10 - 2 - 4 = 4$	$10 - 4 - 2 = 4$	$10 - 2 - 4 = 4$

23	$4 + 2 = 6; 6 - 10 = 4^*$	$10 - 4 - 2 = 4$	$10 - 6 = 4$
24	$10 - 2 - 4 = 4$	$10 - 4 - 2 = 4$	$10 - 2 - 4 = 4$
25	$10 - 2 = 8; 8 - 4 = 4$	$10 - 4 = 6; 6 - 2 = 4$	$10 - 2 = 8; 8 - 4 = 4$
26	$10 - 4 - 2 = 4$	$10 - 4 - 2 = 4$	$10 - 2 - 4 = 4$
27	$10 - 2 - 4 = 4$	$4 + 2 = 6; 10 - 6 = 4$	$2 + 4 = 6; 10 - 6 = 4$
28	$10 - 4 - 2 = 4$	$4 + 2 = 6; 10 - 6 = 4$	$2 + 4 = 6; 10 - 6 = 4$
29	$2 + 4 = 6; 10 - 6 = 4$	$4 + 2 = 6; 10 - 6 = 4$	$2 + 4 = 6; 10 - 6 = 4$
30	$10 - 2 - 4 = 4$	$4 + 2 = 6; 10 - 6 = 4$	$10 - 2 - 4 = 4$

* Kursywą zaznaczono zadanie błędnie rozwiązane.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W III zestawie kolejność danych w zadaniu 1 i 3 była taka sama. Czworo uczniów rozwiązywało zadanie 1 i 3 w takiej samej kolejności, zgodnie z kolejnością danych występujących w tekście. Natomiast dwoje uczniów rozwiązało zadanie 1 i 3 w takiej samej kolejności, jednak niezgodnie z kolejnością danych występujących w tekście.

Tabela 7. Zestaw I – czas rozwiązywania i uzyskany wynik, liczba fiksacji

Uczeń	Zadanie 1			Zadanie 2			Zadanie 3		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1	27 s	Tak	69	30 s	Tak	54	28 s	Tak	73
2	45 s	Tak	68	48 s	Tak	46	28 s	Nie	29
3	23 s	Tak	41	24 s	Tak	53	22 s	Tak	62
4	27 s	Tak	61	39 s	Tak	99	53 s	Tak	129
5	35 s	Tak	96	28 s	Tak	84	46 s	Tak	100
6	33 s	Tak	91	30 s	Tak	114	36 s	Tak	110
7	35 s	Tak	103	28 s	Tak	54	54 s	Tak	82
8	52 s	Nie	41	48 s	Tak	11	21 s	Tak	11
9	35 s	Tak	52	24 s	Tak	40	49 s	Tak	61
10	22 s	Tak	66	17 s	Tak	60	21 s	Tak	79
Średnia	33,4	—	68	31,6	—	61	35,8	—	73

A – całkowity czas rozwiązywania zadania; B – poprawność rozwiązane zadania; C – całkowita liczba fiksacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 8. Zestaw II – czas rozwiązywania i uzyskany wynik, liczba fiksacji

Uczeń	Zadanie 1			Zadanie 2			Zadanie 3		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
11	20 s	Tak	89	20 s	Tak	62	9 s	Tak	50
12	30 s	Nie	56	50 s	Tak	58	23 s	Tak	48
13	22 s	Tak	96	18 s	Tak	64	11 s	Tak	66
14	30 s	Nie	30	19 s	Tak	40	19 s	Tak	27
15	12 s	Tak	65	27 s	Tak	74	61 s	Tak	131
16	45 s	Tak	126	10 s	Tak	55	11 s	Tak	49
17	22 s	Tak	18	35 s	Tak	28	12 s	Tak	29
18	54 s	Tak	66	18 s	Tak	23	15 s	Tak	8
19	24 s	Tak	50	15 s	Tak	45	30 s	Tak	55
20	12 s	Tak	53	7 s	Tak	37	7 s	Tak	44
Średnia	27,1	—	64	21,9	—	48	19,8	—	50

A – całkowity czas rozwiązywania zadania; B – poprawność rozwiązanej zadania; C – całkowita liczba fiksacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 9. Zestaw III – czas rozwiązywania i uzyskany wynik, liczba fiksacji

Uczeń	Zadanie 1			Zadanie 2			Zadanie 3		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
21	31 s	Tak	93	23 s	Tak	34	18 s	Tak	43
22	30 s	Tak	103	36 s	Tak	64	25 s	Tak	54
23	42 s	Nie	72	19 s	Nie	62	13 s	Nie	64
24	22 s	Tak	46	20 s	Tak	49	24 s	Tak	60
25	40 s	Tak	127	32 s	Tak	84	46 s	Tak	136
26	91 s	Tak	147	38 s	Tak	88	11 s	Tak	49
27	23 s	Tak	54	26 s	Tak	28	22 s	Tak	18
28	27 s	Tak	89	26 s	Tak	64	53 s	Tak	102

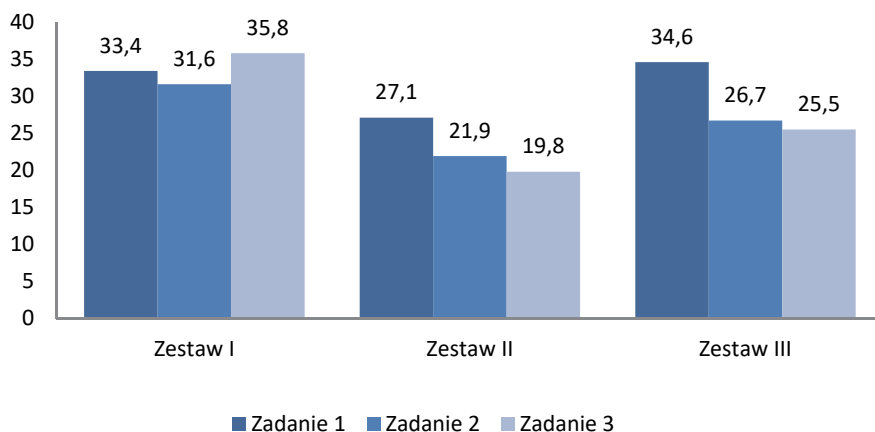
29	26 s	Tak	11	27 s	Tak	11	25 s	Tak	12
30	14 s	Tak	65	20 s	Tak	68	18 s	Tak	69
Średnia	34,6	—	80	26,7	—	55	25,5	—	60

A – całkowity czas rozwiązywania zadania; B – poprawność rozwiązanego zadania; C – całkowita liczba fiksacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Uzyskane wyniki wskazują, że badani w różnym czasie otrzymywali pozytywne rozwiązanie zadania tekstowego. Najkrótszym czasem (7 s) wykazał się uczeń, rozwiązując zadanie 2 i 3 w II zestawie. Natomiast jeden z badanych najdłużej rozwiązywał zadanie 1 w zestawie III – zajęło mu to 91 sekund. Na rysunku 2 przedstawiono średnie czasy potrzebne na rozwiązanie kolejnych zadań w zestawach I, II i III.

Krótsze średnie czasy rozwiązywania zadań w zestawie II wynikają z faktu występowania w tekście tylko dwu danych liczbowych. W przypadku zadań w zestawach II oraz III do uzyskania pozytywnego wyniku w kolejnych zadaniach były potrzebne krótsze czasy, co można tłumaczyć nabraniem wprawy w ich rozwiązywaniu. Obrazuje to rysunek 2. Zdarzały się jednak przypadki, gdy uczeń kolejne zadanie rozwiązywał dłużej niż poprzednie.

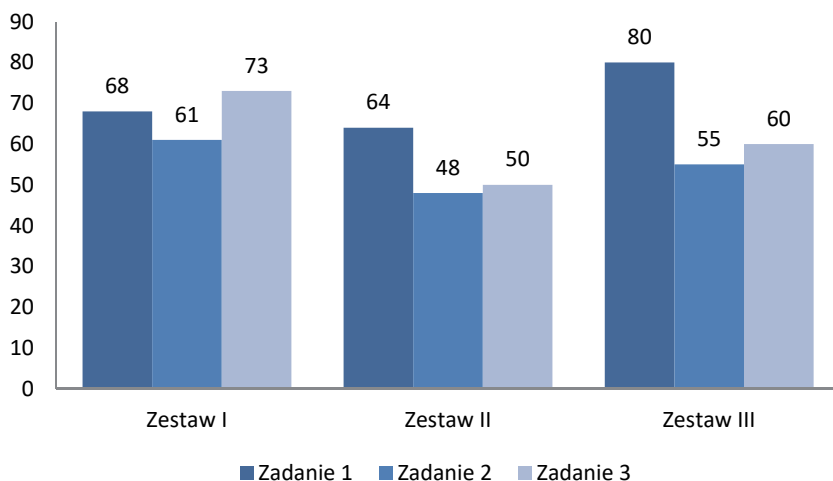


Rysunek 2. Średni czas rozwiązywania zadań w sekundach

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Różna była liczba fiksacji w analizowanych obszarach. Wahala się ona od 8 w przypadku zadania 3 w zestawie II do 147 w przypadku zadania 1 w III zestawie.

Średnia liczba fiksacji wykazuje pewne podobieństwo w przypadku rozwiązywania zadań w zestawie II oraz III, co ilustruje rysunek 3. Większą liczbę średnich fiksacji w przypadku zadania 3 w zestawie I niż w zadaniach 1 i 2 tego zestawu można tłumaczyć konstrukcją zadania. Ogólnie liczba fiksacji w oznaczonych obszarach jest różna nie tylko w zależności od ucznia, ale też i w zależności od rozwiązywanego zadania.



Rysunek 3. Średnia liczba fiksacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

5. Podsumowanie

Analiza wyników badań wykazała, iż sformułowana hipoteza nie została potwierdzona. Na trzydziścioro uczniów, którzy zostali przebadani, tylko pięcioro rozwiązało wszystkie trzy zadania z zestawu zgodnie z kolejnością danych występujących w tekście. Jedenaścioro uczniów rozwiązało dwa z trzech zadań zgodnie z kolejnością danych. Na trzydzieści przebadanych osób tylko jedna w żadnym zadaniu nie powróciła do jego treści. Szesnaścioro badanych, rozwiązując zarówno pierwsze, drugie, jak i trzecie zadanie, wracało kilka razy do ich treści. Uczniowie w zdecydowanej większości rozwiązywali zadania poprawnie. Tylko czworo z trzydziściora badanych popełniło błąd w zapisie działania albo w obliczeniach. Pozostałe dwadzieścia sześć osób wykonało zadania bezbłędnie.

Zadania, które uczniowie mieli rozwiązać, były zadaniami zaliczanymi do łatwych. Z podobnymi zadaniami uczniowie mieli do czynienia wielokrotnie w czasie edukacji matematycznej, dzięki czemu posiadali umiejętność ich rozwiązywania. Należy przypuszczać, że na taki wynik mają wpływ style uczenia się oraz posiadany rodzaj inteligencji.

Priorytetem edukacji powinno być dzisiaj motywowanie uczniów do uczenia się i pracy nad sobą, a także wykorzystywanie w procesie uczenia się teorii inteligencji wielorakich. Ważne jest również, aby nauczyciele rozpoznawali style uczenia się uczniów i dostosowywali do nich odpowiednie metody i formy pracy, gdyż każdy uczeń jest inny i w inny sposób może przyswajać wiedzę.

Badania eyetrackingowe pozwalają na dokładniejszą i szerszą analizę postępowania uczniów w czasie rozwiązywania zadań problemowych. Stwarza to nowe możliwości śledzenia procesu wykorzystania przez uczniów posiadanych umiejętności.

Bibliografia

- Błasiak, W. (red.). (2016). *Neuronauka i eyetracking: badania i aplikacje*. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.
- Christ, M. (2015). *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Grygiel, A., Plusa, S. (2015). Rozwijanie inteligencji wielorakich. W: W. Sikorski (red.). *Neuroedukacja* (s. 103–124). Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Karpińska, A. (2007). Neurodydaktyka – perspektywą na sukces w uczeniu (się). W: E.I. Laska (red.). *Nauczyciel między tradycją a współczesnością: teoria i praktyka* (s. 99–107). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Nowakowska-Buryła, I., Joński, T. (2012). Eyetrackingowe badania prezentacji multimedialnych. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.). *Media – Edukacja – Kultura. W stronę edukacji medialnej*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Paśko, J.R. (2016). Badania eyetrackingowe w dydaktyce chemii. W: W. Błasiak (red.). *Neuronauka i eyetracking: badania i aplikacje* (s. 123–136). Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.
- Paśko, J.R., Kamisiński, A. (2011). Program komputerowy pozwalający na badanie wyobrażenia ucznia o strukturze danej substancji chemicznej. W: J. Migdałek, A. Stolińska (red.). *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela: nowe wyzwania edukacyjne* (s. 181–190). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Paśko, J.R., Rosiek, R. (2014). On using eye-tracking methodology for analysing student's strategy of balancing chemical equations. W: M. Bílek (red.). *Research, theory and practice in chemistry didactics: research and research oriented studies: proceedings of the 23rd International Conference on Chemistry Education* (s. 92–97). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Podruczny, R., Jureczko, P. (2015). Edukacja polisensoryczna. W: W. Sikorski (red.). *Neuroedukacja* (s. 69–102). Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Sawiński, J.P. (2012). Zasady neurodydaktyki, czyli jak zrozumieć pracę ludzkiego mózgu?. *Dyrektor Szkoły – Akademia zarządzania*, 11, 39–46.
- Sikora, M., Stolińska, A. (2016). Zastosowanie okulografii w badaniach interfejsów użytkownika. W: W. Błasiak (red.). *Neuronauka i eyetracking: badania i aplikacje* (s. 15–41). Wydawnictwo Libron, Kraków 2016.
- Sikorski, W. (red.). (2015). *Neuroedukacja*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Strelau, J. (red.). (2000). *Psychologia: podręcznik akademicki*. T. 1. *Podstawy psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wawer, R. (2014). *Eyetracking w przestrzeniach edukacji medialnej*. Lublin: Lubelskie Towarzystwo Naukowe.
- Zimbardo, P.G., Gerrig, R.J. (2012). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Eye-tracking research on solving mathematical text-based problems

A b s t r a c t: Neurodidactics is a new interdisciplinary research branch dealing with mechanisms of learning and teaching process. Activity of human brain during solving problems, exercises provided in the word-based form is reflected by, among others, movement of eyeballs. Recording of eye movements is, inter alia, conducted by eye tracking (oculography). Just like one can differentiate between various types of intelligence we are able to determine various learning styles. Thus a question arises whether students taught by the same teacher will apply the same sequence of doing mathematical operations or they will rather use figures presented in the task in the order they appear in the text. A research was conducted on a group of 30 students of the fifth grade of primary school. With the use of specially developed software for this study, taking measurements with the application of an eye tracker, eye movement was being monitored while solving a simple maths problem. As a result of the research, a predominant manner of solving basic problems cannot be determined. The same student applied different ways of solving similar tasks.

Key words: eye tracking, learning, solving mathematical problems, monitoring of eye movements, oculography

Oddziaływanie mediów na dzieci i młodzież

Anna Wawrzonkiewicz-Słomska, Ewelina Cholewa

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Obok tradycyjnych mediów, jak prasa i radio, pojawiły się nowe, bardziej atrakcyjne dla młodego pokolenia. Są to komputer i Internet, które bez wątpienia zdominowały pozostałe środki masowego przekazu. Są na tyle interesujące dla odbiorców, że wielu zaczyna żyć wirtualnie, a traci kontakt z rzeczywistością. Celem artykułu jest sprawdzenie, w jaki sposób media oddziałują na młodych odbiorców. Ukazano pozytywny i negatywny aspekt mediów. Sprawdzone, jak często dzieci i młodzież korzystają z komunikatorów internetowych i czy jest to dobry sposób komunikowania się z innymi, a także czy postrzegają media i nowe technologie jako zagrożenie dla tradycyjnych książek i czytelnictwa. Wyniki badań ukazują, iż coraz młodszy użytkownicy korzystają z mediów, a ponad połowa ankietowanych poświęca na czytanie mniej niż godzinę dziennie.

S ł o w a k l u c z o w e: mass media, zagrożenia wirtualne, uzależnienie od komputera, użytkownicy mediów, Internet, dziecko a komputer

1. Wprowadzenie

Mass media, szczególnie komputer i Internet, w krótkim czasie zyskały dużą popularność wśród odbiorców. Z mediów elektronicznych korzystają zwłaszcza najmłodszy użytkownicy. Nierzadko odbywa się to kosztem innych czynności, jak nauka, praca czy obowiązki domowe.

Niniejszy artykuł ma na celu poszerzenie informacji na temat wpływu mediów na dzieci i młodzież. Autorki szukały odpowiedzi na następujące pytania: W jaki sposób media i nowe technologie wpływają na relacje międzyludzkie? Czy pojawienie się nowych technologii może spowodować spadek czytelnictwa oraz czy media uzależniają?

W celu uzyskania odpowiedzi na te i inne pytania wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Ankietom poddano sto dziewięćdziesięcioro czworo uczniów różnych kategorii wiekowych, w tym dziewięćdziesięcioro dzieci ze Szkoły Podstawowej w Oleśnie,

Korespondencja w sprawie artykułu: prof. MWSE, dr hab. Anna Wawrzonkiewicz-Słomska, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Nauk o Wychowaniu, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 14 65 65 524, e-mail: anna.wawrzonkiewicz_slomska@mwse.edu.pl.

pięćdziesięcioro jeden z Gimnazjum w Oleśnie oraz pięćdziesięcioro troje z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Dąbrowie Tarnowskiej.

2. Postawy wobec mediów

Przez postawę należy rozumieć „względnie trwałe, pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się człowieka do konkretnego przedmiotu, np. osoby, rzeczy, zjawiska, angażujące w nim intelekt, wolę, uczucia i aktywność” (Lepa, 2002, s. 10). Można wyróżnić postawy zarówno pozytywne, obojętne, jak i negatywne wobec mediów. Zdecydowana większość społeczeństwa przejawia postawę pozytywną. Tacy ludzie akceptują media mimo różnych niedociągnięć czy braków. Chętnie podejmują współpracę z osobami ze świata mediów oraz przyjmują sobie za cel ulepszanie i rozwój mediów. Innego zdania są odbiorcy o negatywnej postawie. Widzą oni zagrożenie ze strony mediów i starają się ostrzegać nieświadomych użytkowników. Sami ograniczają korzystanie z nich, ponieważ nie dostrzegają w nich żadnych zalet. Ostatnią grupę stanowią ludzie, których stosunek do mediów jest obojętny. Czasami korzystają z mediów, ale nie poświęcają im zbytnej uwagi. Nie atakują, ale i nie popierają działalności mediów (Lepa, 2002, s. 29–34).

3. Uzależnienie medialne

Światowa Organizacja Zdrowia definiuje uzależnienie jako „stan psychiczny, a czasami także fizyczny, wynikający z interakcji między żyjącym organizmem a środkiem uzależniającym, charakteryzujący się zmianami zachowania lub innymi reakcjami, które zawsze zawierają przymus brania tych środków w sposób ciągły lub okresowy w celu uniknięcia złego samopoczucia związanego z ich brakiem. Tolerancja może wystąpić lub nie wystąpić. Jednostka może być uzależniona od więcej niż jednego środka” (Andrzejewska, 2007, s. 42–43).

Osoba uzależniona od mediów zaczyna żyć światem wirtualnym, fikcyjnym, a traci kontakt z rzeczywistością. Korzystanie z mediów przeradza się w obsesję, a uzależniony nie panuje ani nad czasem, który poświęca mediom, ani nad swoim zachowaniem. Tak naprawdę trudno określić, kiedy zaczyna się uzależnienie od mediów, dlatego że każdy użytkownik inaczej odbiera te same treści oraz posiada inną wrażliwość i osobowość. Jednak z całą pewnością można stwierdzić, że odporniejsi psychicznie rzadziej ulegają uzależnieniom i lepiej radzą sobie z problemami. Nie bez znaczenia są również relacje między rodzicami a dziećmi. Dzieci i nastolatki niedoceniane, zaniedbywane (także emocjonalnie), mające kompleksy szukają potwierdzenia swojej wartości np. w sieci, częściej też ulegają nałogom. Jeżeli świat realny i życie rodzinne nie są dla nich wystarczająco atrakcyjne, zaczynają szukać wrażeń w mediach. To tam nawiązują nowe znajomości i żyją życiem online (Holtkamp, 2011, s. 94).

Zależność między czasem użytkowania a objawami uzależnienia przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Czas a objawy uzależnienia

Czynnik uzależniający	Faza eksperymentalna	Faza używania	Faza uzależnienia
Internet	Nie występuje	2–3 lata	Dzieci po 1–2 latach Dorośli po 4–5 latach
Telewizja	Nie występuje	5–6 lat	Dorośli po kilku latach bardzo intensywnego używania Małe dzieci po kilkunastu miesiącach
Gry sieciowe	Kilkanaście tygodni	8–12 miesięcy	Po 8–12 miesiącach

Źródło: opracowanie własne na podstawie Jędrzejko, Taper, 2012, s. 47.

Dane zawarte w tabeli pozwalają na stwierdzenie, że najszybciej uzależnia telewizja i gry sieciowe. U dzieci uzależnienie może pojawić się po kilkunastu miesiącach korzystania. Faza uzależnienia od Internetu wynosi u nich natomiast nieco ponad rok. U dorosłych następuje ona znacznie później.

Aby sprawdzić, czy media wypełniają czas wolny uczniów, zadano następujące pytania: Jak spędzasz czas wolny? Z jakich mediów korzystasz? Do jakich celów wykorzystujesz media? Sprawdzone również, czy badani mają telewizor w swoim pokoju oraz jakie programy oglądają. Odpowiedzi ankietowanych zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. Sposób spędzania czasu wolnego

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Odsetek badanych
Ze znajomymi	32	16,5%
Słucham muzyki	14	7,2%
Korzystam z mediów	44	22,7%
Uprawiam sport	70	36,1%
Inne	34	17,5%
Razem	194	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Najpopularniejszą aktywnością czasu wolnego respondentów jest uprawianie sportu. Ponad 20% badanych w czasie wolnym korzysta z mediów. 16,5% ankietowanych w wolnym czasie spotyka się ze znajomymi. Niewielki odsetek uczniów (7,2%) słucha muzyki w wolnej chwili, a 17,5% wybiera inne aktywności. Media, z jakich korzystają młodzi odbiorcy, prezentują dane zawarte w tabeli 3.

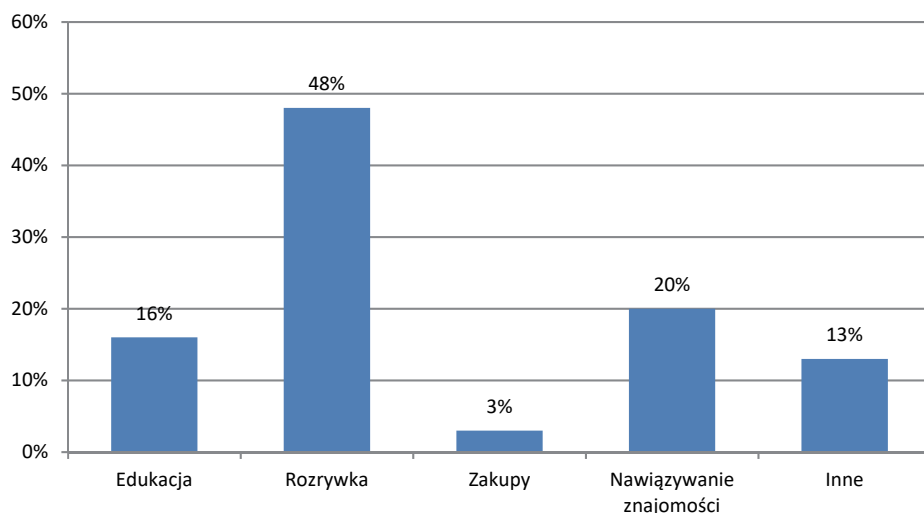
Tabela 3. Media popularne wśród uczniów

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Odsetek badanych
Internet	97	50,0%
Telewizja	76	39,2%
Radio	18	9,3%
Czasopisma	3	1,5%
Razem	194	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Ulubionym medium uczniów jest Internet. Blisko 40% badanych najchętniej korzysta z telewizji, a ponad 9% wybiera radio. Niespełna 2% wszystkich ankietowanych najbardziej ceni czasopisma.

Sprawdzono także, w jakim celu uczniowie korzystają z mediów. Odpowiedzi respondentów ilustruje rysunek 1.



Rysunek 1. Cel wykorzystywania mediów przez uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Prawie połowa ankietowanych (48%) wykorzystuje media dla rozrywki. Blisko 20% uczniów za ich pomocą nawiązuje znajomości. W celach edukacyjnych z mediów korzysta 16% badanych. 3,1% ankietowanych robi zakupy online, a pozostali wykorzystują media w innych celach.

Czy każdy respondent posiada telewizor w pokoju oraz co ogląda, zilustrowano w tabelach 4 i 5.

Tabela 4. Telewizor w pokoju uczniów

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Odsetek badanych
Tak	98	51%
Nie	96	49%
Razem	194	100%

Ź r ó d ł o: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 5. Programy popularne wśród uczniów

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Odsetek badanych
Dokumentalne	26	13,4%
Komedie	64	33,0%
Horror	33	17,0%
Inne	59	30,4%
Przyrodnicze	12	6,2%
Razem	194	100,0%

Ź r ó d ł o: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Z przytoczonych danych wynika, że 51% uczniów posiada własny telewizor. Ankietowani najchętniej oglądają komedie (33%). 17% przyznaje, że ogląda horrory, a 13,4% programy dokumentalne. Programy przyrodnicze ogląda zaledwie 6,2% badanych.

4. Nowe technologie i media a relacje międzyludzkie

Człowiek jest istotą społeczną i nie może żyć w izolacji od społeczeństwa – ludzi. Kontakty międzyludzkie są niezbędne dla prawidłowego rozwoju. Współcześnie występuje wiele wynalazków, które pozwalają komunikować się z otoczeniem bez względu na odległość i czas. Dominującą formą komunikacji międzyludzkiej jest Internet. Różnego rodzaju komunikatory, portale społecznościowe umożliwiają szybki przepływ informacji bez uszkodzenia i zniekształceń (Bednarek, 2008, s. 32–33). W ten sposób komunikują się przede wszystkim młodzi. Wadą komunikacji online jest ryzyko uzależnienia od środków masowego przekazu, wycofanie społeczne oraz trudności w nabywaniu i podtrzymywaniu relacji bezpośrednich w życiu codziennym (Pasternek, Urbańska-Bulas, 2013, s. 26–29).

Dane dotyczące popularności tej formy komunikacji wśród młodych przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Częstotliwość korzystania z komunikatorów internetowych

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Odsetek badanych
Bardzo często	96	49,5%
Od czasu do czasu	71	36,6%
Rzadko	11	5,7%
Nigdy	16	8,2%
Razem	194	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Jak często badani spotykają się ze znajomymi, przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Częstotliwość spotkań respondentów ze znajomymi

Częstotliwość	Liczba odpowiedzi	Odsetek badanych
Codziennie	53	27,3%
Tylko w szkole	110	56,7%
W weekend	31	16,0%
Razem	194	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Z zestawienia danych wynika, że prawie połowa uczniów bardzo często korzysta z komunikatorów, portali itp. 36,6% deklaruje, że od czasu do czasu komunikuje się w ten sposób ze znajomymi. Niespełna 6% przyznaje, że rzadko wybiera taką formę komunikacji. Natomiast 8,2% badanych deklaruje, że nie korzysta w ogóle z komunikatorów itp. Zapytano respondentów, czy jest to dobry sposób porozumiewania się z innymi. Zdecydowana większość badanych (86%) uważa, że komunikatory internetowe są dobrym sposobem prowadzenia konwersacji. Przecząco odpowiedziało 15% uczniów.

Dla porównania ponad połowa ankietowanych (56,7%) spotyka się ze znajomymi tylko w szkole. 27,3% respondentów spędza z nimi czas codziennie. Natomiast 16% uczniów wszystkich kategorii wiekowych widuje znajomych w weekendy.

5. Media a czytelnictwo

Nastaly czasy, kiedy to papierowe książki zastępowane są przez e-booki, czyli książki elektroniczne. Małgorzata Sopyło (2008, s. 9–10) podaje następującą definicję e-booka: jest to „treść (tekst, także hipertekst, wzbogacony ewentualnie o statyczny bądź ruchomy obraz, dźwięk, system wyszukiwawczy i nawigacyjny) wprowadzona do pamięci komputera, zapi-

sana w pliku w odpowiednim formacie, dystrybuowana za pomocą dysków optycznych, pamięci przenośnych (dyski twarde, pamięci flash) lub sieci komputerowych, możliwa do odczytania za pomocą określonego oprogramowania zainstalowanego w urządzeniu komputerowym (jak zwykły komputer PC, czytnik e-książek czy nowoczesny telefon) i nawiązująca do tradycyjnego rozumienia książki”.

Obecnie wszystko staje się elektroniczne i wirtualne, w tym także rozmowy i czytelnictwo (Ziaja, 2012). Młodzi odbiorcy rzadko mają bariery wobec mediów, które w dużym stopniu wypełniają ich czas. Nie potrafią wyobrazić sobie życia bez mediów i elektronicznych udogodnień – technologii. Zaprezentowane niżej dane obrazują, czy zainteresowanie nowinkami technologicznymi i mediami przekłada się na poziom czytelnictwa dzieci i młodzieży. Ankietowanych zapytano też, czy w ich miejscu zamieszkania znajduje się biblioteka oraz jak często z niej korzystają.

Tabela 8. Biblioteka w miejscu zamieszkania

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Odsetek badanych
Tak	113	58%
Nie	81	42%
Razem	194	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Powyższe dane ukazują, że blisko 60% uczniów posiada bibliotekę w miejscu zamieszkania. Jak często sięgają po literaturę, przedstawiono w tabeli 9.

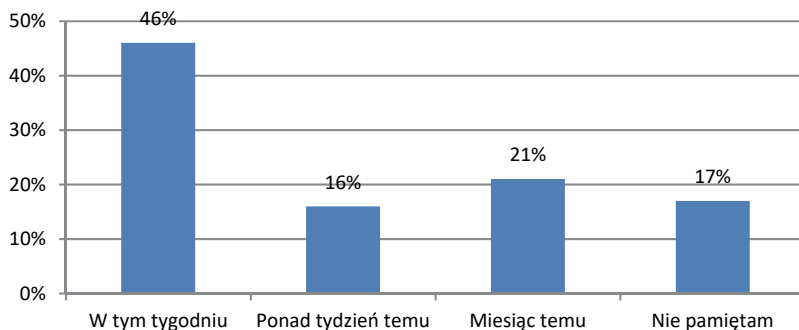
Tabela 9. Częstotliwość czytania

Czas w minutach	Liczba uczniów	Odsetek badanych
0–60	104	53,6%
60–120	63	32,5%
120–180	15	7,7%
180–240	12	6,2%
Razem	194	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

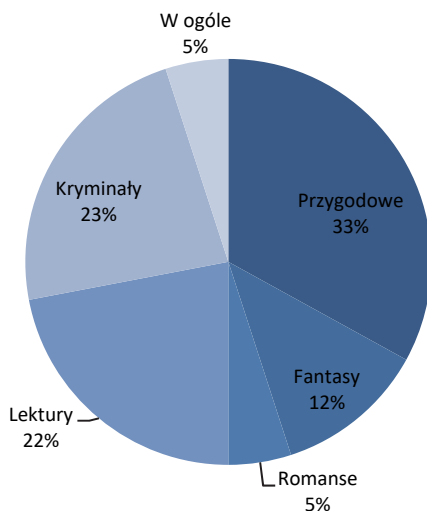
Najwięcej badanych (53,6%) poświęca na czytanie 0–60 minut dziennie. Ponad 30% uczniów czyta przez 60–120 minut dziennie. Niespełna 8% przeznaczą na czytanie od 120 do 180 minut dziennie. Więcej niż 3 godzinny dziennie czyta niewielki odsetek uczniów (6,2%).

Dane dotyczące tego, kiedy ankietowani ostatnio czytali książkę oraz jaki rodzaj literatury preferują, zamieszczono na rysunkach 2 i 3.



Rysunek 2. Ostatnio czytana przez badanych książka

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.



Rysunek 3. Rodzaj książek preferowanych przez uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Dane ukazują, że w tygodniu, w którym przeprowadzano badania, 45,9% ankietowanych czytało już książkę. Ponad tydzień temu po książkę sięgnęło 16,5% badanych. Prawie co piąty uczeń czytał ostatnio książkę miesiąc temu. Natomiast 17% respondentów nie pamięta ostatnio czytanej książki.

Najwięcej ankietowanych (33,5%) preferuje książki przygodowe. Do gustu uczniów przypadły również kryminały, po które sięga 22,7%. Ponad 20% badanych deklaruje, że najczęściej sięgają po lektury. Ponad 12% respondentów czyta chętnie książki typu fantasy, a 5,2% – romanse. Prawie 5% uczniów przyznaje, że nie czyta książek w ogóle.

Prawie trzy czwarte badanych postrzega nowe technologie i media jako zagrożenie dla czytelnictwa, pozostali badani (26%) nie widzą zagrożenia ze strony mediów. Jak uzasadniają to ankietowani, przedstawia tabela 10.

Tabela 10. Zagrożenia dla czytelnictwa ze strony nowych mediów i technologii

Odpowiedź	Liczba badanych	Odsetek badanych
Nie da się zastąpić książek	25	12,9%
Nowe technologie ułatwiają dostęp do książek	19	9,8%
Media zastępują książki	97	50,0%
Brak uzasadnienia	53	27,3%
Razem	194	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analiza zebranego materiału badawczego wskazuje, że według połowy ankietowanych nowe technologie oraz środki masowego przekazu zastępują książki. 12,9% respondentów sądzi, iż nie da się zastąpić książek. Niespełna 10% badanych twierdzi, że nowe technologie ułatwiają dostęp do książek. 27% ankietowanych nie uzasadniło swojej odpowiedzi.

6. Pozytywny wpływ mediów

Środki masowego przekazu zazwyczaj kojarzone są jednoznacznie z negatywnym wpływem na odbiorcę: przemoc, pornografia, uzależnienie. Pomimo tych i innych zarzutów należy dostrzec pozytywny aspekt mediów. Media względem odbiorców pełnią szereg różnych funkcji. Bez wątpienia można do nich zaliczyć funkcję kulturalną, edukacyjną i informacyjną. To poprzez media ludzie dowiadują się o odkryciach, poznają informacje ze świata i najbliższego otoczenia (Siemieniecki, 2008, s. 92–93). Aby media mogły naprawdę pozytywnie wpływać na swych odbiorców, należy dostosować treści przekazu, programów do wieku i etapu rozwoju. I tu uaktywnić powinni się rodzice i opiekunowie, którzy znając potrzeby i wrażliwość swych dzieci lub podopiecznych, mogą dobrać odpowiedni dla nich program.

Temat pozytywnego oddziaływania mediów na odbiorców podejmowało kilku badaczy. Pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku prowadzono badania na temat pozytywnego wpływu telewizji – w tym programów edukacyjnych – na dzieci. Sprawdzano, czy ma to wpływ na późniejsze osiągnięcia szkolne. Grupę badawczą stanowiły dzieci w wieku 3–5 lat. W rezultacie wykazano, że dzieci, które oglądały programy edukacyjne, są lepiej przygotowane do rozpoczęcie nauki szkolnej. W późniejszych stadiach rozwoju również można było zaobserwować efekty. Młodzież wychowana na programach edukacyjnych miała większe poczucie własnej wartości, realnie oceniała swoje możliwości oraz częściej uzyskiwała wyższe oceny (Kołodziejczyk, 2007, s. 148–149).

Jednakże porównując wpływ różnych mediów na rozwój dzieci, badacze doszli do wniosku, że telewizja w mniejszym stopniu wpływa na ich kreatywność. Bardziej stymulujące okazały się radio i media drukowane (Kubicka, 2007, s. 175).

Wraz z rozpowszechnieniem mediów pojawił się e-learning, czyli nauczanie/kształcenie na odległość przy pomocy odpowiednio zaprogramowanej platformy (Siemieniecki, 2008, s. 64). Niewątpliwie jest to korzystna forma edukacji, szczególnie dla

osób niepełnosprawnych, starszych lub posiadających małe dzieci; dla osób, które nie mogą studiować w systemie stacjonarnym i niestacjonarnym.

Za pomocą mediów udzielana jest także pomoc psychologiczna. Relacja specjalisty i pacjenta sprowadza się do rozmowy za pośrednictwem telefonu lub Internetu. Terapeuta wspiera emocjonalnie pacjentów, słucha cierpliwie ich opowieści, a także udziela informacji na temat zdrowia psychicznego. E-terapia ze względu na anonimowość ma wielu zwolenników. Pozwala przezwyciężyć strach i podzielić się z terapeutą swoimi trudnościami i niepowodzeniami. E-terapeuta ma pomóc pacjentowi obiektywnie zdefiniować sytuację, w jakiej się znajduje, tak by potrafił nazwać i określić problem, z którym nie może sobie poradzić, a także zrozumieć siebie i motywy, które nim kierują (Aouil, 2008, s. 96–100).

Jak widać, media mogą przyczynić się do rozwoju odbiorców i to zarówno w sferze edukacyjnej, jak i kulturalnej. Jest to także narzędzie, które służy do komunikacji oraz rozrywki, będąc jednocześnie zagrożeniem dla nieświadomych użytkowników. Wszystko zależy od tego, w jakim celu i kto korzysta z mediów i technologii. Adekwatny będzie tutaj cytat Sebastiana Taboła (2006, s. 60), który Internet i komputer porównuje do noża, „który może służyć zarówno do krojenia chleba, jak i zabijania. Podobnie jest z komputerem, który został wynaleziony, aby człowiekowi lepiej się pracowało. Z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, że komputer i Internet może się dla człowieka okazać groźny, głównie jednak dla nieostrożnych użytkowników”.

