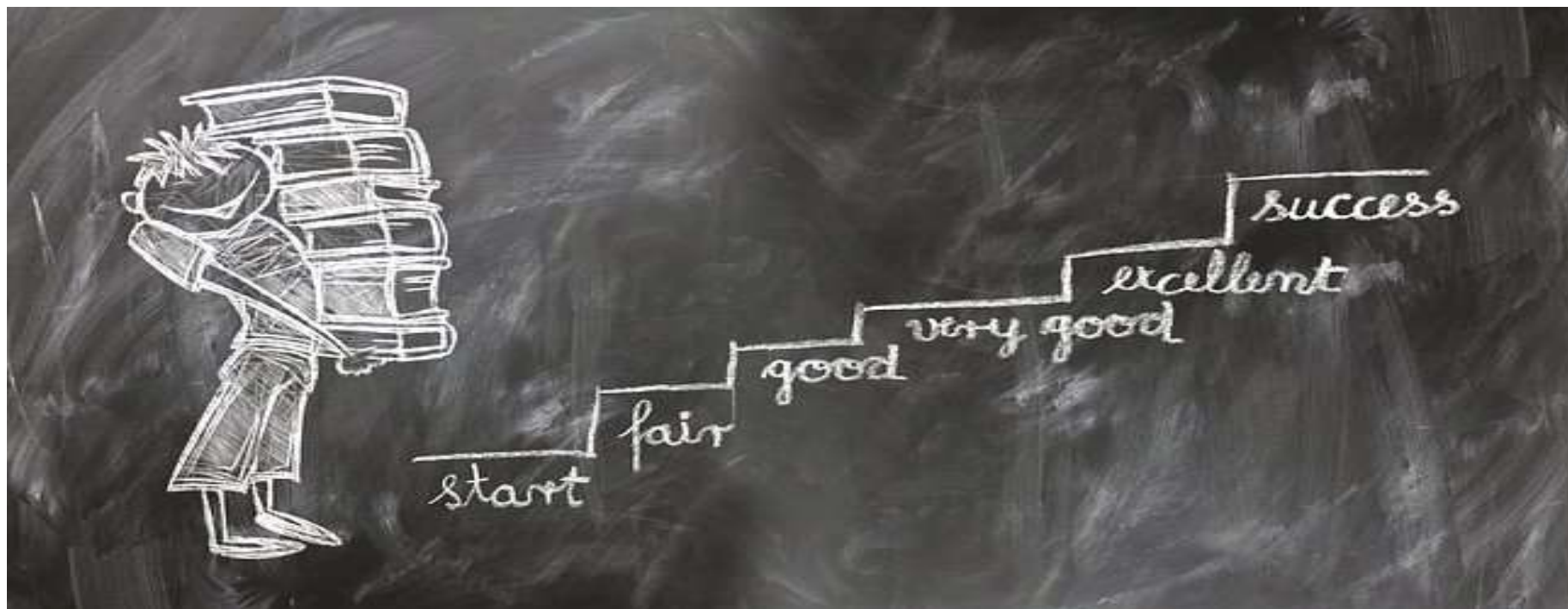


*Mariola Szczepańska*

*Program autorski*

*Uobecnienie kreatywności*



*Stupsk 2022*

źródło ilustracji ze strony tytułowej <https://pixabay.com/pl/images/search/szko%C5%82a/?pagi=3&>

recenzja naukowa dr Małgorzata Spychała

ISBN: 978-83-934523-6-1

*Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka ani jej część nie może być przedrukowana ani w żaden sposób reprodukowana bez pisemnej zgody autorki*

# *Spis treści*

*Wstęp (strony 4-13)*

- 1. Uregulowania prawne związane z tworzeniem, zatwierdzaniem i realizacją programu autorskiego (strony 14-39)*
- 2. Diagnostyka psychopedagogiczna jako element programu autorskiego (strony 40-73)*
  - 2.1. Diagnostyka i uwarunkowania procesu diagnozowania*
  - 2.2. Fazy rozwojowe i ich diagnozowanie*
- 3. Struktura programu autorskiego*
  - 3.1. Wstęp, idea wiodąca programu autorskiego (strony 74-194)*
  - 3.2. Cele kształcenia (strony 195-228)*
  - 3.3. Treści kształcenia (strony 229-281)*
  - 3.4. Procedury osiągania celów kształcenia*
    - 3.4.1. Warunki realizacji programu (strony 282-314)*
    - 3.4.2. Metody, formy, środki (strony 315-374)*
  - 3.5. Scenariusze zajęć (strony 375-395)*
  - 3.6. Ewaluacja programu (strony 396-442)*

*Literatura cytowana (strony 443-462)*

*Spis tabel (strony 463-465)*

*Spis rysunków (strona 466)*

# WSTĘP

Edukacja przełomu XX i XXI wieku to obszar rzeczywistości społecznej, która dynamicznie się zmienia. Przyczyn tej zmiany należy szukać w transformacji ustrojowej, ekonomicznej, społecznej i cywilizacyjnej. Każda z nich jest ogromnie ważna.

Wejście Polski do Unii Europejskiej spowodowało konieczność dostosowania systemu edukacji do wymagań unijnych. Dokonując analizy mocnych i słabych stron polskiej edukacji postanowiono położyć szczególny nacisk na dwie sprawy – podniesienie jakości edukacji oraz kształcenie ustawiczne.

W Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030 dokumencie przygotowanym przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej w roku 2019 do najważniejszych wyzwań w zakresie kształtowania umiejętności pozwalających na pełne funkcjonowanie w życiu społecznym i zawodowym uznano: poprawę jakości edukacji formalnej dla wszystkich – poziom uzyskanego wykształcenia formalnego nie powinien się w sposób istotny różnić od rzeczywistych umiejętności adekwatnych do danego poziomu wykształcenia, bowiem trwałość efektów edukacji formalnej, w związku z tym, że pierwsze ubytki w zakresie wiedzy i umiejętności można dostrzec tuż po zakończeniu obowiązków szkolnego, następnie po ukończeniu tradycyjnych ścieżek kształcenia, a główne ubytki dotyczą osób po 40 i 50 r. ż.. Następnym priorytetem jest zwiększenie aktywności edukacyjnej dorosłych, przy czym wyzwanie to dotyczy głównie edukacji poza formalnej, wdrażanie mechanizmów walidacji, tj. uznawania efektów edukacji poza formalnej i uczenia się nieformalnego na równi z efektami edukacji formalnej (Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030, dokument przygotowany przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 2019, ss.79-92).

Tabela 1

Umiejętności podstawowe i przekrojowe (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, Część ogólna, MEN, 2019, ss. 17-19)

Umiejętności podstawowe	
rozumienia i tworzenia informacji	zdolność identyfikowania, rozumienia, wyrażania, tworzenia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie, przy wykorzystaniu obrazów, dźwięków i materiałów cyfrowych we wszystkich dziedzinach i kontekstach; zdolność skutecznego komunikowania się i porozumiewania się z innymi osobami, we właściwy i kreatywny sposób
wielojęzyczności	zdolność do prawidłowego i skutecznego korzystania z różnych języków w celu porozumiewania się; zdolność rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturowych, w zależności od potrzeb lub pragnień danej osoby
matematyczne	zdolność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji; zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele)
w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii	zdolność i chęć wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach; wykorzystanie wiedzy i metod w odpowiedzi na postrzegane ludzkie potrzeby lub wymagania; rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialności za n
umiejętności przekrojowe	
cyfrowe	pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie; umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpraca, umiejętność korzystania z mediów,

	tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myśleni
osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się	zdolność do autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami, zachowania odporności oraz zarządzania własnym uczeniem się i karierą zawodową, zdolność radzenia sobie z niepewnością i złożonością, umiejętność uczenia się, wspierania swojego dobrostanu fizycznego i emocjonalnego, utrzymania zdrowia fizycznego i psychicznego oraz zdolność do prowadzenia prozdrowotnego i zorientowanego na przyszłość trybu życia, odczuwania empatii i zarządzania konfliktami we włączającym i wspierającym kontekście
obywatelskie	zdolność działania jako odpowiedzialni obywatele oraz pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, w oparciu o rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych i politycznych, a także wydarzeń globalnych i zrównoważonego rozwoju
w zakresie przedsiębiorczości	zdolność wykorzystywania szans i pomysłów oraz przekształcania ich w wartość dla innych osób, oparta na kreatywności, krytycznym myśleniu i rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu inicjatywy, wytrwałości oraz na zdolności do wspólnego działania służącego planowaniu projektów mających wartość kulturalną, społeczną lub finansową i zarządzaniu nim
w zakresie świadomości i ekspresji kulturalne	znajomość lokalnych, regionalnych, krajowych, europejskich i ogólnościatowych kultur i sposobów ekspresji, a także zrozumienie, w jaki sposób te ekspresje mogą wpływać na siebie wzajemnie i na pomysły poszczególnych osób; rozumienie różnych sposobów przekazywania idei między twórcą, uczestnikiem i publicznością w tekstach pisanych, drukowanych i cyfrowych, teatrze, filmie, tańcu, grach, sztuce i wzornictwie, muzyce, rytuałach i architekturze, a także w formach hybrydowych; rozumienie własnej tożsamości twórczej i dziedzictwa kulturowego w świecie różnorodności kulturowej oraz tego, jak sztuka i inne formy kulturalne mogą być sposobem zarówno postrzegania, jak i kształtowania świata; zdolność empatycznego wyrażania i interpretowania figuratywnych i abstrakcyjnych idei, doświadczeń i

	emocji, a także zdolność czynienia tego w ramach różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych; zdolność identyfikowania i wykorzystywania możliwości uzyskania wartości osobistej, społecznej lub komercyjnej za pomocą sztuki i innych form kulturalnych oraz zdolność angażowania się w procesy twórcze, zarówno w sposób indywidualny, jak i zespołowy
w zakresie myślenia krytycznego i kompleksowego rozwiązywania problemów	gotowość do rozpatrywania w przemyślany sposób problemów i przedmiotów, które wchodzą w zakres doświadczenia; znajomość i umiejętność stosowania logicznych metod rozumowania i dociekania
w zakresie pracy zespołowe	umiejętności efektywnej pracy w grupach; praca dla osiągnięcia wspólnego celu; umiejętność osiągania kompromisu poprzez bycie elastycznym i otwartym na pomoc innym członkom zespołu oraz przyjęcie części odpowiedzialności za efekt wspólnej pracy i proces uczenia się
zdolność adaptacji do nowych warunków	szybkie adaptowanie się do nowych ról i obowiązków; umiejętność odnalezienia się w nowym zespole; umiejętność efektywnej pracy przy zmieniających się warunkach i priorytetach
przywódcze	planowanie działań prowadzących do realizacji wyznaczonych celów; wykorzystanie umiejętności interpersonalnych w celu rozwiązywania problemów; skuteczna realizacja działań w dążeniu do celu; korzystanie z umiejętności innych osób w celu osiągnięcia wspólnego celu; odpowiedzialne działanie w interesie grupy, której jest się członkiem; organizacja i prowadzenie pracy zespołowej
związane z wielokulturowością	otwarta postawa, produktywna i autentyczna współpracy z innymi; odwoływanie się do kolektywnej mądrości grupy; pokonywanie różnic kulturowych i patrzenie na problemy z różnych perspektyw, w celu podniesienia innowacyjności i jakości prac
związane z kreatywnością	zdolność do generowania, wyrażania lub stosowania nowych i wartościowych pomysłów, technik i perspektyw, także w formie współpracy; biegłość w wymyślaniu rozwiązań i odpo-

i innowacyjnością	wiedzi wykraczających poza schematy oraz eksplorowanie i eksperymentowanie z nowatorskimi i niekonwencjonalnymi podejściami w celu osiągnięcia wartościowych rezultatów
-------------------	---

W Polsce potrzebna jest także „indywidualizacja kształcenia”. Jest ona często kojarzona tylko z organizacją procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozumiana jako pomoc dla dzieci i młodzieży z deficytami rozwojowymi oraz uczniów szczególnie zdolnych. Tymczasem indywidualizacja powinna być stałym elementem pracy szkoły i nauczycieli, oznaczającym zainteresowanie potrzebami każdego dziecka. Nauczycielom jednak brak kompetencji w tym zakresie. Dalej w ich kształceniu dominuje mentalność wszystkowiedzącego, a nie poszukującego<sup>1</sup>. Oceniane są jedynie możliwości reprodukcji wiedzy przez ucznia a nie jej wytwarzanie. Gubi się zatem małe i duże talenty bo nauczyciele nie potrafią diagnozować potrzeb i predyspozycji uczniów. Stąd potrzebne staje się wsparcie psychologiczne i poszerzenie grona pedagogicznego o psychologów i terapeutów. Ważne jest także otwarcie edukacji na środowisko społeczne w tym nie tylko rodziców, ale także instytucje społeczne i lokalne społeczności.

Jednym z ważnych obszarów jest otwartość systemu edukacji. Tak, więc istotne staje się rozbudowanie i rozpowszechnianie kształcenia na odległość obejmującego różne poziomy kształcenia. Należy tej formie edukacji nadać równoprawność, w uznawaniu przez pracodawców, kwalifikacji. Sprzyjać temu może współpraca edukatorów z pracodawcami przy opracowaniu programów nauczania oraz wspieraniu doskonalących swe umiejętności pracowników systemem stypendialnym. W istotny sposób wzmocni to system kształcenia ustawicznego. Powiązanie edukacji na odległość, system zachęt ekonomicznych, współpraca w tym zakresie placówek na poziomie szkół zawodowych, średnich i wyższych pozwoli na powstawanie „mechanizmu ciągłego doskonalenia się”. Wymusi to stale zmieniający się rynek pracy oczekujący od pracowników elastyczności w podnoszeniu umiejętności i kwalifikacji przez całe życie.

---

<sup>1</sup> pełna analiza znajduje się w książce M. Szczepańska, *Program autorski, jako element doskonalenia zawodowego nauczyciela w zakresie pracy opiekuńczo – wychowawczej i profilaktycznej z uczniem/wychowankiem w wieku 6 – 18 lat*, Słupsk, 2015, [www.mszczepanska.pl](http://www.mszczepanska.pl)



Procesy globalizacji i integracji wymagają otwarcia polskiego systemu edukacji na świat. Potrzebne są skorelowane z wymaganiami innych krajów programy kształcenia i wychowania. Zapewni to płynność w uznawalności kwalifikacji zawodowych (świadectwa, dyplomy) osób chcących kontynuować edukację poza krajem.

Radykalnej zmiany oczekuje także sposób zarządzania edukacją. Należy pilnie dookreślić kompetencje organów odpowiedzialnych za kształcenie (wojewoda, kurator, dyrektor placówki oświatowej) tak, aby z jednej strony zapewnić im autonomię działania, z drugiej zaś sprawować „nadzór jakościowy”. Jak zapowiadało MENiS, tę rolę miał pełnić System Informacji Oświatowej. Jednak działający od 2005 roku nie przyniósł prawie żadnych korzyści. Natomiast jak dotąd „sprawdzał się pomysł” akredytacji placówek oświatowych.

W tym miejscu nie może zabraknąć rozważań o nauczycielu. W myśl omawianej prognozy należy zwrócić uwagę na dwa obszary – kształcenie nauczycieli oraz ich doskonalenie zawodowe.

W zakresie kształcenia nauczycieli przyjęto zgodnie ze Strategią Lizbońską studia dwustopniowe. Każda z uczelni wyższych ma możliwość budowania własnych programów kształcenia z uwzględnieniem podstaw programowych zatwierdzonych przez ministerstwo. Jednak w dalszym ciągu zbyt mała liczba godzin (próg opłacalności prowadzenia studiów przez uczelnię) przeznaczonych na działania innowacyjne i praktyczne skutkuje niską efektywnością w tym względzie (wyniki badań przedstawione w tej pracy). A tymczasem w myśl Strategii Lizbońskiej nauczyciel XXI wieku to „twórca edukacji”, jego „status, kwalifikacje, działania stanowią o jakości kształcenia” (2005, s. 45). Badania autorki pracy dowodzą jednak (M. Szczepańska, 2015), że status uczelni (uniwersytet, akademia) oraz poziom wykształcenia (licencjat, magister) nie ma związku z umiejętnościami tworzenia rozwiązań innowacyjnych. Dotyczy to nie tylko sfery kształcenia, ale także wychowania. Często mówi się, że atrybutem współczesnego nauczyciela powinna być jego aktywność twórcza. Powoli staje się ona kompetencją, która jak pisze A. Góralski (1998) jest gotowością i zdolnością do tworzenia rozwiązań alternatywnych dla tych które już istnieją, a nie przystają do aktualnej sytuacji.

Współcześnie, nie mamy kłopotu z nabywaniem wiedzy przez uczniów, ale nasilającymi się kłopotami wychowawczymi. Tak, więc przyszłych nauczycieli należy przygotować do współpracy i kreowania tego procesu z rodzicami, społecznością lokalną, organizacjami młodzieżowymi, stowarzyszeniami i organizacjami rządowymi i pozarządowymi. Pozostaje także problem czasu wolnego uczniów. Nauczyciel powinien być zatem, przygotowany do realizacji projektów związanych z zajęciami pozalekcyjnymi o charakterze edukacyjnym, opiekuńczo – wychowaw-

czym, profilaktycznym, psychologiczno – pedagogicznym. W tych działaniach nauczyciel może być wspomagany przez Fundusze Strukturalne Unii Europejskiej oraz samorządy lokalne.

W programach studiów nauczycielskich brak także przedmiotów, w trakcie których student może nauczyć się jak budować programy autorskie (przedmiotowe, wychowawcze, unijne, samorządowe), realizować je i dokonywać ewaluacji wyników<sup>2</sup>. Nie jest to stwierdzenie bez podstaw. Na ten fakt wskazują przedstawione w książce mojego autorstwa (M.Szczepańska, 2018) wyniki badań. Dodatkowym wyzwaniem jest wymuszone pandemią nauczanie on-line. Nauczyciele uczą tak samo jak przed tablicą, zapominając o wspieraniu uczniów w nabywaniu wiedzy, a tym bardziej o kształtowaniu ich umiejętności. Tu także jest miejsce na innowacyjne rozwiązania sprzyjające na przykład utrzymaniu uwagi uczniów przed ekranem komputera i wyzwolenie ich autentycznej aktywności poznawczej.

Obszar drugi, czyli doskonalenie zawodowe nauczycieli, pozostawia także wiele do życzenia. Funkcjonujący obecnie system awansu zawodowego pozwala nauczycielom na „błyskawiczne i bezstresowe” osiągnięcie najwyższego stopnia – nauczyciela dyplomowanego. System polega na „produkcji teczek”, które w dużym stopniu zawierają powielone pomysły innych. Uzyskanie stopnia nauczyciela dyplomowanego „zwalnia” nauczyciela z obowiązku dalszego doskonalenia się i powoduje u niego „wtórny zawodowy analfabetyzm”.

W lipcu 2021 roku minister Przemysław Czarnek ogłosił aktualne kierunki realizacji polityki oświatowej na rok szkolny 2021/2022. Uporządkowano je w sześciu punktach.

- punkt pierwszy: wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny, m.in. przez właściwą organizację zajęć edukacyjnych wychowanie do życia w rodzinie oraz realizację zadań programu wychowawczo profilaktycznego
- punkt drugi: wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro; kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie

---

<sup>2</sup> Pod moim kierunkiem powstało około 5000 programów autorskich, które wraz z autorskimi podręcznikami i zeszytami ćwiczeń jest realizowana w różnego rodzaju placówkach edukacyjnych

- punkt trzeci: działanie na rzecz szerszego udostępnienia kanonu edukacji klasycznej, wprowadzenia w dziedzictwo cywilizacyjne Europy, edukacji patriotycznej, nauczania historii oraz poznawania polskiej kultury, w tym osiągnięć duchowych i materialnych; szersze i przemyślane wykorzystanie w tym względzie m.in. wycieczek edukacyjnych.
- punkt czwarty: podnoszenie jakości edukacji poprzez działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne wszystkich uczniów, zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, szczególnie w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią COVID-19 w celu zapewnienia dodatkowej opieki i pomocy, wzmacniającej pozytywny klimat szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa; roztropne korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne
- punkt piąty: wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności – rozwój umiejętności zawodowych w edukacji formalnej i pozaformalnej, w tym uczeniu się dorosłych
- punkt szósty: wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach; rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne.

W założeniach brak jednak informacji i inicjatywy ze strony Ministerstwa Edukacji i Nauki o wspieraniu twórczych działań nauczycieli. A przecież innowacje i eksperymenty to tworzenie czegoś nowego i poddawanie go obróbce metodologicznej. W efekcie następuje proces polegający na przekształceniu istniejących możliwości w nowe idee i wprowadzenie ich do praktycznego zastosowania. Innowacja (innovare) to tworzenie czegoś nowego. Proces polegający na przekształceniu istniejących możliwości w nowe idee i wprowadzenie ich do praktycznego zastosowania. Innowacja w edukacji utożsamiana jest przede wszystkim z programami autorskimi, które między innymi są obowiązkowe w procesie zdobywania przez nauczycieli stopni awansu zawodowego. Tak rozumiana edukacja alternatywna to swoistego rodzaju forma opozycji wobec państwowego i sformalizowanego systemu szkolnego. Stwarza ona wybór, pomiędzy co najmniej dwiema możliwościami w sferze uczenia się człowieka na przykład: = kształcenie publiczne i niepubliczne; kształcenie adaptacyjne i emancypacyjne; = wychowanie autorytarne i antyautorytarne; = wychowanie dyrektywne i niedyrektywne; = pedagogika i antypedagogika itp. Edukacja alternatywna to także wynik prowadzonych eksperymentów pedagogicznych i wprowadzanych na ich bazie innowacji pedagogicznych. Eksperyment pedagogiczny to pojęcie ściśle wiążące się z eksperymentem pedagogicznym. Z łacińskiego próba, do-

świadczanie lub dowód na doświadczeniu oparty. Głównie polega na wprowadzeniu czynnika eksperymentalnego i analizie uzyskanych wyników. Przedmiotem eksperymentu szkolnego mogą być poszukiwania w zakresie: ustroju szkolnego oraz doboru treści nauczania i wychowania; metod i środków nauczania w wychowaniu oraz organizacji nauczania i wychowania. Zgodnie z rozporządzeniem przygotowanie, zatwierdzenie i realizację programu autorskiego reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Innowacją pedagogiczną są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę, jakości pracy szkoły. Zaś eksperymentem pedagogicznym są działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach, których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania. Tak rozumiane eksperymenty prowadzone powinny być pod opieką jednostki naukowej. Innowacje i eksperymenty nie mogą prowadzić do zmiany typu szkoły. Innowacja lub może obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia edukacyjne, całą szkołę, oddział lub grupę. Rozpoczęcie działań innowacyjnych i eksperymentalnych jest możliwe po zapewnieniu przez placówkę odpowiednich warunków kadrowych i organizacyjnych, niezbędnych do realizacji planowanych działań innowacyjnych i eksperymentalnych. Innowacje i eksperymenty wymagające przyznania placówce dodatkowych środków budżetowych, mogą być podjęte po wyrażeniu przez organ prowadzący placówkę pisemnej zgody na finansowanie planowanych działań. Tego typu szkoły powinny być powszechnie dostępne. Działania innowacyjne i eksperymentalne nie mogą naruszać uprawnień ucznia do bezpłatnej nauki, wychowania i opieki a także uzyskania wiadomości i umiejętności niezbędnych do ukończenia danego typu szkoły oraz warunków i sposobu przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów. Uchwałę w sprawie wprowadzenia eksperymentu lub innowacji podejmuje rada pedagogiczna. Udział nauczycieli jest dobrowolny jednak wcześniej należy uzyskać zgodę także nauczycieli, którzy będą uczestniczyć w tym przedsięwzięciu. Dodatkowo wymagana jest opinia rady szkoły, oraz pisemna zgoda autora lub zespołu autorskiego na jej prowadzenie w placówce, w przypadku gdy nie były one wcześniej opublikowane. Uchwałę rady pedagogicznej wraz z opisem dyrektor przekazuje kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu w terminie do dnia 31 marca roku poprzedzającego rok szkolny, w którym jest planowane rozpoczęcie określonych działań. Dodatkowo w przypadku eksperymentu wymagana jest zgoda ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. W przypadku innowacji lub eksperymentu dotyczącego kształcenia w danym zawodzie minister właściwy do spraw oświaty i wychowania za-

sięga opinii ministra właściwego dla danego zawodu. Dyrektor prowadzącej eksperyment przekazuje bezpośrednio po jego zakończeniu ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania ocenę eksperymentu dokonaną przez jednostkę naukową, która sprawuje opiekę a także informuje o niej organ prowadzący i organ sprawujący nadzór pedagogiczny.

I tyle, bo w dalszym ciągu brakuje w Polsce programów autorskich pisanych przez pasjonatów edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Może ta książka pomoże...

*Mariola Szczepańska*

# *1. Uregulowania prawne związane z tworzeniem, zatwierdzaniem i realizacją programu autorskiego*

W szkole XXI wieku ..... no właśnie jak zmieniała się szkoła, co może zaproponować uczniom, nauczycielom, rodzicom. Jakie idee stały się dominujące, co nowego słychać w literaturze specjalistycznej. Niestety niewiele. A jeśli cokolwiek się zmienia to, jak pisze M. Dudzikowa ( 2013) „są to działania efektowne, lecz kosztowne, w których mało liczą się skutki, a znaczenie ma samo ich wykonywanie. Najczęściej wykonywane są one według dewizy: zmieniać tak, aby wszystko było po staremu”(s.27).

Aktualnie<sup>3</sup> szkoła jawi się nam jako miejsce „ciągłego czekania” (termin wprowadzony przez D. Nakoneczna, 1993). Czekania na polecenia nauczyciela, na to, co powie, kiedy wezwie do tablicy, kiedy pozwoli zabrać głos, kiedy wreszcie pozwoli wyjść na przerwę. Z tego ciągłego siedzenia M.Żylińska (2013) wprowadziła termin „ukrzesłowania ucznia”. Zatem można powtórzyć za A. Brzezińska (1992) która ujmuje szkołę jako środowisko brania i dawania. „Z perspektywy dziecka szkoła to przede wszystkim miejsce, w którym można coś dostać, wzbogacić swoje dotychczasowe doświadczenia. Na drugim dopiero planie można ująć szkołę jako miejsce, w którym oczekuje się od dziecka „dawania” – ujawniania swojej dotychczasowej wiedzy, wykorzystywania nabytych umiejętności” (s. 70). Szansą na realizację siebie w proporcjonalnym dawaniu i braniu ( i to zarówno przez ucznia jak i nauczyciela) jest konstruowanie i realizowanie programu autorskiego.

---

<sup>3</sup> W rozdziale I wykorzystano fragmenty książki autorki: M.Szczepańska (2003/2004),*Sztuka działań innowacyjnych. Program autorski. Metoda projektów. Metoda gier dydaktycznych.Metoda symulacyjna*, Wyd. Image, Słupsk

Na wstępie jednak należy uściślić pojęcie programu autorskiego oraz określić warunki, jakim podlegają relacje między nauczycielem, a uczniem w procesie realizacji programu autorskiego, a także odpowiedzieć sobie na pytanie, kto może być autorem programu.

W podstawowym rozumieniu programu nauczania to „odpowiednio przez specjalistów uporządkowany zbiór tematów z wybranych dziedzin wiedzy i życia, przydatny dla nauczania. Zadaniem nauczycieli jest zaznajomić uczniów kolejno z tymi tematami – a uczniów – przyswoić sobie ich treść” (W. Okoń, 1995, s. 87). Zdaniem W. Okonia (1995) w powyższym podejściu tkwi anachronizm. „Jeśli bowiem termin ten rozumieć dosłownie to program nauczania jest programem treści nauczanych, a więc odnoszących się tylko do nauczyciela. W tym ujęciu termin ten jest wyrazem pedagogiki „bez dziecka”, bez ucznia, a powinien być programem czynności samych uczniów, ma im samym przynosić satysfakcję i sprawiać radość, ma powodować zmiany ich cech osobowych, a nie cech osobowości nauczyciela (...). W zamian terminu program nauczania autor proponuje używanie określeń „program szkolny lub program kształcenia, który wyznacza czynności dwustronne, a więc czynności uczniów i kierujących tymi czynnościami nauczycieli, a jeszcze inaczej – mówić o treści kształcenia, czyli nauczania i uczenia się” (s. 88).

