

Walentyna Wróblewska

TRENDY WE WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYCE



Białystok 2019

Recenzent: Prof. dr hab. Beata Przyborowska

Projekt okładki: Paweł Łuszyński

Redakcja i korekta: Barbara Piechowska

Redakcja techniczna i skład: Katarzyna Sakowska

Na okładce wykorzystano obraz Ewy Wróblewskiej-Szoda

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku
Białystok 2019

ISBN 978-83-7431-578-4

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20B
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>; e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl

Druk i oprawa: Volumina.pl

Ewie – mojej Córce w roku naszych Jubileuszy

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	11
Rozdział I	
KONTEKSTY TEORETYCZNE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI – WYBRANE ASPEKTY	20
1. Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji	20
2. Humanistyczne teorie współczesnej edukacji	25
3. Konstrukttywizm jako kontekst teoretyczny współczesnej edukacji	32
ROZDZIAŁ II	
PRZEMIANY W TELEOLOGII EDUKACYJNEJ I ONTODYDAKTYCE	45
1. Zmiany w procedurze stanowienia celów edukacji szkolnej	45
2. Kształtowanie się nowej taksonomii celów kształcenia	48
3. Przemiany w treściach kształcenia	51
ROZDZIAŁ III	
WIELOPARADYGMATYCZNOŚĆ W DYDAKTYCE WSPÓŁCZESNEJ	56
1. Przesunięcie paradygmatyczne w dydaktyce współczesnej	56
2. Proces kształcenia według paradygmatu behawiorystycznego	67
3. Proces kształcenia według paradygmatu humanistycznego	68
4. Proces kształcenia według paradygmatu konstruktywistycznego	71
5. Proces kształcenia według paradygmatu krytyczno- -emancypacyjnego	73

ROZDZIAŁ IV	
STYLE NAUCZANIA	76
1. Istota nauczania i stylu nauczania	76
2. Styl zamknięty (formalny, frontalny)	77
3. Styl ramowy (zindywidualizowany)	78
4. Styl negocjacyjny	79
5. Inne ujęcia stylów nauczania	80
ROZDZIAŁ V	
WZORY UCZENIA SIĘ I STRATEGIE NAUCZANIA	84
1. Wzory behawioralne. Sytuacje zadaniowe i informacje zwrotne	85
2. Wzory procesualno-poznawcze (przyswajanie, przetwarzanie i produkowanie informacji). Tworzenie sytuacji problemowych	85
3. Uczenie się społeczne (we współpracy). Strategie pracy w zespołach	90
4. Uczenie się całościowe. Strategie integracji osobowości	91
ROZDZIAŁ VI	
SZKOLNE ŚRODOWISKO UCZENIA SIĘ	94
1. Istota środowiska uczenia się i jego elementy	94
2. Kultura organizacyjna szkoły	95
3. Wzorce porozumiewania się w klasie szkolnej	98
4. Ład i dyscyplina jako element szkolnego środowiska uczenia się	106
5. Motywacyjne funkcje środowiska uczenia się	109
ROZDZIAŁ VII	
ZASTOSOWANIE TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNEJ W EDUKACJI	115
1. W kierunku dydaktyki cyfrowej	115
2. Konektywizm jako nowa teoria uczenia się	117
3. Technologia informacyjna w edukacji	118
4. Komputer w edukacji	123

ROZDZIAŁ VIII	
SZKOŁA WSPOMAGAJĄCA ROZWÓJ JEDNOSTKI I SPOŁECZEŃSTWA	126
1. Doktryny filozoficzne podstawą funkcjonowania szkoły	126
2. Modele szkoły współczesnej	128
3. Szkoła jako organizacja ucząca się	133
ROZDZIAŁ IX	
KREOWANIE PROCESU EDUKACYJNEGO INSPIRUJĄCEGO UCZNIÓW DO AKTYWNOŚCI I SAMODZIELNOŚCI W MYŚLENIU I DZIAŁANIU	137
1. Potrzeba zmian w kierunku wyzwiania aktywności i samodzielności uczniów	137
2. Poszukiwanie kontekstu teoretycznego	138
3. Niektóre determinanty procesu kształcenia	140
4. Podążanie w kierunku aktywności i samodzielności uczniów w procesie edukacyjnym	146
ZAKOŃCZENIE	148
1. Kategoria pojęciowa „życie wartościowe” – odwołanie do niektórych teorii	148
2. Autoedukacja w wieloaspektowym ujęciu	153
3. Droga do życia wartościowego, droga do pełnego własnego rozwoju	155
BIBLIOGRAFIA	158
Spis ilustracji	166
Indeks nazwisk	167
Indeks rzeczowy	169

WPROWADZENIE

Przemiany cywilizacyjne o charakterze globalnym wywołują poważne zmiany w edukacji, które z kolei są wyznacznikami zmian w subdyscyplinie pedagogiki, jaką jest dydaktyka. Głównym problemem staje się pytanie: w jakim kierunku powinny podążać zmiany w dydaktyce, aby były odpowiedzią na wymagania naszych czasów i oczekiwania uczniów „urodzonych z myszką”?¹ Wyraźnie odchodzi się od jednego paradygmatu i poszukuje się różnych sposobów uprawiania i rozumienia dydaktyki jako nauki teoretycznie i praktycznie zorientowanej. Ważną zmianą jest związek dydaktyki z innymi naukami. Zmienia się rozumienie dydaktyki, dokonują się zmiany w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia. Konieczne są zmiany w procesie kształcenia oraz czynnikach wywołujących proces, takich jak: metody, środki i formy organizacji procesu kształcenia.

Obecnie świat wkroczył w erę, w której dokonuje się bardzo szybki rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnej umożliwiającej pozyskiwanie, przesyłanie i analizę informacji. Informacje, które docierają poprzez telewizję, prasę, radio

¹ M. Szpunar, *Urodzeni z myszką w rękę. Wczesna adaptacja do nowych mediów*, www.magdalenaszpunar.com/publikacji/2009/szpunar.pdf, [dostęp: 28.10.2010].

czy Internet w wielkim stopniu wpływają na człowieka – modelują jego sposób myślenia, decydowania i działania, ale przede wszystkim stanowią podstawę do konstruowania wiedzy. Często informacja dostępna łatwo i szybko w Internecie utożsamiana jest z wiedzą, co – jak zauważa J. Morbitzer² – może m.in. przyczynić się do elektronicznego encyklopedyzmu.

W społeczeństwie informacyjnym (społeczeństwie wiedzy czy mądrości) fundamentalne znaczenie ma powszechna edukacja, która jest realizowana w różnych instytucjach, szkołach różnych typów i szczebli, instytucjach edukacji paralelnej oraz edukacji ustawicznej. Szkoła jako jedna z instytucji edukacyjnych staje przed koniecznością zmian stosownie do istniejących potrzeb. Zachodzi potrzeba kreowania szkoły jako instytucji zarządzającej wiedzą czy organizacji uczącej się, w której proces kształcenia jest zorientowany na rozwiązywanie problemów, która jest miejscem poszukiwania, przetwarzania i tworzenia nowej wiedzy³.

W epoce cyfrowej zbędne jest uczenie się faktów, wielu terminów, nazwisk i dat, gdyż takie informacje są łatwo dostępne po naciśnięciu klawisza komputera⁴. Głównym zadaniem edukacji jest kształtowanie kluczowych umiejętności, które będą się liczyć w przyszłej pracy zawodowej i dalszym życiu. Beata Przyborowska sugeruje potrzebę „odejścia od systemu nastawionego na dostarczanie wiedzy w kierunku systemu zapewniającego obok wiedzy, umiejętności, również ukształtowanie postaw”⁵.

² J. Morbitzer, *Mity edukacji wspieranej komputerowo*, „Magazyn Szkolny” 2009, nr 1/321, s. 16–18.

³ J. Papińska-Kacperek (red.), *Społeczeństwo informacyjne*, Warszawa 2008, s. 372.

⁴ J.P. Sawiński, *Kluczowe kompetencje epoki cyfrowej*, http://edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1001&Itemid=1, [dostęp: 27.12.2010].

⁵ B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013, s. 16.

Wyraźną potrzebą w rozwoju dydaktyki jest odchodzenie od jednego paradygmatu, a poszukiwanie różnych modeli rozumienia i uprawiania dydaktyki⁶. Rysujący się trend wynika z rozwoju nauk, z którymi współpracuje dydaktyka, które stanowią fundament dla dydaktyki jako nauki teoretycznie i empirycznie zorientowanej. Wyraźny jest związek dydaktyki z psychologią, a w szczególności z teoriami psychologicznymi rozwoju osobowości człowieka, czy też psychologicznymi teoriami uczenia się, podstawowego pojęcia dydaktyki. Ekspozycja psychologii poznawczej w interpretacji rozwoju człowieka i analizie procesu uczenia się z tej perspektywy staje się podstawą do innego rozumienia i uprawiania dydaktyki. Ucznia postrzega się jako sprawcę swoich działań, jako istotę aktywną, działającą pod wpływem potrzeby samorealizacji, według systemu uznanych wartości, zgodnie z przyjętym planem czy orientacją życiową. Proces uczenia się jako proces poznawania rzeczywistości i samego siebie przez aktywnego ucznia jest analizowany w świetle różnych dyscyplin naukowych, a wykorzystanie najnowszych osiągnięć w ich zakresie pozwala na inne podejście do procesu i inne jego traktowanie oraz inną realizację. Zwraca się uwagę na proces uczenia się z perspektywy heutagogicznej⁷, według której proces jest analizowany z punktu widzenia ucznia i jego doświadczeń. Jest to przeniesienie akcentu z nauczyciela, który był inspiratorem procesu uczenia się, na ucznia, który jako osoba świadoma swoich dotychczasowych doświadczeń jest w stanie bardziej efektywnie kierować procesem własnego rozwoju. Według tej koncepcji człowiek w ciągu swojego życia sam odkrywa różne idee i nie musi być

⁶ T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Radom 2007.

⁷ *Heutagogy* – przedrostek *heuta* w starożytnej Grecji oznaczał „ja”. Stewart Hase i Chris Kenyon są twórcami heutagogiki, podejścia, według którego stawia się nacisk na autodeterminację i niezależność w uczeniu się.

karmiony mądrością innych. Niezbędną kompetencją jest dla człowieka umiejętność uczenia się, która pozwala mu rozwijać całościowy potencjał⁸.

W poszukiwaniu nowoczesnego modelu procesu uczenia się podstawą jego interpretacji czyni się kognitywistykę⁹, naukę zmierzającą do zrozumienia natury ludzkiego umysłu poprzez integrację wyników badań różnych nauk, np.: psychologii poznawczej, neurobiologii, filozofii umysłu, sztucznej inteligencji, lingwistyki (lingwistyki kognitywnej) oraz logiki i fizyki.

Wyraźnie rysuje się tendencja odchodzenia od dydaktyki tradycyjnej, opartej na podejściu behawioralnym do uczenia i procesu kształcenia, a podążania ku dydaktyce konstruktywistycznej, według której proces edukacyjny jest postrzegany jako proces konstruowania wiedzy przez samego ucznia. Według założeń konstruktywizmu punktem wyjścia uczenia się jest zawsze aktywność ucznia. Kluczową czynnością nauczyciela jest stawianie ucznia w sytuacji problemowej, wywołującej konflikt poznawczy i umożliwiającej jego samodzielność koncepcyjną. Nauczanie polega na rozpoznawaniu przez nauczyciela, co ma na myśli uczeń, co skonstruował w swoim umyśle. Uczenie się nie polega na przyswajaniu cudzych pojęć, ale na społecznym negocjowaniu znaczeń i nadawaniu ich rzeczywistości

⁸ E. Czerka, *Rozwój potencjału dorosłych z perspektywy heutagogicznej*, „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 161.

⁹ Kognitywistyka jako samodzielna dziedzina nauki wyodrębniła się w roku 1975 w Stanach Zjednoczonych. W roku 1976 zaczęto wydawać kwartalnik „Cognitive Science”. Program badaczy kognitywistyki został przedstawiony w tym samym roku przez Allena Newella oraz Herberta Simona w artykule *Informatyka jako badania empiryczne*. Historia kognitywistyki w Polsce zaczęła się w Toruniu i koncentrowała wokół naukowców z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Pionierami byli głównie prof. prof.: Urszula Żegleń, Włodzisław Duch, Jerzy Perzanowski, Max Urchs i Bronisław Siemieniecki – filozofka, informatyk, logicy i pedagog.

(na co szczególnie zwracali uwagę L. Wygotski, J.S. Bruner, A. Bloom czy D. Barnes). W pamięci uczniów pozostają bardziej poznawcze procedury dojścia do wyniku niż same wyniki ich aktywności umysłowej¹⁰.

Pożądanym kierunkiem zmian w dydaktyce jest kształtowanie paradygmatu edukacji podmiotowej, według którego uczeń staje się podmiotem edukacji. Organizowanie edukacji wyznaczają nie potrzeby państwa, a aspiracje, potrzeby życiowe i rozwój jednostek oraz grup społecznych. Kształtowanie aktywności i poczucia podmiotowości zapewnia współdziałanie uczniów w organizowaniu zajęć dydaktycznych, ich planowaniu, przygotowywaniu, prowadzeniu i ocenianiu. Zaangażowanie uczniów w planowanie zajęć prowadzi do odczucia, że nie są oni biernymi odbiorcami propozycji i ofert przedkładanych przez nauczyciela, lecz są twórcami zadań, które pobudzają do aktywności, gdyż uznają je za własne. Działania są zdecydowanie bardziej efektywne, gdy człowiek odczuwa możliwość decydowania o sposobie postępowania, w którym wybór jest wynikiem jego własnej decyzji.

Przyjmując nowe rozumienie dydaktyki oraz nawiązanie do dydaktyki według podejścia konstruktywistycznego, a przede wszystkim posiadając świadomość, z jakimi uczniami mamy do czynienia („urodzeni z myszką”), konieczne są zmiany w stosowaniu metod, środków, form organizacji. W zakresie metod kształcenia preferuje się elastyczne stosowanie różnorodnych rozwiązań, z dominacją sposobów aktywizujących uczniów w procesie, wdrażających do samodzielnych działań i samodzielnego rozwiązywania problemów, a przede wszystkim do konstruowania wiedzy i nabywania przez uczniów kompetencji niezbędnych w epoce cyfrowej. Z zastosowaniem określonych metod ściśle wiąże się wykorzystanie odpowiednich

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Warszawa 2010, s. 313–314.

nowoczesnych środków dydaktycznych. Szczególnie należy zwrócić uwagę na wykorzystanie komputera, Internetu i innych technologii informacyjno-komunikacyjnych, dzięki którym można urozmaicać, usprawniać proces kształcenia, co jest zgodne z dokonującymi się zmianami globalnymi i edukacyjnymi. Również elastyczne i charakteryzujące się różnorodnością podejście powinno być preferowane w zakresie form organizacji kształcenia z dominacją pracy zespołowej, która stanowi narzędzie do aktywizacji młodzieży. Na szczególną uwagę zasługują zajęcia pozaszkolne¹¹, które są doskonałą okazją do rozwoju uczniów, a poza tym są bardzo przez nich lubiane. Nową formą kształcenia, coraz częściej wykorzystywaną, na którą szczególną uwagę zwracają w swoich publikacjach B. Siemieniecki¹² i S. Juszcyk¹³, staje się e-learning realizowany przy zastosowaniu nowoczesnych technik informacyjnych. Platformy edukacyjne stwarzają dużo możliwości do świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się, konstruowania wiedzy na podstawie dostępnych informacji¹⁴.

Aby zaspokoić potrzeby „cyfrowych uczniów” i sprostać procesom szybkiej dezaktualizacji wiedzy i coraz nowszym technologiom, rola nauczyciela sprowadza się w głównej mierze do „realizacji zadań mentora, organizatora pracy, doradcy zawodowego i przede wszystkim eksperta od skutecznego uczenia się”¹⁵. Nauczyciel w epoce cyfrowej nie jest ekspertem od wiedzy, ale specjalistą od organizacji uczenia się.

11 K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002; idem, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2009.

12 T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Kształcenie na odległość w praktyce edukacyjnej*, Toruń 2009.

13 S. Juszcyk, *Edukacja na odległość*, Toruń 2003.

14 S. Juszcyk, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2002.

15 W. Kołodziejczyk, *Spółeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy*, <http://edukacjaprzyzyslosci.blogspot.com/2008/05/szkoa-jutra-gos-w-dyskusji.html>, [dostęp: 06.06.2010].

Wyraźnym trendem w dydaktyce powinien być wzrost znaczenia kwestii komunikowania się uczestników edukacji. Humanistyczny charakter procesu edukacyjnego, podmiotowe traktowanie uczniów wymaga prowadzenia dialogu¹⁶. Dialog w procesie edukacyjnym jest postrzegany jako naczelną wartość, zasada lub metoda pracy nauczyciela z uczniem bądź też jako płaszczyzna porozumienia i rozumienia. Dialog, jako trwały element życia człowieka, pozwala odkrywać siebie i drugiego człowieka, wychodzić naprzeciw Innemu, rozumieć i kreować otaczającą rzeczywistość, w której ceni się wolność, godność, otwartość¹⁷. Dialog, jako autentyczne spotkanie z drugim człowiekiem, ma szczególne miejsce w edukacji, wykracza bowiem poza przekazywanie wiadomości, a prowadzi do wymiany myśli, daje zatem szansę na porozumienie dwóch podmiotów i wspólne tworzenie znaczeń¹⁸. D. Barnes¹⁹ podkreśla znaczenie „mowy eksploracyjnej”, czyli dialogu między uczniami, niekontrolowanego przez nauczyciela, szczególnie przy rozwiązywaniu różnorodnych problemów w grupach.

Reasumując, w dydaktyce widoczne są tendencje, które mogą wywoływać zmiany w procesie kształcenia. Warto zwrócić uwagę, iż zmiany w dydaktyce powinny odpowiadać wymaganiom współczesnej cywilizacji, gdzie wiele pojęć, procesów dydaktycznych wymaga nowego odczytania, redefinicji, nowego interpretowania, ale z zachowaniem ciągłości, bez radykalnego odrywania się od tradycji dydaktycznej.

¹⁶ E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce*, Warszawa 2009; M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001.

¹⁷ Ibidem, s.7.

¹⁸ E. Murawska, *Od monologu do dialogu – refleksje o (nie)porozumieniu między nauczycielem a uczniem*, „Edukacja. Studia – Badania – Innowacje” 2005, nr 2, s. 51–56.

¹⁹ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia się do kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1988.

W prezentowanej książce podjęto próbę opracowania niektórych zagadnień, które sytuują się w nurcie głównych zmian w dydaktyce. Pierwszy rozdział dotyczy teoretycznych rozważań, stanowiących podstawę współczesnej edukacji. Zwrócono uwagę przede wszystkim na filozoficzne, humanistyczne i konstruktywistyczne teorie postrzegania ucznia, procesu uczenia się, jak też na rzeczywistość, którą uczeń poznaje. W drugim rozdziale zaprezentowano zmiany w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia. Trzeci rozdział traktuje o tzw. „przesunięciu paradygmatycznym” oraz ujęciach procesu kształcenia w świetle czterech paradygmatów. Kolejny rozdział jest poświęcony analizie stylów nauczania, które łączą się z omawianymi paradygmatami, jak też innym ujęciom stylów nauczania. W nawiązaniu do czterech paradygmatów dydaktycznych można wyróżnić cztery odpowiadające im grupy wzorów uczenia się i strategii nauczania; zostały one opisane w piątym rozdziale. Szósty rozdział został poświęcony analizie środowiska aktywnego uczenia się i jego głównych elementów. W siódmym rozdziale opisano zastosowanie nowoczesnych technologii w edukacji. Ósmy rozdział koncentruje się wokół szkoły, różnych jej modeli, instytucji wspierającej rozwój jednostki i społeczeństwa. W dziewiątym rozdziale zaprezentowano dokonujące się zmiany w procesie kształcenia, ukierunkowane na aktywność i samodzielność uczniów w myśleniu i działaniu. W zakończeniu podjęto refleksję o autoedukacji, którą można traktować jako drogę do pełnego rozwoju człowieka.

Mam nadzieję, że przygotowana monografia będzie przydatnym źródłem dla studentów w studiowaniu przedmiotu – Nowoczesne Tendencje w Dydaktyce, ale też źródłem wiedzy ogólnodydaktycznej, która będzie stanowiła ważny element poznawczy w kształtowaniu postaw studentów wobec edukacji. Obejmuje ona najważniejsze kierunki zmian w dydaktyce, opisywane w wielu, nie zawsze dostępnych dla studentów,

pozycjach literaturowych. Książka może być przydatna również dla nauczycieli, słuchaczy studiów podyplomowych oraz tych, którzy śledzą zmiany we współczesnej dydaktyce.

W tym miejscu pragnę podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej książki, w szczególności Pani Profesor Annie Karpińskiej oraz Pani Profesor Wioletcie Danilewicz. Dziękuję tym, którzy podjęli trud czytania jej wersji roboczej; ich uwagi i opinie były cennym źródłem inspiracji do pracy nad tekstem.

Szczególne słowa kieruję do Recenzenta, Pani Profesor Beaty Przyborowskiej, której zaangażowanie w krytyczną analizę tekstu pozwoliło na jego poprawienie i nadanie ostatecznego kształtu.

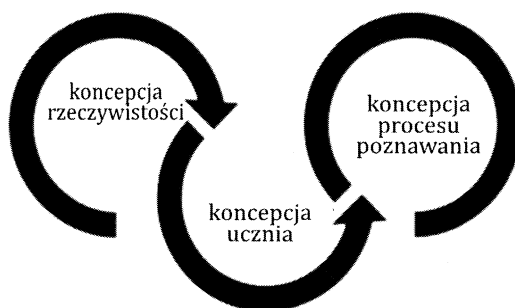
Rozdział I

KONTEKSTY TEORETYCZNE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI – WYBRANE ASPEKTY

1. Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji

W myśleniu o modelu edukacji należy wziąć pod uwagę przynajmniej trzy refleksje filozoficzne, dotyczące koncepcji natury człowieka, koncepcji otaczającego świata oraz podejścia do procesu poznawania/zdobywania wiedzy.

Ilustracja 1. Refleksje filozoficzne o modelu edukacji



Źródło: opracowanie własne

Rozważania dotyczące przedmiotu procesu uczenia się i nauczania są związane z działem filozofii zwanym metafizyką.

Przyjmując założenia idealizmu, przedmiot edukacji, czyli otaczająca rzeczywistość, może być postrzegana w kategoriach duchowych, niematerialnych. Według założeń realizmu świat jest rozumiany jako zbiór przedmiotów istniejących niezależnie od postrzegających je ludzi. Kreując model edukacji współczesnej, należy przyjąć założenia **pragmatyzmu**, według którego pojęcie rzeczywistości, czyli przedmiotu procesu kształcenia, opiera się na doświadczeniu.

Analiza podejścia do procesu poznania, czyli zdobywania wiedzy, wiąże się z działem filozofii nazywanym epistemologią. Można wyróżnić podejście do rozumienia procesu poznawania, według którego wiedza pochodzi od Boga czy innych sił nadprzyrodzonych. Idealizm i realizm uznają istnienie pewnego uniwersalnego źródła wiedzy. Przedstawiciele pragmatyzmu głoszą, iż poznanie jest oparte na ludzkim doświadczeniu. W myśleniu o współczesnej edukacji obok **pragmatyzmu** należy też przyjąć założenia **egzystencjalizmu**, który kładzie nacisk na subiektywizm. W świetle tego kierunku filozoficznego poznanie u każdego człowieka uwarunkowane jest jego cechami psychicznymi. Koncepcje poznania ściśle wiążą się z metodami nauczania i uczenia się. Idealiści wykorzystują dialog sokratejski, podczas którego nauczyciel, zadając pytania, sprawia, że w świadomości ucznia budzą się utajone idee. Realiści wychodzą z założenia, że źródłem wiedzy są nasze odczucia na temat przedmiotów znajdujących się wokół nas. Na podstawie tych odczuć, wrażeń tworzymy pojęcia. W strategii edukacji według modelu odczucie – abstrakt nauczyciel będzie objaśniał uczniom naturalne zjawiska, przeprowadzając odpowiednie doświadczenia. Pragmatyk będzie wykorzystywał metodę problemową, gdyż wiedzę zdobywamy dzięki interakcjom z otaczającym nas światem, biorąc udział w sytuacjach wymagających rozwiązywania problemów.

Trzecia refleksja filozoficzna w kontekście myślenia o współczesnej edukacji odnosi się do rozumienia podmiotu procesu edukacyjnego, czyli koncepcji natury człowieka. W kreowaniu

współczesnego modelu edukacji należy uwzględnić założenia **egzystencjalizmu** w tej kwestii (S. Kierkegaard, K. Jaspers, M. Heidegger, M. Buber oraz J.P. Sartre). Przedstawiciele tego kierunku filozoficznego przypisują istotne znaczenie ludzkiemu subiektywizmowi, osobistej wolności i indywidualnej odpowiedzialności. W świetle założeń egzystencjalizmu rysuje się dramatyczny portret człowieka jako istoty egzystującej w obcym jej świecie i obciążonej wyłączną odpowiedzialnością za określenie swojej tożsamości. Człowiek poszukujący indywidualności musi zdać sobie sprawę, że sam tworzy własną hierarchię wartości i esencję. W wychowaniu egzystencjalnym przedmiotem największej troski jest wolność jednostki. Pedagog stara się rozwinąć w swoich uczniach samoświadomość i poczucie odpowiedzialności. Uczeń definiuje własną tożsamość poprzez dokonywanie ważnych wyborów. **Każdy człowiek jest odpowiedzialny za swoją edukację.**

W myśleniu o współczesnej edukacji należy uwzględnić założenia realizmu wobec koncepcji natury człowieka, według których **człowiek jest istotą rozumną, obdarzoną intelektem, dzięki któremu potrafi abstrahować na podstawie doświadczeń, dokonywać wyboru i postępować zgodnie z podjętą decyzją.** Najważniejszym źródłem szczęścia człowieka jest aktywne doskonalenie umysłu, umożliwiające samorealizację, samokształcenie oraz rozwój wewnętrzny.

Istotne dla teorii edukacji są założenia **progresywizmu**, którego przedstawiciele postulują, aby zapewnić dziecku możliwość swobodnego rozwoju, dostarczając mu okazji do uczestniczenia w zajęciach wyrabiających samodzielność, kreatywność i zdolność wyrażania własnego „ja”. Kształcenie powinno być w całości podporządkowane indywidualnym zainteresowaniom dziecka, które należy stymulować, umożliwiając mu kontakt z prawdziwym światem. Nauczyciel progresywistyczny ma pomagać dziecku w nauce i ukierunkowywać jego aktywność badawczą, zamiast narzucać mu zadania. Ocena osiągnięć

ucznia winna uwzględniać postępy, jakie poczynił w rozwoju umysłowym, fizycznym, moralnym i społecznym. Nauczyciel, szkoła i rodzice powinni ściśle ze sobą współpracować, aby móc zaspokajać potrzeby dziecka pojawiające się w procesie rozwoju. Prawdziwa szkoła progresywistyczna stanowi laboratorium, w którym testuje się innowacyjne techniki. Zdaniem J. Deweya – „prawdziwa edukacja progresywistyczna nie może odcinać się od przeszłości, zamiast tego powinna wykorzystywać ją do rekonstrukcji bieżących doświadczeń i ukierunkowania przyszłych”. J. Dewey opierał swoją teorię edukacji na „konceptji kontinuum doświadczeniowego – ciągu następujących po sobie doświadczeń, w którym przeszłość łączy się z teraźniejszością i który umożliwia kształtowanie przyszłości”¹.

Przedstawiciele progresywizmu reprezentowali dwa stanowiska. Jedni skłaniali się ku koncepcji naturalistycznej, w myśl której uczniom należy umożliwić swobodny rozwój, zgodny z ich zainteresowaniami i potrzebami. Drudzy opierali się na założeniach Deweyowskiej filozofii pragmatyzmu czy eksperymentalizmu. Wszyscy zgadzali się co do tego, że należy zmienić represyjny system nauczania. W różny sposób zapatrywali się na realizację przez edukację zadania uspołeczniania, realizację procesu socjalizacji przez szkołę. Według założeń progresywizmu Deweyowskiego w rozwoju ludzkiej inteligencji przypisywano dużą rolę interakcjom społecznym, grupie i zagadnieniom społecznym. Przedstawiciele związani z założeniami naturalizmu głosili wyidealizowaną koncepcję dziecięcej natury i nie uwzględniali społecznego wymiaru działalności pedagogicznej.

Ruch progresywistyczny jest bliski liberalizmowi, a przede wszystkim głoszonymu przez liberałów hasłu indywidualizmu i wolności jednostki, z którego wynika dążenie do zapewnienia dziecku jak największej autonomii w procesie kształcenia.

¹ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2003, s. 299.

Progresywiści, podobnie jak teoretyk liberalizmu John S. Mill, przywiązują dużą wagę do swobody dociekań i weryfikowania przekonań. J. Dewey potępiał klasyczny liberalizm za to, że lansuje postawy egoistyczne i nie przynosi pożytku społeczeństwu, gospodarce. Nawoływał do stworzenia nowej formuły liberalizmu, promującego współpracę, planowanie społeczne oraz podkreślającego **rolę metody naukowej w kształtowaniu ludzkiego doświadczenia**. Progresywiści, podobnie jak eksperymentalizm i liberalizm, nie godzili się z totalitaryzmem, autorytaryzmem w edukacji. Głoszony przez progresywistów postulat swobodnego realizowania indywidualnych zainteresowań uczniów stoi w sprzeczności z totalitarystycznym żądaniem podporządkowania jednostki woli przywódcy. Zalecane przez progresywistów **eksperymentowanie i weryfikowanie idei i wartości prowadzi do kształtowania postawy krytycznej**, gdzie, według totalitaryzmu, takie podejście oznacza pogwałcenie reguły absolutnego posłuszeństwa.

Progresywistyczni teoretycy edukacji przeciwstawiali się tradycyjnym kierunkom w edukacji, wielu koncepcjom i praktykom charakterystycznym dla esencjalizmu, perenializmu. Opowiadali się za następującym podejściem:

- zamiast wpajać uczniom podstawowe umiejętności, lepiej pozwolić, by uczniowie sami odkrywali metody uczenia się i badania, rozwiązując interesujące ich problemy i zaspokajając własne potrzeby. Np. J. Dewey dowodził, że uczniowie uczą się myśleć, wykorzystując do rozwiązywania problemów metodę naukową. William Heard Kilpatrick podkreślał znaczenie pracy zespołowej, którą umożliwiała jego metoda projektów. Proces uczenia się, program nauczania i samo nauczanie należy dostosować do zainteresowań dziecka,
- szkoła powinna żywo interesować się kwestiami natury społecznej i inicjować przemiany społeczne,
- zadanie nauczyciela polega na nadzorowaniu projektów, inicjowaniu procesu uczenia się oraz na doradzaniu

i udzielaniu konsultacji uczniom, a nie na przekazywaniu wiedzy. Nauczanie powinno być urozmaicone i umożliwiać uczniom zdobywanie wiedzy w sposób pośredni².

Przedstawiciele progresywistycznej teorii edukacji nawoływali, by uwolnić uczniów z „pęt tradycyjnego nauczania”, które opiera się na autorytecie podręcznika, w którym obowiązuje uczenie się na pamięć zadanego materiału oraz recytowanie lekcji. Proponowali wprowadzenie różnorodnych form nauczania, takich jak: uczenie się przez działanie i doświadczenie, rozwiązywanie problemów oraz metoda projektów. Cechy charakterystyczne edukacji progresywistycznej to:

- skupienie się na uczniu, na osobie uczącej się, a nie na treściach przedmiotowych,
- przywiązywanie wagi do bezpośrednich działań i doświadczeń zamiast polegania wyłącznie na umiejętnościach werbalnych i wiedzy książkowej,
- przyznawanie pierwszeństwa zajęciom umożliwiającym wspólne uczenie się w grupie przed takimi formami prowadzenia lekcji, które dopingują do współzawodnictwa w nauce.

Spółeczna rola edukacji polega na wdrażaniu młodych ludzi do procedur demokratycznych, które umożliwiają uczestnictwo we wspólnocie i regulują przeprowadzanie reform społecznych.

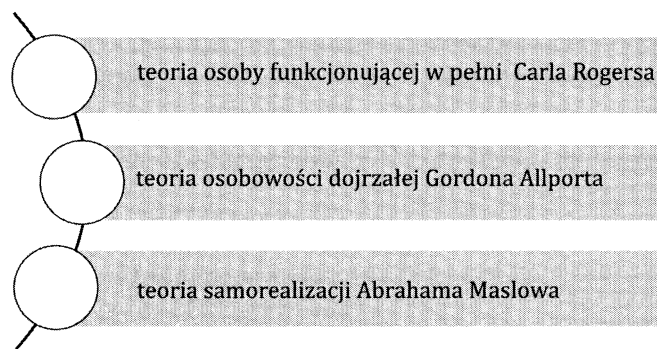
2. Humanistyczne teorie współczesnej edukacji

Do analizy i objaśnienia współczesnej edukacji warto przyjąć założenia pedagogiki humanistycznej, według których człowiek rozwija się samoistnie, a jego naturalnym zamierzeniem jest dążenie do aktualizacji wrodzonego potencjału. Ten nurt pedagogiczny został stworzony przez Carla Rogersa, amerykańskiego psychologa. Można też odwołać się do innych

² Ibidem, s. 308.

klasycznych orientacji w ramach psychologii humanistycznej, a mianowicie do ideału dojrzałej osobowości Gordona Allporta, teorii w pełni działającej osoby Carla Rogersa i teorii samorealizacji Abrahama Masłowa, które mogą stanowić teoretyczną bazę do analizy edukacji współczesnej.

Ilustracja 2. Teorie psychologii humanistycznej podstawą współczesnej edukacji



Źródło: opracowanie własne

Carl Rogers nie akceptuje poglądów traktujących człowieka jako istotę złą, z którą najlepiej obchodzić się przedmiotowo, która wymaga, aby jej doradzać, manipulować nią, urabiać tak, aby osiągnęła pożądane wyniki. Autor nie uznaje edukacji przedmiotowej, opartej na założeniach psychologii behawioralnej, gdzie człowiek jest traktowany jak istota reaktywna, swój rozwój zawdzięczająca zewnętrznym oddziaływaniom pedagogicznym.

Carl Rogers jest zwolennikiem postrzegania człowieka jako istoty dobrej, która docenia każde swoje nowe doświadczenie, każdy nowy aspekt własnej osoby, akceptuje wszystkie uczucia, idee, impulsy jako części siebie samej, a kiedy akceptuje – staje się autentyczną.

Klimat szczerości, docenienia i zrozumienia pozwala na zachowanie autentyczne, elastyczne. „Jednostki i grupy w takim klimacie zyskują na elastyczności, przestają żyć statycznie,

odchodzą od zależności na rzecz autonomii, od postaw obronnych do samoakceptacji, od przewidywalności do twórczej nieprzewidywalności. Stanowią żywy dowód dążenia do samourzeczywistnienia człowieka”³.

Zdaniem C. Rogersa „jednostka posiada olbrzymie zasoby pozwalające jej na zrozumienie samej siebie, przemianę «własnego ja», swoich postaw i zachowania, którym sama kieruje”⁴. Człowiek jest architektem własnej osoby. Stopień zrozumienia samego siebie jest najważniejszym czynnikiem w przewidywaniach zachowań jednostki.

Zasoby te można wykorzystać, jeśli zbuduje się odpowiedni klimat – „klimat wspomagający rozwój”. Do stworzenia takiego klimatu konieczne jest spełnienie określonych warunków, z których najważniejsze to:

- szczerość, autentyczność, wewnętrzna spójność,
- akceptacja, troska, docenienie, „bezw warunkowe poszanowanie”,
- empatyczne zrozumienie.

Jeśli jednostka jest ceniona i akceptowana, ma skłonność do rozwijania większej troski o siebie samą. Jeśli jednostka jest wysłuchiwana z empatią, może z większą dokładnością przyglądać się strumieniowi swoich wewnętrznych doświadczeń. Jeśli człowiek rozumie i ceni siebie, jego „ja” staje się bardziej spójne z doświadczeniem. Taka osoba staje się bardziej autentyczna, bardziej szczerą. Pojawia się większa wolność bycia prawdziwą i koherentną osobowością.

Carl Rogers sformułował model osobowości, zwany „modelem osobowości w pełni funkcjonującej”, która charakteryzuje się następującymi cechami:

- otwartością na doświadczenia (gotowością doświadczenia nowych wrażeń),

³ C.R. Rogers, *Sposób bycia*, przeł. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 58.

⁴ Ibidem, s. 64.

- skłonnością doświadczenia pełni życia w każdym jego momencie,
- zaufaniem do siebie i własnego organizmu,
- poczuciem wewnętrznej wolności, swobody i autonomii,
- zdolnością i skłonnością do kreatywności w kontaktach ze światem.

Carl Rogers kładzie silny nacisk na własne doświadczenie człowieka, na jego uczucia i wartości, na to wszystko, co jest określane jako „życie wewnętrzne”.

Poglądy C. Rogersa dotyczące rozwoju człowieka są oparte na filozofii relacji międzyludzkich Martina Bubera i starożytnych mędrców Wschodu. Oto ich teza: „Ten, kto się narzuca, ma małą jawną moc. Ten zaś, kto się nie narzuca, ma wielką ukrytą moc”.