7. Podsumowanie

Podsumowując dotychczasowe rozważania, stwierdza się, iż media oddziałują na człowieka znacząco niemal we wszystkich sferach jego życia. Niniejszy artykuł potwierdza hipotezę główną, iż media negatywnie oddziałują na dzieci i młodzież. Połowa ankietowanych stwierdza, że media zastępują książki, a niespełna 13% badanych uważa, że nie da się zastąpić książek. Ponad połowa respondentów poświęca na czytanie 0–60 minut dziennie. Na podstawie analizy badań stwierdza się, iż szczególnie wpływom mediów ulegają młodzi odbiorcy, bez względu na płeć czy miejsce zamieszkania. Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, gdzie niemal każdy ma dostęp do komputera i Internetu (biblioteki, świetlice, kafejki). Jednak nie każdy, kto korzysta z mediów, jest świadomy zagrożeń i niebezpieczeństw, jakie wiążą się z byciem online. „(...) każde medium zmienia jakąś część naszego życia – nasze sposoby porozumiewania się, pracy czy rozrywki – Sieć zmienia to wszystko naraz, a przy okazji wiele innych jeszcze rzeczy” (Siwek-Szczepanik, 2013, s. 123).

Bibliografia

- Andrzejewska, A. (2007). *Magia szklanego ekranu*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Aouil, B. (2008). Edukacja, profilaktyka i pomoc psychologiczna online w obliczu problemów w polskich szkołach. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.). *Media w procesie informacyjno-komunikacyjnym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bednarek, J. (2008). *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holtkamp, J. (2011). *Co oglupia nasze dzieci?*. Kraków: Salwator.
- Jędrzejko, M., Taper, A. (2012). *Dzieci a multimedia*. Warszawa – Dąbrowa Górnicza: Aspra.

- Kołodziejczyk, A. (2007). Wpływ oglądania telewizji na rozwój umysłowy i osiągnięcia szkolne młodych widzów. W: A. Kołodziejczyk, D. Kubicka (red.). *Psychologia wpływu mediów*. Kraków: Impuls.
- Kubicka, D. (2007). Telewizja a twórcza wyobraźnia dziecka. W: A. Kołodziejczyk, D. Kubicka (red.). *Psychologia wpływu mediów*. Kraków: Impuls.
- Lepa, A. (2002). *Media a postawy*. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Pasternek, A., Urbańska-Bulas, M. (2013). Wirtualna relacja eurosieroty z eurorodzicem komunikacja w rodzinie. W: M. Sitarczyk (red.). *Rodzina w mediach, media w rodzinie* (s. 26–29). Warszawa: Difin.
- Siemieniecki, B. (2008). *Pedagogika medialna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siwek-Szczepanik, A. (2013). Młode pokolenie – uzależnione od mass mediów?. W: M. Sitarczyk (red.). *Rodzina w mediach, media w rodzinie*. (s. 123–138). Warszawa: Difin.
- Sopyło, M. (2008). *Estetyka książki elektronicznej*. Gdynia: Novae Res – Wydawnictwo Innowacyjne.
- Taboń, S. (2006). Komputer i Internet – nóż do chleba i zabijania. *Edukacja i Dialog*, 10, 60.
- Ziaja, J. (2012). Literatura elektroniczna a czytelnictwo młodzieży akademickiej. *Podkarpackie Studia Biblioteczne*, 1 [online, dostęp: 2016-08-18]. Dostępny w Internecie: http://psb.ur.edu.pl/sites/default/files/pdf/literatura_elektroniczna_a_czytelnictwo_mlodziemy_akademickiej.pdf.

Impact of the media on children and young people

A b s t r a c t: Apart from the traditional media such as the press and radio, new and more attractive to young generation ones appeared. These are computer and the Internet, which, without a doubt, dominated other mass media. They are so interesting to viewers that many of them start to live in a virtual world and lose touch with reality. The aim of this article is to check how the media affect young people. The positive as well as negative aspects were demonstrated. It was checked how often children and young people used internet communicators and whether it was a good method of communicating with others as well as whether children and young people perceive the media and new technologies as a threat to traditional books and reading. The results of this study show that younger and younger people use the media and more than half of the surveyed people spend less than an hour a day on reading.

K e y w o r d s: mass media, virtual threats, computer addiction, users of the mass media, Internet, kids and computers

Porównanie kreatywności dzieci w wieku przedszkolnym i osób powyżej 65 lat

Władysław Błasiak

Wydział Pedagogiczny, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

Paulina Kulig

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Praca przedstawia wyniki badań dotyczących sprawności rozwiązywania zadań oceniających kreatywność dzieci w wieku przedszkolnym oraz osób powyżej 65 lat. Omówiono w niej wybrane aspekty kreatywności dzieci oraz osób starszych, ze szczególnym uwzględnieniem najnowszej wiedzy z zakresu neuroedukacji. Podstawowym celem pracy było eksperymentalne zbadanie i porównanie kreatywności dzieci w wieku 5–6 lat z osobami starszymi. Badania przeprowadzono w Dębicy na próbie trzydziściorga dwojga dzieci oraz piętnaściorga seniorów. Na potrzeby eksperymentu przygotowano pięć zadań dla dzieci i osób starszych. Badani mieli zrealizować zadane cele bez szczegółowych instrukcji. Dla każdej osoby zmierzono czas wykonania zadania oraz oceniono jakość jego realizacji. Okazało się, że dla wszystkich zadań dzieci w wieku przedszkolnym osiągnęły lepsze wyniki niż osoby powyżej 65. roku życia. Dzieci rozwiązywały zadania w czasie kilkakrotnie krótszym niż dorośli – od 1,4 do 4,5 razy. W niektórych zadaniach jakość końcowego produktu dzieci była istotnie lepsza. Na potrzeby tej pracy zdefiniowano pojęcie względnego współczynnika spowolnienia pracy seniorów w stosunku do dzieci. Jego wyznaczona w eksperymencie wartość mieściła się w przedziale od 50 do 350%.

S ł o w a k l u c z o w e: badania eksperymentalne, kreatywność dzieci, kreatywność seniorów

1. Wprowadzenie

Kreatywność (od łac. *creatus* – ‘twórczy’) jest jedną z kluczowych kompetencji człowieka we współczesnym świecie. Kreatywność jest wyrazem wyjątkowej pozycji *homo sapiens* w korowodzie gatunków przyrody ożywionej. Zapewnia nam prymat w świecie przy-

rody. Ułatwia egzystencję na każdym z etapów życia, poczynając od wczesnej młodości, w okresie adolescencji, w długich latach pracy zawodowej, ale także jest bezcenna w najtrudniejszym okresie jesieni życia (Braun, 2009; Gopnik, 2010; Kahneman, 2012; Woynarowska i in., 2012). Każdy z nas chce być twórczy.

Istnieje ogromna ilość prac naukowych oraz innych publikacji na temat kreatywności (Gmitrzak, 2013; Górka, 2006; Janowiak-Siuda, Komorowska, 2010; Kaufman, 2011; Muchacka, Kuczera [red.], 2006; Nęcka, 2003; Nęcka, 2008; Stróżewski, 2007; Szmidt, 2007; Szmidt, 2010; Wojtczuk-Turek, 2008; Zwolińska [red.], 2005). Ich omówienie przerasta możliwości tej pracy. Podamy tylko przykładowo, jako ciekawostkę, że popularna wyszukiwarka internetowa Google po wprowadzeniu hasła *creativity* (kreatywność) znajduje w czasie niespełna jednej sekundy ponad 400 milionów pozycji związanych z tym motywem. Hasło *child creativity* (kreatywność dzieci) generuje 189 milionów materiałów pisanych, hasło *adult creativity* (kreatywność dorosłych) – 87 milionów, a hasło *senior creativity* (kreatywność seniorów) – około 160 milionów informacji. Relatywnie duża liczba tych informacji dotyczy osób z okresu wczesnej młodości oraz późnej starości. Nasza praca dotyczy osób w tych skrajnych grupach wiekowych.

Badanie i rozwijanie kreatywności u dzieci ma swoje uzasadnienie społeczne. Czym „skorupki za młodu nasiąkną”, tym będą w życiu dojrzałym. W książce Johna Brockmana (2007) zatytułowanej *Niezwykłe umysły. Jak w dziecku rodzi się uczony* można znaleźć – niezwykle fascynujące i inspirujące dla nauczyciela z zakresu nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego – opowiadania wybitnych postaci ze świata współczesnej nauki o tym, w jaki sposób niektóre wydarzenia z ich dzieciństwa wpłynęły na ich późniejsze osiągnięcia naukowe. Nie ulega wątpliwości, że ciekawość świata jest zaczątkiem kreatywności. We wstępie do *Niezwykłych umysłów* Brockman pisze: „Tym jednak, co łączyło ich wszystkich jako dzieci, była ciekawość i głęboka pasja uczenia się czy to wybranych dziedzin, czy też w ogóle wszystkiego”. Nicco dalej czytamy: „To się zaczęło, gdy byliśmy dziećmi” (Brockman, 2007, s. 9).

Sprawność rozwiązywania różnorodnych problemów przez dzieci rośnie wraz z rozwojem ich mózgów. „Większość połączeń i obwodów, stanowiących podstawę nabywania różnych kompetencji, tworzy się przed narodzinami i w pierwszych trzech latach życia” (Brzezińska, Czub, Czub, 2013). Badane przez nas dzieci były już po okresie gwałtownego rozwoju ich mózgów, który ma miejsce w wieku około 5 lat. Wtedy mózgi dzieci zużywają ponad 40% całkowitej energii uzyskiwanej z pożywienia. W późniejszych latach życia to wielkie zapotrzebowanie na energię spada do około 20%. Liczba połączeń synaptycznych u pięcioletnich dzieci jest maksymalna. Liczba synaps w korze wzrokowej oraz w korze słuchowej jest już ustalona. Osłonki mielinowe w aksonach neuronów przewodzących impulsy elektryczne są już dostatecznie dobrymi izolatorami i dzięki temu przekaz impulsów elektrycznych nie podlega istotnym zaburzeniom, szczególnie w obszarach odpowiedzialnych za aktywność ruchową oraz czuciową (Brzezińska, Czub, Czub, 2013).

Dzieci w naszym eksperymencie były już po optimum ekspansji połączeń synaptycznych, w końcowej fazie pierwszego etapu ich przycinania (Kaczmarzyk, 2017). Te przesłanki wskazywały na to, że w grupie badanych dzieci spodziewaliśmy się relatywnie dobrych wyników w rozwiązywaniu przygotowanych przez nas zadań.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja u osób starszych. W ostatnich latach zwiększyło się istotnie zainteresowanie kreatywnością osób po 65. roku życia. Spowodowane jest to głównie wzrostem średniej długości życia kobiet i mężczyzn w ostatnich dekadach. W Polsce pojawiają się lawinowo uniwersytety trzeciego wieku. Analizując ich programy, można

stwierdzić, że prowadzone są tam wykłady na tematy, które są szczególnie interesujące dla osób starszych, np. dotyczące zagadnień zdrowego odżywiania, podróży czy medycyny. Jest także w tych programach wiele propozycji zajęć związanych z szeroko rozumianą kreatywnością, jak np. muzyka, taniec, szachy, poezja, literatura. Utrzymywanie wysokiego poziomu kreatywności u osób starszych zwiększa prawdopodobieństwo zachowania przez nich względnie wysokiego dobrostanu, a tym samym także satysfakcjonującej kondycji zdrowotnej.

W grupie badanych przez nas osób powyżej 65. roku życia, można było spodziewać się lepszych wyników niż u dzieci, ponieważ dorośli mają zdecydowanie większy zasób doświadczeń wynikający z ich życiowej i edukacyjnej przeszłości. Z drugiej strony należało się liczyć z tym, że ich „neuralna maszyna mózgową” jest mniej sprawna. „(...) wraz z wiekiem czas potrzebny na rozwiązanie pewnych łamigłówek się wydłuża. Tym, co nas spowalnia, jest postępująca degradacja osłonek mielinowych neuronów. Osłonki te pozwalają sygnałom podróżować wzdłuż otoczonych nimi neuronów o wiele szybciej w porównaniu z «nagimi» komórkami nerwowymi. Ubytki w nich sprawiają więc, że impulsy elektryczne zaczynają przemieszczać się wolniej i w pewnym momencie zaczynamy potrzebować więcej czasu na rozwiązanie pewnych zadań” (Zimoch, 2017, s. 36–37). To może prowadzić do spowolnienia sprawności zarówno czynności motorycznych, jak i mechanizmów planowania i podejmowania decyzji związanych z czynnościami mózgowymi, czyli także procesów, które są związane z kreatywnością.

Z dziesiątek różnych definicji kreatywności wybraliśmy definicję tzw. kreatywności zwyczajnej Seltzer i Bentleya (1999) mówiącą, że kreatywność to stosowanie wiedzy oraz umiejętności w nowy sposób, tak aby osiągnąć z góry zadany cel. Na potrzeby tej pracy przyjmiemy, że kreatywność to umiejętność optymalnego rozwiązywania problemów w nowych, nietypowych sytuacjach.

Do ilościowego opisu dynamiki kreatywności potrzebne są szczegółowe badania eksperymentalne. Wyniki takich badań dydaktycznych mogą być w przyszłości wykorzystane do weryfikacji postulatów wynikających z podstawowych badań nad rozwojem mózgów najbardziej rozwiniętych gatunków (Błasiak [red.], 2016).

Podstawowym celem tej pracy było zbadanie i porównanie czasów rozwiązywania zadań badających kreatywność u dzieci w wieku przedszkolnym i osób starszych w wieku powyżej 65 lat. Nasza robocza hipoteza zakładała, że czasy te będą większe dla osób starszych. Aby ją zweryfikować i poznać liczbowe różnice, należało zaplanować i przeprowadzić eksperyment.

2. Metodologia badań

Na potrzeby eksperymentu zaplanowano i przygotowano pięć prostych zadań eksperymentalnych, które mogły być z powodzeniem rozwiązane zarówno przez dzieci, jak i osoby dorosłe. Zadania wymagały sprawności umysłowej z dużą dozą kreatywności oraz sprawności manualnej. Niżej podajemy krótki opis zadań.

- Zadanie 1. Ułożenie puzzli z 12 elementów.
- Zadanie 2. Ułożenie puzzli z 16 elementów.

Dwa pierwsze zadania polegały na ułożeniu układanki (puzzli), odpowiednio z 12 oraz 16 elementów. W zabawie tej chodzi o ułożenie obrazka z małych fragmentów o zróżnicowanych kształtach. Jest ona znana już od ponad 250 lat. Najbardziej skomplikowane

zestawy, produkowane seryjnie, zawierają nawet tysiące małych elementów. Aby dostosować się do wieku badanych osób oraz realiów determinowanych przez realny czas eksperymentu, wybraliśmy dwa z najprostszych zestawów (zadanie 1 i 2). Ocenie podlegał czas wykonania całej układanki.

– Zadanie 3. Budowanie drogi z gotowych elementów.

Zestaw wykorzystany w tym zadaniu składał się z elementów niezbędnych do zbudowania drogi: 10 zakrętów oraz 10 prostych odcinków. Zadanie polegało na połączeniu dwóch zadanych punktów za pomocą gotowych części. Odległość między punktami była zawsze taka sama i wynosiła 2 m. Ocenie podlegał czas układania oraz liczba i rodzaj użytych elementów.

– Zadanie 4. Budowanie wieży ze spinaczy do bielizny.

Badane osoby otrzymały do dyspozycji 50 spinaczy do bielizny. Każdy z badanych został poproszony o zbudowanie z nich wieży. Liczba spinaczy mogła być dowolna. Oceniano czas budowy, wysokość wieży oraz liczbę użytych spinaczy.

– Zadanie 5. Układanie obrazka z gotowych elementów.

Każda z badanych osób otrzymała zestaw 100 małych kwadratów o różnych kolorach. Zadanie polegało na utworzeniu z nich obrazka. Badany sam decydował o tym, co chce ułożyć i ile elementów wykorzysta. Ocenie podlegał czas układania oraz liczba wykorzystanych elementów.

Zarówno dzieci, jak i seniorzy realizowali każde zadanie indywidualnie, bez ograniczeń czasowych i bez szczegółowej instrukcji postępowania. Każdy badany mógł sam zdecydować, ile potrzebuje czasu i jak wypełni dane polecenie. Szczegółowej analizie poddawano czasy wykonywania poszczególnych zadań przez badane osoby.

Badania zostały przeprowadzone w dwóch grupach. Pierwszą grupę stanowiło trzydzieścioro dwoje dzieci w wieku 5–6 lat, uczęszczających do prywatnego przedszkola w jednym z miast województwa podkarpackiego (siedemnaście dziewczynek i piętnastu chłopców). Druga grupa badana to piętnaście osób w wieku powyżej 65. roku życia, uczęszczających na zajęcia w Domu Seniora. Najmłodszy z seniorów miał 65 lat, a najstarszy 82 lata. Większość stanowiły kobiety. Badania zostały przeprowadzone w kwietniu i maju 2017 roku.

3. Wyniki eksperymentu

W tabeli 1 podano średnie czasy wykonania poszczególnych zadań przez dzieci oraz przez seniorów.

Tabela 1. Średnie czasy wykonania poszczególnych zadań

	Średni czas wykonania zadania [w minutach]				
	Zadanie 1: „Puzzle 12”	Zadanie 2: „Puzzle 16”	Zadanie 3: „Droga”	Zadanie 4: „Spinacze”	Zadanie 5: „Obrazek”
Dzieci	1,9	3,7	2,5	3,0	3,6
Seniorzy	8,6	10,9	4,0	4,8	5,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Uznaliśmy, że warto także porównać względne spowolnienie pracy seniorów (w stosunku do dzieci). Względne spowolnienie procentowe pracy seniorów ω zdefiniowaliśmy dla każdego zadania w następujący sposób:

$$\omega = \frac{T_S - T_D}{T_D} \cdot 100\%$$

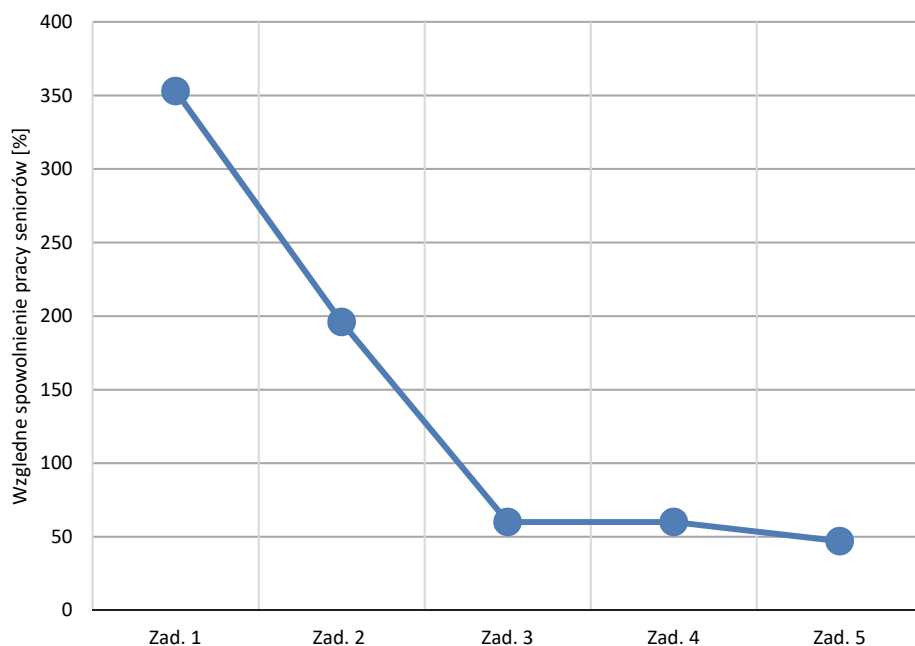
gdzie:

ω – względne spowolnienie czasu pracy seniora;

T_S – średni czas potrzebny na wykonanie zadania przez seniora;

T_D – średni czas potrzebny na wykonanie zadania przez dziecko.

Tak zdefiniowane wartości względnego spowolnienia pracy seniorów (w stosunku do dzieci) przedstawione zostały na rysunku 1.



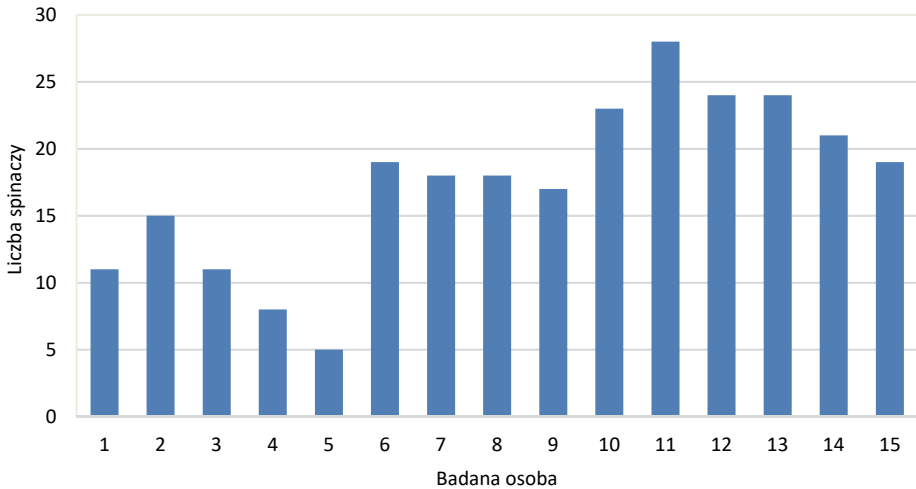
Rysunek 1. Względne spowolnienie pracy seniorów dla poszczególnych zadań

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W trakcie eksperymentu stwierdzono także, że:

1. Dzieci budowały drogę średnio z 16 elementów, a seniorzy z 11.
2. Do ułożenia obrazka dzieci wykorzystały średnio 27 kolorowych kwadratów, a seniorzy 18.
3. Średnia wysokość wieży u dzieci wynosiła 24 cm, a u seniorów 17 cm.
4. Do budowy wieży dzieci wykorzystały średnio 13 spinaczy, a seniorzy 17.

Na rysunku 2 pokazano przykładowo duże zróżnicowanie liczby spinaczy użytych przez seniorów do zbudowania wieży.



Rysunek 2. Liczba spinaczy użytych przez seniorów do zbudowania wieży

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W trakcie eksperymentu zauważyć można było, że dzieci szybciej zaczynały realizować zadanie i były bardziej spontaniczne podczas jego wykonywania niż seniorzy. Seniorzy byli bardziej zachowawczy, z większym spokojem i skupieniem podchodzili do każdego zadania.

Jak widać z tabeli 1, seniorom największą trudność sprawiało zadanie z puzzlami. Dzieci wykazywały zdecydowanie większą spostrzegawczość. Seniorzy potrzebowali więcej czasu na dopasowanie poszczególnych elementów. Charakterystyczny był względny rozrzut czasów układania puzzli, np. dla zadania 2 (puzzle 16-elementowe) mieścił się w przedziale 1,4 sek. – 7,8 sek. w przypadku dzieci, zaś dla seniorów w przedziale 7,7 sek. – 19,1 sek.

W pozostałych zadaniach istotną różnicą był dobór poszczególnych elementów. Zarówno w budowaniu drogi, konstruowaniu wieży, jak i układaniu obrazka u seniorów widoczne były bardziej przemyślane decyzje. Seniorzy starali się być bardziej dokładni. Usiłowali planować swój finalny produkt. Dzieci w większości przypadków najpierw zaczynały budowanie, często mówiły w trakcie rozwiązywania zadania, co robią, i niejednokrotnie zmieniały efekt końcowy.

Bardzo szczegółowa analiza czasów oraz sposobów wykonywania poszczególnych poleceń prowadzi do wniosku, że w tego typu zadaniach dzieci radzą sobie lepiej od seniorów. Przykładowo zilustrujemy to wynikami zadania 4, które polegało na zbudowaniu wieży ze spinaczy. Tu porównywaliśmy nie tylko czasy zbudowania wieży, ale także jej wysokość (choć badane osoby nie otrzymały dyspozycji zbudowania możliwie najwyższej wieży) oraz ilość zużytego materiału (liczbę spinaczy). Dzieci budowały wieże w czasie krótszym niż seniorzy średnio o ok. 38%, zużywały ok. 24% mniej materiału (spinaczy), a mimo tego ich konstrukcje były o ok. 41% wyższe.

Przy zadaniu z kreatywnym układaniem obrazka z elementów u seniorów zaobserwowano obrazki, gdzie poszczególne elementy układane były jeden na drugim. U dzieci we wszystkich przypadkach były to obrazki płaskie, gdzie każdy element leżał obok drugiego, a nigdy jeden na drugim. Seniorzy bardzo rozważnie dobierali elementy, natomiast dzieci bardzo szybko podejmowały decyzje.

4. Podsumowanie

Wszyscy uczestnicy eksperymentu wykonali postawione przed nimi zadania. Średnie czasy realizacji wszystkich poleceń przez seniorów były istotnie wyższe od czasów uzyskanych przez dzieci w wieku 5–6 lat. Tabela 1 prezentuje średnie czasy rozwiązywania zadań przez dzieci oraz przez seniorów. Uwidacznia zarejestrowane różnice. Są one największe dla dwóch pierwszych zadań, w których należało wykonać układankę z 12 oraz 16 elementów. Czas pracy seniorów był największy dla zadania 2, zaś względny czas spowolnienia – dla zadania 1. Względne spowolnienie (w stosunku do dzieci) wyniosło tu aż 350%. To zapewne wynik braku doświadczenia dorosłych w czynności układania puzzli związany z różnicą pokoleniową pomiędzy badanymi, ale także efekt malejącej sprawności ich układu nerwowego.

Nasza hipoteza robocza została potwierdzona. Seniorzy wypadli we wszystkich testach znacznie gorzej niż dzieci. Sądzymy, że w świetle najnowszych badań neurobiologii jest to wynik zasługujący na uwagę. To dowód wyjątkowej sprawności „maszyny mózgowej” dzieci w badanym przedziale wiekowym, ale także istotny liczbowy wskaźnik zaniku tej sprawności u osób starszych.

Charakterystyczne są ponadto wyniki dotyczące nie tylko czasów, ale także jakości zrealizowanych zadań w przypadku zadania 3, 4 oraz 5. Tu produkt finalny mógł przybierać różne postaci w zależności od inwencji badanej osoby. Także i w tym względzie dało się obserwować lepsze efekty u dzieci. Uzyskane wyniki są zgodne z aktualną wiedzą z zakresu neuropedagogiki.

Sądzymy, że podobne badania mogą być istotnym uzupełnieniem współczesnych badań neuroedukacyjnych. Mają także znaczący wymiar praktyczny, ponieważ mogą pomóc w planowaniu szerokiego spektrum różnorodnych projektów edukacyjnych wzmacniających rozwój kreatywności dzieci oraz osób dorosłych w podeszłym wieku.

Bibliografia

- Błasiak, W. (red.). (2016). *Neuronauka i eyetracking*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Braun, D. (2009). *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Brockman, J. (2007). *Niezwykłe umysły. Jak w dziecku rodzi się uczony*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Brzezińska, A., Czub, M., Czub, T. (2013). *Sześciolatek w szkole. Jak rozwija się jego mózg. Biblioteka Entuzjastów Edukacji. Biuletyn informacyjny*, 8 [online, dostęp: 2017-10-26]. Dostępny w Internecie: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/broszury/IBE-BEE-8-szesciolatek-mozg.pdf>.
- Gmitrzak, D. (2013). *Obudź swoją kreatywność*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Gopnik, A. (2010). *Dziecko filozofem: co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Górka, B. (2006). Współczesne zapotrzebowanie na twórczość. *Nowa Szkoła*, 7, 18–21.

- Janowiak-Siuda, K., Komorowska, M. (2010). *Ciekawość świata: o pamięci i twórczości małego dziecka*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kaczmarzyk, M. (2017). *Szkoła neuronów: o nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Kahneman, D. (2012). *Pułapki myślenia: o myśleniu szybkim i wolnym*. Warszawa: Media Rodzina.
- Kaufman, J. (2011). *Kreatywność*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Muchacka, B., Kuczera, J. (red.). (2006). *Wspieranie dziecięcej kreatywności*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa – „Nova Sandec”.
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E. (2008). *Trening twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Seltzer, K., Bentley, T. (1999). *The Creative Age: Knowledge and Skills for the New Economy*. London: Demos.
- Stróżewski, W. (2007). *Dialektyka twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szmidt, K. (2007). *Pedagogika twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K. (2010). *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin.
- Wojtczuk-Turek, A. (2008). *Rozwijanie kompetencji twórczych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza – Szkoła Główna Handlowa.
- Woynarowska, B., Kowalewska, A., Izdebski, Z., Komosińska, K. (2012). *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimoch, J. (2017). Epidemia niepamięci. *Wiedza i Życie*, 10, 35–39.
- Zwoleńska, E. (red.). (2005). *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Comparing the creativity of pre-school children and people over 65

A b s t r a c t: The article presents the results of research on the efficiency of solving simple experimental creative tasks by children in pre-school age and people over 65 years old. Selected aspects of children's and the elderly's creativity are discussed, with a focus on the new knowledge of neuroscience. The main objective of the study was to investigate and compare the creativity of children aged 5 to 6 with the elderly. The study was conducted in the town of Dębica in Poland on a sample of 32 children and 15 seniors. For the purpose of the experiment, five universal tasks for children and the elderly were prepared. For each person, the time of solving the task was measured and the quality of execution the task was evaluated. It turned out that for all tasks, pre-school children achieved better results than people over 65 years of age. Children solve tasks several times faster than adults—from 4.5 times to 1.4 times. In some tasks, the quality of the final children's product was significantly better. For the purposes of this work, the concept of relative coefficient of seniors' work slowdown was defined. Its value in the experiment was within the range of 50% to 350%.

K e y w o r d s: experimental research, children's creativity, seniors' creativity

Uwagi na marginesie rękopisu Ludwika Chmaja pt. „Franciszek Ksawery Michał Bohusz. Jego życie i działalność wychowawcza (1746–1820)”

Bogusław Wójcik

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Franciszek Ksawery Michał Bohusz (1746–1820) i Ludwik Chmaj (1888–1959) byli naukowcami oraz działaczami społeczno-politycznymi zatroskanymi o dobro Ojczyzny. Jako bystrzy obserwatorzy rzeczywistości zauważali zachodzące zmiany związane z rozwojem społecznym, gospodarczym i światopoglądowym w epokach, w których żyli. Za swój obowiązek wobec Rzeczypospolitej uważali także twórcze ukierunkowanie tych procesów za pomocą projektów edukacyjnych. Praktyczne sposoby realizacji takich projektów analizuje L. Chmaj w powstałym w Wilnie w 1941 roku rękopisie poświęconym życiu i działalności wychowawczej F.K.M. Bohusza. Jego inicjatywy edukacyjne to efekt pracy w charakterze wizytatora szkolnego w obszarze pozostającym pod kontrolą Uniwersytetu w Wilnie, zaangażowania w działalność Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie, twórczości pisarskiej – poświęconej m.in. zagadnieniom obyczajowym i historycznym – oraz pełnionych funkcji duszpasterskich i politycznych. We wszystkich tych działaniach F.K.M. Bohusz pozostawał wierny maksymie: „jednostka winna jest wszystkie swe talenta towarzystwu, czyli społeczeństwu”. Opisywane przez L. Chmaja zdarzenia, przywoływane sądy i opinie posłużyły w artykule także jako punkty wyjścia do zaakcentowania niektórych ze współczesnych problemów, przed którymi staje szeroko rozumiana edukacja, takich jak: konsekwencje dewaluacji edukacji humanistycznej; kształtowanie postaw altruistycznych jako forma przygotowania do życia w świecie o kurczących się zasobach; metodyka kształcenia wczoraj i dziś oraz profesjonalizm edukatorów jako obowiązek etyczny.

S ł o w a k l u c z o w e: Ludwik Chmaj, Franciszek Ksawery Michał Bohusz, edukacja, Uniwersytet Wileński

1. Wprowadzenie

Zajmując się konspiracyjną działalnością Ludwika Chmaja w okresie II wojny światowej (Wójcik, 2015), podczas kwerendy w Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie natknąłem się na przywołany w tytule rękopis (Chmaj, 1941). Zaintrygował mnie on zarówno swoją treścią, jak i tym, że powstał w Wilnie w 1941 roku w warunkach okupacyjnych. Niedługo później przeczytałem wydany w 2014 roku *Dziennik podróży* Franciszka Ksawerego Michała Bohusza w opracowaniu Filipa Wolańskiego (Bohusz, 2014), doznając ponownie tego typu inspiracji, która zmusza do przemyśleń i będącej ich wynikiem syntezy. Prezentowane opracowanie pozostaje tym samym refleksją motywowaną obydwoma tekstami, a także życiem i działalnością ich autorów, dokonywaną w kontekście współczesnej problematyki edukacyjnej.

2. Wszystko już było?

Jaki sens mogą mieć próby zestawiania i porównywania życia i twórczości osób żyjących i tworzących w różnych epokach? Odpowiadając na tak sformułowane pytanie, można w formie zabiegu retorycznego przywołać maksymę: „To, co jest, już było, a to, co ma być kiedyś, już jest” (Koh 3,15). Jak będzie można się przekonać w trakcie lektury tego tekstu, jest w tym stwierdzeniu niewątpliwie sporo prawdy. Zmieniają się czasy i ludzie, a idee trwają, wśród nich zaś koncepcja edukacji, która od starożytności w swoich fundamentalnych założeniach wydaje się ulegać jedynie zewnętrznym retuszom. Będąc zwolennikiem bardziej aktywnego podejścia do analiz aktualnej rzeczywistości, podczas których uznaje się przede wszystkim jej wyjątkowość, wykorzystując jednak zarówno odniesienia do przeszłości, jak i próby przewidywania przyszłych skutków rozwoju cywilizacji, chcę zwrócić uwagę na tzw. wspólne mianowniki. W przypadku L. Chmaja i F.K.M. Bohusza uderzające podobieństwo dotyczy ich zainteresowań naukowych, zaangażowania społecznego i politycznego, a także faktu, że w pewnym momencie swojego intelektualnego rozwoju znaleźli się oni w kręgu oddziaływania Uniwersytetu Wileńskiego. Żyli w burzliwych czasach zarówno pod względem kulturowym, jak i politycznym, w których – w pierwszym przypadku – idee oświeceniowe konfrontowano z mentalnością sarmacką, dochodziło do rozbiorów Polski, zawiązywała się konfederacja barska i wybuchało powstanie kościuszkowskie, a Komisja Edukacji Narodowej (KEN) dokonywała prób naprawy systemu oświatowego Rzeczypospolitej. W drugim przypadku w modernizującej się rzeczywistości odradzająca się polska państwowość wymagała wsparcia również w obszarze programów edukacyjnych, a po 1939 roku ponownie heroicznego zaangażowania w obronę jej podstaw ze strony totalitaryzmów niemieckiego i sowieckiego. Zarówno F.K.M. Bohusz, jak i L. Chmaj posiadali wyjątkowo szerokie i nacechowane krytycyzmem horyzonty myślowe, które umożliwiły im nie tylko dostrzeżenie zachodzących zmian społecznych, politycznych oraz światopoglądowych w epokach, w których żyli, ale na miarę swoich możliwości włączenie się w ich twórcze ukierunkowanie. Dla autora opracowania noszącego tytuł *Kierunki i praktyki pedagogiki współczesnej* (Chmaj, 1938) dokonania intelektualne F.K.M. Bohusza okazały się na tyle interesujące, że podjął wysiłek badawczy, by poddać je głębszej analizie, a następnie – jak należy przypuszczać – upowszechnić. Można sądzić, że zarówno ze względu na własne zainteresowania naukowe, jak i działalność w strukturach Polskiego Państwa Podziemnego L. Chmaj mógł czuć się kontynuatorem tych tradycji edukacyjnych

i patriotycznych, które były bliskie F.K.M. Bohuszowi. Zauważalny rys duchowej bliskości obu myślicieli inspirowało tym bardziej, że F.K.M. Bohusz był jezuitą, a L. Chmajowi bliskie było laickie spojrzenie na rzeczywistość.

3. Okoliczności powstania rękopisu L. Chmaja

Urodzony 15 lutego 1888 roku w Głogowie koło Rzeszowa w rodzinie chłopskiej L. Chmaj trafił do Wilna zaledwie rok przed wybuchem II wojny światowej. 13 października 1938 roku po wygranej konkursie został mianowany profesorem nadzwyczajnym na Uniwersytecie Stefana Batorego (USB). Posada te nie stanowiła spełnienia jego marzeń związanych z Katedrą Pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim, której jednak nie otrzymał ze względu na „nie odpowiadający ówczesnemu środowisku krakowskiemu zbyt racjonalistyczno-świecki charakter poglądów” (Wołoszyński, 1968, s. 87). W jego imponującym dorobku naukowym znalazł się szereg opracowań dotyczących w szczególności sposobów trzech obszarów badawczych: działalności i piśmiennictwa braci polskich, filozofii Kartezjusza oraz typologii prądów i kierunków w pedagogice XX wieku. Jak pisał w swoim *curriculum vitae*: „Przez cały czas swojej służby nauczycielskiej poświęcałem się pracy naukowej. Najpierw zająłem się badaniem stosunku Braci Polskich do zagranicznych prądów filozoficznych, następnie przeszedłem do zagadnień historyczno-filozoficznych, kartezjanizmu zwłaszcza, wreszcie zwróciłem się do zagadnień pedagogiki współczesnej” (*Akta personalne L. Chmaja*, k. 16). Swoją twórczością wpisywał się tym samym w podejmowany w tamtym okresie wielki wysiłek intelektualny związany z „zaspokajaniem głodu wiedzy, ale i zaangażowaniem w dzieło budowy zmartwychwstałego świata państwowości polskiej (w tym oświaty, sztuki i nauki)” (Witkowski, 2003, s. 31). Wrodzony talent, pracowitość, odbyte w latach 1930–1931 studia zagraniczne w Niemczech, Holandii i Francji w ramach stypendium Funduszu Kultury Narodowej, zmysł dydaktyczny wciąż udoskonalany podczas pracy nauczycielskiej w Gimnazjum im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie oraz zaangażowanie społeczne czyniły go wielce obiecującym profesorem pedagogiki na Wydziale Humanistycznym USB. Wskazują na to także opinie sporządzane w związku procedurami poprzedzającymi przyznanie tego stanowiska L. Chmajowi. W jednej z nich grupa profesorów wileńskich pod przewodnictwem prof. Konrada Górskiego oceniała jego działalność między innymi w następujący sposób: „ujmując teraz krótko indywidualność naukową Chmaja, należałoby powiedzieć tak: jest to uczony o bardzo rozległej skali zainteresowań historycznych w zakresie kultury, filozofii i pedagogiki, przy czym ten ostatni dział skupił teraz wyłączną jego uwagę. Chmaj rozporządza bardzo dużą skalą erudycji, swobodnie włada historyczno-filologiczną metodą badania. W zakresie pedagogiki jest wyznawcą kierunku humanistycznego, który wysuwa jako najwyższy cel wychowania – osobowość człowieka; niemniej Chmaj odnosi się z dużym zainteresowaniem do wyników wszystkich innych systemów pedagogicznych, umiejętnie wyzyskując je dla pogłębienia i rozbudowania kierunku, któremu hołduje. Niezależnie od stanowiska, jakie można by zająć wobec poglądów, reprezentowanych przez Chmaja, trzeba stwierdzić zdumiewającą pracowitość tego uczonego, czego wyrazem [jest] niezwykle bogaty dorobek naukowy, składający się bez wyjątku z rzeczy solidnie opracowanych, z prac, obfitujących w materiał naukowy, zebrany samodzielnie, nowy i cenny” (*Akta personalne L. Chmaja*, k. 32).