Zatem program kształcenia/szkolny stanowi niezwykle istotny – podstawowy „dokument określający ich obowiązki i prawa, normujący ich pracę. Oprócz odpowiedzi na pytanie: czego uczyć, każdy program wytycza granice pedagogicznej niezawisłości nauczyciela, stwarzając okoliczności mniej lub bardziej sprzyjające jego własnej twórczości pedagogicznej” (K. Kruszewski, 1991, s. 180). Zdaniem K. Kruszewskiego (1999) program szkolny winien dokładnie określać materiał nauczania będący zarazem podstawą czteroetapowego procesu przemiany znaczenia wiadomości obejmującego:

- „ znaczenie zobiektywizowane (w materiale dostarczonym uczniowi);
- znaczenie nadane dzięki skonfrontowaniu z posiadaną już wiedzą;
- znaczenie wypracowane w trakcie wykorzystania czynności, których przedmiotem jest wiadomość (uczenie się wiadomości następuje dzięki różnym czynnościom, np. słuchaniu wykładu, rozwiązywaniu problemu);
- znaczenie osiągnięte, czyli takie, jakie trafi do wiedzy ucznia i jakie będzie w niej funkcjonować” (s. 189).

Przyjęcie tej perspektywy w rozumieniu programu pozwala na adekwatne – gdyż każdy program ma swego autora – określenie zakresu znaczeniowego pojęcia programu autorskiego. Tak więc program autorski obejmuje zarówno działania twórcze jak i odtwórcze nauczyciela, efektem których jest realizacja wizji skutecznego procesu na-

uczania – uczenia się sprzyjającego rozwijaniu zainteresowań i potencjalnych możliwości zarówno nauczyciela jak i ucznia. Działania te polegają na modyfikowaniu i wzbogacaniu pedagogicznego doświadczenia (grupy) o nowe elementy oraz na rozwijaniu nowych wzorów zachowania. Wysiłek twórczy nauczyciela nowatora polega na tym, że wprowadza on do praktyki edukacyjnej rozwiązania nowe – dotąd w ogóle (lub szerzej) nieznanne ani niepraktykowane. Są to zarazem rozwiązania lepsze w tym sensie, że stanowią postęp w porównaniu z poprzednio istniejącym stanem rzeczy, że wznoszą praktykę pedagogiczną na wyższy poziom zaawansowania. Zatem istotą nowatorstwa pedagogicznego jest wprowadzenie do istniejącego zasobu kultury pedagogicznej zmian o charakterze *rozwojowym*, zmian mających status „nowych i lepszych rozwiązań”, zmian będących wyrazem odejścia od replikacyjnego sposobu pracy” (R. Schulz, 1989, s. 151). Program zatem należy „traktować jako drogowskaz dla siebie i swych uczniów jako swoisty rodzaj mapy poznawczej, mapy problemowej, rodzaj rusztowania czy szkieletu, osi, wokół której będą koncentrowały się działania nauczyciela, działania uczniów oraz ich działania wspólne” (A. Brzezińska, 1991, s. 7).

Konstruowanie programu autorskiego wymaga od nauczyciela postawienia sobie trzech pytań:

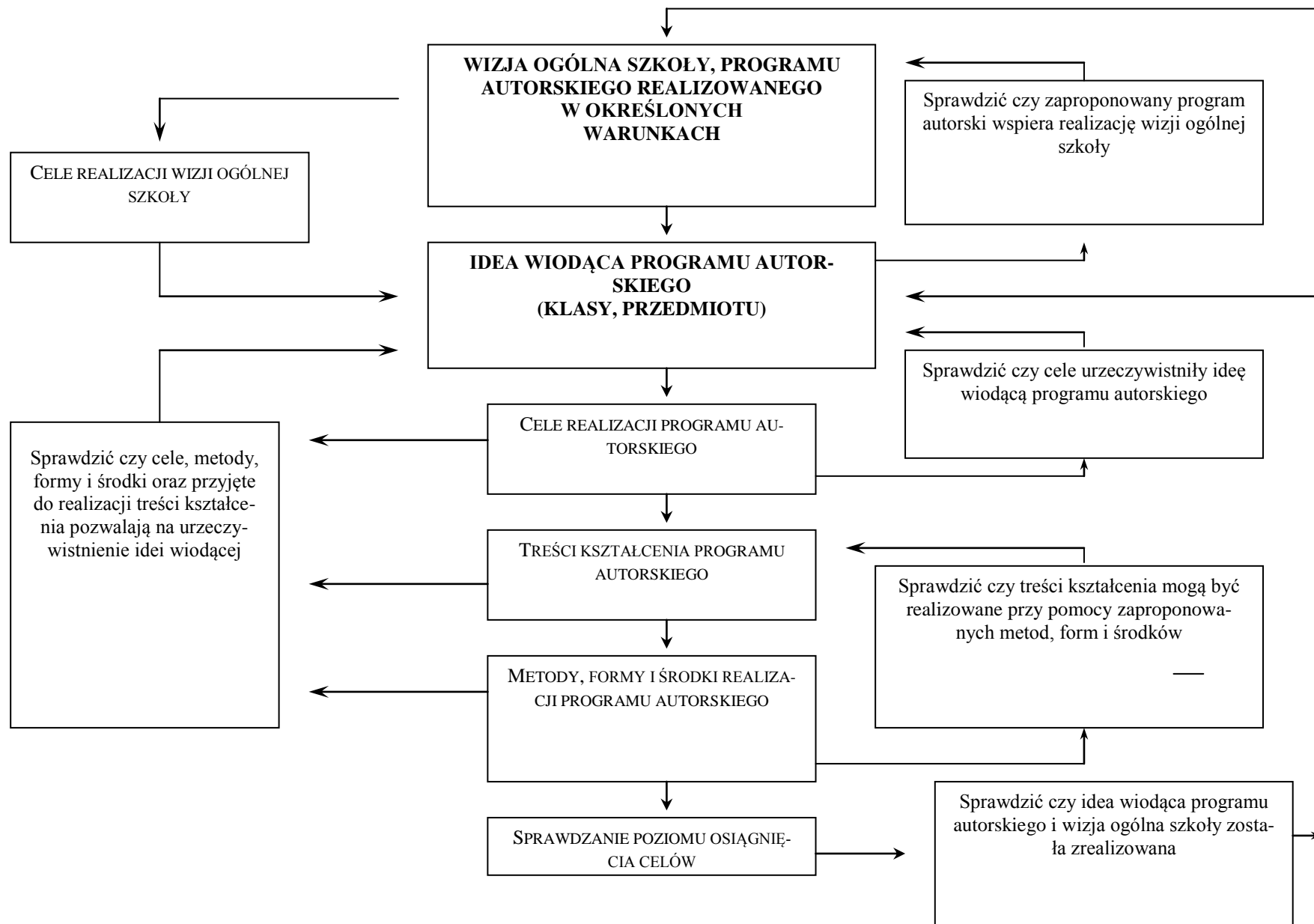
- „jaka jest wewnętrzna logika dyscypliny wiedzy, której reprezentacją jest dany przedmiot nauczania, jakie są jej podstawowe problemy, jakie są podstawowe słowa kluczowe, oddające jej istotę, jaką poznawczą mapę można zbudować;
- jak rozstrzygnąć dylemat między tym, co klasyczne, co uznać można za uniwersalne, niezbędne, podstawowe, osiowe (czy na gruncie mojej aktualnej wiedzy jest to w ogóle możliwe) a tym, co stanowi rzecz marginalną, choć także ważną, co uznać można za nowe, co za ciekawostkę, co ma natomiast status hipotezy;
- jaką metodą realizować będą swój program: metodą podawania gotowej, ale w doskonale przygotowanej przez siebie formie wiedzy (deklaratywizm), czy też metodą pobudzania uczniów do samodzielnej pracy, aktualizowania już przez nich posiadanych doświadczeń, stwarzania im okazji do nabywania nowych, zmagania się z problemami (proceduralizm)” (K. Stemplewska, 1989, s. 63).

Stawianie przed nauczycielem tak trudnych zadań wymaga od instytucji kształcących przygotowania do ich realizacji. Interesujące sugestie na temat kształcenia nauczyciela (facilitatora) poczynił C. Rogers (1974, 1983). Autor uważa, że nie każdy może nim zostać. Aby jednak do tego doszło, muszą być spełnione następujące warun-



ki: → kształcenie nauczyciela musi przebiegać w atmosferze odpowiedzialnej wolności; → aby nauczyciel mógł być twórczy, a nie tylko rutynowo powielać wyuczone czynności, musi znać różne metody pracy dydaktycznej oraz posiadać rozległą wiedzę w wybranej dziedzinie; → nauczyciel powinien otrzymać staranne przygotowanie w zakresie tworzenia humanistycznego klimatu w klasie szkolnej.

Rysunek 1  
Struktura funkcjonowania programu autorskiego



Współcześnie uznaje się, że ważnymi atrybutami w poszukiwaniach nad innowacyjnymi rozwiązaniami w procesie nauczania-uczenia się są:

- stosowanie pedagogiki różnic indywidualnych, uwzględniającej uzdolnienia i zainteresowania poszczególnych uczniów, a także ich możliwości i ograniczenia, potrzeby i oczekiwania w rozwoju intelektualnym, społecznym i moralnym;
- tworzenie środowiska wychowawczego, sprzyjającego rozwojowi osobowości poprzez bogactwo sytuacji wychowawczych, aktywizujących i usamodzielniających dzieci; poprzez wzorowanie środowiska wychowawczego na rodzinie, w której się wychowuje przede wszystkim przez osobisty przykład i wspólne uczestnictwo w edukacji;
- otwarcie szkoły na świat współczesny, na różne pozaszkolne źródła informacji i działania, w celu lepszego przygotowania do życia, pełniejszego współuczestnictwa i samorealizacji, poprzez włączenie się w życie szkoły oraz inicjowanie wartości działań w szkole i środowisku społecznym (J. P. Sawiński, 1996, s. 23).

Inna szkoła, szkoła przyjazna uczniowi, szkoła alternatywna, szkoła wolna to terminy, którymi posługują się pedagodzy walczący o podmiotowe traktowanie w procesie edukacji zarówno ucznia, nauczyciela jak i rodzica. W takim rozumieniu instytucja kształcąca powinna:

- „eliminować czynniki lękotwórcze, stanowiące elementy różnego rodzaju procedur dyscyplinujących, a także towarzyszących szkolnym rytuałom kontroli i oceny uczniów przez nauczycieli;
- w jak największym stopniu zastąpić metody nadawania i utrwalania informacji metodami wymagającymi dialogu nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą;
- w jak największym stopniu zastąpić stawiane uczniom zadania odtwórcze zadaniami wymagającymi twórczych, innowacyjnych postaw i zachowań;

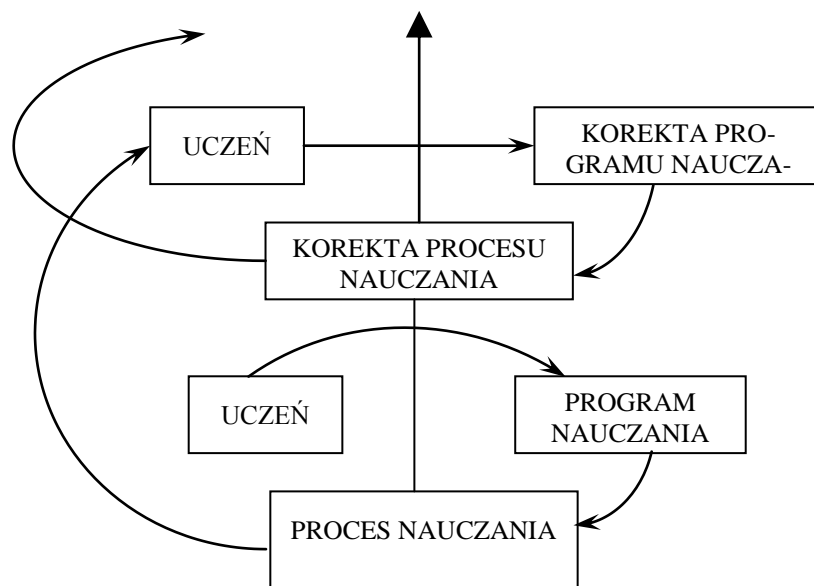
- przez zwiększenie zakresu samorządności we wszystkich sytuacjach szkolnych pozwolić im na praktyczne uczenie się i podejmowanie decyzji;
- zaczynając od wewnątrzszkolnych dyskusji oraz osiągając consensus wśród kadry wychowawczej, starać się konsekwentnie zmieniać styl wychowawczy w szkole (dotychczasowy rozpowszechniony styl paternalistyczny zastępować stylem partnerskim);
- uznać w praktyce zasadę jedności kształcenia i wychowania, nie przez sztuczne łączenie treści intelektualnych z moralno-społecznymi czy politycznymi, lecz przez traktowanie rozwoju osobowego jako procesu integralnego;
- uczynić szkołę otwartym rynkiem ofert wobec konieczności zaspakajania potrzeb psychicznych i intelektualnych młodych ludzi” (J. Radzewicz, 1992, ss. 66-68).
- pozwolić uczniom na samorealizację rozumianą jako proces rozwoju spełnienia, aktualizacji własnych potencjalnych możliwości doskonalenia siebie samego, stałego wzrostu i ekspansji własnego „ja” oraz jako jeden z rezultatów działalności skierowanej na przekształcenie świata (W. Łukaszewski, 1984).

Na podstawie tego, co zostało powiedziane wyżej program autorski jest dziełem niedokończonym, pozostającym w ciągłej transformacji. Dotyczy bowiem, istot ludzkich, które są różne a więc różne są ich potrzeby. W procesie edukacji zmienia się bowiem, również nauczyciel ucząc się od swoich uczniów lub po prostu ucząc się nowych rzeczy.

Program autorski powinien być także otwarty na zmiany, których niejednokrotnie należy dokonywać w trakcie jego realizacji. Wskazań do elastyczności programów nauczania może być jeszcze wiele, podsumowując jednak, jego otwartość na zmiany i formy realizacji oraz nastawienie na odbiorcę i twórcę zarazem można go przedstawić następująco:

## Rysunek 2

Dynamika zmian programu nauczania w trakcie jego realizacji, po zakończeniu realizacji oraz przy tworzeniu nowego programu



W takim rozumieniu program autorski powinien pozwalać na podmiotowy rozwój ucznia czyli:

- o otwarte poznawanie świata i samego siebie\* pojmowane, jako stałe poszukiwanie nowych informacji, spostrzeżeń, doświadczeń; rozstawanie się z balastem stereotypów, uprzedzeń i przesądów; wielokrotne sprawdzanie i zmiana opinii, ocen i sądów o świecie, ludziach i o sobie; gotowość do świeżego spojrzenia na wiele

---

podział zaczerpnięto z książki J. Melibrudy (1977) „Poszukiwanie samego siebie”, w której autor opisuje Indywidualne Kierunki Autonomii i Rozwoju Osobistego (IKARO). Mimo, że poczyniony przez J. Melibrudę podział nie dotyczy budowania programów autorskich, jednak przyjęcie perspektywy autonomicznego rozwoju dziecka w procesie nauki zainspirowały mnie

razy widziane sprawy i ludzi tak, jakby się ich dotąd nie znało. Zasadnicza droga do otwartego poznawania prowadzi poprzez rozszerzenie świadomości;

- uczenie się na podstawie własnych doświadczeń, które sprzyja podejmowaniu ryzyka uczestniczenia w nowych dla siebie sytuacjach wraz z dokonywaniem samoobserwacji własnych spostrzeżeń i uczuć po to, aby móc uświadamiać i porządkować własne doświadczenia. Osoba ucząca się w ten sposób może o sobie powiedzieć, że: → ma zaufanie do swych subiektywnych odczuć; → eksperymentuje z samym sobą; → poszukuje informacji zwrotnych o skutkach własnych działań; → jest autorem tego, co robi; → bada swoje sukcesy i niepowodzenia (J. Melibruda, 1997);
- odkrywanie wartości osobistych, które dokonują się w działaniu poprzez konkretne wybory i decyzje, a te w dużym stopniu stymulowane są przez otoczenie (nagrody, kary). Efektem odkrycia osobistych wartości jest działanie zgodne z nimi;
- rozszerzanie i korzystanie z mocnych stron własnej osoby polega na odkryciu w sobie mocnych stron, czyli takich dążeń, uczuć, zachowań i umiejętności, które można cenić, akceptować i traktować jako oparcie w budowaniu swej teraźniejszości i przyszłości;
- tworzenie zmian w otaczającej rzeczywistości rozumianej zarówno wąsko (rówieśnicy, rodzina, szkoła) jak i szeroko (dotyczy to przede wszystkim bycia kreatywnym uczestnikiem wydarzeń). Obejmuje takie obszary w kontaktach międzyludzkich jak wzajemne poznanie i zaufanie, wzajemne komunikowanie się, wywieranie wpływu i pomaganie sobie oraz rozwiązywanie problemów i konfliktów.

Zatem uczniowie traktowani podmiotowo zarówno przez nauczycieli ale także szeroko pojęte środowisko:

- „są skłonni traktować większość życiowych sytuacji jako sytuacje zadaniowe, które muszą rozwiązywać;
- są bardziej realistyczni w działaniu;
- są wrażliwi na informacje i sami poszukują informacji ułatwiających im działanie;
- mniej liczą się z opinią innych, a bardziej cenią samokontrolę w działaniu;
- uczą się na własnych doświadczeniach;
- mają silniejsze poczucie odpowiedzialności;
- są odporniejsi na stresy” (J. Radzewicz, 1992, s. 64).

Program może być autorski pod dwoma względami:

→ w fazie powstawania programu, kiedy ważne stają się, zdaniem A. Brzezińskiej (1992), poziom kompetencji poznawczych nauczyciela, otwartość na konsultacje specjalistów w danej dziedzinie oraz gotowość do współpracy z innymi nauczycielami oraz → w fazie realizowania programu, gdzie ważny staje się poziom kompetencji metodycznych oraz postawa twórcza nauczyciela i jego elastyczność na zmiany. Postawmy zatem pytanie, Kim musi być nauczyciel, aby być autorem programu? Czy?

- to ten, który siebie ujmuje jako osobę charakteryzującą się zarówno zaletami ale także wadami, akceptuje siebie i rozumie, że rola nauczyciela jest jedną z wielu ról, które pełni w życiu, ujmującą siebie w „kategoriach zmiany, ruchu, dynamicznie, ale jednocześnie rozumiejącą, iż rozwijanie się to nie tylko doświadczanie sukcesów, dobrego samopoczucia” (A. Brzezińska, 1992, s. 75), ale także doświadczanie porażek jako siły budującej i skłaniającej do rozumiejących zmian w postępowaniu;
- to ten, który potrafi poradzić sobie z „umniejszaczami edukacji alternatywnej”;
- to ten, który jest nie tylko naturalnym autorytetem, źródłem wartości, daje poczucie bezpieczeństwa i skutecznie pobudza do uczenia się, ale także ten, który jest znawcą swojego przedmiotu, stale doskonali i uzupełnia swoją wiedzę;
- to ten, który potrafi pełnić dwojaką rolę w kontakcie z uczniem. Z jednej strony pomagać mu w aktualnym funkcjonowaniu, z drugiej zaś przygotowywać go do tego, kim stanie się w przyszłości. Jednym słowem towarzyszyć uczniowi w jego rozwoju, a nie kierować nim;
- to ten, który rozumie i ceni zdolność „bycia sobą” nie tylko u siebie, ale także u innych. Aby uczeń mógł być sobą nauczyciel powinien stwarzać mu odpowiednie warunki rozumiane, jako inspirowanie i podtrzymywanie naturalnej ciekawości życia, otwartości na nowe doświadczenia, gotowości do podejmowania ryzyka, ale także do brania odpowiedzialności za własne postępowanie;
- to ten, który wzmacnia w sobie i innych gotowość do poszukiwań i eksploracji w samym sobie oraz otoczeniu;
- to ten, który posiada wysoki poziom samoświadomości swoich potrzeb edukacyjnych i potrzeb innych oraz nie boi się ich zaspokajać;

---

\* Ciekawy artykuł pod tym tytułem zamieścił w *Edukacji i Dialogu* nr 6/97 prof. B. Śliwerski. Opisał w nim realne warunki, w jakich przyszło funkcjonować szkołom, klasom i programom autorskim

- to ten, który nastawiony jest na realizację stawianych zadań i celów życiowych;
- to ten, który jest otwarty na kontakt emocjonalny i jest zdolny do empatycznych przeżyć;
- to ten, który jest zdolny do niezależnych sądów ale zarazem poczucia wzajemnej współzależności z otoczeniem;
- to ten, który ma odwagę osiągnięcia poziomu odrębnej, samodzielnej osoby, odwagę wyrażania własnej odmienności wobec innych i odwagę bycia oryginalnym oraz twórczym zarówno w życiu zawodowym jak i prywatnym.

Powyższa wypowiedź wyraźnie wskazuje, że nauczyciel nowator to aktywny uczestnik procesu przekształcania odtwórczych form praktyki pedagogicznej w twórcze. R. Schulz (1992) porządkuje ten proces następująco:

- „od czynności zautomatyzowanych do refleksyjnych. Praca nauczyciela odtwórczego w dużym stopniu ma charakter nawykowy; z reguły działa on na zasadzie automatu. Praca nauczyciela twórczego natomiast jest pracą refleksyjną, dokonującą się z pełną świadomością stawianych celów i środków, podejmowanych dla ich realizacji.
- od działań sztywnych do elastycznych (dostosowanych). Nauczyciel odtwórczy ma tendencję do stosowania ciągle tych samych schematów postępowania. W różnych warunkach i w różnym czasie pracuje on w zasadzie tak samo, jego praca ma charakter stereotypowy, schematyczny, sztywny. Nauczyciel twórczy pracuje odmiennie. W różnych warunkach i sytuacjach stosuje on odmiennie sposoby działania. Jego praca jest elastyczna, dostosowana; obca jest mu jednostajność, stereotypowość, powtarzalność.
- od zewnątrzsterowności do wewnątrzsterowności. Nauczyciel pracujący w sposób odtwórczy jest – i zapewne woli być – kierowany „z zewnątrz”. Nauczyciel twórczy natomiast jest – i woli być – kierowany przez samego siebie. Źródło sterujące jego zachowaniami (jako pedagoga oraz innowatora) znajduje się w nim samym. Oznacza to, że charakteryzuje go duży stopień samodzielności (autonomii) w określeniu swych zadań oraz sposobu ich realizacji i oceny.
- od produktu „standardowego” do „nowego”. Działalność nauczyciela odtwórczego zorientowana jest – i faktycznie prowadzi – do osiągnięcia wyników wyraźnie określonych, uprzednio już znanych, standardowych. W tej dziedzinie nauczyciel odtwórczy może nawet osiągać efekty znaczące, wybitne, godne uwagi. Innego rodzaju rezultaty osiąga nauczyciel twórczy. Są to na ogół rezultaty nowe, uprzednio niedostrzegane jako



istotne, odmienne od tych, które planowano i realizowano dotąd. Praca twórcza w dziedzinie wychowania pozwala zatem lepiej zaspokoić potrzeby edukacyjne nowoczesnego, złożonego i zmiennego społeczeństwa, które w coraz mniejszym stopniu potrzebuje ludzi ukształtowanych w jednolity i standardowy sposób” (s. 10 – 11).

Interesującą propozycją, ale także inspiracją w reformowaniu praktyki oświatowej, wydaje się koncepcja Total Quality Management (TQM). Jest ona szeroko znana i rozpropagowana w literaturze amerykańskiej gdzie znajduje głównie zastosowanie w przemyśle (A. Feigenbaum 1991; W. E. Deming 1996; 2002; J. M. Juran 1988; 1989; M. Walton 1996; 2001; M. Taraszkiewicz; 2000a, 2000b, 2000c). J. J. Bonstingl (1999; 1999 a; 2004) bazując na poglądach W. E. Deminga (1996) uważa, że przyszedł czas na tworzenie środowisk szkolnych, w których „silne związki oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu zastąpią strach, podejrzenia i podziały. W których dyrektorzy i twórcy polityki oświatowej wprowadzą przewagę, ale uczniowie i nauczyciele, jako pracujący na pierwszej linii, są upoważnieni do wprowadzania ciągłych ulepszeń do wspólnie wykonywanej pracy” (J. J. Bonstingl, 2004, s. 25). Przedstawioną powyżej koncepcję dopełnia program TARGET (C. Ames, 1990). Program ten nie jest ścisłym algorytmem, ale elastyczną koncepcją, która umożliwia planowanie procesu dydaktycznego w taki sposób, aby maksymalnie pobudzać i kształtować motywację uczniów. J. Epstein (1989) wydzieliła sześć kategorii cech oznaczonych akronimem TARGET (zadanie, władza, nagradzanie, grupowanie, ocenianie, czas), który miał zachęcić uczniów do podejmowania działań ukierunkowanych na „uczenie się, a nie publiczny popis i ochronę swego wizerunku” (J. Brophy, 2002, s. 40). Połączenie obu koncepcji TQM i TARGET zawarto w tabeli 1. Takie spojrzenie udowadnia, że każdy proces jest fragmentem systemu. Zatem uczniowie wraz z nauczycielem są częścią systemu, którego granicami jest klasa, która z kolei jest częścią większego systemu jakim jest szkoła, ona natomiast jest częścią okręgu szkolnego, społeczności lokalnej, państwa, narodu i świata. Ujmowana w tej perspektywie edukacja wyraźnie pokazuje, że tworzenie programu autorskiego warunkowane jest nie tylko pomysłem i kompetencjami nauczyciela – autora, ale także całym systemem, w którym ów program ma być realizowany.