Według Carla Rogersa szkoła powinna zapewnić: bezpieczeństwo, akceptację i przynależność, a wtedy dziecko będzie chciało się uczyć i poznawać świat. W szkole C. Rogersa powinna panować atmosfera szczerości, życzliwości, autentyczności, sprzyjająca kształtowaniu zdrowego i szczęśliwego dziecka, które będzie się samorealizować. Autor opracował również warunki terapeutycznego klimatu uczenia się, według którego istotne są: nagradzanie, akceptacja, zaufanie i sympatia, partnerstwo ucznia i nauczyciela. W szkole Carla Rogersa nauczyciel występuje w roli facylitatora, który tworzy warunki do uczenia się, ale nie naucza, nie nakazuje, lecz wspiera, motywuje, docenia, określa potrzeby uczniów, dając im możliwość uczenia się w sposób adekwatny do tych potrzeb. Nauczyciel winien być: autentyczny (ma być sobą), samorealizacyjny, spontaniczny. Nauczyciel może pozwolić swym wychowankom na dokonywanie samodzielnych wyborów, wzbudzając ich zainteresowanie światem, pomagając im w rozwinięciu pewności siebie, niezależności i odpowiedzialności. Zasadniczą rolą nauczyciela winno być wspieranie podopiecznych w nabywaniu

kompetencji samodzielnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów.

Nauczyciel działający zgodnie z zasadami pedagogiki humanistycznej jest aktywny, działa rozsądnie, powodując się intuicją, umysłem, kultem życia, ufa metamorfozom dokonującym się w nim i w jego otoczeniu, nie oczekuje na przyzwolenie, na powstanie odpowiednich prądów, lecz jest ich prekursorem. Rozwój ucznia, w ujęciu pedagogiki humanistycznej, polega na przekształceniu struktur psychicznych wynikających ze wzajemnych oddziaływań podmiotu i środowiska. Według Carla Rogersa człowiek, aby dobrze się rozwijał, musi się samorealizować. Na obraz człowieka – według założeń pedagogiki humanistycznej – składają się: obowiązkowy uśmiech, szczerość, sprawiedliwość, poczucie humoru, pomoc innym, przejawianie zainteresowań społecznych, zainteresowanie holistyczne. Według założeń pedagogiki humanistycznej na rozwój człowieka ma również wpływ środowisko, w jakim żyje. Środowisko powinno stymulować rozwój ucznia, tworzyć sprzyjające ku temu warunki.

Gordon Allport⁵, analizując zachowania ludzi zdrowych i biografie osób osiągających znaczącą pozycję czy prestiż społeczny, sformułował siedem zasadniczych kryteriów dojrzałej osobowości (poczucie rozszerzania się własnego „ja”, głębokie kontakty z innymi, dojrzałość emocjonalna, realizm siebie, przeżywanie i osiąganie sukcesów zgodnie z własnymi uzdolnieniami, obiektywizacja samego siebie, posiadanie zintegrowanej filozofii życiowej). Człowiek o dojrzałej osobowości autentycznie i aktywnie uczestniczy w ważnych sferach ludzkiego życia, przede wszystkim w pracy zawodowej i w rodzinie. Przejawia szerokie zainteresowanie światem,

⁵ *Allportowska psychologia jednostki*, [w:] C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 2001, s. 404 i nast.

nie ogranicza się do bezpośrednich potrzeb, ale aktywnie bierze udział w życiu społecznym, formułuje plany, nadzieje, dokonuje „rzutowania w przyszłość”, znacznie poszerza granice tego, co nazywa „moim”. Nawiązuje ciepłe, głębokie stosunki z innymi ludźmi. Jest zdolny do bezinteresownej sympatii, miłości, nie narusza praw innego człowieka, nie ogranicza praw swojej odrębności. Ma poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, własnej wartości i przynależności emocjonalnej. Charakteryzuje się brakiem nadmiernych reakcji na stresujące, lękowe sytuacje. Uznaje sytuacje stresowe i lękowe za element rzeczywistości. Akceptuje własne słabości, porażki bez poczucia klęski i liczy się z odczuciami i przekonaniem innych ludzi, ale nie czuje też zagrożenia z nimi związanego. Charakteryzuje się realistyczną percepcją siebie i innych, niezniekształconą przez lęki, fobie, obawy, poczucie zagrożenia. Zdrowy rozsądek, umiar, dystans towarzyszy mu w podejściu do siebie i świata oraz umiejętność dostrzegania własnego miejsca w nim. Człowiek o dojrzałej osobowości dokonuje samoobiektywizacji poprzez własne wytwory. Zna samego siebie, ma poczucie humoru i potrafi dostrzec skomplikowalność/złożoność rzeczywistości. Cechą charakterystyczną jednostki o dojrzałej osobowości jest posiadanie zintegrowanej filozofii życiowej. Zdrowa osobowość uzyskuje tzw. autonomię funkcjonalną, tzn. potrafi się wyzwolić i uniezależnić od pierwotnych motywów skłaniających ją do określonego działania (np. pod presją rodziców) i odnaleźć własne motywy popychające do osiągania długodystansowych celów („to, co było niegdyś zewnętrzne i instrumentalne, staje się wewnętrzne i motywujące”⁶). Świadomie ustala i realizuje cele własnego życia. Posiada własny system wartości, który warunkuje zachowanie danej osoby w każdej sytuacji. Według G. Allporta nie można poznać osoby bez rozpoznania jej wartości, celów i aspiracji.

⁶ L.A. Pervin, O.P. John, *Osobowość, teoria i badania*, Kraków 2002, s. 238.

Abraham Maslow⁷ sformułował teorię motywacji, która zakładała, że wszystkie istoty ludzkie mają wrodzoną motywację do samorealizacji. Stworzył hierarchię potrzeb, z której wynika, że zaspokojenie potrzeb niższego rzędu wyzwala motywację do zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu. Aby dojść do zaspokojenia potrzeby samorealizacji, najpierw należy zaspokoić 4 kategorie niższego rzędu, którymi są: potrzeby fizjologiczne, potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba przynależności i miłości, potrzeba dodatniej samooceny. Potrzeby niższego rzędu nie muszą być zaspokojone całkowicie, żeby mogły wystąpić potrzeby wyższego rzędu, włącznie z potrzebą samorealizacji, ponieważ jednocześnie nie jesteśmy motywowani wszystkimi rodzajami potrzeb. Tylko jedna potrzeba staje się w danym momencie najważniejsza. Model osobowości samorealizującej się (dojrzałej osobowości) według A. Masłowa charakteryzuje się: obiektywną percepcją rzeczywistości (adekwatnością postrzegania świata), akceptacją przyrody, innych ludzi i samego siebie, spontanicznością, prostotą i naturalnością, koncentracją na problemach obiektów „poza-ja”, potrzebą prywatności i niezależności, autonomicznym funkcjonowaniem, utrwalonym poczuciem świeżości wrażeń (odczuć), doświadczaniem przeżyć „szczytowych”, zainteresowaniem i zachowaniem prospołecznym, silnymi więzami interpersonalnymi, tolerancją, etycznością, niezłośliwym poczuciem humoru, postawą twórczą i kreatywnością, odpornością na akulturację.

⁷ C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, op. cit., s. 254 i nast.

⁸ Podejście konstruktywistyczne w edukacji jest mocno promowane w literaturze niemieckiej, zob. m.in.: W.H. Petersen, *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, München–Düsseldorf–Stuttgart 2001; K. Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Weinheim und Basel 2006; A. Riedl, *Grundlagen der Didaktik*, München 2004; W. Jank, H. Meyer, *Didaktische Modelle*, Berlin 2002.

3. Konstruktywizm jako kontekst teoretyczny współczesnej edukacji

Idee konstruktywizmu stanowią obiecującą perspektywę dla edukacji współczesnej⁸. Konstruktywizm jako teoria procesu kształcenia i jej założenia wyjaśniają funkcjonowanie procesu kształcenia. Konstruktywizm można też rozpatrywać jako teorię wiedzy, która wyjaśnia, jak funkcjonuje wiedza.

Konstruktywizm jako teoria wiedzy składa się z wielu, często zwalczających się nurtów mających swoje źródła w różnych koncepcjach filozoficznych. Najbardziej zgodne stanowisko zwolennicy konstruktywizmu reprezentują przy założeniach pedagogicznych dotyczących praktyki edukacyjnej. Przedstawiciele tej teorii polemizują ze stwierdzeniem, iż wiedza jest obiektywna, istnieje na zewnątrz, poza człowiekiem, a jej poznanie polega na odzwierciedleniu/odbiciu w umyśle określonych faktów, zasad i teorii. Wiedzę w takim rozumieniu można przekazywać, przesyłać z książek, mogą ją przekazywać swoim uczniom nauczyciele.

W myśl konstruktywizmu wiedza jest tworzona przez jednostkę. Człowiek nie rejestruje informacji, lecz konstruuje struktury wiedzy z dostępnych informacji. Na przykład Dorota Klus-Stańska⁹ uważa, że trudno mówić o bezpośrednim odzwierciedleniu w umyśle poznawanej rzeczywistości czy też wiernej rejestracji lub kopiowaniu napływających danych. Poznanie zatem ma zawsze naturę czynną, a nie bierną. Każda czynność poznawcza prowadzi do swoistego przekształcania napływających informacji.

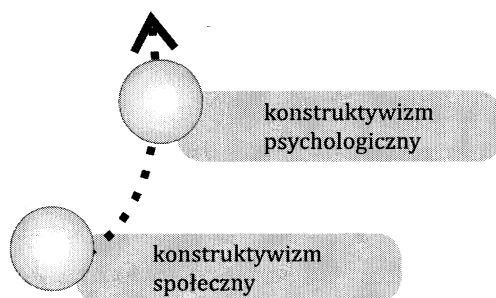
Bazę do przetwarzania informacji, według zwolenników koncepcji konstruktywistycznej, stanowi mózg traktowany jako zbiór jednostek neuronalnych, które łączą się ze sobą, tworząc sieci¹⁰. Konstruktywizm osadzony w poznawczej kon-

⁹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, op. cit.

¹⁰ D.M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, Gdańsk 2001.

cepcji człowieka¹¹ (konstruktywizm psychologiczny) zmierza w kierunku traktowania ucznia jako aktywnego podmiotu¹², który posiada rozbudowaną wiedzę zastaną. Wiedza ta stanowi podstawę, czy raczej nieciągły zbiór przypadkowych informacji, uzupełnianych mniej lub bardziej intencjonalnie i z reguły subiektywnie¹³, do konstruowania własnej wiedzy. Aktywizacja tej przedwiedzy stanowi pierwszy konieczny warunek tworzenia struktur całościowych, spójnych i funkcjonalnych, najbardziej, jak to możliwe (i to jest celem kształcenia). Korzystanie z wiedzy zastanej i włączanie kolejnych elementów w struktury wiedzy własnej jest zależne od aktywności ucznia. Konstruktywizm kładzie nacisk na sposób, w jaki jednostka dokonuje interpretacji i próbuje nadać znaczenie temu, co się dzieje. Uczestnik procesu edukacyjnego próbuje świadomie przetwarzać i kategoryzować strumień informacji odbieranych z zewnętrznego świata¹⁴.

Ilustracja 3. Dwie wersje konstruktywizmu



Źródło: opracowanie własne

11 Ibidem.

12 S. Dylak, *Dialog w kształceniu na odległość – jego znaczenie i struktura*, [w:] S. Wrycza, J. Wojtkowiak (red.), *Nauczanie na odległość. Wyzwania – tendencje – aplikacje*, Gdańsk 2002.

13 D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.

14 B. Jarosz, *Konstruktywizm – technologia informacyjna – zmiany w procesie kształcenia*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*, Kraków 2002.

Prezentowane idee konstruktywizmu nie są nowe, ich powstanie zawdzięczamy J. Deweyowi, J. Piagetowi i L.S. Wygotskiemu, rozwinięcie zaś m.in. J.S. Brunerowi, A. Bandurze, D. Barnesowi.

John Dewey¹⁵ przeciwstawiał się praktyce przekazywania uczniom gotowej wiedzy w atmosferze surowej dyscypliny. Był przekonany, że większą wartość ma wiedza zdobyta samodzielnie przez ucznia na drodze poszukiwania i odkrywania. Szczególne walory przypisywał aktywności ucznia w toku rozwiązywania problemu. Czynności ucznia, opisane przez autora, w procesie rozwiązywania problemu prowadzą do rozwoju myślenia i konstruowania wiedzy. Według J. Deweya źródłem wiedzy dziecka są głównie działania i doświadczenia. Autor uważa, iż każdy fakt, jeśli się nie wiąże z tym, co rzeczywiście i głęboko zainteresowało ucznia w życiu, nieprawnie zajmuje miejsce w jego umyśle. Nie jest bowiem samą rzeczywistością, ale tylko nazwą pewnej rzeczywistości, która mogłaby być przeżyta jako doświadczenie, gdyby były stworzone ku temu określone warunki. Warunki nie mogą być spełnione, gdy nauczyciel podaje uczniowi wiadomości, które zdobył kto inny, i wymaga, aby uczeń je przyswoił.

Pogląd, iż uczniowie konstruują swoją wiedzę o świecie samodzielnie, choć w integracji z otoczeniem, jest jedną z naczelných tez Jeana Piageta¹⁶. Autor głosił przekonanie, że schematy poznawcze ucznia są jego samodzielną konstrukcją wynikającą z nieustannej eksploracji. Aby poznać rzeczywistość, podmiot musi mieć z nią aktywny kontakt, w toku którego może ją przekształcać, czyli przedstawiać, korygować, łączyć, rozdzielać i składać od nowa. Działania uczniów są

¹⁵ J. Dewey, *Szkola i dziecko*, wst. E. Clapared, przeł. H. Błęszyńska, Warszawa 2006.

¹⁶ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998.

coraz bardziej doskonalone i prowadzą do najbardziej wyrafinowanych operacji intelektualnych. Te zaś są działaniem uwewnętrznionym, dokonywanym w umyśle (np. łączenie elementów ze sobą, porządkowanie, odkrywanie wzajemnych zależności); wiedza nieustannie wiąże się z działaniem lub operacjami, czyli przekształceniami.

Zdaniem wspomnianych naukowców wiedza człowieka nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz indywidualną konstrukcją. Uczeń nie przyswaja sobie pojęć naukowych mechanicznie, nie uczy się ich na pamięć (a jeśli tak robi, to są mierne tego efekty), lecz kształtuje je z dużym nakładem wysiłku i aktywności intelektualnej. J. Piaget konstruowania wiedzy nie wiąże wyłącznie z osobistym doświadczeniem jednostki. Człowiek tworzy swoją wiedzę o otaczającej rzeczywistości, używając narzędzi kulturowych. Przekaz kulturowy, dokonujący się przede wszystkim za pośrednictwem mowy, jest dla niego wiodącym czynnikiem determinującym rozwój. Słowo lub znak są więc centralnym ogniwem kształtowania się pojęć.

Lew S. Wygotski¹⁷ akcentował społeczny charakter rozwoju człowieka. W jego przekonaniu rozwój można rozpatrywać jedynie w kontekście środowiska społecznego, instytucjonalnego i interpersonalnego, w jakim żyje jednostka. Twierdzenie, iż wiedza jest nie tylko osobistym konstruktem człowieka, ale także jest konstruowana społecznie, jest jednym ze szczegółowych założeń konstruktywizmu (konstruktywizmu społecznego).

Rolę oddziaływań społecznych silnie akcentował Jerome S. Bruner¹⁸, według którego rozwój umysłowy człowieka w bardzo dużym stopniu zależy od rozwijających oddziaływań z zewnątrz, które wpływają na opanowywanie technik tkwiących

¹⁷ L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.

¹⁸ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, wst. A. Brzezińska, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010.

w kulturze i przekazywanych na drodze dialogu z osobami tę kulturę reprezentującymi. Rozwój umysłowy, zdaniem autora, rozpoczyna się właściwie wtedy, gdy cofamy się po własnych śladach (dokonujemy rekonstrukcji zdarzeń), by z pomocą doświadczonych nauczycieli organizować na nowo, w nowej formie to, cośmy już zrobili i widzieli, a następnie te nowe twory wykorzystywać do dalszych trybów organizacji rzeczywistości. Zaproponowane przez autora koncepcje umysłu ludzkiego (kalkulacjonizm, kulturalizm) zawierają hipotezy dotyczące gromadzenia, przechowywania i przetwarzania przez umysł informacji.

Koncepcja zwana kalkulacjonizmem opisuje umysł jako maszynę o działaniu zbliżonym do komputera, której zadaniem jest przetwarzanie informacji, ujmowanie ich w kategorii, porównywanie i wyszukiwanie prawidłowości. Wyniki pracy owej maszyny są zakodowane i jednoznaczne, człowiek „pobiera” z umysłu tak przygotowane informacje, jakby sięgał do baz danych. J.S. Bruner zaznacza jednak, że takie rozumienie umysłu nie sugeruje, by umiał on programować, aby działał systematycznie i efektywnie, a jedynie wskazuje, że każdy system, w którym zachodzą procesy informacyjne, jest kierowany przez pewne specyficzne reguły czy procedury określające, co należy robić z danymi wyjściowymi.

Druga koncepcja, zwana kulturalizmem, zakłada, że umysł jest powiązany z kulturą i nie może rozwijać się niezależnie od niej. Ewolucja ludzkiego umysłu jest związana zarówno z technicznym, jak i społecznym sposobem życia społeczności kulturowej, w której egzystuje jednostka, a rzeczywistość jest reprezentowana przez symbole podzielane przez członków tej społeczności. Symbole te są przechowywane, opracowywane i przekazywane jako dziedzictwo kolejnym pokoleniom, które na mocy tego przekazu zachowują tożsamość kulturową. Założenie J.S. Brunera, iż istnieją różne sposoby pracy umysłu, zmierzające do rozumienia i interpretowania rzeczywistości, jest wiodącą myślą konstruktywizmu.

Stanisław Dylak¹⁹ zwraca uwagę, iż wiedza powstająca w umyśle człowieka nie jest jedynie zbiorem określonych informacji, „to także zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób, wiedza to także uczucia i interpretacje, to szukanie znaczeń zdarzeń i zjawisk”.

Jak podkreśla Dorota Klus-Stańska²⁰, procesy umysłowe są obecnie postrzegane mniej jako gromadzenie, a więcej jako przetwarzanie informacji. W teorii i praktyce edukacyjnej częściej należy zastępować w odniesieniu do wiedzy słowa „przyswajanie” i „nabywanie” słowem „**konstruowanie**”.

Zdzisław Chlewiński²¹, analizując proces kształtowania się umiejętności poznawczych, zwraca uwagę, że utożsamianie terminu „uczenie się” z magazynowaniem przez system pamięci informacji z określonej dziedziny wiedzy byłoby zbyt dużym uproszczeniem. Wyraża on pogląd, iż uczenie się polega na nabywaniu wprawy w wykonywaniu pewnej czynności, ale wraz z powtarzaniem rozwiązywania danego typu zadań następuje przede wszystkim modyfikacja samych mechanizmów uczenia się albo zmiana struktur poznawczych. Umiejętności poznawcze doskonalą się więc dzięki treningowi.

Proces uczenia się jest sytuowany w kontekście społecznym przez Alberta Bandurę i Douglasa Barnesę. Albert Bandura²² w swoich założeniach teoretycznych głosi, iż uczymy się dzięki obserwacji poprzez modelowanie, które nie jest rozumiane jako zwykle naśladowanie. Zdaniem autora informacje pochodzące z obserwacji są przetwarzane w umyśle, są konstruowane jako ich nowe znaczenia.

19 S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>, [dostęp: 09.12.2004].

20 D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, op. cit.

21 Z. Chlewiński, *Psychologia poznawcza. W trzech ostatnich dekadach XX wieku*, Gdańsk 2007.

22 A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 2007.

Douglas Barnes²³ zwraca uwagę na uczenie się jako negocjowanie znaczeń. Przywiązuje szczególne znaczenie do wiedzy (przedwiedzy), z którą uczeń przychodzi do szkoły. Podkreśla walory „mowy eksploracyjnej”, czyli dialogu między uczniami, niekontrolowanego przez nauczyciela szczególnie przy rozwiązywaniu różnorodnych problemów w grupach.

Respektowanie postulatów konstruktywistów wiąże się z odchodzeniem od mającego behawiorystyczny rodowód transmisyjnego modelu wiedzy, a preferowaniem modelu interakcyjnego, opartego na aktywności badawczej uczniów. W modelu tym większego znaczenia nabiera wiedza ucznia zdobyta poza instytucjami edukacyjnymi, docenia się jego osobisty punkt widzenia w różnych kwestiach. Do głosu dochodzi wiedza „wewnętrzna”, będąca kreowaną przez ucznia wewnętrzną reprezentacją świata.

Dobór treści z różnych dziedzin wiedzy nie jest uzasadniany zawartością programu, lecz autentycznymi zainteresowaniami poznawczymi uczniów, a czynności uczenia się są osadzone w kontekście ich wiedzy osobistej. W ujęciu konstruktywistycznym zmienia się również rola nauczyciela. Z osoby przekazującej niepodważalną i jedynie słuszną wiedzę staje się on organizatorem sytuacji edukacyjnych, stwarzającym uczniom możliwości działań poznawczych. Rolą nauczyciela jest pielęgnowanie i wzmacnianie naturalnej ciekawości ucznia, zachęcanie do prezentowania własnych przekonań, inspirowanie do dialogu. Zadaniem nauczyciela jest pomoc uczniowi w przeniesieniu wiedzy „z zewnątrz” do „wewnątrz”, czyli uczynienie wiedzy przekazanej przez innych jego własną wiedzą.

Taki postulat formułował już J. Piaget, zwracając uwagę na rolę aktywnych metod w kształceniu. Ich stosowanie, jego zdaniem, to jeden z warunków pozwalających, aby każda prawda, którą trzeba odkryć, była na nowo odkrywana przez ucznia lub przynajmniej odtworzona, a nie tylko mu przekazana. Wiedza

²³ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie...*, op. cit.

zyskuje walor wiedzy operacyjnej tylko wtedy, gdy zostanie włączona w indywidualny, osobisty sposób interpretowania świata przez ucznia.

Organizowanie edukacji w duchu konstruktywizmu daje nadzieję na kształtowanie człowieka wielowymiarowego, twórczego, samodzielnego w myśleniu i działaniu. W trakcie nauki ważniejszy od ostatecznego efektu w postaci zasobu wiedzy i wymiernych osiągnięć ucznia staje się sam proces uczenia się – refleksja, interpretacja, dochodzenie do prawdy, rozwiązywanie problemów. W myśl poglądów J.S. Brunera jednostka sama ma sprawować kontrolę nad własną aktywnością poznawczą, lecz jednocześnie swoje zadania ma realizować w grupie rówieśniczej, we wspólnocie osób uczących się. Zachowuje w ten sposób zarówno własną indywidualność, jak i tożsamość kulturową.

Konstruktywizm lokuje nauczyciela na pozycji wspierającej pracę ucznia, a nie dostarczyciela informacji, których zasób jest obecnie nie do ogarnięcia i do których dostęp jest powszechny. Proces przyrostu wiedzy przypomina puzzle, które układają się w obraz pełen wymagających uzupełnienia luk. Intuicyjna lub świadoma znajomość własnych luk jest elementem sprzyjającym procesowi kształcenia, bardzo pomocnym dla podnoszenia jego efektywności. Wyraźnie widać, jak wzrasta odpowiedzialność osoby za proces nabywania wiedzy, a tym samym wzrasta znaczenie świadomego i aktywnego uczestniczenia (a także motywacji) w tym procesie. Te elementy mają znaczenie kluczowe²⁴.

Podejście konstruktywistyczne, zakładające współodpowiedzialność ucznia za proces kształcenia, zmniejsza ciężar odpowiedzialności nauczyciela za realizację niemożliwego obecnie zadania – bycia dostarczycielem informacji. Narzuca natomiast odpowiedzialność za postępy w zakresie rozwoju dojrzałości intelektualnej, budowania wiedzy we współpracy

²⁴ S. Juszczak, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja...*, op. cit.

społecznej i umiejętności samodzielnego przetwarzania oraz selekcjonowania informacji w kierunku formowania z nich wiedzy, a potem mądrości²⁵.

Behawioralne podejście do rozwoju, procesu uczenia się, opierające się na założeniu, że człowiek jest wyuczalny, ma wciąż swoje miejsce we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Uczeń jest wciąż traktowany jako obiekt oddziaływania nauczyciela, a zatem nauczyciel ma szansę w pełni sterować procesem przyswajania wiedzy. Odpowiedzialność nauczyciela obejmuje proces pozyskania i przetworzenia wiedzy we własnym umyśle i przekazania jej uczniowi w przystępny sposób. Powstający w umyśle ucznia obraz świata opiera się na informacjach dostarczonych przez nauczyciela lub pozyskanych pod kierunkiem nauczyciela. Zakłada się więc, że nauczyciel dysponuje niezbędnymi wiadomościami w ilości wystarczającej, aby zaspokoić potrzeby edukacyjne każdego ucznia. Bierze na siebie także zobowiązanie optymalnego uporządkowania informacji w ciąg przyczynowo-skutkowy. Tak powstała wiedza ma strukturę liniową. Trzeba przyznać, że ta procedura daje o wiele większą pewność, że rodzaj i zakres pozyskiwanych przez ucznia informacji jest optymalny.

Respektując podejście behawioralne do uczenia się, pojawia się również konieczność stałego monitorowania i kontrolowania przebiegu procesów kształcenia (najczęściej poprzez testy), a możliwości tej kontroli są zależne od stopnia mierzalności wyników (trudno testować kompetencje niemierzalne, takie jak umiejętność współpracy przy wykonaniu zadania czy kreatywność). Aby zatem zapewnić mierzalność wyników, zmniejsza się złożoność stawianych celów i dokonuje się ich operacjonalizacji, odrzucając spośród nich cele niemierzalne. Powoduje to pewien paradoks – osiągnięcia niesprawdzalne

²⁵ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.

są traktowane jako drugorzędne, nauczyciel nie jest rozliczany z ich realizacji. Punkt ciężkości przesuwa się więc w kierunku informacji, zdecydowanie lepiej kontrolowalnych, niż kompetencji interpersonalnych lub psychospołecznych – trudnych do oceny.

U podstaw myślenia konstruktywistycznego o procesie edukacji współczesnej leży przekonanie o jego wieloaspektowości i wielokierunkowości. Składowymi procesu są: eksperyment, doświadczenie, działanie, poszukiwanie pozwalające tworzyć w mózgu zindywidualizowane struktury poznawcze przez ucznia. Jest miejsce na popełnianie błędów, które są najskuteczniejszą metodą poszukiwania wielości rozwiązań. Szczególnie ważna jest podnoszona przez konstruktywistów konieczność dekontekstualizacji uczenia się. Wiedza pozostaje w bardzo ścisłym związku z warunkami, w których została stworzona. Warunki szkolne ograniczają możliwość transferu wiedzy, tworząc bardzo silny kontekst, powiązanie z sytuacją lekcyjną, odbierającą niejednokrotnie uniwersalną przydatność poznawanym treściom¹¹. Tak więc nauczyciel konstruktywista będzie poszukiwał innych rozwiązań organizacyjnych, wychodzących poza ramy systemu klasowo-lekcyjnego, ograniczającego proces kształcenia zarówno czasowo, jak i strukturalnie.

Kształcenie konstruktywistyczne wymaga innych niż szkolne form organizacyjnych. Konstruktywistyczny charakter mają metody zorientowane na proces, zorientowane na problem i związane z zastosowaniem wiedzy. W edukacji współczesnej powinno się mówić o uczeniu się, samodzielnym studiowaniu, grupowym wypracowaniu określonych projektów i interakcji. Uczenie się przez odkrywanie, rozwiązywanie problemów powinno mieć dwa wymiary: wymiar określony przez sytuacje konwergencyjne (gdy proces zmierza do poszukiwania jedyne go rozwiązania) lub też wymiar określony przez sytuacje dywergencyjne (których celem jest poszukiwanie możliwie wielu rozwiązań i ich analizy). Poza tym trzeba jeszcze

zauważyć, że nie istnieją narzędzia specjalistyczne, dostosowane do prowadzenia kształcenia metodami zorientowanymi na proces i metodami zorientowanymi na problem.

Poszukiwanie niekonwencjonalnych zastosowań narzędzi ma również aspekt konstruktywistyczny po stronie nauczyciela, który – przy ich pomocy – powinien realizować strategie kształcenia zorientowane na rozwiązywanie problemów, opracowywanie projektów i pracę zespołową. Wymagania te są dość wysokie, zwłaszcza że praca metodą projektu czy zespołowego rozwiązywania problemów jest trudniejsza i mniej chętnie podejmowana. Aspekty problemowości, kreatywności i umiejętności psychospołecznych są ważnymi składowymi podejścia konstruktywistycznego, a jednocześnie eksponowanymi priorytetami europejskich systemów edukacyjnych. Zdaniem Stanisława Juszczyka²⁶ paradygmat konstruktywistyczny odnosi się do zdobywania wiedzy i umiejętności w społecznościach edukacyjnych, które tworzą sami uczniowie. Wobec kluczowego znaczenia kontaktów interpersonalnych ważne są także aspekty językowe (tak eksponowane przez konstruktywistów). Jak twierdzi Stanisław Dylak²⁷, rośnie rola dialogu, zapisu językowego, umiejętności komunikowania się na piśmie i kontrolowanego, świadomego wyrażania emocji. Wzrasta ilość realizowanych w ten sposób celów pozamerytorycznych. Konstruktywistyczna koncepcja zakłada, że tak właśnie powinny przebiegać procesy kształcenia, łącząc w integralną całość różne składowe: merytoryczne, interpersonalne, psychospołeczne, a nawet kulturowe.

Skrajnie konstruktywistyczne podejście zmierza do redukcji procesów kształcenia do tego, co dzieje się w umyśle i niesie ze sobą pewne zagrożenia – obarcza ucznia całkowitą odpowiedzialnością za efekty, które przecież są wypadkową wielu zdarzeń (często także przyczyn zewnętrznych). Taka odpowie-

²⁶ S. Juszczyk, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja...*, op. cit.

²⁷ S. Dylak, *Dialog w kształceniu...*, op. cit.

działność może w wypadku nawet niewielkich niepowodzeń spowodować u niektórych osób spadek motywacji. Innym zagrożeniem jest relatywizm poznawczy, który pozwala z równą powagą traktować wszystkie idee, koncepcje i myśli ucznia, nie poddając ich weryfikacji. Może to również zadziałać hamująco na rozwój samokrytycyzmu i gotowości do realistycznej samooceny uczestnika procesu.

Według konstruktywizmu, najnowszej koncepcji uczenia się, zdolność do uczenia się jest integralną częścią ludzkiego życia i elementem potencjału przetrwania. Proces uczenia się jest bytem, który integruje wymiar poznawczy, emocjonalny i społeczny w jedną całość. Uczenie się obejmuje składowe indywidualne i społeczne.

Poprzez wewnętrzne procesy psychiczne, towarzyszące uczeniu się, poznawcze struktury wiedzy i umiejętności oraz psychodynamiczne wzory emocji, motywacji i postaw rozwijają się w sposób zintegrowany. Integracja oznacza, że struktury poznawcze są nacechowane emocjonalnie, mają w sobie rysy poznawcze. Łącznie elementy poznawcze i psychodynamiczne przyczyniają się do rozwoju osobowości.

Wewnętrzne procesy psychiczne mogą mieć w przeważającej mierze charakter kumulatywny (mechaniczny), asymilacyjny (sumatywny) albo akomodacyjny (transgresyjny). Nowe struktury wiedzy i wzory zachowań tworzone są poprzez procesy kumulacji. Nowe elementy są dodawane do struktur i wzorów już istniejących poprzez procesy asymilacji. Dzięki procesom akomodacji istniejące struktury i wzory są dezintegrowane i rekonstruowane. Procesy akomodacji są aktywowane, kiedy jednostka napotyka na bodźce bądź sytuacje, z którymi nie może sobie poradzić, posługując się posiadanymi strukturami wiedzy i wzorami zachowań. Zapamiętywanie i stosowanie rezultatów uczenia się, uzyskanych w procesach kumulatywnych i asymilacyjnych, są powiązane z realnymi sytuacjami uczenia się, natomiast rezultaty procesów akomodacyjnych są z zasady autonomiczne.

Rezultaty uczenia się mogą być jednorodne albo różnorodne. Wiedza konstruowana przez procesy asymilacji może być mniej lub bardziej rozproszona albo skonsolidowana, a zachodząca w procesie akomodacji jej rekonstrukcja może mieć charakter ofensywny albo obronny.

Szczególną formą akomodacji jest refleksja. Przedmiotem refleksji jest mniej lub bardziej świadome, doświadczane subiektywnie, ważne wyzwanie albo sprzeczność. Autorefleksja albo refleksyjność jest szczególnym rodzajem refleksji, który może prowadzić do wzrostu samoświadomości, do rozwoju osobowości. W społeczeństwie późnej nowoczesności biograficzność rozwija się jako wypadkowa refleksyjności i osobowości²⁸.

²⁸ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przeł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006.

Rozdział II

PRZEMIANY W TELEOLOGII EDUKACYJNEJ I ONTODYDAKTYCE

Zmiany w teleologii edukacyjnej dokonują się przynajmniej w trzech wymiarach: zmienia się procedura stanowienia celów, dokonują się zmiany źródeł formułowania celów oraz kształtuje się nowa taksonomia celów kształcenia¹.

1. Zmiany w procedurze stanowienia celów edukacji szkolnej

Procedura stanowienia celów edukacji szkolnej zależy od relacji między życiem społecznym a edukacją. Hierarchiczny ład społeczny wyznacza określone miejsce i funkcje edukacji. Edukacja jest podporządkowana państwu, jej funkcje, cele, model spełniają służebną rolę wobec państwa². W takiej organizacji życia społecznego dominuje interes społeczeństwa,

¹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997; A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000.

² Ibidem, s. 12–13.

a nie jednostki. Od wielu wieków wyprowadzano cele edukacji szkolnej z ideologii społecznej (fałszywej świadomości³) – stanowiono je odgórnie.

W społeczeństwach, których organizacja opiera się na zasadach demokratycznych, w których respektuje się prawa jednostki, edukacja ma sprzyjać rozwojowi człowieka. W nurcie zmian społecznych i edukacyjnych coraz częściej o stanowieniu celów decydują ci, którzy je realizują, tj. nauczyciele przy współpracy rodziców i uczniów⁴. Obecnie przy stanowieniu celów uwzględnia się potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży, ich pragnienia, dążenia i oczekiwania (zgodnie z założeniami pedagogiki postmodernistycznej⁵).

Renesans problematyki aksjologicznej w edukacji implikuje wyznaczanie celów i ich realizację stosownie do uznawanych wartości przez młodzież, motywów uczenia się i potrzeb uczniów, wynikających z pełnienia przez nich ról indywidualnych i społecznych. Jeśli głównym źródłem celów edukacji czyni się wartości⁶, to również należy poznawać aspiracje, a szczególnie treść i poziom aspiracji edukacyjnych⁷ podmiotów procesu edukacyjnego, aby planować, organizować i reali-

3 T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2004.

4 A. Karpińska, *Niepowodzenia szkolne wobec zmian w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001, s. 192.

5 Z. Melosik, *Pedagogika postmodernistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2004.

6 W. Andrukowicz, *Projekt celów kształcenia integralnego*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, Szczecin 2000.

7 Zob. W. Wróblewska, *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001; eadem, *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok 2004.

zować proces dydaktyczno-wychowawczy wspólnie z uczniami, zgodnie z ich potrzebami, wartościami, dążeniami. Takie podejście do procesu edukacyjnego może zapewnić podmiotowość uczestnikom, pełne zaangażowanie, wielostronną aktywność, a w konsekwencji oczekiwane efekty.

Źródła celów kształcenia tkwią w systemie wartości uniwersalnych, ponadczasowych, ogólnoludzkich, związanych z człowiekiem i jego życiem, skupione wokół triady w postaci prawdy, dobra i piękna⁸. Zdaniem J. Pólturzyckiego⁹ przy formułowaniu nowych celów należy wykorzystywać następujące źródła:

- wartości przyjmowane w społeczeństwie, np. prawdę, dobro, piękno jako podstawowe oraz inne, związane z nimi,
- wartości wyrażające się poprzez kulturę i obyczajowość,
- naukę, tradycję oświatową i doświadczenie nauczycieli,
- polityków oświatowych związanych z polityką państwa – źródło celów doraźnych.

Kierunki rozwoju edukacji na wszystkich szczeblach wyznacza raport komisji J. Delorsa, według którego edukacja w XXI wieku będzie rozwijać się zgodnie z czterema filarami: uczenia się, aby wiedzieć; uczenia się, aby żyć wspólnie; uczenia się, aby działać i uczenia się, aby być¹⁰.

⁸ K. Denek, *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000, s. 90–91; idem, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 29.

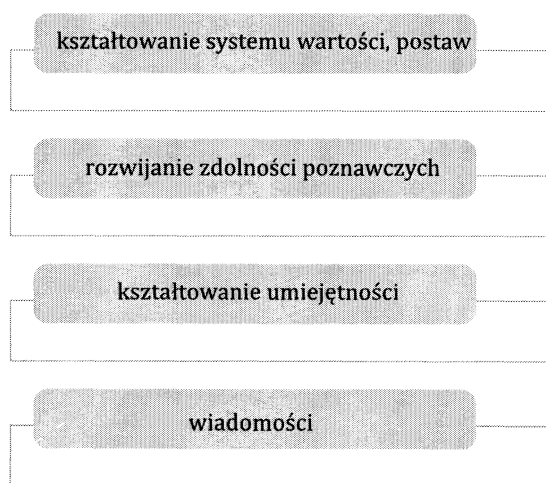
⁹ J. Pólturzycki, *Potrzeby i kierunki rekonstrukcji dydaktyki*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001, s. 29–30.