W trakcie roku akademickiego 1938/1939 L. Chmaj – obok pracy naukowej – zaangażował się również w działalność nowo utworzonego w Wilnie Związku Ludowej Inteligencji, nieformalnie podporządkowanego Stronnictwu Ludowemu (SL), który „zajmował się działalnością odczytową, samokształceniową i pomocą dla młodzieży ze środowisk wiejskich” (Draus, Zasztowt, 2005, s. 179). Fakt ten zaważył na jego działalności podczas okupacji, z ramienia SL był bowiem mianowany do różnych gremiów politycznych. Po przyłączeniu Wilna do Republiki Litewskiej wchodził w skład najpierw Komitetu Polskiego, będącego nieoficjalną polską reprezentacją, a po jego rozwiązaniu w czerwcu 1940 roku – Okręgowej Rady Politycznej, następnie zaś Konwentu Stronnictw Politycznych, będących politycznymi organami doradczymi delegata rządu na okręg wileński, a także był inicjatorem utworzenia Wileńskiej Rady Niepodległościowej Koncentracji Demokratycznej. Tę podziemną działalność polityczną L. Chmaj łączył z działalnością naukową, która była utrudniona przede wszystkim ze względu na trwającą okupację oraz dlatego, że 15 grudnia 1939 roku rząd litewski podjął decyzję o likwidacji USB, w wyniku której to decyzji zwolniono kadrę naukową oraz usunięto ok. trzech tysięcy studentów (zob. Kalbarczyk, 2001, s. 12). Odpowiedzią na ten fakt było zbojkotowanie „nowej uczelni” przez polskich profesorów i studentów oraz zorganizowanie już w lutym 1940 roku tajnych wykładów. Zachowane karty biblioteczne L. Chmaja (*Akta Komitetu Bezpieczeństwa Państwowego...*, s. 330, 333) wskazują, że korzystał on jednak z biblioteki uniwersytetu, który był zarządzany przez władze litewskie do momentu zamknięcia przez Niemców w czerwcu 1943 roku. Zbierał również materiały w lokalnych archiwach oraz bibliotekach publicznych i – jak należy sądzić – również z tego okresu pochodzi część znajdujących się obecnie w Archiwum PAN w Warszawie odpisów, wypisów, notatek i akt oryginalnych z archiwaliów i druków dotyczących Uniwersytetu Wileńskiego i podległego mu szkolnictwa niższych stopni z okresu od drugiej połowy XIX wieku do roku 1830 (zob. Wołoszyński, 1968, s. 91). Mają one związek z działalnością tych instytucji zarówno pod auspicjami KEN, jak i po 1802 roku w ramach Wileńskiego Okręgu Naukowego cesarstwa rosyjskiego. W strukturze Okręgowej Delegatury Rządu L. Chmaj pracował jako referent nauczania uniwersyteckiego w Okręgowym Biurze Oświaty i Kultury (zob. Grabowski, 2003, s. 470) oraz prowadził zajęcia z łaciny na poziomie szkoły średniej, a także w Katedrze Filozofii i Pedagogiki na podziemnym Wydziale Humanistycznym.

Rękopis poświęcony F.K.M. Bohuszowi jest oryginalnie datowany na 1941 rok. W tym roku Wilno do 22 czerwca znajdowało się pod okupacją sowiecką, a następnie przeszło pod okupację niemiecką. Doświadczenia związane z szalejącym wówczas terrorem, niedogodności codziennej egzystencji oraz tęsknotę za wolnością można potraktować za istotny kontekst powstawania tego dzieła (zob. Tomaszewski, 2010). Na te dramatyczne realia – jak opisuje to passus z wydanego po raz pierwszy 15 lipca 1942 roku numeru dwutygodnika „Niepodległość”, w którym ukazywały się również artykuły L. Chmaja – składały się: „dziesiątki tysięcy rozstrzeliwanych i mordowanych bez sądu, setki tysięcy katowanych po więzieniach i obozach koncentracyjnych, miliony deportowanych do pracy niewolniczej w przemyśle wojennym Rzeszy (...) ogłodzenie miast i wsi przez bezwzględny rabunek rekwizycyjny żywności, masowe usuwanie Polaków z pracy, uznanie nas za bezpaństwowców (...) branka młodzieży męskiej do służby pomocniczej w taborach na froncie” (Do- brzański, k. 23).

4. Życie i intelektualna spuścizna F.K.M. Bohusza

F.K.M. Bohusz urodził się 1 stycznia 1746 roku jako czwarty syn Józefa, miecznika wileńskiego, i Wiktorii ze Świętorzeckich. Pochodził ze starej rodziny litewskiej. Jak jednak zauważył L. Chmaj, „rodzice jego, jak całe ówczesne pokolenie, żyli w ciasnym kręgu wyobrażeń religijno-społecznych” (Chmaj, 1941, s. 6). Jako czternastolatek 2 września 1760 roku wstąpił do zakonu jezuitów w Wilnie i rozpoczął ośmioletnie studia. Po odbyciu nowicjatu został wysłany na studia do Rzymu, gdzie mógł między innymi przekonać się, że polski system oświatowy wymagał gruntownych reform, również dlatego, że nie był nadzorowany przez państwo (zob. Kossakowski, 1824, s. 137). Doświadczenie to musiało stanowić inspirację do pogłębienia przez niego własnego wykształcenia, by „nie zawieść pokładanych w sobie nadziei i móc z większym pożytkiem pracować nad wychowaniem młodzieży po powrocie do kraju” (Chmaj, 1941, s. 6). 25 lutego 1768 roku przyjął święcenia kapłańskie, następnie uzyskał doktoraty z teologii i obojga praw, a w 1773 roku został prefektem i nauczycielem języka francuskiego w nowo założonym konwiktzie szlacheckim przy szkole jezuickiej w Grodnie. Błyskotliwą karierą F.K.M. Bohusza na chwilę zachwiała kasata jezuitów w 1773 roku, która wymuszała między innymi znalezienie nowego sposobu utrzymania. W tej sytuacji skorzystał on z propozycji krewnego Antoniego Tyzenhauza, podskarbiego litewskiego, i na osiem lat stał się jego doradcą i towarzyszem. Z ramienia swego wpływowego mecenasa kierował lokalnymi sejmikami poselskimi, a także uczestniczył w projekcie uprzemysłowienia okolic Grodna, gdzie A. Tyzenhauz założył około 50 różnego typu manufaktur płócien, konfekcji, powozów, gorzelnii, młynów itp. W tym okresie F.K.M. Bohusz podjął również starania o ułaskawienie swojego brata Ignacego, sekretarza Generalności Konfederacji Barskiej, skazanego na wygnanie i konfiskatę majątku, oraz o uzyskanie beneficjum kościelnego. W 1777 roku wraz z A. Tyzenhauzem wyruszył w pierwszą z dwóch podróży zagranicznych, na trasie której znalazły się: Śląsk, Saksonia, Czechy, Turynia, Niderlandy, Anglia, Francja, Badenia-Wirtembergia, Bawaria i Austria. Celem drugiej, odbytej w latach 1781–1782, stały się natomiast Włochy. Relacjonując te podróże, trafnie zauważał: „jeżeli to pismo mnie przeżyje, kto je na potem czytać będzie, osądzi, żem nie próżnował” (Bohusz, 2014, s. 5). W relacjach tych zawarta została jednak i gorzka refleksja dotycząca odwiedzanych państw i własnego kraju: „patrzac na ich bogactwo, na rozwój wspaniały nauk, sztuk, rękodzieł, na dymiące kominy fabryk, na świetne muzea, biblioteki, szkoły, nie mógł nie uświadomić sobie, że Polska i Litwa pozostały daleko za nimi w tyle, choć przecież naród sam w swoim charakterze moralnym pod niejednym względem przewyższał cudzoziemców” (Chmaj, 1941, s. 29).

Zanim jeszcze A. Tyzenhauz wskutek intryg popadł w niełaskę króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, F.K.M. Bohusz zrezygnował z dotychczasowej posady, nie sądząc, by „tego rodzaju służba przynosiła jakikolwiek pożytek krajowi, którego położenie wymagało ludzi twórczych i czynnych na każdym polu” (Chmaj, 1941, s. 14). 30 września 1783 roku, posiadając już beneficjum kościelne jako proboszcz w Wilkomierzu, został prałatem koadiutorem Kapituły Katedralnej Wileńskiej (zob. Kasabuła, 2005, s. 120). Od tego momentu mógł też poświęcić się „bliższemu stanowi obowiązkom i skłonności do Nauk, która go słodko zawsze nęciła” (Kossakowski, 1824, s. 139). Ten kurtuazyjny cytat kryje między innymi aluzję do dokonanego przez F.K.M. Bohusza w tym okresie przekładu dzieła genewskiego teologa Jacoba Verneta, który ukazał się w Wilnie w 1786 roku pod tytułem *Filozof bez religii uważany w towarzystwie*. Przekład ten był wyrazem troski wychowawczej szczególnie o młodzież, któ-

ra „zdemoralizowana literaturą ateistyczną, pozbawiona szlachetniejszych pobudek postępowania, słuchająca tylko swych osobistych pasyj, stanie się niezdolna do pracy społeczno-narodowej, wymagającej poświęcenia i bohaterstwa, ofiar i wyrzeczenia” (Chmaj, 1941, s. 33). Zdaniem autora cytowanego rękopisu argumentacja zawarta w tym przekładzie nie wypadła zbyt przekonująco, oprócz być może jednego przekonania, że dla społeczeństwa szkodliwe są zarówno fanatyzm religijny, jak i filozoficzny.

W tym kontekście na uwagę zasługuje jeszcze inny epizod, oto bowiem w 1784 roku F.K.M. Bohusz na zlecenie Komisji Edukacji Narodowej i Szkoły Głównej Litewskiej pełnił obowiązki wizytatora szkół na Litwie. Po reformach KEN wspomniany ośrodek naukowy przeżywał rozwój, szczególnie w dziedzinie nauk przyrodniczych, stąd też troska o poziom nauczania w instytucjach podległych jego kontroli. W styczniu 1785 roku na dwóch posiedzeniach KEN zostały odczytane raporty z wizytacji przeprowadzonych przez F.K.M. Bohusza, już jednak w marcu tego roku z powodu choroby zrezygnował on ze stanowiska wizytatora. W pracy tej pomocne okazały się w szczególności sposób spostrzeżenia i wnioski poczynione podczas podróży zagranicznych, które zdaniem L. Chmaja otworzyły „oczy Bohuszowi na różne słabe strony i braki życia polskiego” (Chmaj, 1941, s. 14). Obudziły one u niego między innymi pragnienie pracy naukowej i wychowawczej oraz uświadomiły jej patriotyczny wymiar. Wszędzie, gdzie bywał, F.K.M. Bohusz wizytował słynne szkoły i uczelnie – w Halle, Lejdzie, Amsterdamie, Oksfordzie i Paryżu. Jak pisał, w 48 kolegiach znajdujących się w Oksfordzie „tam znajdująca się młodzież edukuje się w logice, metafizyce, retoryce, matematyce etc. Aż do pewnego punktu. Kto chce dalej swe studia kontynuować i szkolny gradus doktorstwa wziąć, musi do szkół publicznych dochodzić, do których pensjonowani profesorowie swoich godzin z lekcjami przychodzą, szkoły publiczne są w kwadrat zbudowane. Na górze duża biblioteka dla publicznej wygody, na dole szkoły do rozmaitych nauk” (Bohusz, 2014, s. 119). Natomiast na temat Uniwersytetu Paryskiego stwierdzał: „Sorbona, duży kwadrat przy kościele z obszernym dziedzińcem, mieszkanie profesorów i doktorów teologii, powaga ich bardzo spadła od tej, którą przed kilka wiekami mieli, straszni samym królom, wyroki wydając na całą Europę, która ich decyzji jak Ewangelii posłuszna była. Teraz cała nauka kończy się na dysputach szkolnych i pensjach dobrych” (Bohusz, 2014, s. 132). F.K.M. Bohusz uczestniczył ponadto w posiedzeniach Towarzystwa Archeologicznego oraz Królewskiego Towarzystwa Naukowego w Londynie (zob. Chmaj, 1941, s. 14), a ponadto miał sposobność spotkać się z wybitnymi intelektualistami epoki. Znaleźli się wśród nich: Benjamin Franklin, o którego działalności naukowej wspominał: „aplikował się on nade wszystko w tej części fizyki, która się do skutków elektrycznych ściąga, z tej nauki poszedł do obserwacji skutków piorunowych i doszedł, że co elektryka w drobności czyni, to w obszerności obłoków na większym placu sprawuje piorun” (Bohusz, 2014, s. 152), oraz Jean-Jacques Rousseau, którego w 1778 roku w Paryżu namawiał w imieniu A. Tyzenhauza do przyjazdu i osiedlenia się na Litwie na terenie Puszczy Białowieskiej (zob. Bohusz, 1820, s. 240). Warto przywołać jeszcze jeden fragment z podróży z zapisków F.K.M. Bohusza, który stanowi potwierdzenie jego znajomości i uznania dla metodologii nauk przyrodniczych. Odwołując się do komentowanego w Pradze zjawiska polegającego na tym, że na placu leżącym niedaleko pałacu Czerninów z jednej jego strony mięso, którym handlowano, psuło się, a z drugiej – nie, pisał on: „jatkę z jednej strony tego placu mają tę osobliwość, że zawsze są wolne od tych much, które składają swe jajka w mięsie, a z tych much wykluwa się, gnieździ się i mnoży robactwa, które toż mięso psuje. Jedni tę osobliwość przypisują modlitwom św. Prokopiusza, drudzy czarom jakiegoś sławnego czarnoksiężnika, ale nie ma nic podobieństwa, aby to pochodzić nie mogło z jakiej przyrodzonej przyczyny, jakoby to zaś była, przyznaję się do mojej

niewiadomości, a zostawuję do wytłumaczenia się lepszemu ode mnie naturalisście” (Bohusz, 2014, s. 22).

Udział F.K.M. Bohusza w życiu publicznym musiał być znaczny, skoro w 1791 roku został odznaczony przez króla Stanisława Augusta Poniatowskiego Orderem Świętego Stanisława za działalność naukową i duszpasterską. Wkrótce zaistniały okoliczności ukazujące jeszcze jeden wymiar tej działalności, a mianowicie jego troskę o Ojczyznę. 15 czerwca 1792 roku po wkroczeniu armii rosyjskiej do Wilna F.K.M. Bohusz został aresztowany za „utrzymywanie tam klubu i korespondencję” (Chmaj, 1941, s. 19). Od Sybiru uratowała go prawdopodobnie interwencja rektora Marcina Poczubuta-Odlanickiego. Pomimo utrzymującego się niebezpieczeństwa aresztowania nadal działał w konspiracji w ramach przygotowań do powstania organizowanego przez Ignacego Działyńskiego i Karola Prozora. Ubiegając ich plany, w nocy z 11 na 12 kwietnia 1794 roku Rosjanie wśród spiskowców aresztowali jednak także F.K.M. Bohusza i wywieźli go do Smoleńska. Skonfiskowano mu wówczas *Dziennik podróży do Włoch* i *Historię konfederacji barskiej*. Z więzienia został zwolniony dopiero z końcem czerwca 1795 roku.

W roku 1796 F.K.M. Bohusz przekazał odziedziczony po zmarłym bracie majątek swojemu siostrzeńcowi i – jak zaznacza L. Chmaj – źródła milczą o nim aż do 1803 roku. Wtedy bowiem został powołany do istnienia Cesarski Uniwersytet Wileński, a przed F.K.M. Bohuszem, ponownie za sprawą rektora uczelni M. Poczubuta-Odlanickiego, zostało postawione zadanie zwizytowania szkół w guberniach wileńskiej, grodzieńskiej i mińskiej, z wyłączeniem samego Wilna. Na początku XIX wieku w pierwszej z wymienionych guberni funkcjonowały: gimnazjum i dwie szkoły powiatowe świeckie w Kownie oraz szkoła powiatowa ewangelicko-reformowana w Kiejdanach, a także trzynaście szkół prowadzonych przez zakony. W guberni grodzieńskiej znajdowało się gimnazjum w Świsłoczy i dziewięć szkół powiatowych prowadzonych przez zakony, a w guberni mińskiej – jedno gimnazjum oraz pięć świeckich szkół powiatowych. Ustawa szkolna z 1803 roku zakładała, że „szkoły powiatowe powinny być mieć najmniej trzy klasy, ale z czasem liczba klas powiększoną została, szczególnie w Zakonnych szkołach i niektóre z nich, później, miały po sześć klas i kurs nauk w nich był prawie taki, jak w gimnazyach, to też niekiedy nazywano je gimnazyami drugiego rzędu (...). Otóż uczniowie – abiturienti takich szkół, o 6 klasach, po zupełnym ich ukończeniu, na mocy § 29 ustawy szkolnej byli nawet przyjmowani do Uniwersytetu, po złożeniu niewielkiego egzaminu” (Giżycki, 1885, s. 14). W założonym w 1806 roku gimnazjum w Świsłoczy, a więc niewizytowanym przez F.K.M. Bohusza, znajdowały się biblioteka z 889 książkami polskimi, łacińskimi i francuskimi, a „gabinet fizyczny, zakupiony w Warszawie, miał wszystkie potrzebniejsze i ważniejsze instrumenta i maszyny; w gabinecie zaś mineralogicznym miało być 777 okazów – kolekcja więc dość bogata, jak na owe czasy i na dalekich kresach wschodnich” (Giżycki, 1885, s. 14).

Wizytacja prowadzona przez F.K.M. Bohusza trwała od 2 czerwca do 25 października 1803 roku. W jej trakcie zwizytował on 32 szkoły oraz przebył ponad 600 km. Biorąc pod uwagę ówczesne warunki podróżowania, musiało to stanowić nie lada wysiłek fizyczny. O wysiłku intelektualnym związanym z przeprowadzeniem tej wizytacji świadczą natomiast zadania, jakie przed wizytatorem stawała specjalna instrukcja. W pierwszej kolejności miał on ustalić stan zachowania przepisów i zaleceń władz państwowych, sprawdzić poziom przygotowania naukowego nauczycieli oraz prowadzonych przez nich zajęć oraz ocenić funkcjonowanie szkoły. Po drugie, przed wizytatorem zostało postawione zadanie sprawdzenia, jakie przedmioty są wykładane w każdej klasie, jaka jest pilność uczniów, jaki jest stan ich wiedzy („czy mają oni dokładne pojęcie o przedmiocie”) i sposób jej przyswajania sobie („czy odpo-

wiedzi uczniów nie są wyuczone na pamięć”), wreszcie czy umieją odpowiednio artykułować swoją wiedzę. W tym celu wizytator miał zarówno przysłuchiwać się odpowiedziom uczniów podczas egzaminów, jak też zadawać im pytania z własnej strony. W klasie pierwszej uczniowie byli egzaminowani z „katechizmu, moralnej nauki, z gramatyki narodowej i arytmetyki początkowej, poczem uczniowie okazywali «formowane charaktery swoje» tj. próby pisemne. W klasie drugiej egzaminował Bohusz uczniów z historii naturalnej o zwierzętach, z historii starożytnej o Asyryjczykach, Medach, Persach i Egipcjanach, z geografii o cesarstwach Europy i niektórych królestwach, z arytmetyki o ułamkach, regule trzech i proporcjach; oprócz tego uczniowie tłumaczyli wypisy łacińskie, a jeżeli wizytator miał jeszcze trochę czasu, pokazywali mu własne wypracowania. Począwszy od klasy trzeciej egzamin odbywał się nie według klas, ale według przedmiotów, ponieważ każdy przedmiot w klasie trzeciej i następnych dawał oddzielny nauczyciel. Tak więc wszystkie klasy kolejno popisowały się najpierw z moralnej, następnie z wymowy, w końcu z matematyki i fizyki. Po tych egzaminach odbywał się jeszcze popis uczniów z obcych języków” (Chmaj, 1941, s. 54). Po trzeciej, wizytator miał także przyrzeć się pomocom naukowym, z jakich korzystali nauczyciele i uczniowie, a więc dowiedzieć się, jakich podręczników lub notatek używa nauczyciel, czy w szkole znajduje się odpowiednia biblioteka, zbiory naturalne, narzędzia, atlasy, modele itp., a także „czy uczniowie posiadają książki elementarne i czy cena ich jest dla nich przystępna” (Chmaj, 1941, s. 48). Kolejne z zadań wizytatora polegało na przyglądnięciu się „wychowaniu naturalnemu czyli fizycznemu szkoły”. W tym celu powinien on w związku z powyższym „zbadać położenie miejscowości, a także i domów na szkołę przeznaczonych, czy są one dość obszerne, czy przyzwoicie urządzone sale do wykładów lekcyj, czy te sale są duże i odpowiednie do ilości uczniów, czy uczniowie mają w mieście wygodne i dostateczne kwatery, czy blisko od ich mieszkań jest w razie potrzeby lekarz i apteka, czy przywóz środków żywności jest ułatwiony i czy są sprzedawane po cenie umiarkowanej” (Chmaj, 1941, s. 49). Ostatni, a zarazem najważniejszy z obowiązków postawionych przed wizytatorem polegał na tym, by „opierając się na wszystkich tych spostrzeżeniach podał rzetelną ocenę zdolności i pilności nauczycieli i przełożonych szkolnych i wskazał tych, którzy zasługują na uznanie już to wskutek szczególniejszego utalentowania już to dzięki gorliwemu spełnianiu służby publicznej i znakomitemu wykonywaniu powierzonych im obowiązków. O ile by niektórzy z nich okazali się mniej odpowiednimi na stanowisku, wymagającym zwłaszcza wysokiego uzdolnienia, powinien wizytator przedstawić na ich miejsce odpowiedniejszych” (Chmaj, 1941, s. 49).

Praca związana z przygotowaniem raportu powizytacyjnego, do którego wniosków jeszcze powrócę, z jednej strony okazała się bardzo przydatna w trakcie przeprowadzania reformy szkół Wydziału Wileńskiego, a z drugiej – wzmocniła w F.K.M. Bohuszu zainteresowanie „przeszłością tego narodu i skierowała jego najbliższe badania naukowe w tym właśnie kierunku” (Chmaj, 1941, s. 21). Być może był to impuls, który spowodował, że resztę swojego życia postanowił poświęcić on wyłącznie nauce. Realizując to zamierzenie, w 1804 roku zrezygnował on z godności kościelnych oraz z funkcji wizytatora i wyjechał do Warszawy. Kupił tutaj dom, objął urząd sędziego pokoju w wydziale III miasta i powiatu, a także nawiązał znajomości z prezesem oraz członkami działającego od trzech lat Towarzystwa Przyjaciół Nauk: Janem Chrzycielem Albertrandim, Stanisławem Staszicem, Onufrym Kopczyńskim, Samuelem Lindem i Ludwikiem Osieńskim. 4 listopada 1804 roku został członkiem przybranym Towarzystwa i rozpoczął pracę nad rozprawą *O początkach narodu i języka litewskiego*. Czynnym członkiem Towarzystwa został natomiast mianowany 7 października 1807 roku w uznaniu za tę rozprawę. Była ona szeroko komentowana

przez specjalistów, chociaż dzieło to nie wytrzymuje „krytyki i dowodzi, że Bohusz nie znał należycie języka litewskiego” (Chmaj, 1941, s. 35–36). Idealizował on historię i rolę języka litewskiego, uznając go za równorzędny łacinie i źródło, z którego wywodzą się inne języki. Niemniej, jak zauważa L. Chmaj, należy docenić motywy, które przyczyniły się do powstania tego opracowania. Stanowiło ono reakcję na zaobserwowaną przez F.K.M. Bohusza pogardę, z jaką do języka litewskiego odnosiła się szlachta litewska, a także obojętność i brak wiedzy na temat historii Litwy wśród młodzieży (zob. Chmaj, 1941, s. 37).

F.K.M. Bohusz zainspirował następnie Towarzystwo, by zajęło się problemami praktycznymi, mającymi wpływ na życie obywateli, oraz przeznaczył 1600 dukatów na nagrody za najlepsze prace przygotowane w ramach ogłaszanych przez Towarzystwo konkursów. Sam też zaproponował kilka tematów takich konkursów dotyczących: (1) opracowania koncepcji oraz doboru materiałów w celu budowy najtrwalszych, najtańszych, najcieplejszych i ognioodpornych domów dla rodzin chłopskich; (2) przygotowania programu zawierającego zestaw porad dla rodzin chłopskich, które umożliwiłyby im podniesienie warunków bytowych, lepszą higienę i ochronę zdrowia; (3) wskazania sposobów pozwalających zabezpieczyć drzewa owocowe przed negatywnymi skutkami mrozów. F.K.M. Bohusz, który był znany z filantropii, pokazał tym samym, że środkiem do kształtowania stosunków społecznych muszą być większe programy socjalne, umożliwiające poprawę warunków egzystencji oraz podniesienie świadomości najbiedniejszych grup społecznych. W przywołanych komentarzach oraz działaniach F.K.M. Bohusza można tym samym dostrzec ich wspólny motyw. L. Chmaj uważa, że był to „motyw wychowania społeczeństwa przez zwracanie uwagi na niezdrowe strony życia politycznego, społecznego czy kulturalnego, przez stawianie wzorów i przykładów, przez wskazywanie właściwych dróg wyjścia” (Chmaj, 1941, s. 27). Na podkreślenie zasługuje także sposób, w jaki F.K.M. Bohusz chciał edukować innych. Nie czynił tego bowiem jak mentor wiedzący więcej i lepiej, ale jak doradca wskazujący na lepsze rozwiązania, dzielący się własnymi doświadczeniami i umiejętnościami. Jest to zgoła inna taktyka wychowawcza niż ta, którą stosował jako wizytator szkolny. W tym drugim przypadku jako ekspert udzielał konkretnych wskazówek, radził i przestrzegał (zob. Chmaj, 1941, s. 28). W tym miejscu należy przywołać jeszcze dwa artykuły, które wyszły spod pióra F.K.M. Bohusza: *Pochwałę Joachima Chreptowicza* (Bohusz, 1817) oraz *Spominkę o Antonim Tyzenhauzie* (Bohusz, 1820). W pierwszym artykule piastujący w 1793 roku urząd kanclerza wielkiego litewskiego oraz członek KEN w latach 1773–1781 J. Chreptowicz podany został jako wzór w kwestii rozwiązania sprawy chłopskiej w Rzeczypospolitej. W swoich dobrach przywrócił on chłopom wolność, zwolnił ich z pańszczyzny, pozwolił im samodzielnie gospodarować, pobierając jedynie czynsz z tytułu użytkowanej przez nich ziemi, oraz wprowadził samorząd chłopski. Autor artykułu, „przedstawiając z widoczną sympatią to rozwiązanie kwestii chłopskiej przez Chreptowicza, chciał tem samem niejako wykazać, że najwyższa już pora skończyć z jałowemi sporami na temat, jak należałoby ową reformę przeprowadzić i przejść do prawdziwego jej przeprowadzenia” (Chmaj, 1941, s. 46). Drugi z wymienionych artykułów, jak zauważał L. Chmaj, był „jedynym pismem przedstawiającym działalność gospodarczą tego patrioty litewskiego, usiłującego dźwignąć kraj pod względem gospodarczym na poziom państw zachodnich” (Chmaj, 1941, s. 46). Tuż przed ukazaniem się drukiem tego artykułu, 4 kwietnia 1820 roku F.K.M. Bohusz zmarł w Warszawie. Podsumowując jego dokonania, Józef Ignacy Kossakowski stwierdził na zakończenie swoich wywodów: „Wskazał nam Sławy przybytek, ale do którego w tenczas tylko Nauką i talentami doydziemy: kiedy użyteczność dla bliźnich i prawdziwa cnota będą nam drogę torować” (Kossakowski, 1824, s. 147).

5. Uwagi na marginesie rękopisu L. Chmaja

Nadszedł czas na kilka ekstrapolacji na podstawie przywołanych zdarzeń i sądów. Życiorys F.K.M. Bohusza w wyraźny sposób ukazuje jego przynależność do dwóch epok: sakskiej i oświeceniowej. Zdaniem L. Chmaja wychowany w pierwszej z nich, pozostawał on „zwolennikiem tradycji, dawnego obyczaju i niezmiennego porządku moralnego”; twórczo działając natomiast w drugiej z nich, poddał się „wpływowi nowych prądów”, o ile nie stanowiły one zagrożenia dla dotychczasowego porządku i nie niosły z sobą bezładu i anarchii (zob. Chmaj, 1941, s. 5–6). Potrafił zatem F.K.M. Bohusz trafnie oceniać zachodzące procesy modernizacyjne i wybierać z nich, to co w jego opinii stanowiło zapowiedź dobrych zmian. W swoich notatkach z podróży niejednokrotnie zauważał niekorzystne zmiany w społecznej obyczajowości i rozluźnieniu moralnym na zachodzie Europy, wyrażając zarazem podziw dla zaobserwowanych w tym regionie przykładów kultury politycznej, rozwoju nauki i przemysłu. Posiadając wykształcenie humanistyczne, był zarazem przekonany, że w nadchodzących czasach szczególne znaczenie będzie miała wiedza przyrodnicza, dlatego też w „swoich zaleceniach wizytatorskich na nauki i badania przyrodniczo-fizyczne duży kładł nacisk” (Chmaj, 1941, s. 6). Dla nas życie na pograniczu epok wydaje się czymś naturalnym. W wiekach XVIII i XIX, pomimo całej dynamiki ich rozwoju, wielu mieszkańców Europy wciąż jeszcze rodziło się i umierało niejako w tym samym świecie. Zmiany cywilizacyjne dokonywały się wówczas na tyle wolno, że posiadany przez nich obraz świata pozostawał statyczny. Dzięki podróżom zagranicznym i przenikliwości umysłu można było niemniej dostrzec i próbować nazwać pojawiające się symptomy zmian i trendów. Egzystując w płynnej ponowoczesnej rzeczywistości, możemy dziś jedynie z zaciekawieniem przyglądać się ówczesnej jasności pojęć, stabilności struktur politycznych i instytucjonalnych oraz dookreśleniu ról społecznych. Instytucje, normy i zjawiska kulturowe, które kiedyś wydawały się posiadać jednoznaczny wydźwięk znaczeniowy oraz wpisywały się obowiązującą obyczajowość, w ponowoczesnym świecie ulegają często zamazaniu. Wystarczy sięgnąć po współczesne definicje takich pojęć jak państwo, rodzina, nauka, cnota, tolerancja, wolność, demokracja czy sztuka, by przekonać się, jak często wydają się one niejednoznaczne. Jaki wpływ sytuacja ta ma dla tworzenia modeli edukacyjnych, pokazuje chociażby fakt, że dziś trudno określić, które zawody dają gwarancję zatrudnienia. Poza sektorem IT, medycyną, usługami funeralnymi i kilkoma innymi zawodami trudno dziś cokolwiek przewidzieć. Tzw. brexit w związku z powyższym można postrzegać np. jako manewr wyprzedzający w kontekście planowanej robotyzacji wielu gałęzi gospodarki, czego efektem będzie spadek zapotrzebowania na niewykwalifikowanych pracowników. Czy w niedalekiej przyszłości praca stanie się luksusem? Czy trzeba będzie dzielić się tym przywilejem oraz uczyć ludzi, co robić z nadmiarem wolnego czasu? To tylko kilka pytań, które powinny nas nurtować. Być może ich obecność pozostaje też jednym z czynników negatywnej presji na humanistykę w edukacji polegającej na odgórnym zmniejszaniu w programach studiów tzw. „niepraktycznych” zajęć. Zjawisko to posiada także swoją oddolną wersję, gdyż to uczniowie i studenci żądają praktycznej wiedzy, koncentrują się na tych wiadomościach, które zadecydują o ich potencjalnym sukcesie, deprecjonując – często podświadomie – całą humanistyczną otoczkę, bez której cywilizacja techniczna w ogóle by nie powstała.

Kolejna uwaga powstaje w kontekście opinii wyrażanej przez L. Chmaja na temat stanu świadomości społecznej szlachty polskiej i litewskiej na przełomie XVIII i XIX wieku. Rysem charakterystycznym tej świadomości było przekonanie o niezmienności porządku

społecznego oraz stałości ładu moralnego i przyjętej od przodków tradycji obyczajowej. W tych okolicznościach ówczesna młodzież nie chciała „nawet słyszeć o jakichkolwiek przeobrażeniach społecznych, które wobec upadającego i rozkładającego się państwa stawały się coraz bardziej nagłą koniecznością. (...) [A] przywileje szlacheckie uważała za coś tak naturalnego i niezmiennego, że z nich za żadną cenę zrezygnować nie mogła i nie chciała” (Chmaj, 1941, s. 7). Wszelkie formy naruszania tej tradycji i porządku były też odczuwane w kategorii krzywdy i niesprawiedliwości. Obecnie może się wydawać, że model społeczeństwa, w którym szlachta stanowiła uprzywilejowaną warstwę, to przykład przeszłego anachronizmu społecznego oraz braku instynktu samozachowawczego nakazującego większą zdolność przystosowawczą do zmieniających się realiów społeczno-politycznych. Spójrzmy jednak w kategoriach geopolitycznych na status bytowy mieszkańców Europy i odnieśmy go do realiów, w jakich żyją i funkcjonują mieszkańcy południowej części globu. Może wówczas okazać się, że obecnie to my stanowimy grupę społecznie uprzywilejowaną, rodzaj ziemskiej „szlachty”, która jedynie z tytułu faktu urodzenia się w określonej szerokości geograficznej rości sobie prawo do życia komfortowego. Czy wydaje się nam, że nie może spotkać nas szok kulturowy i dziejowy, w którego konsekwencji zostaniemy nagle zmuszeni do podzielenia się posiadanymi przywilejami, i że wcale nie byłaby to żadna niesprawiedliwość? Tzw. kryzys emigracyjny, którego doświadcza w ostatnich latach Europa, obnaża słabość modeli gospodarczych i politycznych kładących nacisk raczej na rywalizację, wyzysk i dominację niż na współpracę, sprawiedliwość i solidarność w kształtowaniu stosunków międzynarodowych. Przypomina ponadto, że pewnych zdarzeń, takich jak wielkie migracje, które miały już miejsce w przeszłości, ani nie można dokładnie przewidzieć, ani tym bardziej ich kontrolować. Można natomiast pracować nad zmianą mentalności i podobnie jak kiedyś wypromowane zostały postawy proekologiczne, obecnie rozsądek nakazuje upowszechnianie wzorców postaw altruistycznych. W ten sposób być może łatwiej będzie w przyszłości ludziom dzielić się zasobami wody i żywności oraz przestrzenią życiową.