Tabela 2  
Współczesne spojrzenie na proces edukacji

Stary paradygmat	Nowy paradygmat (elementy koncepcji J. J. Bostingl (2004) oraz koncepcji C. Ames (1990)	Neurodydaktyka (M.Rasfed, S. Breidenbach ( 2015), M.Żylińska(2013), M.Spitzer( 2012, 2016, 2016a),A.D.Milner, M.A. Goodale ( 2008) H.Welzer (2016), Y.T.Uhls (2016)
<p><b>Zadanie</b></p> <p>Praca jest zadaniem do wykonania i nie musi cieszyć tego, kto ją wykonuje</p> <p>Preferowane jest nauczanie poszczególnych przedmiotów</p> <p>Celem nauczania jest generowanie prawidłowych odpowiedzi</p> <p>Proces nastawiony jest na produkt</p> <p>Lejek norymberski jest normą</p> <p>Oceny i ranking są ważne same w sobie</p>	<p>Praca stanowi wyzwanie dla ucznia – jest odpowiednio wypoziomowana i nosi charakter indywidualny</p> <p>Nauczanie nastawione jest na proces: cele są ważne, ale proces dochodzenia jest co najmniej równie istotny</p> <p>Uczniowie uczą się stawiania celów i kierowania własną nauką – przejmują odpowiedzialność za nią</p> <p>Celem nauczania jest generowanie coraz lepszych pytań, a następnie samodzielne poszukiwanie ucznia w obszarze niektórych z tych pytań</p> <p>Uczniowie wykazują coraz lepsze zrozumienie charakteru pytań i sposobów poszukiwania odpowiedzi</p>	<p>Nie należy oczekiwać, że uczeń będzie dysponować wiedzą ze wszystkich podstawowych dziedzin nauki</p> <p>Naukę złożonych czynności należy zaczynać w momencie, kiedy jeszcze kora mózgowa nie jest w pełni zmielinizowana</p> <p>Informacje wplecione w kontekst emocjonalny są lepiej przyswajane</p> <p>Zachwył usprawnia uczenie się</p> <p>Nowe informacje zapisane są w mózgu w formie siły połączeń między neuronami</p> <p>Każdy mózg posiada tzw. detektor nowości, który wyłącza się, gdy jest nudno</p> <p>Motywacja jest pochodną ciekawości poznawczej</p>

<p>Na lekcji dominuje forma zbiorowa pracy, której wyniki nagradzane są przez stopnie mające charakter dyskryminujący „gorszych”</p>	<p>Najważniejsze ze wszystkiego jest pragnienie poznania</p>	<p>Im mniejsza aktywność jednostki i różnorodność docierających do niej bodźców tym więcej neuronów i synaps zostaje usuniętych</p> <p>Konieczność wprowadzenia edukacji ofertowej</p> <p>Podawanie i rozwiązywanie zadań w relacji jeden na jeden (komputer)</p>
<p><b>Władza</b> Szkoła jest miejscem, w którym uczniów poddaje się nauczaniu.</p> <p>Uczniowie są bierni, a nauczyciele aktywni</p> <p>Dyrekcja jest postrzegana jako naturalny przeciwnik (czy wręcz wróg) nauczycieli</p> <p>Rodzice są „outsiderami”,; często daje im się do zro-</p>	<p>Nowy model: rządzenie przez pomaganie, przekazywanie wizji i przywództwo, pozwalające nauczycielom i uczniom czerpać radość i dumę ze wspólnej pracy i procesów ciągłego doskonalenia</p> <p>Nauczyciel dzieli władzę z uczniami i sprawuje ją</p> <p>Rodzice traktowani są jako partnerzy, dostawcy i klienci. Są oni nieodłączną częścią drogi uczniów od samego początku aż do końca edukacji</p>	<p>Zadaniem „władzy” jest poznanie i stosowanie i przetestowanie wyników nad uczącym się mózgiem</p> <p>Presja hamuje rozwój ucznia. Nauka jest tylko wtedy efektywna, jeśli jest aktem woli nie przymusu. Samodzielne podejmowanie działań indukowanych światem wirtualnym</p> <p>Atmosfera zaufania między nauczycielem i uczniem jest fundamentem uczenia się</p>

<p>zumienia (nawet niechęcy!), że są niemile widziani w szkole</p> <p>Model taylorowskiej fabryki: rządzenie przez posłuszeństwo, kontrolę, nakazy. Autorytarne i hierarchiczne.</p> <p>Strach jest narzędziem władzy.</p>	<p>Członków społeczności lokalnej wprowadza się do szkoły, starając się, by czuli się tam u siebie; zachęca się ich do poświęcania swojego czasu i talentów na rzecz szkoły i doskonalenia dzieci w społeczności</p>	
--	--	--

<p><b>Nagradzanie</b>  Sukces jest sztucznie ograniczony do nielicznych „zwycięzców”  Wszystkich innych uczy się postrzegać siebie i swoją pracę jako przeciętnych i podrzędnych bez względu na temat, predyspozycje czy nakład pracy</p>	<p>Na uznanie mogą liczyć wszyscy uczniowie, którzy pracują na miarę swoich możliwości  Przy ocenie bierze się pod uwagę różne osiągnięcia, nie tylko wyniki sprawdzianów  Pochwała i nagroda związana jest z indywidualnymi postępami, jakie czyni uczeń na drodze do indywidualnie wyznaczonych celów</p>	<p>Uśmiech i nagroda słowna nauczyciela prowadzą do uwalniania dopaminy w mózgu ucznia  Przeżycia szkolne zostają trwale zachowane w pamięci, a w efekcie wpływają na późniejsze poczucie zaufania i bezpieczeństwa</p>
<p><b>Grupowanie</b>  Klasa traktowana jest jako zbiór uczniów, a nie jako spójna wspólnota dydaktyczna  Najczęściej interakcje zachodzą między nauczycielem a uczniem, bowiem uczenie się oparte jest na konkurencji  Podział na grupy następuje tylko wtedy, gdy nauczyciel chce dokonać oceny prac</p>	<p>Klasa to specyficzna wspólnota, która tworzy się w toku wspólnej pracy i zabawy  Uczniowie często pracują w małych grupach lub parach, po to by być aktywnymi uczestnikami społecznego dyskursu i konstruowania wiedzy  Uczniowie uczą się od nauczycieli, od innych uczniów, od członków społeczności i z innych źródeł, a następnie włączają tę wiedzę w swoje życie, stosując ją odpowiednio do napotkanych wyzwań</p>	<p>Mózg nie zapisuje informacji z zewnątrz, ale je przetwarza, wyciąga wnioski, buduje reguły a potem rozwiązuje przy ich pomocy problemy  Rozwój jest tylko wtedy możliwy „gdy widzimy i jesteśmy widziani” jako indywidualni, nie anonimowi członkowie grupy  Pełny rozwój neurobiologicznego wyposażenia człowieka jest możliwy tylko dzięki relacjom międzyludzkim  Mózg to organ społeczny, a jego rozwój</p>

grup porównując je jako rywalizujące ze sobą		wymaga interakcji z innymi
<p><b>Ocenianie</b>  Wszystkich uczniów bez względu na ich możliwości ocenia się tymi samymi konwencjonalnymi testami. Wyniki podaje się publicznie</p> <p>Są one wystandaryzowane (ważna jest ilość punktów) i pokazują poziom możliwości, a nie przyrost możliwości</p>	<p>Oceny dokonuje się w różnorodny sposób</p> <p>Ma ona pomóc uczniom rozpoznać i docenić postępy na drodze do indywidualnie dopasowanych celów</p> <p>Sprawdziany nigdy nie mają charakteru ostatecznego</p> <p>Uzyskane wyniki można wartościować i „poprawiać” poprzez nabywanie kompetencji</p>	<p>Człowiek ma indywidualny sposób przetwarzania informacji, a więc może się tylko tego nauczyć co potrafi przetworzyć</p> <p>Ocenie powinien podlegać proces, a nie wynik</p> <p>Stawianie sprzeciwu który zależy od indywidualnych możliwości jednostki</p>
<p><b>Czas</b>  Nauczyciele i uczniowie są zobowiązani do przestrzegania czasu (lekcja, realizacja przedmiotu, semestr, rok szkolny) i podziału wiedzy na przedmioty</p>	<p>Każdy uczeń pracuje w swoim tempie. Ważna staje się aktywność ucznia, która przejawia w realizacji zadania</p> <p>Uczeń ma czas i swobodę, ale także czuje się odpowiedzialny za wykonanie zadania „uczeniu się czasu” sprzyjają innowacyjne formy i metody pracy (np. nauczanie otwarte lub metoda projektów)</p>	<p>Potrzeba ruchu, aktywności, kreatywności jest naturalną formą uczenia się, a nie przejawem zaburzeń</p> <p>Zabawa jest intensywną formą nauki</p> <p>Dawanie czasu i dowolność dobierania zadań w relacji jeden na jeden z komputerem</p>

Przełomem w spojrzeniu na edukację, poza tym, że nie tylko nauczyciele i uczniowie są odpowiedzialni za proces uczenia, jest to, iż najważniejszą sprawą jest rozwój świadomości potrzeby wiedzy i radości z jej nabywania zarówno przez jednych jak i drugich.

Z zestawienia wynika, że współcześnie edukacja, jako system, na który składają się działania wszystkich elementów (rysunek 1,2., tabela 2) musi przyjąć za ważne:

- o stałe podtrzymywanie motywacji do nabywania wiedzy pamiętając przy tym, że stosunek do nauki naszych uczniów zależy od tego czy ich nauczyciele i przełożeni też są żądni wiedzy;
- o szkoła powinna być instytucją elastyczną, w której często, z racji przyjętych celów, zachodzą zmiany nastawione na dzielenie się władzą, obowiązkami, odpowiedzialnością, ale również korzyściami;
- o osoby kierujące procesem edukacji powinny pamiętać, że przywództwo to pomoc, a nie groźenie, strach i karanie;
- o dyrektorzy szkół powinni wspierać działania innowacyjne nauczycieli poprzez umożliwianie im realizacji ich pomysłów oraz sprawiedliwe i konstruktywne ocenianie ich;
- o instytucje edukacyjne muszą budować stosunki oparte na zaufaniu i współdziałaniu wewnątrz szkoły oraz między szkołą a społecznością. Efektem takich działań jest maksymalizacja potencjału uczniów, nauczycieli, dyrekcji oraz społeczności;
- o uczenie się jest procesem, który rozszerza i kształtuje sposób widzenia otaczającej rzeczywistości przez jednostkę. Mimo, iż przyjęło się uważać, że to nauczyciel wpływa na ucznia, to w rzeczywistości doświadczenia ucznia i nauczyciela modelują ten proces. Warto zatem, zdać sobie sprawę z faktu, iż program autorski jest zarówno dziełem nauczyciela jak i uczniów, którzy go realizują.

Przygotowanie, zatwierdzenie i realizację programu autorskiego reguluje ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Najważniejsze elementy ujęłam w tabeli.

Tabela 3



ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników

obszar	opis
Rozporządzenie określa	<p>szczegółowe warunki i tryb dopuszczania do użytku w danej szkole przez dyrektora szkoły:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• programów wychowania przedszkolnego dla przedszkola, w tym przedszkola specjalnego, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej oraz innych form wychowania przedszkolnego,</li> <li>• programów nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, w tym szkół specjalnych,</li> <li>• programów nauczania dla zawodów dla szkół ponadgimnazjalnych, w tym szkół specjalnych;</li> </ul> <p>szczegółowe warunki, jakie muszą spełniać dopuszczane do użytku szkolnego:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• podręczniki przeznaczone do kształcenia ogólnego oraz do kształcenia w zawodach, w tym do kształcenia specjalnego,</li> <li>• podręczniki wspomagające edukację przeznaczone do kształcenia specjalnego;</li> </ul> <p>warunki, jakie muszą spełnić osoby wpisywane na listę rzeczoznawców, oraz warunki i tryb skreślenia z listy rzeczoznawców</p> <p>wysokość i tryb wnoszenia opłat w postępowaniu o dopuszczenie do użytku szkolnego podręcznika, o którym mowa w pkt 2, a także warunki wynagradzania rzeczoznawców</p> <p>Rozporządzenie nie dotyczy indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, opracowywanych dla uczniów na podstawie przepisów w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych oraz przepisów w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepeł-</p>

	nosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach
kto dopuszcza program	<ul style="list-style-type: none"> <li>• program wychowania przedszkolnego dopuszcza do użytku w danym przedszkolu lub oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej odpowiednio dyrektor przedszkola lub dyrektor szkoły podstawowej, na wniosek nauczyciela lub nauczycieli. W przypadku innej formy wychowania przedszkolnego, program wychowania przedszkolnego dopuszcza dyrektor przedszkola lub dyrektor szkoły podstawowej, który zatrudnia nauczyciela prowadzącego zajęcia w innej formie wychowania przedszkolnego, na wniosek tego nauczyciela</li> <li>• program nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, zwany dalej programem nauczania ogólnego, oraz program nauczania dla zawodu dopuszcza do użytku w danej szkole dyrektor szkoły, na wniosek nauczyciela lub nauczycieli</li> <li>• przed dopuszczeniem programu wychowania przedszkolnego do użytku w danym przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub innej formie wychowania przedszkolnego dyrektor przedszkola lub dyrektor szkoły podstawowej może zasięgnąć opinii nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego wykształcenie wyższe i kwalifikacje do pracy w przedszkolu, konsultanta lub doradcy metodycznego. Opinia zawiera w szczególności ocenę zgodności programu z podstawą programową wychowania przedszkolnego i dostosowania programu do potrzeb i możliwości dzieci, dla których jest przeznaczony</li> <li>• przed dopuszczeniem programu nauczania ogólnego do użytku w danej szkole dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii: nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego wykształcenie wyższe i kwalifikacje wymagane do prowadzenia zajęć edukacyjnych, dla których program jest przeznaczony, lub konsultanta lub doradcy metodycznego, lub zespołu nauczycielskiego, zespołu przedmiotowego lub innego zespołu problemowo-zadaniowego, o których mowa w przepisach w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. Opinia zawiera w szczególności ocenę zgodności pro-</li> </ul>

	<p>gramu nauczania ogólnego z podstawą programową kształcenia ogólnego i dostosowania programu do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• przed dopuszczeniem programu nauczania dla zawodu do użytku w danej szkole dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii: zespołu nauczycieli właściwych dla zawodu lub konsultanta lub doradcy metodycznego, lub specjalistów z zakresu danego zawodu, w szczególności pracodawców, przedstawicieli stowarzyszeń zawodowych i pracowników naukowych. Opinia zawiera w szczególności ocenę zgodności programu nauczania dla zawodu z podstawą programową kształcenia w zawodach, określoną w rozporządzeniu, o którym mowa w ust. 1 pkt 1, w zakresie zawodu, w którym kształci szkoła, i dostosowania programu do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony</li> </ul>
<p>program: uwa- runkowania i struktura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciel może zaproponować program wychowania przedszkolnego, program nauczania ogólnego albo program nauczania dla zawodu opracowany samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami. Nauczyciel może również zaproponować program opracowany przez innego autora (autorów) lub program opracowany przez innego autora (autorów) wraz z dokonanymi zmianami</li> <li>• zaproponowany przez nauczyciela program wychowania przedszkolnego, program nauczania ogólnego albo program nauczania dla zawodu powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony</li> <li>• program wychowania przedszkolnego może być dopuszczony do użytku w danym przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub innej formie wychowania przedszkolnego, jeżeli: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań ustalonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, określonej w przepisach w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, lub zadań, które mogą być realizowane w ramach zajęć dodatkowych, określonych w przepisach w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół</li> </ul> </li> </ul>

	<p>b) zawiera: szczegółowe cele kształcenia i wychowania, treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, sposoby osiągnięcia celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości dzieci, metody przeprowadzania analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna), jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• program nauczania ogólnego obejmuje, co najmniej jeden etap edukacyjny i dotyczy edukacji wczesnoszkolnej, przedmiotu, ścieżki edukacyjnej, bloku przedmiotowego lub ich części i może być dopuszczony do użytku w danej szkole, jeżeli:       <ul style="list-style-type: none"> <li>a) stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej w przepisach w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</li> <li>b) zawiera: szczegółowe cele kształcenia i wychowania, treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego, sposoby osiągnięcia celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany, opis założonych osiągnięć ucznia, a w przypadku programu nauczania ogólnego uwzględniającego dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego - opis założonych osiągnięć ucznia z uwzględnieniem standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, określonych w przepisach w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia, jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym</li> </ul> </li> <li>• program do nauczania w szkołach kształcących do zawodu       <ul style="list-style-type: none"> <li>a) stanowi zbiór celów kształcenia i treści nauczania ustalonych w podstawie programowej</li> </ul> </li> </ul>
--	---

	<p>kształcenia w zawodach, określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. poz. 184), w formie efektów kształcenia właściwych dla zawodu, w którym kształci szkoła: efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów, efektów kształcenia wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiących podbudowę do kształcenia w tym zawodzie, oraz efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji wyodrębnionych w tym zawodzie</p> <p>b) zawiera programy nauczania poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego ustalonych przez dyrektora szkoły w szkolnym planie nauczania: przedmiotów, modułów lub innych układów treści, obejmujące: uszczegółowione efekty kształcenia, o których mowa w pkt 1, które powinny być osiągnięte przez ucznia w procesie kształcenia, oraz propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania tych osiągnięć, opis sposobu osiągnięcia uszczegółowionych efektów kształcenia, o których mowa w pkt 1, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów, opis warunków, w jakich program będzie realizowany, z uwzględnieniem warunków realizacji kształcenia w danym zawodzie, ustalonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach, określonej w rozporządzeniu, o którym mowa w pkt 1</p> <p>c) uwzględnia wyodrębnienie kwalifikacji w zawodzie zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, określoną w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. poz. 7);</p> <p>d) jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym</p>
podręczniki jako obudowa dydaktyczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podręcznik przeznaczony do kształcenia ogólnego zawiera usystematyzowaną prezentację wszystkich treści nauczania z zakresu danych zajęć edukacyjnych na danym etapie edukacyjnym, ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego</li> </ul>

programu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podręcznik przeznaczony do edukacji wczesnoszkolnej zawiera usystematyzowaną prezentację wszystkich treści nauczania z zakresu edukacji polonistycznej, społecznej, przyrodniczej i matematycznej, ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Podręcznik może zawierać również usystematyzowaną prezentację pozostałych treści nauczania ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego</li> <li>• podręcznik przeznaczony do kształcenia ogólnego oraz podręcznik przeznaczony do edukacji wczesnoszkolnej dzielą się na części składające się na serię podręczników do danych zajęć edukacyjnych na danym etapie edukacyjnym albo do edukacji wczesnoszkolnej, jeżeli wydanie podręcznika w częściach jest uzasadnione ze względu na funkcjonalność użytkowania podręcznika</li> <li>• każda część podręcznika wchodząca w skład serii podręczników zawiera usystematyzowaną prezentację wybranych treści nauczania z zakresu danych zajęć edukacyjnych na danym etapie edukacyjnym albo edukacji wczesnoszkolnej</li> <li>• podręcznik przeznaczony do kształcenia ogólnego: jest poprawny pod względem merytorycznym, dydaktycznym, wychowawczym i językowym, w szczególności: uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej, jest przystosowany do danego poziomu kształcenia, zwłaszcza pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania, zawiera materiał rzeczowy i materiał ilustracyjny odpowiedni do przedstawianych treści nauczania, ma logiczną konstrukcję; zawiera zakres materiału rzeczowego i materiału ilustracyjnego odpowiedni do liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania na edukację wczesnoszkolną lub nauczanie danego przedmiotu; zawiera propozycje działań edukacyjnych aktywizujących i motywujących uczniów; umożliwia uczniom ze zróżnicowanymi możliwościami nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego; w przypadku podręcznika przeznaczonego dla szkoły ponadpodstawowej - określa zakres kształcenia podstawowy lub rozszerzony; zawiera treści zgodne z przepisami prawa, w tym ratyfiko-</li> </ul>
----------	---

	<p>wanymi umowami międzynarodowymi; ma przejrzystą szatę graficzną; nie zawiera materiałów reklamowych innych niż informacje o publikacjach edukacyjnych</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• recenzja i ilość recenzentów podręcznika jest uzależniona od przedmiotu i szczebla kształcenia</li><li>• w przypadku programu autorskiego przeznaczonego do realizacji w danej szkole lub przedszkolu podręcznik jest recenzowany według wyznaczonych opiniodawców wyznaczonych przez placówkę</li></ul>
--	---

Na koniec warto podkreślić, że program autorski przeznaczony do realizacji w danej placówce podlega recenzji przez opiniodawców/ recenzentów wskazanych przez dyrektora placówki i spełniających warunki powyższego Rozporządzenia. Takiej samej procedurze podlega obudowa dydaktyczna programu.

## *2. Diagnoza psychopedagogiczna jako element programu autorskiego*

### *2.1. Diagnoza i uwarunkowania procesu diagnozowania*

Na początku konieczne staje się doprecyzowanie podstawowych pojęć dotyczących diagnozy. Zdaniem E. Wysockiej (2007) diagnoza to "końcowy efekt działań diagnostycznych, zawierający rozpoznawanie i krytyczne opracowanie danych. Diagnozowanie, zaś to różnego typu działania zmierzające do rozpoznawania w toku, którego, następuje zebranie danych, ocena i interpretacja. Natomiast diagnostyka to nauka o rozpoznawaniu, różnieniu, jego metodach, technikach i narzędziach-sztuka osądzania i oceny"(s.47). Uzupełniające pojęcia związane z aspektem diagnozy to:

- „norma: wielkość stanowiąca wynik pomyślnego przebiegu badanego zjawiska
- średnia: teoretyczna wielkość wyprowadzana z wielkości rzeczywistych jako ich przeciętna
- miernik: wielkość za pomocą której przy zachowaniu jednakowych warunków mierzy się inne wielkości
- wzorzec: skład środków wystarczających do osiągnięcia poziomu normy- idealny model warunków bytu
- skala: liniowe kontinuum na który opisane są wartości zmiennej, z określeniem jej stopni"(E. Wysocka, 2007,s 52)
- „ opis: jako zestawienie danych z badań, wobec których jest podejmowane postępowanie celowościowe, inaczej jest to rejestrowanie, określanie, stwierdzanie faktów
- ocena: pozwala na porównywanie faktów i badanego stanu, z faktami i stanem postulowanym, co pomaga określić ewentualne rozbieżności
- konkluzja: określa potrzebę lub brak potrzeby podjęcia postępowania celowości ego
- tłumaczenie: wyjaśnienia przyczyn danego badanego zjawiska ( dlaczego tak jest?)
- postulowanie: obrazowanie stanów przeznaczonych do realizacji lub reformowania
- stawiania hipotez: określanie związku między projektem, a czynnikiem przyczynowym" (A. Podgórecki, 1962, ss. 45-46).

Diagnoza pedagogiczna według K. Paławskiej (1990) „ jest elementem wieloaspektowego procesu diagnostycznego, np. medycznego, psychologicznego, prawniczego, ukierunkowanego na prawidłową organizację procesu dydak-



tyczno-wychowawczego, czy oddziaływań terapeutycznych realizowanych w różnych formach. W wąskim znaczeniu diagnoza pedagogiczna utożsamiana jest z wynikami procesu edukacyjnego, a uzyskiwane w toku postępowania diagnostycznego efekty, jak dotychczas, są najczęściej rozpatrywane w kategoriach umiejętności, rzadziej postaw uczniów”(s.34-35). Szersze podejście do diagnostyki pedagogicznej reprezentuje B.Niemierko (2009) nazywając diagnozę pedagogiczną diagnozą edukacyjną.

Tabela 4

Pięć rodzajów diagnozy przydatnej w pedagogice (B. Niemierko, 2009, s.40)

diagnoza	przedmiot	uczeń jako...
historyczna	biografia	indywidualne i pokoleniowe doświadczenie jednostki
socjologiczna	środowisko	układ oczekiwanych i wykonywanych ról społecznych
medyczna	zdrowie	rozwój i wydolność organizmu, zagrożenie chorobowe
psychologiczna	osobowość	swoisty układ uzdolnień cech temperamentu i aspiracji
edukacyjna	uczenie się	osoba kształcąca się z pomocą nauczyciela-wychowawcy

B. Niemierko (2009) podkreśla złożoność procesu diagnozy edukacyjnej i zwraca uwagę na równouprawnione role, pedagoga i psychologa, w tym procesie.

Tabela 5

Typowe czynności diagnostyczne psychologa w edukacji i ich rola (B. Niemierko, 2009, s. 39)

właściwość	psycholog	pedagog
cele działania	wspomaganie uczenia się	kierowanie uczeniem się
cele diagnozy	pokonywanie trudności w uczeniu się	dostarczanie informacji zwrotnej
obiekt diagnozy	pojedynczy uczeń	grupa uczniów
warunki diagnozy	gabinet diagnostyczno-terapeutyczny	klasa szkolna lub pracownia
obserwacja zachowań	krótkotrwała, pomocnicza	długotrwała, zasadnicza
narzędzia pomiaru	inwentarze osobowości, testy uzdolnień	testy osiągnięć, kwestionariusze

organizacja pomiaru	indywidualna	zbiorowa
dostępność wyniku	obwarowana kompetencją odbiorcy	wysoka lub pełna
główny odbiorca wyniku	rodzice ucznia, nauczyciel	uczeń, rodzice ucznia
wtórny odbiorca wyniku	dyrekcja szkoły	nadzór pedagogiczny, społeczeństwo
wpływ na wychowanie	bezpośredni, głęboki	pośredni, ograniczony
wpływ na nauczanie	pośredni, ograniczony	bezpośredni, dominujący

Pod pojęciem procesu diagnozowania w psychologii zazwyczaj rozumiemy „zespół następujących po sobie form aktywności (faz procesu) rozpoczynający się postawieniem pytań diagnostycznych, a kończący udzieleniem odpowiedzi na te pytania oraz wskazówkami do praktyki psychologicznej”(M. Guziuk-Tkacz, 2011,s.69). Proces ten ma charakter naukowy i składa się z następujących etapów:

- obserwacja – systematyczne opisanie i uporządkowanie empirycznego stanu rzeczy
- indukcja- tworzenie hipotez wyjaśniających opisany stan rzeczy na podstawie obserwacji
- dedukcja- wyprowadzenie logicznych przewidywań(sprawdzalnych empirycznie) z przyjętych hipotez
- weryfikacja- sprawdzenie, czy i w jakim stopniu potwierdziły się przypuszczenia badawcze
- ewaluacja- ocena i porównanie wyników weryfikacji z przyjętymi założeniami badawczymi oraz leżącymi u ich podstaw teorii naukowych(M. Guziuk-Tkacz,2011).

Do diagnozy psychologicznej można podejść ilościowo lub jakościowo. W. J. Paluchowski (2011, 2007) proponuje ująć to w poniższej tabeli.

Tabela 6

Etapy procesu diagnozowania w psychologii (W.J.Paluchowski,2007, s 28)

etap prediagnostyczny	etap obejmuje wszystko, co w czasie wyprzedza właściwe diagnozowanie
-----------------------	--

<p>etap badania (identyfikacji)</p>	<p>celem osoby badanej jest komunikowanie, nadawanie informacji</p> <p>etap obejmuje akceptację przez osobę badaną alternatywy w oferowanych przez medium komunikacji, wybór działania ze zbioru działań dopuszczonych przez zadanie i wybór ekspresji działania ze zbioru działań psychologicznie dopuszczalnych</p>	<p>celem osoby badającej jest odbiór oraz decydowanie o użyteczności informacji i ich kompletności</p> <p>etap obejmuje wybór ( na podstawie użyteczności), rejestrację i agregację( klasyfikację) danych o osobie badanej i jej otoczeniu</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Użyteczność diagnostyczna: <ul style="list-style-type: none"> <li>• kliniczna wartość danych, ich znaczenie kliniczno-diagnostyczne</li> <li>• wartość dla wyjaśnienia (związek z problemem osoby badanej)</li> </ul> </li> <li>2. Użyteczność warunkowa(ze względu na cel badania)</li> <li>3. Użyteczność informacyjna <ul style="list-style-type: none"> <li>• reprezentatywność próbki danych dla oceny badanego i jego otoczenia, ich kompletność</li> </ul> </li> </ol>
<p>etap wyjaśnienia</p>	<p>formy wyjaśnień:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. opis (uogólnienie danych)</li> <li>2. interpretacja</li> <li>3. orzekanie diagnostyczne (klasyfikacja)</li> <li>4. przewidywanie (podstawowe, operacyjne i pragmatyczne) oraz decyzja o planie interwencji</li> </ol>	
<p>etap interwencji</p>	<p>zmiana położenia jednostki przez:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. selekcję</li> <li>2. modyfikację</li> <li>3. komunikowanie diagnostyczne</li> </ol>	

Diagnoza psychologiczna dla potrzeb pedagogiki musi być dla niej wsparciem. Pomoc ta obejmuje diagnozę problemu, ustalenie programu pomocy zmierzającego do rozwiązywania problemów pedagogicznych oraz realizację propozycji naprawczych.

Psychopedagogika jest dyscypliną naukową zajmującą się badaniem procesów psychicznych związanych z wychowaniem, nauczaniem i uczeniem się w obszarze praktyki wychowawczej, opiekuńczej, oświatowej, edukacyjnej, poradniczej, terapeutycznej i socjalnej. „Eklektyczny charakter nauk społecznych - w tym także pedagogiki i psychologii- pozwala na korzystanie przez obie nauki ze wspólnego warsztatu metodologicznego oraz tworzenie wielu implikacji z psychologii do pedagogiki i odwrotnie”(M. Guzik- Tkacz, 2011, s.101).

Wśród związków diagnozy psychologicznej i pedagogicznej należy podkreślić:

- triangulację diagnostyczną, czyli wzajemne uzupełnianie wiedzy pedagogicznej o psychologiczny warsztat metodologiczny i odwrotnie
- współpracę między pedagogiką a psychologią w efekcie, której powstała subdyscyplina pedagogiczna nazywana psychopedagogiką
- wspólny obszar badań do którego można między innymi zaliczyć: autyzm, gotowość szkolna, niepowodzenia szkolne, specjalne potrzeby edukacyjne, specyficzne i rozwojowe potrzeby ucznia/wychowanka/podopiecznego, efekty pomocy terapeutycznej, poradnictwo zawodowe oraz funkcjonowanie rodziców i opiekunów.
- przedmiot diagnozy, do których zaliczamy osoby w różnym wieku i ich otoczenie
- strategię diagnostyczną, do której zaliczamy strategię modyfikacyjną i selekcyjną. Pierwsza z nich w odniesieniu do przedmiotu diagnozy jakim jest człowiek bada modyfikację zachowania i funkcjonowania badanych osób, zaś wobec otoczenia bada modyfikację warunków na przykład w systemie wychowania. Strategia selekcyjna dotyczy selekcji osób przez wyniki testów lub egzaminów. Natomiast wobec otoczenia obejmuje selekcję warunków w tym przypadku predyspozycji lub wyboru kierunku kształcenia.