¹⁰ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, przeł. W Rabczuk, Warszawa 1998, s. 85.

2. Kształtowanie się nowej taksonomii celów kształcenia

Naczelnym celem edukacji staje się odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki, stymulacja rozwoju jej osobowości. Rozwoju rozumianego nie jako przystosowanie do istniejącej rzeczywistości, preferowanego przez zwolenników adaptacyjnej doktryny edukacji, ale postrzeganego w ujęciu przedstawicieli krytyczno-emancypacyjnych poglądów na kształcenie, eksponujących w nim samorealizację zgodnie z wybranym przez ucznia systemem wartości¹¹. Dokonuje się rekonstrukcja celów kształcenia, odchodzi się od przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy, a koncentruje się na wielostronnym rozwoju osobowości i uczeniu się dla życia¹².

Ilustracja 4. Nowa hierarchia celów edukacji szkolnej



Źródło: opracowanie własne

¹¹ Zob. A. Karpińska, *Niepowodzenia szkolne...*, op. cit., s. 192; K. Denek, *W kręgu edukacji...*, op. cit., s. 46; T. Lewowicki, *Przemiany...*, op. cit., s. 27.

¹² J. Półturzycki, *Potrzeby i kierunki...*, op. cit., s. 59.

Dokonyje się również odwrócenie porządku w hierarchii celów dydaktycznych. Kategoria celów związana z wiadomościami, która w tradycyjnych taksonomiach (W. Okonia¹³, B. Niemierki¹⁴, B. Blooma¹⁵) znajdowała się na pierwszym miejscu, przesunęła się na dalsze pozycje, a na czele plasują się kategorie typu: kształtowanie systemu wartości, postaw, rozwijanie zdolności poznawczych, kształtowanie niezbędnych umiejętności (szczególnie umiejętności przydatnych w epoce cyfrowej).

Świadczy to o zmianach w teleologii edukacyjnej i odwracaniu się hierarchii celów kształcenia. Najwyższą pozycję w hierarchii zajmują cele związane z człowiekiem w procesie rozwoju, z sensem jego egzystencji, z orientacjami życiowymi i dążeniami, z jakością życia i jego zmianami¹⁶. Następuje rewizja układu poszczególnych kategorii celów. Wcześniejszy układ:

wiadomości – umiejętności – rozwój osobowości – kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu – przygotowanie do samorozwoju

ustępuje nowemu ujęciu:

rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju – wyposażenie w sprawności i wiadomości¹⁷.

¹³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

¹⁴ K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2002.

¹⁵ Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 1, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1988.

¹⁶ A. Bogaj, *Kształcenie ogólne...*, op. cit., s. 141; A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia*, Toruń–Poznań 1999, s. 54.

¹⁷ K. Denek, *O nowy kształt...*, op. cit., s. 100; idem, *Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego*, [w:] J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń 1993, s. 118–119.

Większą uwagę w procesie kształcenia przywiązuje się do realizacji celów podmiotowych (kształtowania cech kierunkowych) niż do realizacji celów rzeczowych (cech instrumentalnych). W nowoczesnym procesie kształcenia, jak podkreśla S. Palka¹⁸, „równorzędno znaczenia w stosunku do nauczania i uczenia się nabiera rozwijanie zdolności poznawczych, zainteresowań poznawczych, przygotowanie do samokształcenia (...). Szkoła powinna przede wszystkim służyć kształtowaniu u dzieci, młodzieży i dorosłych systemów wartości moralnych, estetycznych, zdrowotnych, utylitarnych”. Z wypowiedzi autora wynika potrzeba przywiązywania większej wagi do rozwijania sfery afektywnej i psychomotorycznej jednostki. Powyższe ujęcie celów kształcenia ma swoje uzasadnienie w teorii kształcenia wielostronnego¹⁹. Można zauważyć, że nowe ujęcie celów kształcenia przede wszystkim eksponuje formowanie cech osobowości o charakterze aksjologicznym. Wśród najbardziej pożądanых cech człowieka C. Banach²⁰ wymienia m.in.: mądrość, pracowitość, gospodarność, miłowanie piękna, umiejętność kochania, religijność, umiejętność zabawy, uspołecznienie. Inne zestawienie pożądanых cech osobowości prezentuje K. Denek²¹. Są to: aktywność, współpraca, przedsiębiorczość, wrażliwość humanistyczna, szacunek dla wartości wyższych i motywacja do bezinteresownych działań społecznych, wysoka kultura moralna i uczuciowa, empatia, uspołecznienie, odrzucenie modelu życia zdominowanego przez „mieć” na rzecz „być”.

¹⁸ S. Palka, *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2000, s. 66–67.

¹⁹ W. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.

²⁰ C. Banach, *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 9, s. 3–4.

²¹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, s. 13.

Z przeglądu zmian dokonujących się w teleologii edukacyjnej i cech osobowości współczesnego człowieka wynika, że w obecnych czasach szczególnie pożądanym jest kształtowanie różnorodnych wartości i indywidualnych właściwości, będących przejawem rozwoju pozapoznawczego (emocjonalnego, psychoruchowego). W dzisiejszej złożonej i ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości nie wystarcza rozwijanie tylko sfery poznawczej osobowości człowieka (zdobywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności) – wymogiem staje się wielostronny rozwój osobowości.

3. Przemiany w treściach kształcenia

Realizacji wytyczonych celów edukacji szkolnej służy określona treść, która będzie tworzona przez aktywnych uczestników procesu. Treści powinny pomagać uczniowi w kształtowaniu się, rozwoju, dorastaniu do uczestnictwa w kulturze i cywilizacji. W programach powinny być formułowane treści, które preferują aktywność i umiejętności niezbędne we współczesnej rzeczywistości, prowadzące do samoedukacji jednostki. Treści kształcenia szkolnego wymagają ciągłej kontroli i aktualizowania. Należy dobierać je tak, aby pomagały uczniowi w wielostronnym rozwoju. Jeśli cele są formułowane przez uczestników procesu kształcenia, to o treściach też powinni oni decydować. Według założeń konstruktywizmu istotna jest przedwiedza ucznia, czyli wiedza, z którą on przychodzi do szkoły. Dużą wagę przywiązuje się do treści, które dostarczają wiedzy typu: „wiedzieć jak, dlaczego”, a może przede wszystkim „gdzie”, a nie „wiedzieć, że”. Niezbędne są treści, które pozwolą uczyć się, jak się uczyć przez całe życie²², jak myśleć, jak rozwijać się twórczo, jak żyć w zdigitalizowanym świecie,

²² T. Bauman, *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] eadem (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005.

jak korzystać z bogactwa informacji, jak tworzyć wiedzę i zdobywać mądrość.

Podstawą doboru treści czyni się koncepcję człowieka innowacyjnego, nastawionego na poszukiwanie problemów w świecie i ich rozwiązywanie, a nie koncepcję człowieka oświeconego. Rodowód koncepcji człowieka oświeconego sięga XVIII wieku, a celem nauczania z niej wynikającym jest przekazywanie uczniom gotowej wiedzy o świecie, która ma pozwolić przystosować się do zastanej rzeczywistości. Takie podejście do doboru treści prowadzi do kształcenia człowieka jednowymiarowego, a nie kształcenia człowieka wielostronnie rozwiniętego. Wizja człowieka oświeconego jest spójna i klarowna²³, odegrała ważną rolę w przeszłości, gdy rzeczywistość miała charakter stabilny. Staje się nieprzydatna w rzeczywistości zmiennej, dynamicznej, w której rozwój polega na rozstrzyganiu problemów, kształtowaniu postawy badawczej. Rozwiązywanie problemów, jak pisze J. Koziński, „kształtuje osobowość proaktywną, rozwija motywację i pomysłowość. Uczy kontroli emocjonalnej i odpowiedzialności moralnej. Wzmacnia poczucie godności. Istotne znaczenie w rozwoju człowieka ma także samokształcenie”²⁴. Koncepcja ta prowadzi do wielokierunkowego rozwoju osobowości człowieka.

Wzrost aspiracji edukacyjnych młodych Polaków²⁵ oraz obniżenie się średniego poziomu uzdolnień młodych ludzi aspirujących do zdobycia wyższego wykształcenia wyznaczyły potrzebę reformy programowej kształcenia ogólnego. Nowe

²³ Szerzej o tej koncepcji pisze J. Koziński, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 1.

²⁴ Ibidem, s. 11.

²⁵ M. Szymański, *Wysokie aspiracje*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 6. Po ukończeniu gimnazjum szkoły umożliwiające zdawanie matury wybiera ponad 80% uczniów, spośród nich ok. 80% z powodzeniem zdaje maturę i przekracza progi uczelni.

podejście do konstruowania programów nauczania opartych na efektach uczenia się wyznaczają wprowadzone Europejskie i Polskie Ramy Kwalifikacji. Treści kształcenia w procesie, w którym tworzymy znaczenia, a nie przekazujemy ich, nie stanowią „gotowego do zapamiętania pakietu wiedzy”, a podlegają nieustannym interpretacjom²⁶.

Warto zwrócić uwagę na wielowymiarowy charakter treści kształcenia i konieczność ich scalania, aby uczący się uznali je za swoje, wytworzone przez siebie. Uczeń ma do czynienia z czterema rodzajami treści:

- z treścią o otaczającej go i odbieranej zmysłami rzeczywistości,
- z treścią w postaci wiedzy, czyli treścią wytworzoną przez człowieka i zakodowaną w tekstach mówionych i pisanych,
- z treścią przyswajaną przez siebie (w bezpośrednim kontakcie z otaczającą rzeczywistością i pośrednim za pomocą modeli obrazów, tekstów),
- z treścią wytworzoną przez siebie, powstałą w toku poznawania samego siebie²⁷.

Istotną tendencją zmian w zakresie treści kształcenia jest ich integracja. W dydaktyce wyróżnia się dwa aspekty integracji: mocny i słaby²⁸. Według aspektu mocnego dąży się do łączenia odrębnych, wyraźnie określonych obszarów wiedzy.

²⁶ T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2001, s.119.

²⁷ W. Kojs, *Treści kształcenia – stare i nowe problemy*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Kielce 1999, s. 99.

²⁸ E. Szadzińska, *Zrównoważony rozwój w edukacji szkolnej*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2014, nr 1; eadem, *Cechy wiedzy a integrowanie treści kształcenia wokół idei zrównoważonego rozwoju*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz (red.), *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, Toruń 2016, s. 227–238.

Scala się wiedzę pod względem merytorycznym (znaczenie semantyczne) oraz pod względem logicznym (zdania są elementami wiedzy). Na pierwszym etapie edukacji szkoły podstawowej mamy do czynienia z pełną integracją treści kształcenia, na drugim etapie edukacji szkoły podstawowej integracja treści ma charakter częściowy. Integrowanie treści kształcenia z różnych przedmiotów szkolnych pozwala na opis wybranego wycinka rzeczywistości z różnych perspektyw, na budowanie w umyśle ucznia scalonego obrazu świata.

W słabym aspekcie celem integracji treści jest rozwój ucznia osiągany przez odpowiednią kolejność czynności edukacyjnych. Kolejność działań edukacyjnych jest następująca:

- nabywanie wiedzy o rzeczywistości i zależnościach między ludzkimi działaniami a rzeczywistością,
- rozwijanie świadomości i kształtowanie odpowiedzialności za otaczającą rzeczywistość,
- działania istotne dla życia człowieka i społeczeństwa.

Integrowanie treści kształcenia wyznacza strukturę procesu edukacji, szczególnie ze względu na sposób ustalenia powiązań między indywidualną wiedzą proceduralną a wiedzą deklaratywną ucznia. W sytuacji dydaktycznej, w której nauczyciel decyduje o treściach, przedstawia je za pomocą wykładu, pokazu, uczeń nie scala ich z własną indywidualną wiedzą. Inaczej jest, gdy uczeń samodzielnie dochodzi do treści kształcenia, zdobywa doświadczenie, nabywa wiedzę proceduralną, porównuje ją z wiedzą deklaratywną. Tak zorganizowana sytuacja edukacyjna sprzyja włączeniu nowych treści do indywidualnej wiedzy ucznia.

Zmiana w treściach kształcenia wiąże się ze zmianą proporcji między wiedzą o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Więcej miejsca należy przeznaczać treściom dotyczącym współczesności i przeszłości.

Przy doborze treści kształcenia należy uwzględniać problemy aktualne, m.in. pejoratywne zjawiska cywilizacji oraz problemy związane z globalizacją świata, takie jak: terroryzm,

destabilizacja polityczna licznych obszarów świata, narastanie nierówności społecznych, konfliktów religijnych i międzykulturowych, brutalizacja życia społecznego i politycznego, czy wreszcie cyberprzemoc (kształtowanie przestrzeni i kultury pokoju, wychowanie dla pokoju)²⁹.

Dbając o szerokie horyzonty wiedzy i myślenia uczniów, przewiduje się w różnych kierunkach kształcenia treści humanistyczne, „które decydują o dalszym istnieniu i rozwoju świata oraz człowieka”³⁰.

Doborowi i układowi treści studiów służą koncepcje: kompleksowo-problemowa, strukturalizmu, programowania dydaktycznego, egzemplaryzmu oraz szerokich pól treściowych, nauczania aktywizującego, a także teoria funkcjonalna, według której dobór treści dydaktycznych jest podporządkowany podstawowym funkcjom życiowym człowieka.

²⁹ K. Denek, *O nowy kształt...*, op. cit.

³⁰ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty...*, op. cit., s. 16.

Rozdział III

WIELOPARADYGMATYCZNOŚĆ W DYDAKTYCE WSPÓŁCZESNEJ

1. Przesunięcie paradygmatyczne w dydaktyce współczesnej¹

Współcześnie nie ma jednego podejścia w myśleniu o dydaktyce². Poszukuje się różnych sposobów rozumienia i uprawiania dydaktyki jako nauki i przedmiotu nauczania/studiowania. W literaturze są opisane różne sposoby rozumienia i uprawiania dydaktyki. Poszerza się rozumienie dydaktyki jako nauki o nowy obszar badawczy – autoedukację. Zdaniem S. Palki dydaktyka jest nauką o kształceniu i samokształtowaniu³.

¹ O przesunięciu paradygmatycznym w dydaktyce współczesnej prezentowałam tekst podczas seminarium dydaktycznego, organizowanego przez Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM pod kierownictwem prof. dr. hab. Andrzeja Ćwiklińskiego w dniu 3 lutego 2017 r.

² T. Lewowicki, *O tożsamości...*, op. cit.

³ S. Palka, *Impulsy i kierunki rozwoju dydaktyki ogólnej*, „Edukacyjne Dyskursy”, <http://belfer.univ.szczecin.pl/~edipp/impulsy.htm>, [dostęp: 12.01.2017].

J. Pólturzycki wskazuje, że dydaktyka jest teorią kształcenia i samokształcenia⁴. Zatem przedmiotem badań dydaktyki są procesy nauczania i uczenia się zinstytucjonalizowane, zorganizowane, ale też podejmowane autonomicznie w sferze realnej i wirtualnej (e-uczenie się)⁵.

Dydaktyka jako nauka dynamicznie rozwija się, formuje się nowa struktura nauk dydaktycznych. Powstają nowe pola poznawcze, tworzą się nowe subdyscypliny, rozwijają się dynamicznie dydaktyki szczegółowe. Na szczególną uwagę zasługuje dydaktyka szkoły wyższej, która przeżywa swoisty renesans. Jest uprawiana w makro- i mikroperspektywie⁶. Zauważa się wzrost zainteresowania środowisk edukacji akademickiej potrzebą wspierania nauczycieli w rozwoju ich kompetencji dydaktycznych. Zmiany w obszarze tejże dydaktyki szczegółowej zachodzą w kierunku przeorientowania edukacji akademickiej na studenta⁷.

Proces edukacyjny jako główny przedmiot badań dydaktyki ogólnej jest analizowany w świetle różnych paradygmatów, a w szczególności według paradygmatu behawiorystycznego,

⁴ J. Pólturzycki, *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*, Warszawa 2016, s. 187.

⁵ W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008. Proces autoedukacji leży w polu moich zainteresowań i działań badawczych. Wypracowałam autorską koncepcję procesu autoedukacji studentów i poddałam ją weryfikacji w toku badań ilościowych i jakościowych wśród studentów pięciu uniwersytetów w kraju. Analizowałam komponenty procesu autoedukacji, określiłam poziom autoedukacji studentów. Podjęłam też próbę analizy procesu autoedukacji w kontekście dokonujących się przemian społecznych oraz warunków, jakie stwarza uniwersytet do podejmowania działalności autoedukacyjnej przez studentów.

⁶ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.

⁷ A. Karpińska, W. Wróblewska, K. Kowalczyk (red.), *W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta*, Toruń 2016.

humanistycznego i konstruktywistycznego. Można też za- uważać odchodzenie od paradygmatu behawiorystycznego, a eksponowanie paradygmatów konstruktywistycznego i humanistycznego. W literaturze zachodzące zmiany zostały określone jako przesunięcie paradygmatyczne⁸. W nurcie przesunięcia paradygmatycznego, które polega na odejściu od nauczania dyrektywnego, a podążaniu w kierunku tworzenia środowiska aktywnego uczenia się, warto wskazać na zmiany poszczególnych elementów w systemie dydaktycznym.

Naczelnym elementem w systemie dydaktycznym są cele kształcenia, świadomie założone efekty, które chcemy osiągnąć w procesie edukacyjnym. One wyznaczają postać pozostałych elementów systemu dydaktycznego, tj. treści, metody kształcenia, środków dydaktycznych, form organizacji procesu edukacyjnego. Współcześnie są określane przez samych uczestników procesu⁹, a główne źródło wyprowadzania celów kształcenia stanowią wartości uniwersalne, ujęte w tzw. triadę transcendentálną (prawda, dobro i piękno). Przy formułowaniu celów uwzględnia się indywidualne potrzeby rozwojowe, dążenia, oczekiwania i możliwości uczniów. Naczelnym celem edukacji szkolnej wciąż pozostaje wielostronny rozwój osobowości ucznia, ale kształtuje się nowa hierarchia celów kształcenia. Na pierwszą pozycję w miejsce wiadomości wysuwa się kategoria celu, związana z kształtowaniem systemu wartości i postaw. Następne pozycje w nowej hierarchii celów zajmują kolejno: rozwijanie zdolności poznawczych, formowanie umie-

⁸ G. Brown, M. Atkins, *Effective Teaching In Higher Education*, New York 1988; R.B. Barr, J. Tagg, *From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate education*, [w:] *Learning from Change. Landmarks in Teaching and Learning in Higher Education from Change Magazin, 1969–1999*, London 2000; M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010; A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*, Wrocław 2008.

⁹ J. Półturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa–Radom 2014.

jętności, szczególnie tych niezbędnych na obecnym etapie rozwoju cywilizacyjnego. Na końcu plasuje się kategoria celu dotycząca wiadomości, gdyż wiadomości są traktowane jako byt subiektywny, jako konstrukt funkcjonujący w umyśle człowieka, dzięki osiągnięciu wcześniejszych celów kształcenia.

Z celami ściśle łączą się treści kształcenia, które należy dobierać tak, aby można było osiągać cel naczelną edukacji szkolnej. Podstawą doboru treści kształcenia czyni się koncepcję człowieka innowacyjnego¹⁰. W odniesieniu do czasu w zakresie treści kształcenia należy zadbać o odpowiednie proporcje, aby uniknąć historyzmu. Treści, ze względu na prawomocność, traktuje się jako byt subiektywny, a nie obiektywny. Wiedza jest tworzona/konstruowana przez uczniów w toku aktywności własnej, na podstawie własnych doświadczeń.

W nurcie przesunięcia paradygmatycznego zmienia się istota nauczania i rola nauczyciela. Istotą nauczania staje się projektowanie środowiska aktywnego uczenia się ucznia, a nie przekazywanie gotowej wiedzy uczniom. Głównymi czynnościami nauczyciela jest inspirowanie, motywowanie uczniów do uczenia się, tworzenie sytuacji problemowych, wspieranie uczniów w działaniach, pomoc w procesie uczenia się, pomoc w rozpoznawaniu potencjału ucznia, podążanie za uczniem, wdrażanie uczniów do refleksji nad swoim uczeniem się, do budowania metawiedzy. Nauczyciel, oprócz bycia ekspertem w zakresie określonej dyscypliny naukowej, staje się architektem środowiska aktywnego uczenia się podopiecznych. Nauczyciel staje przed koniecznością opanowania metodyki tworzenia warunków do uczenia się uczniów. Odchodzimy od stylu zamkniętego (formalnego, frontalnego) w nauczaniu na rzecz stylu ramowego i negocjacyjnego¹¹. Styl ramowy, zindywidualizowany wiąże się z paradygmatem humanistycznym,

¹⁰ K. Denek, *O nowy kształt...*, op. cit.

¹¹ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie...*, op. cit.

według którego nauczanie to wspomaganie indywidualnego rozwoju ucznia, jego samorealizacji. Nauczyciel występuje jako facylitator, który w centrum uwagi stawia potrzeby i zainteresowania ucznia, jego motywacje i właściwy mu styl poznawania. Zamiast przekazu wiedzy mamy tu udzielanie pomocy jednostce w odkrywaniu znaczeń, jakie mogą być nadawane poznawanym faktom. Ważne są przy tym nie same fakty i zachodzące między nimi relacje, lecz ich znaczenie dla rozwoju ucznia, powiązanie z jego indywidualnym systemem wartości, dążeniami i potrzebami. W stylu ramowym nauczyciel organizuje uczenie się przez doświadczenie, doznawanie. Organizacja pracy z uczniem podporządkowana jest indywidualnemu dojrzewaniu, uwzględnia się dokonywanie samodzielnych wyborów, a także poznawczy holizm, niepowtarzalność. W analizowanym stylu respektowany jest w pełni postulat podmiotowości ucznia. Bardzo ważne są relacje interpersonalne, samopoczucie dziecka w szkole, jego zdrowe funkcjonowanie. Nauczanie to rodzaj sztuki, która polega na wspieraniu, zachęcaniu, ułatwianiu, byciu po stronie ucznia, podążaniu za nim. W centrum takiego rozumienia nauczania jest aranżowanie warunków, w ramach których jednostka osiąga samoaktualizację i autentyczność. Głównym założeniem stylu negocjacyjnego, który wiąże się z paradygmatem konstruktywistycznym, jest twierdzenie, że wiedza „nie przychodzi” do szkoły z zewnątrz, ale jest tworzona w procesie interakcji nauczyciela i ucznia. Uczeń w procesie uczenia się występuje jako badacz, eksplorator rzeczywistości. Edukowanie odbywa się w małych grupach, w parach, w indywidualnym kontakcie z osobami dorosłymi. Za wyjątkowo znaczące uważa się strategie i techniki aktywnego uczenia się, wzmacniane informacją zwrotną, budowaniem metawiedzy. Nauczanie to „energetyzowanie”, zachęcanie do refleksji, dochodzenia do osobistego rozumienia, do podejmowania ryzyka. Od nauczyciela wymaga się kreowania swobodnej atmosfery, tworzenia sposobności do przejawiania oryginalności, do krytycznego

myślenia, do współczucia, do uczciwości w kontaktach z ludźmi. Nauczyciel jest tłumaczem złożonej rzeczywistości, przewodnikiem promującym, troszczącym się o demokratyzowanie życia społecznego w klasie, obserwującym i przekazującym informacje, a nie oceniającym produkty uczenia się.

Wyraźnie kształtuje się przesunięcie w dydaktyce od uczenia się opartego na przyswajaniu wiedzy do samodzielnego zdobywania informacji i konstruowania wiedzy własnej. W procesie uczenia się dominującą rolę pełnią działania ucznia o różnym charakterze. Uczeń jako konstruktor, na bazie wiedzy posiadanej, z którą przychodzi do szkoły, modeluje nową wiedzę, zmienia struktury poznawcze w swoim umyśle (modyfikuje, pogłębia, wzmacnia), jak też negocjuje znaczenia we współpracy w grupie. Stosuje wzorce uczenia się procesualno-poznawcze¹², a w szczególności techniki uczenia się myślenia twórczego, uczenia się pojęć, kreślenia map poznawczych, uczenia się przez dociekanie itp. Uczenie się według paradygmatu humanistycznego jest rozumiane jako urzeczywistnianie potencjału osobistego. Uczeń jako istota wolna, autonomiczna stara się odkryć, rozpoznać swoje możliwości i podejmuje aktywność samodzielnie, aby rozwijać własne zdolności, talenty, możliwości. Korzysta z pomocy i wsparcia nauczyciela. Chętnie uczy się z doradcą.

W kreowaniu środowiska aktywnego uczenia się mają zastosowanie metody aktywizujące uczniów. Dominują metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, w szczególności gry dydaktyczne, które są wysoce efektywne, aktywizują uczniów i w dużym stopniu urozmaicają proces kształcenia, ze względu na zawarty w nich pierwiastek zabawy. Do rozwijania sfery emocjonalnej wykorzystujemy metody waloryzacyjne, dzięki którym uczeń kształtuje system wartości, postawy, rozbudza

¹² B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1999.

wrażliwość, kształtuje kompetencje emocjonalne. Inną cenną metodą jest metoda tworzenia¹³, w której generujemy sytuacje do podejmowania przez uczniów aktywności twórczej. Ten sposób pracy z uczniami rozwija w nich umiejętność twórczego myślenia i rozwiązywania problemów. Tworzenie zaspokaja potrzebę szacunku i samorealizacji. Metoda tworzenia pozwala rozwijać sferę emocjonalną osobowości człowieka. Stanowi okazję do poznawania uczuć, rozwija umiejętność wyrażania swoich stanów emocjonalnych. Uczniowie w procesie tworzenia samodzielnie nadają znaczenie własnemu doświadczeniu i uczą się mówić o sobie innym ludziom, mają okazję do autoprezentacji.

Metodą o podobnych walorach dydaktycznych i wychowawczych może być metoda projektu¹⁴, która pozwala rozwijać umiejętności uczniów w korzystaniu z różnych źródeł informacji, krytycznym analizowaniu faktów i ocenie ich wiarygodności, ćwiczeniu sposobów prezentacji zebranych materiałów. Oznacza duże zadanie realizowane samodzielnie przez uczniów, lecz przygotowane i kontrolowane przez nauczyciela. Na ogół jest ono wykonywane przez grupy uczniów, chociaż może być również realizowane indywidualnie. Od tradycyjnego zadania domowego projekt różni się tym, iż uczniowie samodzielnie zdobywają informacje o jakimś szerszym niż zwykle zagadnieniu, opracowują je w oryginalnej formie, a następnie prezentują innym. Metoda ta daje szansę rozbudzenia zainteresowań uczniów danym zagadnieniem.

Specyficzne walory możemy przypisać zastosowaniu mapy myśli, której twórcą jest Tony Buzan. Autor w opracowaniu jej wykorzystał najnowsze osiągnięcia medycyny dotyczące zasad i pracy ludzkiego mózgu. W dydaktyce nazywa się ją

¹³ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przeł. J. Bartosik, Sopot 2010, s. 296.

¹⁴ Ibidem.

także mapą – mentalną, pojęciową, pamięci. Polega ona na subiektywnym, odpowiadającym logice i sposobowi uczenia się każdego ucznia porządkowaniu wiedzy. Dominuje w niej forma graficzna, która pozwala rozbudzić wyobraźnię, fantazję i wiedzę uczniów. Komasowanie informacji tekstowej w formie graficznej może służyć wielu innym celom: przeszukiwaniu danych, określaniu zachodzących między nimi zależności, pokazywaniu, co na ten temat już wiedzą uczniowie. Mapa myśli może także służyć do wykonania notatek z długich referatów bądź wykładów.

Ważne miejsce zajmują metody praktyczne, które służą osiągnięciu efektów kształcenia w zakresie umiejętności. Przykładem może być metoda zajęć praktycznych, czyli wykonywanie różnorodnych, w zależności od realizowanych treści, zadań praktycznych o charakterze pośrednim lub bezpośrednim. Działania praktyczne w procesie kształcenia mogą pełnić różne funkcje: poznawczą, weryfikacyjną i instrumentalną, przekształcającą rzeczywistość (ćwiczenia, wykonywanie zadań wytwórczych). Inną metodą praktyczną jest metoda laboratoryjna, szczególnie jej wersja problemowa, która wdraża uczniów do samodzielnego myślenia i działania, a polega na samodzielnym przeprowadzaniu eksperymentów przez uczniów, tzn. na stwarzaniu sztucznych warunków dla wywołania jakiegoś zjawiska po to, aby można było zbadać przyczyny, przebieg i skutki jego występowania. Wersja problemowa tej metody polega na wdrażaniu uczniów do dostrzegania, formułowania i rozwiązywania określonych problemów teoretycznych i praktycznych.

Przesunięcie paradygmatyczne w zakresie form organizacji kształcenia – to dążenie do uelastycznienia systemu klasowo-lekcyjnego, to eksponowanie edukacji pozaszkolnej, e-learningu. Zmienne stają się miejsce i czas procesu uczenia się. Elementem stałym pozostaje sam proces uczenia się.

W ramy dokonującej się zmiany doskonale wpisuje się wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji. Nauczyciel

staje się kreatorem środowiska edukacyjnego na platformie, zamieszcza materiały do nauki własnej uczniów, konstruuje zadania dla uczniów, prowadzi fora dyskusyjne oraz wideo-czaty, a uczeń w dowolnym czasie i miejscu podejmuje e-uczenie się. Uczeń jest wdrażany do wykonywania prezentacji multimedialnych, przygotowania stron WWW, zamieszczania opinii na blogach itp.

Przesunięcie paradygmatyczne, czyli odchodzenie od paradygmatu behawiorystycznego i podążanie ku paradygmatom: konstruktywistycznemu i humanistycznemu, powoduje też zmiany w ewaluacji osiągnięć uczniów. W nauczaniu dyrektywnym (kierowanym) ocenie podlega rezultat procesu nauczania w postaci odzwierciedlenia materiału nauczania w zasobach pamięci ucznia. Ocena ma charakter ewaluacji końcowej, sumatywnej, szacującej wyniki procesu kształcenia, dokonywanej przez nauczyciela po zakończeniu przedstawienia materiału w ramach danego kursu. Oceny dokonuje nauczyciel na podstawie wymagań sformułowanych w programie nauczania. Według nowego paradygmatu dokonuje się kontroli i oceny różnego rodzaju: wstępnej, bieżącej oraz końcowej. Największe znaczenie przypisuje się kontroli formatywnej, kształtującej, czyli wskazującej obszary do korekty w trakcie procesu kształcenia. Ewaluacja formatywna spełnia funkcję informacyjną, korektywną oraz motywacyjną. Kontrola i ocena staje się czynnikiem wzmacniającym proces uczenia się i wspierającym motywację uczniów do jego podejmowania i kontynuacji. Przedmiotem ewaluacji stają się specyficzne rezultaty uczenia się, zdobyta wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Następuje odchodzenie od ewaluacji dokonywanej tylko przez nauczyciela i eksponowanie ewaluacji dokonywanej przez ucznia (samooceny). Edukacja według paradygmatów: konstruktywistycznego i humanistycznego jest zorientowana na ucznia i proces jego uczenia się. Uczeń staje w centrum edukacji, wdrażamy go do aktywnego uczestniczenia w procesie uczenia się, a także do brania odpowiedzialności za swoje działania i osiągnięte

efekty. Wdrażamy uczniów do samooceny swojej przed-wiedzy, na bazie której uczeń konstruuje nową wiedzę, współpracuje w grupie i negocjuje znaczenia oraz ocenia efekty pracy. Zachęcamy uczniów do podejmowania refleksji nad swoją wiedzą, nad swoim rozwojem, aktualizowaniem swojego potencjału. Wdrażamy uczniów do oceny poziomu satysfakcji, samopoczucia, stopnia zaspokojenia swoich potrzeb. Do ewaluacji wykorzystuje się różnorodne sposoby, techniki i narzędzia uzależnione od specyfiki uczniów, etapu edukacji.

Ponadto kreowanie aktywnego środowiska uczenia się obejmuje kształtowanie kultury organizacyjnej szkoły, rozwijanie wzorców demokratycznego porozumiewania się w procesie edukacyjnym, kreowanie właściwej atmosfery do uczenia się oraz wzbudzanie pozytywnej wewnętrznej motywacji do uczenia się.

Podsumowując analizę komponentów systemu dydaktycznego w nurcie przesunięcia paradygmatycznego w dydaktyce, można zauważyć kształtujące się kierunki zmian:

- odejście od idei kształcenia polegającego na przekazywaniu wiedzy, przejście ku rozwijaniu umiejętności poszukiwania informacji, konstruowania wiedzy i jej stosowania w praktyce, rozwijania zdolności poznawczych oraz kształtowania systemu wartości i postaw,
- przejście od kształcenia zorientowanego na nauczyciela do kształcenia zorientowanego na ucznia,
- przeniesienie akcentów z nauczania na uczenie się,
- przygotowanie uczniów do uczenia się przez całe życie,
- nastawienie na różnorodność treści pozwalających na wielostronny rozwój osobowości uczniów,
- stosowanie metod aktywizujących uczniów w procesie kształcenia,
- eksponowanie pozaszkolnych form organizacji procesu kształcenia,
- wykorzystywanie nowoczesnych technologii w procesie kształcenia,

- stosowanie różnych form i metod do ewaluacji osiągnięć uczniów,
- nadawanie humanistycznego charakteru edukacji szkolnej.

Dokonujące się przemiany powinny zmierzać ku wieloparadygmatyczności, a nie do przesunięcia z jednej skrajności w drugą¹⁵. W ramach dokonujących się przemian optymalnym rozwiązaniem byłoby wykorzystywać różne podejścia do procesu kształcenia, dbając o różnorodne zadania podejmowane przez uczestników procesu, które pozwolą na wielostronne rozwijanie osobowości uczniów.

Jak pisze Dorota Klus-Stańska¹⁶ – „język paradygmatów dydaktycznych pozwala lepiej poznać i zrozumieć pewne rzeczy oraz zjawiska”. Autorka prezentuje i opisuje własną typologię paradygmatów dydaktycznych. Wyróżnia trzy główne paradygmaty, a w ich obrębie szczegółowe odmiany:

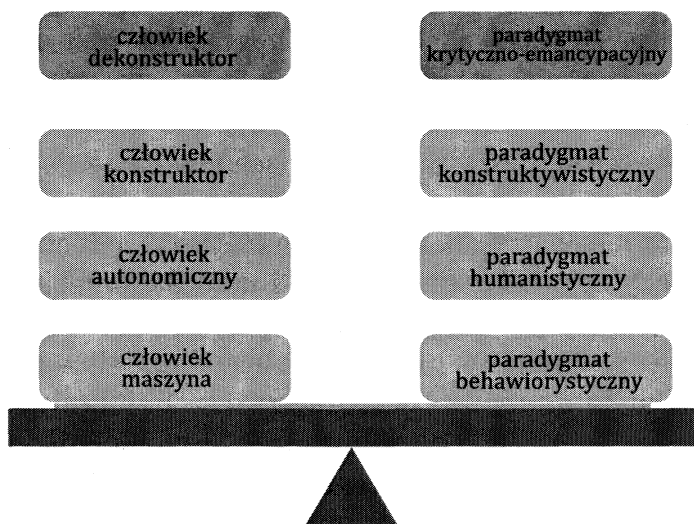
- **paradygmaty obiektywistyczne**: dydaktyka normatywna, dydaktyka instrukcyjna, neurodydaktyka,
- **paradygmaty konstruktywistyczno-interpretatywne**: dydaktyka humanistyczna, dydaktyka konstruktywistyczna, dydaktyka konstruktywistyczno-rozwojowa, dydaktyka konstruktywistyczno-kulturowa, konektywizm dydaktyczny,
- **paradygmaty transformatywne**: dydaktyka krytyczna, dydaktyka libertariańska.

Przyjmując za podstawę koncepcje natury człowieka, można wyróżnić cztery paradygmaty dydaktyczne: behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny oraz krytyczno-emancypacyjny.

¹⁵ Z jednostronnym podejściem mieliśmy do czynienia na przełomie XIX i XX wieku, kiedy herbartystom przeciwstawiał się J. Dewey, przedstawiciel nowego wychowania, nurtu progresywistycznego.

¹⁶ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 56–57.

Ilustracja 5. Koncepcje natury człowieka i paradygmaty dydaktyczne



Źródło: opracowanie własne

2. Proces kształcenia według paradygmatu behawiorystycznego

Z koncepcji behawiorystycznych i opinii ich twórców (J.B. Watson, C.L. Hull, B.F. Skinner) wynika, że u podstaw formułowania praw rządzących ludzkim zachowaniem leży koncepcja przyczynowości. Zachowanie człowieka jest efektem oddziaływania zmiennych występujących w środowisku. W świetle koncepcji behawiorystycznej człowiek pozbawiony jest subiektywnej wizji świata, pomijane są jego uczucia, odczuwane emocje, motywy, postawy. Człowiek, a zatem i uczeń, w procesie kształcenia jest traktowany jako istota zewnątrzsterowna, kontrolowana przez zewnętrzne środowisko. Między człowiekiem i środowiskiem występuje sprzężenie zwrotne, w którym środowisko jest aktywne, a człowiek jest układem reaktywnym.