Okazuje się ponadto, że problemy, na jakie natrafia edukacja szkolna, pozostają niejako zahibernowane w czasie i w istocie swej niezmiennie. To pouczające doświadczenie – szczególnie jeżeli chodzi o korektę naszych wyobrażeń na temat jakości stosowanej obecnie metodologii w nauczaniu i wychowaniu. Tymczasem niektóre z uwag F.K.M. Bohusza, odnoszące się do sytuacji zastanej w wizytowanych przez niego szkołach na początku XIX wieku, można by „żywcem” odnieść do współczesnych warunków szkolnych. Zauważał on szereg zewnętrznych bolączek trapiących ówczesne szkoły, związanych po pierwsze z ich sytuacją materialną. Należały do nich przede wszystkim „ubóstwo szkół litewskich w porównaniu ze szkołami zagranicznymi, które nie tak dawno zwiedzał i podziwiał” (Chmaj, 1941, s. 59). W podobny sposób wskazywał na brak odpowiednich stancji dla studentów w miastach i gdzie mógł, starał się u wpływowych osób o znalezienie takich lokali (zob. Chmaj, 1941, s. 63). Odnotowywał także braki „ważniejszych narzędzi matematycznych i fizycznych”, zwracał uwagę na wyposażenie gabinetów fizycznych oraz zawartość szkolnych bibliotek. Największe perturbacje dydaktyczne powodował jednak powszechny brak podręczników. Sytuacja ta zmuszała nauczycieli do „powolnego dyktowania uczniom (...) lekcji, co zabierało im dużo czasu, albo też do posługiwania się innymi książkami, wskutek czego zatracało się (...) w szkołach jednolitość programu nauczania” (Chmaj, 1941, s. 73). Ze względu na te zewnętrzne uwarunkowania tylko niektóre ze szkół „mogły poszczycić się tym, że nie brakowało im niczego” (Chmaj, 1941, s. 73). Wśród czynników wewnętrznych utrudniających funkcjonowanie szkół F.K.M. Bohusz na pierwszym miejscu wymie-

niał stosunek rodziców do szkoły. Krytykował ich, a zarazem także ulegających ich woli prefektów za zbyt swobodne traktowanie obowiązków szkolnych dzieci, za wcześniejsze ich zabieranie na święta i wakacje do domu i przedłużanie ich pobytu poza szkołą (zob. Chmaj, 1941, s. 64). Podobnie nie zezwalał na zwalnianie uczniów ze względu „na brak zdolności albo zdrowia” z niektórych zajęć – najczęściej dotyczyło to łaciny albo matematyki. Nakazywał również umieszczenie wychowanków w tych klasach, które odpowiadały rzeczywistej ich wiedzy. Nie brakowało wówczas uczniów, którzy przychodząc do klasy pierwszej, nie umieli jeszcze pisać i czytać (określano ich mianem minimusów). F.K.M. Bohusz zalecał, żeby tworzyć dla nich odrębne klasy początkowe, w których obowiązywałby program szkół parafialnych, tzn. nauka czytania, pisania oraz rachunków. Podobny problem stwarzali uczniowie starsi, którzy w wieku dwudziestu i więcej lat, jako dzieci ubogiej szlachty, pojawiali się w szkołach jedynie po to, by się trochę poduczyć pisania i czytania i objąć jakieś stanowiska pisarskie w urzędach lub zostać zarządcami majątków. W związku z tą grupą F.K.M. Bohusz wysunął projekt, by „Uniwersytet w każdej powiatowej szkole, utworzył «nową katedrę rejestratury», czyli odrębną klasę, w której uczono by wyższej arytmetyki i gospodarskiej buchalterii, praktycznego budownictwa i miernictwa oraz zaprawiano ucznia do czynienia różnych gospodarskich doświadczeń. Kurs takiej nauki trwałby dwa lata. Byłaby to szkoła handlowa i rolnicza zarazem, która kształciłaby doświadczonych gospodarzy i administratorów ziemskich” (Chmaj, 1941, s. 72). Podstawowe znaczenie w procesie nauczania i wychowania młodzieży mieli zarządzający szkołami prefekci, nauczyciele (profesorowie) wykładający poszczególne przedmioty oraz tzw. dyrektorzy, czyli nauczyciele domowi, którzy mieli uczniów „własnym przykładem pobudzać do moralnego postępowania, a swoją wiedzą oświecać i pomagać do należytego przyswojenia sobie udzielanych im w szkole nauk” (Chmaj, 1941, s. 66). Wśród okoliczności utrudniających pracę tym wszystkim kategoriom nauczycieli F.K.M. Bohusz wymieniał: a) niedokładną znajomość przez prefektów i nauczycieli statutu szkolnego; b) brak dostatecznej ilości nauczycieli w szkole; c) wielką liczbę uczniów przybywających do szkół bez żadnego przygotowania; d) niedostatek potrzebnych pomocy naukowych; e) złe metody uczenia, polegające na przyzwyczajaniu ucznia do pamięciowego przyswajania sobie materiału naukowego bez należytego jego zrozumienia i praktycznego lub eksperymentalnego sprawdzenia; f) niejednolite postępowanie z uczniami niesfornymi; g) niewykonywanie zaleceń wizytacyjnych oraz utrudnianie kontroli władzom szkolnym; h) błędną gospodarkę funduszami szkolnymi (zob. Chmaj, 1941, s. 67–68). Wobec powszechnej praktyki uczenia pamięciowego „sposobem pytań i odpowiedzi” F.K.M. Bohusz sam urządzał lekcje pokazowe, by „nauczyciele wiedzieli, jak powinni uczyć” (Chmaj, 1941, s. 74). Propagował też zajęcia praktyczne polegające na przykład na dokonywaniu pomiarów w terenie podczas lekcji geometrii oraz sadzeniu, szczepieniu i oczkowaniu drzewek owocowych w trakcie nauk przyrodniczych. Jak wskazywał, w dzięki takim lekcjom uczeń dowie „więcej się za godzinę rzeczy, niż z książek przez dwa miesiące” (Chmaj, 1941, s. 75). W sytuacjach zaś, gdy dostrzegał u nauczycieli brak należytego przygotowania naukowego i metodycznego, „nie wahał się o tem donieść Uniwersytetowi, by ten własnem staraniem doprowadził do zmian właściwych przez zastąpienie ich innymi” (Chmaj, 1941, s. 74). F.K.M. Bohusz zwrócił również uwagę na potrzebę uporządkowania sytuacji na pensjach dziewcząt, gdyż w żadnej z wizytowanych placówek nie znalazł jakiegos planu edukacji w tym zakresie. Nie czekając też na przyszłe rozporządzenia, zarządził, by wszystkie młode dziewczęta uczono pisania, czytania, rachunków, nauk chrześcijańskich, a prócz tego robót domowych, tj. szycia, cerowania, haftowania i kroju. Starsze dziewczęta w zależności od zamożności miały uczyć się bądź rysunku,

muzyki, tańca, języków obcych, historii, geografii i literatury, bądź też „rzeczy praktycznych: prząć na kołowrotkach, tkać, bielić płótna, prowadzić gospodarstwo kobiece w kuchni i ogrodzie i odbywać kolejno w nich praktykę, zdolniejsze zaś z nich miały się uczyć kroju sukni kobiecej i fryzowania głowy” (Chmaj, 1941, s. 83). We wszystkich tych inicjatywach przejawiała się troska o przyszłość Ojczyzny i pragnienie, by „z tej nowej szkoły, która się znajdzie odtąd pod czułą opieką Uniwersytetu Wileńskiego wychodzili obywatele kraju. Zdrowi fizycznie i moralnie, pracujący z pożytkiem dla państwa i społeczeństwa” (Chmaj, 1941, s. 85).

Nie sposób po powyższych dywagacjach uchylić się także od refleksji o wymiarze etycznym. Rozwój i przekaz wiedzy nie dokonują się bowiem w próżni aksjologicznej i to ten kontekst bywa determinujący zarówno dla jakości uzyskiwanych wyników poznawczych, jak i dla sposobów ich praktycznego wykorzystania. W myśl greckiej koncepcji kształcenia rolą nauczyciela było pełnienie funkcji „przewodnika przysposabiającego uczniów do samodzielnego poznawania rzeczywistości” (Russell, 1995, s. 68). Tym samym przekazywał on swoim podopiecznym nie tylko konkretne informacje, lecz także część siebie, swoich przekonań, pragnień i wierzeń. Dewizą życiową F.K.M Bohusza, której podporządkował swoją działalność społeczną, polityczną, naukową i wychowawczą i którą pragnął upowszechnić, było przekonanie, że „jednostka winna jest wszystkie swe talenta towarzystwu, czyli społeczeństwu i dlatego powinna być mu pożyteczna, albowiem gdziekolwiek się obróci, wszędzie znajdzie sposobność do wypełnienia jakiegoś obowiązku” (Chmaj, 1941, s. 7). Dewiza ta pozostaje przykładem zasady uniwersalnej, której należy podporządkować funkcjonowanie organizmów społecznych – od tych największych, takich jak: wspólnota międzynarodowa, państwa, regiony, miasta, instytucje, organizacje nastawione na zysk, organizacje społeczne i stowarzyszenia, po te najmniejsze – rodziny. Jest to zasada we współczesnej nomenklaturze określana jako zasada solidarności społecznej, która jest w stanie przewyciężyć wszelkie różnice kulturowe i partykularne interesy ekonomiczne i polityczne za pomocą odniesień do definiowanych religijnie lub filozoficznie idei, takich jak: dobro, prawda i sprawiedliwość. Jak bardzo konsekwentny był w rozumieniu tej dewizy F.K.M Bohusz, świadczy jego pogląd, że „wszyscy powinni służyć swemu narodowi i żadna warstwa społeczna nie powinna mieć specjalnych przywilejów, nawet królowie, których Bóg tak samo jak innych ludzi poddał pod prawa niewzruszone, jakimi świat się rządzi” (Chmaj, 1941, s. 14). Systemy i procesy edukacyjne umieszczone w perspektywie tej dewizy pozostają dalekie od koncepcji nauki jako biznesu, chociaż powinny korzystać ze wzorców biznesowych w celu efektywnego i uwzględniającego aktualne potrzeby rynku wykorzystania środków ekonomicznych na naukę. Dewiza F.K.M Bohusza wskazuje także na bliską L. Chmajowi koncepcję edukacji humanistycznej, kładącej szczególny nacisk na kształtowanie osobowości zarówno wychowawców, jak i wychowanków. Tę najtrudniejszą ze sztuk obaj wymienieni myśliciele-wychowawcy realizowali w myśl zasady *verba docent exempla trahunt*, dlatego nie tylko byli skutecznymi moderatorami nauczania i wychowania w swoich czasach, lecz inspirują również dziś. Zdają się przypominać, że nie będziemy w stanie podnieść na wyższy poziom naszych standardów edukacyjnych bez należytej troski o profesjonalizm osób odpowiedzialnych za tworzenie zrębów systemu szkolnictwa w Polsce oraz wszystkich edukatorów. Kwestia, kto ma wychowywać: szkoła czy dom, przedstawiana obecnie jako jedna z zasadniczych, dla nich nie istniała. Uważali bowiem, że każdy, kto jest dobrze przygotowany do spełniania swoich obowiązków i robi to rzetelnie, jest wychowawcą przez sam fakt stylu, w jakim oddziałuje na otoczenie. Współcześnie o konieczności podniesienia statusu, morale i profesjonalizmu nauczycieli, także

jako warunku realizacji przyjętej dekadę wcześniej globalnej strategii „Edukacja dla Wszystkich”, przypomniano ponownie między innymi podczas Światowego Forum Edukacyjnego w Dakarze w 2000 r. (*Education for All 2000–2015...*, s. 2). W ramach tej strategii zakładano, że warunkiem jej realizacji jest wzrost liczby odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Według danych Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) z 2013 roku w szkołach podstawowych na jednego nauczyciela w Polsce przypadało jedenaścioro uczniów (średnia dla OECD 1:15,4; średnia globalna 1:40), natomiast w gimnazjach na jednego nauczyciela w Polsce przypadało dziesięcioro uczniów (średnia dla OECD 1:13,2; średnia globalna 1:17). O ile zatem statystyczny rozkład liczby nauczycieli w polskich warunkach jest korzystny, o tyle pytaniem pozostaje, czy dane te korelują z rzeczywistym podniesieniem statusu społecznego, etosu i profesjonalizmu tej grupy zawodowej. Jeżeli nie, niezależnie od kolejnych reform systemowych, możemy przestać marzyć o innowacyjnych rozwiązaniach, efektem których będzie twórcze łączenie naszej bogatej tradycji edukacyjnej z koncepcjami szkoły cyfrowej oraz kognitywnymi modelami uczenia się.

6. Podsumowanie

Świadectwa życia i dokonań intelektualnych ludzi pokroju F.K.M. Bohusza i L. Chmaja stanowią nie tylko wzór połączenia profesjonalizmu zawodowego z zaangażowaniem społecznym i politycznym dla dobra wspólnego. Mogą także inspirować do zrywania z różnego typu indolencjami trapiącymi polską edukację. Jedną z nich pozostaje bezmyślne lub umyślne pomijanie konsekwencji wynikających z podporządkowania systemu edukacyjnego w całym okresie PRL-u potrzebom państwa socjalistycznego. Realizację tego zadania umożliwiło stopniowe zwalnianie przedwojennej kadry nauczycielskiej oraz naciski na upartyjnienie oraz odpowiednią formację jej następców (zob. Brodała, 2001, s. 37). W zależności od okoliczności dziejowych – z większym lub mniejszym natężeniem – szkoła uczyła wówczas nie myślenia, lecz dyspozycyjności (Bober, 2011, s. 80), zniekształcając przy okazji umysły uczniów i uniemożliwiając im rozwój (Świda-Ziemia, 2010, s. 156). Dla samodzielnych myślicieli i patriotów pokroju L. Chmaja nie było wówczas miejsca w dydaktyce. On sam po dziesięciu latach, które spędził w łagrze w Karagandzie, a przed śmiercią, która nastąpiła 22 października 1959 roku, miał szczęście przez ostatnie trzy lata życia pracować naukowo w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN (zob. Wilczek, 2007, s. 52). Indolencji „krótkiej pamięci” dorównuje indolencja „przelotnego zachwyty”, będąca praktyką traktowania wiedzy jako zbioru danych o różnym stopniu wartości, której efektem staje się deprecjonowanie humanistyki. W ten sposób gubimy perspektywę dawnych pedagogów, którzy „widzieli całość wychowania i całość refleksji nad tym wychowaniem” (Górska, 2014, s. 47). Już Arystoteles wiedział, że *techné* to typ wiedzy praktycznej, ułatwiającej życie, lecz dalekiej od rozwiązania najważniejszych dla człowieka kwestii. Można więc retorycznie pytać, czy uczestnicząc w kolejnych rewolucjach: technicznej, informatycznej, genetycznej w dosłownym i przenośnym sensie nie gubimy siebie. Jeżeli zaś symptomy wskazują, że odpowiedź na tak sformułowane pytanie pozostaje twierdząca, zabierzmy się czym prędzej za wynalezienie humanistyki na nowo (zob. Domańska, 2014, s. 100). W innym przypadku narażeni zostaniemy na skutki opisanej przez F.K.M. Bohusza przypadłości absolwentów różnego typu szkół i uczelni: „wielu z nich po wierzchu tylko wyuczonych, a w rozumieniu swoim biegłych i wyćwiczonych wyńdzie i zaraża kraj cały. A tacy (jak doświadczenie uczy) półmędrkowie szkodliwi są towarzystwu ludzkiemu tysiąc razy niż ignoranci i prostacy” (Bohusz, 2014, s. 161).

Bibliografia

- Akta Komitetu Bezpieczeństwa Państwowego Litewskiej Socjalistycznej Republiki Sowieckiej w Wilnie*. Archiwum Instytutu Pamięci Narodowej. IPN BU 2553/5. T. 2. Narodowy Komisariat Spraw Wewnętrznych. Wydział Śledczy NKGB LSRR. Sprawa nr 3270 dotycząca oskarżenia Ludwika Chmaja, Władysława Kisiela i Stefana Ehrenkreutza.
- Akta personalne L. Chmaja*. Archiwum Akt Nowych, sygn. 1975.
- Bober, S. (2011). *Walka o dusze dzieci i młodzieży w pierwszym dwudziestolecu Polski Ludowej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bohusz, F.K. (1808). *O początkach narodu i języka litewskiego*. Warszawa: Drukarnia Gazety Warszawskiej.
- Bohusz, F.K. (1817). Pochwała Joachima Chreptowicza przez X. Xawerego Bohusza. *Rocznik Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk*, 10, 456–475.
- Bohusz, F.K. (1820). Spominka o Antonim Tyzenhauzie dla J. U. Niemcewicza napisana przez X. Xawerego Bohusza w miesiącu wrześniu 1819. *Tygodnik Wileński*, 9(161), 225–255.
- Bohusz, F.K. (2014). *Dziennik podróży*. Wstęp i oprac. F. Wolański. Kraków – Wrocław: Znak.
- Brodala, M. (2001). Propaganda dla najmłodszych w latach 1948–1956. Instrument stalinowskiego wychowania. W: M. Kula (red.). *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności* (s. 15–202). Warszawa: Trio.
- Chmaj, L. (1938). *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*. Warszawa – Wilno: Nasza Księgarnia.
- Chmaj, L. (1941). *Franciszek Ksawery Michał Bohusz. Jego życie i działalność wychowawcza (1746–1820)*. Wilno: Archiwum Państwowej Akademii Nauk, sygn. III-76. Materiały Ludwika Chmaja.
- Dobrzański, J. *Wilno w walce z okupantem 1941–1944*. Archiwum Studium Polski Podziemnej w Londynie, sygn. BI/187.
- Domańska, E. (2014). W obronie dyscypliny: problem suwerenności i re-profesjonalizacji historii. W: E. Domańska, R. Stobiecki, T. Wiślicz (red.). *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości* (s. 99–111). Kraków: Universitas.
- Draus, J., Zasztowt, L. (2005). Aresztowanie profesora Ludwika Chmaja w świetle materiałów archiwalnych z 1944/45 roku. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 44, 173–202.
- Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*. EFA Global Monitoring Report, UNESCO Publishing [online, dostęp: 2015-06-17]. Dostępny w Internecie: <http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges#sthash.Ma8FG3bI.dpbs>.
- Giżycki, J.M.A. (1885). *Spis szkół w Grodzieńskiej guberni na początku XIX wieku*. Poznań: Broszura Kuryera Poznańskiego.
- Górska, R. (2014). Nauczyciele potrafią rozmiłować w swoim przedmiocie... – pedagogiczne refleksje we wspomnieniach Mistrza. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 33–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.001>.

- Grabowski, W. (2003). *Polska tajna administracja cywilna 1940–1945*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Kalbarczyk, S. (2001). *Polscy pracownicy nauki ofiary zbrodni sowieckich w latach II wojny światowej. Zamordowani, więzieni, deportowani*. Warszawa: Neriton.
- Kasabuła, T. (2005). Kanonicy koadiutorzy w Kapitułe Katedralnej Wileńskiej w okresie przedrozbiorowym. *Rocznik Teologii Katolickiej*, 4, 111–127.
- Kossakowski, J. (1824). Rys prywatnego i publicznego życia Franciszka Ksawerego Bohusza. *Roczniki Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk*, 17(1824), 136–147.
- Księga Koheleta. (2003). W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* (s. 743–752). Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Russell, B. (1995). *Mądrość Zachodu*. przeł. W. Jacórzynski, M. Wichrowski. oprac. nauk. T. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Penta.
- Świda-Ziemba, H. (2010). *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tomaszewski, L. (2010). *Wileńszczyzna lat wojny i okupacji 1939–1945*. Warszawa: Rytm.
- Vernet, J. (1786). *Filozof bez religii uważany w towarzystwie*. T. 1–2. przeł. F.K.M. Bohusz. Wilno.
- Wilczek, P. (2007). *Polonice et Latine. Studia o literaturze staropolskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Witkowski, L. (2003). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls.
- Wołoszyński, R.W. (1968). Materiały Ludwika Chmaja. *Biuletyn Archiwum Polskiej Akademii Nauk*, 11, 86–111.
- Wójcik, B. (2015). Konspiracyjna działalność prof. Ludwika Chmaja w Wilnie w latach 1939–1945 na podstawie wybranych materiałów archiwalnych. W: S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski (red.). *Pedagogika filozoficzna*. T. 6. *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych* (s. 481–505). Łódź: Wydawnictwo Naukowe TPF Chodźka.

Notes in the margin of the manuscript written by Ludwik Chmaj: 'Franciszek Ksawery Michał Bohusz. His life and educational activity (1746–1820)'

Abstract: Franciszek Ksawery Michał Bohusz (1746–1820) and Ludwik Chmaj (1888–1959) were researchers and socio-political activists concerned with the prosperity of the Homeland. As bright observers of the real world, they saw the changing social, economic and philosophical developments in the epochs in which they lived. They also considered the creative channeling of these processes through educational projects as their responsibility towards the Republic of Poland. Practical ways of implementing such projects were analysed by L. Chmaj in the manuscript written in Vilnius in 1941 devoted to the life and educational activities of F.K.M. Bohusz. His educational initiatives were the result of working as a school inspector in the area under the control of the University of Vilnius, commitment to work in Warsaw Society

of Friends of Science, writing activities devoted to, among others, moral and historical issues, and pastoral and political functions. In all these activities F.K.M. Bohusz remained faithful to the maxim: 'an individual should devote all their talents to the society'. The experiences described by L. Chmaj, the referred judgments and opinions, have served in the article also as a starting point for highlighting some of the contemporary problems facing broadly understood education, such as: the consequences of the devaluation of the humanities within education, shaping altruistic attitudes as a form of preparation for life in a shrinking world, methodology of education yesterday and today and the professionalism of educators as the ethical obligation.

Key words: Ludwik Chmaj, Franciszek Ksawery Michał Bohusz, education, University of Vilnius

Relacja uczeń – nauczyciel ukazana na podstawie analizy prac plastycznych i wypracowań dzieci

Martyna Probachta, Karolina Sławińska

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski

A b s t r a k t: W pierwszej części podjęto próbę wprowadzenia do tematu wagi wyrażania własnych emocji, obaw i potrzeb przez dzieci i młodzież w sposób pośredni – za pomocą rysunków i prac pisemnych. Ponadto określono sylwetkę dobrego pedagoga, z naciskiem na cechy pożądane we współczesnym systemie edukacji. Druga część opracowania odnosi się do badań własnych o charakterze jakościowym, które wskazują na sposób postrzegania owych relacji z nauczycielem przez dwie zróżnicowane wiekowo grupy uczniów szkoły podstawowej. Próba psychologicznej analizy prac dzieci dała możliwość określenia ich skrywanych potrzeb odnoszących się do oczekiwanych przez nie cech idealnego nauczyciela. W celu ukazania wyników badań dokonano kolejno próby analizy psychologicznej prac plastycznych uczniów klasy drugiej, a następnie wypracowań uczniów klasy szóstej. Badania pokazały, iż uczniowie szkoły podstawowej oczekują od nauczycieli empatycznego podejścia, dostosowania metod pracy do ich potrzeb i rozwoju technologicznego. Konieczne jest zatem zaangażowanie nauczycieli w wykonywanie zawodu, podjęcie przez nich gotowości do ciągłych zmian oraz samodoskonalenie.

S ł o w a k l u c z o w e: nauczyciel, osobowość nauczyciela, komunikacja interpersonalna, rysunki dzieci, opinie uczniów o nauczycielach

*Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola,
ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współzycie.*
(Janusz Korczak)

1. Wprowadzenie

Celem niniejszej pracy jest dążenie do wzbogacenia wiedzy o dzieciach i nauczycielach. Podjęto wobec tego próby określenia sposobu postrzegania przez badanych uczniów ich własnych nauczycieli.

Dla pełniejszego zrozumienia prowadzonych badań należy odnieść się do teorii. Nasze rozważania rozpoczęłyśmy od poszukiwań odpowiedzi na z pozoru mało istotne pytania. Czy prace plastyczne dzieci i młodzieży można nazwać dziełami sztuki? Wydano przecież serię znaczków z rysunkami dzieci, widnieją one na naszych listach i pocztówkach. Nauczyciele już w przedszkolu pozwalają dzieciom na swobodne malowanie pędzlami i farbami. Czy nie szkoda tych olbrzymich ilości papieru, które dzieci pokrywają bazgrołami? Czy dzieci muszą się tak brudzić przy zajęciach plastycznych? Czy pięcioletnia Zuzia jest artystką i czy będzie nią, gdy dorośnie? Podstawowe pytanie, na które często dorośli starają się znaleźć odpowiedź, brzmi: Dlaczego dzieci tak lubią rysować? (Popek, 1978).

Wiemy, że dzieci uwielbiają ćwiczenia plastyczne, ale czym jest dla dzieci rysunek? Czy mamy w nim widzieć tylko zniekształcony wizerunek świata, czy też patrzeć na rysunek dziecka jak na ćwiczenie ręki, które może doprowadzić do poprawnego pisma, do sprawnej pracy w rzemiośle, w życiu codziennym? A może to jest coś więcej – może to ich twórczość? Różnego rodzaju wystawy, rysunki dzieci i konkursy wskazywałyby na możliwość dostrzegania w pracach dzieci sztuki. Być może trzeba przede wszystkim rozumieć, że to jest szczególna mowa, sposób rozumienia się ze światem?

Powszechne zainteresowanie twórczością dzieci zaczęło się dopiero w XX wieku. Psycholog szwajcarski Adolf Ferriere mógł napisać, iż nasi ojcowie odkryli Amerykę, nasze pokolenie odkryło rysunek dziecka (Czerwosz, 1986, s. 9). „Jeżeli z dawnych czasów nie ostały się żadne egzemplarze prac dzieci, jeżeli nawet nie przekazano nam o nich wiadomości, to możemy sądzić, że według ogólnej opinii próby artystyczne dzieci nie miały wcale wartości. Nauczyciele i artyści tamtych czasów nie mogliby zapewne zrozumieć skąd biorą się nasze względy dla koślawych rysunków dziecięcych, które nie zasługiwały dawniej na uwagę poważnych ludzi. Po pewnym zastanowieniu można znaleźć wytłumaczenie dawniejszych poglądów, gdyż wówczas pedagogika i psychologia nie dążyły tak usilnie jak obecnie do poznania psychiki dziecka przez baczne obserwowanie wszystkich jego wypowiedzi” (Czerwosz, 1986, s. 10). Nauczyciele i wychowawcy nie sądzili, iż należy patrzeć z uwagą na prace dzieci, których przekaz był dla dorosłych niezrozumiały.

2. Potrzeba artystycznego wyrażania siebie przez dzieci i młodzież dawniej i dziś

Trzeba zdać sobie sprawę z tego, jak wyglądała wszelka graficzna i malarska działalność ludzi, szczególnie dzieci i młodzieży, w czasach gdy rozwój techniki i przemysłu nie był zaawansowany. Nie musimy sięgać aż do papirusów i tabliczek glinianych z Babilonu. Wystarczy uświadomić sobie, jak prymitywne narzędzia i materiały do rysunku miały do dyspozycji dzieci dwieście lub sto lat temu: „W tym czasie w każdej pracowni malarskiej przygotowywano farby we własnym zakresie, pigmenty tarto i łączono ze spoiwem, była to praca żmudna, bo wykonywana prawie całkowicie ręcznie. Materiały malarskie, zwłaszcza barwniki, były drogie, a nie rzadko trudne do zdobycia, a więc takich farb na pewno nie dawano do zabawy dzieciom. Przemysł nie wyrabiał wtedy tanich farb w guziczkach ani kredek, ani farb plakatowych w tubach, inna też była wartość kartki papieru” (Czerwosz, 1986, s. 12).

Aktualnie papier, masowo wyrabiany w fabrykach, należy do produktów najpowszechniejszych w życiu codziennym. Często nie docenia się jego wartości, staje się on kolejnym elementem przyczyniającym się do zaśmiecania miast. Zupełnie inny stosunek do możliwości korzystania z dobrodziejstwa produkcji materiałów papierniczych przedsta-

wiał się dawniej, kiedy to „(...) każdy arkusz miał wartość i dzieciom nie pozwalano bawzić się na czystych, białych kartkach. Dzieci mogły rysować miękkim wapieniem lub węglem na murze, mogły kreślić patykami na piasku, ale deszcz zmywał te rysunki, zdeptywały je kroki ludzi i zwierząt, więc przeminęły bez śladu i nikt nawet nie pomyślał, by o nich pisać. Dopiero razem z produkcją papieru, z masowym wytwarzaniem ołówków czarnych i kolorowych, dopiero gdy farby zaczęto wyrabiać w fabrykach, a nie jak poprzednio w pracowniach malarzy; wtedy dzieci dostały do ręki materiały i narzędzia naprawdę odpowiednie do malowania i rysunku. Materiały łatwe w użyciu i atrakcyjne dały dzieciom możliwość posługiwania się dowolnie kreską i barwną plamą. Od tego czasu można mówić o plastycznej twórczości dzieci” (Czerwosz, 1986, s. 16).

Pomimo iż w dobie dzisiejszego rozwoju wiele dzieci nie ma dostępu do takich materiałów rysowniczych, jak pędzle, farby czy kredki, potrafią one wyrazić własne emocje za pomocą zwykłego ołówka i skrawka kartki. Dzieci z bogatą wyobraźnią, wrodzoną wrażliwością na sztukę i otaczający je świat, jak również te niepotrafiące w sposób bezpośredni wyrazić własnego zdania w sposób wyjątkowy pokazują osobowość, potrzeby, mając do użytku jedynie kilka małych, starych, połamanych kredek lub cienki pędzelek i wyschłe resztki farb. Jak się okazuje, niewiele zależy od jakości czy ilości narzędzi rysowniczych, jakimi dysponuje uczeń. Ważny jest efekt jego pracy, wtedy dziecko staje się artystą dającym możliwość wglądu w dziecięce postrzeganie świata. To z kolei może pomóc wychowawcom i nauczycielom w dostrzeżeniu problemów uczniów i wychowanków, które ze względu na natężenie nieraz nie są komunikowane przez dzieci wprost.

3. Istota dziecięcej twórczości artystycznej

Pojęcie twórczości powszechnie kojarzy się z działalnością artystyczną, której efektem końcowym jest dzieło sztuki. Sztuką jest jednak tworzenie wartości estetycznych mających unikalny charakter, które dają możliwość jej przeżywania (Popek, 1978). Twórczością można wobec tego nazwać także prace wykonane przez dzieci i młodzież, które wkładają w to cały swój potencjał. Ważną rolę w procesie twórczym młodego człowieka odgrywają towarzyszące mu emocje, przemiany zachodzące na poziomie poznawczym. „Najistotniejszym elementem procesu twórczego inicjowanego przez nauczyciela w szkole jest koncentracja i silne napięcie emocjonalne uczniów, które w trakcie konkretnej pracy plastycznej umożliwia im przekraczanie siebie. Towarzyszy temu przekraczaniu głębokie zadowolenie z dokonywanej aktualnie pracy, a potem satysfakcja z osiągniętego efektu. Często obiektywna wartość tego, co uczeń robi, jest mizerna, a przecież subiektywnie rzecz biorąc, przekroczenie przez ucznia bariery swych możliwości, pokonanie wątpliwości, jakie go otaczają w trakcie realizacji zadania, a wreszcie aktywna postawa w toku pracy – wszystko to sprawia, że mamy do czynienia z autentycznym procesem twórczym, którego wartości wychowawczej nie da się przecenić” (Czajka, 1979, s. 25). Proces twórczy dziecka daje możliwość ujścia jego pragnieniom, marzeniom, lękom. Ponadto w akcie dziecięcego tworzenia ujawniają się strukturalne cechy osobowości i z tego względu owe dziecięce dzieła sztuki mogą być traktowane jako „testy projekcyjne osobowości” czy też testy psychometryczne dające możliwość ustalenia poziomu rozwoju intelektualnego (Popek, 1978).

Trzeba zatem zadać pytanie: W którym momencie dziecko tworzy? O ile można pokusić się o scharakteryzowanie procesu twórczego i o dokonanie jego oceny, o tyle precyzyjne określenie, kiedy, w którym momencie swej pracy uczeń tworzy, wydaje się niezmiernie

trudne. Proces twórczy sam w sobie jest bardzo ciężko zobiektywizować. Twórców obejmują te same ramy czasowe, jednakże tworzenie z natury zaliczyć można do procesu subiektywnego. Każdy uczestnik owego procesu może przeżywać go w sposób odmienny. Ważne okazuje się wstępne zainteresowanie tematem pracy przez ucznia czy wychowanka, które staje się początkiem do przyszłego działania artystycznego. „Takiej postawie towarzyszy przekonanie, że pracę wykona się dobrze i zgodnie z zamierzeniem. W tym wstępnym myśleniu o pracy mieści się często cała gama przewidywań, jak się będzie pracę realizować, marzeń o pracy już skończonej, mnóstwo pomysłów, rozterek i napięć psychicznych. Być może jest to dla niejednego ucznia najbardziej wartościowy fragment procesu tworzenia” (Czajka, 1979, s. 25).

Malowanie, rysowanie i pisanie uczy dzieci, że nie wszystko wychodzi zawsze po ich myśli i zgodnie z planem. Pragnienia dzieci nie zawsze są zaspokojone, rysunek przecież może nie odzwierciedlić ich zamiarów. Proces twórczy to przygoda. A, jak wiadomo, ważnym elementem każdej przygody jest ingerencja nieprzewidzianego w nasze plany. W trakcie pracy zawsze pojawia się wiele czynników wpływających na motywację dziecka, jakość tworzenia: materiał, którym operuje uczeń, nastrój (często zmienny), ciekawy pomysł koleżanki lub kolegi z ławki, cenna uwaga nauczyciela itp. Wszystkie te czynniki stawiają ucznia wobec wielu nowych możliwości, z których on sam musi wybierać. Pojawiają się niestety konflikty. Dzieci i młodzież do pewnego wieku malują bezkonfliktowo: „(...) ważnym momentem, w którym dokonuje się akt twórczy, jest sama praca. Bardzo często uczniowie nie potrafią wykrzesać z siebie (...) wstępnego entuzjazmu. Podejmują pracę bez przekonania. Nie jest to na pewno sytuacja najlepsza, ale należy uczniów mimo wszystko do pracy zachęcić, ponieważ kontakt z materiałem malarskim sam w sobie jest czynnikiem pobudzającym wyobraźnię i może doprowadzić do zakończenia pracy sukcesem” (Czajka, 1979, s. 26).

4. Relacja nauczyciel – uczeń

W tym podrozdziale pragniemy wziąć pod uwagę dwie kwestie:

1. Relację *nauczyciel – uczeń* w odniesieniu do nauczycieli plastyki i ich obowiązku motywowania uczniów do podejmowania twórczości artystycznej;
2. Relację *nauczyciel – uczeń* w odniesieniu do jej jakości i wpływu postawy nauczyciela na uczniów.

Twórczość uczniów to jedno, jednak ważną rolę odgrywa w owym procesie twórczym nauczyciel. Większość nauczycieli sądzi, że najistotniejszą sprawą w ocenie zdolności plastycznych dzieci jest zamiłowanie do prac artystycznych lub jego brak. Tymczasem istotny jest sam akt tworzenia, co zostało już wspomniane. Do wielu sukcesów nie tylko w sztuce można dojść samodzielnie, bez pomocy mistrzów, nauczycieli czy wychowawców. Ale też nie ulega wątpliwości, że z dobrym nauczycielem – „pomocną dłońią” – można to wszystko osiągnąć lepiej, sprawniej i szybciej. Największa trudność, z jaką spotykają się samoucy, nie dotyczy wbrew pozorom technik malowania i pisania, ale tego, co malować i czy w ogóle warto jest malować. Nawet bardzo zdolne dzieci przestają to czynić po pewnym czasie, ponieważ nie wiedzą już, co mają rysować i czy malować. Z tego też względu można stwierdzić, że rola nauczyciela przedmiotów artystycznych jest nie do zastąpienia. Nie chodzi tu tylko o element nauczania i przekazywania wiedzy, ale o czynnik emocjonalny, osobowościowy, motywacyjny, który sprawia, że młodzież otoczona opieką przedziera się łatwiej przez trudności związane z własną słabością, mnogością wątpliwości. Stopniowo doskonali swoje rzemiosło, a w efekcie – samych siebie. Istotne wobec tego jest zachęcanie

uczniów do wyrażania własnych emocji poprzez sztukę, stworzenie niejako atmosfery bezpieczeństwa, zaufania, która pozwoli na niczym nieskrępowaną twórczość młodych ludzi, odzwierciedlającą ich wnętrze. Nauczyciele plastyki nie powinni w żaden sposób krytykować prac dzieci, gdyż może to skutecznie zniechęcić je do tworzenia. Tym samym odzwierciedlony przez uczniów w pracy obraz rzeczywistości może zostać zniekształcony, niezgodny z ich faktycznymi potrzebami, emocjami.

Podejmując rozważania na temat jakości edukacji i rozwoju uczniów, nie sposób wspomnieć o wadze relacji łączącej ucznia i nauczyciela i jej podmiotowości. Nie ulega wątpliwości, iż aby owe relacje były poprawne i wpływały na poprawny rozwój dzieci, powinny opierać się na zaufaniu i zrozumieniu obu stron. Współcześnie kładzie się nacisk na podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczyciela. Powinien on angażować się w tworzenie relacji z nimi opartych na uznaniu równorzędnej godności. Jedynie prawdziwe zaangażowanie nauczyciela w proces kształcenia uczniów, ich problemy, a także wdrażanie atrakcyjnych i aktywizujących metod pracy pozwalają wydobyć cały potencjał uczniów. Motywowanie i wychodzenie naprzeciw potrzebom dzieci pozwala na inicjowanie procesu zdobywania wiedzy.

Gwarantem dobrej relacji jest poprawna komunikacja. Dzięki niej możliwe jest wzajemne zrozumienie, wymiana informacji, podtrzymanie więzi emocjonalnej, wpływanie na inne jednostki bądź środowisko (Sobczyk, 2008). Każdy nauczyciel powinien umiejętnie odbierać i nadawać komunikaty, posiadać wiedzę na temat procesu komunikowania (Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003). Specjalista w dziedzinie psychosomatyki Theodore J. Bauer twierdzi, że „pełny rozwój neurobiologicznego wyposażenia człowieka możliwy jest jedynie dzięki relacjom międzyludzkim” (Żylińska, 2013, s. 127). Wszelkie odstępstwa od normy w relacji *nauczyciel – uczeń*, zarówno te związane z nadmierną swobodą daną dzieciom, jak i te oparte na nadmiernym rygorze i braku elastyczności ze strony nauczyciela, mają odzwierciedlenie w negatywnych zachowaniach uczniów. Przyczyn w zaburzeniach relacji między uczniami a nauczycielami można doszukać się w braku kompetencji psychologiczno-pedagogicznych niektórych nauczycieli oraz kompetencji koniecznych w organizacji procesu kształcenia i wychowania (Malinowski, 2004). Dialogowa forma kontaktu nauczyciela z uczniem powinna być zdolnością krytyki nastawionej nie na deprecjonowanie czegoś, a na szukaniu ukrytych przesłanek poglądów, zachowań, przekonań zarówno własnych, jak i uczniów. Możliwości, które płyną z dialogu między elementami procesu dydaktyczno-wychowawczego, są bardzo ważne. Ich wykorzystanie zależy jest w dużym stopniu od zawodowego przygotowania nauczyciela i jego osobowości (Cęcelek, 2006, s. 53).

5. Sylwetka dobrego nauczyciela

„Rutyna, brak orientacji w postępie nauki i praktyki pedagogicznej – to zapowiedź nieuniknionej klęski w pracy nauczyciela” (Araucz, 2005, s. 51). Jakie wobec tego cechy winien posiadać nauczyciel i czym kierować się w pracy edukacyjnej? Przede wszystkim nauczyciel musi zaakceptować konieczność przemian swojej pracy, które związane są z ciągłym postępem technologicznym. Przeobrażenia we współczesnym świecie modyfikują warsztat nauczania, stawiając przed pedagogami nowe funkcje i zadania. Wobec tego współczesny nauczyciel powinien być świadomy swojej roli w zmieniającej się rzeczywistości. Pedagog winien rozpoznawać indywidualne potrzeby uczniów, wspierać ich i doradzać w konfliktowych i trudnych dla nich sytuacjach. Wychowawca musi być świadomy wagi swojego wpływu na kształtowanie różnorod-

nych płaszczyzn życia uczniów, uwzględniając sferę emocjonalną, poznawczą, jak też społeczną. Wobec tego jawi się obraz nauczyciela, który ma za zadanie być przewodnikiem, wnikliwym obserwatorem monitorującym rozwój wychowanków oraz osobą nastawioną na samorozwój, potrafiącą zaadaptować sztywne programy nauczania i wprowadzić je w sposób atrakcyjny i zrozumiały dla uczniów.