Podstawowe zasady diagnozy psychopedagogicznej według E. Jarosz (2014), to dążenie do realizowania pełnej diagnozy, oceniający charakter diagnozy, realizowanie diagnozy w wymiarze pozytywnym, dążenie do autodiagnozy osób, systemów czy środowisk, łączenie poznania pośredniego z bezpośrednim oraz realizowanie diagnozy środowiskowej.

Ważne zadanie w procesie diagnozowania przypadku diagnoście. Wśród dyspozycji podstawowych E. Wysocka (2014) wymienia:

- „wiedzę merytoryczną – o procesach myślenia, pamięci, procesach emocjonalnych, rozwiązywania problemów, mechanizmach społecznego funkcjonowania jednostki i właściwościach funkcjonowania podstawowych środowisk wychowawczych: rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej
- zdolność do jej wykorzystania, a więc umiejętność logicznego myślenia, pozwalającego twórczo zestawiać ze sobą różne informacje
- podstawową umiejętność obserwowania i prowadzenia rozmowy, co wiąże się ze zdolnością do pozyskiwania potrzebnych informacji, determinowaną przez wiele kompetencji podstawowych pozwalających nawiązać kontakt diagnostyczny i twórczo go budować
- określone sprawności techniczne, czyli zasób dostępnych technik diagnozowania, który w różnych obszarach diagnozy jest zróżnicowany; niezbędna jest tu zatem, umiejętność adekwatnego doboru techniki do rozpoznawanych problemów, specyfiki sytuacji i szczególnych cech obiektów diagnozy oraz twórczego konstruowania lub prawidłowego stosowania podstawowych technik diagnostycznych; ważna jest również umiejętność łączenia różnych technik w celu uzyskania pogłębionego i kompleksowego obrazu diagnostycznego, co wiąże się z komplementarnym łączeniem metod tzw. obiektywnych, psychometrycznych ( skale, inwentarze, kwestionariusze, testy) i subiektywnych, klinicznych( wywiad, rozmowa, obserwacja, analiza wytworów) oraz technik projekcyjnych” (s.29-30).

Istotnymi utrudnieniami w kontakcie diagnosta-badany może być asymetria ról, asymetria komunikacji i asymetria badania. Ważne staje się, aby kontakt podczas badania był prawidłowy. Pisze o tym E. Wysocka ( 2014).

#### Tabela 7

Wskaźniki introspekcyjne i behawioralne prawidłowego i „pozornego” kontaktu diagnostycznego (E. Wysocka, 2014, ss.33-34)

wskaźniki prawidłowego kontaktu	wskaźniki kontaktu pozornego
<ul style="list-style-type: none"> <li>• diagnosta jest autentycznie zainteresowany wy-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informacje, których udziela osoba badana, są zbyt</li> </ul>

powiedziami osoby badanej, chce ją zrozumieć, a nie ocenić; jest w stanie zaakceptować treść wypowiedzi (nie znaczy to, że uznaje je za słuszne, ale że jednostka ma do nich prawo), ma poczucie, że rozumie osobę badaną poznawczo i emocjonalnie

- osoba badana ma poczucie, że każda jej wypowiedź, niezależnie od treści, spotyka się z akceptacją, że diagnosta jest zainteresowany poruszonymi problemami, że nie wykorzysta udzielonych mu informacji niezgodnie z jej interesami, a także, iż sposób niezniekształcony rozumie treść i poznawczo-emocjonalne konsekwencje wypowiedzi, a więc osoba badana powinna mieć poczucie, że może mówić, że warto mówić i że może bezkarnie odsłonić nawet kontrowersyjne z ogólnego punktu widzenia fakty i postawy
- osoba badana nie przedstawia oznak oporu, a więc udziela odpowiedzi, nie milczy, nie odpowiada zdawkowo, co nie oznacza jeszcze, że nie przeżywa niepokoju, lęku, winy
- osoba badana przejawia adekwatne reakcje emocjonalne w stosunku do tego, co mówi, a jej informacje wydają się być wiarygodne (np. trudno uwierzyć, że nigdy nie przeżywała uczucia złości wobec jakiejś bliskiej osoby), co oznacza, że nie tendencji do przedstawiania siebie w lepszym świetle, zaś w konsekwencji wskazuje, że kontakt diagnostyczny jest na tyle dobry, iż osoba badana jest w stanie być szczerą i otwartą
- w stosunku do wypowiedzi spontanicznych do

konwencjonalne, stereotypowe np. takie, jak ogólnie powinna funkcjonować osoba w danym momencie, roli i sytuacji życiowej

- forma wypowiedzi jest nieadekwatna do treści (z wyjątkiem sytuacji, gdy stanowi to formę obrony przed traumatycznymi doświadczeniami)
- rola diagnosty w zbieraniu informacji jest nadmierna („wyciąganie informacji” przez diagnostę) lub znikoma („zalew, potok słów” ze strony badanego)
- we wszystkich wypowiedziach badanego zauważalny jest wspólny mianownik, np. przedstawianie się w lepszym świetle, wzbudzanie współczucia, konstruowanie wypowiedzi zbyt logicznie i konsekwentnie – historia opowiedziana w sposób klasyczny, standardowy
- diagnosta odczuwa znużenie, które nie wynika z zewnętrznych przyczyn, co wskazuje na brak szczerości badanego, gdyż znużenie diagnosty może stanowić wynik braku autentyzmu badanego, a diagnosta ma poczucie, że sytuacja zamknęła się w kręgu spraw oczywistych
- diagnosta ma poczucie, że doskonale wie, co za chwilę powie osoba badana, co wskazuje, iż przedstawia własną sytuację standardowo, kierując się zmienną aprobaty społecznej, stosuje idealizację lub normalizuje swoje doświadczenia
- diagnosta ma poczucie zrozumienia poszczególnych wypowiedzi, bez zrozumienia całości sytuacji, co wskazuje, iż nie ma on swojej naturalnej, wewnętrznej logiki, gdyż przedstawiane treści są

udzielanych na wyraźne żądanie diagnosty zachwianie proporcji w kierunku większej ilości wypowiedzi spontanicznych jest wskaźnikiem dobrego kontaktu	wzajemnie sprzeczne (części nie przystające do siebie)
--	--

Prawidłowe przeprowadzenie diagnozy wymaga, aby odpowiedzieć na podstawowe pytania:

- „Co? – czyli jaki problem pragniemy zbadać (jest to pytanie o przedmiot diagnozy oraz pytanie dotyczące rozpoznania diagnozowanego problemu)
- Kogo? – zamierzamy diagnozować (to pytanie o podmiot diagnozy, dotyczy identyfikacji jednostki i jej środowiska, na podstawie danych związanych z aktualną sytuacją badanej jednostki, obejmuje płaszczyznę biologiczną, socjologiczną i psychospołeczną)
- Po co? – przeprowadza się badanie ( jest to pytanie o cel diagnozy i wynikającą z niego specyfikę procesu diagnozowania, czyli czy będzie to diagnoza opisowa, kwalifikacyjna, funkcjonalna, wspierająca czy też normalizująca)
- Kto? – podejmuje badania diagnostyczne, inaczej, kim jest osoba prowadząca badania ( jakie są jej kompetencje, predyspozycje, umiejętności i ewentualne ograniczenia - czynniki mające wpływ na proces diagnozowania)
- Jak? – pytanie o wybór modelu diagnozowania, czyli sposobu, w jaki diagnosta zamierza przeprowadzić swoje badania
- Czym? – pytanie o metodologię diagnozy ( kwestia wyboru i zastosowania określonych metod, technik oraz narzędzi badawczych)
- Kiedy? Gdzie? przeprowadzone mają być badania czyli pytania o czas i miejsce badań diagnostycznych „(I. Obuchowska, 2002,s. 69).

E. Wysocka (2014) taksonomizuje opór badanego wobec procesu diagnozy i diagnosty. Do podstawowych sygnałów oporu zalicza przedłużające się milczenie, zmianę tematu rozmowy, racjonalizację, intelektualizację, bezoso-

bową formę przedstawiania doświadczeń, zmniejszenie głębokości i konkretności wypowiedzi, zmiana sposobu mówienia, zapominanie pytania, pustka w głowie, objawy somatyczne, czynny atak, świadome kłamstwo oraz otwarta odmowa. Źródłami oporu badanego mogą być lęk, wstyd lub poczucie winy.

Każdy diagnosta powinien posiadać odpowiednie kompetencje. Obejmują one zdolności do prowadzenia rozmowy z podmiotami badania, budowania kontaktu i eliminowania zakłóceń w procesie diagnozy. E.Wysocka (2014) twierdzi, że profesjonalizm diagnosty polega na podążaniu za klientem, empatyczne reagowanie, niezaborcza życzliwość, otwartość, konkretność, koncentracja na „tu i teraz”, reakcja czysto badawcza, prawidłowa interpretacja, skłanianie do konfrontacji, rozumienie badanego, umiejętność podsumowywania, wspieranie i podtrzymywanie kontaktu z klientem oraz obiektywne ocenianie.

Tabela 8

Katalog podstawowych reguł i zasad diagnozowania psychopedagogicznego (E. Wysocka, 2014, ss.48-50)

1.	Zasada łączenia funkcji selektywnej rozpoznawania poszczególnych zakresów funkcjonowania jednostki z funkcją edukacyjną (diagnoza jako forma interwencji)
2.	Zasada uwzględniania wartościującego charakteru psychopedagogicznej diagnozy funkcjonowania jednostki i warunków wyznaczających uzyskiwane efekty rozwojowe i wychowawcze
3.	Zasada łączenia diagnozy stanu rozwoju jednostki i jej rzeczywistości wychowawczej z diagnozą oddziaływań podejmowanych na podstawie dokonanego rozpoznania
4.	Zasada łączenia diagnozy pozytywnej i negatywnej w ocenie jakości funkcjonowania jednostki i jej środowisk wychowawczych
5.	Zasada uwzględniania relatywności sposobu oddziaływania dostępnych dla jednostki warunków środowiskowych i czynników indywidualnego rozwoju
6.	Zasada decentracji poznawczej w ocenie warunków rozwojowych jednostki- czynników indywidualnych i charakteru środowisk wychowawczych
7.	Zasada poznawania przez rezonans własnego wnętrza specyficznych doświadczeń jednostki związanych z jego sytuacją psychospołeczną
8.	Zasada aktywnej interpretacji (wyjaśniania) zaobserwowanych faktów (danych) dotyczących poszczególnych aspektów sytuacji psychospołecznej jednostki
9.	Zasada łączenia podejścia psychometrycznego z oceną jakościową elementów sytuacji psychospołecz-



nej jednostki	
10.	Zasada holizmu poznawczego w ocenie układu poszczególnych czynników składających się na sytuację psychospołeczną jednostki
11.	Zasada łączenia perspektywy wewnętrznej, czyli percepcji podmiotu badanego i perspektywy zewnętrznej, a więc percepcji podmiotu badającego w rozpoznawaniu funkcjonowania psychospołecznego jednostki
12.	Zasada aktywnego wykorzystania kategorii wiedzy( „gorącej”, potocznej i „zimnej”, naukowej) w ocenie złożonej sytuacji psychospołecznej jednostki
13.	Zasada uwzględniania w ocenie i interpretacji warunków życia i funkcjonowania jednostki, traktowanych jak czynniki rozwojowe, ich subiektywnego ich wymiaru
14.	Zasada oceny czynników rozwojowych- indywidualnych i warunków środowiskowych(rozwojowowychowawczych) w aspekcie ich stanu(cechy), jak i dynamiki(relacje) pomiędzy poszczególnymi elementami środowiska i jednostką
15.	Zasada łączenia diagnozy indywidualnej i społecznej, czyli kontekstu społecznego funkcjonowania podstawowych środowisk wychowawczych
16.	Zasada autodiagnozy podmiotów badania, ulokowanych w różnych sytuacjach psychospołecznych
17.	Zasada holizmu poznawczego w ocenie całokształtu funkcjonowania jednostki i jej warunków środowiskowych
18.	Zasada dynamicznego, cyklicznego, ciągłego, wieloaspektowego i interdyscyplinarnego charakteru diagnozy sytuacji psychospołecznej jednostki

Podsumowując, E. Wysocka (2007) zestawiała cechy charakterystyczne dla diagnozy psychopedagogicznej:

- „praktyczna: proces diagnozy jest zintegrowany i realizowany dla potrzeb jednostki
- decyzyjna: rozpoznanie stanowi podstawę decyzji o działaniu interwencyjnym
- kompleksowa: pozytywna i negatywna- służy ocenie dysfunkcji i mocnych stron
- wartościująca: diagnoza wiąże się z oceną stanu rozwoju w kontekście przyjętych norm
- permanentna: diagnoza jest procesem ciągłym, przebiegającym cyklicznie- ocena, projektowanie, działanie, weryfikacja

- opisowo-wyjaśniająca: uzyskanie pełnej diagnozy wymaga nie tylko prostego opisu faktów, ale jest możliwe jedynie w procesie wyjaśniania i interpretacji uzyskanych danych
- otwarta-nieskończona: diagnoza nie tylko poprzedza interwencję, ale jest w jej toku rozwijana
- aktywna: postrzeganie obserwowanej rzeczywistości, czyli dokonywanie analiz w perspektywie spontanicznych powiązań między jednostkami, cechami badanego podmiotu, postrzeganymi wcześniej jako niezależne, organizowanie ich w sensowną całość pozwala zrozumieć jego sytuację problemową
- hipotetyczna: diagnoza polega na stawianiu hipotez i ich probalistycznej weryfikacji
- wnikliwa: w toku analizy dochodzi do wiązania różnych faktów ( na zasadzie interpolacji) i wnioskowania na tej podstawie o ich konsekwencjach dla funkcjonowania różnych układów
- prognostyczna, rozwojowa: diagnoza stanowi podstawę przewidywań dalszego rozwoju zjawisk
- dynamiczna: diagnoza obejmuje całą biografię jednostki, z uwzględnieniem współzależności różnych zjawisk i zdarzeń
- rozwinięta-pełna: diagnoza powinna obejmować wszelkie aspekty poznawanego obiektu
- refleksyjna: rozpoznanie musi być poddane analizie teoretycznej
- interdyscyplinarna: diagnoza jest dokonywana przez zespół specjalistów z różnych dziedzin
- wieloaspektowa: diagnoza dotyczy oceny wszystkich sfer funkcjonowania jednostki i jej otoczenia”(E. Wysocka, 2007, 68-69).

Charakter wspierający wobec diagnozy psychopedagogicznej może mieć także diagnoza w pracy socjalnej. Proces diagnozowania jest niezwykle ważny i ściśle łączy się z procesem skutecznej interwencji. Procesy diagnozowania pomagają pracownikowi socjalnemu zrozumieć system kliencki i jego interakcje ze środowiskiem. A. Kamiński (1982) rozwinął pojęcie diagnozy społecznej ( określenie „społecznej” oznacza ukierunkowanie rozpoznania losów jednostki na tle jej najbliższego środowiska, a przede wszystkim rodziny, szkoły, miejsca pracy, środowiska sąsiedzkiego. Za podstawowe źródło informacji uważa się wywiad środowiskowy. Uzyskane tą drogą dane pozwalają na dokonanie oceny sytuacji danej jednostki i opracowanie planu wsparcia. Diagnoza społeczna według propozycji A. Kamińskiego (1982) ma charakter genetyczny i decyzyjny. Nowością w koncepcji A. Kamińskiego (1982) było podjęcie diagnozy grupy społecznej środowiska lokalnego, a więc stowarzyszeń, zespołów amatorskich, małych osiedli itd.; Elementy diagnozy społecznej według A. Kamińskiego (1982) to:

1. Wzór — jest strukturą odtwarzającą, bądź regularność rzeczywistych ludzkich zachowań, bądź regularność rzeczywistego funkcjonowania danej instytucji,
2. Wzorzec — jest strukturą cech pożądanego ludzkiego zachowania lub pożądanego form i sposobów funkcjonowania instytucji. Aby sytuacja pożądana nie była abstrakcyjna wzorzec składa się z zespołu norm (standardów) opierających się o wyniki prac naukowych oraz doświadczenie,
3. Model— pojęcie ogólne utworzone przez wyselekcjonowanie wyabstrahowanie z określonej rzeczywistości pewnych jej elementów i zbudowanie z nich syntetycznej struktury będącej skrótowym obrazem danej rzeczywistości stwierdzenie empiryczne (wzór), w rzeczywistości pożądanego, projektowanego (wzorzec).

W pracy socjalnej stykamy się z diagnozowaniem osób indywidualnych, grup, rodzin oraz organizacji. Diagnozowanie osób indywidualnych tu klient zawsze musi być aktywnym partnerem w procesie rozumienia i rozwiązywania swego problemu, ma angażować się w działalność pomocową. Istotą diagnozowania stanowi zbieranie danych. Pracownik socjalny w zdobywaniu informacji o klientach i ich sytuacji opiera się głównie na bezpośrednich wywiadach. W ich trakcie zadaje się zwłaszcza pytania otwarte. Należy używać pytań nawiązujących, mających charakter empatyczny oraz systematycznych, których zadaniem jest utrzymanie uwagi klienta na przedmiocie rozmowy. Pracownik socjalny powinien być doskonałym obserwatorem, gdyż duża część informacji wymieniana jest poza kanałem werbalnym. Ma to szczególne zastosowanie w trakcie wizyt w domu, w szkole, kiedy diagnozujemy system kliencki w interakcji ze środowiskiem. Dane można gromadzić także za pomocą kwestionariuszy, które zbierają dane dotyczące wieku, adresu, stanu cywilnego itp. oraz kwestionariuszy biograficznych. Jednak podstawowym źródłem problemów i informacji o nich jest zawsze klient. Innym źródłem są „znaczący inni” tzn. osoby, które klienta znają i orientują się w jego problemach. Można kontaktować się z tymi osobami, ale tylko za zgodą klienta, gdyż klient zawsze ma prawo do kontroli gromadzonych i ujawnianych informacji o nim. Zebrane informacje można podzielić na dwa typy: obserwacyjne i dedukcyjne. Te pierwsze prezentują świat doświadczeń, drugie subiektywny świat obserwatora. Oba rodzaje występują w profesjonalnej dokumentacji. Diagnozując indywidualne przypadki zawsze musimy patrzeć na jednostkę z perspektywy rozwojowej i ekologicznej. Człowiek może być zrozumiany tylko wtedy, gdy oba te wymiary zostają uwzględnione w procesie diagnozy.

W diagnozowaniu grup zawsze należy diagnozować podstawowe czynniki rodzinne, grupowe i organizacyjne klientów, a w uzasadnionych przypadkach pogłębiać analizę jednego z nich. Przy diagnozowaniu grup należy zastanowić się: a) czy traktujemy ją, jako system kliencki (podejściu diagnoza koncentruje się na warunkach płynnego i demokratycznego funkcjonowania grupy); b) czy też klientami są poszczególni członkowie grupy (tu diagnoza skupia się na warunkach podtrzymujących lub hamujących osiągnięcie indywidualnych celów). Każda grupa posiada określone cele i zadania, przy ich diagnozowaniu należy ustalić: - czy w kwestiach ich ustalania grupa osiągnęła zgodę, osiągamy to poprzez indywidualne zadawanie pytań (np. kwestionariusz); - czy członkowie grupy mają „prywatne” zapatrywania na cele i zadania, a nie dzielą ich z innymi, osiągamy to poprzez obserwację zachowań, lub w trakcie indywidualnych spotkań z pracownikiem socjalnym; - stopień szczegółowości w ustanawianiu zadań grupy. Zdaniem M. Guzik-Tkacz (2011) przedmiotem diagnozy grupy może być jej struktura, pozycja i status jednostki w grupie, ale także cele grupy, kulturę grupy, procesy grupowe, rozwój grupy, zasoby grupy zewnętrzne kontakty grupy, granice grupy oraz jej klimat. Każda grupa posiada swoją kulturę, wpływa na nie pochodzenie etniczne członków grupy, ich religia, a także ceremoniał, tradycje, które pomagają w nawiązywaniu większych więzi. Kulturę grupową diagnozuje się, pytając uczestników o uzasadnienie ich zachowania, podobieństwa w ich przestrzeganiu sugerują przewagę czynników kulturowych nad jednostkowymi. Normy grupowe diagnozujemy, obserwując poziom spójności wzajemnych zachowań w grupie i zadając pytania o powody tych zachowań. Diagnozowanie struktury komunikacyjnej (poszukujemy osób izolowanych) odbywa się np. poprzez zapisywanie wypowiedzi pracownika - P i członków grupy - C według wzoru CCCPCPC, służy to sprawdzeniu czy członkowie grupy komunikują się częściej z pracownikiem czy między sobą. Strukturę socjometryczną, (kto kogo wybiera, a kogo odrzuca w interakcjach grupowych) diagnozujemy używając kwestionariuszy socjometrycznych lub obserwując, kto zasiada w pobliżu, kogo itp. Strukturę ról diagnozujemy określając czy grupa stworzyła wymagane role, czy pojawiły się role destrukttywne, w takim diagnozowaniu jest zawarta ocena ról formalnych i nieformalnych, rozpoznanie takie realizujemy za pomocą kwestionariuszy lub rozmów indywidualnych. Procesy grupowe, czyli zmiany zachodzące w grupie diagnozuje się za pomocą pytań np. czy działania grupy przyczyniają się do realizacji jej celów? Diagnozować trzeba też zewnętrzne kontakty grupy, można np. zaprosić uczestników grupy do opisu kontaktów grupy, można też posłużyć się kwestionariuszami do badania wzajemnych interakcji. Granice grupy diagnozuje się różnymi sposobami np. poprzez obserwację reakcji członków grupy, kiedy ktoś przybywa do grupy lub ją opuszcza.

W diagnozowaniu organizacji należy pamiętać, że jest ona zawsze systemem działania albo systemem celów, czyli układem, w którym pracownik z klientem starają się wprowadzać zaplanowane zmiany. Wiele organizacji ma strukturę biurokratyczną, cechy takich systemów powinny być znane pracownikowi socjalnemu. Diagnoza celów i zadań organizacji następuje poprzez badanie jej dokumentów, są one ujęte w protokołach zebrań zarządów, cele rzeczywiste można identyfikować w wywiadach z przedstawicielami pracowników i administracji. Diagnoza kultury organizacji nie jest łatwa, gdyż nie istnieje w oficjalnych dokumentach, wyraża się ona w przekonaniach i działaniach personelu, informacje na ten temat uzyskujemy w czasie wywiadów, ale również wykorzystując techniki pracy organizacji. Organizacje posiadają kanały komunikacyjne, role i strukturę władzy, w procesie diagnozy ustalamy sumę władzy delegowanej, informacje zbieramy w wywiadach z przedstawicielami organów wykonawczych. Diagnozujemy sposoby podejmowania decyzji odnoszących się do spraw klienta. W diagnozie organizacji należy badać jak dokonywany jest podział zasobów oraz czy są one prawidłowo wykorzystywane. Należy zdiagnozować naturę powiązań międzyorganizacyjnych, konfliktowe okoliczności. Diagnozie podlega także zakres władzy organizacji. Granice organizacji diagnozuje się poprzez badanie oficjalnych ustaleń kwalifikujących do otrzymania usługi, a także informacje określające czas jej trwania. Aby przeprowadzić diagnozę klimatu organizacji należy obejść placówkę i zanotować wrażenia, można też zapytać klientów o ich wrażenia.

Przy całościowej diagnozie nie może zabraknąć diagnozy rodziny. Naczelnym aspektem diagnozowania celów rodziny jest ustalenie, czy rodzina je precyzuje i czy są one rozumiane i podzielane przez jej wszystkich członków. Cele te mogą być doraźne lub długoterminowe. O celach dowiadujemy się poprzez zadawanie pytań jej członkom, pytania te zadajemy indywidualnie, a potem w obecności pozostałych członków. Diagnosta zmierza do zdiagnozowania, w jaki sposób cele rodzinne wpływają na inne obszary rodzinnego funkcjonowania. Strukturę rodziny diagnosta ustala w drodze obserwacji rodzinnych wzorców interakcji, a także dzięki informacjom dostarczanym przez członków. Mamy do dyspozycji ilościową analizę częstotliwości kontaktów wzajemnych, angażowania się we wspólne zadania, próśb o porady lub instrukcje. Diagnosta powinien także zdiagnozować krótkotrwałe procesy zachodzące w rodzinie, które należy zmienić z uwagi na ich dysfunkcjonalność. Diagnozuje się adekwatność osiągnięcia zadań rodzinnych najpierw identyfikując te zadania. Następnie bada, czy i w jaki sposób członkowie rodziny je wypełniają. W diagnozowaniu zasobów rodziny należy uwzględnić krewnych, trzeba dostrzec czy rodzina otrzymuje od nich wsparcie, bowiem wpływa to na wysokość zasiłku wydawanego przez pomoc społeczną. O warunkach rodziny decydują też jej interakcje z innymi systemami takimi jak lokalne instytucje, grupy osób bliskich, miejsca

pracy zawodowej itp. Do diagnozowania tych interakcji stosuje się często dwa rodzaje instrumentów „ etogram” i „tablicę genealogiczną”. W etogramie prezentowane są relacje rodziny z innymi systemami, natomiast tablica genealogiczna uwypatnia interakcje z rodziną rozszerzoną. Diagnozowanie klimatu rodziny odbywa się za pomocą obserwacji życia uczuciowego rodziny i zadawaniu jej członkom pytań o postrzeganie klimatu rodzinnego, ale także rysunków (rysunek rodziny, rysunek domu, rysunek osoby).

Diagnozowanie występuje także w pracy opiekuńczo-wychowawczej. Obejmuje diagnozę dydaktyczną, opiekuńczą, wychowawczą, wspierającą i kompensacyjną. Podmiotem diagnozowania może być uczeń, wychowanek, podopieczny lub grupa. W badaniach diagnostycznych, profilaktycznych i terapeutycznych winni uczestniczyć także pedagodzy, terapeuci, psychologowie i lekarze. Diagnozowanie może być uzupełnione o diagnozę rodziny, rodziców, opiekunów, nauczycieli, wychowawców, pracowników socjalnych ( dotyczy to przede wszystkim diagnozy opiekuńczej w tym zaspokajania potrzeb i zaniedbania).W diagnozie opiekuńczej ze względu na potrzeby i poziom ich zaspokojenia proces diagnozowania może dotyczyć: 1) potrzeb opiekuńczych związanych z funkcjonowaniem rodziny: odebranie opieki, czasowe odłączenie od opiekunów niedostatek pod względem materialnym, zbyt mała ilość czasu poświęcana dzieciom, brak opieki ze względu na zawód wykonywany przez rodziców, dysfunkcje rodziny (rozkład rodziny); 2) poczucia bezpieczeństwa dziecka; porażek szkolnych i ich przyczyn, przeszkody w uzyskaniu dostępu do szkół/wykształcenia; 3) potrzeb osobistej aktywności (podczas pracy, zabawy, uczenia się, często występują nieprawidłowe formy opieki nad dzieckiem ponadprzeciętnie uzdolnionym), potrzeb relacji społecznych, potrzeb posiadania własnego miejsca w społeczeństwie, wypełniania określonej roli; 4) potrzeb będących wynikiem budowy organizmu dziecka w tym wad rozwojowych, upośledzenia i niepełnosprawności, zagrożenia zdrowia i życia (tryb życia, długotrwałe choroby). Zdaniem M. Guzik-Tkacz ( 2011) badania diagnostyczne mają cykl zamknięty składający się z: postawienia hipotezy; sprawdzania hipotezy wstępnej; sprawdzania diagnozy wstępnej; obserwacji zmian, weryfikacji hipotez; oceny zmian. Diagnoza zdaniem M. Guzik-Tkacz ( 2011) służy rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych i jako taka składa się z następujących etapów: 1) formułowanie problemów dydaktyczno-wychowawczych: ustalenie cech podmiotu i przedmiotu badań; 2) etap diagnozy: geneza badanego problemu, dynamika problemu, rozmiary problemu, ocena problemu, analiza i interpretacja danych uzyskanych przy pomocy wybranych technik i narzędzi diagnostycznych, wysunięcie wniosków z badań, prognoza ( pozytywna

lub negatywna); 3) etap projektowania rozwiązań: przygotowanie planu rozwiązania problemu poprzez: sformułowanie celu, określenie rodzaju oddziaływań; kompensacyjne, terapeutyczne, korekcyjne, resocjalizacyjne itp., dobór form oraz środków ich realizacji, dobór osób i instytucji współdziałających takich jak rodzice, psycholog, pedagog szkolny, opiekun, wychowawca, lekarz, kurator, poradnia psychologiczno-pedagogiczna; 4) etap wdrażania projektu: podejmowanie działań, które wcześniej zostały zaplanowane: , kiedy, gdzie, przy pomocy, kogo, czynniki wspomagające, czynniki zakłócające, monitoring działań; 5) etap ewaluacji: opracowanie metodologii badań ewaluacyjnych, ocena zastosowanych metod, technik i narzędzi, badanie i ocena projektu i jego wyników w tym efektów niezamierzonych, ocena skutków bezpośrednich: czy nastąpiła zmiana i co było jego przyczyną, ocena skutków odroczonej: zmian, które powinny nastąpić po zakończeniu projektu, sporządzenie raportu z badań. Etapy diagnozowania w pracy opiekuńczo-wychowawczej mogą dotyczyć jednego problemu lub sytuacji wielu problemów. M. Guzik-Tkacz (2011) proponuje etapy diagnozy ( prosta sytuacja problemowa): zauważenie postępowania " znamiennego", ocena postępowania oraz ewentualne oddziaływanie wychowawcze/terapeutyczne. W złożonej sytuacji problemowej zaś etapy diagnozy będą obejmować: zaobserwowanie niewłaściwego zachowania, diagnozę procesu wraz ze wskaźnikami zachowania i jego interpretacją, decyzję o postępowaniu terapeutyczno-wychowawczym, prowadzenie działań terapeutyczno-wychowawczych. Do podstawowych metod diagnozowania w pracy z wychowankiem zaliczyć można wskazać monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków, metodę biograficzną, sondaż diagnostyczny oraz metodę eksperymentu. Do technik zaś zaliczamy ankietę wywiad i rozmowę, obserwację, analizę dokumentów, socjometrię i techniki projekcyjne. Narzędzia to wszelkiego rodzaju kwestionariusze i dzienniki obserwacji.