Proces kształcenia wymaga *a priori* sformułowania celów i zaprojektowania działań, a zatem z góry, bez rozeznania w rzeczywistych potrzebach i możliwościach osób uczących się. Punktem wyjścia (bodźcem) dla czynności uczniów (reakcji) są czynności nauczyciela. Główna uwaga jest skoncentrowana na projektowaniu aktów nauczania (scenariuszy zajęć), w których są ściśle określone zachowania nauczyciela wywołujące określone zachowania uczniów. Skuteczność nauczania jest możliwa, gdy czynności nauczyciela i uczniów przebiegają według zaplanowanego wzoru. Wiedza jest rozumiana jako byt obiektywny, zewnętrzny, który może być transmitowany przez nauczyciela. To nauczyciel jest w centrum działań edukacyjnych, jego osoba jest najbardziej eksponowana. Od niego zależy, w jaki sposób uczeń będzie postępował, gdyż to on ustala zasady i wszelkie wytyczne. Każda czynność uczniów jest kontrolowana i odpowiednio wzmacniana. Uczeń staje się osobą podległą w stosunku do nauczyciela. Jego zadaniem jest przystosowanie się do otaczającej go rzeczywistości i niepopelnianie żadnych błędów, gdyż są one mocno niepożądane. Według paradygmatu behawiorystycznego zmiana w zachowaniu i osobowości ucznia zachodzi pod wpływem oddziaływań zewnętrznych, odpowiednich oddziaływań nauczyciela¹⁷.

3. Proces kształcenia według paradygmatu humanistycznego

Paradygmat humanistyczny jest paradygmatem mocno opozycyjnym względem paradygmatu behawiorystycznego, wywiedzionym z osiągnięć psychologii humanistycznej (prace A.H. Masłowa i C. Rogersa). Ma ograniczone zastosowanie

¹⁷ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o edukacji, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Gdańsk 2006, s. 17.

w edukacji dyrektywnej, tradycyjnej, podającej, gdyż koncentruje się na indywidualności każdego ucznia i na strategii działań wspierających jego rozwój. Podejścia humanistycznego wymagają zajęcia, które służą pogłębianiu przez uczniów wiedzy o sobie samych, rozwojowi kompetencji komunikacyjnych, interpersonalnych oraz postępowi w zakresie ogólnego rozwoju osobowego.

Zdaniem K. Ablewicz sam przymiotnik „humanistyczny” nawiązuje do człowieka, który samodzielnie potrafi kreować i aranżować swoją rzeczywistość, „(...) środowisko swego życia wraz z materialnymi i duchowymi świadectwami tej twórczości (...). Podmiot ten, z racji przyrodzonego i przynależnego mu procesu rozumienia, staje się mentalnym uczestnikiem zdarzeń dziejowych”¹⁸.

Pedagogika humanistyczna nawiązuje do ucłowieczenia i kształtowania człowieka jako niepowtarzalnej indywidualności. Podmiot ma przed swoim obliczem nie tylko tak zwany „świat doświadczany”, który jest światem obserwowalnym, ale również „świat przeżywany”, który dotyczy emocji, odczuć i przeżyć jednostki. Zdobywana wiedza jest zatem zestawiana z osobistymi doświadczeniami i subiektywnymi wizjami świata, dlatego nie może być dokończonym, pewnym, zobiektywizowanym bytem. Uczeń jest więc istotą niezwykle aktywną, dążącą do samorealizacji i spełnienia, pod każdym możliwym względem. Siłę napędową stanowi samoaktualizacja, czyli „(...) tendencja organizmu do wzrastania od jednostki prostej do bardziej złożonej, przechodzenia od zależności ku autonomii, od stałości i sztywności ku zmienności i wolności ekspresji”¹⁹. Człowiek jest postrzegany jako harmonijna, unikatowa, złożona całość. Jego zadaniem i celem nadrzędnym jest maksymalne

¹⁸ K. Ablewicz, *Badania fenomenologiczne w pedagogice: istota czy jakość?*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, Lublin 2007, s. 485.

¹⁹ L.A. Pervin, O.P. John, *Osobowość...*, op. cit., s. 182.

wykorzystywanie zdolności, umiejętności, talentów, jakie posiada, i kierowanie się ku jeszcze większemu rozwijaniu posiadanych zalet. Proces kształcenia polega na wspieraniu, wspomaganiu rozwoju, stwarzaniu okazji edukacyjnych ułatwiających odkrycie i spożytkowanie własnego potencjału ucznia. Zadaniem nauczyciela jest udzielanie uczniom pomocy w określaniu celów uczenia się, w ustalaniu treści, w aranżacji środowiska edukacyjnego, w korzystaniu z doświadczeń społecznych oraz w przeprowadzaniu autokontroli i autooceny procesu uczenia się. Nauczyciel staje się jedynie opiekunem, doradcą, przewodnikiem w autonomicznym poznawaniu świata. Jest osobą empatyczną i wykazuje się bezgraniczną akceptacją swoich uczniów.

Uczeń, dzięki zajęciom, które są zorientowane na jego rozwój osobisty, może w pełni rozwinąć tkwiący w nim potencjał. Uczenie się według paradygmatu humanistycznego daje mu możliwość zrozumienia własnej osoby, szukania celu w życiu, kierunku rozwoju, analizowania siebie i poszukiwania mocnych stron, ale również rozumienia innych i nawiązywania z nimi pozytywnych relacji interpersonalnych. Uczeń jest źródłem zasobów, uczeń sam podejmuje działania i sam dokonuje kontroli i oceny uzyskanych efektów. Cele kształcenia sprofilowane są na indywidualne cechy jednostki. Zdobywanie wiedzy jest środkiem prowadzącym do własnego rozwoju, samoaktualizacji, świadomości samego siebie. Uczeń to jednostka niepowtarzalna, posiadająca swoje indywidualne cechy, która poprzez proces uczenia się ma możliwość poczynić postępy i doskonalić ukryte w sobie talenty, na drodze ciężkiej, ale twórczej i autonomicznej pracy.

4. Proces kształcenia według paradygmatu konstruktywistycznego

Inny model procesu kształcenia wyznacza paradygmat konstruktywistyczny, który jest najbardziej upowszechnionym i stosowanym paradygmatem w dydaktyce współczesnej. Termin „konstruktywizm” oznacza „koncepcję filozoficzno-edukacyjną, zgodnie z którą rzeczywistość jest produktem ludzkiego poznania, a uczenie się stanowi proces tworzenia własnych subiektywnych światów; zdobywana dzięki uczeniu się wiedza ma *charakter funkcjonalny* [podkreśl. W.W.], w związku z czym służy realizacji projektowanych przez uczniów celów i zadań, a *nauczyciel ma jedynie tworzyć warunki sprzyjające tym poczynaniom* [podkreśl. W.W.]”²⁰.

D. Klus-Stańska zwraca uwagę na to, że konstruktywizm nie występuje tylko w jednej odsłonie. Wskazuje na wyróżnienie konstruktywizmu psychologicznego i społecznego²¹. Konstruktywizm psychologiczny, oparty na założeniach psychologii poznawczej (m.in. J. Piageta, J. Deweya, J.S. Brunera), koncentruje uwagę na aktywności człowieka, samodzielnym dochodzeniu do wiedzy poprzez badanie i odkrywanie, podejmowanie operacji umysłowych. Konstruktywizm społeczny wiąże się z socjokulturową koncepcją L.S. Wygotskiego, według którego konstruowanie znaczeń wymaga kontekstu kulturowego, środowiska społecznego uczenia się. „Paradygmat konstruktywistyczny swoje uzasadnienia filozoficzne buduje głównie na teoriach dotyczących epistemologii, udziela bowiem odpowiedzi na pytania, «czym jest wiedza i jak powstaje w umyśle człowieka». Zatem ważniejsze jest «nie to, co myśli,

²⁰ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 84.

²¹ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009, s. 69–71.

ale w jaki sposób dochodzi do danej wiedzy, jak powstają jego myśli i przekonania»²². Istotą procesu kształcenia jest aktywne konstruowanie swojej wiedzy, w kontekście posiadanej już wiedzy subiektywnej, osobistych doświadczeń, przyjętych postaw i wzorów zachowań. Podmiot uczący się tworzy swą erudycję przebudowując dotychczasową wiedzę, rekonstruuje ją podczas interpretowania nowych wiadomości, które na drodze poznania dochodzą do jego umysłu. Dochodzenie jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje reorganizacja struktur umysłowych, reorganizacja doświadczenia i obrazu świata. Wiedza powstaje w strukturach poznawczych w sytuacji rozwiązywania problemów i prowadzi do wypracowania strategii działań, ma zatem charakter operacyjny. Zadaniem ucznia jest przede wszystkim twórcze, samodzielne, autonomiczne myślenie, przetwarzanie napływających ze środowiska informacji i budowanie na bazie indywidualnej znajomości życia nowej, refleksyjnej wiedzy. Wymaga to niewątpliwie aktywnej postawy, krytycznego podejścia to rozwiązywania problemów, własnej interpretacji rzeczywistości, dochodzenia do prawdy poprzez stawianie wszelkiego rodzaju hipotez i sprawdzania ich w praktyce, szukania nowych rozwiązań i stosowania ich w realnym życiu. Popęlnianie błędów w paradygmacie konstruktywistycznym jest nieodzownym elementem, który pełni nie tylko funkcję diagnostyczną, ale i motywującą do podejmowania kolejnych poszukiwań nowych dróg i rozwiązań, do szukania optymalnych wyjść z sytuacji.

Kluczowym zadaniem nauczyciela jest stawianie ucznia w sytuacjach problemowych, wywołujących konflikt poznawczy i umożliwiających jego samodzielność koncepcyjną. Nauczyciel ma obowiązek stwarzać sytuacje edukacyjne w taki sposób, aby uczeń miał możliwość sprawdzenia siebie w różnych strate-

²² Ibidem, s. 390.

giach działań. Ma tak organizować warunki uczenia się, żeby uczeń, bazując na zasobach posiadanej wiedzy, poszukiwał nowych wyjaśnień istniejących zjawisk. Nauczyciel przyjmuje rolę przewodnika, pomaga zrozumieć świat i zachęca do nowatorskich odkryć. Jak pisze T. Bauman: „edukacja traktowana jest jako wymiana intersubiektywnych doświadczeń, w której wszyscy traktowani są jako kompetentni partnerzy”²³, czyli relacja między nauczycielem a uczniem ma charakter symetryczny i oparta jest na dialogu i współpracy, zarówno nauczyciela z uczniami, jak i uczniów między sobą.

5. Proces kształcenia według paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego

Jeszcze inny model procesu kształcenia można wyłonić z analizy paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego, który rzadko występuje w dydaktyce. Podstawę teoretyczną tego paradygmatu stanowią prace J. Habermasa, H. Giroux, P. Freire’a, P. Bourdieu, M. Horkheimera, które tworzą pedagogikę krytyczną i emancypacyjną. Termin „emancypacja” oznacza „rozwój w kierunku autonomii – uzyskania wewnętrznej niezależności od autorytetów”²⁴. Ideą pedagogiki emancypacyjnej jest „wyzwolenie jednostki spod przemocy społecznej i uwarunkowań, które ograniczają racjonalność i działania społeczne, ku swobodnemu wyrażaniu własnych potrzeb, równości szans, samostanowieniu i samorealizacji poprzez aktywny udział w tworzeniu antydepresyjnych form wychowania i współżycia oraz niezależność wewnętrzną od autorytetów”²⁵. Zadaniem pedagogiki krytycznej jest wychowanie młodego pokolenia tak,

²³ T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian...*, op. cit., s. 119.

²⁴ B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 60.

²⁵ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2003.

aby było zdolne do zmiany świata i prezentowało postawę krytyczną wobec rzeczywistości²⁶.

Zadaniem ucznia jest więc takie ukierunkowanie swoich czynności i działań, aby samodzielnie kreować swoją rzeczywistość, gdyż człowiek jest istotą wolną, a otaczający go świat nie jest bytem zobiektywizowanym, lecz konstrukcją stworzoną przez społeczeństwo. Zatem uczeń powinien dążyć do jak największej samoświadomości, wolności, suwerenności, rozwijać swój potencjał i swoje talenty w sposób najbardziej optymalny i autonomiczny. Nie powinien tkwić w siłach społecznych opinii, lecz indywidualnie, drogą samodzielności wypracowywać swoje poglądy i twierdzenia. Głównym przesłaniem dla ucznia jest krytyczna analiza i ocena otaczającego świata oraz postawa twórcza, kreatywna, zmierzająca ku stworzeniu swojego indywidualnego światopoglądu, na drodze własnych odkryć, analiz i krytycznych opracowań wiadomości napływających ze świata zewnętrznego, na drodze formułowania problemów i stwarzania strategii ich rozwiązań, które uczą autonomicznego działania, niezależnego myślenia i prowadzą do samorozwoju jednostki. Jak pisze M.C. Nussbaum, paradygmat krytyczno-emancypacyjny eksponuje rozwijanie umiejętności „(...) krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, kwestionowania wszystkiego, cokolwiek nie daje się racjonalnie uzasadnić, przemawiania własnym głosem, ale i wsłuchiwanie się w głos innych”²⁷.

Nieodzownym elementem jest więc wiara w samego siebie, w moc swojego intelektu, aby móc śmiało odrzucać to, co jest dane, odrzucać wszelkie utrudnienia i bariery w zmierzaniu do takich wartości, jak wolność, prawda, niezależnienie. Formułowanie i rozstrzyganie problemów, podejmowanie decy-

²⁶ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna...*, op. cit.

²⁷ M.C. Nussbaum, *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008, s. 15.

zji oraz otwarte komunikowanie i wyrażanie akceptacji bądź negacji na wszystkich poziomach interakcji jest jedyną drogą poszerzania zasobów wiedzy i umiejętności.

Nauczyciel w tym paradygmacie staje się partnerem w procesie nabywania wiedzy. Stwarza warunki środowiskowe, aby uczeń miał świadomość tego, że jest szanowany, że ma możliwość otwartego myślenia, może wyrażać sprzeciw wobec opinii i postaw, z którymi się nie zgadza, może interpretować wiedzę we własny sposób i uwalniać się od schematycznego, stereotypowego myślenia.

Pożądanymi cechami ucznia w edukacji według paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego jest odwaga w podejmowaniu nowych działań, w podejmowaniu ryzyka, zaciekawienie wobec świata, innowacyjność, twórczość, kreatywność, zdolność do stawiania hipotez i sprawdzania ich, zdolność do prognozowania przyszłości, branie odpowiedzialności za swoje działania i wybory, umiejętność współpracowania z innymi oraz znajomość samego siebie, swoich słabych i mocnych stron.

Reasumując, analiza procesu kształcenia według różnych paradygmatów prowadzi do wniosku, iż z pewnością nie występują one w czystej postaci, nie są rozłączne, a raczej współwystępują, uzupełniają się nawzajem. Uwzględnianie wszystkich paradygmatów w procesie edukacyjnym pozwala na podejmowanie różnorodnych działań przez uczniów i nauczycieli, które mogą prowadzić do osiągnięcia naczelnego celu edukacji szkolnej – wielostronnego rozwoju uczniów.

Rozdział IV

STYLE NAUCZANIA

1. Istota nauczania i stylu nauczania

Istota procesu nauczania jest zależna od przyjęcia określonego paradygmatu dydaktycznego. Tłumaczenie nauczania jako przekazywania uczniom wiedzy uporządkowanej, usystematyzowanej wynika z paradygmatu behawiorystycznego. Nauczanie jako terapeutyczne wspomaganie rozwoju osoby ucznia jest inspirowane przez paradygmat humanistyczny. Stawianie w sytuacjach problemowych uczniów, wyzwalanie aktywności i wspieranie w toku rozwiązywania problemów, efektywne kierowanie grupą uczących się, którzy negocjują znaczenia – to istota nauczania wynikająca z paradygmatu konstruktywistycznego i krytyczno-emancypacyjnego. **Styl nauczania**¹ należy rozumieć jako ogólne podejście do pracy z uczniem, będące funkcją wiedzy naukowej, przekonań i postaw ukształtowanych na bazie doświadczeń edukacyjnych oraz aktualnych warunków społecznych i materialnych szkoły.

¹ B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003, s. 161.

W literaturze pedagogicznej można spotkać się z wieloma klasyfikacjami stylów nauczania. W nawiązaniu do wspomnianych paradygmatów edukacji akademickiej można wymienić trzy główne style nauczania: zamknięty, ramowy i negocjacyjny².

2. Styl zamknięty (formalny, frontalny)

Podstawę teoretyczną stylu zamkniętego stanowią nauki empiryczno-analityczne oraz doniesienia z zakresu psychologii behawioralnej. Głównym założeniem stylu zamkniętego jest twierdzenie, iż procesem nauczania-uczenia się rządzą określone prawa i prawidłowości. Odkrycie ich pozwala wypracować zasady działania i procedury gwarantujące osiąganie zamierzonych celów. Styl zamknięty w sytuacjach szkolnych przejawia się w postaci następujących czynności:

- wyraźnego określania celów nauczania, ogólnych i szczegółowych,
- formułowania konkretnych zadań ukierunkowujących aktywność uczniów,
- dzielenia programu (treści kształcenia) na małe porcje i dostosowywania go do możliwości uczniów,
- dostarczania uczniom informacji zwrotnych,
- wzmacniania i nagradzania zachowań pożądanых,
- wskazywania czynności algorytmicznych, ćwiczenia nawyków, utrwalania materiału,
- dostarczania modeli i zachęcania do ich naśladowania,
- kontroli postępów w uczeniu się, oceniania zmian.

W stylu zamkniętym punkt ciężkości w procesie kształcenia jest ulokowany po stronie nauczyciela. On pełni tu kierowniczą rolę. Jest to styl zamknięty, gdyż odnosi się do treści kształcenia, unika się wszelkich tematów „pobocznych”. Jest to styl formalny, bo relacje nauczyciela z uczniami

² D. Barnes, *Learning Styles in TVEI: Evaluation Report No. 3.*, Leeds University for the MSC 1987.

charakteryzują się dystansem (nauczyciel pełni rolę nieomylnego eksperta, rolą uczniów jest słuchanie i wykonywanie poleceń), a nauczanie przebiega w atmosferze powagi, wysiłku, ciężkiej pracy. Dominującą formułą organizacyjną jest nauczanie frontalne, praca nauczyciela z liczną grupą, brak różnicowania zadań, tempa uczenia się czy też stosowanych metod. W centrum kontaktu nauczyciel – grupa (klasa) uczniów znajduje się realizowany przedmiot kształcenia, umożliwiający poznawanie obiektywnej wiedzy.

3. Styl ramowy (indywidualizowany)

Podstawę teoretyczną stylu ramowego stanowią nauki interpretacyjne i hermeneutyczne, podkreślające znaczenie jednostkowego rozumienia. Z fenomenologicznej epistemologii przejmuje się definiowanie wiedzy i rzeczywistości jako obiektów odnoszących się do bezpośredniego i wewnętrznego doświadczenia jednostki. Przyjmuje się założenia współczesnych koncepcji psychologii rozwojowej i psychologii humanistycznej, według których uczeń jest postrzegany jako istota dobra (C. Rogers), mająca naturalną potrzebę samorealizacji (A. Maslow).

Kształcenie jest rozumiane jako wspomaganie indywidualnego rozwoju ucznia, jego samorealizacji. W stylu ramowym nauczyciel występuje jako facylitator, który w centrum uwagi stawia potrzeby i zainteresowania studenta, jego motywacje i właściwy mu styl poznawania. Zamiast przekazu wiedzy mamy tu udzielanie pomocy jednostce w odkrywaniu znaczeń, jakie mogą być nadawane poznawanym faktom. Szczególną uwagę przywiązuje się do uczenia się przez doświadczenie, doznawanie, wypełnione osobistym zaangażowaniem, inicjowane przez ucznia, przenikające całą jego osobowość i wpływające na każdy jej element (C. Rogers). Organizacja pracy z uczniem podporządkowana jest indywidualnemu dojrzewaniu, uwzględnia się znaczne obszary swobody, dokonywanie samodzielnych wyborów, a także poznawczy holizm, niepowta-

rzalność. Respektowany jest w pełni postulat podmiotowości ucznia. Ważne są relacje interpersonalne, samopoczucie dziecka w szkole, jego zdrowe funkcjonowanie. C. Rogers zwraca uwagę na potrzebę tworzenia klimatu emocjonalnego, sprzyjającego rozwojowi ucznia, który powinien spełniać trzy warunki: autentyczności, akceptacji, empatycznego rozumienia. Autentyczność należy rozumieć jako odformalizowanie kontaktów, bycie w zgodzie z samym sobą, wchodzenie w prawdziwe, głębokie związki z uczniami i udzielanie im psychologicznego wsparcia. Akceptacja przejawia się w tym, że nauczyciel ma pozytywne nastawienie do ucznia niezależnie od tego, czy demonstrowane reakcje są podyktowane gniewem, urazą, lękiem albo dumą. Empatyczne rozumienie – to umiejętność adekwatnego odczytywania uczuć i stojących za nimi przeżyć ucznia. Ważnym elementem dobrego klimatu emocjonalnego jest też umiejętność aktywnego słuchania oraz nagradzanie za całokształt pracy, za całość zachowań, a nie za pojedyncze akty czy formy działania. Nauczanie w stylu ramowym to rodzaj sztuki, która polega na wspieraniu, zachęcaniu, ułatwianiu, byciu po stronie ucznia, podążaniu za nim. W centrum takiego rozumienia nauczania jest tworzenie warunków, w których jednostka może urzeczywistnić swój potencjał, rozwijać zdolności, talenty.

4. Styl negocjacyjny

Podstawę teoretyczną negocjacyjnego stylu nauczania tworzą poglądy filozofa niemieckiego Karla Poppera dotyczące społeczeństwa otwartego, rozumianego jako wspólnoty ludzi poszukujących prawdy. Przyjmuje się też założenie, wynikające z epistemologii konstruktywistycznej, że percepcja rzeczywistości i przekonania są produktem tworzonym samodzielnie przez ucznia. Wykorzystuje się założenia konstruktywizmu psychologicznego wynikające z psychologii poznawczej wraz z teoriami rozwoju J. Piageta, J.S. Brunera oraz założenia konstruktywizmu społecznego (L.S. Wygotski, A. Bandura).

Nawiązuje się również do koncepcji inteligencji wielorakiej H. Gardnera³. Kluczowe dla stylu negocjacyjnego jest założenie, że wiedza „nie przychodzi” do szkoły z zewnątrz, ale jest tworzona w procesie interakcji nauczyciela i ucznia. Uczeń występuje jako badacz, korzystający z wielości źródeł oraz używający własnego języka i wyobraźni do uzyskania coraz lepszego rozumienia świata (tworzenia jego obrazu). Uczenie odbywa się w kontekście społecznym – w małych grupach, w parach, w indywidualnym kontakcie z osobami dorosłymi. Za szczególnie znaczące uważa się strategie i techniki aktywnego uczenia się, tj.: stawianie pytań, planowanie, dyskusowanie, kreślenie map poznawczych, stymulowanie umiejętności myślenia logicznego oraz dywergencyjnego, wzmacnianie informacją zwrotną budowanie metawiedzy, a także formowanie środowiska dydaktycznego. Nauczanie jest rozumiane jako „energetyzowanie”, zachęcanie do refleksji, dochodzenia do osobistego rozumienia, do podejmowania ryzyka. Od nauczyciela wymaga się kreowania swobodnej atmosfery, tworzenia sposobności do przejawiania oryginalności, do krytycznego myślenia, do współczucia, do uczciwości w kontaktach z ludźmi. Nauczyciel jest tłumaczem złożonej rzeczywistości, przewodnikiem promującym dialog (konwersację), troszczącym się o demokratyzowanie życia społecznego w klasie, obserwującym i przekazującym informacje, a nie oceniającym produkty uczenia się.

5. Inne ujęcia stylów nauczania

Gary D. Fenstermacher i Jonas F. Soltis⁴ opisują też trzy style nauczania: styl kierowniczy, styl terapeutyczny i wyzwalają-

³ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, przeł. A. Jankowski, Warszawa 2009.

⁴ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1998.

cy. Nauczyciel w **stylu kierowniczym** jest osobą zarządzającą czasem lekcyjnym, jest menadżerem, który podejmuje decyzje, jak uczniowie mają wykorzystać czas w klasie⁵. Nauczyciel posługuje się w swojej pracy wskazówkami naprowadzającymi, aby ukierunkować uwagę uczniów na to, czego i jak mają się uczyć. W stylu kierowniczym istotna jest korygująca informacja zwrotna, nauczyciel stara się na bieżąco kontrolować pracę uczniów i korygować pojawiające się błędy. Ważnym elementem w stylu kierowniczym są wzmocnienia stosowane w różnych formach. Główną istotą tego stylu jest transportowanie wiedzy ze źródła do umysłów uczniów. Styl kierowniczy nie liczy się z treścią kształcenia, z kontekstem kulturowym, społecznym ani z uczestnikami procesu dydaktycznego. Styl kierowniczy wynika z teorii behawiorystycznych, podobnie jak styl zamknięty.

Nauczyciel w **stylu terapeutycznym** koncentruje się na uczestnikach procesu edukacyjnego. Nauczanie jest traktowane jako wspieranie, prowadzenie ucznia, towarzyszenie mu podczas podejmowanych samodzielnie działań prowadzących do stawania się „autentyczną jednostką ludzką, osobą zdolną z własnej chęci ponosić odpowiedzialność za swój rozwój, zdolną do samookreślenia poprzez świadomie dokonywane wybory”⁶. Nauczyciel występuje jako terapeuta, który stara się pomóc uczniowi w dokonywaniu wyborów, pomóc w procesie uczenia się, aby uczeń mógł kształtować swoją osobowość. Główną ideą stylu terapeutycznego jest stwarzanie warunków do indywidualnego rozwoju ucznia. Takie podejście do nauczania wynika z tezy głoszonej przez P. Goodmana: „niczego nie można nauczyć się (...), jeśli nauczanie nie wyrasta z potrzeb, chęci, ciekawości lub fantazji”⁷. Nauczyciel zatem może jedynie wskazywać

⁵ Ibidem, s. 23.

⁶ Ibidem, s. 35.

⁷ P. Goodman, *Compulsory mis-education*, New York 1964.

kierunek, sugerować, zachęcać, wzbudzać ciekawość, rozwijać fantazję.

Styl terapeutyczny wyrósł na gruncie psychologii humanistycznej, a jego fundamentem filozoficznym jest egzystencjalizm, podobnie jak w stylu ramowym.

Styl wyzwalający jest manierą nauczania, która na pierwsze miejsce wysuwa materiał, treści kształcenia. Nauczyciel sprawuje kontrolę nad wiedzą programową, orientuje się, jakie są postacie wiedzy i jak ich nauczać. Nauczyciel według tego stylu dba o uwolnienie umysłów uczniowskich od dogmatów, konwencji, stereotypów. Według P.H. Hirsta⁸ każda postać wiedzy ma specyficzne właściwości, na podstawie których nauczyciel orientuje się, co w danym przedmiocie jest podstawowe i co rozwija umysł ucznia. Każda postać wiedzy ma własną strukturę. Zdaniem J.S. Brunera⁹ uchwycenie struktury przedmiotu kształcenia polega na zrozumieniu go w taki sposób, by można było włączyć do niej nowe elementy. Zadaniem nauczyciela jest stawianie problemów dotyczących stosunków człowieka ze światem. Uczniowie stają się współbadaczami i wspólnie kształtują swoją świadomość rzeczywistości i wizje jej lepszego kształtu.

Fundament teoretyczny dla stylu wyzwalającego stanowią założenia psychologii poznawczej oraz pedagogiki krytycznej. Styl wyzwalający ma wspólne elementy ze stylem negocjacyjnym.

W literaturze można spotkać się jeszcze z inną klasyfikacją stylów nauczania. M. Galton¹⁰ i jego współpracownicy wymie-

⁸ P.H. Hirst, *Liberal education and the nature of knowledge*, [w:] R.S. Peters (red.), *The philosophy of education*, London 1975.

⁹ J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1964.

¹⁰ M. Galton, C. Simon, *Inside the Primary Alssroom*, London 1980.

niąją i opisują następujące style: egzaminator klasowy, opiekun indywidualny i instruktor grupowy.

Egzaminator klasowy jest frontalnym stylem nauczania przy samodzielnej pracy uczniów. Uczniowie pracują samodzielnie, są często kontrolowani i oceniani przez nauczyciela.

Opiekun indywidualny jest stylem, który polega na pracy nauczyciela z jednostkami.

Instruktor grupowy jest stylem, w którym nauczyciel organizuje pracę uczniów w grupach.

Reasumując, znajomość różnych stylów nauczania pozwala nauczycielowi dobrać właściwe style do odpowiednich stylów uczenia się, różnych obszarów programowych, różnych rodzajów aktywności, różnych uczniów i różnych zasobów. Wiedza o stylach nauczania umożliwia działania innowacyjne, jak też „tworzenie samego siebie przez nauczyciela”¹¹, tworzenie własnego stylu nauczania.

¹¹ B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności...*, op. cit., s. 137.

Rozdział V

WZORY UCZENIA SIĘ I STRATEGIE NAUCZANIA

Dla uczniów edukacja szkolna ma sens o tyle, o ile gwarantuje im uzyskanie profesjonalnego wsparcia w zakresie ich własnego uczenia się. Ze strony nauczyciela powoduje to konieczność świadomego reżyserowania odpowiednich sytuacji edukacyjnych.

Głównym kryterium wyróżnienia strategii nauczania są rozpoznane i opisane we współczesnej psychologii kształcenia następujące wzory uczenia się:

- uczenie się określonych zachowań pod wpływem wzmocnień zewnętrznych (uzyskiwanych informacji zwrotnych) i skłonności do modelowania,
- uczenie się polegające na aktywnym przetwarzaniu informacji (radzenie sobie z informacjami – ich przyswajanie, przetwarzanie, produkowanie),
- uczenie się społeczne (we współpracy),
- uczenie się całościowe¹.

¹ B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się...*, op. cit., s. 173.

Do wymienionych wzorów uczenia się można wskazać kilka najczęściej występujących w praktyce edukacyjnej strategii nauczania.

1. Wzory behawioralne. Sytuacje zadaniowe i informacje zwrotne

Ta grupa wzorów uczenia się i strategii nauczania wiąże się z paradygmatem behawiorystycznym. Uczenie się jest ujmowane w kategoriach reakcji zwrotnej na bodźce zewnętrzne (warunkowanie sprawcze) i modelowania obserwowanych zachowań innych ludzi.

Strategie te są oparte na założeniu, że w każdej sytuacji człowiek zmienia swoje zachowanie w zależności od informacji dostarczanych przez otoczenie. Nauczyciel aranżuje sytuacje zadaniowe i oczekuje na pożądane rozwiązania, zachowania. Posługuje się systemem nagród i kar w przesyłaniu informacji zwrotnych.

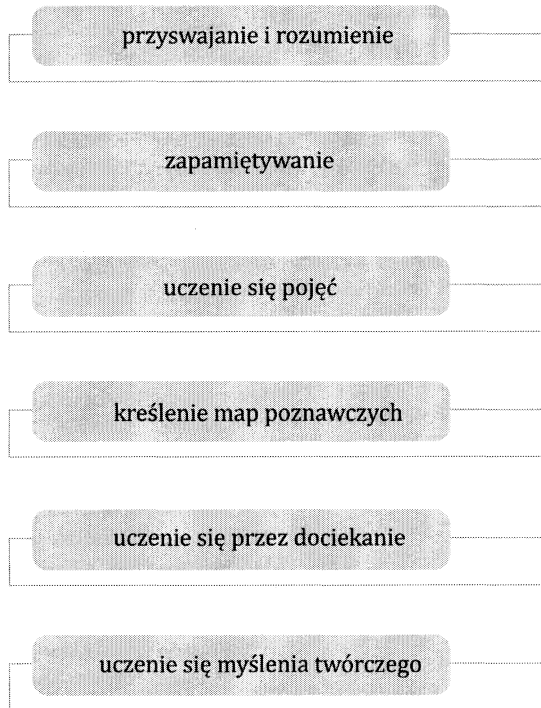
Często występuje nauczanie bezpośrednie, oparte na pokazie i ćwiczeniach w wykonywaniu określonej czynności. Innym przykładem może być nauczanie programowane bądź nauczanie przez symulacje. W dobie powszechnego wykorzystywania w edukacji technologii informatycznych coraz częściej stosuje się gry dydaktyczne, w tym gry komputerowe. W tej grupie wzorów uczenia się i strategii nauczania dominuje metoda „krok po kroku”. Przydatne są one w szczególności przy uczeniu się prostych umiejętności i przyswajaniu wiedzy.

2. Wzory procesualno-poznawcze (przyswajanie, przetwarzanie i produkowanie informacji). Tworzenie sytuacji problemowych

Uczeń przyswaja, porządkuje informacje dostarczane przez nauczyciela, ale ważną płaszczyznę jego uczenia się stanowi

przetwarzanie zastanych informacji na swój własny sposób, a także dodawanie do nich czegoś od siebie.

Ilustracja 6. Wzory procesualno-poznawcze uczenia się



Źródło: opracowanie własne

Przyswajanie i rozumienie. Podawanie i wyjaśnianie

Zapamiętaniu i zrozumieniu informacji sprzyja czytelne podanie treści (uporządkowanie – strukturalne ujęcie i „usenowanie” – czynienie materiału bardziej „znaczącym”). Uzyskaniu osobistego rozumienia sprzyja stosowanie przez nauczyciela przykładów, ilustracji, różnorodnych porównań. Uaktywnianie ucznia dokonuje się poprzez dokonywanie streszczeń, sporządzanie innego rodzaju notatek, zadawanie pytań.

Zapamiętywanie a mnemotechniki

Uczeń radzi sobie z zapamiętywaniem informacji, które udaje mu się połączyć z posiadaną wiedzą. Wykorzystuje metodę kontekstualną, która polega na włączaniu słów w dobrze znany kontekst językowy. Sięga po materiał dobrze znany, szuka skojarzeń w nowym i obmyśla różnorakie powiązania, czyli poznaje prawidłowości i systematyzuje wiedzę. Inną techniką zapamiętywania może być tzw. mnemotechnika, strategia, która wspomaga zapamiętywanie materiału, który początkowo może się wydać bezsensowny. Ważne jest znalezienie i poddanie wizualizacji tzw. słów kluczowych.

Uczenie się pojęć. Dedukcyjny i indukcyjny model nauczania

Pojęcia stanowią podstawową jednostkę organizującą ludzkie myślenie i porozumiewanie się. Jednym z głównych zadań edukacji szkolnej jest uczenie uczniów, jak myśleć, jak tworzyć wiedzę. Do uczenia się pojęć można wykorzystać dwie strategie: dedukcyjną i indukcyjną. Metoda dedukcyjna (bezpośrednie nauczanie pojęć według R. Arendsa²) polega na przechodzeniu od reguły do przykładu. W procesie kształtowania pojęcia według tej metody wychodzi się od prezentacji definicji, którą poddaje się analizie. Uczniowie pod kierunkiem nauczyciela wyróżniają komponenty definicyjne, opisują je, a następnie, aby ułatwić zrozumienie, prezentują przykłady i nieprzykłady.

Przy zastosowaniu metody indukcyjnej, której istotą jest przechodzenie od przykładu do reguły, uczniowie badają przykłady, omawiają ich atrybuty, tworzą definicje. W indukcyjnym dochodzeniu do pojęć wyróżnia się następujące fazy:

² R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1994.

- analiza wstępna, zestawienie przez uczniów danego obiektu lub zdarzenia z innymi w celu wyodrębnienia go spośród tych innych,
- generalizacja, czyli wyszukiwanie cech podobnych, ich uogólnienie,
- różnicowanie, poszukiwanie cech różniących dane rzeczy bądź zjawiska od innych,
- synteza, wytworzenie przez uczniów danego pojęcia na podstawie znajomości istotnych cech danej kategorii przedmiotów,
- zastosowanie przez uczniów poznanego pojęcia w nowych sytuacjach³.

Kreślenie map poznawczych

Jest wzorem uczenia się polegającym na komasowaniu informacji tekstowej w formie graficznej. Może służyć wielu celom: przeszukiwaniu danych, określaniu zachodzących między nimi zależności, pokazywaniu, co na ten temat już wiedzą uczniowie.

Twórcą metody jest **Tony Buzan**, który do jej opracowania wykorzystał najnowsze osiągnięcia medycyny dotyczące zasad i pracy ludzkiego mózgu. W dydaktyce nazywa się ją także mapą mentalną, pojęciową, pamięci. Polega ona na subiektywnym, odpowiadającym logice i sposobowi uczenia się każdego ucznia **porządkowaniu wiedzy**. Dominuje w niej forma graficzna, która pozwala rozbudzić wyobraźnię, fantazję i wiedzę uczniów. Mapa myśli może także służyć do wykonania notatek z długich referatów bądź wykładów.

³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, op. cit., s. 146.

Uczenie się przez dociekanie a rozmowy w klasie

Jest to strategia stawiania pytań jako pomysł na stymulowanie rozwoju uczniów. W praktyce jest realizowany w dwojaki sposób, poprzez:

- kierowanie pytań do uczniów przez nauczycieli,
- stawianie pytań przez uczniów.

Docenianiu i kształtowaniu atmosfery dociekania za pomocą pytań sprzyja strategia dyskusji, która służy do rozwiązywania problemów (szczególnie kontrowersyjnych, alternatywnych). Jest to metoda w dużym stopniu aktywizująca studentów, sprzyjająca rozwojowi myślenia, kształtowaniu systemu wartości i poglądów, umiejętności ich prezentacji oraz obrony swojego stanowiska za pomocą argumentów. Dyskusja może występować w różnych wersjach, a mianowicie jako: dyskusja panelowa, debata oksfordzka i drzewo decyzyjne.

Uczenie się myślenia twórczego. Synektyki i metafory

Synektyki i metafory polegają na zestawianiu najbardziej odległych i niepasujących do siebie elementów po to, aby dostrzec między nimi pewne powiązania (analogie) lub na fantazjowaniu „na pełnym luzie”

W **nauczaniu metaforycznym** respektuje się zasady odrzucenia utartych reguł i pozornie niepodważalnych prawd oraz tworzenia w działaniu grupowym.