Bardzo ważną umiejętnością dobrego nauczyciela jest empatia i zdolność do zjednywania sobie uczniów z zachowaniem odpowiedniej relacji mistrza i podopiecznego. „Powinien on umieć nawiązywać podmiotowe relacje z podopiecznymi, a jednocześnie być stanowczym i wymagającym, a więc takim, z którym można pracować i śmiać się. Nie będzie wtedy musiał zabiegać o szacunek, stosując nieetyczne techniki manipulacyjne” (Cęcelek, 2006, s. 54). Rola nauczyciela łączy w sobie nie tylko zadania obserwatora, ale także diagnosty i terapeuty. Musi on wnikliwie podążać za rozwojem dzieci, natomiast w momencie zauważenia zakłóceń jego zadaniem powinno stać się znalezienie przyczyn zaistniałej sytuacji. Aby zapobiec rutynie, tak bardzo powszechnej wśród nauczycieli, konieczne jest wypracowanie umiejętności samokrytyki, refleksji i wdrożenie planu pracy nad sobą.

Istnieje wiele wizji dobrego nauczyciela – w zależności od różnych autorów. Cechy istotne w zawodzie nauczyciela to zdaniem Marii Grzegorzewskiej: „dążenie do doskonałości, moralna odwaga oraz sprawiedliwość. Nauczyciel musi być osobą wolną, etyczną, uspołecznioną i pełną” (Grzegorzewska, 1968, s. 56).

Zdaniem Carla Rogersa (2014) warunkiem koniecznym i zarazem wystarczającym dla skutecznego wychowania jest natomiast równoczesne występowanie triady postaw:

1. *E m p a t i i*, będącej umiejętnością wczuwania się w odczucia i emocje innych osób i rozumienie ich sytuacji.
2. *A k c e p t a c j i*, będącej szacunkiem dla innych i przyjmowania ich bez względu na dodatkowe warunki i ich aktualne zachowanie.
3. *K o n g r u e n c j i*, czyli zgodności reakcji nauczyciela z rzeczywistymi jego uczuciami.

Do zainicjowania, rozwinięcia i podtrzymania satysfakcjonujących i pełnych relacji z innymi potrzebne są podstawowe umiejętności, do których Dawid Johnson (1992) zalicza:

1. Umiejętności wzajemnego poznania i zaufania.
2. Umiejętności skutecznej komunikacji, dokładnego i jednoznacznego wzajemnego zrozumienia.
3. Umiejętności wpływania na siebie nawzajem i pomocy.
4. Umiejętności konstruktywnego rozwiązywania wspólnych problemów.

Wszystkie wizje obrazu idealnego współczesnego nauczyciela-pedagoga dopełniają się, są zbliżone do siebie, dlatego też tworzą spójną całość, będącą wskazówką w pracy dydaktyczno-wychowawczej pedagoga/wychowawcy/nauczyciela.

6. Metodologiczne podstawy badań własnych

Obraz nauczyciela w oczach uczniów zbadano, przeprowadzając badania jakościowe (maj 2017). Przedmiotem działań badawczych stali się uczniowie klasy drugiej (30 osób) oraz klasy szóstej (50 osób) Szkoły Podstawowej nr 10 w Rzeszowie.

Celem badań było ukazanie relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem w dwóch grupach wiekowych oraz zaprezentowanie podobieństw i różnic w sposobie postrzegania relacji z nauczycielem. W ramach badań postawiono pytanie badawcze: Jak uczniowie klas drugich i szóstych postrzegają nauczyciela?

Przeprowadzone badania miały charakter jakościowy. Zadaniem drugoklasistów było przygotowanie pracy plastycznej pt. *Nauczyciel moich marzeń* (otrzymane materiały: czysta kartka A4 i kredki ołówkowe). Szóstoklasiści natomiast otrzymali polecenie napisania opowiadania na ten sam temat (otrzymane materiały: czysta kartka A4 i długopis).

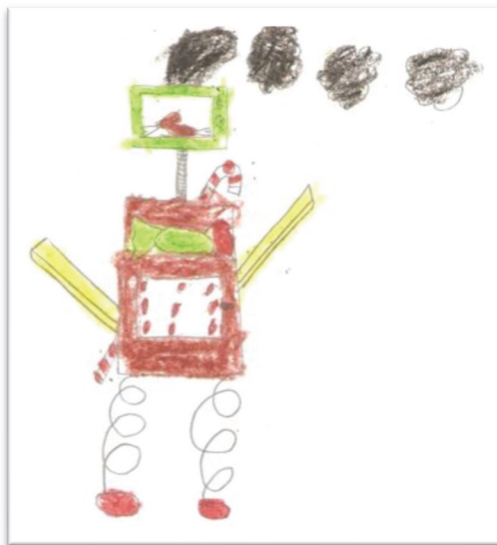
Z pewnym prawdopodobieństwem założono, iż uczniowie klas drugich postrzegają nauczyciela jako wzorcowego pedagoga – wspierającego ich działanie, wywołującego pozytywne emocje, godnego zaufania, zaś uczniowie klas szóstych utożsamiają nauczyciela z osobą poddającą ich zachowanie kontroli i despotyczną.

7. Omówienie wyników badań

Próba analizy została dokonana w oparciu o literaturę naukową, w tym pracę Stanisława Popka (1978) *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*.

Większość prac plastycznych dzieci (rysunki 1–3) wyrażała się w liniach prostych. Postacie były nieruchome i wyizolowane, nieraz stereotypowo reprodukowane, ale często z dbałością o szczegóły. Rysunki takie mogą tworzyć osoby powstrzymywane przez wewnętrzną cenzurę. W odniesieniu do elementów graficznych w pracach drugoklasistów występował często silny nacisk kredki, ujawniający się w grubości kreski i nacisku na papier, co daje przesłanki o silnym napięciu, odwadze, czasem gwałtowności rysującego. Rysunki uczniów były barwne, co może wskazywać na bogatą i żywą emocjonalność. Dało się zauważyć, iż wszystkie postacie nauczyciela miały wesoły wyraz twarzy, co świadczy o tym, iż postać nauczyciela postrzegana jest przez uczniów w sposób pozytywny.

Nie we wszystkich pracach nauczycielem była kobieta. Postacie męskie były tworzone wyłącznie przez chłopców, co daje przesłanki do dwóch wniosków. Fakt ten potwierdza, iż już przez dzieci dziewięcioletnie zawód nauczyciela nie jest kojarzony tylko i wyłącznie z płcią żeńską. Z drugiej strony jednak może być to wyraz wewnętrznej potrzeby chłopców do identyfikacji z płcią męską. Niektóre prace uczniów przedstawiały postacie, które nie posiadały fizycznych cech ludzkich.



Rysunek 1. Nauczyciel marzeń jako robot z kuchenką mikrofalową z kurczakami, frytkami i lizakiem

Owe nierealistyczne postacie są dowodem na to, iż dzieci mają wielką wyobraźnię. Ponadto rysunki przedstawiające nauczycieli mężczyzn posiadały wypełnione tła, natomiast główne postacie zostały przez uczniów usytuowane na podłożu (np. w formie narysowanej trawy). Widoczne były także duże, przerysowane elementy obrazka. Te wskaźniki mogą być przejawem kreatywności, odwagi, pewności siebie autorów. Większość postaci narysowanych przez uczniów „unosila się w powietrzu”, występował brak elementów dodanych oraz puste tło. Może to wskazywać na niepokój ujawniany przez uczniów.



Rysunek 2. Nauczyciel marzeń jako Święty Mikołaj – robot z blond włosami

Większość prac uczniów wykonana została barwami jasnymi, co świadczy o pogodnym nastroju. Na kilku rysunkach można było zauważyć próby usunięcia (wymazania) niektórych elementów oraz skreśleń. Może to być przejawem braku ufności we własne siły lub ambiwalentnych uczuć w odniesieniu do treści rysunku. Interesujący wydaje się fakt, iż niewiele prac wskazuje na silną więź emocjonalną z nauczycielem, albowiem jedynie kilkoro uczniów stworzyło postać bogato zdobioną, powiększoną znacznie w stosunku do innych elementów). Znaczna większość dzieci usytuowała postać nauczyciela w centralnej części kartki, co daje możliwość wnioskowania, iż uczniowie tej szkoły mają poczucie bezpieczeństwa. Niewielu uczniów sytuowało postaci w górnej części kartki, powyżej środka. Jest to tendencja świadcząca o chęci uciekania/izolowania się od czegoś, jak również wskazująca na duchowość dziecka.



Rysunek 3. Nauczyciel marzeń jako postać w stroju kąpielowym z tęczowym irokezem i mieczem

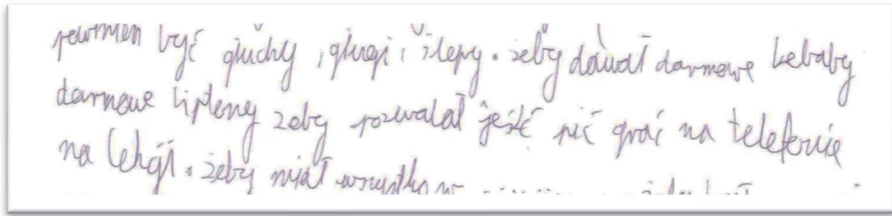
W celu dokonania interpretacji wypracowań szóstoklasistów zestawiono wypowiedzi uczniów z kategoriami cech dobrego nauczyciela zaczerpniętymi z literatury, m.in.: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej* (Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003).

Pierwszą grupą kategorii są cechy osobowości. Szóstoklasiści, kreśląc w pracach obraz swojego wymarzonego nauczyciela, wskazali na cechy psychiczne znacznie częściej niż cechy fizyczne (pojedyncze wyjątki). Uczniowie opisywali ideał wychowawcy jako osobę posiadającą odpowiednią wiedzę i potrafiącą w zrozumiały sposób ją przekazać („powinien wiedzieć, jak prowadzić przedmiot”, „przekazuje wiedzę w sposób zrozumiały i prosty”). Kolejno wskazywali na pogodne usposobienie nauczyciela („miła, śmieszna, potrafiła czasem pożartować”, „mieć poczucie humoru”, powinien być „sympatyczny”, „wesół”).

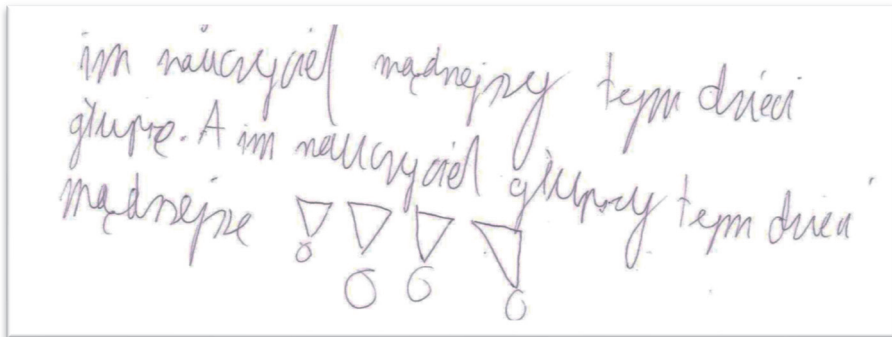
Moim wymarzonym nauczycielem byłby ktoś w wieku od 18-30 lat, ponieważ, fajnie by się uczyło gdyby starszy nauczyciel np. zasnął na chwile. Chciałbym też, żeby był miły uprzejmy i ~~nie~~ ~~nie~~ jakbyśmy nie zrobili zadania, albo ~~nie~~ nie zdążyli się nauczyć ~~to~~ na sprawozdanie, to powinien przeżyć. Fajnie by też było żeby miał poczucie humoru ~~nie~~ i nie ~~by~~ pytał ani nie robił własności na każdej lekcji. A żeby ~~nie~~ już musiał do jakiegoś Tatu. ~~Na~~ Na naszych lekcjach ~~nie~~ ~~powinien~~ powinien ponad 2 razy na tydzień puścić jakiś film, lub wyjść z nami na bisko.

Rysunek 4. Nauczyciel marzeń i poczucie humoru

Ważną cechą wymarzonego pedagoga jest zdaniem szóstoklasistów także umiejętność prowadzenia zajęć, ich organizacji („ciekawie tłumaczyć lekcje”, „nauczanie powinno być jego pasją”, „być dobry w swoim zawodzie”, „nie zanudzać na lekcji”) oraz motywacji („starać się zaciekawiać nas tematem”, „zaskakiwać uczniów”, „dawać zadania dodatkowe na +”). W kanonie cech idealnego nauczyciela znalazł się ponadto empatyczny stosunek, umiejętność identyfikacji z potrzebami uczniów („potrafi zrozumieć ucznia”, „mieć podejście do ucznia”, „która też kiedyś była w naszym wieku”) oraz uwzględnianie możliwości i potrzeb uczniów („gdy jakiś uczeń miałby problem on mógłby mu pomóc”, „żeby puszczał do toalety”, „wspierać uczniów”, „daje ostatnie 5 minut na odpoczynek”, „rozszerzał materiał”, „nie powinien pozwalać, by dzieci uczyły się po kilka godzin”, „a nie tylko zadawać zadanie domowe, z którego nic nie wiemy”).

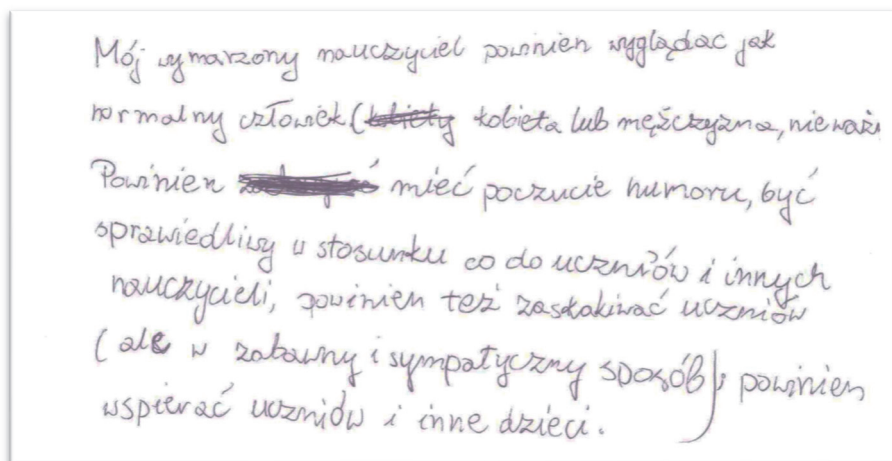


Rysunek 5. Nauczyciel marzeń rozdający kebaby



Rysunek 6. Nauczycie marzeń – ciekawa opinia ucznia

Wychowawcy zdaniem szóstoklasistów winni pamiętać o sprawiedliwym sposobie oceniania (żeby „nie dawał jedynki za byle co”) oraz partnerstwie, spolegliwości, zaniechaniu autorytaryzmu („nie wyżywałby się na uczniach z powodu złego humoru”, „mówił otwarcie”, „nie będzie obojętny”, „nie krzyczeć za dużo”, „nie wprowadzać złej atmosfery”) oraz bezwzględny szanowaniu uczniów („nie powinien mówić po nazwisku”). Wzorowy nauczyciel powinien także wychodzić z inicjatywą, wdrażać aktywny sposób spędzania zajęć („aby zabierał nas na różne spotkania, lekcje w terenie”, „czasem pójść do kina”).



Rysunek 7. Nauczyciel marzeń – wspierający uczniów

Analizując wypracowania uczniów, można zaobserwować interesujące zjawisko. Dzieci zawarły w wypracowaniach obraz wymarzonego nauczyciela, wskazując na cechy, jakich nie powinien posiadać. Można wobec tego przypuszczać, iż obraz nauczyciela wykreowany w pracach uczniów jest przeciwny do tego, z którym mają styczność w szkole. W znacznej ilości prac można zauważyć pozostawienie dużej części kartki bez zapisu, bardzo często w połączeniu z nierealistycznymi żądaniami wobec wymarzonego nauczyciela (np. „by dawał nam grać na telefonach”, „żeby rozdawał darmowe kebaby, darmowe liptony”, „przynosić codziennie czekoladę mleczną”), co może świadczyć o chęci izolacji i ucieczki od tematu. W swoich pracach uczniowie odwoływali się do potrzeby wprowadzania urządzeń cyfrowych na lekcji („puszczał filmy, na których będą zawarte informacje dotyczące naszego obecnego tematu”).

8. Podsumowanie

Jak pokazały badania, uczniowie potrzebują pedagoga pełnego zwykłego człowieczeństwa, o pozytywnym nastawieniu, partnera, doradcy, opiekuna, wychodzącego z inicjatywą i motywującego do działania. Obowiązki współczesnego pedagoga stanowią wyzwanie. Zawód nauczyciela jest niezwykle wymagający, to on bowiem kształtuje jednostki budujące współczesny świat. Kluczem do wychowania twórczych, autonomicznych ludzi stają się wobec tego relacje między nauczycielem a uczniem. Ich jakość wpływa na dzieci i młodzież w sposób wieloaspektowy. Warto o nie dbać – tym bardziej, iż to właśnie szkoła stanowi dużą część życia młodych ludzi. To tam następuje ich główna, szeroko pojęta socjalizacja.

Bibliografia

- Araucz, A. (2005). Twórcza postawa nauczyciela jako wyraz kompetencji zawodowych. W: T. Zacharuk (red.). *Pedagog jednej czy wielu dróg?*. Cz. 1. *Pedagog w teorii* (s. 45–54). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.

- Cęcelek, G. (2006). Rola nauczyciela-wychowawcy we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2, 49–57.
- Czerwosz, Z. (1986). *Dzieci lubią rysować*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Czajka, S. (1979). *Nauczyciel a twórczość plastyczna uczniów*. Warszawa: WSIP.
- Dymara, S. (1998). *Dziecko w świecie Szkoły*. Kraków: Impuls.
- Grzegorzewska, M. (1968). *Pedagogika specjalna: skrypt wykładów*. Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej.
- Johnson, D.W. (1992). *Podaj dłoń*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości; Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Malinowski, J.A. (2004). Zaburzenia relacji uczeń – nauczyciel zagrożeniem dla podmiotowości szkolnego procesu edukacyjnego. W: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.). *Edukacja jutra* (s. 347–352). Toruń: Wydawnictwo WTN.
- Popek, S. (1978). *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Kraków: WSIP.
- Rogers, C.R. (2014). *O stawianiu się osobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Sobczyk, D. (2008). Sposoby porozumiewania się w Internecie. W: M. Wawrzak-Chodaczek (red.). *Komunikacja społeczna w świecie wirtualnym* (s. 50–60). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wyd. eMPi.
- Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Teacher in the perception of primary school students. Personal research

A b s t r a c t: In this article one can distinguish two parts. In the first one, an attempt is made to introduce the emotions, concerns and needs of children and young people, indirectly, through the use of drawings and written works. This part also shows the essence of the relationship between the student and the teacher and the importance of its influence on the multi-faceted development of children and youths. In addition, the profile of a good educator was emphasised, with the desirable characteristics in the contemporary education underscored. The second part of the article deals with qualitative own research that shows how these relationships with the teacher are perceived by two different age groups of primary school students. An attempt at psychological analysis of children's work provides an opportunity to define their hidden needs in relation to the expectations of an ideal teacher. In order to illustrate the research results, the students attempted a psychological analysis of the art work of the second grade students and later the work of the fourth grade ones. The research has shown that elementary school students expect empathic teachers to adapt their work methods to their needs and technological development. It is therefore necessary to involve teachers in the profession, to be ready for continuous change and self-improvement.

K e y w o r d s: teacher, teacher's personality, interpersonal communication, children's drawings, students' opinions on teachers

Edukacja dzieci z orzeczeniami i opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej w masowych szkołach

Michał Korbelak, Monika Lizak

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: W artykule przedstawiono zagadnienia merytoryczno-teoretyczne z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zadania poradni psychologiczno-pedagogicznej, opinie oraz procedury wsparcia i pomocy w odniesieniu do dzieci wymagających tego typu pomocy. Przedstawiono procedury udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Opisano nauczanie dziecka niepełnosprawnego w ogólnodostępnej szkole, przygotowania szkoły do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Scharakteryzowano relacje między uczniami pełno- i niepełnosprawnymi, przedstawiono możliwości i bariery ich integracji. Opisano czynniki, które zapewniają rozwój uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

S ł o w a k l u c z o w e: dziecko niepełnosprawne, specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja dziecka, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, szkoła, nauczyciel

1. Wprowadzenie

Tylko nieliczne kraje nie mają w swojej konstytucji prawa zapewniającego formy szkolenia i opieki nad upośledzonymi, ale i u nich praktyka wyprzedza teorię, tzn. i tam istnieją szkoły i formy opieki nad tymi dziećmi. Dziecko upośledzone ma prawo do nauki i opieki z racji swojego człowieczeństwa, a celem rehabilitacji jest rozwój jednostki, jej szczęście osobiste i niezależność społeczna. Istnieje wiele podmiotów udzielających pomocy i wsparcia dzieciom i ich rodzinom, w tym poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Poradnictwo pedagogiczne powstało na początku XX wieku, głównie dzięki zapotrzebowaniu społecznemu na poradnictwo zawodowe (Skałbana, 2009, s. 18). Od 1907 roku, dzięki powstaniu pierwszych poradni psychotechnicznych, poradnictwo funkcjonowało jako forma instytucjonalna. Starania Marii Grzegorzewskiej przyczyniły się do powstania poradni,

Korespondencja w sprawie artykułu: dr Michał Korbelak, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Nauk o Wychowaniu, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 14 65 65 524, e-mail: michal.korbelak@mwse.edu.pl.

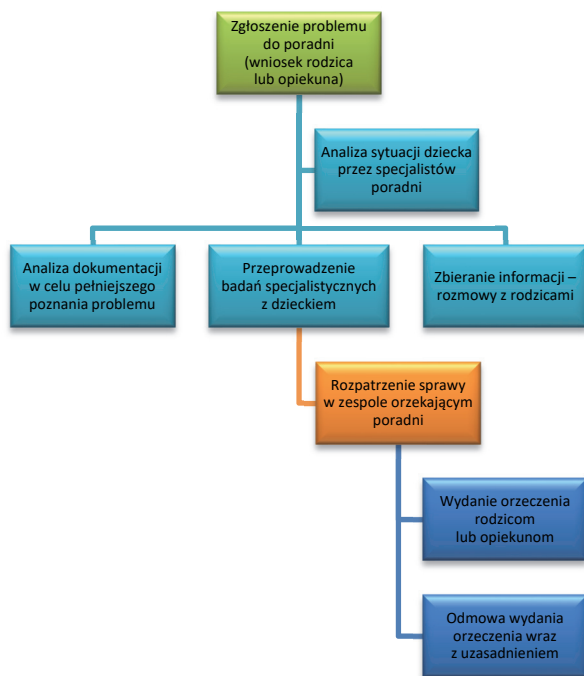
której głównym zadaniem było udzielanie pomocy dzieciom upośledzonym umysłowo (zapewnianie im odpowiednich warunków kształcenia). Od 1975 roku sytuacja w tym zakresie uległa poprawie za sprawą pedagogów szkolnych (Skałbani, 2009, s. 13).

W 1958 roku utworzono pierwsze poradnie psychologiczne, brak było jednak należytej współpracy poradni ze szkołami, które nie przejmowały zadań związanych z wczesnym rozwiązywaniem problemów chorych dzieci. Powstałe poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP) zaczęły udzielać dzieciom, młodzieży oraz rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowywaniem i kształceniem. Poradnie wspomagały przedszkola, szkoły i placówki w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. z 2013 r., poz. 199). Działające w poradniach zespoły zaczęły wydawać orzeczenia oraz udzielać pomocy psychologiczno-pedagogicznej dotyczącej między innymi:

- a) indywidualnego nauczania uczniów;
- b) indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego;
- c) kształcenia specjalnego dzieci i młodzieży z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi;
- d) zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim;
- e) wczesnego wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych bądź zagrożonych niepełnosprawnością.

Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej polega z kolei na: prowadzeniu terapii dzieci i młodzieży oraz wspomaganiu ich rodzin; udzielaniu wsparcia dzieciom i młodzieży podczas wyboru kierunku kształcenia, zawodu, planowaniu kariery zawodowej; udzielaniu pomocy rodzicom w rozwijaniu indywidualnych potrzeb edukacyjnych oraz indywidualnych predispozycji psychofizycznych dzieci i młodzieży (Dz.U. z 2013 r., poz. 199).

Dzieci z orzeczeniami trafiają najczęściej do szkół masowych, dyrektor szkoły zaś nie może odmówić im przyjęcia do szkoły/ośrodka, jeżeli w obwodzie zamieszkania dziecka z orzeczoną niepełnosprawnością nie ma szkoły specjalnej. Starosta może skierować dziecko do najbliższego powiatu prowadzącego taką szkołę. Podręczniki do nauczania specjalnego są dofinansowywane z budżetu państwa (Ustawa o systemie oświaty, tj. Dz.U. z 2016 r., poz. 1943). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest uczniom z niedostosowaniem społecznym, z niepełnosprawnością, ze szczególnymi uzdolnieniami, z chorobą przewlekłą, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, z zaniedbaniami środowiskowymi związanymi z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, z niepowodzeniami edukacyjnymi (Dz.U. z 2013 r., poz. 532). Pomoc może być udzielana z inicjatywy: rodzica ucznia, samego ucznia, dyrektora przedszkola lub szkoły, nauczyciela, kuratora sądowego, pracownika socjalnego, higienistki szkolnej, pielęgniarki środowiskowej. Poradnia po przeprowadzeniu badań wydaje opinię lub orzeczenie dotyczące badanego ucznia na piśmie wniosek rodzica dziecka lub ucznia (jeżeli jest osobą pełnoletnią) w terminie nie dłuższym niż trzydzieści dni, a w szczególnie uzasadnionych przypadkach w terminie do sześćdziesięciu dni od dnia złożenia wniosku. Istnieje możliwość odwołania od wystawionej opinii do kuratora oświaty w terminie czternastu dni od dnia jej otrzymania (Dz.U. z 2004 r., poz. 2572).



Rysunek 1. Procedura wydawania orzeczenia

Źródło: Skalbiana, 2009, s. 69.

Do opracowania opinii/orzeczenia są brane pod uwagę: rezultaty spostrzeżeń, badania psychologiczne, logopedyczne, pedagogiczne, lekarskie, opinia nauczycieli, specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Dz.U. z 2013 r., poz. 199). Dyrektorzy placówek na podstawie opinii/orzeczeń planują i koordynują udzielanie pomocy dzieciom. By pomóc zniwelować trudności uczniów w edukacji, organizuje się zajęcia: „rozwiązujące uzdolnienia, klasy terapeutyczne, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, zajęcia psychoedukacyjne, warsztaty, szkolenia, porady i konsultacje, zajęcia specjalistyczne (zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia logopedyczne, socjoterapeutyczne i inne zajęcia o charakterze terapeutycznym)” (Głodkowska, 2012, s. 98).

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych skierowani do szkół powszechnych często nie potrafią sprostać wymogom programów nauczania obowiązujących w szkołach powszechnych (Głodkowska, 2012, s. 91–94). Niejednokrotnie uczeń niepełnosprawny w szkole powszechnej nie jest w stanie poradzić sobie z trudnościami podczas lekcji, ma problemy z pisaniem, czytaniem, liczeniem oraz nawiązywaniem relacji z rówieśnikami. Często nie potrafi dostosować się do regulaminu szkoły, wolno przyswaja pojęcia – szczególnie z przedmiotów ścisłych. Uczeń niepełnosprawny w uzasadnionym przypadku może zostać odroczonego od obowiązku szkolnego i może rozpocząć naukę np. w 10. roku życia, przedłużając ten obowiązek do 21. roku (w przypadku osób niepełnosprawnych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym), a nawet do 25. roku życia (w przypadku upośle-

dzenia w stopniu głębokim). Osoby te potrzebują systematyczności oraz indywidualnego toku i sposobu pracy, wielokrotnego powtarzania zadań, ciągłego wsparcia i motywacji ze strony nauczyciela (Janiszewska-Nieścioruk, 2004, s. 258). Uczniowie niepełnosprawni są zazwyczaj starsi o rok lub dwa od rówieśników (Maciarz, 1999, s. 32). Nauczanie dziecka niepełnosprawnego w ogólnodostępnej szkole w dużym stopniu zależy od jego sytuacji rodzinnej, przeświadczenia rodziców o potrzebie kształcenia, a także postaw rodziców uczniów sprawnych.

W szkołach jest często organizowane nauczanie integracyjne, które szczególnie koncentruje się na uczniu z orzeczeniem o niepełnosprawności. Podejmowany jest również indywidualny program nauczania dla uczniów niepełnosprawnych. Nauczyciele współpracują ze specjalistami (psycholog, pedagog, logopeda). Klasy integracyjne liczą 15–20 uczniów, w tym 3–5 uczniów niepełnosprawnych. W przypadku dzieci z poważnymi zaburzeniami uczniów w sali jest mniej (Materka, 2005, s. 8). Oprócz nauczyciela przedmiotu w lekcji uczestniczy nauczyciel wspomagający, który troszczy się o odpowiedni dobór zadań, wie, w jaki sposób zaprezentować trudne części materiału (Materka, 2005, s. 9; Tomkiewicz-Bętkowska, Krztoń, 2014, s. 42). Otacza on opieką wychowawczą uczniów niepełnosprawnych wraz z wychowawcą klasy i pedagogiem szkolnym, podtrzymuje kontakt z rodzicami, zawiadamia o trudnościach i postępach, zapisuje informacje do zeszytu korespondencji ucznia. Podczas zajęć lekcyjnych uwaga skupiona jest na całej klasie. Kładzie się nacisk na uczenie się i wspólne rozwiązywanie problemów, nauczyciel staje się specjalistą i bierze odpowiedzialność za wszystkie dzieci – sprawne i niepełnosprawne – biorące udział w procesie dydaktycznym. Bardzo ważne jest uznanie różnic indywidualnych oraz odpowiedni dobór metod i treści edukacji (Rękawek, 2006, s. 49–50). Wynika stąd, że każdy, uczeń bez względu na stan zdrowia, sprawność, wygląd ma prawo do nauki (Szumski, 2010, s. 23).

Niezwykle istotnym elementem jest integracja społeczna osób niepełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej. Decydujący wpływ na integrację mają osobowościowe cechy psychofizyczne uczniów, ich wygląd, umiejętności, wiek, sukcesy w nauce (Maciarz, 1999, s. 35). Często podkreśla się kompetencje społeczne dziecka, czyli umiejętność nawiązywania kontaktów, towarzyskość, zdolność współpracy w zespole, serdeczność, poczucie humoru (Bąbka, 2001, s. 190–191). Integracja ma uzmysłowić uczniom, że osoby o różnorodnych stopniach i rodzajach niepełnosprawności były, są i będą (Kazanowski, Osik-Chudowolska, 2003, s. 29). W gestii nauczycieli leży kreowanie warunków integracji, pozytywnych postaw emocjonalno-społecznych między pełno- i niepełnosprawnymi uczniami, aby złamać bariery między nimi. Dzięki temu osoby niepełnosprawne mogą czuć się swobodnie i mają poczucie przynależności do grupy szkolnej (Maciarz, 1999, s. 63). Można ponadto wykluczyć nietolerancję czy negatywne nastawienia (Popławska, Sierpińska, 2001, s. 7). Często podczas obserwacji dzieci można zauważyć, iż uczniowie pełnosprawni traktują rówieśników niepełnosprawnych z pewnym dystansem. Dzieje się tak, ponieważ dzieci te nie są w pełni dojrzałe emocjonalnie i społecznie. Dziecko niepełnosprawne intelektualnie nie wie o swojej izolacji, a kontakt z rówieśnikami traktuje pozytywnie. Mimo to chce przebywać z rówieśnikami. W integracji dzieci niepełnosprawnych ważną rolę odgrywają rodzice uczniów pełnosprawnych i ich postawa wobec nich. Istnieją jednakże pewne bariery i możliwości integracji. Do barier integracji pełno- i niepełnosprawnych uczniów w szkole można zaliczyć na przykład (Maciarz, 1999, s. 44–45):

- a) nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli – zbyt duża ich pobłażliwość w ocenianiu wiadomości i umiejętności uczniów niepełnosprawnych powoduje spadek sukcesów w nauce oraz degradowanie ich w środowisku rówieśników;

- b) bariery architektoniczne – nieodpowiednie przystosowanie środowiska szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych, m.in.: brak podjazdów, wind, odpowiednio szerokich drzwi, brak odpowiednich toalet;
- c) kulturowe – od dzieciństwa modeluje się w strukturach poznawczych dziecka budowa ludzkiego wyglądu. W literaturze, bajkach dla dzieci występują bohaterowie, którzy charakteryzują się negatywnymi cechami osobowości, przy czym cechy te podkreślane są brzydotą ich wyglądu fizycznego. To umacnia w dziecku postrzeganie własnej ułomności fizycznej. Uczniowie „ładni” są bardziej akceptowani przez rówieśników.

Integracja uczniów sprawnych z niepełnosprawnymi ma swoje korzyści, takie jak:

- a) zdrowe dzieci uczą się cierpliwości, wytrwałości w realizowaniu różnych codziennych zadań, uprzejmości, odpowiedzialności, tolerancji, przyjaźni z drugą osobą, akceptują rówieśników niepełnosprawnych, zwiększa się ich świadomość, że wszyscy są tacy sami, rozumieją, że każde dziecko ma prawo do nauki i życia;
- b) uczniowie niepełnosprawni zwiększają doświadczenia, przewartościowują się na lepsze, zwiększają swój obszar działalności umysłowej i fizycznej, mają poczucie, że przynależą do grupy, mogą spełniać swoje potrzeby psychiczne (Kazanowski, Osik-Chudowolska, 2003, s. 340).

Bardzo ważna jest współpraca szkoły z rodzicami dziecka z określoną niepełnosprawnością. Rodzina taka tworzy niezwykle charakterystyczną grupę społeczną, realizuje nie tylko funkcje socjalizacyjne, wychowawcze, lecz także rehabilitacyjne i rewalidacyjne (Głodkowska, 2012, s. 234). Rodzice często obwiniają się, obniżają przez to swoją samoocenę i uważają, że nie podołają w rolach rodzicielskich. Zadaniem specjalistów jest zminimalizować w nich poczucie winy. Istotne jest wzmacnianie przekonania rodziców o posiadaniu wpływu na los dziecka, uczenie ich dostrzegania tego, że dziecko zmienia się i rozwija. W ośrodkach specjalistycznych otrzymują informacje odnoszące się do diagnozy i bieżących możliwości funkcjonowania dziecka oraz uzyskują wiadomości na temat systemu wspomagania (Głodkowska, 2012, s. 235–236). Dla specjalistów bardzo ważna jest wiedza o rodzinie ucznia niepełnosprawnego dotycząca między innymi:

- a) nastawienia do ucznia (stosunek rodziców do nauki ucznia, kompetencja rodziców do pomagania szkole w pełnieniu jej funkcji wychowawczych, zadania dziecka w domu, zbieżności bądź rozbieżności między normami a wymaganiami domu oraz szkoły);
- b) atmosfery emocjonalnej istniejącej w domu (stosunki między rodzicami, potencjalny konflikt między dorosłymi, wpływ na dziecko, rodzeństwo i ich stosunki, uświadomienie odpowiedzialności za los dzieci).

Koordynacja działań szkoły z rodzicami i udoskonalanie funkcjonowanie rodziny włącza rodziców w proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły. Ujmuje działania takie jak: dostarczanie właściwej wiedzy z zakresu wychowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dostarczanie wiedzy z zakresu integracji, przekazywanie uczniom właściwej pomocy, wiedzy odnoszącej się do indywidualizacji kształcenia dziecka (Popławska, Sierpińska, 2001, s. 79).

Nauczyciele oferują rodzicom dzieci niepełnosprawnych różne formy pomocy (Bąbka, 2001, s. 137), między innymi:

- a) wspieranie rewalidacyjne – opracowanie działań z dzieckiem w domu, przedstawianie sensu uczenia samodzielności;
- b) wspieranie psychoemocjonalne – rozmowy z rodzicami, terapia dysfunkcji życia wewnątrz rodziny, tłumienie napięć i szkodliwych sytuacji;

- c) wspieranie opiekuńczo-wychowawcze – zaopatrywanie we właściwą literaturę, ćwiczenia z dzieckiem, przekazywanie tygodniowego planu pracy.

Z tego typu wsparcia mogą skorzystać także rodzice uczniów pełnosprawnych. Do znaczących form efektywnej współpracy z rodziną uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należą tzw. „wewnątrzrodzinne atuty funkcjonowania” – czyli zasoby oraz predyspozycje rodziny – a także rozmowy terapeutyczne, które mają naturę działań doraźnych, a celem ich jest pomoc w zapobieganiu kłopotom zgłaszanym przez rodziców. Istotna jest pedagogizacja rodziców – stałe udoskonalanie posiadanej przez nich wiedzy pedagogicznej na temat wychowania ich dzieci. Pedagogizacja jest prowadzona m.in. przez poradnie specjalistyczne, instytucje oświatowe (Głodkowska, 2012, s. 244). Rodzice dzieci niepełnosprawnych chcą, aby poprzez relacje z rówieśnikami pełnosprawnymi obudzić w nich poczucie wartości, wzbudzić zaufanie do otoczenia (Kazanowski, Osik-Chudowolska, 2003, s. 31). Nie chcą, by specjaliści narzucali swoje zdanie lub ich oceniali. Rodzicom zależy na tym, by niepełnosprawność nie dziwiła nikogo, aby ludzie nie wytykali ich dziecka palcami i przez to ich nie krzywdzili (Kazanowski, Osik-Chudowolska, 2003, s. 32). Pragną oni, by ich dziecko niepełnosprawne mogło uczyć się w sąsiedztwie domu, tak jak inne dzieci, by miało możliwość dojrzewania, rozwijania samodzielności oraz niezależności i nie było poddawane ciągłym zajęciom korekcyjnym.

2. Badania

Dla pełniejszego zobrazowania zjawiska edukacji dzieci z niepełnosprawnością i posiadanymi opiniami/orzeczeniami poradni psychologiczno-pedagogicznej przeprowadzono ankietyzację trzydziściorga nauczycieli z dwóch szkół podstawowych.

Ustalono główny problemem badawczy: Czy uczniowie o szczególnych potrzebach edukacyjnych mają poczucie przynależności do zbiorowości uczniowskiej? Poszerzono go o następujące pytania szczegółowe:

1. Czy dziecko czuje się akceptowane w środowisku szkolnym?
2. Co uskutecznia pracę z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych?
3. Jakie jest odniesienie rodziców oraz nauczycieli do uczęszczania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do placówki, w której uczą się dzieci zdrowe?
4. Co decyduje o pozytywnej i negatywnej integracji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej?