Ważnym elementem diagnozy jest także diagnoza w procesie resocjalizacji. Operuje trzema modelami: diagnozy behawioralnej, która interesuje się postępowaniem odchylonym od standardu w sensie statystycznym. Celem tego badania jest wykrycie elementów wpływających na modyfikacje reakcji ludzkich. Resocjalizujemy w tym modelu zmieniając niepożądane zachowania jednostek według praw klasycznego i instrumentalnego warunkowania; diagnoza interakcyjna, w której bada się rodzaj i jakość relacji interpersonalnych niedostosowanej społecznie jednostki z osobami socjalizującymi (rodzicami, przyjaciółmi), a także stan rozwoju społeczno-etycznego. W tej wersji zajmujemy się psychospołecznym rozwojem człowieka oraz zaburzeniami z nim związanymi. Korekta obejmuje działanie opiekuńcze, terapeutyczne i resocjalizacyjne; diagnozy interdyscyplinarnej łączy metody i techniki ba-

dawcze z różnorodnych dziedzin, np. z psychologii, pedagogiki, resocjalizacji, socjologii oraz antropologii. Diagnostę interesują postawy, role społeczne, mechanizmy integracji i internalizacji oraz relacje jednostki i mechanizmy regulacji psychospołecznej, powodujące zakłócenia w przystosowaniu do życia społecznego. W tym modelu brak umiejętności funkcjonowania społecznego społeczne traktuje się jak antagonizm destruktywny, który ujawnia się w postawach i rolach społecznych człowieka, występujących przy wysokim stanie niesprzyjających czynników biopsychicznych i socjokulturowych, co z kolei utrudnia jednostce prawidłowy rozwój. W diagnozie resocjalizacyjnej najważniejsze stają się: obserwacje, systematyzowanie i przegląd nastawień aspołecznych i antyspołecznych oraz wyznaczenie ich związków, rozpoznanie funkcjonowania badanych w zaburzonych rolach społecznych, identyfikowanie symptomów pochodzenia biopsychicznego i socjokulturowego, warunkujących podwyższyć możliwość przejęcia przez badanego nieprawidłowych zachowań.

Przed procesem powstawania programu autorskiego warto także wykorzystać profesjonalnie przeprowadzone badania pedagogiczne. Dają one nam pełny obraz badanej rzeczywistości i związku między założonymi zmiennymi. Mogą być też podstawą profesjonalnej diagnozy i ewaluacji. „Przedmiotem jest świadoma działalność pedagogiczna, a więc procesy wychowania, nauczania, samowychowania i uczenia się, ich cele, treści, przebieg, metody, środki i organizacja, a także zjawiska zachodzące w zbiorowościach ludzkich oraz zależności zachodzące między nimi” (M. Łobocki, 2003, s. 23). Badania te mają na celu nie tylko określenie jakie elementy poznania są w rzeczywistości, lecz także jak mają się rozwijać, organizować, zachowywać, aby osiągnąć zadania i cele wychowawcze traktowane jako elementy otwarte, ulegające zmianom i rozwojowi. Metody badań pedagogicznych to zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących całość postępowania badacza, zmierzających do rozwiązania problemu naukowego. Jest to powtarzalny sposób rozwiązania problemu z zastosowaniem odpowiedniej do metody techniki badawczej, przy pomocy właściwych dla tej techniki narzędzi. Metody badawcze dzielimy na ilościowe i jakościowe. Badania pedagogiczne (naukowe) to ogół czynności naukowych, fragment procesu poznawczego, który pozwala na rozwiązanie postawionego problemu pedagogicznego lub weryfikację sformułowanej hipotezy. Do głównych cech badań pedagogicznych możemy zaliczyć te, które pozwalają badać pedagogikę, jako naukę i jej interdyscyplinarność oraz mają cechy twierdzeń wartościujących, probabilistycznych oraz wieloaspektowych. Badania pedagogiczne mogą być typu teoretycznego i praktycznego. Badania ilościowe polegają na ilościowym opisie i analizie faktów, zjawisk, procesów. Przedstawia się je w formie różnych zestawień i obliczeń z uwzględnieniem zarówno statystyki opisowej, jak i matematycznej. Przedmiotem badań ilościowych w pedagogice mogą być wiekowo różnicowane zainteresowania, postawy, wartości itp. jednak należy wtedy dokonać ich operacjonalizacji i dokładnego opisu. Tego rodzaju badania z punktu widzenia praktyki pedagogicznej są bardzo rozpowszechnione, wartościowe i celowe. Do cech wspólnych badań ilościowych możemy zaliczyć: język



danych, analizę danych, narzędzia badawcze, organizację badań oraz ograniczenia metod ilościowych. Badania jakościowe są „przeciwieństwem” badań ilościowych, choć nie wykluczają się wzajemnie. Często nazywa się je badaniami miękkimi, bowiem brak tu ustrukturalizowanych metod, technik i narzędzi badawczych. Pozwalają na jakościowy opis badanych faktów i zjawisk. W badaniach jakościowych opis ma formę narracyjną, w których dokonuje się interpretacji ciągu zdarzeń i dopuszcza się subiektywne odczucia zarówno osób badanych, jak i osób badających. W badaniach tego typu dokonuje się analizy badanych zjawisk, wyróżnianiu w nich elementarnych części składowych, wykrywaniu zachodzących między nimi związków i zależności, charakteryzowaniu ich struktury całościowej oraz interpretacji ich sensu lub spełnianej przez nie funkcji. Badania jakościowe nazywa się również badaniami etnograficznymi, terenowymi, alternatywnymi, antropologicznymi, mikroetnograficznymi lub ekologicznymi. Do wspólnych cech badań jakościowych możemy zaliczyć język danych, analizę danych, narzędzia badawcze, organizację badań, ograniczenia metod jakościowych w szerokich badaniach pedagogicznych. Aktualnie w procesie badawczym metody jakościowe są uzupełnieniem metod ilościowych. Do metod ilościowych zaliczamy między innymi: eksperyment, monografię pedagogiczną, [metodę indywidualnych przypadków](#), [metodę sondażu diagnostycznego](#) (M. Łobocki, 2003). Zaś do metod jakościowych metodę biograficzną, jakościową [analizę tekstu](#), badania w działaniu, studium przypadku.

## *2.2. Fazy rozwojowe i ich diagnozowanie*

W tym podrozdziale zajmę się fazami rozwojowym zaproponowanymi przez J. Piageta (1977), E.H Eriksona (2000,2004) i C.G. Junga (1970,1976).

J.Piaget (1977) traktuje rozwój, jako continuum. Każda zmiana, zachodząca na danym poziomie lub między nimi stanowi kolejny krok ku bardziej zaawansowanej w pełni przystosowanej inteligencji. Rozwój poznawczy i afektywny stanowią intelektualne odpowiedniki biologicznego przystosowania do środowiska. Czynniki krytycznymi dla rozwoju intelektualnego są dojrzewanie, doświadczenie, interakcje społeczne oraz równoważenie. Rozwój intelektualny jest procesem rozwijającym się przez całe życie i ma swoje aspekty poznawcze, społeczne i afektywne. Podstawowymi założeniami tej koncepcji jest:

- każdy postęp, każdą nową konstrukcję cechuje jakościowo odmienne rozumowanie. Istotne jest to że na kolejnych poziomach rozwoju przewyższa zawsze rozumowanie charakterystyczne dla poziomów poprzednich;
- każda nowa konstrukcja, każdy postęp w rozumowaniu rozciąga swoje oddziaływanie na całość rozumowania dziecka, a nie tylko na określony jego zakres;
- każdy postęp w rozwoju pociąga za sobą zmiany ilościowe i jakościowe. Następuje włączanie nowych kompetencji w struktury, schematy, reguły;
- przebieg rozwoju jest niezmienny. Następuje zawsze od mniej zróżnicowanego i mniej wyrafinowanego poziomu rozumowania ku poziomowi bardziej zróżnicowanemu i doskonalszemu;
- każdemu postępowi w rozumowaniu towarzyszy egocentryzm;
- rozwój intelektualny podlega samoregulacji;
- rozwój intelektualny zależy od interakcji i doświadczeń społecznych (B.J.Wadsworth,1998).

Teoria rozwoju J.Piageta (1977) wskazuje na cztery okresy rozwoju. Pierwszym jest stadium sensomotoryczne które zawiera następujące stadia rozwoju

1.Odruchy, 0-1 miesiąc, dominuje aktywność odruchowa

- pojęcie przedmiotu: dziecko nie odróżnia siebie od innych przedmiotów
- pojęcie przestrzeni: egocentryczne
- przyczynowość : egocentryczna
- afekt: instynktowne popędy wrodzone reakcje afektywne

2. Pierwsze rozróżnienia, 1-4 miesiąc, dominuje koordynacja ruchów rąk i ust: różnicowanie za pośrednictwem ssania i chwytania

- pojęcie przedmiotu: dziecko nie reaguje na znikanie przedmiotu; nie odróżnia własnych ruchów od ruchów przedmiotów
- pojęcie przestrzeni: zmiany perspektywy dziecko spostrzega, jako zmiany samych przedmiotów
- przyczynowość: dziecko nie odróżnia własnych ruchów od ruchów przedmiotu
- afekt: pierwsze nabyte uczucia (radość, smutek, przyjemność, przykrość).Uczucia zadowolenia i niezadowolenia powiązane z czynnościami

3. Odtwarzanie, 4-8 miesiąc, następuje koordynacja ruchów ręki i oczu, odtwarzanie interesujących zdarzeń
  - pojęcie przedmiotu: przewidywanie pozycji przemieszczających się przedmiotów
  - pojęcie przestrzeni: uzewnętrzniona przestrzeń, brak relacji przestrzennych między przedmiotami
  - przyczynowość: dziecko postrzega siebie, jako przyczynę wszelkich zdarzeń
4. Koordynacja schematów, 8-12 miesiąc, następuje koordynacja schematów, stosowanie znanych rozwiązań do nowych problemów. Przewidywanie
  - pojęcie przedmiotu: stałość przedmiotu. Dziecko poszukuje przedmiotów, które zniknęły. Odwraca butelkę, by wziąć do buzi smoczek
  - pojęcie przestrzeni: percepcyjna stałość wielkości oraz kształtu przedmiotów
  - przyczynowość : elementarne uzewnętrznianie przyczynowości
  - afekt: uruchamia się afekt, który powstrzymuje zamierzone czynności. Pierwsze poczucie sukcesu i porażki. Obdarzanie uczuciami innych osób
5. Eksperymentowanie, 12-18 miesiąc, następuje odkrywanie nowych sposobów działania poprzez eksperymentowanie
  - pojęcie przedmiotu: dziecko bierze pod uwagę kolejne przemieszczenia, by odszukać przedmioty, które zniknęły
  - pojęcie przestrzeni: świadomość relacji przestrzennych między przedmiotami oraz relacji między przedmiotami
  - przyczynowość: dziecko traktuje siebie, jako przedmiot między innymi przedmiotami oraz jako przedmiot działania
6. Reprezentacja, 18-24 miesiąc, następuje reprezentacja, wymyślanie nowych sposobów działania poprzez wewnętrzne kombinacje
  - pojęcie przedmiotu: dziecko wyobraża sobie nieobecne przedmioty, reprezentacje przemieszczeń
  - pojęcie przestrzeni: świadomość ruchów, które są dla dziecka niewidoczne. Reprezentacja relacji przestrzennych
  - przyczynowość: reprezentacja przyczynowości, wnioskowanie o przyczynach i skutkach.

Drugim okresem jest okres przedoperacyjny (2 r.ż. do 6-7 r.ż.): dziecko uczy się symbolicznego manipulowania otoczeniem za pomocą reprezentacji wewnętrznych albo myśli o świecie zewnętrznym, uczy się też określania rzeczy za pomocą słów i umysłowego posługiwania się nimi. Występuje zabawa symboliczna, której istotą jest forma wyrażania siebie przed samym sobą jako jedyną publicznością. W zabawie dziecko jest niczym nieograniczone, kreuje pomysły, tworzy symbole które przedstawiają twórcze podejście do rzeczywistości. W rysunku zaczyna używać kredek i pędzla w wyniku których, powstają bazgroły. Celem jest same działanie. „Rysunki małych dzieci są realistyczne w zamierzeniu, natomiast pewien problem stanowi to, że aż do 8-9 roku życia dzieci rysują raczej to, co wiedzą o czymś, niż to, co widzą, co dokładnie jest widoczne” (B.J.Wadsworth,1998, s.74).W tym okresie obrazy psychiczne bardziej przypominają statyczne fotografie i rysunki. Około 2 roku życia przeciętne dziecko zaczyna używać słów w charakterze symboli zamiast przedmiotów.“Najpierw dziecko używa zdań jednowyrazowych, lecz bardzo szybko nabiera wprawy w używaniu języka (...) W wieku 4 lat osiąga znaczną biegłość, stosuje większość reguł gramatycznych” (B.J.Wadsworth,1998, s.75). Następuje rozwój społeczny, który jest możliwy dzięki interakcjom z innymi dziećmi i dorosłymi. Na rozwój mowy wpływa jakość życia intelektualnego. W celu rozwoju potrzebne są elementy myślenia jakim jest egocentryzm, transformacje, centracja i odwracalność. Egocentryzm oznacza, że dziecko nie jest w stanie podjąć roli czy też przyjąć punktu widzenia innych.” Jest przekonane, że wszyscy myśleli w taki sposób jak ono, że wszyscy myślą to samo, co ono myśli (...). Dziecko trwa w nieświadomości tego, że jest egocentryczne, i dlatego w ogóle nie szuka sposobów zaradzenia temu”(ss.82-84). Inna cechą omawianego okresu jest niezdolność rozumienia przekształceń. Dziecko skupia się wyłącznie na elementach tej sekwencji czy kolejnych stanach, nie zaś na przekształceniu, za którego pośrednictwem jeden stan przechodzi w drugi. Cecha ta utrudnia rozwój myślenia logicznego. Dziecko skupia uwagę na jednym tylko aspekcie prezentowanego mu bodźca wzrokowego. Myślenie przedoperacyjne jest sztywne. Dziecko tworzy pojęcia i wiedzę o przestrzeni i przyczynowości oddziałując bezpośrednio na swoje otoczenie. “Piagetowskie pojęcia egocentryzmu, centracji, przekształceń oraz odwracalności są ze sobą ściśle powiązane. Myślenie przedoperacyjne jest początkowo wyraźnie zdominowane poprzez obecność lub brak każdego z nich. W trakcie rozwoju dziecka te cechy stopniowo się zacierają. Spadek egocentryzmu umożliwia dziecku (a nawet wymusza) większą decentrację i wykonywanie prostych przekształceń. To wszystko, z kolei, pomaga mu w budowaniu odwracalności”( B.J.Wadsworth,1998, s.87).W tym okresie następuje także rozwój afektywny czyli początki odwzajemniania i uczuć moralnych. Ważne w tym procesie jest rozwijanie reprezentacji i mowy. Dziecko potrafi przypominać sobie minione zdarzenia oraz doświadczenia i na ich podstawie tworzy spójne obrazy. Jego zachowanie staje się bardziej stabilne i przewidywalne. Uczucia moralne jednak związane są bardziej z tym, co konieczne, a nie, preferowane lub niezbędne.

W trzecim stadium następuje rozwój operacji konkretnych ( 11-12 r.ż.): myślenie odbywa się zgodnie z zasadami logiki. Jednostka zaczyna klasyfikować przedmioty wokół siebie na podstawie zauważonych podobieństw i różnic. Rozumie pojęcie czasu i liczby. W mniejszym stopniu występuje egocentryzm, dziecko zauważa innych i ich potrzeby. Następuje rozwój uczuć normatywnych, woli, autonomii, co wpływa na życie uczuciowe i moralne dziecka ( sprawiedliwość i kara). Mowa nabywa charakteru społecznego. Dzieci potrafią decentrować się w spostrzeganiu i radzą sobie z przekształceniami. Następuje odwracalność myślenia, umiejętność szeregowania i klasyfikacji.

Jako ostatnie, czwarte, J.Piaget (1977) wskazał na okres rozwoju operacji formalnych ( po 12 r.ż. do dorosłości): kształtuje się myślenie teoretyczne i hipotetyczno-dedukcyjne. Proces myślowy staje się uporządkowany, opanowane są operacje logiczne, co pozwala na złożone eksperymenty logiczne. Jednostka manipuluje pojęciami abstrakcyjnymi, tworzy hipotezy i dostrzega implikacje zarówno własnych myśli jak i myśli otaczających osób. Rozwój afektywny nie jest zależny od rozwoju poznawczego. Główne konstrukcje afektywne, powstające w tym stadium, oparte są na tych, które powstały w stadium operacji konkretnych. Reguły moralne, ideały i społeczne są warunkiem współdziałania z innymi.

J. Piaget (1977) zauważa silny związek między rozwojem poznawczym dzieci, a rozwojem pojęć, reguł, przypadkowości, kłamstwa i sprawiedliwości. W poszczególnych okresach rozwojowych wygląda to następująco:

okres sensomotoryczny

- reguły: nie obserwuje się reguł
- przypadkowość: brak
- kłamstwo: brak
- sprawiedliwość: brak

okres przedoperacyjny

- reguły: stadium egocentryzmu. Gra ma charakter indywidualny, całkowity brak współdziałania czy interakcji społecznych
- przypadkowość: intencje nie są brane pod uwagę. Dzieci nie przyjmują punktu widzenia innych, Sądy są oparte ilościowych skutkach czynu
- kłamstwo: kara jest kryterium kłamstwa. Nie ma kary-nie ma kłamstwa. Kłamstwo identyfikowane jest jako niegrzeczność
- sprawiedliwość: podporządkowanie się autorytetowi dorosłych. Kary arbitralne, ekspiacyjne uważane są za sprawiedliwe

okres operacji konkretnych

- reguły: początki współdziałania. Obserwuje się reguły, ale porównanie z istniejącą rzeczywistością wskazuje, że są one nieprzestrzegane
- przypadkowość: początki uwzględniania intencji innych. Dzieci podejmują próby przyjmowania perspektywy innych
- kłamstwo: kłamstwo równa się nieprawdzie. Nie ukarane mówienie nieprawdy nie jest kłamstwem
- sprawiedliwość: sprawiedliwość oparta na odwzajemnianiu. Równość ważniejsza niż autorytet

okres operacji formalnych

- reguły: klasyfikacja reguł. Reguły są znane wszystkim. Panuje zgoda co do ich znaczenia. Reguły mogą być zmieniane za zgodą wszystkich graczy. Interesowanie się regułami tylko dla nich samych
- przypadkowość: rozumiana, ale z punktu moralności niezrozumiała
- kłamstwo: intencje decydują o tym czy, zdanie jest prawdziwe czy nieprawdziwe (kłamstwo). Prawdopodobność jest silnie idealizowaną cechą która jest niezbędna do podjęcia współdziałania
- sprawiedliwość: równość równa ze sprawiedliwością. Poczucie wzajemności występuje tylko, gdy jednostka rozumie intencje i okoliczności zdarzenia.

Podsumowując, teorię rozwoju J.Piageta można nazwać konstruktywistyczną. Rozwój jest tu traktowany, jako produkt interakcji organizmu i środowiska. Pogląd ten podzielał już Platon, a później J. Dewey, H. Werner i L. Wygot-ski. Takie podejście do dziecka sugeruje, iż jest ono równocześnie naukowcem, odkrywcą, podmiotem w interakcjach społecznych i rozwijającym się świecie którego wyzwaniom stara się sprostać.

Innym podejściem do rozwoju jest teoria rozwoju psychospołecznego według E.H Eriksona (2000,2004). E.H.Erikson ( 2004) uważał, że rozwój wynika z interakcji pomiędzy wewnętrznymi instynktami, a zewnętrznymi kulturowymi i społecznymi wymaganiami, stąd psychospołeczne stadia rozwoju. W myśl teorii E.H. Eriksona (2000) rozwój trwa przez całe życie, ponieważ zarówno u dziecka, a potem u osoby dorosłej cały czas rozwija się poczucie tożsamości. Aby wykształcić stabilną i kompletną tożsamość, człowiek musi w czasie swego życia pomyślnie rozwiązać osiem „kryzysów” czy „dylematów” trwających od okresu niemowlęctwa, aż do starości. Kryzys rozumiany jest przez autora, jako konieczność wypracowania nowych form przystosowania się do środowiska i realizacji potrzeb. Nie ma dokładnych ram czasowych stadiów, ponieważ u różnych osób może się to różnić. Na każdym etapie swojego życia człowiek napotyka na pewnego rodzaju wyzwanie, nad którymi musi się pochylić i dążyć do ich

rozwiązania. Jeżeli dany etap nie zostanie pomyślnie rozwiązany może powodować w przyszłości różnego rodzaju trudności w funkcjonowaniu.

Tabela 9  
Stadia rozwoju psychospołecznego według E.H Eriksona (2000,2004)

okres życia	konflikt	osiągnięcia rozwojowe
niemowlęstwo 0-1 r.ż.	podstawowa ufność a nieufność	nadzieja Noworodek jest całkowicie zależny od swoich opiekunów. By zrodziła się ufność, rodzic powinien darzyć dziecko miłością, przewidywać jego potrzeby, towarzyszyć mu. Zadania do wykonania na tym etapie to ufność w matkę czy innego opiekuna i we własne możliwości sprawcze. Jest to kluczowy element wczesnego bezpiecznego przywiązania. Jego skutkiem jest optymistyczna, pełna zaufania postawa, lub pesymizm połączony z brakiem zaufania do siebie i otoczenia
wczesne dzieciństwo 2-3 r.ż.	autonomia a wstyd i zwątpienie	wola Na tym etapie dziecko staje się bardziej samodzielne, uczy się coraz bardziej panować nad swoim ciałem. Nowe umiejętności psychoruchowe dają możliwość dokonywania wyboru, jest to też etap treningu czystości. Dziecko rozwija w sobie poczucie kontroli, sprawstwa związanej z odpowiedzialnością za samodzielnie wykonywane czynności. W ten sposób dziecko uzyskuje poczucie autonomii w danym obszarze funkcjonowania. Jeśli jest nieodpowiednio traktowane, krytykowane, może nabawić się wstydu. Jego skutkiem jest zdolność do podejmowania decyzji i kontrolowania własnej woli oraz zachowania, lub poczucie wstydu połączone z przewrażliwieniem, nadmiernie rozwiniętym sumieniem czy nieustępliwością
wiek zabaw 4-5 r.ż.	inicjatywa a poczucie winy	zdecydowanie Dziecko coraz bardziej przejawia inicjatywę w działaniu. Jest pewniejsze

		<p>siebie, chce eksplorować świat, rozwija zdolność samoobserwacji. Na tym etapie może pojawiać się konflikt z rodzicami, w związku z wzrastającą u dziecka samodzielnością i chęcią decydowania o sobie, co w konsekwencji może skutkować dezaprobatą dorosłych i wzbudzać poczucie winy u dziecka. Jego skutkiem jest pozytywne podejście do współzawodnictwa, ukierunkowanego działania i osiągania celów, lub poczucie winy w związku z własnymi osiągnięciami lub planami</p>
wiek szkolny 6-12 r.ż.	pracowitość a poczucie niższo- ści	<p>kompetencja Jest to etap przyswajania podstawowych kulturowych norm i umiejętności. Dodatkowo jest to moment podjęcia nauki w szkole, młody człowiek nabywa umiejętności szkolnych, z czego czerpie przyjemność, dodatkowo ćwiczy cierpliwość i wytrwałość. Niepowodzenia doświadczane na tym etapie wiążą się z utratą roli w grupie, co wywołuje poczucie niższości i trudność w identyfikowaniu się z grupą rówieśniczą. Przebieg rozwoju w tej fazie wpływa na stosunek do pracy i ludzi w późniejszym okresie życia. Jego skutkiem jest radość z dokonanej pracy i umiejętność zaangażowania się w twórczą aktywność, lub przekonanie o niemożności ukończenia pracy połączone z poczuciem niższości</p>
adolescencja 13-18 r.ż.	tożsamość a niepewność roli	<p>wierność Jest to moment w którym człowiek dookreśla siebie samego, to kim jest czy kim chce być. W tym etapie rozwojowym dochodzi do zmian związanych z pokwitaniem, dokonuje się wyboru pracy, osiąga dorosłą tożsamość seksualną i poszukuje nowych wartości. Kształtuje się poczucie tożsamości, określenie tego kim się jest we własnych oczach jak i w oczach innych ludzi. Ważne jest otrzymanie wsparcia społecznego i zachęta do odkrywania siebie, co będzie skutkowało rozwiniętą samoświadomością, poczuciem niezależności i kontroli. Nierozwiązanie tego konfliktu przyczyni się do bycia niepewnym swojej tożsamości i tego co chciałoby się w przyszłości robić. Jego skutkiem jest przekonanie o wewnętrznej spójności lub brak sprecy-</p>



		zowanych standardów, uczucie nienaturalności i skrępowania w przybieranych rolach
wczesna dorosłość 19-25 r.ż.	intymność a izolacja	miłość Człowiek nawiązuje intymne dojrzałe stosunki, wykraczające poza miłość młodzieńczą. W tym okresie wielu ludzi zakłada rodzinę. Rodzi się dylemat i obawa przed związkiem i utratą swojego ja. Lęk ten może prowadzić do izolacji, osamotnienia, unikania związków wymagających intymności. Jego skutkiem jest zdolność do absolutnego zaangażowania się w związek lub pracę lub skłonność do relacji płytkich bądź unikania zobowiązań zawodowych
dorosłość 20-50 r.ż.	kreatywność a zainteresowanie sobą i stagnacja	opiekuńczość Głównym zadaniem okresu dorosłego jest kreatywność. Jest to moment w którym wielu ludzi wychowuje następne pokolenie. Dużą rolę odgrywa skupianie się na osiągnięciach zawodowych, rodzinnych. Porzuca się zainteresowanie sobą na rzecz innych. Jego skutkiem jest pełne zaangażowanie w pracę i związki lub nieumiejętność zaangażowania się w nie
dojrzałość powyżej 51 r.ż.	integralność ego a rozpacz	nadzieja W tym okresie integruje się poprzednie etapy i godzi z tożsamością. Akceptuje się siebie. Jeśli człowiek nie jest w stanie zaakceptować swojego życia, nie jest w stanie pogodzić się z faktem przemijalności, wówczas rodzi się rozpacz i lęk przed śmiercią. Jego skutkiem może być poczucie kompletności i satysfakcji z własnego życia lub lęk przed śmiercią, połączony z gorzką oceną własnej biografii

Powyższe dylematy, zdaniem E.H. Eriksona (2004), są narzucone rozwijającemu się człowiekowi przez zmiany, jakie następują w wymaganiach społecznych. Nabywanie kompetencji społecznych wymaga, bowiem doskonalenia wiedzy i umiejętności pozostawania w prawidłowych relacjach ze środowiskiem.