W **nauczaniu synektycznym** wykorzystuje się mechanizmy stymulowania twórczości uczniów:

- **analogie bezpośrednie** – proste porównania w rodzaju: dlaczego coś jest podobne do czegoś pochodzącego z zupełnie innej klasy zjawisk (np. pod jakim względem uczenie się przypomina spanie?),

- **analogie personalne (osobiste)** – polegające na wyobrażaniu sobie, że jest się daną rzeczą czy zjawiskiem (jak byś się czuł, gdybyś był... klawiaturą komputera?),
- **analogie symboliczne (tzw. oksymorony)** – zestawienie wyrazów o przeciwstawnym znaczeniu (np. przykład nauczyciela nienauczającego).

Uczenie się polegające na aktywnym przetwarzaniu informacji, generowaniu nowych stymulowane jest w dużym stopniu przez **badanie i rozwiązywanie problemów**.

3. Uczenie się społeczne (we współpracy). Strategie pracy w zespołach

Założenia pracy grupowej w polskiej dydaktyce opracował Jan Bartecki⁴. Według nich:

- uczniów dzieli się na grupy liczące 3–6 osób,
- skład grup jest stały, równoważny i zróżnicowany,
- pracą grupy kieruje przewodniczący grupy,
- wszystkie grupy pracują pod kierunkiem nauczyciela nad rozwiązaniem postawionych zadań,
- wyniki pracy grupowej referuje jeden z uczniów,
- ocena uzyskiwanych wyników w nauce odbywa się indywidualnie.

Powyższe założenia są modyfikowane ze względu na cele dydaktyczne, realizowane treści, wiek uczniów (etap ich rozwoju) i inne czynniki.

Strategia uczenia się w małych grupach posiada bogate walory dydaktyczne i wychowawcze. Przy pracy grupowej możliwe jest pełne wykorzystanie wszystkich kanałów komunikacji. Podczas pracy grupowej tworzy się środowisko sprzyjające kształtowaniu umiejętności kluczowych, tj.: współpracy, negocjowania, dyskusowania, kierowania pracą innych

⁴ J. Bartecki, *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*, Warszawa 1964.

i poddawania się kierownictwu. Praca zespołowa pozwala na uczenie się od siebie nawzajem, szacowania swoich mocnych i słabych stron, pracę we własnym tempie oraz stymuluje rozwój samodzielności, pomysłowości i wzmacnia poczucie własnej wartości.

4. Uczenie się całościowe. Strategie integracji osobowości

Naczelnym celem edukacji szkolnej jest formowanie pełnych, неповtarzalnych osobowości. Rozwój osobowy ucznia polega na przechodzeniu od pomocy i oparcia udzielanego przez środowisko do bycia bardziej od niego niezależnym, odpowiedzialnym za siebie podmiotem.

Można wykorzystać **dwie strategie nauczania niedyrektywnego**: strategia integracji emocjonalnych i intelektualnych stron osobowości oraz uczenie się z doradcą. Strategia integracji emocjonalnych i intelektualnych stron osobowości jest konstruowana przez pedagogikę Gestalt, zwaną też pedagogiką postaci, według której człowiek jako jedność psychofizyczna formuje swą tożsamość poprzez interakcje ze społecznym i ekologicznym środowiskiem. Interakcje, zwane kontaktem, polegają na twórczym, obustronnym dostosowaniu między organizmem a otoczeniem. Organizm wybiera z otoczenia wszystko, co dla niego nowe i wartości te asymiluje oraz integruje ze sobą. Kierunek jego uwagi wyznaczany jest hierarchią odczuwanych potrzeb oraz wpływami pola. Głównym zadaniem nauczyciela jest wspieranie sytuacji, w której możliwy staje się pełny, intensywny kontakt. Nauczanie wspierające uzyskiwanie pełnego kontaktu osobotwórczego przebiega w płaszczyznach: **Ja-my-to-glob**, gdzie:

- **ja** – to każda z osób uczestniczących w procesie edukacyjnym,
- **my** – oznacza grupę dydaktyczną, pewną wspólnotę uczących się, w której poprzez bezpośrednią komunikację

zachodzą procesy dzielenia się wiedzą, przeżyciami i procesy udzielania sobie wsparcia emocjonalnego,

- **to** – odnosi się do przedmiotu uczenia się,
- **glob** – społeczno-kulturowy kontekst uczenia się.

Utrzymywanie równowagi między płaszczyznami to warunek nauczania, który ma zapewnić przestrzeń dla aktywności i kreatywności, samowyróżnienia i kontaktu z różnymi aspektami „ja”.

Do ćwiczeń najczęściej stosowanych w strategii integracji osobowości można zaliczyć:

- **ćwiczenia identyfikacyjne i projekcyjne**, które stwarzają okazję do identyfikacji z postaciami literackimi bądź historycznymi, a także do wczuwania się w różne sytuacje i stany,
- **ćwiczenia rozwijające fantazję**, których celem jest zaktywizowanie intuicyjno-obrazowego, skojarzeniowego, analogicznego myślenia,
- **odgrywanie ról**, umożliwiające konfrontację poglądów, wieloaspektowy ogląd, wyrażanie uczuć,
- **ćwiczenia ruchowe**, uaktywniające różne płaszczyzny ciała,
- **ćwiczenia relaksacyjne**, ułatwiające łączenie ruchu z nauczonym materiałem.

W uczeniu się wykorzystuje się tzw. media kreatywne, służące autoprezentacji i kontaktowi z różnymi aspektami własnego „ja”, zapewniające integrację afektywnych i kognitywnych aspektów uczenia się oraz stwarzające warunki do wyrażania siebie:

- media materiałowe (farby, glina, plastelina itp.),
- techniczne (obrazy, filmy, fotografie, nagrania),
- pomocnicze (pantomima, teatr marionetek itp.),
- media osobowe (nauczyciel, uczniowie, inne osoby).

Walorem omawianej strategii jest wspomaganie samorozwoju uczniów, ułatwianie rozumienia i wyrażania siebie, gwarantowanie spójności porozumiewania się.

Drugą strategią wspomagającą pełny osobowościowy rozwój jednostki jest **uczenie się z doradcą**⁵. W tej strategii istotne jest respektowanie zasad opracowanych przez C. Rogersa, których przestrzeganie ułatwia pokonanie przez ucznia barier między nim a uczeniem się. Nauczanie to charakteryzują następujące cechy:

- emanacja ciepła i zaufania do uczniów,
- empatyczne rozumienie,
- ukazywanie związku między demonstrowaną przez uczniów postawą poznawczą a ich samorealizacją.

⁵ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli...*, op. cit. Idea doradztwa pedagogicznego cieszy się dużym powodzeniem w wielu europejskich uniwersytetach, zob. J. Klaus, D. Müller, S. Vahrenkamp, *Studienbera-tung*, [w:] *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 10, L. Huber (red.), *Ausbildung und Socialization in der Hochschule*, Stuttgart 1983.

Rozdział VI

SZKOLNE ŚRODOWISKO UCZENIA SIĘ

1. Istota środowiska uczenia się i jego elementy

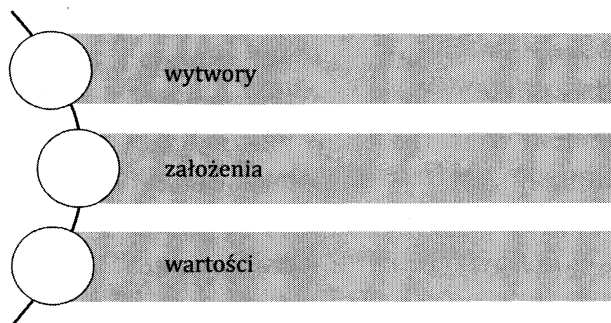
Szkolne środowisko uczenia się tworzą zasoby materialne, tj.: architektura, wyposażenie w pomoce naukowe oraz ludzie, czyli członkowie szkolnej społeczności. **Środowisko** rozumiane jest jako zespół zewnętrznych wobec jednostki bodźców, który stanowi kontekst nadający jakość szkolnej codzienności i warunkujący efekty uczenia się¹. Do **elementów środowiska szkolnego uczenia się** należą: kultura organizacyjna szkoły, wzorce porozumiewania się w klasie, ład i dyscyplina oraz motywacyjne funkcje środowiska uczenia się.

¹ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, s. 240.

2. Kultura organizacyjna szkoły

Kultura organizacyjna szkoły, według Davida Tuohy'ego², obejmuje: wytwory, założenia i wartości obecne w szkole.

Ilustracja 7. Elementy kultury organizacyjnej szkoły



Źródło: opracowanie własne

Wytwory stanowią uzewnętrznione działania w obrębie organizacji i obejmują rytuały, role i normy. Rytuały szkolne wiążą się z harmonogramem zajęć, sposobem zwracania się do siebie uczniów i nauczycieli, zwyczajami celebrowania sukcesów, świąt i uroczystości. Role to prawa i obowiązki ludzi tworzących społeczność szkolną. Istnieją role kierownictwa i administracji szkoły, nauczycieli, rodziców i uczniów. Normy stanowią uwewnętrznione zakazy moralne nakładane na członków społeczności szkolnej. Naruszenie tych norm uruchamia sankcje społeczne, zróżnicowane w zależności od pozycji zajmowanej w strukturze szkoły.

Wartości są pożądanymi stanami rzeczy, które ukierunkowują działania nauczyciela i uczniów oraz porządkują je według ważności. Szkoły, oprócz wartości deklarowanych,

² D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2002, s. 25–26.

realizują wartości ukryte. Funkcjonują one obok wartości jawnych, tworząc ukryty program szkolny³.

Założenia dotyczą idei i przekonań, które leżą u podstaw programu i organizacji szkoły. Tworzą fundament ideologiczny instytucji i bazują na uznanych i potocznych koncepcjach kształcenia i oświaty oraz na wiedzy płynącej z dotychczasowej historii szkoły. Założenia, według D. Tuohy'ego⁴, dotyczą związków szkoły z otoczeniem, związków między ludźmi, a także natury uczniów i ich aktywności oraz wiedzy.

Założenia o związkach szkoły z otoczeniem określają funkcje i misję szkoły w społeczeństwie i społeczności lokalnej. Narzędziem autoidentyfikacji szkoły jest jej statut, który definiuje podstawy prawne (szkoły publiczne *versus* prywatne lub społeczne), organizacyjne (zróżnicowanie szkół ze względu na strukturę zarządzania, sposób podejmowania decyzji), podstawy światopoglądowe (szkoły wyznaniowe *versus* laickie, konserwatywne *versus* liberalne itp.) i główne zadania szkoły.

Stosunki między ludźmi, jako druga grupa założeń, mogą przybierać dwa wzorce: hierarchiczny i demokratyczny. Pierwszy przywiązuje dużą wagę do statusów, struktury władzy. Charakteryzuje go formalny, bezosobowy rodzaj kontaktów, jednokierunkowy wzorzec komunikacji, tendencja do unifikacji wymagań i oczekiwań wobec osób zajmujących określone pozycje w strukturze szkoły. Szkoły o demokratycznych wzorcach zależności zachowują kolegialne podejmowanie decyzji, respektują relacje partnerskie i osobiste. Szanują indywidualne różnice, dostosowując do nich oczekiwania i wykorzystując je dla dobra organizacji. Dbają szczególnie o współuczestnictwo, współdziałanie i współodpowiedzialność. Organizują struktury, tj.: samorząd uczniowski, radę rodziców, radę szkoły, które

³ O wykorzystaniu kategorii aksjologicznych w edukacji pisałam też w podrozdziale dotyczącym przemian w teleologii edukacyjnej.

⁴ D. Tuohy, *Dusza szkoły...*, op. cit.

angażują całą społeczność szkolną w zarządzanie i doskonalenie pracy.

Założenia dotyczące uczniów i ich aktywności translokują się na postawy wobec dzieci i wizję kompetencji, w jakie szkoła chce je wyposażać. Portret ucznia jest rysowany przez koncepcje filozoficzne⁵, a przede wszystkim przez psychologiczne teorie osobowości człowieka⁶. Sposób widzenia ucznia wyznacza kształt procesu edukacyjnego⁷. Podejścia te decydują o szczegółowych kwestiach, to jest dyscyplinowaniu i kierowaniu klasą szkolną.

Założenia dotyczące wiedzy uczniów obejmują dwa aspekty: odniesienie wiedzy do czasu oraz prawomocność wiedzy. Można mówić o wiedzy zorientowanej na przeszłość, terażniejszość i przyszłość. W szkole zorientowanej na przeszłość występuje ścisły podział na przedmioty, których programy odzwierciedlają dorobek poszczególnych dziedzin. Uczniów wprowadza się w tradycję, która dostarcza kryteriów wartościowania świata. Szkoły zorientowane na terażniejszość koncentrują się na procesie uczenia się, rozpoznając możliwości ucznia i dobierając najskuteczniejsze metody ich urzeczywistniania. Są nastawione na efekty kształcenia, tj.: wysokie kompetencje społeczne uczniów, umiejętności ich funkcjonowania w społeczeństwie, w jego strukturach i organizacjach. Program ma charakter interdyscyplinarny i zakłada kształtowanie badawczej postawy wobec rzeczywistości. Szkoły nastawione na wiedzę o przyszłości dążą do wyposażenia uczniów w umiejętności rozwiązywania problemów, szybkiego i sprawnego przetwarzania informacji o zmieniającym się świecie, umiejętności dostosowania własnych kompetencji do nowych wymagań

⁵ O koncepcjach filozoficznych pisałam w pierwszym rozdziale.

⁶ Por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998.

⁷ Cztery sposoby widzenia ucznia w procesie edukacyjnym wyznaczyły cztery paradygmaty dydaktyczne, o których pisałam wcześniej.

społeczno-ekonomicznych. Proces dydaktyczny jest skierowany na przygotowanie uczniów do samokształcenia oraz wyposażenie ich w umiejętności formalne, możliwe do zastosowania w zmiennych warunkach.

Drugim aspektem założenia dotyczącego wiedzy jest jej pracomocność. Określanie tego założenia wiąże się z traktowaniem wiedzy jako publicznej, zewnętrznej (obiektywnej) wobec ucznia, który musi ją sobie przyswoić, oraz z traktowaniem jej jako wiedzy osobistej (subiektywnej), którą uczeń konstruuje na podstawie eksploracji osobistych doświadczeń.

Szkoła jest środowiskiem kulturowym, na co szczególną uwagę zwraca Maria Dudzikowa, stwierdzając: „Jej kulturę stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną”⁸.

3. Wzorce porozumiewania się w klasie szkolnej

Kolejnym wymiarem szkolnego środowiska uczenia się jest komunikacyjny aspekt praktyki edukacyjnej.

Język w edukacji może pełnić kilka ważnych funkcji:

- **komunikacyjną** – służy jako narzędzie porozumiewania się z ludźmi,
- **ekspresyjną** – służy do wyrażania własnych myśli, uczuć, osobowości,
- **ideacyjną** – wpływa na sposób spostrzegania rzeczywistości i na sposób myślenia.

Aby scharakteryzować komunikowanie się w klasie, należy odpowiedzieć na kilka pytań: Kto i w jakim celu inicjuje komunikację? Jakie są proporcje pomiędzy aktywnością werbalną

⁸ M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa 2016, s. 9. Warto też nadmienić, że pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk ukazują się seria „Kultura Szkoły”.

nauczyciela i uczniów? Jakie są pozycje komunikacyjne rozmówców? Jakie reguły rządzą porozumiewaniem się na lekcji? Jaka jest treść komunikacji?

Kto i w jakim celu inicjuje komunikację?

W świetle badań inicjatywa komunikacyjna w klasie zdecydowanie przypada nauczycielowi. Uczeń występuje głównie jako odbiorca. Philip Jackson⁹ zauważa, że nauczyciel musi jednocześnie łączyć cztery zadania: decydować, kto i kiedy ma mówić, pilnować, jak są użytkowane pomoce naukowe, udzielać informacji zwrotnych uczniom i rozdawać przywileje, narzucać rytm i tempo działań. Wszystkie te zadania dotyczą porządku i nadzoru nad klasą, a więc sprawowania funkcji organizatorsko-kierowniczych i dyscyplinarnych. Dopiero na tle tych rutynowych czynności nauczyciel może koncentrować się na swym głównym zadaniu – dostarczaniu nowych informacji, porządkowaniu i systematyzowaniu wiedzy uczniów, pobudzaniu ich myślenia. Całość werbalnych i niewerbalnych zachowań nauczyciela można zaliczyć do trzech głównych kategorii interakcji: dydaktycznych, organizatorsko-kierowniczych i dyscyplinarnych.

Jakie są proporcje pomiędzy aktywnością werbalną nauczyciela i uczniów?

Badania N.A. Flandersa¹⁰ pokazują, że w typowej klasie 68% czasu mówi nauczyciel, 20% mówią uczniowie, a 12% upływa w ciszy bądź zawieszeniu.

Jakie są pozycje komunikacyjne rozmówców?

Interakcje nauczyciela z uczniami przebiegają według schematu: inicjowanie (żądanie/pytanie nauczyciela) – odpowiedź ucznia – reakcja nauczyciela na odpowiedź (ocena/akceptacja). Uprzywilejowana pozycja nauczyciela wyraża się w prawie

⁹ P. Jackson, *Live In classrooms*, New York, s. 11–12.

¹⁰ A. Janowski, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Warszawa 1980, s. 123.

wymagania odpowiedzi i decydowania, czy to, co powiedział uczeń, jest prawdziwe. Mamy do czynienia z asymetrycznym układem relacji i zróżnicowanym zakresem uprawnień obu stron. W takiej relacji miarą adekwatności odpowiedzi uczniowskiej jest „podażanie za nauczycielem” i osiąganie wyznaczonych przez niego celów. Przekaz jest jednoznaczny: rolą ucznia jest reagowanie na polecenia nauczyciela i trafne odczytywanie jego intencji i oczekiwań (niski poziom aktywności uczniów). W świetle badań¹¹ około 60% pytań obejmuje przypomnienie informacji, 20% pobudza myślenie, a pozostałe pytania są natury organizacyjnej. Aktywność ucznia sprowadza się do słuchania i wykonywania poleceń, a ich spontaniczne zachowania są postrzegane jako brak subordynacji lub zakłócanie w procesie kształcenia. Słabszą pozycję komunikacyjną uczniów dobitnie potwierdza fakt, że nie zadają oni pytań. Nauczyciel ma władzę nad mową uczniów. Ma możliwość nawiązania kontaktu wzrokowego z każdym uczniem. Pozycja uprzywilejowana w przestrzeni klasowej przypada nauczycielowi.

Jakie reguły rządzą porozumiewaniem się na lekcji?

Większość zachowań komunikacyjnych uczniów przebiega według dobrze zdefiniowanych reguł¹², m.in.:

- nie rozmawiaj podczas pracy samodzielnej,
- nie przerywaj wypowiedzi innych osób,
- mów pełnymi zdaniami,
- podnieś rękę, jeśli chcesz zadać pytanie,
- nie dyskutuj z nauczycielem,
- nie ujawniaj prawdziwych uczuć itp.

Widać zatem, że zasady szkolnego porozumiewania się nauczyciela z uczniami są dość sztywne i blokują swobodny i otwarty przepływ informacji.

¹¹ P.S. Kaplan, *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*, St. Paul 1990, s. 298.

¹² L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się*, Warszawa 1978, s. 39.

Jaka jest treść komunikacji?

Komunikacja dotyczy ściśle treści przedmiotu nauczania. Kwestie dotyczące spraw osobistych (uczuciowych i życiowych problemów ucznia, poglądów społeczno-moralnych, planów, marzeń, aspiracji) i rodzinnych oraz postępowania nauczycieli to obszary przemilczane w szkole. Główny nurt komunikacji odnoszący się do spraw osobiście ważnych dla ucznia odbywa się z pominięciem nauczyciela, w ramach nieformalnych kontaktów między uczniami¹³.

Komunikowanie się edukacyjne obejmuje porozumiewanie się emocjonalne w klasie, które dotyczy wzajemnych wpływów, dokonujących się poprzez subtelne i często nie w pełni uświadamiane komunikaty, stanowiące wyraz wzajemnych ustosunkowań, uczuć i oczekiwań. Funkcjonowanie nauczyciela w roli odbiorcy przejawia się w kontrolowaniu i ocenianiu, a zatem występują jako główne formy reagowania: karanie (krytykowanie) i nagradzanie (chwalenie).

Podstawową formą nagradzania są stopnie, rzadziej pochwały. Doceniające mogą być wypowiedzi nauczyciela i zachowania niewerbalne. Symptodem życzliwości i sympatii są: uśmiech, przyjazny gest, serdeczny zwrot, wyrażenie żalu czy współczucia, okazywanie troski, zabiegi zmierzające do rozładowania napięcia lub strachu, uspokajanie, dodawanie odwagi i wiary we własne siły. Należy podkreślić, że nagroda, szeroko stosowana przez nauczycieli, prowadzi do lepszej pracy i wzbudza pozytywne reakcje uczniów. Nagroda jako wzmocnienie musi być stosowana warunkowo (po wystąpieniu pożądanego zachowania), odniesiona do standardów, adekwatna do wysiłku oraz powinna odznaczać się spontanicznością, różnorodnością i innymi wskaźnikami wiarygodności. Jej skuteczność wzrasta, gdy słownej ekspresji towarzyszą niewerbalne komunikaty, takie jak uśmiech czy poklepanie po ramieniu. Nagradzać

¹³ Por. R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002, s. 20.

należy osiągnięcia, prospołeczne zachowania i przestrzeganie reguł grupowych¹⁴.

Z przykrością należy stwierdzić, że karanie w naszych szkołach występuje częściej niż nagradzanie. Chłopcy i dziewczynki są krytykowani za różne rzeczy: chłopcy za brak wysiłku, a dziewczynki za niską jakość pracy. Badania dowodzą, że w repertuarze nauczycieli znajduje się wiele destruktywnych i nieskutecznych sposobów karania¹⁵. Twierdzi się, że większość nauczycieli (90%) w stosunku do uczniów stwarzających problemy posługuje się językiem, który można nazwać językiem nieakceptacji. Na liście nieskutecznych sposobów komunikowania się nauczyciela z uczniami znajdują się m.in. takie formy dezaprobaty, jak: obwinianie, oskarżanie, przezywanie, straszenie, wyszydzanie, porównywanie, zawstydzanie. Karanie nie musi być krzywdzące dla poczucia własnej wartości dziecka. Karanie powinno być uwarunkowane pewną aktywnością, powinno opisywać problem i być szczere. Skuteczność kary zależy od stosunku osoby karanej do popełnionego czynu, formy i nasilenia kary, stosunku do osoby karzącej.

Wzajemne ustosunkowania i uczucia są wyrażane poprzez komunikację niewerbalną, czyli intonację głosu, mowę ciała. Nauczyciele, używając gestów i mimiki, komunikują swój stosunek do uczniów i do tego, co robią. Nauczyciele, którzy gestykulują i często się uśmiechają, są postrzegani jako bardziej przyjaźni i autentyczni. Pozycja ciała i ton głosu sugerują pewność siebie lub zakłopotanie. Żywa gestykulacja, modulowanie głosu, kontakt wzrokowy komunikują zapał, zaangażowanie nauczyciela¹⁶.

¹⁴ P.S. Kaplan, op. cit., s. 307.

¹⁵ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. D. Szafrńska-Poniewierska, Warszawa 1996.

¹⁶ J. Robertson, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1998, s. 82 i nast.

Nauczyciel występuje nie tylko jako nadawca, ale i odbiorca oraz słuchacz. A. Morrison, D. McIntyre¹⁷ formułują „nauczycielskie widzenie świata”, według którego zachowania i cechy uczniów rozpatrywane są głównie ze względu na dwa wymiary: „dobry uczeń – zły uczeń” i „grzeczny – niegrzeczny”. Powoduje to liczne konsekwencje, m.in. stygmatyzację, nadmierne uproszczenie obrazu uczniów w świadomości nauczyciela, które prowadzą do zjawiska „etykietyzacji”.

Nauczyciele odbierają też sygnały niewerbalne wysyłane przez uczniów. Spostrzegają uczniów, którzy wybierają miejsca na początku klasy jako bardziej uważnych niż siedzących w tyle. Ponadto takie zachowania niewerbalne uczniów, jak prawidłowa postawa, kontakt wzrokowy, uśmiech prowadzą do pozytywnej oceny ich kompetencji i postaw. Z badań wynikają wnioski, że nauczyciele nie są uważnymi odbiorcami uczniowskich komunikatów, rzadko też są uważnymi słuchaczami¹⁸.

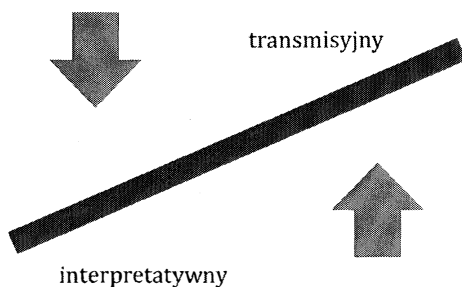
W komunikowaniu się edukacyjnym konieczne jest **słuchanie aktywne**, w którym nauczyciel myśli razem z uczniami. Ten rodzaj słuchania wymaga: parafrazowania, precyzowania i informacji zwrotnych. Parafrazowanie należy rozumieć jako powtarzanie własnymi słowami sensu wypowiedzi rozmówcy. Precyzowanie oznacza zadawanie pytań, których intencją jest pełne zrozumienie przekazu w kontekście myśli i uczuć rozmówcy. Celem informacji zwrotnej jest zakomunikowanie własnych reakcji na odebraną wiadomość. Niezbędne jest również **słuchanie empatyczne**, które koncentruje się na odczytaniu uczuć i postaw ucznia. Konieczne jest **słuchanie otwarte**, czyli wolne od uprzedzeń i nastawień. W poprawnym komunikowaniu się istotne jest **słuchanie świadome**, co oznacza odnoszenie komunikatu do znanych nam faktów oraz obserwowanie i wsłuchiwanie się w spójność wypowiedzi.

¹⁷ A. Janowski, *Psychologia społeczna...*, op. cit., s. 142.

¹⁸ P.S. Kaplan, op. cit., s. 309.

Analiza komunikowania się w edukacji pozwala wskazać na dwa modele: **model transmisyjny przekazywania wiedzy w szkole tradycyjnej** i **model interpretatywny, który kładzie nacisk na dialogowe formy porozumiewania się w szkole.**

Ilustracja 8. Modele komunikowania się w edukacji



Źródło: opracowanie własne

W szkole tradycyjnej istnieją dwie formy wiedzy: wiedza szkolna i wiedza uczniów. Wiedza szkolna obecna jest w programie nauczania. Wiedza osobista uczniów wynika z doświadczeń codziennych intelektualnych i działaniowych. Wiedza uczniów jest zmienna, odniesiona do kontekstu i otwarta. Ma ona mniejszą wartość niż wiedza szkolna, poparta społecznym autorytetem nauki i niepodlegająca kontekstualizacji. Treścią szkolnych interakcji jest wiedza podręcznikowa, wiedza nauczycielska, a nie wiedza uczniowska. Porozumiewanie się dydaktyczne ucznia i nauczyciela to interakcja, w której uczeń musi zrezygnować z własnych doświadczeń i podporządkować się temu, co inicjuje nauczyciel. Jest to typowy przykład komunikacji jednostronnej. Uczeń nie może powiedzieć tego, co myśli, tylko to, co chce usłyszeć nauczyciel. Przedmiotem interakcji jest wiedza nauczycielska, interakcja jest zakodowana w języku szkolnym, który tworzy kategorie, za pomocą których uczeń postrzega świat na użytek życia szkolnego.

Rola uczniów w klasie jest bardzo podrzędna w stosunku do roli nauczyciela. Wymaga się od uczniów bierności i słuchania

tych, którzy mają władzę – wyższą formę wiedzy. Ci, którzy posiadają wiedzę, posiadają władzę nie tylko nad znaczeniami, jakie mogą być nadawane światu, ale także nad aspirantami do posiadania tej wiedzy. W szkole występuje wyraźnie asymetryczny stosunek nauczyciel – uczniowie. Nauczyciele mówią w szkole, budują określony obraz świata, który słuchacze muszą zaakceptować, nauczyć się w nim poruszać.

Tak przejawia się socjalizacyjna funkcja języka i znaczeń, jakie w jego obrębie konstruują nauczyciele. Treść tej niekwestionowanej wiedzy dotyczy zastanych reguł funkcjonowania społecznego w świecie dorosłych. Można zatem mówić o rekonstrukcyjnej i adaptacyjnej funkcji szkolnej socjalizacji ukrytej w dominujących wzorcach komunikacyjnych. Władza nad znaczeniami, które uczniowie muszą poznać i odtworzyć na egzaminach, przekłada się na przystosowanie ich do praktyk społecznych ukrytych za tymi znaczeniami. W języku szkolnym są zawarte komunikaty odtwarzające konkretną ideologię społeczną.

Uczenie się oznacza odpowiadanie, a nie zadawanie pytań. Opanowanie treści zostaje zaliczone uczniowi wtedy, gdy jego pojmowanie tych treści zbliży się do wyobrażeń o nich nauczyciela.

Mowa ucznia nie służy inicjowaniu myślenia. Nauczyciel inicjuje, a uczeń podąża jego tropem. Efektem takiego wzorca porozumiewania się jest stan, że: uczeń posiada wiedzę pojęciową, potrafi poruszać się sprawnie po różnych dyscyplinach wiedzy, przygotowuje się do zdania egzaminu, przyswoi stałe, szkolne, wartościowane wysoko interpretacje świata, ukształtuje schematy myślenia zgodne z oczekiwaniami nauczyciela, nauczy się cierpliwości, bierności w stosunku do wiedzy, podporządkowania, prawomyślności i słuchania.

Drugim modelem komunikowania się w szkole jest **model interpretatywny**, w którym eksponuje się dialogowe formy szkolnej komunikacji. Punktem wyjścia procesów edukacyjnych jest wiedza osobista uczniów. To oni inicjują szkolne interakcje,

zadają pytania, kwestionują twierdzenia naukowe, krytycznie analizują praktyki społeczne. Testują różne znaczenia, jakie można nadawać rzeczywistości. Ich mowa jest obrazowaniem myślenia, poszukiwaniem. Posługują się najczęściej mową eksploracyjną. Nauczyciele kładą nacisk na twórcze i praktyczne funkcje mowy. W szkole przeplata się język teoretyczny z językiem potocznym, wiedza ulega relatywizacji, uczniowie rozumieją, że nie istnieje jedna, pewna wiedza, że może być ona kwestionowana z różnych punktów widzenia. Takie wzorce komunikacji sprzyjają realizacji emancypacyjnej funkcji szkolnej socjalizacji¹⁹. Uczniowie mogą nauczyć się krytycznego myślenia, tolerowania niezgodności poznawczych, odkrywania luk w wiedzy, przekraczania stereotypów i społeczno-kulturowych ograniczeń.

4. Ład i dyscyplina jako element szkolnego środowiska uczenia się

Utrzymanie ładu należy rozumieć jako zespół czynników (czynności) umożliwiających uczenie się i dobre zachowanie.

Dyscyplina dotyczy wprowadzania atmosfery sprzyjającej uczeniu się i pomaganiu uczniom w rozwijaniu wewnętrznej kontroli nad własnym zachowaniem.

Badania nad ładem klasowym wywodzą się z różnych tradycji²⁰. Pierwsza tradycja przedmiotem badań czyni ucznia. Skupia się na przyczynach negatywnego zachowania i opraco-

¹⁹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej, A. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993; B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990; D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie...*, op. cit.; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000; Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa 1990.

²⁰ R. Arends, *Uczymy się...*, op. cit., s. 183–186.

waniu skutecznych strategii zaradczych. Przedmiotem badań czyni się: poczucie małej wartości, lęk, trudności z koncentracją uwagi, brak samodyscypliny, przyczyny społeczne związane na ogół z wadliwym funkcjonowaniem środowiska rodzinnego.

W centrum uwagi drugiej tradycji badawczej znajduje się ekologia klasy i procesy grupowe. Przedmiotem badań są tu strategie pozyskiwania uczniów do współpracy, zwiększania ich zaangażowania i uczestnictwa w lekcji. Organizację i kierowanie klasą rozumie się jako koordynowanie działania wszystkich elementów środowiska uczenia się: uczniów, programu, czasu, przestrzeni, środków i celów oraz reguł i procedur postępowania²¹. Mieszczą się tutaj takie kwestie, jak: urządzenie i wyposażenie klasy, sposób rozsadzania uczniów ułatwiający uczenie się i utrzymanie porządku, sposób gospodarowania czasem i jego związek z osiągnięciami uczniów, sposoby organizowania pracy uczniów na lekcji, kontrola i ocena zachowania.

Trzeci kierunek badań nad ładem klasowym wykorzystuje idee podejścia ekologicznego, skupia się na badaniach efektywności nauczania (analiza związku między czynnościami nauczyciela a wykonywaniem zadań przez uczniów). Takie badania prowadził J.S. Kounin²², który stwierdził, że efektywni nauczyciele tworzą atmosferę, która minimalizuje nieposłuszeństwo. Określił czynniki, które sprzyjają tworzeniu takiej atmosfery, tj.: czujność, odpowiednie tempo i rytm pracy, płynność, podzielność uwagi, trafne odczytywanie sygnałów, pobudzanie zaangażowania uczniów.

Czujność – cecha nauczycieli, którzy są stale świadomi tego, co dzieje się w klasie, mają „oczy z tyłu głowy”. Lokalizują niewłaściwe zachowania i rozprawiają się z brakiem dyscypliny, zanim stanie się bardziej kłopotliwa.

²¹ C.M. Everston, *Organization and Management*, [w:] M.C. Reynolds (red.), *Knowledge for the Beginning Teacher*, Exeter 1989, s. 59.

²² Za: P.S. Kaplan, *Educational...*, op. cit., s. 338 i nast.

Odpowiednie tempo i rytm pracy – nie może być zbyt wolne ani zbyt szybkie. Nauczyciel nie może rozdrabniać i nadawać.

Płynność – nauczyciele prowadzą lekcję gładko, harmonijnie, bez gwałtownych zmian, zgodnie z planem.

Podzielność uwagi – nauczyciele robią kilka rzeczy naraz.

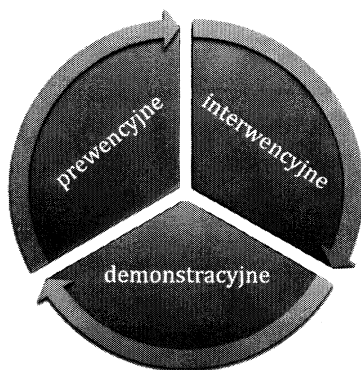
Trafne odczytywanie sygnałów – umiejętność interpretowania werbalnych i niewerbalnych zachowań uczniów.

Pobudzanie czujności i zaangażowania uczniów – służą mu określone strategie i techniki: rozglądanie się po klasie przed wywołaniem kogoś do odpowiedzi, podchodzenie do osób, które nie uważają, proszenie uczniów o skomentowanie lub poprawienie wypowiedzi kolegi.

Zachowania zakłócające – zachowania nieakceptowane przez nauczyciela (sformułowanie subiektywne, różny stopień tolerancji zachowań uczniów zależy od cech osobowości nauczyciela, jego samopoczucia, ale też cech dzieci i sytuacji).

Można wyróżnić działania nauczyciela związane z utrzymaniem ładu i dyscypliny w klasie szkolnej. Są to: działania prewencyjne, interwencyjne i demonstracyjne²³.

Ilustracja 9. Działania nauczyciela związane z utrzymaniem ładu i dyscypliny w klasie



Źródło: opracowanie własne

²³ R. Arends, *Uczymy się...*, op. cit., s. 187.

Działania prewencyjne polegają na ustaleniu zasad funkcjonowania uczniów i nauczycieli w klasie. Może to być, o charakterze planowym i względnie stałym, **umowa społeczna** bądź **kontrakt społeczny**, w którym normy i konsekwencje ich łamania są opracowywane, uzgadniane i sprawdzane przez wszystkich członków klasy. Kontrakt społeczny może obejmować trzy wymiary dyscypliny: zasady opracowane przez nauczyciela, dotyczące zachowania uczniów, zasady przewidziane dla nauczyciela, zasady regulujące współżycie z kolegami i koleżankami²⁴.

Działania interwencyjne i demonstracyjne mają charakter sytuacyjny i łączą się ze stylem reaktywności nauczyciela. Częstotliwość, siła i zakres interwencji podejmowanej przez nauczyciela zależą od jego dyspozycji osobowościowych, od spostrzeganych przyczyn zachowań zakłócających, ich sprawy. Analogicznej relatywizacji ulega demonstrowanie przez nauczyciela swojej władzy nad uczniami²⁵.

5. Motywacyjne funkcje środowiska uczenia się

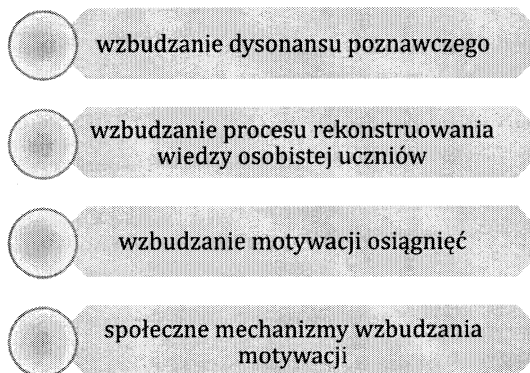
Klasa szkolna jest środowiskiem uczenia się, które dostarcza stymulacji koniecznej do utrzymania odpowiedniego poziomu aktywności uczniów. Można wyróżnić cztery mechanizmy motywowania uczniów do uczenia się: wzbudzanie dysonansu poznawczego, wzbudzanie procesu rekonstruowania wiedzy osobistej uczniów, wzbudzanie motywacji osiągnięć oraz społeczne mechanizmy wzbudzania motywacji²⁶.