Przyjęto hipotezy główne:

1. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają duże poczucie przynależności do środowiska uczniów pełnosprawnych w ogólnodostępnych szkołach.
2. Szkoła spełnia wymogi standardów przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Sformułowano także hipotezy robocze:

1. Zakłada się, że dzieci z opiniami/orzeczeniami pozytywnie odnajdują się w środowisku szkolnym.
2. Zakłada się, że nauczyciele prowadzący zajęcia z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych potrafią zrozumieć ich problemy.

Tabela 1. Czy posłanie dziecka z orzeczeniem do szkoły ogólnodostępnej to dobra decyzja?

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych	
	[L = 30]	[%]
Tak	20	66
Nie	10	34

Źródło: badania własne.

66% respondentów jest zdania, iż dobrą decyzją jest, aby dziecko z orzeczeniem/opinią uczęszczało do szkoły ogólnodostępnej.

Tabela 2. Odczucia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych wobec własnej klasy

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych	
	[L = 30]	[%]
Sympatia	23	77
Antypatia	4	13
Ani sympatia, ani antypatia	3	10

Źródło: badania własne.

Na podstawie danych liczbowych zawartych w tabeli 2 można stwierdzić, że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych czują sympatię w stosunku do swojej klasy.

Tabela 3. Opinie nauczycieli o stosunku uczniów do niepełnosprawnych rówieśników

Warianty odpowiedzi	Liczba wskazań [L = 30]*
Akceptacja wśród innych uczniów	18
Aprobata, ale bez udzielania pomocy	6
Pomoc	16
Izolacja	2
Odrzucenie	4
Ośmieszenie	8
Dokuczanie	10
Zrozumienie	13
Unikanie	6

Równe traktowanie	9
Inne (wykorzystywanie, czego nie jest świadomy; współczucie; cierpliwość; poświęcenie; wsparcie; strach; wiele to zależy od zespołu klasowego w większości przypadków)	2

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Uczniowie niepełnosprawni są akceptowani wśród innych rówieśników, koledzy okazują im pomoc oraz zrozumienie.

Tabela 4. Sposób bycia uczniów „trudnych”, a dezorganizacja zajęć

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych	
	[L=30]	[%]
Tak, dezorganizuje	19	63
Nie dezorganizuje	6	20
Tak i nie	5	17

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 4 wynika, że sposób bycia uczniów „trudnych” dezorganizuje zajęcia lekcyjne pozostałym uczniom. Z jednej strony trudniej prowadzi się lekcję ze względu na tzw. trudne dziecko, gdyż trzeba mu poświęcić więcej czasu kosztem innych dzieci. Nie nadążając za tokiem lekcyjnym, uczniowie niepełnosprawni mogą przejawiać frustracje, a niekiedy zachowania agresywne.

W polskim systemie kształcenia specjalnego przyjęto zasadę, że wychowanie dzieci niepełnosprawnych musi odbywać się w maksymalnie dostępnej integracji z dziećmi zdrowymi zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym. Z przeprowadzonych badań wynika, że respondenci odnoszą się do tych zagadnień podobnie.

Tabela 5. Stopień zapewnienia przez szkołę i nauczycieli odpowiednich warunków rozwoju uczniom upośledzonym

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych	
	[L = 30]	[%]
W dużym stopniu	14	47
W średnim stopniu	13	43
W małym stopniu	3	10
Nieprzygotowany	0	0

Źródło: badanie własne.

Dane zawarte w tabeli 5 pozwalają na stwierdzenie, że nauczyciele i szkoła zapewniają odpowiednie warunki rozwoju uczniom upośledzonym.

Tabela 6. Skuteczność współpracy szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych	
	[L = 30]	[%]
Skuteczna	12	40
Nieskuteczna	18	60

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 6 wynika, że 60% ankietowanych uważa, iż współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną jest nieskuteczna. Według opinii respondentów współpraca szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną najczęściej ogranicza się do wydania mało przydatnej opinii lub orzeczenia o uczniu. Niewielka jest ilość informacji na temat indywidualnej pracy na konkretnym przedmiocie w odniesieniu do badanych osób.

Ankietowani wskazywali najczęściej, że czynniki, które zapewniają rozwój uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, to odpowiednie wyposażenie pomieszczeń, np. w pomoce dydaktyczne, odpowiednie podejście nauczycieli do dzieci. Istotne są pozytywne stosunki pomiędzy uczniami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi, które wywołują chęć uczęszczania do szkoły. Specjalny dobór metod oraz form pracy z uczniami, indywidualny program kształcenia pozwala takim uczniom na optymalny rozwój. Respondenci wskazywali na umiejętność pełnienia odpowiedniej opieki, wychowania i edukacji nad dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W pracy z uczniami posiadającymi opinie lub orzeczenia poradni należy szczególnie zwracać uwagę na dokładne rozpoznanie przyczyn i rodzaju ich niepełnosprawności. Ważne jest zapoznanie się z opinią/orzeczeniem, a także utrzymywanie stałego kontaktu z rodzicami i współpraca z nimi. Osoby pracujące z dziećmi upośledzonymi muszą być stanowcze, a jednocześnie przyjazne dziecku. Dzieci te powinny mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa. Wymagany jest odpowiedni dobór nauczycieli z przygotowaniem specjalistycznym do tej trudnej pracy, którzy będą potrafili odpowiednio zachęcać, wspierać dzieci i pomagać im w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami. Istotne staje się zwracanie uwagi na specyficzne potrzeby dzieci, ich zainteresowania, możliwości osobowościowe, fizyczne, psychofizyczne i umysłowe. Należy włączać uczniów niepełnosprawnych w realizację takich samych zadań, jakie przeznaczone są dla uczniów pełnosprawnych, i sprawić, by czuli się w pełni akceptowane. Trzeba pokazywać tym dzieciom, że wszyscy szanują je i lubią za to, jakie są. Poprzez drobne sukcesy i osiągnięcia powinno się je przekonywać, że mogą dużo osiągnąć. Należy dobierać odpowiednie metody aktywizujące i formy pracy oraz indywidualne tempo dostosowane do predyspozycji uczniów.

Tabela 7. Postawa rodziców w stosunku do uczęszczania do szkoły masowej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych	
	[L = 30]	[%]
Pozytywna	12	40
Ambiwalentna	8	27
Neutralna	3	10
Negatywna	7	23

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli 7 pokazują, że postawa rodziców w stosunku do uczęszczania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do szkoły masowej jest w większości wypadków pozytywna (40%) lub ambiwalentna (27%). Siedmioro ankietowanych (23%) było negatywnie nastawionych do tego zjawiska, a troje (10%) określiło swoją postawę jako neutralną.

Tabela 8. Stosunek nauczycieli do uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych*	
	[L = 30]	[%]
Tak samo jak każdego ucznia	18	60
Jako indywidualny przypadek	15	50
Z życzliwością	22	73
Z troską	22	73
Ze szczególną opieką	12	40

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 8 wynika, że nauczyciele traktują uczniów o szczególnych potrzebach z troską oraz z życzliwością (takie odpowiedzi zaznaczyło aż 73% ankietowanych). 60% wskazuje, że traktuje ich tak samo jak każdego ucznia, z uwzględnieniem zaleceń zawartych w opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz z uwzględnieniem rodzaju dysfunkcji. Jako indywidualny przypadek postrzega ucznia o szczególnych potrzebach edukacyjnych 50% badanych nauczycieli, a szczególną opieką otacza takiego wychowanka 40% ankietowanych.

Tabela 9. Korzyści kształcenia się wspólnego z uczniami niepełnosprawnymi

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych*	
	[L = 30]	[%]
Możliwość korzystania ze wszystkich stopni szkolnictwa	4	13
Osiągnięcie lepszych wyników niż w szkołach specjalnych	1	3
Możliwość pełnienia ról społecznych (np. podejmowanie działania i komunikowanie się w sposób naturalny)	9	30
Otrzymywanie indywidualnej pomocy, która wspiera rozwój ucznia	9	30
Lepszy rozwój dzięki otoczeniu rówieśników o różnorodnych zdolnościach i upodobaniach	14	47
Modelowanie pozytywnych cech osobowości	12	40
Możliwość przygotowania ucznia niepełnosprawnego do życia w społeczeństwie	15	50
Poczucie przynależności	13	43

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Połowa badanych uważa, że korzyścią płynącą ze wspólnego kształcenia dzieci sprawnych i z niepełnosprawnościami jest możliwość przygotowania ucznia niepełnosprawnego do życia w społeczeństwie (50%). Prawie tyle samo ankietowanych (14 osób – 46%) uważa, że dzieci lepiej się rozwijają dzięki otoczeniu rówieśników o różnorodnych zdolnościach i upodobaniach, a 40% sądzi, że wspólna nauka wpływa na modelowanie pozytywnych cech osobowości. Dzieci więc osób (30%) wskazało, że ważne jest otrzymywanie indywidualnej pomocy, która wspiera rozwój dziecka niepełnosprawnego, a tylko jedna za korzyść uznała osiąganie lepszych wyników w szkole masowej niż w szkołach specjalnych.

Tabela 10. Napotykanne trudności w procesie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w masowej szkole

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych*	
	[L = 30]	[%]
Brak tolerancji	10	33
Bariery architektoniczne	8	27
Brak fachowej kadry	10	33
Brak odpowiedniego wyposażenia szkoły, klasy	15	50
Niewyrównane szanse edukacyjne	13	43

Degradacja	3	10
Brak wzajemnego zrozumienia zachowania	15	50
Brak środków finansowych na zagospodarowanie placówki	9	30

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Jak wskazują odpowiedzi respondentów zestawione w tabeli 10, największą trudnością w procesie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest brak odpowiedniego wyposażenia szkoły, klasy oraz brak wzajemnego zrozumienia zachowania (po 15 odpowiedzi – 50% badanej grupy). Brak tolerancji, brak środków finansowych na zagospodarowanie placówki wskazało odpowiednio dziesięcioro (33%) i dziewięcioro (30%) ankietowanych nauczycieli. Niewyrównane szanse edukacyjne były problemem dla trzynastu (43%). Bariery architektoniczne wskazało osiem osób (27%), a brak wykwalifikowanej kadry dydaktycznej – dziesięć (33%). Nauczyciel bez kwalifikacji specjalistycznych często nie jest przygotowany do prowadzenia tego typu zajęć i dlatego zazwyczaj uczniowie niepełnosprawni w szkołach masowych mają ograniczone szanse pełnej realizacji programu nauczania oraz uczestniczenia w społecznym życiu szkoły.

Tabela 11. Najczęstsze bariery występujące w masowej szkole w toku integracji uczniów pełno- i niepełnosprawnych

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych*	
	[L = 30]	[%]
Złe nastawienie	12	40
Stereotypy	11	37
Słabe wyniki w nauce	7	23
Podział na uczniów wzorowych i nagannych	3	10
Podział na uczniów zdrowych i na niesprawnych	7	23
Pobłażliwość w systemie oceniania wiadomości uczniów niepełnosprawnych	6	20
Zakazy rodziców na wzajemne kontakty, zabawy	8	27
Inne (brak umiejętności nawiązywania kontaktów przez dzieci niepełnosprawne; zachowania agresywne dzieci niepełnosprawnych np. z ZA, ADHD; brak możliwości dorównywania kolegom, koleżankom; poziom intelektualny uniemożliwia dobry kontakt)	3	10

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli 11 informują, że do najczęstszych barier w integracji uczniów pełno- i niepełnosprawnych zalicza się złe nastawienie do dzieci niepełnosprawnych (40%), stereotypy o uczniach niepełnosprawnych (37%), słabe wyniki w nauce, podział na uczniów zdrowych i na niesprawnych (23%) oraz niechęć rodziców do wspólnych zabaw (27%).

Analiza potrzeb i możliwości uczniów z naruszoną sprawnością dokonywana przez nauczycieli oraz – jeżeli zachodzi potrzeba – przez psychologów i lekarzy specjalistów służy określeniu zakresu i charakteru ewentualnej pomocy, a także sposobu udzielania jej przez nauczycieli, wychowawców i współuczniów.

Tabela 12. Czynniki powodujące zmianę złego ustosunkowania do toku integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Warianty odpowiedzi	Liczba i odsetek badanych*	
	[L = 30]	[%]
Pogodne usposobienie	12	40
Cierpliwość	19	63
Dobra kontrola emocjonalna	16	53
Wytrwałość	19	63
Przekonanie o wartości integracyjnego wychowania, edukacji	15	50

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 12 wynika, że chcąc zmienić złe ustosunkowanie do toku integracji uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych, ważnymi determinantami w opinii badanych są cierpliwość i wytrwałość (63%), dobra kontrola emocjonalna (53%), przekonanie o wartości integracyjnego wychowania edukacyjnego (50%). Powstanie postawy pozytywnej wobec osób z wyraźnymi odchyleniami od normy zależy od tego, czy dotychczasowy lub przyszły kontakt z nimi przedstawia dla danej osoby wartość pozytywną, zaspokajającą jakąś potrzebę (np. potrzebę pomocy jednostce słabszej).

3. Podsumowanie

Przedstawione rozważania nie wyczerpują całokształtu problematyki związanej z edukacją w masowych szkołach dzieci z orzeczeniami i opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej. Po dokonaniu analizy wyników badań należy przyjąć, że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych pozytywnie odnajdują się w środowisku szkolnym, mają poczucie przynależności. Pełnosprawni uczniowie okazują im pomoc, zrozumienie. Dlatego uczniowie niepełnosprawni czują sympatię do swojej klasy. Środowisko szkolne jest w zasadzie przygotowane w sposób merytoryczny i praktyczny do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szkoła, jak i nauczyciele zasadniczo zapewniają odpowiednie warunki rozwoju uczniom upośledzonym. Ponadto dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przebywając wśród

zdrowych rówieśników, uczy się, jak prawidłowo funkcjonować w środowisku, korzystając z pomocy wielu osób. I najważniejsze: uczy się przyjmować zarówno porażki, jak i sukcesy, dzięki którym wzmacnia swoją psychikę oraz dopasowuje się do zdrowych kolegów. Ponadto 60% respondentów stwierdziło, że współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną nie jest dość wystarczająca, gdyż najczęściej ogranicza się do wydania zbyt ogólnej opinii/orzeczenia o uczniu. Za mało jest informacji na temat indywidualnej pracy z dzieckiem na konkretnych przedmiotach. Badania dowodzą, że czynnikami zapewniającymi optymalny rozwój uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych są: odpowiednie kompetencje nauczycieli, pomoce dydaktyczne, pozytywne stosunki pomiędzy uczniami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi, odpowiedni dobór metod i form pracy z dzieckiem, indywidualny program nauczania. Jak wskazuje analiza wyników, nauczyciele traktują uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych z troską oraz z życzliwością. Do pozytywnych aspektów wspólnego nauczania i uczenia się osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych respondenci zaliczają m.in. możliwość przygotowania ucznia do życia w społeczeństwie i modelowanie pozytywnych cech osobowości. Trudności, jakie mogą napotkać uczniowie niepełnosprawni podczas procesu kształcenia, to brak odpowiedniego wyposażenia szkoły, brak wzajemnego zrozumienia zachowania. Według respondentów do najczęstszych barier występujących w szkole masowej w toku integracji zalicza się złe nastawienie i stereotypy uczniów niepełnosprawnych, a także brak umiejętności nawiązywania kontaktów przez dzieci niepełnosprawne przejawiające zachowania agresywne.

Ważnym czynnikiem wpływającym na postawy są oczekiwania odnoszące się do danych osób. Czego innego oczekuje się i wymaga od dzieci, czego innego od dorosłych. Istnienie niepełnosprawności również rzutuje na oczekiwania i wymagania. Od dzieci z naruszoną sprawnością oczekuje się i wymaga mniej niż od innych, w sposób zgeneralizowany obejmując te zakresy funkcji i działań, które z powodzeniem mogą wykonywać. Często udzielana jest im pomoc, której nie potrzebują, a która wzmacnia zbędną zależność i wzmacnia niekorzystne dla rewalidacji i rozwoju poczucie bycia uzależnionym od innych oraz poczucie mniejszej wartości. Dążąc do zapobieżenia wystąpieniu przykrych napięć i zakłócenia równowagi poznawczej oraz emocjonalnej w związku z kontaktami z osobami niepełnosprawnymi, a także chcąc uzyskiwać równowagę w tym zakresie – co stanowi podstawę kształtowania się wzajemnych pozytywnych postaw – trzeba przede wszystkim kształtować prawidłową koncepcję i obraz człowieka niepełnosprawnego.

Bibliografia

- Bąbka, J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Głodkowska, J. (2012). *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Góralczyk, E. (2008). *Moje dziecko w szkole*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Hulek, A. (1977). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2004). *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. T. 2. *Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Kazanowski, Z., Osik-Chudowolska, D. (2003). *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kielin, J. (2002). *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego: przewodnik dla nauczycieli i terapeutów z placówek specjalnych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maciarz, A. (1999). *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Materka, E. (2005). Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych. *Edukacja i Dialog*, 7, 7–13.
- Popławska, J., Sierpińska, B. (2001). *Zacznijmy razem: dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej: poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Rękawek, A. (2006). O społecznych kontekstach edukacji włączającej. Cz. 1. *Dyrektor Szkoły*, 3, 49–50.
- Skalbani, B. (2009). *Poradnictwo pedagogiczne: przegląd wybranych zagadnień*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skoczek, A. (2015). Inkluzja – czy możliwa w naszym systemie edukacji. *Hejnat Oświatowy*, 5, 3–6.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Tomkiewicz-Bętkowska, A., Krztoń, A. (2014). *ABC pedagoga specjalnego: poradnik dla nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi, dla studentów kierunków pedagogicznych oraz dla osób zainteresowanych kształceniem integracyjnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Education of children with certificates and opinions from psychological-educational centres in regular schools

Abstract: In the article substantive and theoretical problems from the field of psychological-educational assistance, tasks of psychological-educational centres, opinions and procedures of assistance and support as regards children requiring this kind of support are presented. Procedures of psychological-educational assistance provision are described. Teaching a disabled child in a freely accessible school and preparation of school for work with students with special educational needs are depicted. Relationships between able and disabled students are characterised, possibilities and barriers for integration are presented. The factors ensuring development for students with special educational needs are described.

Key words: disabled child, special educational needs, child's education, psychological-educational assistance, school, teacher

Preferowane cechy osobowości nauczyciela edukacji przedszkolnej

Joanna Nowak

Niepubliczna Szkoła Podstawowa im. Polskiej Marynarki Handlowej w Tarnowie

A b s t r a k t: Temat artykułu został sformułowany jako „Sytuacja dziecka rozpoczynającego naukę w szkole podstawowej”. Tematyka dotycząca podjęcia przez dzieci obowiązku szkolnego jest w bieżącej chwili bardzo popularna. W przypadku niektórych osób pojawiają się liczne obawy, czy na pewno pierwszoklasista poradzi sobie w szkole nie tylko ze stresem, ale i licznymi obowiązkami, które często są dla niego trudne do zaakceptowania. Artykuł ma charakter teoretyczno-badawczy. Przybliżono w nim terminologię występującą w tekście. Dokonano krótkiej charakterystyki sytuacji dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej. Opisano postać współczesnego wychowawcy pracującego w szkole podstawowej. Zaprezentowano ideał nauczyciela, który powinien pracować z dziećmi w wieku przedszkolnym. Zwrócono uwagę na jego życzliwość do dzieci, pomysłowość, kreatywność, cierpliwość, pasję do wykonywanego zawodu oraz przyjazne nastawienie do rodziców swych podopiecznych. Przedstawiono również problematykę badawczą oraz przedmiot badań. Opisano metodę, technikę i narzędzia badawcze, a także dokonano charakterystyki miejsca przeprowadzonych badań oraz opisu badanych grup. Obszerna część artykułu to omówienie wyników badań własnych – analiza i interpretacja.

S ł o w a k l u c z o w e: nauczyciel, obowiązek szkolny, uczeń, szkoła podstawowa

1. Wprowadzenie

Nauczyciel wywiera na dziecko ogromny wpływ. Przez swoje zachowanie uczy, jak należy postępować z ludźmi, pokazuje, jakie cechy charakteru są niezbędne we właściwym funkcjonowaniu w społeczeństwie. Wychowawca w przedszkolu jest dla dzieci wzorem, dlatego tak ważne – oprócz kompetencji, mających wpływ na prawidłowy przebieg jego pracy – są cechy osobowości nauczyciela, których nie można się nauczyć.

Przedszkole wprowadza dzieci do nowego, nieznanego im jeszcze świata. W tym czasie nabywają one wiele cennych umiejętności i przyswajają wiadomości o wszystkim, co je otacza. Uczą się prawidłowego funkcjonowania w grupie rówieśniczej, kształtują osobo-

wość, poznają swoje zainteresowania i pasje. To kluczowy moment w rozwoju każdego dziecka. Edukacja przedszkolna i tworzący ją nauczyciele pomagają w łagodnym przejściu od codziennych zajęć prowadzonych w przedszkolu do zajęć lekcyjnych, w których dzieci będą uczestniczyć po rozpoczęciu nauki w szkole podstawowej.

Niewątpliwie nauczyciele, „z którymi dziecko spędza kilka godzin dziennie, to filary placówek. Od nich zależy bowiem, czy dziecko będzie się tutaj czuło dobrze, czy będzie otoczone troską, czy będzie traktowane tak, jak na to zasługuje, czyli z szacunkiem, wyrozumiałością i miłością. Przy cierpliwej pani, która z uwagą pochyla się nad dzieckiem, błędą wszelkie materialne niedostatki przedszkola” (Smoleń, 2012, s. 52).

2. Osobowość nauczyciela edukacji przedszkolnej

Według Wincentego Okonia (1984, s. 105) osobowość to „termin używany w różnych znaczeniach, najczęściej oznacza zespół właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości”.

Z kolei według Czesława i Małgorzaty Kupisiewiczów (2009, s. 128) osobowość to zespół cech, jakimi charakteryzuje się dana jednostka, dzięki czemu można ją odróżnić od innych osób. Termin ten używany jest niekiedy zamiennie z terminami *psychika* bądź *charakter*. W psychologii osobowość rozumiana jest jako zespół cech i postaw danej osoby, dzięki którym można przewidzieć jej zachowanie, postawy. Są to także wewnętrzne mechanizmy, które warunkują funkcjonowanie w relacjach z innymi ludźmi.

W wychowaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym bardzo istotne są odpowiednie cechy osobowości nauczyciela, a więc pewne skłonności i zdolności, które ułatwiają wykonywanie specyficznych zadań w placówce przedszkolnej. Spośród wielu przymiotów najczęściej wymienia się: zrównoważenie psychiczne, takt, łatwość nawiązywania kontaktów z dziećmi, zdolność przejmowania się ich losem i życiowymi trudnościami oraz umiejętność odczuwania pewnego zapału, entuzjazmu wobec przejawów życia dzieci i przedszkola (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 164). Współczesny nauczyciel przedszkolny powinien być elastyczny, tzn. umięjący dostosować się do swoich podopiecznych. „Elastyczność to połączenie wiedzy i dotychczasowych doświadczeń poddawanych systematycznej refleksji (...), to systematyczne i trwałe uczenie się radzenia sobie z tym, co nowe, i funkcjonowania w tym, co nieznane” (Łukasik, 2012, s. 52).

Sabina Guz (1996, s. 102) podkreśla, że poprawne wypełnianie celów, zadań i funkcji, jakie powinno spełniać przedszkole, jest realne tylko przy prawidłowej współpracy z rodziną. Gdy istnieją prawidłowe relacje między rodziną a przedszkolem, można zapewnić dogodne warunki do wszechstronnego rozwoju dziecka. Aby to korzystne współdziałanie między rodzicami a przedszkolem, w którym pracuje nauczyciel, mogło wystąpić, niewątpliwie nauczyciel musi być elastyczny.

Kolejną równie ważną cechą nauczyciela jest szczerłość i otwartość w nawiązywaniu kontaktu z dziećmi. Nauczyciel w edukacji przedszkolnej, który potrafi prawidłowo komunikować się z dziećmi, to nauczyciel empatyczny. Musi on dostrzegać, obserwować i rozumieć zachowanie dzieci. Potrafi też zauważyć zarówno werbalne, jak i pozawerbalne komunikaty swoich wychowanków. Powinien on stwarzać okazję do jak najczęstszych

rozmów z dziećmi, podczas których nie będzie jedynie pytał, ale i uważnie słuchał tego, co dane dziecko ma do powiedzenia (Karbowniczek, Kwaśniewska, Surma, 2012, s. 172). Empatyczny nauczyciel zobowiązany jest brać pod uwagę opinie dzieci, często pytać je o zdanie, prosić o uzasadnienie. W ten sposób między nauczycielem pracującym w przedszkolu a dzieckiem powstanie bardzo pożądana z pedagogicznego punktu widzenia postawa demokratyczna, w której nauczyciel i dziecko są szanującymi się partnerami.

Ważne jest, aby nauczyciel edukacji przedszkolnej cechował się otwartością na dialog. Wtedy korzysta on z demokratycznego stylu wychowania, dzięki czemu umożliwia swoim wychowankom wspólne podejmowanie decyzji. Często odwołuje się do inicjatywy i pomysłów dzieci. Zachęca je do przedyskutowania różnych tematów, argumentowania swojego stanowiska w danej sprawie. Tym samym uczy działania w grupie, wskazuje, jak ważny jest kompromis. W ten sposób staje się inicjatorem i doradcą, który towarzyszy i pomaga dzieciom w różnych momentach (Łobocki, 2005, s. 155).

To, w jaki sposób nauczyciel pracujący w przedszkolu odnosi się do podopiecznych, ma wpływ na to, jak dziecko będzie współpracowało z wychowawcą i rówieśnikami w szkole. Korzystne jest w tym czasie, aby nauczyciel okazywał dzieciom życzliwość, zrozumienie i cierpliwość. Nie należy nieustannie krytykować dziecka, ale raczej starać się, by miało jak najlepsze warunki do tego, by wykazać się swoimi umiejętnościami.

„Wyjątkowe znaczenie w kontaktach nauczyciela przedszkola z podopiecznymi przypisuje się więzi osobowej, zwanej także emocjonalną, której nadwątlenie znacznie zmniejsza efektywność wszelkich sposobów oddziaływania wychowawczego. Bezpośrednim skutkiem nawiązywania i utrzymywania z dziećmi więzi osobowej jest powstająca w grupie atmosfera, przepełniona wzajemnym zrozumieniem i przyjaźnią” (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 162–163).

Aby te korzystne warunki mogły wystąpić, nauczyciel musi być wrażliwy na los dziecka. Powinien obdarzać je szczerą miłością i płynącą z niej akceptacją. Nauczyciel akceptuje dziecko takim, jakie jest. Niezależnie od statusu materialnego rodziców, zdolności i predyspozycji jest ono bowiem istotą niepowtarzalną. Każde dziecko jest dla nauczyciela pracującego w przedszkolu członkiem grupy. Bez względu na łatwość nawiązywania z nim kontaktu wychowawca okazuje mu zainteresowanie, życzliwość. Chce on stworzyć jak najlepsze warunki do tego, by okazywać podopiecznym należyne im szacunek (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 162–163). Akceptowanie dzieci w edukacji przedszkolnej jest bardzo ważne, bowiem decyduje o atmosferze, jaka panuje w grupie między nauczycielem a dziećmi.

Kolejną cechą nauczyciela edukacji przedszkolnej, która ma wpływ na prawidłowe relacje z dziećmi, jest poczucie humoru. W wielu publikacjach dowodzi się, że osoby obdarzone taką cechą są ludźmi twórczymi. Nauczyciel z poczuciem humoru jest w większości przypadków ciekawy świata. Warto podkreślić, że preferowane jest, aby w pracy śmiać się z innymi ludźmi, a nie z innych ludzi (Szmidt, 2006, s. 41). Pamiętać jednak należy, że żart powinien być zrozumiały dla dzieci. Nie należy go stosować w sytuacji, gdy dziecko przekroczyło pewne normy lub stworzyło sytuację, w której jego rówieśnik był narażony na niebezpieczeństwo. Oczywiście żart nie powinien wprowadzać dziecka w zakłopotanie, dlatego korzystać z niego należy bardzo umiejętnie.

Nauczyciel pracujący z dziećmi w przedszkolu powinien być także osobą moralną. Jest to bardzo ważne, bowiem gdy dziecko uczęszcza do przedszkola, od najbliższych mu osób uczy się wartości, norm i postaw. Są to w szczególności rodzice i nauczyciele (Wieruszewska-Duraj, 2005, s. 103). Każdy nauczyciel edukacji przedszkolnej, który postępuje sprawiedliwie i odpowiedzialnie, w sposób całkowicie naturalny uczy tego samego swoich

podopiecznych. Dziecko przebywające w przedszkolu, dostrzegając, że pani zwraca się do jego rówieśników w życzliwy, pogodny sposób, będzie starało się naśladować swojego opiekuna. Wychowawca w grupie przedszkolnej jest dla dzieci wzorem, który pokazuje, jakie wartości i zachowania są społecznie akceptowane. Istotne, aby oprócz głoszenia tych ważnych ideałów nauczyciel stosował je w życiu. Dzięki temu dziecko będzie starannie wykonywało powierzone mu zadania i wynikające z nich obowiązki; będzie szanowało własność innych osób i mówiło prawdę.

Co ważne, nauczyciel kierujący się w swojej pracy wartościami pokazuje dzieciom, że zasady i reguły, którym mają się podporządkować, dotyczą także jego, ponieważ jest częścią grupy przedszkolnej. To bardzo korzystna sytuacja, w której nauczyciel staje się autorytetem wpływającym na dalsze zachowanie swoich podopiecznych (Żuchelkowska, 2012, s. 84).

W różnorodnych publikacjach przedstawiany jest ideał nauczyciela. Niejednokrotnie rodzice apelują: „chcemy dzisiaj w przedszkolu nauczyciela autentycznego, spontanicznego, twórczego, chcemy także aby był on sprawny i rozumny w działaniu” (Leżańska, 2001, s. 94).

3. Metodologiczne podstawy badań własnych

Przeprowadzone badania dotyczyły preferowanych cech nauczyciela edukacji przedszkolnej. Celem poznawczym badań było uzyskanie wiedzy na ten temat, natomiast celem praktycznym – ustalenie dyrektyw dla nauczycieli edukacji przedszkolnej w celu podniesienia efektywności pracy wychowawczej z dziećmi. Przedmiotem badań były opinie nauczycieli i rodziców na temat oczekiwanych cech osobowości nauczyciela w edukacji przedszkolnej.

Przystępując do badań, sformułowano następującą hipotezę: Nauczyciel edukacji przedszkolnej powinien być przyjaźnie nastawiony do dzieci, odpowiedzialny i cierpliwy, bowiem wtedy ma prawidłowy wpływ na rozwój dziecka.

W badaniach zastosowana metodę sondażu diagnostycznego, jako narzędzie badań wykorzystano kwestionariusze ankiety dla nauczycieli i rodziców.

W toku badań wykorzystano następujące kategorie wskaźników:

- a) elementy informacyjne zawarte w wypowiedziach nauczycieli;
- b) elementy informacyjne zawarte w wypowiedzi rodziców;
- c) wskaźniki liczbowe jako wynik skalowania.

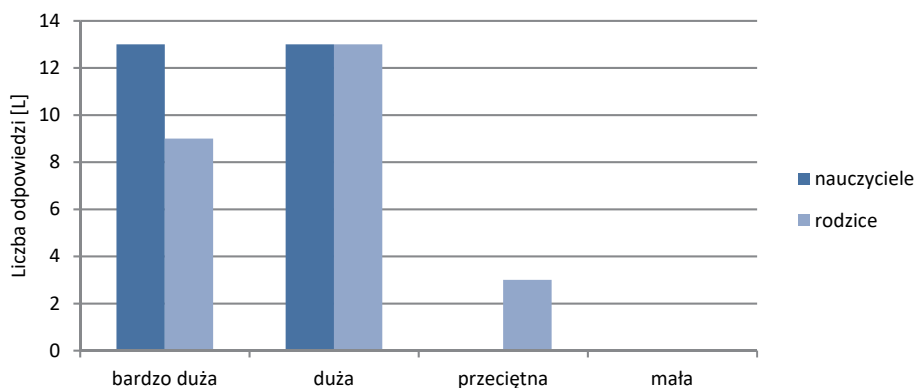
Badania przeprowadzone zostały w Przedszkolu Publicznym nr 15 i Przedszkolu Publicznym nr 34 w Tarnowie w okresie od 27 października do 10 grudnia 2013 roku.

Badaniami ankietowymi objętych było dwudziestu sześciu nauczycieli (kobiety). Wszyscy respondenci pracowali na terenie miasta. Wykształcenie badanych przedstawiało się następująco: dwudziestu jeden nauczycieli miało wykształcenie wyższe magisterskie, czterech posiadało ukończone studium nauczycielskie, jeden nauczyciel miał wykształcenie wyższe licencjackie. Wśród dwudziestu sześciu ankietowanych z tej grupy aż jedenastu nauczycieli pracowało w zawodzie dłużej niż 23 lata, sześciu posiadało staż pracy od 6 do 11 lat, pięciu wychowawców miało staż od 12 do 17 lat, dwóch pracowało w zawodzie od 18 do 23 lat i również dwóch legitymowało się stażem pracy od roku do 5 lat. Spośród wszystkich badanych nauczycieli dwunastu miało stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego, ośmiu – nauczyciela mianowanego, czterech – kontraktowego, natomiast dwóch było nauczycielami stażystami.

Badaniami objęto także grupę dwadzieścioro pięciorga rodziców dzieci uczęszczających do tych przedszkoli. W grupie respondentów było osiemnaście kobiet i siedmiu mężczyzn. Wszyscy badani mieszkali na terenie miasta. Wśród nich dwanaścioro deklaroowało wykształcenie wyższe, jedenaścioro – wykształcenie średnie, a dwoje – zawodowe. W grupie respondentów czternaścioro rodziców miało dwoje dzieci, sześcioro – jedno dziecko, natomiast pięciorgo rodziców miało troje dzieci.

4. Omówienie wyników badań własnych

Praca nauczyciela przedszkola bywa często w opinii publicznej czymś banalnym, łatwym, niewymagającym specjalnego wykształcenia, doświadczenia czy osobowości (Śliwerski, 2012, s. 95). Dlatego warto podkreślać, że nauczyciel w edukacji przedszkolnej jest jedną z osób, która ma znaczący wpływ na rozwój i wychowanie dzieci.



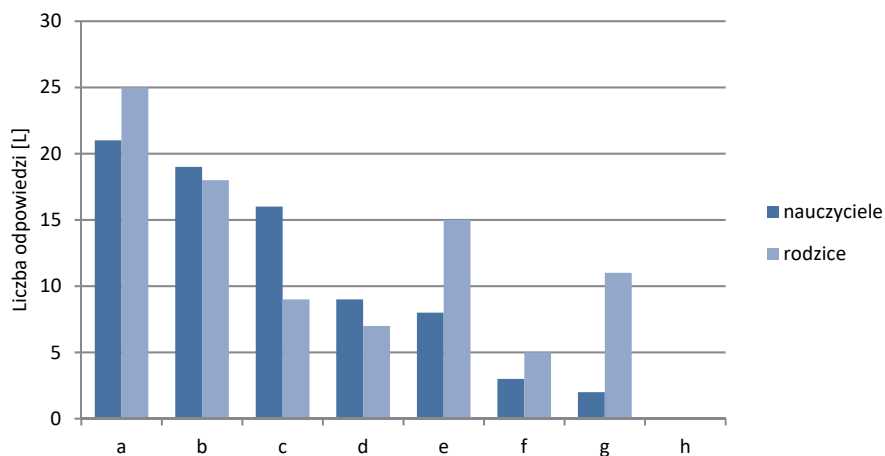
Rysunek 1. Rola przypisywana wychowawcy edukacji przedszkolnej w opiniach nauczycieli i rodziców

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Z danych zaprezentowanych na rysunku 1 wynika, że połowa nauczycieli przypisuje wychowawcy pracującemu w edukacji przedszkolnej bardzo duże znaczenie. 50% nauczycieli wskazało również, że nauczyciel w edukacji przedszkolnej odgrywa dużą rolę. Żadna z respondentek nie wskazała, że nauczyciel pełni przeciętną bądź małą rolę na tym etapie edukacji. Otrzymane dane nie różnicuje staż pracy ani wykształcenie badanych nauczycieli. Wyniki badań uzyskane wśród rodziców wskazują, że ponad połowa z nich (52%) przypisuje nauczycielowi dużą rolę. Grupa dziewięciorga rodziców (36%) zdecydowała, że wychowawca pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym spełnia bardzo dużą rolę, a tylko troje rodziców (12%) uznało, że rola ta jest zaledwie przeciętna. Żaden z rodziców nie wskazał natomiast, że rola nauczyciela w edukacji przedszkolnej jest mała. Wyniki badań różnicuje płeć rodziców, ponieważ kobiety wskazywały bardzo dużą bądź dużą rolę nauczyciela w edukacji przedszkolnej, natomiast przeciętną rolę wybrało trzech mężczyzn.

Porównując wyniki badań nauczycieli i rodziców, można stwierdzić, że zdaniem obu grup respondentów znaczenie nauczyciela w edukacji przedszkolnej jest duże. Oznacza to, że obydwie grupy doceniają rolę nauczyciela w życiu małego dziecka.

W celu uzyskania informacji na temat osobowości nauczyciela w edukacji przedszkolnej zapytano nauczycieli i rodziców, jaki ich zdaniem powinien być nauczyciel edukacji przedszkolnej. Dane na ten temat przedstawiono na rysunku 2.



a) odpowiedzialny; b) przyjazny w stosunku do dzieci; c) poszukujący nieustannie nowych rozwiązań; d) spokojny; e) miły; f) zdecydowany; g) z poczuciem humoru; h) rygorystyczny

Rysunek 2. Osobowość wychowawcy przedszkolnego w opinii nauczycieli i rodziców

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że najczęściej ankietowani nauczyciele zwracali uwagę na odpowiedzialność (dwudziestu jeden respondentów – 80,8%). Często wskazywali oni także na przyjazne nastawienie w stosunku do dzieci oraz poszukiwanie nieustannie nowych rozwiązań (taką odpowiedź wskazało szesnastu respondentów – 61,5%). Grupa dziewięciu nauczycieli (34,6%) odpowiedziała, że ważne jest, aby nauczyciel był miły, natomiast ośmiu respondentów (30,8%) uważa, że nauczyciel powinien być spokojny. Sporadycznie wybierane były takie cechy nauczyciela, jak: zdecydowanie (3 wskazania – 11,5%) i poczucie humoru (2 wskazania – 7,8%). Odpowiedź „rygorystyczny” nie została wybrana przez żadnego nauczyciela.