Trzecią teorią rozwoju, o której muszę wspomnieć, przede wszystkim ze względu na zawartość książki, jest teoria C. G. Junga (1970, 1976). Zdaniem C. G. Junga (1976) podstawowe doświadczenia egzystencjalne, takie jak lęk (potrzeba bezpieczeństwa), wolność (potrzeba autonomii), samotność (doświadczenie izolacji), miłość (doświadczenie wspólnoty) mają znaczenie uniwersalne, archetypowe. Są to przeżycia wzorcowe z okresu dzieciństwa, które w całym okresie rozwoju jednostki stanowią matrycę odczytywania siebie, innych, zewnętrznych wydarzeń czy całego świata symboli i archetypów. Analiza przeżyć archetypowych oraz wyrażających je symboli, mitów, baśni czy marzeń sennych pozwala wszechstronnie wyjaśniać wyobrażeniowe oraz kulturowe korzenie psychiki. „Psychologia archetypalna kładzie silny akcent na kulturowe i psychologiczne znaczenie mitologii, przywołuje greckie korzenie kultury Zachodu, afirmuje pluralizm i politeizm. Odpowiadają one policentrycznej budowie psychiki. Każdy archetyp może symbolizować Jaźń, tzn. drogę do integracji psychicznej (wyższej świadomości) może prowadzić nie tylko przez asymilację obrazu Boga, ale także przez każde oddanie się mocy archetypów (ofiarnie oddanie miłości, służbie, sztuce)” (Z.W. Dudek, 2021, s. 189).

Fundamentem teorii rozwoju według C.G. Junga jest indywiduacja (rozwój psychiczny składa się z dwu faz: naturalnej zwanej indywiduacją i kulturowej) Pod pojęciem indywiduacji rozumie się **proces różnicowania, konstytucjonalizacji i partykularyzacji własnej istoty**, w efekcie podmiot potrafi odkryć, kim jest i pozwala mu rozwinąć osobowość. Często identyfikowany jest z samorealizacją, będąc zarazem częścią naturalnego i instynktownego procesu ku własnemu dojrzywaniu. W jednostce pojawiają się konflikty między różnymi przeciwieństwami, które są **związane ze świadomą nieświadomą opozycją i indywidualnością-kolektywnością**. Podstawą tego procesu jest ego, które będziemy stopniowo je akceptować i integrować. Zawartość, która ma zostać opracowana i zintegrowana, będzie coraz bardziej złożona. Koncepcja indywiduacji **nie ogranicza się do okresu dojrzewania lub dzieciństwa**. W rzeczywistości każdy z etapów, które są częścią biologicznej interpretacji tego procesu, trwałby około dziesięciu lat, nie kończąc procesu świadomej indywiduacji, aż do późnej dorosłości. Jednostka najpierw przechodzi przez fazę rodzenia się własnego ego, później osiąga okres dojrzewania, który charakteryzuje się dystansowaniem od otoczenia i poszukiwaniem nowej tożsamości (adoptowanie się do nowych ról społecznych, integracja siebie i na koniec **poszukiwanie sensu jaźni**). Proces indywiduacji **ma to ogromne znaczenie w konfiguracji osobowości. W takim rozumieniu jest to seria** transformacji, których celem jest osiągnięcie

„środka osobowości”, czyli zdobycie punktu pośredniego, który pozwala zbliżyć się do świadomości i nieświadomości (A.M. Sassenfeld, 2020).

W koncepcji C.G.Junga można odnaleźć także odwołania do psychologii antropologicznej. Jak pisze Z.W. Dudek (2021), jeden z kontynuatorów myśli Junga, E. Neumann, opisał fazy rozwoju psychicznego, biorąc pod uwagę model rozwoju kultury – od matriarchatu do patriarchatu. „Współczesna cywilizacja, zdaniem E. Neumanna, jest zdominowana przez wartości patriarchalne. Wiele pokoleń wstecz, w zamierzchłej prehistorii, dokonało się kulturowe przejście od matriarchatu do patriarchatu. Podobny przełom występuje w rozwoju dziecka, najczęściej około trzeciego, czwartego roku życia. W rozwoju świadomości dziecka w okresie panowania obrazu matki (matriarchat) występują trzy odrębne fazy: 1) kosmiczna, 2) chtoniczna (macierzyńska), 3) magiczna. W pierwszej fazie podstawowymi doświadczeniami dziecka są: anonimowość, transcendencja czasu i przestrzeni, praharmonia, kosmiczna błogość lub kosmiczne zapadanie się. W fazie macierzyńskiej dziecko jest w silnej zależności od matki. Faza ta ma dwa okresy: wegetatywny, w którym matka występuje w roli karmicielki, jest mityczną Władczynią Roślin, oraz animalny (zwierzęcy), kiedy dziecko potrafi oddalać się od matki, ale utrzymuje się między nimi silny, instynktowny związek a zależność dziecka jest znaczna (matka, jako mityczna Władczyni Zwierząt). Trzecia faza rozwoju świadomości dziecka ma charakter magiczny. W tym czasie dziecko odbiera matkę, jako postać o szczególnej mocy pozytywnej (Dobra Matka) lub negatywnej (Zła Matka, Czarownica). Wykształca się magiczne „ja” dziecka, które umożliwia podstawowe poczucie autonomii względem procesów nieświadomości i wpływów z otoczenia. Wyzwolenie świadomości chłopca i dziewczynki z panującej w jego wyobraźni symboliki matriarchatu wymaga przewyciężenia symboli macierzyńskich – kosmicznych, wegetatywnych, zwierzęcych i magicznych. Przejście do patriarchatu dokonuje się w oparciu o tworzące się niezależne „ja” dziecka, które Neumann nazywa ja solarnym. Istotą tego procesu jest personalizacja świadomości; akty wtórnej personalizacji mają miejsce także w okresie dojrzałym” (ss.96–97).

Podstawą tworzenia się „ja solarnego” jak pisze Z.W. Dudek (2021) „jest psychiczny kontakt z ojcem (asymilacja archetypu ojca). E. Neumann wymienia dwa etapy fazy solarnej: solarno-wojenny i solarno-racjonalny. „Ja” dziecka zdobywa autonomię dzięki świadomości siebie, dysponowaniu własną energią i dzięki zdolności rywalizacji z in-

nymi. Odrywa się od symboli kosmicznych, roślinnych, zwierzęcych i magicznych, budując własny świadomy, autonomiczny świat, w którym podstawowym doświadczeniem nie jest lęk i potrzeba bezpieczeństwa, ale doświadczenie sprawczości i niezależności („ja” wojenne) oraz refleksja („ja” racjonalne). Koncepcja E. Neumanna zwraca uwagę na zbieżność procesów kulturowych i psychologii rozwoju osobowości (stąd określenie „psychologia antropologiczna”). Symbole kultury oraz dwa obszary wartości: matriarchalny (macierzyński) i patriarchalny (ojcowski) współuczestniczą w tworzeniu się dojrzewającej świadomości dziecka w społeczeństwie, które pielęgnuje oba wzorce rozwoju tożsamości. Jego świadomość może, jak stwierdza E. Neumann, zostać uwięziona w matriarchacie i stworzyć niedojrzały typ męczyzny ukształtowanego według wzorów żeńskich, kobiecych (kompleks matki u chłopca) oraz niedojrzały typ kobiety, zamkniętej w świecie wartości żeńskich i niezdolnej do partnerskiej relacji z mężczyzną (wieczna dziewczynka)“(Z.W, Dudek, 2006, ss.108-109).

Orientacja świadomości w otaczającej rzeczywistości opiera się, zdaniem C.G. Junga, na czterech funkcjach. Są to: „myślenie (ocena obiektywna), uczucie (wartościowanie subiektywne), intuicja (postrzeganie pozazmysłowe) i percepcja (sposobowanie zmysłowe). Uczucie i myślenie są funkcjami racjonalnymi, gdyż porządkują rzeczywistość psychiczną jednostki według wartości (subiektywnych) i znaczeń (obiektywnych). Tworzą one jedną parę uzupełniających się nawzajem przeciwieństw. Drugą parę przeciwieństw tworzą intuicja i percepcja jako funkcje irracjonalne, dostarczające informacji o tym, co jest spostrzegane bezpośrednio, zmysłowo, lub co może być (sposobowanie intuicyjne przez nieświadomość)“( Z.W. Dudek, 2021, ss. 201-202).

Celem rozwoju jest integracja przeciwstawnych tendencji (osiągnięcie pełni psychicznej), a nie doskonałość i skrajny rozwój jednego z wymiarów. Rozwój jednej sfery jest traktowany jako etap odkrywania jednego z psychicznych biegunów wielowymiarowej osobowości. W ten sposób zróżnicowane, przeciwstawne wymiary, tworzą funkcjonalną jedność. C.G. Jung (1979,1976) scalił w teorii i metodzie psychologię z filozofią, sztukę i religię. Tak powstała psychologia postjungowska jest psychologią integralną. Jej aparat pojęciowy pozwala opisać szeroko, wszechstronnie i adekwatnie wiele funkcji, procesów i zjawisk psychicznych, wyjaśnić integralne funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie i kulturze. Obejmuje on zarówno konkretne struktury i funkcje psychiki, jak też aspekty wymagające podejścia relatywistycznego.



## *Blok rozszerzający, czyli o co chodzi ?*

Tabela 10  
Metody badań pedagogicznych<sup>4</sup>

metody badań pedagogicznych	cechy
eksperyment pedagogiczny	metoda badań pedagogicznych, która polega na wprowadzeniu nowego czynnika - eksperymentalnego, a następnie obserwację zmian powstałych pod jego wpływem. Zmiany te dotyczą zazwyczaj aspektu wychowawczego lub metodycznego. Eksperyment według W.P. Zaczyńskiego (1995) należy przeprowadzać według następujących etapów: = etap sytuacji problemowej; = etap formułowania problemu; = etap formułowania hipotezy roboczej; = etap przewidywań skutków (etap rozumowania); = etap przygotowania weryfikacji zewnętrznej hipotezy roboczej ( bliższe określenie badanej populacji, oznaczenie treści, na których mają być realizowane badania, ustalenie koniecznego i możliwego czasu badań, zdefiniowanie i scharakteryzowanie tych zjawisk, które mają być przedmiotem naszej szczegółowej badawczej uwagi, wybór i opisanie metody badania); = etap empirycznego weryfikowania hipotezy; = sprawdzenie słuszności rozwiązań (prawdziwości wyników); = wnioskowanie końcowe. Do technik w metodzie eksperymentu zaliczamy: = technikę jednej grupy; technikę grup równoległych; = technika rotacji
metoda biograficzna	obejmuje perspektywę naturalnego doświadczenia indywidualnego i społecznego. Jest coraz bardziej popularna nie tylko w socjologii, ale także pedagogice. Jak pisze D. Lalak(

<sup>4</sup> zastosowano tu uporządkowanie alfabetyczne i luźne pod względem metodologicznym, bowiem tabela ma tylko wartość informacyjną

	2010) „ biografia jest indywidualnym losem człowieka rozpostartym między jego narodzinami i śmiercią ( czas życia), a równocześnie aktem jego własnej, kreatywnej aktywności. Biografia nadaje sens każdemu codziennemu doświadczeniu, poprzedza życie i jest jego naturalnym przedłużeniem”(s. 39). M.Łobocki (2003) do odmian metody biograficznej zalicza: metodę monograficzną oraz metodę indywidualnych przypadków
metoda dialogowa	„ jest próbą wykorzystania swobodnie prowadzonej rozmowy do celów badawczych”(M.Łobocki, 2003, s.273).Może występować jako rozmowa niestrukturalizowana ( bez wcześniejszego przygotowania pytań, toczy się według określonych podtematów które zastępują listę pytań) i jako swobodna wymiana informacji. Do ważnych cech prawidłowo prowadzonej metody dialogowej M. Łobocki ( 2003) zalicza: cierpliwe słuchanie badanego, umiar w odpowiadaniu na stawiane przez rozmówcę pytania, powściągliwość w zadawaniu pytań rozmówcom, troska o sprzężenie zwrotne w toczącej się rozmowie. Do technik przynależących do tej metody warto wskazać: rozmowę indywidualną, rozmowę bezpośrednią, rozmowę pośrednią, rozmowę opartą na słuchaniu biernym lub czynnym
metoda etnograficzna	polega na gromadzeniu informacji o wytworach materialnych, stosunkach społecznych, przekonaniach i wartościach danej społeczności. W procesie zbierania danych wykorzystuje się różnorodne techniki. Głównie opiera się na obserwacji uczestniczącej ( zachodzi ryzyko utożsamiania się z badaczem z badaną zbiorowością), ale w jej skład może jeszcze wchodzić: prowadzenie wywiadów, analiza dokumentów itp. Charakteryzuje się ujęciem holistycznym i ma charakter indukcyjny. Oznacza to, że na tej podstawie można wskazać ogólne wzory rządzące daną społecznością, bez odwoływania się do wcześniej przyjętej teorii. Warto zwrócić uwagę na fakt, że etnografia jest to badanie skupione bardziej na szczegółowym i dokładnym opisie niż na wyjaśnianiu. Właściwy dobór próby składa się z trzech etapów: „ = wyselekcjonowanie środowiska; = celowa selekcja przypadków; = dobór próby w obrębie danego przypadku „(U. Flick, 2010, s.157). Wynikiem badania etnograficznego jest raport etnograficzny. Przyjmuje on formę narracji, rozbudowanej opowieści, która daje czytelnikowi możliwość pośredniego doświadczenia badanej społeczności. Niektóre dane można przedstawiać za pomocą wykresów, tabel, schematów. Rezultat badań etnograficznych to raport włączający informacje uzyskane za pomocą metody etnograficznej w całościowy opis kultury badanej społeczności. Taki raport może przyjmować

	<p>tradycyjną formę pisemnej monografii, ale może mieć również postać pokazu zdjęć, nagrania wideo, wystawy muzealnej, strony internetowej, a nawet dzieła literackiego (powieści, sztuki dramatycznej, opowiadania, wiersza) bądź występu artystycznego (taniec, cykl pieśni). Raport etnograficzny powinien zawierać: „= wprowadzenie; = opis terenu badań i wyjaśnienie jak zbierano dane; = analizę; = podsumowanie. Można wskazać trzy zasady metodologiczne badań etnograficznych: = naturalizm, czyli odwołanie się do naturalnych warunków funkcjonowania ludzi, a także ograniczenie wpływu obserwatora na proces badania; = zrozumienie funkcjonowania różnych grup, ich zwyczajów; = odkrywanie, które nie polega na sztywnym trzymaniu się postawionych hipotez, lecz wychodzenie poza skrypty i scenariusze, (które mogą być modyfikowane w trakcie procesu obserwacji). Wszelkie zmiany są wynikiem subiektywnych spostrzeżeń eksperta prowadzącego badanie; = łącznie danych uzyskanych podczas badania. Zebrane informacje podlegają wstępnej selekcji, następnie kategoryzacji i interpretacji. Wnikliwa analiza danych wymaga objaśnienia znaczeń i funkcji ludzkich działań” (U. Flick, 2010, s.47). Należy zatem odwołać się do posiadanej wiedzy z dziedziny nauk społecznych (m.in. etnografii, socjologii, psychologii)</p>
<p>metoda indywidualnych przypadków</p>	<p>często nazywana studium przypadku stosowana zarówno w badaniach pedagogicznych, psychologicznych, społecznych jak i w pracy socjalnej. Jest opisem monograficznym jednostki, jej losów w różnorodnym kontekście, ale także analizą <i>konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych</i>. Jako badanie jakościowe kładzie nacisk na zrozumienie, a nie na wartościowanie. Metoda może być stosowana między innymi w diagnozie: = trudności dydaktycznych i wychowawczych; = funkcjonowaniu rodziny i jej członków; = funkcjonowaniu społecznym jednostki.</p>
<p>metoda monografii pedagogicznej</p>	<p>metoda badań pedagogicznych, która jest opisem instytucji wychowawczych ( struktura sformalizowana) Podstawą opisu jest gruntowne rozpoznanie struktury instytucji, zasad i efektywności działań wychowawczych oraz opracowanie koncepcji ulepszeń i prognoz rozwojowych. Metoda monograficzna jest realizowana za pomocą takich technik jak: analiza dokumentów, obserwacja uczestnicząca, wywiad, ankieta, eksperyment wychowawczy</p>

metoda obserwacji	metoda badań pedagogicznych, psychologicznych i społecznych. <i>Obserwacja jest czynnością badawczą polegającą na gromadzeniu danych drogą spostrzeżeń. Można wyróżnić następujące techniki obserwacji:</i> = jawna i niejawna; = obserwacja uczestnicząca i nieuczestnicząca; = obserwacja kontrolowana i niekontrolowana; = shadowing. Narzędziem jest arkusz obserwacji
metoda socjometryczna	stosowana w celu ustalenia związków i układu w grupach społecznych na zasadzie wskazywania wyborów pozytywnych, negatywnych i obojętnych wobec ich członków. Wyniki wyborów umieszcza się zazwyczaj w tabeli socjometrycznej a na jej podstawie wykonuje się socjogramy (kołowe, indywidualne, hierarchiczne itp.). Do technik w tej metodzie zaliczamy: plebiscyt życzliwości i niechęci, Zgadnij kto?, szeregowania rangowego
metoda sondażu diagnostycznego	„metoda badań pedagogicznych, psychologicznych i socjalnych, której zadaniem jest opis i gromadzenie <a href="#">wiedzy</a> o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, <a href="#">opiniach</a> i <a href="#">poglądach</a> wybranych <a href="#">zbiorowości</a> , nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk”. (M. Łobocki, 2003, s 243). Do technik zaliczamy : = <a href="#">wywiad</a> ; = ankietę. Zaś narzędziami jest kwestionariusz ankiety i wywiadu
metoda szacowania (skale ocen)	„ocenie osób badanych pod względem określonych cech (...) wedle ściśle określonych kryteriów oceny. Cechy przedstawiamy w postaci jej” nazwy, definicji (określającej ogólne znaczenie danej cechy), definicji (określającej w sposób bardziej skonkretyzowany ocenianą cechę (z dokładnym podaniem warunków i sytuacji, w jakich można ich oczekiwać) ale także dokładnego uszczegółowienia nazwy cechy w formie wyliczenia różnych zachowań, w jakich się może ona przejawiać” (M. Łobocki, 2003, ss.81-83). Skalę można przedstawić jako: cyfry, pojawienia się danej cechy (często), jakości cechy (zła, przeciętna), nazwisk badanych, opisu zachowań i poziomu nasycenia danej cechy. Skale mogą być numeryczne, graficzne, przymiotnikowe i opisowe
metoda testów osiągnięć szkolnych	metoda badań pedagogicznych. Zamiennie nazywane testami wiadomości gdyż zazwyczaj sprawdzają poziom przyswojenia wiadomości uczniów na przykład z określonego przedmiotu. Poprawnie zbudowany test osiągnięć szkolnych zgodnie z taksonomią B.Blooma (zapamiętanie, zrozumienie, stosowanie wiedzy w sytuacjach typowych- znany problem, stosowanie wiedzy w sytuacjach problemowych- nowy problem, krytyczna ocena sytuacji, zdolność do syntezy). Ogólnie rozróżniamy testy (M.Łobocki, 2003): testy według mierz-



	nej cechy osiągnięć badanego; testy według układu odniesienia wyników testowania; testy według stopnia lub zaawansowania konstrukcyjnego; testy według zasięgu ich stosowania i inne. Zadania testowe mogą być: wielokrotnego wyboru, wielokrotnego szeregowania, dwustronnego wyboru, jednostronnego wyboru, alternatywne
metoda shadowing	( shadow - cień): „odmiana obserwacji, polegająca na stałym podążaniu za jednym wybranym <a href="#">aktorem społecznym</a> . Może polegać np. na towarzyszeniu w pracy przedstawicielowi danego zawodu, czy obserwacji zachowań związanych z kupowaniem. Metoda ta jest szczególnie przydatna by wskazać na zachowania i zjawiska, których istnienia lub skali sam badany sobie nie uświadamia” (Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, 2009, s.224)
analiza archiwów	polega na analizie dokumentów, źródeł, tekstów i rzeczy materialnych
metoda analizy dokumentów	zamiennie nazywana metodą analizy wytworów pracy, analizą treści. Dotyczy analizy wytworów pisanych jak niepisanych, ale także rysunków. „ Stanowi ona źródło informacji na podstawie na podstawie, której można wydawać uzasadnione sądy o przedmiotach, ludziach i procesach” ( Z. Zaczyński, 1995, s. 118). Dokumenty można podzielić na: pisane, obrazowe, cyfrowe, zastane, intencjonalnie tworzone, oficjalne, osobiste. Do technik przy należnych do omawianej metody można zaliczyć: klasyczne techniki analizy dokumentów, nowoczesne techniki analizy dokumentów, jakościową, ilościową i formalną analizę dokumentów. Jako metoda najczęściej stosowana, jako uzupełnienie innych metod

### *3. Struktura programu autorskiego*

#### *3.1. Idea wiodąca programu autorskiego*

We wstępie<sup>5</sup>/ idei wiodącej autor programu winien jasno i rzeczowo uzasadnić, że proponowany przez niego program jest gruntownie osadzony we współczesnej nauce, a efekty, które uzyska zarówno uczeń jak i nauczyciel są ogólnie pożądane zarówno przez zainteresowaną jednostkę jak i grupę społeczną, w której jednostka funkcjonuje.

Kształcenie lub opieka nad innymi to czynność zamierzona, nacechowana ideałami pedagogicznymi nauczyciela/opiekuna. W skład tak rozumianych ideałów wchodzi poglądy filozoficzne, psychologiczne oraz społeczne autora programu:

- filozoficzne podstawy programu<sup>6</sup> - zdaniem pedagogów filozofia jest podstawą, na której opiera się konstrukcja placówki/szkoły i klasy/ grupy. Filozofia pomaga odpowiadać twórcom programów, na różnorodne pytania – jak dobrać i uporządkować cele kształcenia i wychowania, jakie dobrać podręczniki, pomoce, jakim człowiekiem ma być nasz uczeń/wychowanek? L. Th. Hopkins (1994) uważa, że filozofia pozwala także na obiektywną weryfikację podstaw programowych. Do głównych kryteriów zalicza – jasność, zgodność z faktami, zgodność z doświadczeniem, zgodność z innymi przekonaniem, użyteczność i prostotę. Zdaniem A. C. Ornsteina, F. P. Hunkinsa (1998) „filozofia nadaje znaczenie naszym decyzjom i czynom. Bez oparcia w filozofii pedagog/ wychowawca jest bezbronny wobec narzucanych schematów działania, chwilowych mód i rozmaitych „izmów” ”(s. 84);
- psychologiczne podstawy programu - psychologia pomaga odpowiedzieć na pytania – jak się uczyć/wychowywać i jak uczą się inni? Dzięki nim autor programu może zaplanować metody i formy pracy uczniów/wychowanków i środki dydaktyczne intensyfikujące proces kształcenia i wychowania. Ogólnie psychologowie wyróżniają trzy główne teorie uczenia się: → behawiorystyczne albo asocjacyjne (zajmujące się bodźcami i reakcjami na nie oraz wzmocnieniami); → poznawczo-procesualne (ujmują osobę uczącą się w ścisłym powiązaniu z warunkami uczenia się i interpretują sposób wykorzystywania przez nią informacji); → fenomenologiczne i humanistyczne (uczniowie postrzegani są jako indywidualności o zróżnicowanych po-

---

<sup>5</sup> zamiennie będę używać pojęcia wstęp – idea wiodąca, które uważam za równoważne

<sup>6</sup> A. C. Ornstein, F. P. Hunkins (1998) na ss. 55-58 przedstawiają główne kierunki filozoficzne mające wpływ czy będące podstawą konstruowania programów autorskich

trzebach, zdolnościach i możliwościach, czynnikiem stymulującym proces uczenia się jest poczucie własnej podmiotowości i odpowiedzialności za siebie).

- o społeczne podstawy programu – żaden z programów kształcenia/wychowania nie może być planowany i realizowany bez odwoływania się do społeczności, w której uczeń/wychowanek ma funkcjonować. Na ową społeczność składają się między innymi różnego rodzaju grupy polityczne i instytucje, które mają swoje wyobrażenia co do roli, jaką w społeczeństwie powinni spełniać absolwenci określonych szkół czy placówek opiekuńczo-wychowawczych. Do społecznych podstaw programu można zaliczyć także tradycje kulturowe, które mogą manifestować się między innymi różnicami w kształceniu i wychowaniu uczniów różnej płci.

Określenie idei wiodącej programu wymaga od autora (poza filozoficznymi, psychologicznymi oraz społecznymi podstawami) znajomości dziedzin wiedzy, które są wiodącymi w budowanym programie. Często zdarza się, że oprócz wykształcenia w tym względzie autor jest „pasjonatem” i stale aktualizuje oraz pielęgnuje swoje zainteresowania. Zatem ważną cechą nauczyciela i wychowawcy, o której wielokrotnie będzie mowa w tej książce, jest kreatywność i dążenie do zmian w efekcie których autor, wraz ze swoimi uczniami i wychowanekami dopracowuje się „nowych jakości”, buduje własne doświadczenie, co pozwoli mu w przyszłości doskonalić i wprowadzić w życie swoje pomysły.

## *O co chodzi? Blok rozszerzający<sup>7</sup>*



Doktryny pedagogiczne/edukacyjne zamiennie nazywane także filozofiami wychowania czy ideologiami wychowania. Doktryna to typ wiedzy o wychowaniu. Są zbudowane z wiedzy subiektywnej autora, twórcy danej doktryny.

---

<sup>7</sup> rysunek stopy: odcisk-stopy-azji-gm928346990-254634396

Dotyczą wychowania, jako całości (wyodrębnionej przez autora). Obejmują zasadnicze kwestie takie jak ideały, cele i środki do urzeczywistniania tychże celów. Są koncepcją opracowaną z myślą i intencją jej praktycznego zastosowania. Przykładem mogą być kryteria porównywania współczesnych ideologii wychowania według L. Kolberga i R. Mayer'a które uporządkowano następująco: = prekursorzy, przedstawiciele, ideologia;= założenia epistemiczne;= założenia psychologiczne;= strategie definiowania celów wychowania; = podstawowe kategorie pojęciowe stosowane w badaniach empirycznych nad efektami wychowania; = pojęcie wychowania; = wartości. Potencjalnie, źródłem doktryny jest rzetelna refleksja łącząca wnioski (bardziej lub mniej jawne) wyprowadzane z przyjmowanych założeń filozoficznych i metodologicznych oraz wnioski wynikające z bardziej lub mniej bogatego i różnorodnego zakresu danych faktograficznych (B. Śliwerski, 2007). Według J. Gniteckiego ( 2006, 2007) doktryny można podzielić następująco := Pedagogika naturalistyczna; = Pedagogika psychologiczna( indywidualizm pedagogiczny, personalizm pedagogiczny); = Pedagogika socjologiczna( pedagogika socjologiczna nurtu empirycznego, pedagogika socjologiczna orientacji idealistycznej); = Pedagogika kultury ; = Pedagogika socjalistyczna i komunistyczna inaczej nazywana pedagogiką ideologiczną ( pedagogika komunizmu anarchistycznego, pedagogika komunizmu absolutystycznego, pedagogika socjalizmu naukowego. Inny podział proponuje B. Nawroczyński (1968): = Pedagogika religijno-moralna; = Kierunki empirystyczne; = Pedagogika indywidualistyczna; = Personalizm pedagogiczny; = Pedagogika socjalna ( pedagogika socjalna w ujęciu empirystycznym, pedagogika socjalna kierunku idealistycznego); = Pedagogika klasowa, narodowa i państwowa ( pedagogika socjalizmu i komunizmu, pedagogika wychowania narodowego); = Pedagogika kultury (pedagogika filozoficzna, pragmatystyczna filozofia wychowania). Dla przypomnienia ☺ pedagogika, jako nauka to system uzasadnionych pojęć, twierdzeń oraz hipotez będących tworem odkrywczej działalności badawczej człowieka i stanowiących najwyższą rozwiniętą postać świadomości społecznej w zakresie wychowania i kształcenia na przestrzeni całego życia człowieka.