²⁴ R. Curwin za: P.S. Kaplan, op. cit., s. 336.

²⁵ R. Arends, *Uczymy się...*, op. cit.; S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997; J. Robertson, op. cit.; P.S. Kaplan, op. cit.

²⁶ J.E. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2002, s. 160.

Ilustracja 10. Mechanizmy motywowania uczniów do uczenia się



Źródło: opracowanie własne

Wzbudzenie dysonansu poznawczego to aranżowanie niezgodności występujących pomiędzy związanymi ze sobą danymi poznawczymi, np. informacjami, wiedzą, opiniami. Może to być niezgodność pomiędzy tym, co wiemy o jakimś fakcie czy zdarzeniu, a tym, czego się dowiadujemy o nim w danym momencie.

Dysonans poznawczy jest odbierany przez człowieka jako stan psychologicznie przykry, szybko dąży on do jego zredukowania. Działanie zmniejszające bądź redukujące dysonans polega na dążeniu do zmiany danych poznawczych (np. poszukiwaniu nowych informacji, poszerzaniu wiedzy itp.). Wartość motywacyjna dysonansu polega na tym, że wywołuje on nacisk na działania zmierzające do jego redukcji lub uniknięcia wzrostu jego nasilenia. Ważne jest, aby nauczyciel, podejmując to działanie motywujące, dysponował alternatywnymi informacjami, zdolnymi do przywrócenia pierwotnego stanu równowagi poznawczej, zwanego konsonansem.

Do przykładowych sytuacji wzbudzających dysonans poznawczy należą sytuacje:

- w których uczniowie muszą podejmować decyzję wyboru pomiędzy alternatywnymi elementami,

- w których uczeń otrzymuje nowe informacje będące w stanie niezgodności w stosunku do informacji wcześniej zdobytych,
- w których nauczyciel oferuje nagrody za zachowanie, które nie jest zgodne z ucznia preferencjami,
- w których jeden uczeń ma odmienne zdanie na jakiś temat od pozostałych członków klasy.

Twórcą teorii dysonansu poznawczego jest L. Festinger²⁷, który w swoich badaniach potwierdził skuteczność omawianej strategii wzbudzania motywacji do uczenia się.

Wzbudzanie procesu rekonstruowania wiedzy osobistej uczniów to redukcja dysonansu pomiędzy nową wiedzą a doświadczeniem uczniów. Uczniowie poprzez analizowanie i stopniowe przekształcanie osobistej wiedzy dochodzą do wiedzy pojęciowej, uznawanej za wiedzę szkolną. Uczniowie w tym modelu motywowania aktywnie poszukują, a nie biernie odbierają nowe treści.

K. Roth²⁸ wymienia cztery etapy postępowania motywującego uczniów:

- wydobycie od uczniów ich osobistej wiedzy na analizowany temat,
- wywołanie dysonansu poznawczego pomiędzy tymi treściami a nowymi informacjami,
- przedstawienie nowych informacji w taki sposób, aby z perspektywy ucznia miały sens,
- stworzenie warunków, w których uczniowie uznają nowe informacje za przydatne do wykorzystania w różnych sytuacjach życiowych.

Istota motywowania polega na ciągłym angażowaniu własnych zasobów uczniów w poznawanie nowych treści, co czyni

²⁷ Za: K.B. Madsen, *Współczesne teorie motywacji*, przeł. A. Jakubczyk, Warszawa 1980, s. 318–347.

²⁸ Za: J.E. Brophy, *Motywowanie...*, op. cit., s. 177–178.

je mniej obcymi i zewnętrznymi wobec doświadczeń osobistych każdego ucznia.

Wzbudzanie motywacji osiągnięć, inaczej dążenie do zrobienia czegoś, co przynajmniej w oczach samego ucznia, ale też i grupy, ma duże znaczenie.

Działania nauczyciela, prowadzące do wzbudzania motywacji osiągnięć, to m.in.:

- regulowanie poziomu napięć, jakie powstają w uczniach podczas dążenia do celu,
- wpływanie na subiektywne prawdopodobieństwo sukcesu,
- regulowanie poczucia sukcesu,
- regulowanie poziomu zainteresowania uczniów,
- udzielanie uczniom informacji zwrotnej.

Regulowanie poziomu napięć, jakie powstaje w uczniach podczas dążenia do celu, dotyczy kształtowania odpowiedniego poziomu aspiracji, aspiracji adekwatnych do możliwości. Wielkość motywu osiągnięć można traktować jako różnicę pomiędzy dążeniem do sukcesu a lękiem przed porażką. Poziom napięcia łączy się z poziomem trudności zadania, a także z zachowaniem nauczyciela wobec ucznia. Na przykład nadmierne kontrolowanie pracy uczniów zwiększa poziom stresu.

Wpływanie na subiektywne prawdopodobieństwo sukcesu odbywa się poprzez regulowanie dwóch grup czynników, które warunkują wysokość prawdopodobieństwa: czynników wewnętrznych (samooceny, poczucia własnej wartości) oraz czynników środowiskowych, w tym środowiska szkolnego (stopnia zgodności postępowania nauczyciela z ustalonymi regułami). Przekonanie o przewidywalności środowiska uczenia się (np. dotrzymanie obietnic przez nauczycieli, realizowanie zaplanowanych działań, oddawanie w ustalonym terminie sprawdzianów) zwiększa kontrolę ucznia nad zdarzeniami i wzmacnia motywację do uczenia się.

Regulowanie poczucia sukcesu jest związane ze stopniem trudności zadania i wysiłkiem włożonym w jego wykonanie. Regulacyjne działania nauczyciela polegają na trafnym dobieraniu stopnia trudności zadań, adekwatnych do możliwości uczniów i zapewniających im poczucie sukcesu. Ostatecznie na wzbudzenie motywacji osiągnięć składa się informowanie uczniów o relacji, jaka w ich konkretnym przypadku zachodzi pomiędzy stopniem trudności zadania i nakładem pracy włożonym w jego pomyślne wykonanie.

Regulowanie poziomu zainteresowania uczniów polega na dokonaniu takiej rekonstrukcji problemu przez nauczyciela, która przybliży go do uczniowskich zainteresowań.

Udzielanie uczniom informacji zwrotnej, czyli informacji o jakości wykonywanych przez ucznia zadań, pełni funkcję motywacyjną, jeśli:

- jest ona podawana bezpośrednio po wykonanym zadaniu lub w trakcie pracy nad nim,
- nie zawiera oceny,
- jest bardzo szczegółowa,
- pokazuje kierunek dalszego działania,
- pokazuje błędy wymagające weryfikacji,
- dotyczy zadania, a nie ucznia.

Właściwie przekazana informacja zwrotna stanowi ważny czynnik podtrzymujący dążenie do celu, ponieważ pozwala uczniowi lokować wysiłek potrzebny do jego osiągnięcia.

Spoleczne mechanizmy wzbudzania motywacji wymagają odniesienia się do dwóch teorii: teorii potrzeb A. Masłowa²⁹ i teorii społecznego uczenia się A. Bandury³⁰.

²⁹ A.H. Masłowa, *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Warszawa 1991.

³⁰ Za: G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, przeł. A. Ubertowska, Gdańsk 2002.

Abraham Maslow uważa, że kluczową kategorią motywacyjną jest **potrzeba**. Zachowanie ucznia jest zdeterminowane przez potrzeby, cechy osobowości, zdolności, procesy poznawcze i impulsy do działania. Aktywacja zachowania jest zależna od niezaspokojonych potrzeb, które są zdeterminowane przez bodźce wewnętrzne i zewnętrzne. Jednostka aktywizuje zachowanie w sytuacji, gdy chce osiągnąć coś, co jest ważne z jej osobistego punktu widzenia. Według A. Maslowa największa siła motywacyjna jest ukryta za zaspokajaniem potrzeby samorealizacji. Uczniowie najchętniej angażują się w takie formy działań, które dają im poczucie, że w ten sposób urzeczywistniają własne zainteresowania, zdolności i możliwości. Kluczową kwestią pozostaje takie działanie szkolnego środowiska uczenia się, dzięki któremu zadania i cele szkolne zostaną przeniesione w sferę osobistych potrzeb i dążeń oraz nastąpi łączenie codziennych szkolnych celów z osobistymi potrzebami i celami uczniów.

Drugim źródłem inspiracji do rozważania społecznych kontekstów motywowania uczniów w szkole jest **teoria obserwacyjnego uczenia się Alberta Bandury**. Uczniowie, obserwując życie szkolne, osiągają dwa efekty rozwojowe: „nabywają zachowania” (uzyskują wiedzę o tym, że dane zachowanie istnieje, można je zastosować) i „wykonują zachowania” (powtarzają zachowania zaobserwowanego modelu czy osoby obserwowanej). Uczniowie nabywają wszystkie zachowania, ale wykonują tylko te, które łączą się z pozytywnymi konsekwencjami dla modelu. Tak więc entuzjazm nauczycieli wobec wykładanego przedmiotu może przenosić się na entuzjazm uczniów.

Rozdział VII

ZASTOSOWANIE TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNEJ W EDUKACJI

1. W kierunku dydaktyki cyfrowej

Współcześnie mamy do czynienia z erą, w której dokonuje się bardzo szybki rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnej umożliwiającej pozyskiwanie, przesyłanie i analizę informacji. Informacje, które docierają poprzez telewizję, prasę, radio czy Internet w wielkim stopniu wpływają na człowieka – modelują jego sposób myślenia, decydowania i działania, ale przede wszystkim stanowią podstawę do konstruowania wiedzy.

Szkoła, jako jedna z instytucji edukacyjnych, staje przed koniecznością zmian stosownie do istniejących potrzeb. Zachodzi potrzeba kreowania szkoły jako instytucji zarządzającej wiedzą czy organizacji uczącej się, w której proces kształcenia jest zorientowany na rozwiązywanie problemów, która jest miejscem poszukiwania, przetwarzania i tworzenia nowej wiedzy.

W epoce cyfrowej zbędne jest uczenie się faktów, wielu terminów, nazwisk i dat, gdyż takie informacje są łatwo dostępne po naciśnięciu klawisza komputera. Głównym zadaniem edukacji

jest kształtowanie kluczowych umiejętności, które będą się liczyć w przyszłej pracy zawodowej i dalszym życiu. Takie podejście do edukacji potwierdzają badania przeprowadzone przez amerykańską organizację National School Boards Association (NSBA)¹. Wskazują one, że najważniejszym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w zdigitalizowanym świecie, zwłaszcza przygotowanie do wykorzystania różnych urządzeń i zasobów cyfrowych do nauki oraz kształtowanie umiejętności uczniów, takich jak: rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, kreatywność, komunikowanie się, współpraca w zespole.

Aby zaspokoić potrzeby „cyfrowych uczniów” i sprostać procesom szybkiej dezaktualizacji wiedzy i coraz nowszym technologiom, rola nauczyciela sprowadza się w głównej mierze do organizacji uczenia się. Nauczyciel w epoce cyfrowej nie jest ekspertem od wiedzy, ale specjalistą od realizacji zadań mentora, organizatora pracy, doradcy zawodowego i, przede wszystkim, eksperta od skutecznego uczenia się.

Cyfrowa edukacja prowadzi do zmiany paradygmatu kształcenia, zmiany myślenia o procesie uczenia się i nauczania, w którym uczeń staje się twórcą, a nie tylko uczestnikiem procesu edukacyjnego, a szkoła – środowiskiem aktywnego uczenia się. Wykorzystanie nowoczesnej technologii w szkole pozwala na indywidualizację procesu kształcenia. Umożliwia uczniom naukę we własnym tempie, stylu i zgodnie z własnymi możliwościami. Ponadto przygotowuje do samodzielnego korzystania z zasobów edukacyjnych, przygotowuje do dorosłego życia, w którym koniecznością jest ustawiczne uczenie się, aby nadążyć za stale zmieniającym się światem.

Cyfrowa edukacja odbywa się wszędzie i przez cały czas. Szkoła przestaje być głównym miejscem uczenia się. Nowe technologie pokonują granice czasu i przestrzeni edukacji.

¹ <https://www.nsba.org>, [dostęp: 22.11.2017].

Stałym elementem pozostaje uczenie się. Uczniowie i nauczyciele mogą korzystać z zasobów informacji, współpracować z innymi uczniami na całym świecie, tworzyć własne zasoby edukacyjne oraz dokonywać samooceny własnych kompetencji. Warto podkreślić, że nowe technologie edukacyjne pozwalają przeciwdziałać wykluczeniu uczniów z dysfunkcjami.

2. Konektywizm jako nowa teoria uczenia się

Zwraca się uwagę na konektywizm jako nową teorię uczenia się, której autorami są kanadyjscy naukowcy – George Siemens i Stephen Downes. Podstawą tej teorii jest znaczenie, jakie przypisuje się oddziaływaniu technologii na nasze życie, na sposób komunikowania się, a także na to, jak się uczymy. Teoria ta, zakładająca inne, czyli ciekawsze, skuteczniejsze i użyteczniejsze uczenie się, została opisana w 2005 roku przez G. Siemensa². Charakterystyczną cechą konektywizmu jest łączenie się z zasobami informacji i gromadzenie wiedzy w urządzeniach.

Autorzy teorii uważają, że ludzka wiedza nie musi być cała w głowie. Wiedza, którą posiadamy, może znajdować się w urządzeniach poza nami i dopiero połączenie się z tymi zasobami uruchamia proces uczenia się nie do końca znajdujący się pod kontrolą uczącego się czy nauczającego. Inną cechą jest tworzenie i utrzymywanie połączeń między różnymi węzłami w sieci, typu: informacja, dane, uczucia, obrazy itp. Według konektywizmu cenione jest krytyczne myślenie, charakterystyczne dla pedagogiki krytycznej³, stanowiące podwaliny pod szkołę myślenia eliminującą dzisiejszą szkołę „wiedzo-
wą”. Istotne jest wybieranie przez ucznia treści uczenia się

2 G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm, [dostęp: 20.04 2018].

3 T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna...*, op. cit .

i samodzielne podejmowanie decyzji na podstawie określonego, nieustannie zmieniającego się zasobu informacji. Najważniejszą kompetencją jest rozróżnianie, co jest istotne, a co nie jest. Kluczem prowadzącym do poszukiwanego zasobu wiedzy, metazasadą efektywnego uczenia się staje się „wiedzieć gdzie” (*know-where*), zamiast „wiedzieć jak” (*know-how*) czy „wiedzieć co” (*know-what*)⁴.

3. Technologia informacyjna w edukacji

W edukacji epoki cyfrowej szczególnie należy zwrócić uwagę na wykorzystanie komputera, Internetu i innych technologii informacyjno-komunikacyjnych, dzięki którym można urozmaicać, usprawniać proces kształcenia, co jest zgodne z dokonującymi się zmianami globalnymi i edukacyjnymi⁵.

Zasoby informacji we wszystkich dziedzinach (przedmiotach) nauczania stale powiększają się i są rozproszone w różnych miejscach, a także znajdują się na różnych nośnikach, takich jak: papier (książki i czasopisma), dyskietki i płyty CD, taśmy filmowe i video, serwery sieci komputerowych. Wielkość zasobów informacji oraz ich rozproszenie powodują, że niezbędne jest posłużenie się komputerem, a ogólnie – technologią informacyjną, aby móc korzystać z tych informacji.

Komputery w edukacji, wraz z nowoczesną technologią posługiwania się informacją, stanowią szansę odejścia od encyklopedyzmu, czyli od przekazywania przez nauczycieli i gromadzenia przez uczniów dużych zasobów informacji. Jednocześnie stwarzają możliwość powstawania u uczniów mechanizmów

⁴ J.P. Sawiński, *Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1077-konektywizm-czyli-rewolucja-w-uczeniu-sie>, [dostęp: 11.10.2017]. Szerzej o tym pisze K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa 2015.

⁵ J. Levine, *Internet*, przeł. M. Kowalczyk, Warszawa 2000.

poznawczych na bazie niewielkiego zasobu podstawowych informacji oraz wyrabiania umiejętności ciągłego kształcenia się i radzenia sobie z pojawiającymi się zasobami informacji.

Technologia informacyjna powinna w edukacji przenikać do różnych dziedzin kształcenia, gdyż tylko wtedy szkoła ma szansę przygotować uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym, w którym informacja i związana z nią technologia będą podstawowym środkiem i narzędziem w życiu każdego człowieka.

Już obecnie znaczny procent społeczeństwa zajmuje się w swojej pracy różnymi aspektami informacji i korzysta przy tym z komputera.

Technologia informacyjna (TI) jest to zespół środków (czyli urządzeń, takich jak: komputery i ich urządzenia zewnętrzne oraz sieci komputerowe) i narzędzi (czyli oprogramowań), jak również innych technologii (takich jak telekomunikacja), które służą wszechstronnemu posługiwaniu się informacją. Technologia informacyjna obejmuje więc swoim zakresem m.in.: informację, komputery, informatykę i komunikację⁶.

Coraz popularniejsze staje się w państwach Unii Europejskiej określenie „technologia informacyjna i komunikacyjna”, w którym oba aspekty, informacja – jako obiekt podlegający działaniu i komunikacja – jako przeznaczenie informacji i cel działania technologii, zostają zrównane. Komunikacja jest częścią technologii informacyjnej, której ta technologia głównie służy. Technologia informacyjna, jako dziedzina zajmująca się wszelkimi aspektami informacji, ma ścisły związek z mediami, a zwłaszcza z multimediami, czyli klasycznymi mediami wzbogaconymi środkami i narzędziami technologii informacyjnej, w tym przede wszystkim komputerami⁷.

⁶ M. Sysło, *Technologia informacyjna w edukacji*, s. 4, https://www.researchgate.net/publication/239927649_TECHNOLOGIA_INFORMACYJNA_W_EDUKACJI1, [dostęp: 21.10.2018].

⁷ Ibidem.

Zgodnie z powszechnie przyjmowaną obecnie koncepcją poznawczą – człowiek jest układem przetwarzającym informacje. Jego zachowanie nie zależy tylko od bieżących informacji płynących do niego ze wszystkich stron, ale również od tzw. struktur poznawczych, czyli zakodowanej w pamięci wiedzy, zdobytej w toku uczenia się i myślenia. Człowiek jest ponadto istotą samodzielną i twórczą. Uczenie się i nauczanie powinno umożliwić mu nie tylko przetwarzanie informacji, ale również tworzenie nowych struktur poznawczych na bazie podstawowych informacji oraz wyrabianie umiejętności ciągłego kształcenia się i radzenia sobie z pojawiającymi się nowymi zasobami informacji. Cenną umiejętnością jest więc zdolność wyboru tego, co ma duże szanse pozostać, a dodatkową kwalifikacją powinno być wykształcenie w sobie umiejętności ciągłego uczenia się.

Ostatnie lata przyniosły znaczne ułatwienia w komunikacji między ludźmi. Tradycyjna wymiana informacji za pomocą listów (zajmująca dużo czasu) i za pomocą telefonów (dość droga) została wzbogacona o nowe możliwości przez połączenie tych dwóch środków, pisma przesyłanego w postaci elektronicznej jako tzw. poczta elektroniczna. Co więcej, takie „listy”, a ogólniej – interesujące nas informacje – możemy tworzyć i umieszczać w sieci komputerowej oraz pobierać je stamtąd, wspomagani wieloma różnymi usługami komputerowymi. Do najpopularniejszych usług należą ostatnio sieciowe serwisy informacyjne, zwane stronami WWW.

Zadaniem szkoły w zakresie technologii informacyjnej powinno być umożliwienie wszystkim uczniom poznania jej podstaw. Technologia informacyjna powinna być uwzględniona w programach różnych dziedzin nauczania. Należy też zadbać o umożliwienie uczniom i nauczycielom wykorzystywania jej zgodnie z tymi programami, w celu nabycia umiejętności korzystania z informacji i posługiwania się TI. Technologia informacyjna powinna być użytkowana jako pomoc w poznawaniu

i nauczaniu innych dziedzin, a szczególnie w tych sytuacjach, gdy jest to celowe i korzystne.

Możliwości technologii informacyjnej można ogólnie scharakteryzować umiejętnościami efektywnego stosowania środków i narzędzi TI oraz źródeł informacji do analizy, przetwarzania i prezentowania informacji oraz modelowania, pomiaru i sterowania urządzeniami i wydarzeniami. Dotyczy to najczęściej:

- stosowania źródeł informacji i narzędzi TI w rozwiązywaniu problemów,
- stosowania źródeł informacji, środków i narzędzi TI, takich jak systemy komputerowe i pakiety oprogramowania, do wspomaganie uczenia się,
- dostrzegania i rozumienia wpływu TI na postawy ludzi, ich życie zawodowe i funkcjonowanie społeczeństwa⁸.

Niezbędnym warunkiem do rozpoczęcia stosowania technologii informacyjnej (w szczególności komputerów) na zajęciach z różnych przedmiotów jest odpowiednie przygotowanie uczniów do posługiwania się tą technologią. Potrzebne są umiejętności przynajmniej w następującym zakresie:

- podstaw korzystania z komputera jako urządzenia technicznego (w tym m.in. włączania komputera, posługiwania się klawiaturą i myszą, odszukiwania i uruchamiania programów (korzystania z dostępnych opcji w programach itd.),
- korzystania z istniejących programów, w tym posługiwania się programami przeznaczonymi do wspomaganie uczenia się i nauczania,
- opracowywania tekstów oraz ilustracji za pomocą odpowiednich edytorów i innych programów,

8 Ibidem, s. 8.

- korzystania z komputerowych baz informacyjnych (w tym również z encyklopedii multimedialnych), zlokalizowanych w dowolnym miejscu globalnej sieci komputerowej (na przykład za pomocą sieci Internet),
- wykorzystywania technologii informacyjnej w komunikowaniu się i porozumiewaniu.

Przykładem zastosowania technologii nowoczesnej w edukacji może być elektroniczny podręcznik (e-book, multibook, książka cyfrowa, e-podręcznik), który zawiera tekst, obrazy i multimedia odtwarzane na komputerach lub innych przenośnych urządzeniach elektronicznych. E-podręcznik pozwala na wyszukiwanie tekstu, dodawanie komentarzy czy umieszczanie znaczników ułatwiających ponowne szybkie odnalezienie informacji. Użytkownik ma możliwość kopiowania i drukowania oraz podkreślania lub zaznaczania tekstu w różnych kolorach⁹. Z e-podręcznikiem łączą się zeszyty do ćwiczeń on-line, które pozwalają na stałe i dokładne kontrolowanie wykonywanych ćwiczeń przez uczniów.

Innym nowoczesnym środkiem dydaktycznym może być tablica interaktywna, która jest bardzo popularna w USA, a ostatnio w Europie. Posiada wiele funkcji, którymi nie dysponują inne nowoczesne media, takich jak: wczytywanie notatek z tablicy do komputera, odtwarzanie filmów z możliwością wykonywania notatek bezpośrednio na pojedynczych kadrach, praca z aplikacjami komputerowymi na powierzchni tablicy¹⁰.

Można wyróżnić trzy podstawowe obszary wykorzystania Internetu w edukacji: wytwarzanie materiałów dydaktycznych, uczenie się wspomagane Internetem, jak również wspomaganie edukacji szkolnej¹¹.

⁹ R. Lorens, *E-podręcznik w ramach projektu „Cyfrowa szkoła”, „e-mentor” 2013, nr 4.*

¹⁰ H. Gulińska, M. Bartoszewicz, *Tablica interaktywna wspomagająca nauczanie, „e-mentor” 2007, nr 1.*

¹¹ N. Walter, *Obszary edukacyjnych zastosowań Internetu, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23.*

4. Komputer w edukacji¹²

Posługiwanie się komputerem (lub kilkoma komputerami) na zajęciach z innego niż informatyka przedmiotu może przybierać różne formy, w zależności od wyposażenia szkoły, a przede wszystkim od określonej przez nauczyciela roli komputera w zajęciach. Ogólnie można wyróżnić dwie sytuacje:

- komputer może być wykorzystywany tylko przez nauczyciela do przeprowadzania prezentacji przed całą klasą lub przez wybranych uczniów w określonym przez nauczyciela celu,
- komputer jest wykorzystywany na zajęciach w pracowni komputerowej z aktywnym udziałem uczniów (by spełniły swój cel, powinny się odbywać dopiero po odpowiednim przygotowaniu uczniów w pracowni przedmiotowej).

Niektóre propozycje wykorzystania komputera w edukacji:

- korzystanie z sieci internetowej,
- wykorzystanie technologii informacyjnej w nauczaniu,
- edytor tekstu w pełni umożliwia pracę nad treścią i formą tekstów,
- arkusz kalkulacyjny na zajęciach z matematyki i nie tylko,
- zbieranie i opracowywanie danych lub informacji na dany temat,
- specjalistyczne oprogramowanie z danej dziedziny, np. GIS na lekcjach geografii, arkusz matematyczny (np. Derive) na lekcjach matematyki, program do symulacji zjawisk chemicznych i fizycznych na lekcjach chemii i fizyki itp.; może to znacznie wzbogacić możliwości prezentacji zjawisk w danej dziedzinie kształcenia,
- komputerowe programy kształcące w postaci gier komputerowych¹³.

¹² M. Tanaś, *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, Warszawa 1997.

¹³ K. Kowalczyk, *Edukacja w pikselach. Gry komputerowe w procesie kształcenia*, Gdańsk 2016.

Zasoby multimedialne na płytach CD czy na pendrivie stanowią dzisiaj ważne źródło informacji w wielu dziedzinach, a komputery multimedialne służą przeszukiwaniu i korzystaniu z takich źródeł. Z jednej strony taka informacja jest bardzo atrakcyjna, m.in. dzięki swojej multimedialnej formie, a z drugiej – jest bardzo szybko dostępna. Ponadto na pojedynczej płycie czy pendrivie można zmieścić zawartość całej encyklopedii.

Globalna sieć komputerowa umożliwia m.in. zbieranie rozproszonych informacji z różnych dziedzin. Zwiększa również zasięg kontaktów międzyludzkich. Umożliwia uczniom, np. w trakcie wykonywania projektów zespołowych, korzystanie z pomocy koleżanek i kolegów nie tylko ze swojej klasy i ze swojej szkoły, ale nawet z innych krajów. Umożliwia (szybką) wymianę poglądów osobom z zupełnie różnych kręgów kulturowych. Komputery, wraz z technologią informacyjną, stworzyły całkiem nowe możliwości w wielu dziedzinach. Służą m.in. do wykonywania:

- symulacji eksperymentów chemicznych i fizycznych w mikro- i makroświecie,
- symulacji eksperymentów niebezpiecznych, których nie można przeprowadzić w warunkach szkolnych (jak np. reakcje jądrowe),
- symulacji procesów błyskawicznych lub długotrwałych (np. w świecie istot żywych lub w przyrodzie – zjawiska ekologiczne, a także w technice),
- złożonych obliczeń matematycznych (np. obliczeń technicznych i ekonomicznych)¹⁴.

Po wstępnym zapoznaniu uczniów z posługiwaniem się komputerem i technologią informacyjną na wydzielonych zajęciach informatycznych komputer i technologia mogą występować w dwóch rolach na innych zajęciach szkolnych, a mianowicie jako:

¹⁴ M. Tanaś, *Edukacyjne...*, op. cit.

- pomoc dydaktyczna, wspomagająca proces uczenia się i nauczania,
- element zintegrowany z daną dziedziną kształcenia, czyli element nierozzerwalnie związany z tą dziedziną.

Komputery odgrywają współcześnie dużą rolę też w innych działaniach szkoły, a mianowicie:

- w bibliotece (korzystanie ze zbiorów),
- w zajęciach pozalekcyjnych,
- w działaniach rekreacyjnych,
- w administracji szkolnej.

Zastosowanie technologii informatycznej w procesie kształcenia winno być celowe i racjonalne. Komputery mogą stanowić doskonałą pomoc w pracy nauczyciela i uczniów.

Technologie informacyjne, które nauczyciele wykorzystują w edukacji, powinny „wzbudzać ciekawość ucznia, zachęcać do pogłębiania wiedzy oraz zwiększać efektywność dydaktyczną”¹⁵. Pomocne staje się wykorzystanie gier dydaktycznych, szkoleniowych, programów do nauki poszczególnych przedmiotów, programów specjalistycznych stosowanych w terapii zaburzeń i rehabilitacji osób niepełnosprawnych, a także pakietu Office do przygotowania różnorodnych środków dydaktycznych. Nowoczesne technologie umożliwiają nauczycielom kreowanie własnych scenariuszy lekcji, prowadzenie sprawnej ewaluacji wiedzy uczniów, prowadzenie lekcji poza budynkiem szkoły, dostęp do wiedzy na żądanie oraz stwarzają szereg innych możliwości.

Wykorzystując nowoczesne technologie w edukacji, zadaniem nauczyciela XXI wieku jest promowanie postawy aktywnej uczniów w procesie kształcenia.

¹⁵ E. Gaweł-Luty, *Miejsce nowych technologii w edukacji*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, K. Kowalczyk (red.), *Innowacje w edukacji w perspektywie jakości kształcenia*, Toruń 2019, s. 148.

Rozdział VIII

SZKOŁA WSPOMAGAJĄCA ROZWÓJ JEDNOSTKI I SPOŁECZEŃSTWA

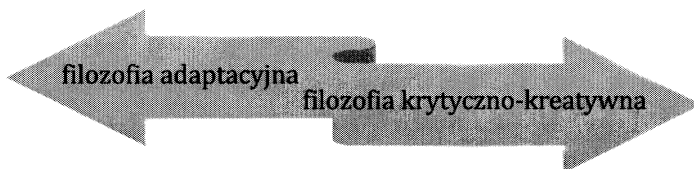
1. Doktryny filozoficzne podstawą funkcjonowania szkoły

Szkoła jako instytucja edukacyjna pełni dwie, pozostające w konflikcie funkcje:

- adaptacyjną,
- emancypacyjną (wyzwalającą).

Na przestrzeni dziejów szkoły, uwzględniając zmieniający się kontekst swego funkcjonowania, różnie radziły sobie z napięciem między spełnianiem oczekiwań społecznych a nastawieniem na realizację oczekiwań i aspiracji uczniów, ich rodziców i nauczycieli.

Ilustracja 11. Zmiana filozofii edukacyjnej



Źródło: opracowanie własne

Funkcjonowanie szkoły jest wyznaczone przez aktualnie dominującą doktrynę filozoficzną. Przez wiele wieków podstawą funkcjonowania szkoły stanowiła doktryna edukacji adaptacyjnej, która wyznaczała szkole jako główne zadanie przystosowanie młodego pokolenia do zastanego ładu społecznego. Jej przedstawiciele uznawali za istotę edukacji przejmowanie przez pokolenie dorastające od starszej generacji norm, wartości, wzorców zachowania.

W sytuacji dynamicznych, głębokich przemian społecznych konieczne jest uczynienie podstawą funkcjonowania szkoły doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej, według której zadaniem szkoły jest kształtowanie postaw krytycznych i kreatywnych młodego pokolenia¹. Szkoła zdaje się orientować na ucznia, jego potrzeby, pragnienia. Koncentruje na stwarzaniu warunków nieskrępowanego, wielostronnego rozwoju osobowości uczniów. Rysuje się tendencja do wypełniania w większym stopniu funkcji emancypacyjnej przez szkołę.

Dokonuje się rozluźnienie gorsetu, czyli uelastycznienie systemu klasowo-lekcyjnego (trwałego elementu szkoły tradycyjnej, autorytarnej, opartej na pozytywistycznej koncepcji wiedzy i behawiorystycznej koncepcji uczenia się). Według **pozytywistycznej koncepcji wiedzy** treści nauczania w szkołach są ujęte w ramy przedmiotów nauczania, odpowiadających podstawowym dyscyplinom naukowym. **Behawiorystyczna koncepcja uczenia się** polega na przekazywaniu gotowej, ustrukturyzowanej, często fragmentarycznej wiedzy faktograficznej. Wywoływane w ten sposób uczenie się ma charakter pasywny. Uczeń pamięciowo przyswaja i ćwiczy, poprzez powtarzanie, narzucone odgórnie umiejętności.

Można zauważyć tendencję do zmian na rzecz humanizowania edukacji, koncentrowania jej na osobie, dostosowywania oferty do indywidualnych możliwości ucznia. Często

¹ T. Lewowicki, *Przemiany...*, op. cit.

określa się tę zmianę jako **właściwe przesunięcie progresywistyczne** – od tradycyjnej szkoły urabiania i transmisji, konserwującej *status quo*, czyli szkoły utrwalającej nierówności, do szkoły upodmiotawiającej wszystkich uczestników edukacji, pozostającej bliżej życia, sytuującej ucznia w centrum zabiegów edukacyjnych, indywidualizującej większość oddziaływań wychowawczych.

Szkoła jest środowiskiem kulturowym². Jej kulturę stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny i ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Kulturę szkoły tworzą kultury jej podmiotów, takich jak: nauczyciele, uczniowie, „niepedagogiczni” pracownicy szkoły oraz rodzice, ze swoimi doświadczeniami i zaangażowaniem w życie szkoły. W kreowaniu kultury szkoły mają swój udział zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym.

2. Modele szkoły współczesnej

I.K. Davies³ opisuje trzy typy współczesnej szkoły: szkołę tradycyjną, romantyczną i nowoczesną.

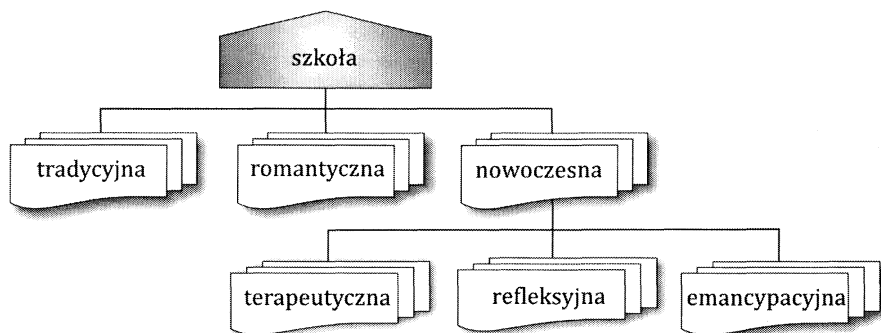
Szkoła tradycyjna – konserwatywna; charakteryzują ją autokratyczne stosunki: nauczyciele – uczniowie. Dominacja nauczyciela wyraża się w stosowaniu nauczania frontального (nauczyciel pracuje z całą klasą), surowej dyscyplinie panującej na lekcji, sterowaniu aktywnością uczniów za pomocą systemu nagród i kar. Działania edukacyjne są podejmowane w ramach szkolnych przedmiotów nauczania. Wiedza naukowa, którą przyswajają uczniowie, traktowana jest jako „pewna”, jest

² M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Warszawa 2018.

³ I.K. Davies, *Objectives in Curriculum Design*, New York 1976.

dobrze ustrukturyzowana i podawana w sposób jasny i przystępny. Dużą wagę przywiązuje się do korzystania z pomocy naukowych. Nauczyciele dbają o wykształcenie u uczniów podstawowych umiejętności – najpierw tzw. szkolnych (czytania, pisania, rachowania), a następnie akademickich (zestawiania danych, porównywania, dowodzenia itp.). Wszelkie czynności uczniów podejmowane są pod kierunkiem i według wzoru prezentowanego przez nauczyciela. W strategii motywacji uczniów do nauki ważną rolę odgrywiają elementy rywalizacji (rankingi indywidualnych osiągnięć, klas, szkół).

Ilustracja 12. Modele szkoły według I.K. Daviesa



Źródło: opracowanie własne

Szkoła romantyczna – jest miejscem w pełni zindywidualizowanego nauczania. Uczniowie uczą się według indywidualnych planów (semestralnych, miesięcznych, tygodniowych, dziennych). Nauczyciel rezygnuje z autorytetu opartego na władzy na rzecz pobłażliwości w wychodzeniu naprzeciw ujawnianym potrzebom edukacyjnym każdej jednostki. Klasa jest traktowana jako zbiór indywidualności. Akcentuje się nie tyle przedmiot, ile metodę uczenia. Uczniowie, zachęceni do odkrywania wiedzy, mają dużą swobodę w określaniu, czego i jak się uczyć. Taki sposób uczenia się, sprzyjający uzyskiwaniu poczucia sprawstwa i brania odpowiedzialności za własną pracę, wzmacnia motywację wewnętrzną. W klasie jest

budowany klimat wzajemnej akceptacji, gotowości do współdziałania. Często korzysta się ze sprzętu audiowizualnego.

Szkoła nowoczesna – miejsce uczenia się w elastycznie tworzonych, małych grupach roboczych. Uczniowie są angażowani w realizację autorskich projektów edukacyjnych, często wykraczających poza ramy pojedynczych przedmiotów szkolnych. Aktywność uczniów jest skoncentrowana na wspólnym z innymi dociekaniu istoty rzeczy i całościowym (interdyscyplinarnym) oglądzie badanego fenomenu czy procesu. Styl kierowania pracą uczniów można określić jako demokratyczny. Akcentuje się przede wszystkim sam proces uczenia się, doświadczanie, wyzwalanie zachowań kreatywnych. Dużą wagę przywiązuje się do wielości i różnorodności materiałów edukacyjnych (podręczników, kart pracy, czasopism, technologii informacyjnej) jako zasobów naukowych. Wiedza wynoszona z tak organizowanego procesu uczenia się jest traktowana jako prawdopodobna, tymczasowa, wymagająca stałej weryfikacji i modyfikacji. Uczniowie są odpowiedzialni za własny rozwój, dzięki sposobności samospełniania, działania, korzystają z instrukcji pochodzących od nauczyciela i innych uczniów, programów komputerowych.