Wśród badanej grupy dwadzieścioro rodziców wszyscy (100%) odpowiedzieli, że nauczyciel pracujący w edukacji przedszkolnej powinien być odpowiedzialny. Często wybierano takie cechy, jak: przyjazne nastawienie w stosunku do dzieci oraz uprzejmość. Rzadziej wybierano poczucie humoru nauczyciela, a także jego chęć poszukiwania nieustannie nowych rozwiązań. Najmniej istotne według rodziców jest spokojne nastawienie i zdecydowanie nauczyciela. Żaden z respondentów nie uważa, że korzystna sytuacja będzie wówczas, gdy nauczyciel jest rygorystyczny.

Poproszono rodziców, by w odpowiedzi na pytanie o osobowość nauczyciela wybrali te cechy, które opisują nauczyciela ich dziecka. Anketowani rodzice udzielili następujących odpowiedzi: odpowiedzialny (23 wskazania), przyjazny w stosunku do dzieci (18 wskazań), miły (18 wskazań), spokojny (12 wskazań), z poczuciem humoru (7 wskazań), zdecydowany (6 wskazań), poszukujący nieustannie nowych rozwiązań (6 wskazań), rygorystyczny (0 wskazań).

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można niewątpliwie stwierdzić, że wzór, jaki przedstawili rodzice, znajduje swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości, ponieważ aż 92% rodziców stwierdziło, że nauczyciel ich dzieci jest odpowiedzialny. 72% rodziców uważa, że nauczyciel ich dziecka jest miły oraz przyjaźnie nastawiony do dzieci. Dość często rodzice uznawali, że nauczyciel ich dziecka jest spokojny (12 wskazań – 48%). Rzadziej w opiniach badanych rodziców nauczyciele edukacji przedszkolnej są osobami obdarzonymi poczuciem humoru, poszukującymi nieustannie nowych rozwiązań oraz osobami zdecydowanymi. Wydaje się to bardzo korzystną sytuacją, bowiem zdecydowana większość rodziców w pozytywny sposób wypowiada się o nauczycielu swojego dziecka.

W ankiecie zapytano także, co według rodziców jest ważne u nauczyciela wychowania przedszkolnego. W odpowiedziach wskazano: dobry stan zdrowia (12 wskazań), dobra sprawność fizyczna (10 wskazań), przyjemna aparycja (9 wskazań), estetyczny wygląd (4 wskazania). Odpowiedzi „modne ubranie” nie wskazał nikt. Analizując zebrane odpowiedzi, można stwierdzić, że według badanych rodziców najważniejsze jest, aby nauczyciel cieszył się dobrym stanem zdrowia (48% respondentów), co niewątpliwie pomoże mu lepiej zrealizować powierzone obowiązki. Często wskazywano dobrą sprawność fizyczną (40%), dość często też wybierano przyjemną aparycję nauczyciela (36%). Rzadko wskazywano estetyczny wygląd (16% ankietowanych). Z grupy dwadzieścioro pięcioro rodziców jedynie dwoje przedstawiło własne propozycje. Z badanej grupy jeden respondent zaznaczył, że według niego ważne u nauczyciela edukacji przedszkolnej jest odpowiednie nastawienie do pracy. Także jedna osoba udzieliła odpowiedzi, że bardzo ważny u nauczyciela jest uśmiech. Nikt z badanych rodziców nie wskazał modnego ubrania, co świadczy jedynie o tym, że dla rodziców cechy zewnętrzne często niezależne od nauczycieli nie odgrywają istotnej roli.

Aby uzyskać informacje na temat kontaktu wychowawców przedszkolnych z dziećmi, zapytano badanych nauczycieli, jak oceniają swój kontakt z wychowankami. Uzyskane wyniki badań wskazują, że grupa szesnastu nauczycieli (61,5%) ocenia swoją współpracę z dziećmi jako bardzo dobrą. Dziewięciu respondentów (34,6%) wskazało, że ich kontakt z wychowankami jest dobry. Tylko jeden nauczyciel (3,8%) określił swój kontakt z podopiecznymi jako trudny. Żaden z respondentów nie wskazał odpowiedzi „nie wiem”.

Ankietowanym rodzicom zadano pytanie: „W jaki sposób Pani/Pana dziecko wypowiada się o swoim nauczycielu?”. Wszyscy badani rodzice (25 osób) stwierdzili, że ich dziecko z sympatią wypowiada się o swoim nauczycielu. Żaden z respondentów nie wskazał odpowiedzi, że dziecko, mówiąc o swoim wychowawcy, wyraża się z obojętnością, agresją lub nic nie mówi. Nikt spośród nich też nie przedstawił innej propozycji odpowiedzi na to pytanie. Porównując wyniki badań uzyskane od nauczycieli i rodziców, można stwierdzić, że kontakty wychowawców z podopiecznymi są bardzo dobre. Większość nauczycieli nie ma problemów z nawiązywaniem i utrzymywaniem pozytywnych relacji z dziećmi. Ich osoba bardzo dobrze kojarzy się dzieciom, które wyrażają się na ich temat z sympatią. To bardzo korzystna sytuacja, która niewątpliwie ma wpływ na samopoczucie dziecka w przedszkolu.

5. Podsumowanie

Osobowość nauczyciela edukacji przedszkolnej to bardzo ważny, a zarazem ciekawy temat. Nie sposób przedstawić wszystkich cech, jakie powinien posiadać nauczyciel pracujący w przedszkolu. Postawione wcześniej hipotezy potwierdziły się, bowiem rodzice i wychowawcy oczekują w placówkach przedszkolnych nauczyciela odpowiedzialnego i przyjaźnie nastawionego do dzieci. Nauczyciel ma bardzo duży wpływ na wychowywanie i nauczanie dzieci, ich stosunek do otaczającego świata, wyznawane wartości. Potwierdzają to wyniki badań. Według badanych rodziców i nauczycieli wychowawca przedszkolny jest bardzo ważny w życiu dziecka. Pomaga mu w przezwyciężaniu trudności, kształtuje jego charakter, uczy współdziałania w grupie. Proces oddziaływania nauczyciela na podopiecznych rozpoczyna się już od momentu przekroczenia przez dzieci progu przedszkola. Aby we właściwy sposób realizować wszystkie obowiązki, nauczyciel musi posiadać odpowiednie cechy osobowe, które umożliwią mu pracę z podopiecznymi. Wskazane jest, aby w swej pracy akceptował indywidualne potrzeby dziecka, zwracał uwagę na ukształtowanie w podopiecznych poczucia odpowiedzialności za własne czyny. Na te cechy osobowości nauczyciela w badaniach bardzo często zwracali uwagę rodzice i wychowawcy pracujący w przedszkolu.

Podsumowując, można przywołać zdanie Sergiusza Hessena (1935, s. 115), co prawda z odległych już lat, ale nie tracące na swej aktualności, według którego nauczycielka „(...) powinna być przede wszystkim sobą. Nie powinna ona słuchać cudzych recept, lecz bezustannie tworzyć własne, korzystając z doświadczenia pedagogicznego innych i stosując się do otaczających ją warunków”.

Bibliografia

- Guz, S. (1996). *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Hessen, S. (1935). *Podstawy pedagogiki*. Wyd. 2. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Karbowniczek, J., Kwaśniewska, M., Surma, B. (2012). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leżańska, W. (2001). Od ochroniarki do profesjonalnego wychowawcy przedszkolnego. W: S. Guz (red.). *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci. Wybrane zagadnienia* (s. 85–95). Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Łobocki, M. (2005). *Teoria wychowania w zarysie*. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukasik, J. (2012). Cechy dobrego nauczyciela. *Blżej Przedszkola*, 124(1), 52–53.
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Smoleń, D. (2012). Nauczyciel to skarb. *Blżej Przedszkola*, 127(4), 52–54.
- Szmidt, K.J. (2006). *Zabawa a twórczość*. W: E. Kędzior-Niczyporuk (red.). *Pedagogika zabawy w edukacji kulturowej* (s. 39–45). Lublin: Wydawnictwo Klanza.

- Śliwowski, B. (2012). Jak to łatwo być nauczycielem... *Bliżej Przedszkola*, 133(10), 95.
- Wieruszewska-Duraj, S. (2005). Aspekty etyczne w zawodzie nauczyciela przedszkola. W: J. Andrzejewska, S. Guz (red.). *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole* (s. 103). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żuchelkowska, K. (2012). *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Preferred personality traits of a pre-school education teacher

A b s t r a c t: The subject of the article was formulated as ‘The situation of a child who started primary school’. The subject of the compulsory schooling is very popular at the moment. For some people, there is a great deal of doubt whether a first-grader will be able to cope at school not only with stress but also with many responsibilities that are often difficult for them to accept. The article is of a theoretical and research nature. The terminology found in the text is approximated. There is a brief description of the situation of a child who has started school in the first grade. A description of the contemporary educator working in elementary school is presented. An ideal teacher to work with preschool children is depicted. Attention was paid to their friendliness towards children, ingenuity, creativity, patience, passion for the profession and a friendly attitude towards the parents of their pupils. The research topics and the subject matter of the research are also presented. The method, technique and research tools are described as well as the characteristics of the place of the conducted research together with a description of the researched groups. A large part of the article is a discussion of the results of our own research—an analysis and interpretation.

K e y w o r d s: teacher, compulsory school, pupil, primary school

Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń

Krystyna Węgrzyn-Białogłowicz

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski

Abstrakt: Pozytywne relacje nauczyciela z uczniami wymagają nie tylko profesjonalnej wiedzy z zakresu zasad i reguł komunikacji interpersonalnej, ale umiejętności wykorzystywania ich w praktyce dydaktycznej. W artykule przedstawiono teoretyczne podstawy relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Zwrócono uwagę na psychologiczne uwarunkowania, będące gwarantem skutecznej formy porozumienia i kształtowania pozytywnych relacji nauczyciela z uczniami w zespole klasowym. Zasygnalizowano różnice pomiędzy poszczególnymi modelami komunikowania się, jak również wskazano czynniki będące nieodzownym elementem pozytywnych relacji nauczyciela z uczniem. Omówiono blokady i bariery skutecznie utrudniające nie tylko kształtowanie pozytywnych relacji, ale decydujące o kształtowaniu tożsamości uczniów. Zwrócono uwagę na jakość relacji nauczyciela z uczniami w kontekście jego indywidualnych stylów komunikacyjnych.

Słowa kluczowe: komunikacja interpersonalna, relacje w komunikacji, skuteczne porozumiewanie się, bariery w komunikacji, indywidualne style komunikowania się

1. Wprowadzenie

Pojęcie „relacje *nauczyciel – uczeń*” obejmuje swym zakresem wpływanie przez nauczycieli na bieżące zachowanie uczniów, na ich rozwój społeczny i intelektualny, wkład w utrzymanie ich zdrowia psychicznego i w ich przystosowanie się do życia w społeczeństwie, a także cechy nauczyciela i jego codzienne kontakty z uczniami (Cohen, Manion, Morrison, 1999, s. 400). Całokształt wzmiarkowanych relacji odbywa się w procesie kształcenia składającym się z poszczególnych sytuacji dydaktycznych definiowanych jako „współdziałanie nauczyciela, uczniów, treści kształcenia, wyposażenia dydaktycznego i organizacji kształcenia spostrzegane z pozycji zewnętrznego obserwatora, a więc możliwe obiektywnie” (Niemierko, 1999, s. 14).

Korespondencja w sprawie artykułu: dr Krystyna Węgrzyn-Białogłowicz, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Nauk o Rodzinie, ul. ks. J. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, e-mail: mistrzostwo@poczta.fm.

Obecnie trudno wyobrazić sobie realizację zadań związanych z nauczaniem i wychowaniem bez wzajemnych relacji między nauczycielem a uczniem. Można stwierdzić, że pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem są gwarantem właściwego procesu wychowawczego na sposób szkolny i w warunkach szkolnych. Specyfika tych relacji jest zgoła inna od relacji realizowanych w przestrzeni pozaszkolnej. Relacje w warunkach szkolnych odbywają się w przestrzeni klasowej, w obecności grupy uczniów, w gabinecie dyrektora w obecności ucznia i jego rodziców, mogą mieć również charakter indywidualny – pomiędzy poszczególnymi uczniami, nauczycielami, nauczycielami i uczniami, np. na przerwie, korytarzu, w pokoju nauczycielskim czy na boisku szkolnym. Niezależnie jednak od miejsca relacji każda z nich zawiera emocjonalny kontekst, który może mieć charakter pozytywny bądź negatywny. *Słownik wyrazów obcych* określa relację jako „stosunek zachodzący między dwoma (lub więcej) przedmiotami” (Sobol [red.], 2000, s. 954). Można stwierdzić, że relacja w warunkach szkolnych między nauczycielem a uczniem sprowadza się do wzajemnej interakcji realizowanej w procesie komunikacji interpersonalnej, mającej na celu osiągnięcie określonych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych poprzez porozumiewanie się, przekazywanie myśli, udzielanie wiadomości (Sobol, 2000, s. 578). Specyfika relacji zarówno między nauczycielem a uczniem, jak i między uczniami decyduje o jakości tych relacji jako podmiotach relacji interpersonalnych.

2. Uwarunkowania skutecznej relacji w procesie komunikacji nauczyciel – uczeń

„Porozumiewanie się choć jest aktywnością codzienną i powszechną, pozostaje jednocześnie procesem, którego efektywność zależy od wielu czynników zaburzających go (tzw. pułapki komunikacyjne), a więc też od przestrzegania zasad i reguł, służących sprawnemu jej przebiegowi” (Pilch [red.], 2003, s. 714). Podstawowe znaczenie dla skutecznego kształcenia ma charakter relacji *nauczyciel – uczeń*. Realizację skutecznych relacji *nauczyciel – uczeń* w sytuacjach dydaktycznych, w klasie, można przeprowadzić na wiele różnych sposobów (Cohen, Manion, Morrison, 1999, s. 403) – pod warunkiem, że nauczyciel wykazuje kompetencje w zakresie psychologicznych umiejętności komunikacyjnych, polegających na skutecznych zachowaniach werbalnych i niewerbalnych w sytuacjach dydaktycznych. Komunikowanie interpersonalne, mające na celu skuteczne porozumiewanie się, wynika z pełnionych ról i jako proces złożony, niezależnie od pełnionej roli nauczyciela czy ucznia, składa się z trzech zasadniczych aktywności interakcyjnych: słuchania, zadawania pytań oraz udzielania informacji zwrotnej. Każda z wymienionych aktywności stanowi nieodzowny element skutecznej komunikacji w procesie porozumiewania się w przestrzeni szkolnej, która – aby była skuteczna – musi być uwarunkowana psychologicznymi umiejętnościami nauczyciela. Można zatem zadać pytanie: Kiedy relacja *nauczyciel – uczeń* jest skuteczna? Thomas Gordon (2000, s. 36) uważa, że relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem są skuteczne, jeżeli cechuje je:

- otwartość i przejrzystość, pozwalająca na ryzyko bezpośredniości i uczciwości we wzajemnych kontaktach;
- wzajemna troska, kiedy to każdy wie, że jest ceniony i dostrzegany przez drugą stronę;
- wzajemna zależność (będąca przeciwieństwem zależności jednostronnej);

- poszanowanie odrębności, pozwalające obu stronom na rozwój swych zamierzeń i indywidualności;
- wzajemne uwzględnienie potrzeb, tak by nic się nie działo kosztem któregoś ze stron.

Brak skutecznej relacji w procesie porozumiewania się między nauczycielem a uczniem może skutkować dezorganizacją dwustronnego procesu komunikacji w postaci typowych i ujawniających brak akceptacji ze strony nauczyciela reakcji (Gordon, 2000, s. 60). Oto ich przykłady:

1. Nakazywanie, komenderowanie, polecenia: „Przestań się użalać i weź się do roboty”.
2. Ostrzeganie, groźby: „Jeżeli nie będziesz dużo pracował, nie masz co marzyć o dobrych stopniach w tej klasie”.
3. Moralizowanie, głoszenie kazań („powinieneś, powinnaś”): „Wiesz dobrze, że z chwilą, gdy przychodzisz do szkoły, twoim zadaniem jest nauka. Swe osobiste problemy powinieneś zostawić w domu, bo tam jest ich miejsce”.
4. Doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań: „Musisz lepiej zaprogramować sobie dzień. Wówczas uda ci się wszystko wykonać”.
5. Pouczanie, robienie wykładu, dostarczanie logicznych argumentów: „Przyjrzyjmy się faktom. Pamiętaj, że do końca roku szkolnego jest jeszcze tylko trzydzieści cztery dni i tylko tyle zostało ci na wykonanie tego zadania”.

Zygmunt Freud wszystkie wymienione typy nieskutecznych reakcji wynikających z braku kompetencji komunikacyjnych nauczyciela określił jako „obserwujące ego”. Unikanie przez nauczyciela błędów w relacjach z uczniem wymaga od niego takich dyspozycji, które za sprawą publikacji Howarda Gardenera, psychologa z Harvard School of Education, nazwane zostały inteligencją inter- i intrapersonalną. „Inteligencja interpersonalna według Howarda jest zdolnością rozumienia innych osób: tego, co nimi kieruje, jak pracują, jak pracować wspólnie z nimi. Inteligencja intrapersonalna jest podobną właściwością, tyle że skierowaną do wewnątrz. Jest to zdolność stworzenia dokładanego modelu samego siebie i korzystania z tego modelu dla skutecznego działania” (Goleman, 1997, s. 75, za: Jagieła, 2004, s. 52). Satysfakcjonująca relacja w procesie porozumiewania się nauczyciela z uczniem według Z. Freuda wymaga posiadania „ego elastycznego”, a więc umiejętności posługiwania się różnymi stanami własnego „Ja” w zależności od zmieniającego się kontekstu sytuacji komunikacyjnej (por. Jagieła, 2004, s. 53). Posługiwanie się przez nauczyciela własną inteligencją interpersonalną w kontakcie z uczniem jest uwarunkowane nie tylko stanem jego zdrowia psychicznego, ale również kondycją fizyczną, bowiem zarówno negatywne emocje, jak i problemy zdrowotne mogą skutecznie blokować otwarcie się na bezpieczny i pozytywny kontakt z uczniem. „Elastyczność ego” przejawia się w umiejętności zwanej teorią „odzwierciedlanego «Ja»”, zgodnie z którą, by zobaczyć siebie, powinniśmy poznać, jak jesteśmy odzwierciedlani w ocenie innych osób. Doświadczenia jednak wskazują, że nauczyciele nie wahają się dostarczać w pełni opisowego sprzężenia zwrotnego uczniom, jednak sami w tym obszarze stwarzają swoiste tabu (por. Argyle, 1999, s. 221).

3. Prawa skutecznej komunikacji interpersonalnej

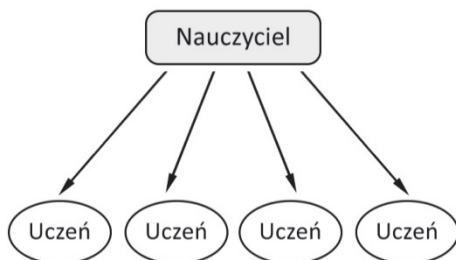
Komunikacja jest procesem, dzięki któremu tworzymy, otrzymujemy i interpretujemy komunikaty od innych osób oraz w swoisty dla siebie sposób na nie reagujemy. Wzajemny kontakt nauczyciela z uczniami jest możliwy dzięki umiejętnościom społecznym opartym

na pozytywnych czynnościach porozumiewania się. Całość tych czynności sprawia, że komunikacja jest zachodzącym na bieżąco procesem cyrkularnym i transakcyjnym, zorientowanym na nadawcę i odbiorcę, za który odpowiedzialny jest każdy uczestnik komunikacji (por. Adams, Galanes, 2008, s. 80). W teoretycznej psychologii oraz w praktycznej psychoterapii, szczególnie w różnych szkołach i kierunkach określanych mianem „interakcyjnych” lub „komunikacyjnych”, istnieje szereg takich praw, które służą określeniu i odróżnieniu komunikacji zaburzonej od niezaburzonej. Najczęściej wymienia się tzw. aksjomaty komunikacyjne Paula Watzlawicka (Grzesiuk, 1994, s. 62–64):

- pierwszy głosi, że osoby pozostające ze sobą w kontakcie nie mogą się ze sobą nie porozumiewać;
- drugi stwierdza, że w komunikacie zawarta jest treść oraz charakter relacji między osobami;
- trzeci informuje, że każdy komunikat odbiorcy stanowi reakcję na komunikat nadawcy;
- czwarty podkreśla fakt, że komunikacja ma charakter werbalny i niewerbalny (tzw. mowa ciała);
- piąty aksjomat zauważa, że komunikacja ma charakter symetryczny, bowiem osoby dążą do odzwierciedlania własnych zachowań podczas porozumiewania się, może mieć również charakter komplementarny, kiedy wzajemnie komunikatami się uzupełniają (por. Jagieła, 2004, s. 6–8).

4. Modele komunikacji interpersonalnej w procesie porozumiewania się nauczyciela w klasie z uczniami

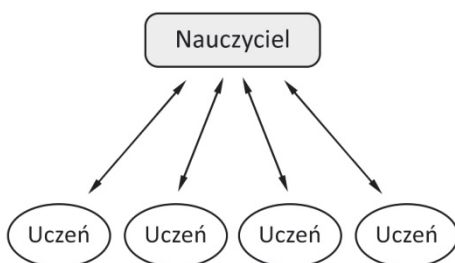
Istotą pracy edukacyjnej nauczyciela jest wymiana jego kontaktów z uczniem. Można nawet z całą odpowiedzialnością stwierdzić, iż porozumiewanie się nauczyciela z uczniami stanowi kardynalny warunek wszelkich działań szkolnych z uwagi na efektywność procesu kształcenia we wcześniejszym nawiązaniu pozytywnych i wzajemnych relacji *nauczyciel – uczeń*. Należy przy tym zauważyć, że obok umiejętności interpersonalnych nauczyciela w budowaniu satysfakcjonujących relacji *nauczyciel – uczeń* istotny jest model komunikacji w zespole klasowym, który może decydować o skuteczności nie tylko nabywania wiedzy przez uczniów, ale i efektach wychowawczych osiągniętych przez nauczyciela. Na rysunku 1 zobrazowano tradycyjny model porozumiewania się nauczyciela z uczniami w procesie edukacyjnym, w którym nauczyciel jest nadawcą informacji, natomiast uczeń występuje w roli odbiorcy. Funkcje nadawcy i odbiorcy są stałe, w procesie dydaktycznym uczeń odbiera informacje nadawane przez nauczyciela, który ogranicza się do przekazu wiadomości, jednocześnie sprawdzając przyswojenie wiedzy przez ucznia (por. Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994, s. 306).



Rysunek 1. Tradycyjny model komunikacji jednokierunkowej

Źródło: opracowanie własne.

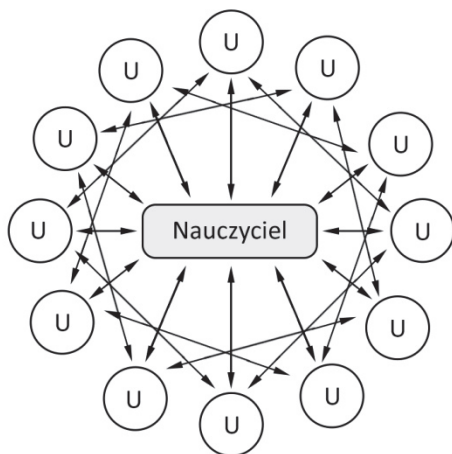
Jednokierunkowy model porozumiewania się nauczyciela z uczniami w tradycyjnej koncepcji placówki szkolnej nadal jest praktykowany. Modelowi temu sprzyja usytuowanie przestrzenne nauczyciela (biurko) i uczniów (ławki, stoliki), które w sposób naturalny zwiększają dystans między nadawcą (nauczyciel) a odbiorcą (uczeń). Jednokierunkowy model porozumiewania się nie uwzględnia właściwości poszczególnych uczniów, które stanowią zasadnicze znaczenie w procesie nabywania wiedzy szkolnej. Odmienny charakter posiada model porozumiewania się dwukierunkowego, przedstawiony na rysunku 2.



Rysunek 2. Dwukierunkowy model komunikacji interpersonalnej

Źródło: opracowanie własne.

Porozumiewanie się dwukierunkowe nauczyciela z uczniami w zespole klasowym z reguły daje lepsze rezultaty w stosunku do porozumiewania się jednokierunkowego, aczkolwiek uczniowie wzajemnie się nie kontaktują. Porozumiewanie się zachodzi tylko pomiędzy nauczycielem a uczniami lub między uczniami a nauczycielem w trakcie kontroli i sprawdzania wiedzy uczniów. Tak więc informacja zwrotna od uczniów jest niezbędna jedynie do sprawdzenia, czy materiał nauczania został przez nich opanowany. Model porozumiewania dwukierunkowego podobnie jak model komunikacji jednokierunkowej stwarza, jak się wydaje, tylko przestrzeń do realizacji celów planowanych przez nauczyciela (por. Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994, s. 308–309). Wzmiankowane porozumiewanie się nie daje możliwości do własnych interpretacji i rzeczowych argumentów uczniów. Z tego względu naprzeciw takim oczekiwaniom wychodzi model wielokierunkowego porozumiewania się przedstawiony na rysunku 3.



Rysunek 3. Wielokierunkowy model komunikacji interpersonalnej

Źródło: opracowanie własne.

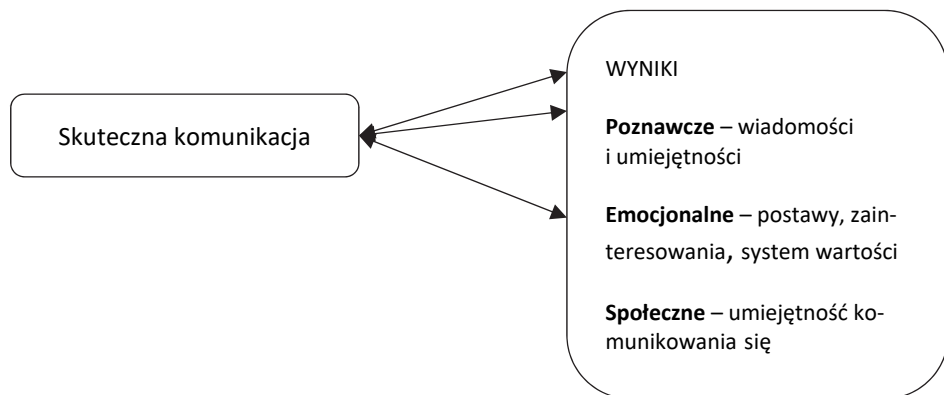
Model wielokierunkowy (rysunek 3) w przeciwieństwie do poprzednich dwóch modeli jednokierunkowego (rysunek 1) i dwukierunkowego (rysunek 2) pozwala na wymianę komunikatów nie tylko pomiędzy nauczycielem i uczniami czy też uczniami a nauczycielem, ale zapewnia wzajemną wymianę informacji pomiędzy poszczególnymi uczniami w zespole klasowym, stwarzając tym samym możliwość formułowania własnych przemyśleń i akceptacji wypowiedzi swoich kolegów pod merytorycznym nadzorem nauczyciela. Wielokierunkowy model porozumiewania się sprzyja również realizacji celów wychowawczych, pozwala bowiem nie tylko na ocenę indywidualnych właściwości uczniów, ale także na rozwiązywanie problemów w merytorycznej dyskusji członków zespołu klasowego. Model ten sprawia, że nauczyciel w klasie szkolnej może wykorzystywać trzy typy interakcji do realizacji procesu dydaktycznego, a mianowicie:

- interakcja *nauczyciel – grupa*, w której nauczyciel jest osobą dominującą, centralną, przekazującą wiedzę całej grupie, również wszystkie pytania zadawane podczas zajęć dydaktycznych kierowane są do całej grupy, a nie do pojedynczych osób;
- interakcja *nauczyciel – uczeń*, gdzie nauczyciel nie występuje już jako osoba centralna, zadaje pytania poszczególnym uczniom w klasie;
- interakcja *uczeń – uczeń*, w której dominujące są dyskusje występujące pomiędzy uczniami w grupie klasowej; uczniowie wykonują zadania, będąc podzieleni na małe grupy (por. Perrott, 1995, s. 34).

Można więc stwierdzić, że „komunikacja społeczna w edukacji w ujęciu interakcyjnym winna być spostrzegana jako uzgadnianie znaczeń wraz z elementami tzw. sprzężenia zwrotnego” (Maliszewski, 2009, s. 35).

5. Skuteczne porozumiewanie się w zespole klasowym

Sztuka porozumiewania się nauczyciela z uczniami tworzącymi zespół klasowy jest podstawową umiejętnością nauczyciela posiadającego kompetencje psychologiczne, będące warunkiem pozytywnych relacji, pozytywnego nastawienia, i umożliwiające unikanie zakłóceń w komunikowaniu się. Umiejętność skutecznego porozumiewania się jest gwarantem pozytywnych relacji, bezpiecznej atmosfery, szacunku i wzajemnego zaufania. Obszar umiejętności psychologicznych nauczyciela zawiera również właściwości osobowościowe, dydaktyczne, wychowawcze, jego styl komunikacyjny na zajęciach edukacyjnych, jednak szczególnie ważne jest to, aby nauczyciel był osobą kreującą pozytywny emocjonalny klimat w klasie szkolnej. Skuteczna komunikacja jest uzależniona nie tylko od właściwości i umiejętności nauczyciela, ale również od właściwości uczniów jako członków zespołu klasowego. Właściwości uczniów obejmują ich zachowania na poszczególnych zajęciach edukacyjnych i dlatego tak ważnym czynnikiem jest kreowanie przez nauczyciela klimatu uczenia się we współpracy z poszczególnymi uczniami tworzącymi zespół, w którym przejawialiby niski poziom zachowań destrukcyjnych i jednocześnie z zaangażowaniem uczestniczyli w zajęciach. Tylko umiejętne wytworzenie bezpiecznej współpracy nauczyciela z uczniami poprzez skuteczną komunikację będzie sprzyjało osiągnięciu pozytywnych wyników poznawczych, emocjonalnych i społecznych (por. Szejnberg, 2007, s. 18). Na rysunku 4 zobrazowano interakcje pomiędzy obszarami zmiennych wzajemnie na siebie oddziałujących, które są możliwe w sytuacji, gdy realizuje je nauczyciel kompetentny komunikacyjnie. „Nauczyciel komunikacyjnie kompetentny to człowiek zdający sobie sprawę ze złożoności sytuacji społecznej i umiejętnie dostosowujący rodzaj aktów komunikacyjnych do typu relacji, sytuacji interpersonalnej, nastroju emocjonalnego, środowiska fizycznego, motywacji, subkultury szkolnej i osobowości rozmówcy” (Nęcki, 2006, s. 12).



Rysunek 4. Komunikacja w kontekście wyników zespołu klasowego

Źródło: opracowanie własne na podstawie Mac Alusay, 1990, s. 253 (za: Szejnberg, 2007, s. 19).

Nauczyciel posiadający kompetencje i umiejętności komunikacyjne charakteryzuje się m.in. (Kwaśnica, 2004, s. 300, za: Borawska-Kalbarczyk, 2009, s. 118–130):

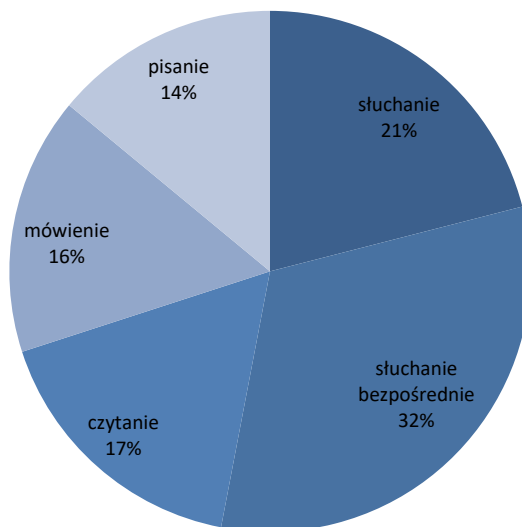
- „zdolnością odbierania komunikatów;
- świadomością istnienia zakłóceń procesu komunikacji w kształceniu;

- umiejętnością dialogowego sposobu porozumiewania się;
- umiejętnością przyjęcia postawy niedyrektywnej (współpracujący wzorzec komunikacji);
- rezygnacją z autorytarnego wzorca komunikacji;
- umiejętnością przyjęcia zachowań empatycznych w proces komunikacji”.

6. Sztuka skutecznego porozumiewania się w relacji nauczyciel – uczeń

Pozytywne relacje w kontakcie nauczyciela z uczniami wymagają nie tylko profesjonalnej wiedzy z zakresu zasad i reguł komunikacji interpersonalnej, ale także umiejętności wykorzystywania ich w praktyce dydaktycznej. Czynienie przez nauczyciela uwagi: „Nie możecie tego wiedzieć, bo was nie było jeszcze wtedy na świecie” jest wprawdzie stwierdzeniem faktu, ale sprawia, że uczniowie czują się gorsi, a relacja przybiera formę: „Ja – Wy” zamiast relacji łączącej typu „My” (por. Rybakiewicz [red.], 2004, s. 357). Kontakty między nauczycielami a uczniami w sposób niezaprzeczalny warunkują nie tylko skuteczność kształcenia, ale decydują też o budowaniu ich tożsamości i większość nauczycieli potrafi przygotować uczniów do wzięcia odpowiedzialności za własne działania.

Gwarantem pozytywnych relacji nauczyciela z uczniami jest szacunek do samego siebie, wyrażanie siebie, umiejętność słuchania, przekazywanie informacji zwrotnych, umiejętności empatyczne i asertywność oraz umiejętności rozwiązywania konfliktów.



Rysunek 5. Rodzaje aktywności nauczyciela w procesie porozumiewania się z uczniami

Źródło: opracowanie własne na podstawie Adler, Rosenfeld, Proctor, 2006, s. 179.

Rysunek 5 przedstawia procentowy udział zróżnicowanej aktywności nauczyciela w procesie porozumiewania się z uczniami. Zaprezentowane dane wskazują, że umiejętność słuchania zarówno zbiorowego (klasa szkolna), jak i w bezpośrednim kontakcie

(uczeń) ogółem zajmuje 43% aktywności wynikającej z procesu relacyjnego w grupie klasowej, w tym 21% to słuchanie zbiorowe, natomiast 32% aktywności dotyczy słuchania w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem. Pozostałe rodzaje aktywności to czytanie (17%), mówienie (16%) oraz pisanie wymagające 14% aktywności nauczyciela. W procesie porozumiewania się wysoki procent (43%) aktywności nauczyciela dotyczący umiejętności słuchania umożliwia zrozumienie i przechowywanie informacji, ocenę jakości komunikatów, budowanie i podtrzymywanie relacji. Kolejny powód słuchania dotyczy ważnej umiejętności interpersonalnej, jaką jest *p o m a g a n i e* (por. Adler, Rosenfeld, Proctor, 2006, s. 180). W literaturze przedmiotu rozróżnia się *pseudosłuchanie* i *słuchanie prawdziwe*. Prawdziwe, uważne słuchanie nie polega na zachowaniu milczenia, ale oparte jest na zaangażowaniu się w jeden z celów, a mianowicie:

- zrozumienie drugiej osoby;
- cieszenie się z jej obecności / zainteresowanie rozmową;
- nauczenie czegoś;
- udzielenie pomocy lub pocieszenie.

Uważne słuchanie może być jednak zakłócone w sytuacji, gdy niedostateczne opanowanie umiejętności skutecznego porozumiewania się uruchomi czynniki utrudniające pozytywną relację nauczyciela z uczniem. Czynniki te w literaturze przedmiotu są określane jako bariery utrudniające uważne słuchanie i należą do nich:

1. Porównywanie – niewiele do nauczyciela dociera, ponieważ jest zbyt zajęty porównaniami, np. „Wojtek jest dużo bystrzejszy od ciebie”.
2. Domyślanie się – „Założę się, że i tak nie zrobisz tego, o co cię proszę”.
3. Przygotowywanie odpowiedzi – „Najpierw powiem o jego zachowaniu, a potem o ocenach”.
4. Filtrowanie – czyli słuchanie wybiórcze z tendencją do unikania pewnych wypowiedzi.
5. Osądzanie – „Ty nigdy nie dorośniesz do poziomu swojej klasy”.
6. Skojarzenia – „Ja, jak byłem w twoim wieku, to...”.
7. Utożsamianie się – „Co tam twój ból, ja, jak miałam operację, to...”.
8. Udzielanie rad – „Lepiej byłoby gdybyś...”.
9. Sprzeciwianie się – „Nie, poczekam aż w końcu nabierzesz rozumu, bo zachowujesz się jak dureń”.
10. Przekonanie o swojej racji – „Jak mówię tak, to tak!”.
11. Zmiana toru – „Możemy mówić na inny temat”.
12. Zjednywanie – „Tak, masz absolutną rację...”, „Oczywiście...”, „Tak, prawda...”.

Pseudosłuchanie z kolei charakteryzuje się m.in.:

- stworzeniem wrażenia, że jesteś zainteresowany tym, co słyszysz;
- trzymaniem się na baczności, czy istnieje niebezpieczeństwo odrzucenia cię przez rozmówcę;
- „wylawianie” specyficznej informacji, a ignorowanie wszystkich pozostałych;
- granie na zwłokę potrzebne do przygotowania twojej kolejnej wypowiedzi;
- słuchanie „jednym uchem” tylko po to, aby ktoś wysłuchał ciebie;
- słuchanie w celu odkrycia słabych stron rozmówcy lub wykorzystanie informacji na swoją korzyść;
- sprawdzenie, jak rozmówca reaguje, aby osiągnąć pożądaný skutek.