Tabela 11  
Rodzaje pedagogiki – ustalenia terminologiczne

rodzaje pedagogiki	charakterystyka
pedagogia innowacyjna	kształtowanie nowego ładu edukacyjnego poprzez praktykę twórczą, czyli projektowanie i praktykowanie wzbogacające rozwój kulturowej bazy edukacji

pedagogika chrześcijańska	oparta na chrześcijańskim światopoglądzie i filozofii a zwłaszcza na Objawieniu Bożym zawartym w Piśmie Świętym. Uznaje się, że podstawą wychowania chrześcijańskiego są: podstawy biblijne i podstawy filozoficzno- teologiczne. Zgodnie z nimi wychowanek powinien rozwijać się we wszystkich sferach: umysłowej, fizycznej i duchowej. Proces rozwoju osobowości jest inspirowany i prowadzony w czterech społecznościach: = rodzina; = kościół; = szkoła; = państwo. Mają one za zadanie zbliżenie do pokoju z Bogiem i ludźmi (B. Milerski,2003). Do przedstawicieli tego kierunku zaliczyć można Kardynała Wyszyńskiego, Pawła Woronieckiego, ks. Jana Bosko, Karola Wojtyłę, Stefana Kunowskiego, ks. Józefa Tarnowskiego, Leona Dyczewskiego
pedagogika radykalnego humanizmu	przedstawiciel E. Fromm. Edukacyjna funkcja nowego społeczeństwa i humanistycznie zreformowanych szkół powinna wyzwalać u dzieci i młodzieży procesy asymilacji, rozumianej, jako trening w posługiwaniu się rzeczami oraz procesy socjalizacji, polegające na stwarzaniu przez wychowawców stosownych warunków do kształtowania się antyautorytarnych stosunków i więzi. Zadaniem wychowawcy jest: „= poszerzanie marginesu wolności oraz wspieranie warunków sprzyjających biofilii, a więc orientacji skierowanej na życie; = pedagog nie może kierować się w procesie wychowania intencją zawładnięcia procesem rozwoju swoich wychowanków, wywierania na nich określonego wpływu, dokonując za nich wyboru; = wychowawca powinien być zwolennikiem demokratycznych rozwiązań ustrojowych i systemów wychowawczych; = prawdziwy wychowawca powinien umieć rozpoznać potrzeby ucznia, służyć jego rozwojowi i radości życia; = wychowanie jest tożsame z pomocą dziecku, aby mogło one urzeczywistniać swoje możliwości (pedagogika wzrostu) „( B. Śliwerski, 2007, ss.232-240))
pedagogika teoretyczna	ogólna, która jako dział najwyższy, obejmujący całość badanego przedmiotu dąży w oparciu o materiał empiryczny, eksperymentalny i normatywny, dostarczany przez wcześniejsze działy pedagogicznych badań, do stworzenia jednolitej teorii wszechstronnego rozwoju człowieka i jego uwarunkowań, a także odtwarzającej obiektywnie całą rzeczywistość wychowawczą
pedagogika antyautorytarna	jak pisze, B.Śliwerski ( 2007) przedstawicielem jest B. Spock ( 1903 – 1998) jednocześnie twórca ruchu kontestacyjnego młodzieży ( hipisów) odgrywającego dużą rolę w propagowaniu idei i wychowania antyautorytarnego oraz persywizmu. Natomiast prekursorem pedagogiki antyautorytarnej w aspekcie politycznym jest T. W. Adorno (1903-1963). Do przedstawicieli pedagogiki antyautorytarnej należy zaliczyć także A. S. Neill (1883 – 1973) pedagoga angielskiego

		skiego założyciela Szkoły w Summerhill ( Wzgórze Słońca)
pedagogika biblioteczna		dziedzina nauki o metodach i organizacji procesu kształcenia i wychowania w bibliotece. Nauka stosowana, metodologicznie pozycjonowana w obrębie pedagogiki pozaszkolnej i nauk bibliologicznych. Ma dwa cele: = cel teoretyczny: opracowanie naukowych podstaw funkcjonowania bibliotek i popularyzowania czytelnictwa; = cel praktyczny: budowanie zasad, norm, sposobów oddziaływania wychowawczego za pośrednictwem biblioteki i książki
pedagogika czasu wolnego		to zamierzone i celowe działanie wychowawców i środowiska społecznego ukierunkowane na wywołanie trwałych zmian w osobowości wychowanka, przejawiających się rozbudzeniem zainteresowania różnymi formami wczasowania oraz internalizacji określonych potrzeb, wartości, motywacji i postaw związanych z racjonalnym (pożytecznym, rozumnym) spędzaniem czasu wolnego
pedagogika dyrektywna		charakteryzuje się jednostronnością oddziaływań, brakiem wzajemnej komunikacji oraz ograniczaniem autonomii ucznia
pedagogika egzystencjalna		celem dla każdego człowieka jest ustawiczne tworzenie samego siebie, przekraczanie własnego ja. Człowiek ma być zwrócony w przyszłość, jest, bowiem „ ustawicznym projektem „. Pedagogika egzystencjalna poddaje krytyce koncepcję pedagogiki życia i pedagogiki ideałów
pedagogika ekologiczna		często utożsamiana z takimi pojęciami jak: edukacja środowiskowa, edukacja ekologiczna, ekopedagogika. W ogólnym ujęciu obejmuje relacje człowiek – przyroda i łączy w sobie trzy perspektywy: = planetarne; = biocentryczne; = antropocentryczne
pedagogika eksperymentalna		zaczęła się rozwijać pod koniec XIX wieku w Niemczech. Twórcami byli E. Meumann, W.A. Lay i W. Wundt, który założył pierwsze laboratorium eksperymentalne. Problemy rozwiązywano z wykorzystaniem eksperymentu, analiz statystycznych i systematycznej obserwacji. Przedmiotem badań były problemy nauczania i wychowania. Wyniki ujmowano i opisywano w sposób ilościowy i jakościowy
pedagogika emancypacyjna		do głównych przedstawicieli zalicza się P. Freire, a w Polsce M. Czerepaniak – Walczak. Emancypacja rozumiana jest, jako oswobodzenie się, uwolnienie od zależności prawnej, społecznej, politycznej, obyczajowej, usamodzielnienie się, bycie wolnym wolnością pozytywną, czyli taką, która umożliwia przekraczanie uwarunkowań aktualnej egzystencji. Zadaniem wychowania w myśl pedagogiki emancypacyjnej jest tworzenie warunków do nabywania i rozwijania przez jednostkę takich cech osobowości jak: godność, odwaga, asertywność, umiejętność wyrażania

	oporu i transgresyjnych zachowań w sytuacjach opresyjnych. Podmiot powinien być aktywny, a tą aktywność można podzielić na trzy poziomy: = roszczeń emancypacyjnych; = aspiracji emancypacyjnych; = dążeń emancypacyjnych. Do ograniczeń zachowań emancypacyjnych zaliczyć można ograniczenia: = emocjonalne; = obyczajowe; = organizacyjne; = cywilizacyjne( M. Czerepaniak-Walczak, 1994)
pedagogika empiryczna	obserwująca, zbierająca i badająca całość doświadczenia wychowawczego rodziców, nauczycieli, wychowawców mających do czynienia z dziećmi, młodzieżą i człowiekiem dorosłym, opracowująca także doświadczenia dydaktyczne i metodyczne uzyskane w trakcie procesu nauczania i uczenia się
pedagogika feministyczna	cechą charakterystyczną jest wprowadzenie kategorii strukturalnej „ płeć”, jako głównego elementu porządkującego dyskurs na temat szeroko pojętej nierówności społecznej
pedagogika fenomenologiczna	koncepcja pedagogiczna o charakterze teoretycznym. Podstawowym obszarem badań jest mikropłaszczyzna działania pedagogicznego skupiająca się na problemach interakcji i subiektywności. Przedstawicielami są: M. Scheller, N. Hartmann, M. Heideger, K. Jaspers, J.P. Sartre, M. Merleau-Ponty, W. Lippitz
pedagogika filozoficzna	K. Kotłowski (1968) uważa, że filozofia daje sensowną podstawę badaniom pedagogicznym i jest punktem odniesienia do sensu, celu, prawidłowości i działań. Wychowanie traktowane jest, jako proces integracji młodego człowieka wokół wartości zgodnie z prawidłowościami, jakie wyznaczają z jednej strony fazy jego rozwoju psychicznego, z drugiej zaś natura wartości i ich hierarchia. Nie każdy człowiek osiąga najwyższe stadium rozwoju społecznego, ale obowiązkiem wychowania jest pomóc mu osiągnąć najwyższy stopień rozwoju moralnego
pedagogika funkcjonalna	związana z funkcjonalnym pojmowaniem życia psychicznego ( psychologia funkcjonalna). Znacząca się w różnych kierunkach pedagogiki i psychologii (XIX – XX wiek), ale nie odegrała ważnej roli. Występuje u J. Jamesa( pragmatyzm) i J. Dewey’a ( pragmatyzm). Najważniejszym jednak przedstawicielem jest Edouard Claparède ( 1873-1940).Podstawą pedagogiki funkcjonalnej jest = psychologia funkcjonalna, która rozpatruje procesy psychiczne w ich związku z życiem organizmu. Pojęciem centralnym jest równowaga, czyli tendencja do przystosowanie organizmu do zmieniających się warunków środowiska. Ważną rolę w tym procesie pełni świadomość( wykonanie – przystosowanie się) i inteligencja( biologiczne utrzymanie życia organizmu); = psychologizm pedagogiczny: usytuowanie dziecka w centrum- pajdocen-

	<p>tryzm; zadaniem pedagogiki jest „pod dyktando psychologii” stosowanie praw, stwarzanie tylko takich sytuacji, które odpowiadają potrzebom dziecka. Celem wychowania w pedagogice funkcjonalnej jest: = wychowanie dla demokracji: forma życia, która pozwala na zharmonizowanie indywidualności człowieka z jego społecznieniem; = wykształcenie cech charakteru, które mają przygotować do życia w demokracji: dobra wola jednostki, ofiarność na rzecz dobra ogółu społecznego, wzajemne zrozumienie i tolerancja; = wychowanie elity w „szkole na miarę”: przeciętni uczniowie nie muszą być wysoko wykształceni, natomiast szkoła powinna zająć się jednostkami uzdolnionymi gdyż ich talenty są ważne dla dobra ogółu</p>
pedagogika Gestalt	<p>( postać, kształt forma) <b>często określana pedagogiką postaci, powstała</b> w latach siedemdziesiątych XX wieku Zakłada, że życie psychiczne człowieka nie jest zbiorem poszczególnych dyspozycji czy komponentów osobowościowych, ale zintegrowaną całością ( postacią Gest alt) o swoistej formie, której nie można do nich zredukować. Pedagogika gestalt integruje wiedzę, doświadczenie i dokonania filozofów, psychoterapeutów i pedagogów dla wspierania procesów rozwojowych człowieka w wymiarze humanistycznym. Podstawą w procesie edukacji jest zasada intersubiektywności, czyli postrzeganie i akceptowanie wychowanków w całej pełni. Wychowanie jest spotkaniem dwóch podmiotów „ Ja i Ty”, jako równorzędnych partnerów, którzy wzajemnie się wychowują i wzajemnie się od siebie uczą. Nauczyciel „ <b>zaprasza do uczenia się</b>”. Wychowanek sam obiera drogę, a wychowawca mu w niej jedynie towarzyszy. B. Śliwerski( 2007) wskazuje na zasady, których powinien przestrzegać nauczyciel: = <b>zasada pierwszeństwa relacji uczeń;</b> = <b>zasada stworzenia horyzontalnych sytuacji nauczania i uczenia się;</b> = <b>zasada zajmowania się jednością ciała-psychiki i duszy;</b> = <b>zasada uczynienia punktem wyjścia do zajęć tego, co w danym momencie angażuje uczniów, co staje się;</b> = <b>zasada zajmowania się jednością indywiduum;</b> = <b>zasada uczenia się przez przeżywanie i działanie.</b> Zdaniem Gestaltystów powyższych założeń nie da się zrealizować w powszechnej szkole masowej z tradycyjnym systemem klasowo-lekcyjnym. Propozycją wobec systemu edukacji jest: = zamiast centralistycznej szkoły masowej - zdecentralizowana mini szkoła; = zamiast selekcji - wspieranie; = zamiast normalizowania i planowania - samosterowane i twórcze uczenie się; = zamiast lekcji przedmiotowych i systemu klasowo-lekcyjnego - zajęcia holistyczne; = zamiast nadmiaru kognitywizmu - integracja; = zamiast tłumienia popędu ruchu - promowanie i wspieranie aktywności fizycznej</p>



	uczniów; = zamiast tłumienia zakłóceń - praca z zakłóceniami; = zamiast bezdusznego fachowca - nauczyciel, jako człowiek.; = zamiast nadmiernej opieki - samostanowiące uczenie się; = zamiast strategii motywacji do podawania odgórnie zaplanowanej wiedzy - wychodzenie od tego, co jest w uczniach; = zamiast rezygnacji - umożliwianie aktywnego samostanowienia
pedagogika hermeneutyczna/ hermeneutyka pedagogiczna	zdaniem K. Ablewicz ( 1998) w pedagogice występują dwa określenia: pedagogika hermeneutyczna i hermeneutyka pedagogiczna. Pedagogika hermeneutyczna wskazuje na wykorzystanie określonej metody naukowej- hermeneutyki - do badania rzeczywistości wychowawczej. Hermeneutyka pedagogiczna wskazuje, że kategorią różnicującą jest badany obszar, obiekt. Przedmiotem hermeneutyki może być rzeczywistość wychowawcza, literatura, dzieła sztuki, historia, prawo, wierzenie, społeczności ludzkie, obyczajowość, przyroda i wszystkie zjawiska z nią związane. „Pedagogika hermeneutyczna jest jedną z trzech pedagogik tworzących pedagogikę, jako całość - pedagogikę ogólną (pedagogika empiryczna, pedagogika prakseologiczna). Sfera hermeneutyczna to przede wszystkim sfera symboli, wartości, powinności. Człowiek zaczyna rozumieć swoje powołanie, „ kim mam być”. Badania hermeneutyczne szukają rozumień, otwierają się na nowe konteksty. Rozumienie jest otwarte, odsłania, jakość”( K. Ablewicz, 1998, s.169)
pedagogika historyczno – materialistyczna	odrzuca idealistyczne pojmowanie człowieka. Głównym przesłaniem jest przystosowanie jednostki do istniejącego porządku społecznego. Nawiązuje do teorii Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, którzy uważają, że, człowiek jest istotą historyczną kształtującą się w toku swej działalności zmieniając jednocześnie środowisko, w którym żyje. Współcześnie pedagogika historyczno-materialistyczna dostarcza instrumentów do krytycznej analizy systemu kształcenia ( ukryte braki, współzależności, powiązania społeczne)
pedagogika humanistyczna	powstała w latach 20. XX wieku z inspiracji filozofii Wilhelma Diltheya, który twierdził, że humanistyka powinna unikać schematów i trzymać się życia a jej celem powinno być uchwycenie go w jego dynamicznej całości. Duży wkład miała także psychoanaliza, radykalny humanizm, psychologia Gestalt antropologia, egzystencjalizm, fenomenologia oraz tradycje wschodnie: TAOIZM, BUDDYZM, ZEN. Centralnym pojęciem jest humanizm rozumiany, jako postawa moralna i intelektualna skoncentrowana przede wszystkim na człowieku, jego dobru, pomyślności, szczęściu, charakteryzująca się poszanowaniem godności i wolności człowieka.

	Do ważnych założeń pedagogiki humanistycznej można zaliczyć: = prymat instancji refleksyjnej, kształtującej praktykę pedagogiczną; = ujmowanie i wyłożenie hermeneutycznego sensu, pojmowanego w sposób historyczny; = ma za zadanie stworzyć względnie autonomiczną dyscyplinę naukową; = stawia na wspieranie samodzielności, zdolności do samorealizacji, pracę w grupach, uczenie się przez doświadczenie, wspieranie kreatywności jednostki (H. Dauber, 2003)
pedagogika ideałów	kształtowanie osobowości zgodnie ze społecznie lub indywidualnie uznawanymi kryteriami wartości
pedagogika integralna	do podstawowych przesłanek teoriopoznawczych, antropologicznych i społecznych można zaliczyć: = konstruktywizm (orientacja na proces, zasada orientacji na osobę i na kontakt); = związek z cielesnością (zasada holizmu i kongruencji, czyli zgodności i harmonii, integralne nauczanie i uczenie się); = tendencja formacyjna i integralna (zasada świadomości i integracji, spontaniczne działanie twórcze wyważone proporcjami między samorealizacją a samopoznaniem); = poznanie wycinkowe i kontekstualne, czyli identyfikacja i ekscentryzm (zasada tu i teraz, zasada orientacji na kontinuum przestrzeni i czasu) oraz zmiana perspektyw i dialog (zasada ukierunkowania na kontekst). Obszar badawczych zainteresowań pedagogiki integralnej to: = wspólny świat; = pokój; = ekologia. Główne zasady integralnego życia: = budowanie mostów, a nie barier; = sztuka bycia człowiekiem w pełni, doświadczanie nauki i życia; = opowiedzenie się za życiem i przyjęcie za niego odpowiedzialności; = uczenie się życia – wnikanie w jego istotę; = bycie dzieckiem
pedagogika krytyczna	inaczej nazywana krytyczną nauką o wychowaniu
pedagogika kultury	przedstawiciele (filozofia niemiecka: W.Dilthey, W.Windelband, H. Rickert, E. Spranger, T. Litl, G. Kerschensteiner; Polska: S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski). Przedmiotem pedagogiki kultury jest proces kształcenia oparty na spotkaniu jednostki ludzkiej z dobrami kultury, co prowadzi ją do interioryzacji prezentowanych w nich wartości. Wynikiem tego jest wzbogacenie sił duchowych człowieka oraz tworzenie nowych wartości. Główny cel wychowania to poznanie współczesnej kultury, przyjęcie jej wartości i ułożenie według nich życia
pedagogika lecznicza	dział pedagogiki specjalnej. Zajmuje się problematyką dzieci oraz młodzieży przewlekle chorych przebywających w placówkach leczniczych oraz placówkach integracyjnych. a także w

		specjalistycznych ośrodkach rehabilitacyjnych i opieki paliatywnej
pedagogika międzykulturowa		zajmuje się społecznościami problematyczne zróżnicowanymi religijnie, kulturowo, etnicznie i językowo. W początkowej fazie nazywana pedagogiką cudzoziemców, często także kojarzona z tzw. wychowaniem międzynarodowym (B.Śliwerski, 2007). Aktualnie pedagogika międzykulturowa zajmuje się przygotowaniem oraz realizacją wizji polityczno – społeczno – oświatowych w zróżnicowanym kulturowo świecie. Celem tego działania jest: = pomoc w znalezieniu swojego miejsca wszystkim członkom społeczeństwa wielokulturowego; = propagowanie otwartości i porozumienia z innymi; = zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności we własnym kraju, jak i na całym świecie; = pozbywanie się poczucia wyższości kulturowej; wymianę wartości; = znoszenie barier; = tolerancja; = wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów etnicznych; = przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji rasizmu i wrogości wobec mniejszości (J. Nikitorowicz, 1995)
pedagogika negatywna		to krytyka teorii i praktyki pedagogicznej oraz pedagogicznej terminologii. Jest wprowadzaniem w pedagogikę, jako teorię krytyczną. Sama nie określa, co bezpośrednio dla konkretnej działalności wychowawczej powinno wynikać z tej krytyki. Obszarem badań są rozbieżności pomiędzy stanem postulowanym, a rzeczywistością oraz struktura i uwarunkowania niepowodzeń praktyki wychowawczej w optyce społecznych kontekstów pedagogicznych
pedagogika New Age		Nowa Era, Epoka Wodnika, to ruch umysłowy i społeczny określany, jako rdzeń wszystkich religii świata, ukierunkowany na przemianę społeczeństwa, gwarantujący wolność we wszystkich dziedzinach życia. To nowa duchowość oparta na poznaniu intuicyjnym i wewnętrznym doświadczeniu. Próba spojrzenia na tajemnice współczesnego świata z perspektywy nowej filozofii, będącej kombinacją wątków starohinduskich, buddyjskich, egipskich, ze współczesnymi nurtami okultystycznymi i teoriami kosmogenicznymi. Cechami New Age jest eklektyzm, niejednolitość, niespójność założeń oraz miłość, współczucie i tolerancja wobec człowieka. Zaleca się: = ukierunkowanie na przyszłość świata; = dążenie do wolności; = dążenie do harmonii, miłości i spokoju; = wsłuchanie się w siebie; = niesienie pomocy innym. Do przedstawicieli tego nurtu można zaliczyć A. Gisberga, C.G. Junga, A. Masłowa, C. Rogersa. Narodziny New Age to lata sześćdziesiąte XX wieku
pedagogika nieautorytarna		przedstawicielem jest T. Gordon. Obszarem zainteresowań jest szeroko rozumiany <i>rozwój</i> dziecka, który nie powinien być podporządkowany zewnętrznym wobec natury ideałom czy

	wzorom, ale wynikać z własnego potencjału osobowego. Celem wychowania jest umożliwienie dziecku zaakceptowanie siebie oraz zdobycia poczucia własnej wartości. T. Gordon uważa, że dziecko nie jest: = „niepełnowartościowym człowiekiem; = jest złe z natury, toteż trzeba je dyscyplinować i stosować wobec niego surowe kary cielesne; = jest własnością rodziców, ich kontynuacją; = buntuje się przeciwko rodzicom, gdyż ono buntuje się jedynie przeciwko destrukcyjnym metodom wychowawczym swoich rodziców. Także nie jest prawdą, że wychowawcy; muszą być czymś więcej, niż zwykłymi ludźmi; = muszą być konsekwentni, bowiem każdy z rodziców powinien mieć prawo do reagowania we własny sposób na zachowanie dziecka; muszą zawsze akceptować dziecko, gdyż daje to im pretekst do używania wobec niego władzy i autorytetu; = są odpowiedzialni za przekazywanie kultury; = powinni używać w stosunku do dzieci swojej władzy i autorytetu, gdyż posługiwanie się autorytetem opartym na władzy jest szkodliwe i nieskuteczne” (B. Śliwerski, 2003)
pedagogika niedyrektywna- wychowanie niekierowane	twórca C. R. Rogers ( 1902-1987). Jak pisze B. Śliwerski (2007) podstawowym założeniem jest: = samourzeczywistnianie, jako stała tendencja do rozwoju całego potencjału ludzkich zdolności; = autonomia i współzależność społeczną, jako pełna zdolność i wolność podejmowania przez człowieka decyzji; = ponoszenie odpowiedzialności za swoje postępowanie i życie dzięki społecznemu kontekstowi, w którym mogą się one rozwijać; = międzypodmiotowość, jako warunek podmiotowości; = orientacja człowieka na cel i sens własnego życia; = holizm, czyli postrzeganie człowieka, jako niepodzielnej, zintegrowanej całości jego ciała, psychiki i ducha. Ważnym elementem w tej koncepcji jest wychowawca, który powinien: = zapewnić klimat bezpieczeństwa psychologicznego i zaufania poprzez gotowość słuchania drugiej osoby, nieoceniającej jej oraz wchodzenia w bezpośredni z nią kontakt bez ukrytych zamiarów czy chęci manipulacji; =otwarcie i adekwatnie do własnych doznań i odczuć komunikować się; =uważnie słuchać oraz przejawiać troskę o zrozumienie znaczenia tego, co inni chcą mu zakomunikować; =powstrzymywać się od wyrażania ocen, w tym szczególnie ocen krytycznych
pedagogika normatywna	na podstawie filozofii człowieka (antropologia filozoficzna), aksjologii i teorii kultury bada naturę człowieka, wytwory jego kultury i na tym tle ustala wartości, cele, ideały i normy, którymi powinno się kierować wychowanie
pedagogika ogólna	dział pedagogiki (nauki o wychowaniu), która = formuje teoretyczne i metodyczne podstawy planowej działalności wychowawczej; = zajmuje się podstawami, strukturą i celami wychowa-

	<p>nia, metodologią badań; = analizą ogólnych doktryn pedagogicznych; = filozoficzną problematyką wychowania, jak również dziedzinami, które się jeszcze nie usamodzielnily; = zajmuje się charakterystyką pedagogiki, jako nauki; = analizuje podstawowe pojęcia pedagogiczne oraz historyczne uwarunkowania; = zajmuje się ona formułowaniem teorii, celów, treści, metod, środków i form procesu wychowania; = ma za zadanie wyodrębnić, zanalizować i opisać syntetycznie formy wychowania w ich podstawowej strukturze; = przeprowadza selekcję faktów na znaczące i nieznaczące, powtarzalne i niepowtarzalne, istotne i nieistotne, pierwszoplanowe i drugoplanowe; = dąży do syntetycznego ujęcia faktów znaczących; = dąży do wykrycia roli, funkcji, jaką pełni wychowanie w całokształcie życia społecznego. Zatem pedagogika ogólna to zasób wiedzy praktycznej na ten temat oraz nauka o wychowaniu i kształceniu jednostki ludzkiej przez cały okres jej życiowej aktywności w zależności od tego, jaką jednostką wyodrębnioną jest subdyscyplina.</p>
pedagogika opisowa	<p>naukowo uogólnia doświadczenie i badania eksperymentalne oraz prawa rządzące przebiegiem zjawisk biologicznych, psychologicznych, socjologicznych lub kulturowych, związanych z wychowaniem</p>
pedagogika personalistyczna	<p>zrodziła się w latach 30tych XX wieku. Głównym przedstawicielem i twórcą jest E. Mounier. Opiera się na realizmie wychowawczym i przekonaniu, że wychowanek, jako osoba, może w dojrzały sposób, rozwijać się tylko poprzez kontakt z ludźmi odpowiedzialnymi oraz dojrzałymi. Jej źródła leżą w egzystencjalizmie, filozofii chrześcijańskiej, filozofii wolności, fenomenologii, tomizmie etycznym oraz teorii wartości. Centralnym pojęciem jest człowiek. Wychowawca powinien być tylko pomocą (kooperatorem) w procesie wychowania. Wychowanek jest pierwszym i podstawowym czynnikiem wychowania</p>
pedagogika porównawcza	<p>dyscyplina naukowa zajmująca się porównywaniem i ocenianiem zastosowania różnych systemów edukacyjnych w różnych krajach i okresach historycznych. Do jej zadań należy: = opis systemów edukacji; = wspomaganie i inspirowanie rozwoju edukacji; = analiza powiązań i uwarunkowań edukacji wewnętrznych i zewnętrznych; = inwestycje edukacyjne; uogólnienia teoretyczne ze wskazaniem dla praktyki. Ścisłe współpracuje między innymi z historią wychowania, ekonomią, zarządzaniem w oświacie</p>
pedagogika post-modernistyczna	<p>zakłada odrzucenie uniwersalnie pojmowanej prawdy i uniwersalnych metod poznawczych, schematów w myśleniu i działaniu oraz upadek autorytetów. Podstawowymi wymiarami post-</p>