Szkoła nowoczesna może występować w trzech wersjach, które mają swą proveniencję w progresywizmie, ale odmiennie rozwijają założenia J. Deweya. Są to trzy modele szkoły nowoczesnej: model terapeutyczny, refleksyjny i emancypacyjny.

Model terapeutyczny szkoły wywodzi się z orientacji psychologicznej podejmującej kwestię ludzkich możliwości. W programach szkół realizujących ten model kształcenia przyznaje się efektom emocjonalnym wyższą rangę niż efektom poznawczym. Zaznacza się wyraźnie wpływ psychologii A. Masłowa i C. Rogersa (szkoły mają służyć pełnemu rozwojowi jednostki i jej samorealizacji) oraz wyników badań nad znaczeniem obrazu własnej osoby i motywacji dla osiągnięć szkolnych ucznia. Istotą edukacji jest wspieranie niezależności uczniów

oraz prowadzenie ich do pełnej akceptacji siebie i innych. Rolą nauczyciela jest pomaganie uczniom w radzeniu sobie z własnymi potrzebami i problemami psychicznymi, w uzyskiwaniu zrozumienia siebie i – poprzez rozpoznanie mocnych stron i ograniczeń – w osiąganiu pełni rozwoju. W szkole tego typu każdy traktowany jest jako indywidualność, kierująca własnym postępowaniem i kontrolująca własne uczenie się. Ze strony nauczyciela wymaga się stworzenia warunków do ujawniania przez ucznia osobistych celów edukacji i pomocy w ich określaniu oraz organizowania procesu uczenia się, aby umożliwić pełną ich realizację i doświadczanie sukcesu. Szczególną rolę odgrywa informacja zwrotna – zapobieganie, korygowanie błędów popełnianych w uczeniu się. Ważny jest konstruktywny, wyrażający uznanie dla osiągnięć i postępów, sposób przedstawienia tej informacji. Uczeń jest ciągle utwierdzany w przekonaniu, że wyniki uczenia się i zdobyte kompetencje są rezultatem jego własnej pracy. Dużą wagę przywiązuje się do kreowania bogatego w materiały i interakcje środowiska uczenia się. Dzielenie się wiedzą, praca grupowa, wzajemne wyrażanie akceptacji, interesowanie się tymi, którzy potrzebują pomocy, to ważne czynniki konstytuujące atmosferę szkoły terapeutycznej.

Można jednak dostrzec słabą stronę modelu szkoły terapeutycznej, czyli niedocenywanie zdobywania wiedzy i rozwoju intelektualnego.

Model refleksyjny (humanistyczny) – oparty na podstawach progresywistycznych i humanistycznych (sytuowanie ucznia w centrum procesów edukacyjnych, traktowanie go jako podmiotu własnego rozwoju itp.), przywiązuje dużą wagę do rozwoju poznawczego wspieranego czynnikami społecznymi (procesami porozumiewania się). Uruchamianie w procesie uczenia się wszystkich kanałów komunikacyjnych (mówienie „od siebie do drugiego”, aktywne słuchanie, czytanie traktowane jako „wypytywanie” podręczników, pisanie

jako aktywne strukturalizowanie tego, co uczeń już wie, czego jeszcze nie wie i w jaki sposób pragnie się dowiedzieć) ułatwia uzyskiwanie osobistego rozumienia nabywanej wiedzy. Bardzo ważną rolę pełni język. Jest on tutaj traktowany jako środek przekazu, ale i jako medium porozumiewania się i instrument wyrażający myślenie. Jest nośnikiem informacji, środkiem wyrażania siebie (swych uczuć, opinii), służy integrowaniu treści, ułatwia łączenie poznania z działaniem. Uczenie się w tej szkole ma charakter funkcjonalny. Opiera się ono na aktualnej aktywności uczniów, ujętej w elastyczne ramy organizacyjne w postaci bloków, ścieżek, tematów wiodących. Przywiązuje się dużą wagę do wewnętrznej motywacji uczenia się. Jej wzmacnianiu służy ocenianie formatywne, kształtujące. Promowanie przenika całokształt procesu dydaktycznego. Jest wkomponowane w sytuacje diagnozowania poziomu rozwoju struktur poznawczych i moralnych każdego ucznia, towarzyszy monitorowaniu uzyskiwanych przez niego postępów, wyznacza klimat rozmów prowadzonych na temat postępów z nim samym i jego rodzicami.

Model emancypacyjny jest wewnętrznie złożony. W warstwie filozoficznej widoczne są wpływy neoprogresywizmu, rekonstrukcjonizmu oraz rekonceptualizmu. Szkoła zaangażowana jest w zmianę społeczną. Celem edukacji czyni się głównie nabywanie kompetencji interpretacyjno-krytycznych, umożliwiających czynienie świata bardziej sprawiedliwym (wychowanie dla zmian i reformy społecznej). Istotę uczenia się stanowi społeczne konstruowanie znaczeń. Program nauczania jest tu zintegrowany, wzbogacony o treści społeczne, polityczne, lingwistyczne, sztukę, estetykę. Akcent położony nie tyle na treści, ile na samowiedzę, samoświadomość.

Czyste modele szkół występują rzadko, zwykle mamy do czynienia z akcentem, wychyleniem w kierunku jakiegoś modelu teoretycznego albo z różną kombinacją (podejściem eklektycznym).

3. Szkoła jako organizacja ucząca się

W toczącej się aktualnie debacie na temat modelu szkoły szczególną rolę odgrywa **koncepcja szkoły jako organizacji uczącej się**⁴. Autorzy myślenia o szkole jako organizacji uczącej się wskazują na możliwość transgresji, czyli przekraczania siebie, wychodzenia poza dotychczasowe granice działania. Podkreślają, że instytucje edukacyjne, dzięki rozpoznaniu wewnętrznego potencjału, mogą uczyć się same siebie i, tworząc społeczności dydaktyczne, wnikać w szersze środowisko – w aktywny sposób włączyć się w kształtowanie przyszłości. Uczenie się w organizacji i poprzez nią stanowi sumę zespołowego i indywidualnego uczenia się, obejmującego uczniów i wszystkich dorosłych związanych z placówką (nauczycieli, personel administracyjny). Ten długotrwały i złożony proces przebiega na trzech poziomach – indywidualnym, pojedynczej grupy w szkole (zespołu) i organizacji. Na poziom organizacji wpływ wywiera szereg czynników pozostających poza kontrolą szkoły – grupy rówieśnicze, środowisko lokalne, media.

Zespołowe dążenie do doskonalenia oparte jest na wspólnym z innymi uczeniu się w działaniu. W zespołowym doskonaleniu szkoły partnerami refleksyjnych i dynamicznych nauczycieli są również uczniowie. Proces ów ma charakter rozwijania poczucia sprawstwa, uwspólniania wizji szkoły oraz celów edukacji, a pojawiające się konflikty stanowią dogodną sposobność do rozwiązywania rzeczywistych dla danej placówki problemów. Organizowanie przez szkołę własnego doskonalenia i mobilizowanie do tego zadania swej wewnętrznej wiedzy i umiejętności wymaga korzystania z ewaluacji (zewnętrznej i wewnętrznej, czyli autoewaluacji).

⁴ J. Fazlagić, *Szkoła jako instytucja ucząca się*, [w:] B.D. Gołębiak (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002, s. 29–45.

Koncepcja szkoły jako organizacji uczącej się to odpowiedź na wyzwania dynamicznie zmieniającego się świata. Postuluje konieczność otwarcia dydaktyki na nowoczesną technologię informacyjną oraz kształcenie dla gospodarki prokapitalistycznej, opartej na współdziałaniu otwartych na innowacje osobowości.

Szkoła jako organizacja ucząca się jest organizacją innowacyjną, która „zdolna jest zmieniać siebie: swoje cele, swoją strukturę, swoje metody działania, dostosowywać je do wymogów otoczenia oraz do wyników własnych działań”, zdolna jest „do samoregulacji i samoodnowy”⁵.

„Architekturę” organizacji uczącej się opracował P. Senge⁶. Ukazuje ją w postaci trójkąta, którego kąty zostały oznaczone przez: myśli przewodnie, innowacje w infrastrukturze oraz metody i narzędzia. Myśli przewodnie w szkole są określone w programie, prezentują porozumienie między nauczycielami, uczniami, rodzicami i innymi członkami społeczności szkolnej. Innowacje w infrastrukturze uczącej się szkoły obejmują organizację procesu kształcenia oraz sterowanie, kierowanie szkołą. Metody i narzędzia uczącej się szkoły dotyczą autorefleksji oraz autoorganizacji, czyli dokonywania analizy, diagnozowania stanu, jak też wyznaczania priorytetów. Płaszczyznę wewnętrzną trójkąta zajmuje kultura uczenia się, czyli atmosfera wsparcia i współpracy, normy i reguły współzycia, a także wiedza, która powstaje podczas pracy na rzecz rozwoju szkoły.

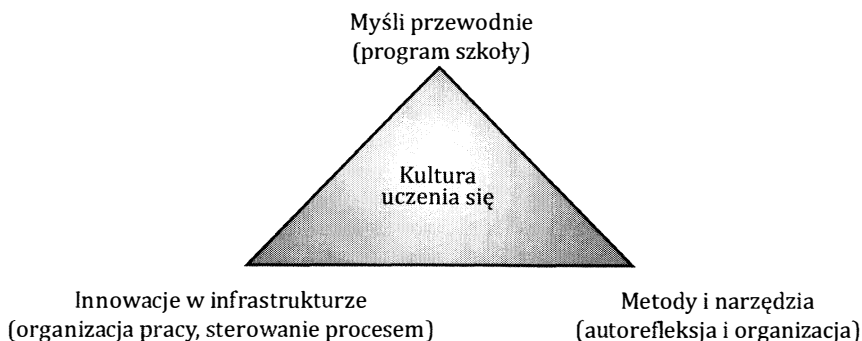
Jak pisze I. Nowosad, „szkoła uczy się, ponieważ uczą się w niej ludzie, uczą się w niej ze sobą przebywać, pracować, żyć”⁷. Do aktywnego udziału w takiej szkole należy przygotować młodych ludzi, aby byli twórcami swoich własnych biografii.

⁵ R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980, s. 201–211.

⁶ P. Senge, *Die Funfte Disziplin, Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, Stuttgart 1996.

⁷ I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły*, Warszawa 2003, s. 106.

Ilustracja 13. Struktura „uczącej się organizacji”



Źródło: P. Senge, za: H.G. Rolff, *Entwicklung von Einzelschulen*, [w:] H.G. Rolff, K.O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (red.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven*, Weinheim–München 1998, s. 318

Per Dalin definiuje: „Szkoła jako ucząca się organizacja, to [...] taka, która jest w stanie reagować w sposób kreatywny na zmiany zachodzące w jej otoczeniu, która posiada zdolność do wprowadzania zmian w programie nauczania, która potrafi zadbać o rozwój swoich pracowników, o rozwój zespołów, o rozwój organizacyjny i rozwój zarządzania oraz, co nie mniej ważne, która potrafi zinstytucjonalizować proces ciągłego oceniania”⁸.

Zaś B. Przyborowska pisze, że organizację uczącą się charakteryzują następujące cechy:

- „stwarzanie pracownikom warunków do zadawania pytań – zachęcanie do refleksji i kwestionowania istniejącego stanu rzeczy i proponowania ulepszeń,
- stwarzanie możliwości formalnego i nieformalnego uczenia się pracowników,
- traktowanie procesu planowania strategicznego jako procesu uczenia się,

⁸ P. Dalin, H.G. Rolff, B. Kleekamp, *Changing the school culture*, Cassell, London 1995, s. 39, za: B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – praktyka – rozwój*, Toruń 2003, s. 72.

- wzbogacanie kultury organizacyjnej,
- możliwości rozwoju dla wszystkich”⁹.

Szkoła jako organizacja ucząca się jest instytucją elastyczną, ustawicznie zmieniającą się zgodnie z potrzebami członków społeczności szkolnej, jak też stosownie do wyzwań zmieniającej się rzeczywistości. Jest organizacją otwartą na wszelkie zmiany, wyzwania współczesnego świata, ale dbającą przede wszystkim o stymulowanie rozwoju jednostki i społeczeństwa. W organizacji uczącej się mamy do czynienia z podmiotowymi relacjami między członkami, którzy są sprawcami, kreatorami procesu edukacyjnego. Charakter podmiotowy edukacji implikuje większe zaangażowanie uczestników procesu uczenia się i prowadzi do lepszych efektów.

Szkoła współczesna ma kształcić na rzecz demokracji, wielokulturowości, współistnienia, piękna i kultury, sprzyjać budowaniu ścisłych związków między szkołą a światem pracy, kształcić do pracy nad sobą, przygotowywać do służenia społeczności lokalnej oraz krytycznego i otwartego korzystania z mediów. Charakterystyczne jej cechy to: refleksyjność, budowanie poczucia sprawstwa i zadowolenia z życia, dialogowa postać strategii kształcenia, odniesienia do badań w działaniu czy refleksji w działaniu.

Głównym trendem we współczesnej dydaktyce jest poszukiwanie modelu szkoły sprzyjającej rozwojowi jednostki i społeczeństwa.

⁹ B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne...*, op. cit., s. 28.

Rozdział IX

KREOWANIE PROCESU EDUKACYJNEGO INSPIRUJĄCEGO UCZNIÓW DO AKTYWNOŚCI I SAMODZIELNOŚCI W MYŚLENIU I DZIAŁANIU¹

1. Potrzeba zmian w kierunku wyzwania aktywności i samodzielności uczniów

Obecnie świat wkroczył w erę, w której dokonuje się bardzo szybki rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnej, umożliwiającej pozyskiwanie, przesyłanie i analizę informacji. W społeczeństwie informacyjnym (społeczeństwie wiedzy czy mądrości) fundamentalne znaczenie ma powszechna edukacja, która jest realizowana w różnych instytucjach, szkołach różnych typów i szczebli, instytucjach edukacji paralelnej oraz

¹ Tekst jest zmodyfikowaną wersją wcześniejszej publikacji, zob.: W. Wróblewska, *W kierunku aktywności i samodzielności uczniów w procesie kształcenia*, [w:] B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, A. Kienig (red.), *Potrzeby edukacyjne ucznia w pedagogicznej perspektywie*, Białystok 2012, s. 186–194.

edukacji ustawicznej. Szkoła, jako jedna z instytucji edukacyjnych, staje przed koniecznością zmian stosownie do istniejących potrzeb. Zachodzi potrzeba kreowania szkoły jako instytucji zarządzającej wiedzą czy organizacji uczącej się, w której proces kształcenia jest zorientowany na rozwiązywanie problemów, która jest miejscem poszukiwania, przetwarzania i tworzenia nowej wiedzy².

Jak już wcześniej pisano, w epoce cyfrowej zbędne jest uczenie się faktów, wielu terminów, nazwisk i dat, gdyż takie informacje są łatwo dostępne po naciśnięciu klawisza komputera³. Głównym zadaniem edukacji jest kształtowanie kluczowych umiejętności, które będą się liczyć w przyszłej pracy zawodowej i dalszym życiu.

Zmiany natury globalnej, zmiany w edukacji implikują zmiany w procesie kształcenia. Ale przede wszystkim konieczne są zmiany w kierunku wyzwalaania aktywności i samodzielności uczniów. W tym rozdziale wskazano na poszukiwanie kontekstu teoretycznego dla takiego kierunku zmian w procesie kształcenia oraz na niektóre determinanty aktywności i samodzielności uczniów.

2. Poszukiwanie kontekstu teoretycznego

Kierunek zmian w procesie kształcenia wyznacza określona filozofia edukacyjna; aktywność i samodzielność uczniów eksponuje przede wszystkim doktryna krytyczno-kreatywna edukacji⁴.

Potrzeba ukierunkowania procesu edukacyjnego na ucznia, jego aktywność i samodzielność wynika z teorii psychologicz-

² J. Papińska-Kacperek, (red.), *Spółeczeństwo...*, op. cit., s. 372.

³ J.P. Sawiński, *Kluczowe kompetencje epoki cyfrowej*, http://edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1001&Itemid=1, [dostęp: 27.12.2010].

⁴ T. Lewowicki, *Przemiany...*, op. cit.; A. Bogaj, *Kształcenie ogólne...*, op. cit.

nych rozwoju osobowości człowieka, jak też psychologicznych teorii uczenia się. Według psychologicznej teorii poznawczej ucznia postrzega się jako sprawcę swoich działań, jako istotę aktywną, działającą pod wpływem potrzeby samorealizacji, według systemu uznanych wartości, zgodnie z przyjętym planem czy orientacją życiową.

Aktywność i samodzielność ucznia w procesie uczenia się wynika z teorii heutigagicznej⁵, w świetle której proces jest analizowany z perspektywy ucznia i jego doświadczeń. Uczeń jest traktowany jako świadomy podmiot w procesie własnego rozwoju. W edukacji należy zadbać o kształtowanie kompetencji w zakresie uczenia się, aby człowiek w ciągu swojego życia ustawicznie podejmował działania zmierzające do rozwoju własnego potencjału.

Ekspozowanie aktywności i samodzielności uczniów jest konsekwencją odchodzenia od dydaktyki tradycyjnej, opartej na teoriach behawioralnych, a podążania ku dydaktyce konstruktywistycznej, odwołującej się do teorii konstruktywizmu psychologicznego i społecznego⁶. Z teorii konstruktywizmu psychologicznego wynika aktywność intelektualna ucznia, która prowadzi do budowania jego własnej wiedzy. Inspirowanie ucznia do aktywności poznawczej staje się głównym zadaniem nauczyciela, które obejmuje tworzenie sytuacji problemowych, wywoływanie konfliktu poznawczego i umożliwianie uczniom samodzielnego pokonywania trudności, a tym samym samodzielnego generowania nowej wiedzy. Założenia konstruktywizmu społecznego implikują proces uczenia się oparty na społecznym negocjowaniu znaczeń i nadawaniu ich poznawanej rzeczywistości.

Aktywność ucznia i odpowiedzialność za podejmowane działania wynikają z paradygmatu edukacji podmiotowej, według

⁵ Wyjaśnienie istoty i szerszy opis tej teorii we *Wprowadzeniu* (s. 13–14).

⁶ Szerzej o konstruktywizmie w rozdz. I (s. 34–44).

którego uczeń staje się podmiotem edukacji. Organizowanie edukacji wyznaczają nie potrzeby państwa, a aspiracje, potrzeby życiowe i rozwój jednostek oraz grup społecznych. Kształtowanie aktywności i poczucia podmiotowości zapewnia współdziałanie uczniów w organizowaniu zajęć dydaktycznych, ich planowaniu, przygotowywaniu, prowadzeniu i ocenianiu. Zaangażowanie uczniów w planowanie zajęć prowadzi do odczucia, że nie są oni biernymi odbiorcami propozycji i ofert stawianych przez nauczyciela, ale są twórcami zadań, które pobudzają do aktywności, gdyż uznają je za własne. Działania są zdecydowanie bardziej efektywne, gdy człowiek odczuwa możliwość decydowania o sposobie postępowania, w którym wybór jest wynikiem jego własnej decyzji.

Ważnym kontekstem teoretycznym dla aktywności i samodzielności uczniów w procesie edukacyjnym może być podejście humanistyczne do kształcenia. Przedstawiciele szkoły humanistycznej (C. Rogers, A. Maslow, G. Allport) uważają za najważniejsze w procesie edukacji zaspokajanie potrzeb poszczególnych uczniów, stworzenie możliwości rozwijania własnego potencjału przez uczniów. Zdaniem autorów należy pozwolić uczącym się, aby sami kierowali swoim rozwojem, brali odpowiedzialność za swoją naukę i rozwój. Rolą nauczyciela staje się zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i wywołania pozytywnej motywacji do osiągnięcia sukcesu.

3. Niektóre determinanty procesu kształcenia

Do głównych czynników wywołujących proces kształcenia należy zaliczyć: cele, treści, zasady, metody, środki, formy organizacji.

Proces edukacyjny inspirujący do aktywności i samodzielności uczniów to proces, w którym cele i treści są stanowione przez uczestników, dominują metody nowoczesne (aktywizujące uczniów), praca zespołowa i zajęcia pozaszkolne oraz nowoczesne środki dydaktyczne.

Jeśli przy stanowieniu celów uwzględnia się potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży, ich pragnienia, dążenia i oczekiwania (zgodnie z założeniami pedagogiki postmodernistycznej)⁷, to proces zmierza w kierunku aktywności i samodzielności uczniów. Gdy cele są formułowane przez uczestników procesu edukacyjnego, czyli nauczycieli, uczniów, coraz częściej rodziców i innych kreatorów tego procesu, to są oni bardziej zaangażowani w ich realizację i ponoszą odpowiedzialność za efekty.

Jeśli cele są formułowane przez uczestników procesu kształcenia, to o treściach też powinni oni decydować. Według założeń konstruktywizmu istotna jest przedwiedza ucznia, czyli wiedza, z którą on przychodzi do szkoły. Dużą wagę przywiązuje się do treści, które dostarczają wiedzy typu: „wiedzieć jak, dlaczego”, a może przede wszystkim „gdzie”, a nie „wiedzieć, że”. Niezbędne są treści, które pozwolą uczyć się, jak się uczyć przez całe życie⁸, jak myśleć, jak rozwijać się twórczo, jak żyć w zdigitalizowanym świecie, jak korzystać z bogactwa informacji, jak tworzyć wiedzę i zdobywać mądrość. Podstawą doboru treści czyni się koncepcję człowieka innowacyjnego, nastawionego na poszukiwanie problemów w świecie i ich rozwiązywanie.

Aktywność uczniów w procesie kształcenia jest możliwa, gdy nauczyciel respektuje zasady, a w szczególności zasadę ograniczonej zależności ucznia od nauczyciela⁹ oraz zasadę samodzielności¹⁰. Według zasady aktywnego i świadomego udziału uczniów w procesie kształcenia aktywność jest niezbędnym warunkiem do podjęcia pracy, a uświadomienie uczniom celu i etapów ich działania jest podstawowym warunkiem osiągnięcia pozytywnych wyników w nauce.

⁷ Z. Melosik, *Pedagogika postmodernistyczna...*, op. cit.

⁸ T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian...*, op. cit.; eadem, *Dydaktyczny i społeczny...*, op. cit.

⁹ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.

¹⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit.

Wdrażanie uczniów do samodzielnego myślenia obejmuje organizowanie sytuacji problemowej, formułowanie problemu, poszukiwanie możliwych rozwiązań, weryfikację hipotez, ocenę i wybór najlepszego rozwiązania. Wdrażanie do samodzielnego działania zaś polega na wyborze zadania przez uczniów, samodzielnym planowaniu i wykonaniu działania oraz samodzielnej kontroli i ocenie efektów pracy.

W zakresie metod kształcenia preferuje się elastyczne stosowanie różnorodnych rozwiązań, z dominacją sposobów aktywizujących uczniów w procesie, wdrażających do samodzielnych działań i samodzielnego rozstrzygania problemów, a przede wszystkim do konstruowania wiedzy i nabywania przez uczniów kompetencji niezbędnych w dzisiejszej rzeczywistości.

Należy eksponować samodzielne dochodzenie do wiedzy, uczenie się przez odkrywanie, pokonywanie trudności. Można stosować gry dydaktyczne, a wśród nich burzę mózgow, gdy chcemy poszukiwać oryginalnych rozwiązań określonego problemu bliskiego uczniom. Metodę sytuacyjną stosujemy do rozstrzygania problemu kontrowersyjnego, alternatywnego, kiedy mamy do czynienia ze złożoną sytuacją wymagającą podjęcia decyzji. Inną grą dydaktyczną może być metoda biograficzna, która jest bardzo pożądana w edukacji do przybliżenia sylwetki wzorcowej (znaczącej) postaci z danego przedmiotu nauczania. Zaangażowanie uczniów w tworzenie biografii, sięganie do różnych źródeł i poszukiwanie sytuacji, w której wybrana postać zetknęła się z problemem, opracowanie scenariusza gry (symulacji, bo taka jest droga do osiągnięcia celu), przyjęcie ról i ich kreowanie oraz w toku symulacji rozwiązywanie problemu jest bardzo kształcące i wychowujące uczniów. Przy zastosowaniu gier dydaktycznych proces edukacyjny przybiera postać procesu badawczego, dzięki czemu uczniowie przybliżają sobie metody i techniki pozyskiwania danych w zakresie realizowanego przedmiotu. Gry dydaktyczne są atrakcyjnymi

metodami, aktywizującymi uczniów w różnych wymiarach, a także wysoce efektywnymi¹¹.

Do rozwiązywania problemów (szczególnie kontrowersyjnych, alternatywnych) można wykorzystać dyskusję, której, wydaje mi się, należy przyznać właściwą pozycję wśród metod edukacji szkolnej. W znanych klasyfikacjach metod kształcenia¹² występuje ona w grupie metod asymilacji wiedzy, metod podających, a jej szerokie możliwości zastosowania (różne wersje, modyfikacje dyskusji), wysokie walory dydaktyczne i wychowawcze przemawiają za tym, że jest to metoda w dużym stopniu aktywizująca uczniów, sprzyjająca rozwojowi myślenia, kształtowaniu poglądów oraz umiejętności ich prezentacji, a także obrony swojego stanowiska za pomocą argumentów.

Pogłębionej analizie treści może służyć metoda projektów, która polega na realizacji dużego zadania samodzielnie przez uczniów, przygotowywanego i kontrolowanego przez nauczyciela. Na ogół, ze względu na swój rozmiar, jest ono realizowane przez grupy uczniów, chociaż może być również realizowane indywidualnie. Specyficzną cechą projektu jest to, że uczniowie samodzielnie zdobywają informacje o jakimś szerszym niż zwykle zagadnieniu, opracowują je w pisemnej lub innej, ciekawej formie, a następnie prezentują innym. Metoda ta daje szansę rozbudzenia zainteresowań młodzieży danym zagadnieniem. Pozwala także rozwijać umiejętności uczniów w korzystaniu z różnych źródeł informacji, krytycznym analizowaniu faktów i oceny ich wiarygodności, ćwiczeniu sposobów prezentacji zebranych materiałów¹³.

11 K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania...*, op. cit.

12 C. Kupisiewicz, *Podstawy...*, op. cit.; W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit.

13 G. Petty, *Nowoczesne nauczanie...*, op. cit.

Samodzielności w działaniu uczniów służą metody oparte na działalności praktycznej uczniów o charakterze bezpośrednim i pośrednim. Działania praktyczne młodzieży, podejmowane w edukacji szkolnej, mogą pełnić różne funkcje: poznawczą, weryfikacyjną i instrumentalną. Metoda zajęć praktycznych realizowana w zakresie różnych przedmiotów, metoda laboratoryjna, szczególnie w wersji problemowej, sprzyja wdrażaniu uczniów do samodzielności i aktywności.

Coraz częściej pojawia się w procesie edukacji szkolnej drama; należy podtrzymać ten trend, ze względu na wysokie walory poznawcze i kształcące tej metody. Uczeń w dramie jest kreatorem, sprawcą działań. Uczy się i rozwija poprzez wieloraką aktywność. Będąc w roli, uczeń odwołuje się również do własnych doświadczeń życiowych, tym samym zyskuje wyższą świadomość motywacji własnych wyborów, sposobu myślenia i postępowania¹⁴.

Wdrażaniu do aktywności emocjonalnej uczniów służą przede wszystkim metody waloryzacyjne. Organizowanie uczestnictwa młodzieży w przedsięwzięciach eksponujących wartości, wywoływanie przeżyć emocjonalnych oraz stwarzanie sytuacji do wytwarzania wartości, wyrażania swoich emocji w różnych formach ekspresji służy kształtowaniu systemu wartości, postaw i poglądów na świat.

Do pracy samodzielnej uczniów wdraża tworzenie portfolio, czyli „teczki”, prostej, a zarazem uniwersalnej metody, która może być stosowana w nauczaniu wielu przedmiotów.

W XXI wieku nieodłącznym elementem uczniowskich działań powinno być wykorzystywanie zasobów i narzędzi dostępnych w Internecie, a także wielu rozwiązań z zastosowaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Zmierzanie w kierunku procesu kształcenia inspirującego uczniów do aktywności i samodzielności wymaga elastycznego

¹⁴ E. Szmyk, *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2009, s. 138.

i charakteryzującego się różnorodnością podejścia w zakresie form organizacji kształcenia, z dominacją pracy zespołowej, która stanowi narzędzie do aktywizacji młodzieży. Na szczególną uwagę zasługują zajęcia pozaszkolne¹⁵, które są dobrą okazją do rozwoju uczniów, a poza tym są bardzo przez nich lubiane. Nową formą kształcenia, coraz częściej wykorzystywaną, na którą szczególną uwagę zwracają w swoich publikacjach B. Siemieniecki¹⁶ i S. Juszczyk¹⁷, staje się e-learning realizowany przy zastosowaniu nowoczesnych technik informacyjnych. Platformy edukacyjne stwarzają dużo możliwości do świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się, konstruowania wiedzy na podstawie dostępnych informacji.

Podążając w kierunku aktywności, samodzielności oraz zaspokojenia potrzeb „cyfrowych uczniów” i sprostania procesom szybkiej dezaktualizacji wiedzy i coraz nowszym technologiom, rola nauczyciela sprowadza się w głównej mierze do „realizacji zadań mentora, organizatora pracy, doradcy zawodowego i przede wszystkim eksperta od skutecznego uczenia się”¹⁸. Nauczyciel w epoce cyfrowej nie jest ekspertem od wiedzy, ale specjalistą od organizacji uczenia się.

Istotnym warunkiem determinującym aktywność i samodzielność uczniów w procesie edukacji szkolnej jest dialog. Humanistyczny charakter procesu edukacyjnego, podmiotowe traktowanie uczniów wymaga prowadzenia dialogu¹⁹. Dialog w procesie edukacyjnym jest postrzegany jako naczelna wartość,

¹⁵ K. Denek, *Poza ławką...*, op. cit.; idem, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2009; idem, *O nowy kształt...*, op. cit.

¹⁶ T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Kształcenie...*, op. cit.

¹⁷ S. Juszczyk, *Edukacja na odległość*, op. cit.

¹⁸ W. Kołodziejczyk, *Spółeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy*, <http://edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/2008/05/szkoa-jutra-gos-w-dyskusji.html>, [dostęp: 06.06.2010].

¹⁹ E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu...*, op. cit.; M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, op. cit.

zasada czy metoda pracy nauczyciela z uczniem bądź też jako płaszczyzna porozumienia i rozumienia. Dialog jako trwały element życia człowieka pozwala odkrywać siebie i drugiego człowieka, wychodzić naprzeciw Innemu, rozumieć i kreować otaczającą rzeczywistość, w której ceni się wolność, godność, otwartość²⁰. Dialog jako autentyczne spotkanie z drugim człowiekiem ma szczególne miejsce w edukacji, wykracza bowiem poza przekazywanie wiadomości, a prowadzi do wymiany myśli, daje zatem szansę na porozumienie dwóch podmiotów i wspólne tworzenie znaczeń²¹. D. Barnes²² podkreśla znaczenie „mowy eksploracyjnej”, czyli dialogu między uczniami, niekontrolowanego przez nauczyciela, szczególnie przy rozwiązywaniu różnorodnych problemów w grupach.

Ponadto w epoce cyfrowej mamy liczne możliwości komunikowania się bezpośredniego i pośredniego, przy wykorzystaniu różnych nowoczesnych (cyfrowych) komunikatorów.

4. Podążanie w kierunku aktywności i samodzielności uczniów w procesie edukacyjnym

Jak wynika z wielu teorii psychologicznych, filozoficznych, immanentną cechą natury człowieka jest aktywność i samodzielność, której nie można hamować, a trzeba ustawicznie rozwijać. Ponadto aktywność i samodzielność ucznia warunkuje w dużym stopniu efektywność procesu kształcenia, który zmierza do wielostronnego rozwoju osobowości uczestników, do kształtowania postaw krytyczno-kreatywnych, odpowiadając na potrzeby współczesnej złożonej rzeczywistości.

²⁰ Ibidem, s. 7.

²¹ E. Murawska, *Od monologu do dialogu – refleksje o (nie)porozumieniu między nauczycielem a uczniem*, „Edukacja. Studia – Badania – Innowacje” 2005, nr 2, s. 51–56.

²² D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie...*, op. cit.

Podążanie w kierunku aktywności i samodzielności uczniów w procesie edukacyjnym wymaga usytuowania procesu w nurcie edukacji humanistycznej, według której uwzględnia się potrzeby i dążenia ucznia do aktywności i samodzielności. Paradygmat edukacji podmiotowej wskazuje na aktywność, samodzielność i odpowiedzialność uczniów w procesie kształcenia. Założenia psychologii poznawczej, wraz z teorią konstruktywizmu, wyznaczają aktywną pozycję ucznia w procesie uczenia się.

Do osiągnięcia procesu kształcenia, w którym dominuje uczenie się rozumiane jako konstruowanie wiedzy przez samych uczniów, w którym uczniowie są aktywni i samodzielni, uczą się wykorzystywania wiedzy, nabywania kompetencji potrzebnych w epoce cyfrowej, konieczne jest zastosowanie metod aktywizujących, wdrażających do samodzielnego myślenia i działania, nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, grupowych form pracy, zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych, wykorzystanie e-learningu oraz dialogu uczestników procesu edukacyjnego.

ZAKOŃCZENIE

Treści rozdziału kończącego książkę koncentrują się wokół tezy, iż autoedukacja rozumiana bardzo szeroko, jako podstawowy proces w nurcie rozwoju idei uczenia się przez całe życie, jako potrzeba człowieka, wartość autoteliczna, cel edukacyjny i życiowy, postawa oraz styl życia jest znaczącą drogą do prawdziwego, pełnego, wartościowego istnienia człowieka. Podjęto próbę określenia kategorii pojęciowej „życie wartościowe” w świetle niektórych teorii. Pokazano wieloaspektowe ujęcie „autoedukacji”. W *résumé* podjęto próbę połączenia tych dwóch kategorii pojęciowych drogą, którą jest kreowanie środowiska edukacyjnego, czyli wdrażanie do autoedukacji prowadzącej do życia wartościowego¹.

1. Kategoria pojęciowa „życie wartościowe” – odwołanie do niektórych teorii

„Życie wartościowe” – to życie człowieka w pełni własnego rozwoju, stawanie się człowiekiem rozwiniętym w wielu wy-

¹ Tekst jest zmodyfikowaną wersją wcześniejszej publikacji, zob.: W. Wróblewska, *Autoedukacja drogą do życia wartościowego*, [w:] K. Czykier, T. Sosnowski, T. Bajkowski (red.), *Wartości – edukacja – przemiany. Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej*, Białystok 2017, s. 31–39.

miarach, stawanie się osobą, realizacja wartości osobowych jednostki, czyli tożsamości, wolności i twórczości.

Życie wartościowe charakteryzuje się wysoką jakością życia własnego, stawaniem się zgodnie z własnymi standardami, wartościami, wiąże się z ideą pełni indywidualnego rozwoju człowieka.

Kategoria pojęciowa „pełny indywidualny rozwój” jest wysoce nieklarowna, nie zawsze wyraża dążenia do spełnienia się jednostki w poszczególnych okresach życia w zakresie swoich wyobrażeń o sobie możliwym i pożądanym².

Rozwinięcie kategorii pełnego indywidualnego rozwoju znajdujemy w humanistycznych teoriach rozwoju człowieka.

Z tą kategorią wiąże się koncepcja C. Rogersa³, według której człowiek jest traktowany jako istota posiadająca olbrzymie zasoby, pozwalające na zrozumienie siebie i podejmowanie działań, prowadzących do własnego rozwoju. Warunkiem projektowania i realizowania własnego rozwoju człowieka jest tworzenie odpowiedniego klimatu, wspomagającego rozwój. Istotne jest, aby jednostka miała poczucie akceptacji, poczucie własnej wartości. Człowiek podejmuje działania w kierunku własnego rozwoju, jeśli rozumie i ceni siebie, zna swoje mocne i słabe strony.

Z kategorią „pełny indywidualny rozwój” można powiązać też opracowany przez C. Rogersa model osobowości zwany „modelem osobowości w pełni funkcjonującej”⁴. Człowiek w pełni funkcjonujący charakteryzuje się takimi cechami, jak: otwartość na doświadczenia, skłonność doświadczenia pełni życia w każdym jego momencie, zaufanie do siebie i własnego organizmu, poczucie wewnętrznej wolności, swobody i autonomii, a także zdolność i skłonność do tworzenia w kontaktach ze

² D. Jankowski, *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*, Toruń 2012, s. 110.

³ Szerzej opisywana w rozdziale I, s. 26–27.

⁴ Szerzej o tym modelu w rozdziale I, s. 27–28.

światem. Prowadzi życie aktywne, bogate, na wysokim poziomie jakości i jest kreatywny wobec siebie i otoczenia.