Słuchanie wymaga nie tylko znajomości, ale przede wszystkim nabycia umiejętności tzw. czterech kroków skutecznego słuchania, do których należy:

1. Słuchanie aktywne.
2. Słuchanie empatyczne.
3. Słuchanie otwarte.
4. Słuchanie świadome.

Każdy z wymienionych czterech kroków skutecznego słuchania wymaga uaktywnienia takich sposobów słuchania, aby słuchanie rzeczywiście było skuteczne. Słuchanie aktywne wymaga stosowania:

- *parafrazy* – czyli powtarzania własnymi słowami tego, co – jak nam się wydaje – powiedział rozmówca, po to by upewnić się, że nasze rozumienie wypowiedzianej intencji przez rozmówcę jest właściwe;
- *precyzowania* – towarzyszy parafrazowaniu i oznacza zadawanie pytań, aż do uzyskania pełniejszego obrazu wypowiedzi, a ponadto dopytywanie się pozwala rozmówcy odczuć, że jesteś nim zainteresowany;
- *informacji zwrotnej* – pomaga rozmówcy ocenić znaczenie i skuteczność komunikacji oraz daje szansę na poprawę błędnych interpretacji i wyjaśnienie nieporozumień.

Ponadto aktywne słuchanie wymaga zachowania właściwych proporcji rozmowy, utrzymywania kontaktu wzrokowego, kończenia zdań za rozmówcę i oceniania, jak również posiadania takich cech jak motywacja do słuchania, cierpliwość, koncentracja oraz obiektywizm, które pozytywnie wspomagają aktywne słuchanie.

Drugi krok skutecznego słuchania dotyczy słuchania *empatycznego*, które oznacza słuchanie z właściwym nastawieniem wymagającym uruchomienia umiejętności wczuwania się w stan naszego rozmówcy. Kolejny krok gwarantujący skuteczne słuchanie wiąże się ze słuchaniem *otwartym*, które polega na odkryciu sensu i punktu widzenia rozmówcy, jego światopoglądu, systemu wartości bez ich wcześniejszego oceniania. Ostatni, czwarty krok skutecznego słuchania to słuchanie *świadome*, na które składają się dwa elementy. Jeden to porównanie bez osądu tego, co słyszymy, ze swoją wiedzą o ludziach i życiu. Drugi element świadomego słuchania to obserwowanie i wsłuchiwanie się w spójność wypowiedzi rozmówcy. Gdy uczeń, który miał zrealizować projekt do zaliczenia przedmiotu, uśmiecha się i mówi, że wolał grać z kolegami w piłkę, to wówczas taka informacja jest niespójna (por. McKay, Davis, Fanning, 2017, s. 16–23).

W repertuarze zachowań ujawniających się w relacji *nauczyciel – uczeń* mogą wystąpić blokady utrudniające porozumiewanie się w procesie komunikacji interpersonalnej, do których należy:

1. Nakazywanie, komenderowanie, wydawanie poleceń – „Przestań użalać się nad sobą i weź się w końcu do roboty”.
2. Ostrzeganie, groźby – „Jeżeli się nie zabierzesz za naukę, nie masz co marzyć o promocji do następnej klasy”.
3. Moralizowanie, głoszenie kazań – „Gdy przychodzisz do szkoły, swoje problemy zostawiaj w domu”.
4. Proponowanie rozwiązań – „Musisz zdecydowanie lepiej planować sobie rozkład dnia”.
5. Pouczanie – „Masz ograniczony czas na wykonanie tego zadania”.

Krytykowanie, wyśmiewanie, stawianie diagnoz, wypytywanie, dowcipkowanie, okazywanie współczucia to zdumiewająco wysoki procentowo (90–95%) repertuar reakcji nauczycieli wobec uczniów mających problemy (Gordon, 2000, s. 61). Fakt ten niezaprzeczalnie decyduje nie tylko o jakości ich życia, ale i o egzystencji, która bezpośrednio związana jest z jakością komunikacji z innymi (Stewart, 2003, s. 29). Skuteczne porozumiewanie się nauczyciela z uczniami nie tylko kształtuje ich wzajemne relacje, ale decyduje o efektywności nauczania. Czy zatem można zaplanować skuteczne porozumiewanie się w relacjach *nauczyciel – uczeń*?

Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania skoncentrowane na zasadach pozytywnych relacji, ale i barierach utrudniających te relacje, w tabeli 1 przedstawiono charakterystykę składników poszczególnych zachowań w kontekście indywidualnych stylów komunikowania się.

Tabela 1. Indywidualne style komunikowania się

Styl Składniki	Dyrektywny	Afektywny	Uważający	Analityczny
Zachowania werbalne	– stanowcze, – mówią „prosto z mostu”, – nie zatrzymuje się, aby powiedzieć „dzień dobry”, „cześć”	– z łatwością wyraża opinie, – uogólnia, – przekonujący	– słucha, – serdeczne, osobiste wypowiedzi, – wypowiedzi wspierające	– skoncentrowany na szczegółach, – precyzyjny język, – unika emocji
Zachowania parawerbalne	– mówi szybko, – głośno, – mowa formalna	– modulacja głosu, – ożywiony, – głośne dźwięki	– mówi wolno, – delikatne dźwięki, – z ciepłością	– małe zróżnicowanie głosu, – krótkie wypowiedzi, – dykcja
Język ciała	– bezpośredni kontakt wzrokowy, – mocny uścisk ręki, – pewny siebie wygląd	– szybkie działanie, – wiele ruchów ciała, – entuzjastyczne potrząsanie ręką na powitanie	– delikatny uścisk na powitanie, – lubi trzymać się blisko (wymieniać uściski), – powolne ruchu	– „pokerowa twarz”, – kontrolowane ruchy, – unika dotyku
Przestrzeń osobista	– utrzymuje dystans, – kalendarz z planem na biurku, – miejsce pracy sugeruje władzę	– rozgardiasz w miejscu pracy, – osobiste zwroty w pracy, – lubi kontakt fizyczny	– zdjęcia rodzinne w miejscu pracy, – lubi siedzieć „jeden obok drugiego”, – wprowadza sentymentalne nuty	– silne poczucie przestrzeni osobistej, – wykresy, grafiki w biurze, – porządek na biurku
Silne strony	– przechodzi do sedna sprawy, – w mowie czuje się siłę, – utrzymuje kontakt wzrokowy	– jest przekonujący, – dobrze opowiada historyjki, – koncentruje się na całości sprawy, – mówiąc, odwołuje się do motywacji	– potrafi dobrze słuchać, – jest dobrym doradcą, – wypowiedziami wspiera innych, – budzi zaufanie	– precyzyjnie prezentuje pomysł, – koncentruje się na faktach, – w wypowiedziach kompetentny, – dobrze zorganizowane miejsce pracy

Styl Składniki	Dyrektywny	Afektywny	Uważający	Analityczny
Słabe strony	- kiepski słuchacz, - niecierpliwy w stosunku do innych, - nie zważa na rady, - lubi się kłócić	- nie słucha szczegółów, - skłonny do przesadzania, - uogólnia, - może być zbyt dramatyczny	- unika konfliktów, - zbyt wyrozumiały, - zatrzymuje opinie dla siebie, - przecenia emocje	- zbyt koncentruje się na szczegółach, - obawia się ujawniania emocji, - może być dosadny, - mowa mało różnicowana

Źródło: opracowanie własne na podstawie Balawajder, 1998, s. 41.

Analiza składników zachowań wraz z silnymi i słabymi stronami w kontekście stylów komunikowania się wskazuje, że warto podjąć próbę refleksji własnego stylu komunikowania. Świadomość bowiem dominujących zachowań nauczyciela w relacjach z uczniami pozwala minimalizować mniej korzystne formy na rzecz świadomego wzmacniania silnych stron własnego stylu komunikowania się z uczniami w procesie dydaktycznym i zyskać opinię „nauczyciela z klasą” – w sensie dosłownym i w przenośni.

7. Podsumowanie

Porozumiewanie się jest najstarszym procesem społecznym związanym z człowiekiem. Współcześnie trudno wyobrazić sobie zaniechanie możliwości jakiegokolwiek formy komunikowania się między sobą. Wszystkie procesy zachodzące pomiędzy osobami mają nie tylko wymiar społeczny, ale i zróżnicowany kontekst relacyjny oraz emocjonalny, który uzależniony jest od poziomów komunikowania się, wymiaru kulturowego, znajomości reguł i zasad komunikacji intra- i interpersonalnej, inteligencji komunikacyjnej, stylu komunikowania się, własnej empatii i wrażliwości na drugiego człowieka.

Z uwagi na fakt, że budowanie wszelkich relacji nauczyciela z uczniem odbywa się w procesie komunikowania się na wszystkich etapach pracy edukacyjnej, czynny nauczyciel powinien pamiętać, że posiadane przez niego kompetencje psychologiczne w zakresie budowania pozytywnych relacji z zespołem klasowym w procesie komunikacji interpersonalnej nie są umiejętnościami stałymi oraz że raz uzyskane nie wystarczają w ciągłej aktywności zawodowej i z tego względu powinno się je nieustannie doskonalić. Od dawna wiadomo, że nauczanie to nie tylko zapewnienie formalnej edukacji, ale dbałość o dobro ucznia, a wychowanie jako nieodłączny element procesu dydaktycznego i zadań stawianych nauczycielom wymaga wyposażenia ich w psychologiczne kompetencje i umiejętności budowania pozytywnych relacji z uczniami, ponieważ pomaga to w bardziej skutecznym ich wychowaniu (King, 2003, s. 36).

Bibliografia

- Adams, K., Galanes, G.J. (2008). *Komunikacja w grupach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., Proctor II, R.F. (2006). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Rebis.

- Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Balawajder, K. (1998). *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2009). Kompetencje komunikacyjne i dydaktyczne nauczyciela w modelu szkoły zarządzającej wiedzą. W: K. Błaszczak, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski (red.). *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole* (s. 118–130). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1999). *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gordon, T. (2000). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: PAX.
- Grzesiuk, L. (red.). (1994). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jagiela, J. (2004). *Komunikacja w szkole*. Kraków: Rubikon.
- King, G. (2003). *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kozyra, B. (2008). *Komunikacja bez barier*. Warszawa: MT Biznes.
- Maliszewski, W.J. (2009). Interakcja komunikacyjna w edukacji – ujęcie pragmatyczne i socjologiczne. Kompetencja komunikacyjna nauczyciela w perspektywie indywidualności i preferowanych stylów uczenia się (studiowania). W: K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.). *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela* (s. 31–52). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2017). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcki, Z. (2006). Kompetencje i umiejętności komunikacyjne nauczyciela – zarys problemów. W: W.J. Maliszewski (red.). *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania* (s. 9–12). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Peerott, E. (1995). *Efektywne nauczanie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pilch, T. (red.). (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rybakiewicz, J. (red.). (2004). *Człowiek i psychologia*. Bielsko-Biała: Park.
- Sobol, E. (red.). (2000). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stewart, J. (2003). *Mosty zamiast murów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztejnberg, A. (2002). *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wrocław: Astrum.
- Sztejnberg, A. (2007). *Środowisko prosemiczne komunikacji edukacyjnej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Psychological conditioning of the teacher–pupil relationship

A b s t r a c t: Positive relationships of a teacher with students require not only professional knowledge of the rules and principles of interpersonal communication but also the ability to apply them in didactic practice. The article presents the theoretical foundations of the relationship between the teacher and the student. Attention was paid to the psychological determinants that guarantee the effective form of communication and the formation of positive relationships between the teacher and students in the classroom. The differences between various communication models have been signaled as well as the factors that are indispensable for the positive relationship between the teacher and the student. Blockades and barriers have been discussed, effectively hindering not only the development of positive relationships but deciding on shaping students' identities. Attention has been drawn to the relationship of behaviour in relation to its participant in the context of individual communication styles.

K e y w o r d s: interpersonal communication, relationships in communication, effective communication, barriers to communication, individual communication styles

Metody efektywnej nauki

Karolina Misztal, Sylwia Paluch

Wydział Biologii, Nauk o Zwierzętach i Biogospodarki, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie

A b s t r a k t: Proces zapamiętywania informacji stanowi indywidualny tok człowieka, ponieważ każdy posiada inny charakter i predyspozycje do nauki. Efektywne uczenie się stanowi podstawę szybszego przyswajania wiedzy. Stosując metody skutecznej nauki, człowiek pobudza do pracy dwie półkule mózgu, przez co edukacja przebiega w szybszy sposób i – co najważniejsze – daje bardzo dobre rezultaty w zapamiętywaniu. Korzystanie z metod efektywnej nauki pozwala na rozwój człowieka poprzez kreatywne myślenie oraz pomysłowość. Bardzo ważne jest to, aby odnaleźć indywidualny sposób na efektywną naukę, która przyniesie radość i da sukcesy w przyszłości.

S ł o w a k l u c z o w e: wiedza, uczenie się, zapamiętywanie, mnemotechniki, rozwój osobisty

1. Wprowadzenie

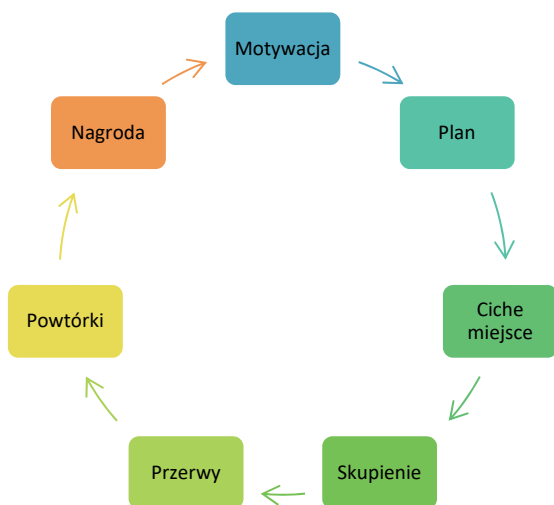
Człowiek uczy się przez całe życie. Nauka jest przyswajaniem wiedzy przez nas – nawet w sytuacjach, gdy nie jesteśmy tego świadomi. Człowiek, ucząc się, powinien być w pełni skoncentrowany i zmotywowany, powinien także pamiętać o dobrym nastroju. Te wszystkie aspekty pozytywnie wpływają na naszą pamięć, która w procesie uczenia się odgrywa kluczową rolę. Takie podejście do przyswajania wiedzy pozwala na to, aby nauka stała się efektywna. Często jednak zdarzają się sytuacje, w których pomijamy te czynniki i podchodzimy do kwestii nauki jak do smutnego obowiązku, który musimy spełnić. Podczas uczenia się bardzo ważne jest także otaczające nas środowisko. Należy zatem usunąć ze swojego otoczenia wszystkie rzeczy, które wzbudzają w nas poczucie stresu oraz rozproszenia. Zarówno kolor czerwony, jak i żółty stymulują kreatywne myślenie, ale jednocześnie na poziomie nieświadomości zwiększają poziom stresu. Ciemne barwy są najgorszym wyborem, ponieważ z ich powodu mózg może odczuwać dyskomfort. Najlepszym kolorem wspierającym naukę jest kolor niebieski oraz zieleń. To typowo uspokajające barwy, które pomagają długo utrzymać koncentrację oraz wspierają kreatywne myślenie. Podczas uczenia się bardzo ważne jest także świeże powietrze, należy więc wietrzyć pomieszczenie, w którym czło-

wiek się uczy. W tym czasie można pozwolić sobie na przerwę, która także jest wskazana (Jagodzińska, 2008; Linksman, 2001).

Podstawowym celem pracy było przeprowadzenie wśród dzieci badań, które pozwoliły na porównanie metod efektywnego przyswajania wiedzy.

2. Charakterystyka skutecznej nauki

Nauka wymaga dużej cierpliwości oraz poświęcenia czasu. Skuteczność jej zależy od wielu czynników, które wpływają bezpośrednio i pośrednio na proces edukacji. Oprócz dostępnych sposobów uczenia się człowiek sam w sobie powinien znaleźć chęci do nauki. Jest to bardzo ważne, ponieważ sama motywacja może stać się kluczem do sukcesu. Poniżej na rysunku 1 przedstawiono kilka reguł, które w znacznym stopniu mogą pomóc w szybszym i skuteczniejszym przyswajaniu wiedzy (Bąbel, Baran, 2011; Buzan, 2003).



Rysunek 1. Zasady skutecznego uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

Motywacja polega na odszukaniu w sobie powodów, dla których człowiek się uczy. Z pewnością osoba dobrze zmotywowana będzie pochłaniała wiedzę lepiej od tej, która jest negatywnie nastawiona do nauki.

Kolejnym krokiem w uczeniu się jest stworzenie planu. Plan stanowi fundament zorganizowania oraz w pewnym stopniu mobilizuje uczącego się (Buzan, 1997). Warto więc zaplanować i zapisać harmonogram nauki. W planie dobrze jest uwzględnić także czas przeznaczony na odpoczynek. Należy pamiętać o tym, aby przestrzegać swojego harmonogramu.

Gdy już zostanie opracowany plan nauki, należy wyznaczyć sobie idealne miejsce uczenia się, które pozwoli na komfort i koncentrację. Pomieszczenie służące do nauki powinno być dobrze przewietrzane i uporządkowane, bez zbędnych elementów, które rozpraszają uczącego się. Oprócz wygody i porządku w miejscu przeznaczonym na naukę należy zadbać o inne czynniki, takie jak odpowiednie oświetlenie czy temperatura. Ważna jest ponadto cisza, aby móc w pełni

skoncentrować się na tym, czego chcemy się nauczyć. Przed rozpoczęciem nauki warto także dotlenić się i zrelaksować – można to zrobić, wychodząc na krótki spacer.

Również skupienie jest wyznacznikiem efektywnej nauki, mającym istotny wpływ na proces zapamiętywania. Jest to kluczowy element, bez którego proces uczenia nie osiągnie zadowalających wyników. Brak koncentracji spowalnia cały proces przyswajania wiedzy oraz powoduje rozproszenie, przyczyniając się do sytuacji stresowych.

Podczas nauki warto robić przerwy, ponieważ mózg najbardziej efektywnie uczy się przez 45 minut. Po tym czasie spada koncentracja, dlatego ważne jest, aby robić sobie 10-minutowe przerwy w nauce. Podczas odpoczynku należy zrelaksować się, dbając także o oczy. Dobrze jest wtedy pooglądać przyrodę, która znajduje się za oknem, ponieważ kolor zielony daje poczucie spokoju.

Skutecznym sposobem na przyswajanie wiedzy jest powtarzanie materiału, którego już się uczyliśmy. Powtórki pomagają utrwalić wiedzę oraz stanowią rozgrzewkę dla umysłu przed dłuższą nauką.

Po uczeniu się warto pozwolić sobie na przyjemności, na które z pewnością się zasłużyło. Człowiekowi łatwiej przyswajać wiedzę, wiedząc, że ma to jakiś cel. Nagrodę można traktować także jako dobry pretekst do tego, aby nauka stała się przyjemniejsza.

Zgodnie z zasadą świeżości najłatwiej zapamiętuje się materiał przyswajany bezpośrednio po wykładzie lub ćwiczeniach. Należy także wspomnieć o tym, że systematyczna nauka zdecydowanie ułatwia szybsze opanowanie materiału (Jagodzińska, 2008; Rose, Nicholl, 2003).

Czynności, które powinno się wykonywać przed nauką:

- przewietrzenie pomieszczenia;
- zadbanie o porządek w miejscu, w którym będzie odbywał się proces nauki;
- zaplanowanie nauki;
- jedzenie – należy tu pamiętać, aby się nie przejadać;
- picie wody.

Czynności, które powinno się wykonywać w trakcie nauki:

- uczenie się przy dziennym świetle;
- podczas nauki powinno się siedzieć prosto, ponieważ pozycja leżąca przyczyni się do dekoncentracji oraz senności;
- kontrola czasu nauki i robienie przerw;
- pobudzenie ciała do krążenia poprzez ruch.

Czynności, które powinno się wykonać po nauce:

- powtarzanie materiału;
- nagroda;
- sen – należy pamiętać o 8 godzinach snu, aby organizm mógł się zregenerować i odpocząć.

3. Sposoby poprawy koncentracji

Koncentracja to umiejętność skupienia uwagi. Problem skupienia się może dotyczyć każdego z nas. Proces uczenia wymaga pełnej koncentracji na informacji, którą dana osoba chce zapamiętać. Poprzez rozwój tej umiejętności można przyczynić się do poprawy pamięci, a co za tym idzie – polepszenia nauki. Czynnikiem, który wpływa na poprawę koncentracji, to przede wszystkim odpowiednia dieta: picie odpowiedniej ilości wody oraz spoży-

wanie dużej ilości warzyw, owoców, ryb i produktów ziarnistych. Duże znaczenie ma także kondycja fizyczna. Aktywność ruchowa wpływa korzystnie na zdrowie i poprawę koncentracji, dotleniając w ten sposób mózg. Skutecznym sposobem są również spacerzy na świeżym powietrzu, które można zorganizować, robiąc sobie przerwę w nauce. Kolejnym równie istotnym czynnikiem poprawiającym zdolność skupienia się jest sen. Odpowiednia jego ilość pozwala na regenerację i odpoczynek zarówno dla ciała, jak i umysłu. Zwracając uwagę na niski poziom skupienia, warto zastanowić się nad tym, czy wszystkie wymienione czynniki zostały spełnione, ponieważ to one dają gwarancje poprawy koncentracji (Rose, Nicholl, 2003).

4. Badanie

Badanie polegało na przeprowadzeniu ćwiczeń z udziałem sześciorga dzieci w wieku od 10 do 13 lat, które miały za zadanie nauczyć się zagadnień z zastosowaniem różnych metod efektywnej nauki. Dzieci za zgodą rodziców zostały poddane obserwacji, a rezultaty ich nauki zostały przeanalizowane. W celu uniknięcia dyskomfortu i skrepowania dzieci, zostały one anonimowe.

W badaniach uczniów zastosowano łańcuchową metodę skojarzeń, mapy myśli, pierwsze litery, ćwiczenia pantomimiczne, wierszyki i rymowanki.

I. Łańcuchowa metoda skojarzeń – daje możliwość zapamiętywania długich list przedmiotów wraz z ich cechami. Technika polega na kojarzeniu poprzez łączenie w pary przedmiotów do zapamiętywania, co prowadzi do powstania łańcucha skojarzeń. Należy opanować umiejętność swobodnego łączenia dowolnych elementów, które nie występowały razem (*Efektywna nauka...*, 2013).

Zasady tworzenia łańcucha skojarzeń: Po pierwsze należy łączyć wyrazy w pary, tworząc opowiadania, a następnie wplatać w nie słowa, które chcemy zapamiętać. Druga zasada to wizualizacja – należy tworzyć obrazy w swojej wyobraźni. Wizualizacja stanowi podstawę zapamiętywania, która pobudza do pracy prawą półkulę mózgu. Trzecia zasada to kojarzenie znanej informacji z nową wiadomością – jest to najprostsza droga do zapamiętywania. Połączenia elementów mogą być oryginalne, zabawne, wyolbrzymione, dziwne czy też przesadne. W taki sposób uruchamiamy fantazję oraz przyczyniamy się do poprawy kreatywności. Powstałe opowiadania powinny być dynamiczne i emocjonalne. Do tej metody należy włączyć wszystkie zmysły (wzrok, węch, słuch, dotyk, smak), które ułatwiają zapamiętywanie (Buzan, 2003).

Zadaniem badanych dzieci było stworzenie historyjki poprzez połączenie za pomocą skojarzeń następujących wyrazów: chleb, statek, ryba, wyspa, telefon, ananas, gazeta.

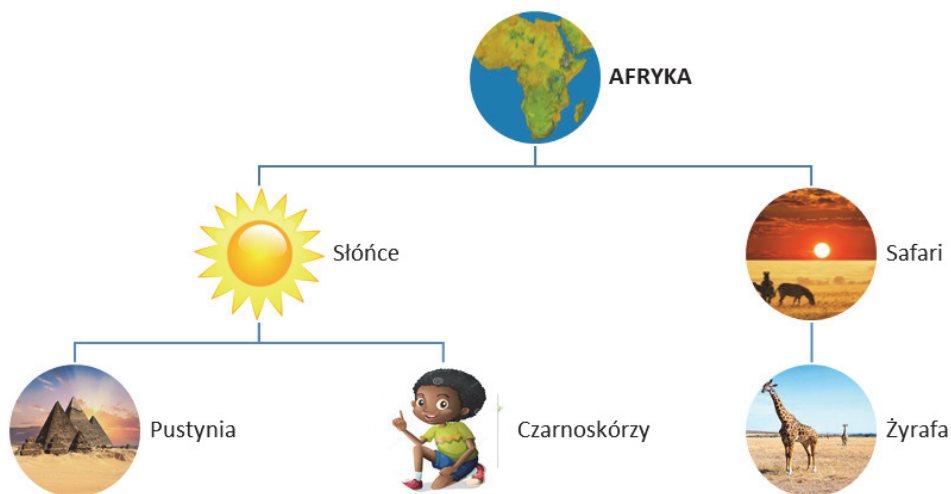
Oto wypowiedź Michała (13 lat): „Pewnego dnia poszedłem kupić chleb i dżem, lecz nagle na trawie zobaczyłem wielki żółty statek. Statek wyglądał jak z filmu o wielkiej rybie. Okazało się, że jestem na bezludnej wyspie, na której nie ma telefonu. Są tylko dojrzałe ananasy, które bardzo lubię. Szybko zjadłem 4 ananasy, po czym znalazłem się na pierwszej stronie gazety”.

Stosowanie łańcuchowej metody skojarzeń pobudza do pracy zarówno lewą, jak i prawą półkulę mózgu. Jest doskonałym sposobem na wzmocnienie pamięci długotrwałej.

II. M a p y m y ś l i – stanowią narzędzia, które służą do tworzenia graficznej formy przedstawienia informacji, ułatwiając w ten sposób organizację i zapamiętywanie. Metoda ta bardzo dobrze sprawdza się podczas nauki, powtarzając informację. W dzisiejszych cza-

sach bardzo się ona rozwinęła, jest używana często podczas spotkań firmowych, na których prezentowane są podsumowania. Zastosowanie map myśli przyczynia się do zwiększenia koncentracji oraz poprawy kreatywności. Tworzenie tego rodzaju map nie sprawia dużego kłopotu, więc mogą korzystać z tej metody zarówno dzieci, jak i dorośli. Stworzenie mapy powinno rozpocząć się od przygotowania dużej kartki papieru oraz umieszczenia na niej – za pomocą rysunku lub słowa – tematu zagadnienia. Kolejnym krokiem jest narysowanie czterech gałęzi, które będą rozchodziły się od głównego obrazu lub słowa. Wzdłuż gałęzi należy zapisać kluczowe pojęcia związane z głównym tematem, który zostanie mapowany. Rozbudowanie mapy polega na dodaniu kolejnych gałęzi rozchodzących się od słów kluczowych i podtematów. Należy pamiętać, aby stosować różne kolory oraz rysunki, które także pobudzą umysł do kreatywnego myślenia, co przyczyni się do efektywniejszego procesu zapamiętywania (Buzan, Buzan, 2003).

Zadaniem badanych osób było stworzenie mapy myśli do słowa „Afryka” (rysunek 2).



Rysunek 2. Schemat mapy myśli

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.worldmap.pl/afryka/>; <http://din-vinduespudser.dk/sol/>; <https://www.gazzettadiparma.it/news/viaggi/404613/kenya-mare-e-savana-cullati-dal-mar-d-africa.html>; <http://www.zwiedzajbownto.pl/piramida-cheopsa-splnione-marzenie-o-niesmiertelnosci/>; <https://pl.dreamstime.com/ilustracji-%C5%9Bliczny-m%C5%82ody-murzyn-image41017206>; https://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%BBbyrafa_kenijska#/media/File:TwoMasaiGiraffes.jpg.

III. Pierwsze litery – metoda ta polega na wykorzystaniu pierwszych liter w ciągu pojęć, które są do zapamiętania. Celem jest stworzenie łatwych do zapamiętania zdań. W chwili przyswajania wiedzy należy przypomnieć pierwsze litery kolejnych słów (Efektywna nauka..., 2013).

Dzieci zastosowały tę metodę do następujących części zdania używanych w języku polskim:

Podmiot, orzeczenie, przydawka, dopełnienie, okolicznik.

Wypowiedź Ani (12 lat): **Poszła Ola przynieść Danielowi okulary.**

Wypowiedź Arka (10 lat): **Pobiegł Oskar piec duże omlety.**

IV. Ćwiczenia pantomimiczne polegają na uczeniu się poprzez ruch i zabawę. Stosowane i polecane są głównie dla małych dzieci, które preferują zabawy. Metoda ta jest wykorzystywana do nauki zwierząt, alfabetu czy figur geometrycznych (Buzan, 2003).

Zadaniem badanych było przedstawienie za pomocą swojego ciała danej literki, reszta osób miała odgadnąć to, co obrazowała osoba pokazująca.

V. Wierszyki i rymowanki to rodzaj mnemotechniki, która wykorzystuje żart. Małe dzieci bardzo chętnie uczą się śmiesznych wierszyków, które ułatwiają zapamiętywanie, np. do opanowania reguł ortograficznych w pisowni „u” można wykorzystać następującą rymowankę: „Kłopotliwe samo «h» dość szczególną skłonność ma, lubi hałaśliwe słowa: huk, harmider, hałasować, heca, hurmem, hej, hop, hura, hola, horda, hej, wataha, w tych przypadkach się nie wahaj” (*Wierszem łatwiej...*, 2013).

5. Analiza uzyskanych wyników

Dokonana analiza oparta jest na obserwacji oraz rozmowach z dziećmi, które brały udział w badaniu w celu sprawdzenia efektywności nauki. W badaniu zastosowano mnemotechniki, które są sposobem szybszego zapamiętywania i uczenia się. W procesie uczenia się bardzo istotne jest dostosowanie sposobu nauczania do indywidualnego stylu przyswajania wiedzy. Należy pamiętać, że każda osoba ma inny charakter, przez co pochłanianie wiedzy może odbywać się na różne sposoby. Wyróżnia się cztery style uczenia się: wzrokowy, słuchowy, dotykowy oraz kinestetyczny. Osoby, które są wzrokowcami, wolą myśleć obrazowo. Szybciej zapamiętują informacje w postaci rysunków i kolorów, które są przekazane za pomocą map i diagramów. Słuchowcy uczą się poprzez słuchanie, zapamiętując przy tym dobrze rozmowę i muzykę. Osoby te preferują naukę w cichym miejscu. Z kolei kinestetycy uczą się najszybciej poprzez wykonywanie czynności. Najlepiej pochłaniają wiedzę przez ćwiczenia. Grupa takich osób potrafi konstruować przestrzenne modele.

Obserwując badanych, można z pewnością stwierdzić, że wszyscy różnili się cechami osobowościowymi. Każdy z nich brał udział w zadaniach z wykorzystaniem powyższych opisanych metod. Dzieci – w zależności od wieku i stylu uczenia się – różnie interpretowały zadania. Porównując wszystkie sposoby nauki, najbardziej lubianą przez nie metodą przyswajania wiedzy (dla dzieci w wieku 10–11 lat) okazały się ćwiczenia pantomimiczne, przy których dzieci ucząc się, świetnie się bawiły. Analizując wyniki nauki, badani nauczyli się alfabetu w języku angielskim w krótkim czasie.

Porównując wyniki badań przeprowadzonych wśród starszych dzieci, można stwierdzić, że najefektywniejszym sposobem zapamiętywania okazała się dla nich mapa myśli oraz łańcuchowa metoda skojarzeń. Obie metody pobudzają wyobraźnię, co pozytywnie wpływa na rozwój umysłu, wspomagając kreatywne myślenie.

Obserwując badanych, można wyciągnąć wniosek, że wszystkie z zastosowanych technik przyspieszają proces uczenia się dzieci w znacznym stopniu. Korzystając ze sposobów efektywnej nauki, można dostrzec wiele jej zalet. Mnemotechniki przyczyniają się do

zwiększenia ilości zapamiętywanych informacji w krótszym czasie niż tradycyjna nauka. Używając metod szybszego uczenia się, pobudzamy do działania prawą i lewą półkulę mózgu. Mnemotechniki są często wykorzystywane przy nauce języków obcych oraz przy zapamiętywaniu dużych ilości informacji. Należy podkreślić, że przyczyniają się one do poprawy koncentracji oraz wykazują korzystne działanie na wyobraźnię. Stosowanie technik zapamiętywania służy nie tylko do nauki w szkole, ale także jest przydatne w pracy i życiu codziennym. Ucząc się czegoś nowego, łatwiej jest zapamiętywać, jeśli materiał jest prezentowany według „naszych” zasad przetwarzania i przyswajania informacji. Metody efektywnej nauki potęgują innowacyjne i indywidualne podejście do zdobywania wiedzy, co bardzo korzystnie wpływa na rozwój umysłu.

6. Podsumowanie

Podstawą efektywnej nauki jest plan, motywacja, koncentracja oraz odpoczynek. Efektywne metody nauki pobudzają jednocześnie lewą i prawą półkulę mózgową do pracy umysłowej. Są sposobami, które przyspieszają proces zapamiętywania, włączając w to wizualizację i dynamikę. Stosując mnemotechniki, należy pamiętać także o doświadczeniu, które nabywa się, wykonując ćwiczenia z zastosowaniem tych metod. Większość technik pamięciowych odwołuje się do wyobraźni i skojarzeń, czyli łączenia nowych materiałów z informacjami, które już posiadamy, i przyswajania ich. Z przeprowadzonych badań wynika, że zastosowane metody efektywnej nauki dają rezultaty. Obserwując badanych, można stwierdzić, że nauka w taki sposób dała poczucie satysfakcji dzieciom, które chętnie czekały na kolejne zadania. Bardzo ważne było ich zainteresowanie, co świadczy o tym, że takie metody nauki zachęcają do poszerzania wiedzy. Połączenie zabawy, wyobraźni, pomysłowości i kreatywności przyczynia się do rozwoju umysłu i polepszenia wyników nauki (Kalina, 1997; Linksman, 2001).

Bibliografia

- Bąbel, P., Baran, A. (2011). *Trening pamięci. Projektowanie, realizacja, techniki i ćwiczenia*. Warszawa: Difin.
- Buzan, T. (1997). *Pamięć na zawołanie*. Łódź: Ravi.
- Buzan, T. (2003). *Pamięć na zawołanie. Metody i techniki pamięciowe*. Łódź: Ravi.
- Buzan, T., Buzan, B. (2003). *Mapy twoich myśli*. Łódź: Ravi.
- Efektywna nauka: teoria i praktyczne metody. (2013). *Szybka nauka* [online, dostęp: 2017-11-15]. Dostępny w Internecie: www.szybkanauka.net/efektywna-nauka.
- Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Warszawa: Sensus.
- Kalina, P. (1997). *Mnemonika czyli sztuka kształcenia i wzmacniania pamięci*. Warszawa: TKS.
- Linksman, R. (2001). *W jaki sposób szybko się uczyć*. Warszawa: Bertelsmann Media.
- Rose C., Nicholl, M.J. (2003). *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku*. Warszawa: Logos.
- Wierszem łatwiej i weselej, czyli rymowanki-wyliczanki i inne sposoby na zapamiętanie szkolnych wiadomości. (2013). *Biblioteka w Szkole* [online, dostęp: 2017-11-15]. Dostępny w Internecie: www.bibliotekawshkole.pl/inne/gazetki/77/index.php.

Methods for effective learning

A b s t r a c t: The process of memorising information constitutes an individual operation since everyone has a different character and aptitude for learning. Effective learning is the basis for quick knowledge acquisition. When applying a method for effective learning a person activates both cerebral hemispheres and thus learning in a faster manner and, most importantly, brings very good results as far as memorising goes. Taking advantage of methods for effective learning allows a person's development through creative thinking and ingenuity. It is crucial to find an individual way of effective learning and, most importantly, to make it generate joy and success in the future.

K e y w o r d s: knowledge, learning, memorizing, mnemonics, personal development

Informacja dla Autorów

Redakcja przyjmuje do publikacji wyłącznie teksty o charakterze naukowym poświęcone problemom teorii i praktyki nauk o wychowaniu. Prace należy składać w formie elektronicznej (dokument MS Word przesłany na płycie CD/DVD lub e-mailem). Objętość pracy (łącznie z materiałem ilustracyjnym, bibliografią i streszczeniami) nie może przekraczać 15 stron. Opracowanie powinno być podzielone na części i zawierać śródtytuły. Do tekstu należy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (150–200 słów) zawierające: cel, metody, uzyskane wyniki oraz wnioski, a także słowa kluczowe w języku polskim i angielskim, które nie powtarzają słów z tytułu. Szczegółowe informacje o sposobie przygotowania tekstu do druku (format przypisów, bibliografia, opisy tablic i rysunków) są zamieszczone na stronie internetowej Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie: www.mwse.edu.pl/pwp. Teksty przygotowane w sposób niezgodny ze wskazówkami redakcji nie będą przyjmowane do druku. Autorów prosimy o dołączenie do pracy pełnych danych adresowych (wraz z numerem telefonu i adresem e-mail), jak również informacji afiliacyjnej (tytuł naukowy, nazwa uczelni lub innej jednostki). Redakcja nie przyjmuje tekstów opublikowanych w innych wydawnictwach. Warunkiem publikacji jest pozytywna recenzja wydawnicza. Redakcja nie zwraca nadesłanych tekstów i nie wypłaca honorariów autorskich. Prace opublikowane w „Problemach Współczesnej Pedagogiki” są chronione prawami autorskimi, ich przedruk może nastąpić wyłącznie za zgodą Redakcji.

Information for the Authors

The Editorial Board accepts for publication only scientific articles dedicated to the current issues in theory and practice of education. Entries should be submitted in electronic form (MS Word document sent on a CD/DVD or via e-mail). The length of work (including illustrative material, bibliography and abstracts) must not exceed 15 pages. The publication should be divided into parts and contain headings. The text must be accompanied by an abstract in Polish and English (150–200 words) including: purpose, methods, obtained results and conclusions as well as key words in English and Polish, which do not repeat words from the title. The detailed information on how to prepare a text print (format of the footnotes, bibliography, descriptions of tables and figures) is posted on the website of the Małopolska School of Economics in Tarnów at: www.mwse.edu.pl/pwp. Prepared texts which do not adhere to the editorial guidelines will not be accepted for publication. We kindly ask the Authors to attach their full contact details (including telephone number and e-mail address), as well as affiliate information (title, name of institution or other entity). The Editorial Board does not accept texts that have been published in other publications. The condition for publication is a positive review by the Publishing House. The Editorial Board does not return the submitted texts and does not pay royalties. Papers published in *Current Issues in Education* are protected by copyright; they may only be reprinted with the consent of the Editorial Board.