Opisując kategorię „pełny indywidualny rozwój” można odwołać się do kryteriów dojrzałej osobowości, sformułowanych przez G. Allporta⁵. Człowiek o dojrzałej osobowości aktywnie uczestniczy w różnych sferach życia. Przejawia szerokie zainteresowanie światem. Bierze aktywny udział w życiu społecznym i nawiązuje głębokie relacje z innymi ludźmi. Jest zdolny do bezinteresownej sympatii, miłości. Ma poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, własnej wartości. Panuje nad emocjami, doskonale sobie radzi w sytuacjach stresowych. Akceptuje siebie wraz z mocnymi i słabymi cechami. Wyraźnie widzi swoje miejsce w świecie, zachowując zdrowy rozsądek, dystans do siebie i świata. Jego aktywność życiowa prowadzi do wytworów, które określają jego istotę. Zna siebie, ma poczucie humoru. Jest samodzielny, niezależny w swoich działaniach. Ma swoją filozofię życiową i własny system wartości, który wyznacza jego zachowanie.

Warto też odwołać się do teorii motywacji głoszonej przez A. Maslowa⁶, która zakłada, że każdy człowiek ma wrodzoną motywację do samorealizacji, która wynika z potrzeby usytuowanej na szczycie piramidy potrzeb. Z hierarchii potrzeb, opracowanej przez Autora, wynika, że zaspokojenie potrzeb niższego rzędu wyzwala motywację do zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu. Motywacja do samorealizacji u człowieka może pojawić się zatem, gdy zostaną zaspokojone cztery kategorie potrzeb niższego rzędu, a mianowicie: potrzeby fizjologiczne, potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba przynależności i miłości, potrzeba dodatniej samooceny.

Analizując kategorię pojęciową „życie wartościowe”, można odwołać się do modelu osobowości samorealizującej się, której

⁵ Szerzej o tym w rozdziale I, s. 29.

⁶ Szerzej o tym w rozdziale I, s. 31.

autorem jest A. Maslow⁷. Człowieka o osobowości samorealizującej się, inaczej też o osobowości dojrzałej, cechuje obiektywny odbiór rzeczywistości. Akceptuje przyrodę, innych ludzi i samego siebie. Jego zachowania charakteryzują się prostotą, naturalnością, spontanicznością. Jest samodzielny i niezależny. Koncentruje się na problemach globalnych. Przejawia postawę prospołeczną, tolerancyjną, nawiązuje silne relacje interpersonalne. Ma poczucie humoru, dystansu do siebie i rzeczywistości. W swoich działaniach wykazuje się kreatywnością oraz wytrwałością w dążeniu do celu.

W koncepcjach humanistycznych człowiek traktowany jest jako integralna całość, podmiot autonomiczny, jednostka wewnątrzsterowna, samodzielna, aktywna i twórcza, zdolna do rozpoznawania swoich potrzeb, decydowania o sobie, indywidualnego, konstruktywnego rozwoju oraz kierowania własnym życiem. Psychologowie humanistyczni uważają, że istnieje konieczność holistycznego i personalistycznego podejścia do człowieka jako osoby wolnej i odpowiedzialnej, posiadającej zdolność samorealizowania, aktualizowania i uniezależniania się od wpływów otoczenia, której podmiotowość wyraża się w dążeniu do spontanicznej aktywności własnej, twórczego rozwoju osobowości, samookreślenia się, samorealizacji i autokreacji.

Z wizji proponowanej przez psychologię humanistyczną wynika, że człowiek ma naturalne prawo do:

- pełnego indywidualnego rozwoju,
- zaspokajania indywidualnych potrzeb,
- przejawiania wszechstronnej podmiotowej aktywności w myśleniu i działaniu,
- samorealizacji przez autokreację własnej osobowości i aktualizacji swych możliwości w działaniu,
- akceptacji i samoakceptacji, samopoznania,
- stałego doskonalenia się, twórczego poszukiwania,

⁷ Szerzej o tym w rozdziale I, s. 31.

- wykorzystania własnych predyspozycji w realizacji swego scenariusza zawodowego,
- poprawnego kształtowania stosunków interpersonalnych,
- przystosowania do zmieniającego się otoczenia.⁸

Preferencja pełni indywidualnego rozwoju jako naturalne prawo, dobro społeczne i wartość samorealizacyjna przysługuje wolnej jednostce. Pełny indywidualny rozwój jest możliwy do zrealizowania przy podmiotowym standardzie funkcjonowania. Kazimierz Obuchowski⁹ wskazuje, że człowiek ocenia siebie pozytywnie, zależnie od tego, czy i o ile jest źródłem swojego postępowania; cele swoje – zależnie od tego, czy są przedmiotem jego intencji; świat wokół – gdy stwarza mu szanse spełniania jego możliwości. Poglądy składające się na standard podmiotowy budowane są na podstawie refleksyjnego poznania siebie i świata, tzw. osobistej wiedzy, gorącej, o nasyceniu emocjonalnym. Mogą być one podważane, negocjowane (nie posiadają epistemologicznego statusu oczywistości).

Kazimierz Obuchowski stawia tezę, iż rozwój jest wynikiem dominacji standardu podmiotowego, a mechanizm psychologiczny, wpływający na organizację osobowości człowieka, nazywa adaptacją twórczą. Mechanizm ten polega na dostosowaniu się osobowości do koncepcji siebie i wynikających z tej koncepcji zadań i sposobów realizacji, które nie mogą być opisane żadnym algorytmem, muszą być twórcze. Procesy adaptacji twórczej możliwe są u osób zorientowanych na podmiotowe standardy waluacji; w przypadku orientacji przedmiotowej zmiany mają charakter adaptacji mechanicznej.

⁸ J. Wilsz, *Czym jest podmiotowość człowieka?*, <http://www.jolantawilsz.pl/60-czym-jest-podmiotowosc-czlowieka>, [dostęp: 04.07.2016].

⁹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1999.

2. Autoedukacja w wieloaspektowym ujęciu

Autoedukację można traktować „jako doniosły składnik całokształtu życia ludzkiego, (...) jako sprawczy udział w spełnianiu się jednostki jako osoby w wymiarze indywidualnego życia, jak też swojego funkcjonowania w różnych rolach w społeczeństwie”¹⁰. Jednostka podejmująca działania autoedukacyjne, troszcząca się o własny rozwój, przyczynia się do rozwoju społeczeństwa, a także jego kultury.

Każdy normalnie rozwijający się człowiek w okresie adolescencji ma możliwość podejmowania działań nad swoim rozwojem. Staje się tak, gdy ma rozbudzoną taką potrzebę, gdy autoedukacja ma dla niego znaczenie, wartość autoteliczną, która motywuje do działań, ukierunkowuje je, a także nadaje działaniom określony kształt i treść. Potrzebny jest indywidualny, sprawczy, a nawet twórczy udział w procesie stawania się człowiekiem, doskonalenia siebie w każdej sferze. Zagrożeniem dla działań autoedukacyjnych może być przemoc symboliczna, która we współczesnym świecie w coraz większym stopniu rozszerza swoje manipulacje społeczne.

Autoedukacja jest elementem życia jednostki, którego ona jest podmiotem, sprawcą. Konieczne są korzystne uwarunkowania socjalizacyjno-edukacyjne, aby została ukształtowana postawa autoedukacyjna i odpowiednie kompetencje oraz rozwijana orientacja życiowa.

Wyzwaniem współczesnej rzeczywistości jest podejmowanie uczenia się przez całe życie. Autoedukacja jest podstawowym procesem w nurcie rozwoju idei uczenia się przez całe życie.

Autoedukacja jako potrzeba człowieka wynika z teorii potrzeb A. Masłowa. Według założeń autora każdy człowiek ma potrzebę samorealizacji, doskonalenia siebie. Potrzeba jest rozumiana jako „stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku (...). Potrzebie zwykle towarzyszy

¹⁰ D. Jankowski, *Edukacja i autoedukacja...*, op. cit., s. 136.

silna motywacja”¹¹, która wywołuje aktywność, podejmowanie działań autoedukacyjnych.

W rozwoju osobowości fundamentalne znaczenie ma wartość, która ukierunkowuje działania człowieka. „Wartość” jest wieloznacznym terminem, rozpatrywanym przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. W ujęciu filozoficznym „ze stanowiska obiektywistycznego pojęcie [to] jest traktowane jako pewna właściwość przedmiotów, niezależnie od tego, jak je oceniają ludzie, ze stanowiska subiektywistycznego – jako właściwość nadawana przedmiotom przez człowieka w zależności od jego potrzeb, uczuć i woli”¹². Realnym przejawem wartości są cele i dążenia życiowe, mobilizujące do aktywności codziennej, zwłaszcza w sytuacjach trudnych. Autoedukacja jako wartość autoteliczna inspiruje człowieka do działań edukacyjnych.

Wdrażanie do autoedukacji to jeden z głównych celów edukacji szkolnej. Dzierżymir Jankowski w swojej książce zwraca uwagę na podejmowanie działań autoedukacyjnych jako cel życiowy, który może być osiągany poprzez edukację formalną i nieformalną.

Innym aspektem autoedukacji może być rozpatrywanie jej w kategoriach postawy, która jako zgodna i trwała organizacja wiedzy, uczuć oraz pewnych form działań, wpływa na zaspokajanie potrzeby samorealizacji, postawy, która obejmuje wiedzę o autoedukacji, stosunek i działania autoedukacyjne. Badania¹³ dowodzą, że wiedza o autoedukacji młodzieży kształtuje się na niskim poziomie. Istnieje zatem potrzeba szczególnej troski o to, by młodzież miała okazję do zdobywania wiedzy o niej. Świadomość wiedzy o procesie autoedukacji wpływa na stosunek i działania podejmowane w jego zakresie.

11 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 5, Warszawa 1992, s. 161.

12 Ibidem, s. 227.

13 Przykładem mogą być badania wśród studentów pięciu uniwersytetów polskich prowadzone i opisane przeze mnie w książce: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008.

Kolejnym aspektem może być styl życia, w którym jest obecny proces autoedukacji. Styl życia można rozumieć jako ogólne podejście do życia oparte na wiedzy naukowej i potocznej, strategię działania, postawę, przekonanie oparte na doświadczeniu, warunkach społecznych i materialnych. Andrzej Tyszka¹⁴ styl życia definiuje jako „kulturowo uwarunkowany stopień i sposób zaspokajania potrzeb i realizowania aspiracji za pomocą możliwości i przywilejów wynikających z zajmowanej pozycji społecznej”.

Styl życia jest realizowany dzięki planowi życiowemu, który, według Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej¹⁵, można zdefiniować jako „skonkretyzowany obraz własnego życia, koncepcję życia przez jednostkę nie tylko preferowaną, ale również wybraną do realizacji. Plan życiowy jest wizją przyszłego życia skonstruowaną na podstawie zinternalizowanego systemu wartości, uwzględniającą życzenia (pragnienia) zweryfikowane poprzez ocenę własnych możliwości i aktualnych szans tworzonych przez sytuację społeczną”.

Do prawdziwego, pełnego, wartościowego istnienia człowieka może prowadzić styl życia, w którym obecny jest proces autoedukacji.

3. Droga do życia wartościowego, droga do pełnego własnego rozwoju

Na drodze do pełnego rozwoju znaczenie mają takie elementy, jak: czynniki wywołujące aktywność, podejmowane działania oraz efekty działań i satysfakcja/zadowolenie z działań. Do czynników wywołujących aktywność autoedukacyjną zaliczymy: potrzeby, wartości, cele, aspiracje, które należy rozwijać u młodzieży w toku edukacji formalnej i nieformalnej.

¹⁴ A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1972, s. 105.

¹⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.

Drugim elementem są działania, czyli umiejętności, kompetencje, sprawność działań. Na drodze do życia wartościowego konieczne jest kształtowanie umiejętności i kompetencji autoedukacyjnych, ćwiczenie ich, nabywanie sprawności w tym zakresie. Według Stanisława Karasia¹⁶ do umiejętności autoedukacyjnych należy zaliczyć:

- umiejętność planowania pracy autoedukacyjnej,
- umiejętność poprawnego rozumowania,
- krytycyzm,
- umiejętność obserwacji,
- umiejętność koncentracji,
- samokontrolę i samokrytycyzm,
- rzetelność i wytrwałość.

Według Józefa Półturzyckiego¹⁷ podstawowym warunkiem działań autoedukacyjnych jest samodzielność jednostki w planowaniu działań, dobieraniu odpowiednich metod i form postępowania oraz w przeprowadzaniu kontroli i oceny. Drugim warunkiem autoedukacji, zdaniem autora, jest świadome dążenie w realizacji wytyczonych celów. Innym czynnikiem jest dynamizacja i systematyczny rozwój procesu autoedukacji. Działania autoedukacyjne prowadzą do permanentnego i wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka, wynikającego z coraz bardziej rozbudzonych i kształtowanych potrzeb autoedukacyjnych, wiodących do szerokich zainteresowań i aktywności życiowej w różnych dziedzinach.

Satysfakcja z działań autoedukacyjnych staje się motywem do dalszych działań, kształtuje postawę autoedukacyjną, która przekształca się w przekonanie i orientację życiową, kreuje styl życia, w którym jest obecny proces autoedukacji.

Aranżowanie środowiska edukacyjnego, czyli wdrażanie do autoedukacji, można rozumieć jako wprowadzanie młodzieży na drogę poszukiwania prawdy, refleksyjnego kreowania siebie

¹⁶ S. Karas, *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994, s. 16.

¹⁷ J. Półturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 21.

i własnej przyszłości. Wdrażanie do autoedukacji to rozbudzanie potrzeby autoedukacji i rozwijanie aspiracji autoedukacyjnych, kształtowanie kompetencji autoedukacyjnych (zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności i ich świadomości), a także formowanie postaw zaangażowanych w proces autoedukacji i tym samym tworzenie stylu życia, w którym obecna jest autoedukacja. Konieczne jest stwarzanie warunków do podejmowania działań autoedukacyjnych na wszystkich szczeblach kształcenia, a w szczególności w szkole wyższej, w której autoedukacja powinna dominować nad edukacją kierowaną¹⁸.

Reasumując, w sytuacji dynamicznie zachodzących zmian człowiek staje przed wyzwaniem uczenia się przez całe życie. W nurcie idei edukacji ustawicznej podstawowym procesem jej realizacji jest proces autoedukacji. Człowiek, który ma potrzebę podejmowania działań edukacyjnych, przyznający im szczególną wartość, który jest sprawny w tych działaniach i realizuje ustawicznie proces autoedukacji ma szansę na życie wartościowe. Taki człowiek jest zorientowany na działania autoedukacyjne, obejmujące szeroki zakres czynności wiążących się z różnymi dziedzinami funkcjonowania człowieka, a przede wszystkim z różnymi sferami jego osobowości (intelektualną, emocjonalną, moralną, społeczną, psychomotoryczną). Różnorodność inicjatyw podejmowanych przez jednostkę prowadzi do rozwoju różnych sfer jej osobowości. Świadomość znaczenia aktywności autoedukacyjnej w rozwoju osobowości jednostki prowadzi do stylu życia, w którym wykorzystuje się indywidualne możliwości, urzeczywistnia się własny potencjał, w którym człowiek rozwija się w pełni.

¹⁸ W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie...*, op. cit.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Badania fenomenologiczne w pedagogice: istota czy jakość?*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, Lublin 2007.
- Andrukowicz W., *Projekt celów kształcenia integralnego*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, Szczecin 2000.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1994.
- Banach C., *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, „Nowa Szkoła” 2001 nr 9.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 2007.
- Barnes D., *Learning Styles in TVEI: Evaluation Report No.3.*, Leeds University for the MSC 1987.
- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia się do kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1988.
- Barr R.B., Tagg J., *From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate education*, [w:] *Learning from Change. Landmarks in Teaching and Learning in Higher Education from Change Magazin, 1969–1999*, London 2000.
- Bartecki J., *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*, Warszawa 1964.
- Bauman T., *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] eadem (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005.
- Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2001.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.

- Bogaj A., *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000.
- Borawska-Kalbarczyk K., *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa 2015.
- Brophy J.E., *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2002.
- Brown G., Atkins M., *Effective Teaching In Higher Education*, New York 1988.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, wst. A. Brzezińska, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010.
- Bruner J.S., *Proces kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1964.
- Buss D.M., *Psychologia ewolucyjna*, Gdańsk 2001.
- Chlewiński Z., *Psychologia poznawcza. W trzech ostatnich dekadach XX wieku*, Gdańsk 2007.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003.
- Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Warszawa 2018.
- Czerka E., *Rozwój potencjału dorosłych z perspektywy heutagogicznej*, „Rocznik Andragogiczny” 2009.
- Czykier K., Sosnowski T., Bajkowski T. (red.), *Wartości – edukacja – przemiany. Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej*, Białystok 2017.
- Dalin P., Rolff H.G., Kleekamp B., *Changing the school culture*, London 1995.
- Davies I.K., *Objectives in Curriculum Design*, New York 1976.
- Dąbrowa E., Jankowska D. (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.
- Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Denek K., *Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego*, [w:] J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń 1993.
- Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2009.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002.
- Denek K., *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000.
- Dewey J., *Szkoła i dziecko*, wst. E. Clapared, przeł. H. Błęszyńska, Warszawa 2006.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa 2016.
- Dylak S., *Dialog w kształceniu na odległość – jego znaczenie i struktura*, [w:] S. Wrycza, J. Wojtkowiak (red.), *Nauczanie na odległość. Wyzwania – tendencje – aplikacje*, Gdańsk 2002.

- Everston C.M., *Organization and Management*, [w:] M.C. Reynolds (red.), *Knowledge for the Beginning Teacher*, Exeter 1989.
- Fazlagić J., *Szkola jako instytucja ucząca się*, [w:] B.D. Gołębnik (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F., *Style nauczania*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1998.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.
- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 1, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1988.
- Galton M., Simon C., *Inside the Primary Classroom*, London 1980.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, przeł. A. Janowski, Warszawa 2009.
- Gawel-Luty E., *Miejsce nowych technologii w edukacji*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, K. Kowalczyk (red.), *Innowacje w edukacji w perspektywie jakości kształcenia*, Toruń 2019.
- Gołębnik B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003.
- Goodman P., *Compulsory mis-education*, New York 1964.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. D. Szafrąńska-Poniewierska, Warszawa 1996.
- Grzesiuk L., Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się*, Warszawa 1978.
- Gulińska H., Bartoszewicz M., *Tablica interaktywna wspomagająca nauczanie, „e-mentor”* 2007, nr 1.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2003.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, przeł. J. Kowalczyńska, J. Radzicki, Warszawa 2001.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
- Hirst P.H., *Liberal education and the nature of knowledge*, [w:] R.S. Peters (red.), *The philosophy of education*, London 1975.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się, poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przeł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006.
- Jackson P., *Live In classrooms*, New York 1990.
- Jank W., Meyer H., *Didaktische Modelle*, Berlin 2002.
- Jankowski D., *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*, Toruń 2012.

- Janowski A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Warszawa 1980.
- Jarosz B., *Konstrukttywizm – technologia informacyjna – zmiany w procesie kształcenia*, [w:] Morbitzer J. (red.), *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*, Kraków 2002.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1999.
- Juszczyk S., *Edukacja na odległość*, Toruń 2003.
- Juszczyk S., *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2002.
- Kaplan P.S., *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*, St. Paul 1990.
- Karaś S., *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994.
- Karpińska A., *Niepowodzenia szkolne wobec zmian w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001.
- Karpińska A., Wróblewska W. (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Warszawa 2011.
- Karpińska A., Wróblewska W. (red.), *Pola poznawcze dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Białystok 2008.
- Karpińska A., Wróblewska W., Kowalczuk K. (red.), *W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta*, Toruń 2016.
- Klaus J., Müller D., Vahrenkamp S., *Studienberatung*, [w:] *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 10, L. Huber (red.), *Ausbildung und Socialization in der Hochschule*, Stuttgart 1983.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o edukacji, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Gdańsk 2006.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009.
- Kojs W., *Treści kształcenia – stare i nowe problemy*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Kielce 1999.
- Kowalczuk K., *Edukacja w pikselach. Gry komputerowe w procesie kształcenia*, Gdańsk 2016.
- Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 1.

- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998.
- Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2002.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa 1990.
- Levine J., *Internet*, przeł. M. Kowalczyk, Warszawa 2000.
- Lewowicki T., *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa–Radom 2007.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.), *Kształcenie na odległość w praktyce edukacyjnej*, Toruń 2009.
- Lorens R., *E-podręcznik w ramach projektu „Cyfrowa szkoła”, „e-mentor”* 2013, nr 4.
- Madsen K.B., *Współczesne teorie motywacji*, przeł. A. Jakubczyk, Warszawa 1980.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.
- Marshall G. (red.), Tabin M. (red. pol. wyd.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, przeł. A. Kapciak, Warszawa 2008.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Warszawa 1991.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej, A. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Pedagogika postmodernistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2004.
- Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, przeł. A. Ubertowska, Gdańsk 2002.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika*, Warszawa 2000.
- Morbitzer J., *Mity edukacji wspieranej komputerowo*, „Magazyn Szkolny” 2009.
- Murawska E., *Od monologu do dialogu – refleksje o (nie)porozumieniu między nauczycielem a uczniem*, „Edukacja. Studia – Badania – Innowacje” 2005, nr 2.
- Nizińska A., *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*, Wrocław 2008.
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły*, Warszawa 2003.
- Nussbaum M.C., *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 5, Warszawa 1992.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

- Palka S., *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2000.
- Papińska-Kacperek J. (red.) *Spółczesność informacyjna*, Warszawa 2008.
- Pervin L.A., John O.P., *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków 2002.
- Petersen W.H., *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, München–Düsseldorf–Stuttgart 2001.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przeł. J. Bartosik, Sopot 2010.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2003.
- Półturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa–Radom 2014.
- Półturzycki J., *Potrzeby i kierunki rekonstrukcji dydaktyki*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001.
- Półturzycki J., *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*, Warszawa 2016.
- Półturzycki J., *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013.
- Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – praktyka – rozwój*, Toruń 2003.
- Reich K., *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methoden-pool*, Weinheim und Basel 2006.
- Riedl A., *Grundlagen der Didaktik*, München 2004.
- Robertson J., *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1998.
- Rogers C.R., *Sposób bycia*, przeł. M. Karpiński, Poznań 2002.
- Rolff H.G., *Entwicklung von Einzelschulen*, [w:] H.G. Rolff, K.O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (red.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven*, Weinheim–München 1998.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.
- Schulz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980.
- Senge P., *Die fünfte Disziplin, Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, Stuttgart 1996.
- Szadzińska E., *Cechy wiedzy a integrowanie treści kształcenia wokół idei zrównoważonego rozwoju*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz (red.), *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, Toruń 2016.
- Szadzińska E., *Zrównoważony rozwój w edukacji szkolnej*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2014, nr 1.
- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2004.

- Szymański M., *Wysokie aspiracje*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 6.
- Szymik E., *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2009.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001.
- Tanaś M., *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, Warszawa 1997.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2002.
- Tyszka A., *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1972.
- Wadsworth B.J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998.
- Walter N., *Obszary edukacyjnych zastosowań Internetu*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002.
- Wróblewska W., *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001.
- Wróblewska W., *Autoedukacja drogą do życia wartościowego*, [w:] K. Czykier, T. Sosnowski, T. Bajkowski (red.), *Wartości – edukacja – przemiany. Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej*, Białystok 2017.
- Wróblewska W., *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008.
- Wróblewska W., *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok 2004.
- Wróblewska W., *W kierunku aktywności i samodzielności uczniów w procesie kształcenia*, [w:] B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, A. Kienig (red.), *Potrzeby edukacyjne ucznia w pedagogicznej perspektywie*, Białystok 2012.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.
- Zaczyński W., *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.
- Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia*, Toruń–Poznań, 1999.

Netografia

- Dylak S., *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>, [dostęp: 09.12.2004].
- <https://www.nsba.org>, [dostęp: 22.11.2017].
- Kołodziejczyk W.: *Społeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy*, <http://edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/2008/05/szkoa-jutra-gos-w-dyskusji.html>, [dostęp: 06.06.2010].
- Konektywizm – czyli obraz nauki w XXI w.*, <http://elearning.wprost.pl/aktualnosci/id,191497/Konektywizm-czyli-obraz-nauki-w-XXIwieku>, html, [dostęp: 09.06.2010].

- Palka S., *Impulsy i kierunki rozwoju dydaktyki ogólnej*, „Edukacyjne Dys-kursy”, <http://belfer.univ.szczecin.pl/~edipp/impulsy.htm>, [dostęp: 12.01.2017].
- Sawiński J.P., *Kluczowe kompetencje epoki cyfrowej*, http://edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1001&Itemid=1, [dostęp: 27.12.2010].
- Sawiński J.P., *Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1077-konektywizm-czyli-rewolucja-w-uczeniu-sie>, [dostęp: 11.10.2017].
- Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm, [dostęp: 20.04.2018].
- Sysło M., *Technologia informacyjna w edukacji*, https://www.researchgate.net/publication/239927649_TECHNOLOGIA_INFORMACYJNA_W_EDUKACJI1, [dostęp: 21.10.2018].
- Szpunar M., *Urodzeni z myszką w ręku. Wczesna adaptacja do nowych mediów*, http://www.magdalenaszpunar.com/_publikacje/2009/szpunar.pdf, [dostęp: 28.10.2010].
- Wilsz J., *Czym jest podmiotowość człowieka?*, <http://www.jolantawilsz.pl/60-czym-jest-podmiotowosc-czlowieka>, [dostęp: 04.07.2016].

Spis ilustracji

Ilustracja 1. Refleksje filozoficzne o modelu edukacji	20
Ilustracja 2. Teorie psychologii humanistycznej podstawą współczesnej edukacji	26
Ilustracja 3. Dwie wersje konstrukttywizmu	33
Ilustracja 4. Nowa hierarchia celów edukacji szkolnej	48
Ilustracja 5. Koncepcje natury człowieka i paradygmaty dydaktyczne	67
Ilustracja 6. Wzory procesualno-poznawcze uczenia się	86
Ilustracja 7. Elementy kultury organizacyjnej szkoły	95
Ilustracja 8. Modele komunikowania się w edukacji	104
Ilustracja 9. Działania nauczyciela związane z utrzymaniem ładu i dyscypliny w klasie	108
Ilustracja 10. Mechanizmy motywowania uczniów do uczenia się	110
Ilustracja 11. Zmiana filozofii edukacyjnej	126
Ilustracja 12. Modele szkoły według I.K. Daviesa	129
Ilustracja 13. Struktura „uczącej się organizacji”	135

Indeks nazwisk

- Ablewicz Krystyna 69, 158
Allport Gordon 26, 29, 30, 140, 150
Andrukowicz Wiesław 156, 158
Arends Richard I. 87, 106, 108, 109
Banach Czesław 158
Bandura Albert 37, 79, 158
Barnes Douglas 15, 17, 34, 37,
38, 59, 77, 106, 146, 158
Barr Robert 58, 158
Bartecki Jan 90, 158
Bauman Teresa 51, 53, 73, 141, 158
Bernstein Basil 106, 158
Bloom Benjamin 15, 49
Bogaj Andrzej 45, 49, 138, 159
Borawska-Kalbarczyk Katarzyna
53, 118, 125, 159
Brophy Jere E. 109, 111, 159
Brown George 58, 159
Bruner Jerome Seymour 15, 34,
35, 36, 39, 71, 79, 82, 159
Buzan Tony 62, 88
Calhoun Emily 61, 93, 161
Chlewiński Zdzisław 37, 159
Chomczyńska-Rubacha
Mariola 94, 159
Czerepaniak-Walczak
Maria 128, 159
Czerka Eliza 14, 159
Davies Ivor Kevin 128, 129, 159
Dąbrowa Ewa 17, 145, 159
Delors Jacques 47, 159
Denek Kazimierz 16, 46, 47, 48,
49, 50, 53, 55, 59, 145, 159
Dewey John 23, 24, 34,
66, 71, 130, 159
Dudzikowa Maria 98, 159
Dylak Stanisław 37, 42, 159, 164
Everston Carolyn M. 107, 160
Fazlagić Jan 133, 160
Fenstermacher Gary D. 80, 160
Flanders Ned A. 99
Galloway Charles 49, 160
Galton Maurice 82, 160
Gardner Howard 80, 160
Gawel-Luty Elżbieta 125, 160
Gołębniak Bogusława
Dorota 76, 84, 160
Goodman Paul 81, 160
Gordon Thomas 102, 160
Grzesiuk Lidia 100, 160
Gutek Gerald Lee 23, 160
Hejnicka-Bezwińska
Teresa 155, 160
Hirst Paul H. 82, 160
Hopkins David 161
Illeris Knud 44, 160
Jackson Philip W. 99, 160
Jankowska Dorota 159, 160
Jankowski Dzierżymir 154
Janowski Andrzej 99, 103, 161
Joyce Bruce 61, 93, 161
Juszczyk Stanisław 16, 42, 39,
145, 161
Kaplan Paul S. 100, 102, 103, 107,
109, 161
Karaś Stanisław 156, 161

- Karpińska Anna 19, 46, 48, 57, 161
Klus-Stańska Dorota 15, 32,
37, 66, 68, 71, 106, 161
Kojas Wojciech 53, 161
Kołodziejczyk Witold 145, 164
Kowalczyk Karol 57, 123, 161
Kozielecki Józef 52, 97, 161
Kruszewski Krzysztof 49, 143, 162
Kupisiewicz Czesław 40,
71, 141, 143, 162
Kwieciński Zbigniew 76, 106, 162
Levine John 118, 162
Lewowicki Tadeusz 13, 16, 45,
48, 56, 127, 138, 145, 161
Madsen Kristen B. 111, 162
Malewski Mieczysław 58, 162
Maslow Abraham 78, 113, 114,
130, 140, 150, 151, 153, 162
Meighan Roland 106, 162
Melosik Zbyszko 46, 141, 162
Mieszalski Stefan 109, 162
Mietzel Gerd 113, 162
Milerski Bogusław 73, 162
Morbiter Janusz 12, 162
Murawska Ewa 17, 146, 162
Niemierko Bolesław 49
Nizińska Anna 58, 162
Nowosad Ineta 134, 162
Nussbaum Martha 74, 162
Obuchowski Kazimierz 152, 162
Okoń Wincenty 49, 88, 141, 143,
154, 162
Palka Stanisław 50, 56, 163, 165,
Petty Geoff 62, 143, 163
Piaget Jean 34, 35, 71, 79
Pilch Tadeusz 73, 163
Pólturzycki Józef 47, 48, 57, 58,
156, 163
Przyborowska Beata 12, 19, 83,
135, 136, 163
Reynolds Maynard C. 107, 160
Robertson John 102, 109, 163
Rogers Carl 25-29, 68, 78, 79,
93, 130, 140, 149, 163
Sajdak Anna 57, 163
Sawiński Julian Piotr 118, 138, 165
Senge Peter 134, 135, 165
Schulz Roman 134, 163
Siemens George 117, 165
Siemieniecki Bronisław 14, 16,
145, 162
Simon Herbert 14
Soltis Jonas F. 80, 160
Szadzińska Ewa 53, 163
Szkudlarek Tomasz 46, 74, 117, 163
Szwarc Alina 53, 163
Szymański Mirosław Józef 52, 164
Szymik Eugeniusz 144, 164
Śliwerski Bogusław 46, 73, 76, 94
Tagg John 58, 158
Tanaś Maciej 123, 124, 164
Trzebińska Ewa 100, 160
Tuohy David 95, 96, 164
Tyszka Andrzej 155, 164
Wawrzyniak-Beszterda
Renata 100, 164
Wilsz Jolanta 152, 165
Wróblewska Walentyna 46,
57, 137, 148, 157, 161
Wygotski Lew 15, 35, 71, 79, 164
Zaczyński Władysław 50, 164

Indeks rzeczowy

- akomodacja 43
- aksjologia 46
- aktywny podmiot 33
- analogie
 - bezpośrednie 89
 - personalne 90
 - symboliczne 90
- asymilacja 43
- autoedukacja 149, 153, 154, 157
- cele
 - podmiotowe 50
 - rzeczowe 50
- cyfrowi uczniowie 16, 116
- cywilizacja współczesna 17
- dialog sokratejski 21
- doradca zawodowy 16
- dydaktyka
 - cyfrowa 115
 - szkoły wyższej 57
 - tradycyjna 14
- dysonans poznawczy 110
- działania
 - demonstracyjne 109
 - interwencyjne 109
 - prewencyjne 108
- edukacja
 - paralelna 12
 - podmiotowa 15
 - ustawiczna 12
- egzystencjalizm 21, 22, 82
- ekspert od skutecznego uczenia się 16
- e-learning 17, 63, 145, 147

- epistemologia 21
- epoka cyfrowa 12
- ewaluacja 64
- filozofia
 - adaptacyjna 127
 - krytyczno-kreatywna 127
- formy organizacji kształcenia 63
- funkcje języka
 - komunikacyjna 99
 - ekspresyjna 99
 - ideacyjna 99
- gry dydaktyczne 61, 85, 142
 - burza mózgów 142
 - metoda biograficzna 142
 - metoda symulacji 142
 - metoda sytuacyjna 142
- heutagogika 13
- idealizm 21
- Internet 115, 118, 122
- kalkulacjonizm 36
- klimat wspomagający rozwój 27
- kognitywistyka 14
- kompetencje społeczne 64, 97
- komputer 12, 16, 123, 124
- komunikowanie się uczestników edukacji 17
- koncepcja
 - człowieka innowacyjnego 52
 - procesu poznawania 21
 - rzeczywistości 20
 - ucznia 20
- koncepcje doboru i układu treści kształcenia
 - egzemplaryzm 55
 - funkcjonalna 55
 - kompleksowo-problemowa 55
 - programowania dydaktycznego 55
 - strukturalizm 55
 - szerokich pól treściowych 55

- nauczania aktywizującego 55
- koncepcje natury człowieka
 - człowiek autonomiczny 67
 - dekonstruktor 67
 - konstruktor 67
 - maszyna 67
- konektywizm 66, 117
- konstruktywizm 32-36, 39, 42
 - jako teoria wiedzy 32
 - jako teoria procesu kształcenia 32
 - psychologiczny 33
 - społeczny 35, 43
- konstruowanie wiedzy 147
- kontrakt społeczny 109
- kontrola
 - wstępna 64
 - bieżąca 64
 - końcowa 64
- kultura organizacyjna szkoły 94, 95
 - wytwory 95
 - wartości 95
 - założenia 95
- kulturalizm 36
- ład 45, 94, 106
- metafizyka 20
- metafory 89
- metoda tworzenia 62
- metoda projektu 143
- mapa myśli 63, 88
- metody praktyczne 63
- metody kształcenia 58
- mnemotechniki 87
- model osobowości samorealizującej się 31
- model osobowości w pełni funkcjonującej 27, 149
- modele komunikowania się w edukacji
 - transmisyjny 104
 - interpretatywny 104, 105

modele szkoły

- szkoła tradycyjna 128
- romantyczna 129
- nowoczesna 130
- terapeutyczna 130
- refleksyjna 131
- emancypacyjna 132

modelowanie 37

mowa eksploracyjna 38

mózg 32

negocjowanie znaczeń 38

paradygmat

- behawiorystyczny 67, 68
- konstruktywistyczny 67 42, 66, 71
- humanistyczny 66, 67 68, 69, 76
- krytyczno-emancypacyjny 67, 73

pedagogika

- emancypacyjna 73
- krytyczna 73

pełny indywidualny rozwój 149, 151

porozumiewanie się emocjonalne 101

potencjał 70, 74, 79, 157

potrzeby 78, 115, 116, 127, 139, 140, 141, 146, 147, 150, 154, 155, 157

praca zespołowa 145

pragmatyzm 21

proces kształcenia 12, 16, 39, 41, 61, 67, 68, 70, 71, 73, 115, 118, 138, 140

progresywizm 22

przesunięcie paradygmatyczne 56, 63, 64

przesunięcie progresywistyczne 128

realizm 21, 29

refleksja 21, 39, 44

samodzielność uczniów w myśleniu i działaniu 18

samoocena 65

sfera osobowości

- emocjonalna 51
- poznawcza 51
- psychomotoryczna 51

słuchanie

- aktywne 103
- empatyczne 103
- otwarte 103
- świadome 103

społeczeństwo

- informacyjne 12
- mądrości 12
- wiedzy 12

społeczne mechanizmy wzbudzania motywacji 113

strategia integracji emocjonalnych i intelektualnych stron osobowości 91

style nauczania

- egzaminator klasowy 83
- instruktor grupowy 83
- kierowniczy 81
- negocjacyjny 77, 79
- opiekun indywidualny 83
- ramowy 59, 77
- terapeutyczny 80, 82
- wyzwalający 82
- zamknięty 77

synektyki 89

sytuacja edukacyjna 54

sytuacje problemowe 14

szkoła

- jako instytucja zarządzająca wiedzą 12
- jako organizacja ucząca się 133

środki dydaktyczne 140

środowisko aktywnego uczenia się 18

taksonomia celów kształcenia 133, 134, 136

technologia informacyjno-komunikacyjna 118

teleologia edukacyjna 45

teoria obserwacyjnego uczenia się 114

teorie

- filozoficzne 18
- humanistyczne 18
- konstruktywistyczne 18

- treści kształcenia 51, 53, 54, 59, 77, 82
- triada transcendentálna 47, 58
- uczenie się pojęć
 - dedukcyjne 87
 - indukcyjne 87
- uczenie się z doradcą 91
- umiejętności kluczowe 12
- wartości uniwersalne 58
- wiedza jako
 - byt obiektywny 68
 - byt subiektywny 59
- wieloparadygmatyczność 56
- wielostronny rozwój ucznia 65
- wzbudzanie dysonansu poznawczego 109, 110
- wzbudzanie motywacji osiągnięć 112
- wzorce uczenia się
 - behawioralne 85
 - procesualno-poznawcze 85, 86
 - uczenie się całościowe 84, 91
 - uczenie się we współpracy 90
- zachowania zakłócające 108
- zajęcia pozalekcyjne 145
- życie wartościowe 149, 150, 157