	<p>modernistycznej pedagogiki są: = polityka różnicy, kultywująca różnice kulturowe, jako istotny element środowiska wychowawczego i niezbędny warunek konstruowania podmiotowości.; = przeciwstawianie się rozgraniczeniu kultury "wysokiej" i "niskiej"; = traktowanie wiedzy, jako elementu władzy, przez co traci ona swój racjonalny charakter i swą uprzywilejowaną pozycję prawdy, sytuującą się ponad codziennym doświadczeniem; = dominowanie w kulturze swobody poprzez przeplatanie się wszystkiego oraz wieloznaczność; = heterogeniczność i niemożność pojednania poszczególnych rodzajów dyskursu; = szacunek dla radykalnego pluralizmu = pedagogika staje się częścią porządku hiperrzeczywistości i symulacji ( Z. Melosik,2003). Do przedstawicieli postmodernizmu można zaliczyć: W. Welscha, J.F. Lyotarda, M. Foucaulta, Ch. Becka, D. Lenzena, N. Edera</p>
pedagogika pozytywistyczna	<p>proponowała nowe myślenie o edukacji, której centralnym elementem były badania empiryczne. To one miały dostarczać wiedzy najbardziej pewnej, być przesłanką do prognozowania wydarzeń, procesów i stanów rzeczywistości edukacyjnej. W ten sposób świat staje się bardziej uporządkowany a cele możliwe do zrealizowania. <b>Priorytetem jest projektowanie</b> działań edukacyjnych i oświatowych, za pomocą, których można będzie skutecznie wytwarzać pożądane stany w osobowości ludzi, a szczególnie w ich zachowaniach. Pedagogika zredukowana została do wytwarzania „wiedzy pozytywnej”, a wadą jej jest pomijanie problemów o charakterze dyskursywnym z obszaru badań pedagogicznych i oświatowych ( T. Hejnicka-Bezwińska, 2003). Pedagogika pozytywistyczna propagowała myśli, iż postęp w praktyce edukacyjnej i oświatowej uzależniony jest od coraz lepszego i skuteczniejszego kontrolowania poprzez badania empiryczne wszystkich procesów edukacyjnych oraz instrumentalnego wykorzystywania teorii i twierdzeń naukowych do osiągania różnych celów preferowanych przez podmioty edukacyjne i oświatowe, które reprezentować mogą różne interesy związane z tym obszarem społecznej działalności</p>
pedagogika psychoanalityczna	<p>nawiązuje do koncepcji psychoanalizy Z. Freuda. Wychowanie to: = uwalnianie wychowanka od szkodliwych, wewnętrznych, nieświadomych zahamowań oraz złudzeń; = odsłanianie życzeń, marzeń i pobudek działania; = poddawanie nieświadomych popędów władzy woli; = rozwijanie samopoznania i krytyki. Sprzyja to wytwarzaniu nowej postawy życiowej, która opiera się na autonomicznej (moralnej) osobowości</p>
pedagogika refleksyjna	<p>H. H. Krüger (2005, 2007) uważa ją za typ pedagogiki ponowoczesnej i przypisuje jej obszar</p>

syjna	praktyki i wiedzy o wychowaniu przeszłym. Traktowana, jako historyczna antropologia powinna wyjaśniać tendencje mitologizujące, które stają się obecne w postulatach normatywnych i faktografii. Proces wychowania powinien prowadzić do nabywania wiedzy refleksyjnej: = wiedzy o ryzyku; = wiedzy o mitach; = wiedzy poetyckiej
pedagogika religii	dyscyplina pedagogiczna umieszczana na pograniczu pedagogiki i teologii będąca częścią teologii pastoralnej (praktycznej) i uzupełnieniem katechezy. Przedmiotem pedagogiki religii staje się zatem, „ogół procesów edukacji i socjalizacji religijnej w Kościele, rodzinie, społeczeństwie” (B.Milerski, 2003, s.263).Pedagogika religii jest teorią procesu religijnego nauczania i wychowania, zorientowaną na praktykę życia chrześcijańskiego. Do podstawowych zadań pedagogiki religii zdaniem B.Milerskiego (2003) zaliczyć można: = formację religijną człowieka poprzez włączenie do refleksji katechetycznej dorobku pedagogicznego; = uwzględnienie psychospołecznych i rozwojowych uwarunkowań katechizacji; = wykorzystanie i poszukiwanie efektywnych metod nauczania i uczenia się; = włączenie w teorię i praktykę procesów edukacji i socjalizacji religijnej; = podkreślanie znaczenia religii dla holistycznego funkcjonowania człowieka; = wypracowanie podstaw i zasad edukacji religijnej człowieka żyjącego w konkretnych uwarunkowaniach cywilizacyjnych i kulturowych; = odnalezienie sensu życia i odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne(życie, cierpienie, śmierć); = utrwalanie uznanego przez jednostkę systemu wartości; = podkreślanie znaczenia rodziny w procesie funkcjonowania jednostkowego i społecznego
pedagogika resocjalizacyjna	związana w sposób bezpośredni z działaniami edukacyjnymi wobec osób z zaburzonym zachowaniem i symptomami i syndromami niedostosowania społecznego. Do podstawowych zadań pedagogiki resocjalizacyjnej zaliczyć można: działania prewencyjne w zakresie eliminacji czynników, które mogą zaburzać osobowość; = działania resocjalizacyjne poprzez usuwanie negatywnych zmian w osobowości; = utrwalenie rezultatów resocjalizacji w postaci: uspołecznienia, czyli zachowania interesów grupy społecznej, eliminowanie egoizmu, swobodnego rozwoju osobowości, aktywności twórczej oraz zanikaniem dewiacji. Pedagogika resocjalizacyjna ma zarówno charakter teoretyczny jak i praktyczny. Na podstawie diagnozy resocjalizacyjnej proponuje konkretne programy rozwiązywania problemów podopiecznych w środowisku społecznym, ale także w środowisku penitencjarnym
pedagogika serca	twórczyni tej pedagogiki M. Łopatkowa twierdzi, że celem jest wychowanie człowieka dobre-

	<p>go, który urzeczywistniając miłość mógłby powiedzieć o sobie „ amo ergo sum”. Wychowanie traktowane jest, zatem jako: = afirmujące miłość; = pomoc w rozwoju dziecka; = odpowiedź serca na serce; = naturalny wzór osobowy wychowawcy; = ufność w drugiego człowieka; = odwoływanie się do dobrej woli wychowanków; = respektowanie podmiotowości wychowanka. W miejsce władzy rodzicielskiej wprowadzone jest pojęcie „ pieczy rodzicielskiej”, na którą składa się: opieka, troska, wspieranie, która wywodzi się nie z żądzy władzy, lecz miłości, która zawsze wobec obiektu kochania jest służebna (B.Śliwerski, 2007)</p>
pedagogika socjalistyczna	<p>oparta na przesłankach materializmu dialektycznego. Formułuje podstawy działalności wychowawczej, które mają na celu przygotowanie jednostki do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Pedagogika socjalistyczna za główne czynniki rozwoju uznaje: = dziedziczność biologiczną oraz wrodzoność cech nabytych w czasie prenatalnym; = wpływy zewnętrzne środowiska oraz kulturowe; = własną aktywność jednostki</p>
pedagogika społeczna	<p>obejmuje środowiskowe uwarunkowania procesu wychowawczo-opiekuńczego oraz rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia. Pedagogika społeczna wykorzystuje badania empiryczne obejmujące wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko oraz ustala zasady organizowania środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowania. Pedagogika społeczna jest dyscypliną ukształtowaną na pograniczu teorii wychowania, socjologii, psychologii społecznej i teorii polityki społecznej. Należy do nauk praktycznych, obejmujących teorię praktycznego działania, czyli projektowania i realizacji. Do głównych twórców polskiej pedagogiki społecznej należy H. Radlińska, A. Kamiński i R. Wroczyński</p>
pedagogika systemowa	<p>zajmuje się analizą powstawania i funkcjonowania systemów społecznych ze szczególnym zwróceniem uwagi na systemy wychowania i kształcenia, jako subsystemów autonomicznych</p>
pedagogika teoretyczna i praktyczna	<p>cechą charakterystyczną pedagogiki, jako nauki jest ścisły związek pomiędzy teorią a praktyką. Wyróżnia się pedagogikę praktyczną (nauczanie czegoś lub uczenie się czegoś) i pedagogikę teoretyczną( pedagogika ogólna), która jest nauką autonomiczną podejmującą badania z punktu widzenia potrzeb praktyki pedagogicznej. Praktyka wymaga teorii i pedagogika teoretyczna tę potrzebę musi zaspokajać. Teoria pozwala rozwiązywać problemy dostarczane przez praktykę, ale skuteczność rozwiązań teoretycznych wskazuje ostatecznie praktyka</p>
pedagogika transcendentna	<p>przedstawicielami są K.H. Dickopp, M. Heitger, W. Fischer. Punktem wyjścia jest filozofia E. Kanta. Podstawowym pytaniem jest, co w logicznym wymiarze leży u podstaw = działania pe-</p>



	dagologicznego; = projektów pedagogicznych; = faktów pedagogicznych. Pedagogika transcendentalna bada = warunki; = punkty wyjścia i uzasadnienia; = rodzaj poznania wypowiedzi pedagogicznych
pedagogika Waldorfska	oparta na antropozofii R. Steinera. Do podstawowych założeń należy wskazanie czterech następujących po sobie narodzin (siedmioleci) wyznaczających rozwój jednostki i jego zdolności = ciało fizyczne - motto „ świat jest dobry” ( najniższy element ludzkiego bytu); = ciało eteryczne- motto „ świat jest piękny” ( wewnętrzna osłona ciała fizycznego, nośnik czynności duchowych); = ciało astralne - motto „ świat jest prawdziwy” (aura obejmująca ciało fizyczne i eteryczne, okres, na który przypada dojrzewanie w sferze seksualnej; = ciało Ja ( poznanie następuje dzięki intuicji, ciało Ja jest nośnikiem samoświadomości, indywidualności i moralności)
pedagogika zabawy spielpädagogik	hasło naczelne to: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż - a zapamiętam. Pozwól mi wziąć udział - a zrozumieję”. Początki pedagogiki zabawy to lata 70 XX wieku. Występowała głównie, jako metodyka pracy z grupą w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i Austrii. W Polsce „ matką” jest dr Z. Zaorska, która w roku 1990 zainicjowała powstanie Klubu Animatora Zabawy KLAN-ZA. Teoretyczne założenia pedagogiki zabawy bliskie są psychologii humanistycznej i pedagogice Gestalt. Obszarem działań pedagogiki zabawy jest: = człowiek, jako osoba rozwijająca się przez całe życie; = samorealizacja i samoakceptacja; = widzenie człowieka całościowo: rozum, emocje i zmysły; = usprawnianie komunikacji interpersonalnej; = współpraca grupowa w atmosferze zaufania; = wykorzystanie zabawy (funkcja kształcąca, funkcja wychowawcza, funkcja terapeutyczna, funkcja projekcyjna). Podczas zajęć obowiązują określone zasady: = dobrowolności – decydowanie o swojej aktywności w atmosferze wolnej od nakazów; wychowawca jedynie zachęca, zaprasza do uczestnictwa w zabawie; = wielopoziomowość komunikacji – świadome porozumiewanie się na poziomie werbalnym i niewerbalnym, rzeczowym ( wymiana logicznych i prawdziwych informacji) i emocjonalnym ( wyrażanie, odczuwanie, akceptowanie uczuć swoich i innych); = unikanie rywalizacji – rezygnacja z podziału na zwycięzcę i przegranych, uczenie współpracy i współdziałania z innymi; = różnorodność środków wyrazu – umożliwienie przekazywania treści i emocji poprzez oddziaływanie na różne zmysły. Pedagogika zabawy coraz skuteczniej wkracza w obszar pracy socjalnej
pedagogika życia	działanie o określonej treści zwrócone ku życiu. Dostosowanie programów do problemów, któ-

	re uczeń będzie napotykał w życiu, rekonstrukcja indywidualnego i społecznego doświadczenia dziecka, metodyczne uspołecznianie młodego pokolenia a także przygotowanie do pracy
pedologia	nauka o dziecku powstała, jako odpowiedź na zainteresowanie prawami i społecznymi czynnikami funkcjonowania dziecka na przełomie XIX i XX w. Obszar zainteresowań to całość problematyki związanej z rozwojem psychicznym i fizycznym dziecka, oraz praktycznymi odniesieniami do wychowania i nauczania ( instytucje edukacyjne i opiekuńcze). Pedologia związana jest bezpośrednio z pascycentryzmem, naturalizmem i wykorzystaniem eksperymentalnej psychologii. Co ciekawe pojęcie pedologia funkcjonuje także w gleboznawstwie gdzie oznacza glebę - "grudkę ziemi"

### Modele współczesnej szkoły

Aktualnie uznaje się, iż, żaden z wymienionych modeli nie występuje w „ czystej postaci”. Do podstawowych modeli można zaliczyć: szkołę tradycyjną ( konserwatywna, autokratyczna, transmisja kultury, socjalizacja); = szkoła romantyczna ( podmiotowość, samorealizacja, wolność); szkoła nowoczesna ( demokratyczny styl, małe grupy, uczeń odpowiedzialny za własny rozwój, programy autorskie) – możemy podzielić szkołę nowoczesną na trzy modele: 1. Model terapeutyczny ( pełna akceptacja siebie i innych, rozwój emocjonalny ważniejszy niż rozwój poznawczy, facylitacja, nauczyciel - terapeuta: A. Maslow, C. Rogers); 2. Model refleksyjny ( uczeń w centrum procesu edukacji, uruchamianie wszystkich kanałów informacyjnych, kompetencja komunikacyjno – twórcza, wewnętrzna motywacja do uczenia się, ocenianie formujące: L. Wygotski, J. Piaget, J. Bruner); 3. Model emancypacyjny ( szkoła zaangażowana w zmianę społeczną, wychowanie do zmian, samowiedza, samoświadomość, wyzwolenie).

### Tabela 12

#### Modele szkoły w szerokiej perspektywie literatury przedmiotu

model szkoły	charakterystyka
metoda Ośrodków Decroly J.O	twórca Metody Ośrodków Zainteresowań, która uwydatniała korelację między zjawiskami biologicznymi a umysłowymi. Uważał, że, ważne w procesie kształcenia jest uwzględnienie: zainteresowań: znak wewnętrzny i wspólny wszystkim potrzebom i uczuciom odczuwanym przez podmiot; = ekspresji: eksterioryzacja osoby i wewnętrzna konkretyzacja dzięki temu osoba przyswaja sobie różne elementy zewnętrznego świata; = integracja teorii i praktyki; =hasła „ dla życia przez życie”; = zabawa prowadzi do pracy ( wprowadził pojęcie zabawy edukacyjnej i zabawki edukacyjnej)

metoda Ośrodków Pracy	stworzona przez M.Grzegorzewską (1969). Zbudowała podstawy teoretyczne i metodologiczne pedagogiki specjalnej, która dzięki niej stała się przedmiotem studiów akademickich. W roku 1913 w Brukseli poznała O. Declory'ego (ośrodki zainteresowań) oraz E. Clapareda (2005, 2009) (metoda globalna, postrzeganie synkretyczne). Znajomość ta stała się inspiracją do stworzenia przez nią koncepcji ośrodków pracy. Materiał nauczania jest podzielony i realizowany według „ ośrodków pracy”. Tematyka ośrodków czerpana jest z najbliższego otoczenia dziecka ( otoczenie przyrodnicze i społeczne). Zajęcia składają się z: zajęć wstępnych, czyli bezpośredniego spostrzegania - obserwacja, opracowania umysłowego zgromadzonego materiału, zastosowania wiedzy w praktyce oraz podsumowania całodziennej pracy. Występuje szerokie stosowanie środków dydaktycznych, wycieczek i współpraca z najbliższym środowiskiem. Zaletą tej metody jest: powiązanie działań ucznia z jego zainteresowaniami, wszechstronna aktywność, swoboda działania, ekspresja, zmienność form działania, dyskretne kierownictwo nauczyciela oraz bodźce wspierające
metoda zuchowa/harcerska	stworzona przez A. Kamińskiego(1974) wybitnego animatora ruchu skautowego w świecie, twórcy metody zuchowej, żołnierza ruchu oporu i przywódcy „małego sabotażu” w okresie II wojny światowej, pisarza, pedagoga, naukowca. A. Kamiński jest autorem następujących książek: <i>Samorząd młodzieży, jako metoda wychowawcza, Spółdzielnia uczniowska, jako placówka wychowawcza, Czas wolny i jego problematyka społeczno- wychowawcza, Funkcje pedagogiki społecznej czy Studia i szkice pedagogiczne</i> , ale także utworów literackich dla dzieci i młodzieży oraz literatury teoretyczno-metodycznej dla drużyn: <i>Antek Cwaniak; Książka wodza zuchów; Krąg Rady</i> . Metoda polega na stosowaniu gier i zabaw, jako ćwiczeń do przyszłych działań oraz jako pozalekcyjna forma wspierania rozwoju zainteresowań dzieci i ich sztuki spędzania czasu wolnego. W metodzie występuje system szóstkowy (gromadkowy), czyli uczenie się w małych grupach z wykorzystaniem idei przywództwa i dobrowolnego podporządkowania się grupie, a więc wyrabiania cech prospołecznych. Jako czynnik stymulujący aktywność stosuje się system sprawności indywidualnych i zespołowych ( najbardziej oryginalny wkład A. Kamińskiego do metodyki nauczania porównywalny do planu Daltońskiego H. Parkhurst i systemu Winietki C. Washburna). Całość metody służy stworzeniu swoistej atmosfery wychowawczej w szkole, która bazuje na: zaufaniu do możliwości rozwojowych uczniów, pogodny nastrój i optymizm nauczyciela, przymus połączony ze swobodą, indywidualizacją,

	wspieranie aktywności samowychowawczej dzieci, uspołecznienie procesu uczenia się i samorządność (lista spraw, jako medium opinii publicznej, partycypowanie uczniów we współstnowieniu o edukacji w szkole), świetlica szkolna, jako miejsce kompensacji opiekuńczej i zajęć pozalekcyjnych, wychowanie społeczno-moralne i religijne
model antypedagogiczny szkoły	główni przedstawiciele to: E. von Braunmuhl(1989), A. Miller(2006), H. von Schoenebeck(1984) oraz H. Kupffer (1990) którzy jako pierwsi przez analogię do nowego, humanistycznego nurtu w psychiatrii, jakim była antypsychiatria, wprowadzili w 1974r do pedagogiki termin antypedagogika. W Polsce antypedagogiką zajmuje się B. Śliwerski( 1992). Do podstawowych założeń antypedagogiki należy negowanie: = konkretnej tradycji praktyki wychowawczej (np. opresja, etykietowanie, mistyfikacja przeżyć, depersonalizacja, dominacja rywalizacji antagonistycznej, manipulacja itp.); = zinstytucjonalizowanego systemu kształcenia, jako źródła dehumanizacji stosunków międzyludzkich; = idei i funkcji wychowania, jako takiego; = pedagogicznych teorii, ich podstaw i rozwoju. Antypedagodzy nazywają pedagogikę „ czarną pedagogiką „
model antyszkoły	za twórcę uważa się I. Ilicha (2010), który uważał, że kryzysu szkoły lat 60 XX wieku nie da się usunąć poprzez reformę i samą szkołę trzeba zlikwidować, a społeczeństwo zdescholaryzować. Krytyce poddaje powszechnie uznane autorytety i stanowiska dotyczące takich problemów jak: edukacja, lecznictwo, zatrudnienia, energetyka, rozwój ekonomiczny i płeć. Nie neguje istnienia samej szkoły, ale proponuje niezmonopolizowaną i elastyczną sieć nauczania, która umożliwi nauczanie i uczenie się wszystkim tym, którzy będą odczuwali taką potrzebę. Usunąć szkołę z oświatowego krajobrazu, a tym samym uwolnić od niej społeczeństwo. Tak rozumiany system zapewnia każdemu: = pełną swobodę wyboru treści, metod, miejsca, czasu, partnerów kształcenia i samokształcenia; = przewyższa niedostatki dotychczasowej szkoły; = umożliwia wszechstronny, nieskrępowany rozwój osobowości; sprawia, że każda jednostka nie tylko będzie mieć wykształcenie, lecz również będzie wykształcona. W koncepcji bardzo ważne stają się takie elementy jak sieć edukacyjna i bony edukacyjne. Sieć edukacyjna ( w rozumieniu antyszkoły):. I. Illich (2010) proponuje cztery instytucje oświatowe mogące pomóc w budowaniu "społeczeństwa bez szkoły": = ułatwiające dostęp do "przedmiotów oświatowych; = wymiany umiejętności; = doboru partnerów; = informujące o profesjonalnych nauczycielach. Wszystkie lokalne instytucje i placówki oświatowo-

	wychowawcze, poczynając od kin, muzeów, zakładów pracy, szpitali, bibliotek publicznych itd., a kończąc na terminatorstwie i korepetycjach. Zadaniem jej jest uwolnienie procesu uczenia się od krępujących je więzów i ograniczeń czasowych, programowych, materialnych, personalnych, przestrzennych i organizacyjnych, a oprócz tego przystosowanie tego procesu do rzeczywistych aspiracji i potrzeb poznawczych dzieci, młodzieży i dorosłych
model edukacji bankowej	( pojęcie wprowadzone przez I. Ilicha i zwolenników antyszkoły), które są: = przyznawane każdemu w dniu urodzin na cele edukacji obejmującej całe jego życie; = wykorzystanie ich pozostawia się całkowicie w gestii ich posiadacza; = posiadacz może wydać je na edukację w latach młodzieńczych albo później, w wieku bardziej dojrzałym; = można pomnażać ich wartość w drodze świadczenia przez siebie określonych usług edukacyjnych innym osobom; = można przeznaczać je na zdobywanie kompetencji zawodowych lub zaspokajanie pozazawodowych zainteresowań i potrzeb poznawczych oraz kulturalnych czy sportowo-rekreacyjnych; = rodzice nie muszą łożyć na kształcenie swoich dzieci, co stanowi zaporę w powstawaniu nowej klasy ludzi uprzywilejowanych
model edukacji domowej	to nauczanie dzieci przez ich rodziców lub opiekunów prawnych oraz wyznaczone przez nie osoby, odbywająca się poza systemem edukacji szkolnej. Pozwala na to Ustawa o systemie oświaty określając edukację domową, jako spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą. „Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej, i szkoły ponadpodstawowej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku szkolnego poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą”( Ustawa systemie oświaty).Rodzice winni złożyć wniosek do dnia 31 maja i dołączyć do niego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia, zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych. Dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą otrzymuje świadectwo ukończenia poszczególnych klas danej szkoły po zdaniu egzaminów klasyfikacyjnych z zakresu podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia, uzgodnionej na dany rok szkolny z dyrektorem szkoły.

	<p>Dziecku takiemu nie ustala się oceny zachowania. Dziecko ma prawo uczestniczyć w szkole w nadobowiązkowych zajęciach pozalekcyjnych. Rodzic nauczający swoje dziecko w domu nie musi być nauczycielem. Cofnięcie zezwolenia, następuje także na wniosek rodziców. B.D.Ray (2011) uważa, że „edukacja oparta na domu i rodzinie obejmuje: zobowiązanie ze strony rodziców do wychowania i wykształcenia swoich dzieci, naukę, dla której dom rodzinny stanowi główną bazę i zaplecze i która odbywa się pod nadzorem rodziców, plan nauczania, który łatwo daje się dostosować do sytuacji i potrzeb, nauczanie w domowym środowisku zamiast w instytucjonalnej klasie, udział rodziny w życiu lokalnej wspólnoty oraz korzystanie z ogólnodostępnych pomocy dydaktycznych (s.19)”</p>
<p>model edukacji elastycznej</p>	<p>Flexischooling: edukacja elastyczna (Uelastycznienie roli rodziców w edukacji): koncepcja, której liderem był J. Holt. Podstawowym założeniem jest dzielenie odpowiedzialności za edukację dziecka zarówno przez szkołę jak i rodziców. Realizacja tego założenia wymaga uznania następujących faktów: = nie ma jednego miejsca dla edukacji, może być ich kilka: szkoła, dom, miejsce pracy, muzeum; = rodzice nie stanowią kłopotu edukacyjnego wręcz odwrotnie są mile widziani, jako aktywni partnerzy i współpracownicy szkoły; = nie jest potrzebna obecność nauczyciela w procesie dydaktycznym; = nauczanie nie jest synonimem instruowania, można je prowadzić poprzez stymulację sytuacyjną lub też przez pomaganie uczniowi w odnajdywaniu jego własnych możliwości; = możliwości domu mogą być wkomponowane w program szkolny, a sam program przygotowujący w konsultacji z rodzicami</p>
<p>model edukacji funkcjonalnej</p>	<p>źródłem jest pedagogika funkcjonalna związana z funkcjonalnym pojmowaniem życia psychicznego (psychologia funkcjonalna). Zaznaczała się w różnych kierunkach pedagogiki i psychologii( XIX – XX wiek), ale nie odegrała ważnej roli. Obecność pedagogiki funkcjonalnej możemy zauważyć u J. Jamesa ( pragmatyzm) i J. Dewey’a (1996) (pragmatyzm). Najważniejszym jednak przedstawicielem jest Edouard Claparède ( 1873-1940). Zbudował naukę o wychowaniu, która uznawała znaczenie antropologii biologicznej i funkcjonalizmu „człowiek jest istotą żywą, która funkcjonuje a zadaniem wychowania jest współdziałanie z tym funkcjonowaniem „(E. Claparede,2005).Zgodnie z tym autor postuluje: nie zabijać u dziecka chęci do pracy poprzez przeładowanie jego umysłu; dziecko powinno być ośrodkiem programów i metod szkolnych, a impulsem jego działania powinno być pragnienie; czynnikiem wychowania powinno być zainteresowanie, a nie kara czy nagroda; dyscyplina wewnętrzna powinna za-</p>

	<p>stąpić dyscyplinę zewnętrzną; wychowanie powinno dążyć do kształtowania funkcji intelektualnych i moralnych niż wypełniać głowę nadmiarem wiadomości; szkoła powinna być bardziej laboratorium niż audytorium; szkoła powinna budować miłość do autentycznej pracy; zaletą nauczyciela ma być entuzjazm nie erudycja; zadaniem szkoły jest zbliżanie się do założeń szkoły na miarę ucznia; dzieci bardziej zdolne powinny być wybierane, aby Dać im lepsze możliwości do nauki, po to, aby potem stały się elitami. E.Claparede ( 2009) kładzie nacisk na wychowanie do demokracji, którą nazywa formą życia pozwalającą na zharmonizowanie indywidualności człowieka z jego społecznieniem. Wykształcenie cech charakteru, które mają przygotować do życia w demokracji to dobra wola jednostki, ofiarność na rzecz dobra ogółu społecznego, wzajemne zrozumienie i tolerancja</p>
<p>model edukacji humanistycznej</p>	<p>podstawą jest pedagogika humanistyczna, która powstała w latach 20. XX wieku z filozofii Wilhelma Diltheya, który twierdził, że humanistyka powinna unikać schematów i trzymać się życia a jej celem powinno być uchwycenie go w jego dynamicznej całości. W nurcie rozważań o podstawach humanistycznych oddziaływań edukacyjnych należy wspomnieć o przedstawicielu radykalnego humanizmu, czyli E. Fromm (1989). Do podstawowych założeń można zaliczyć: promowanie postawy typu „być”, praktykującej miłości; najważniejszym czynnikiem rozwoju miłości życia u dziecka jest współżycie z ludźmi, którzy to życie kochają; miłość jest najwznioślejszym i najtrudniejszym do osiągnięcia stanem rodzaju ludzkiego. Szkoła powinna być: być czynnikiem wzrostu, rozwoju jednostek, a nie destruktoem procesów osobotwórczych; edukacyjna funkcja nowego społeczeństwa i humanistycznie zreformowanych szkół powinna wyzwalać u dzieci i młodzieży procesy asymilacji, rozumianej, jako trening w posługiwaniu się rzeczami oraz procesy socjalizacji, polegające na stwarzaniu przez wychowawców stosownych warunków do kształtowania się antyautorytarnych stosunków i więzi; zadaniem szkoły jest prowadzenie edukacji społecznej sprzyjającej samorealizacji jednostek, których efektem będzie: 1. Gotowość do porzucenia wszelkich form życia zorientowanych na posiadanie, gromadzenie rzeczy, władzy na rzecz sposobu życia personalnego, wywodzącego się z miłości, z chęci dzielenia się z innymi i z twórczości, a więc orientacji typu „być”; 2. Pewność i wiara w samego siebie, poczucie własnej tożsamości, na bazie tego, czym się jest, dzięki potrzebom więzi społecznych i odwoływaniu się do własnych zainteresowań, miłości i solidarności z otoczeniem; 3. Poczucie radykalnej niezależności i nicości rozumianej, jako wyłącznie</p>

	<p>autonomiczne nadawanie własnemu życiu sensu ku pełnemu zaangażowaniu i ofiarnemu daniu, a przy tym czerpanie radości z dzielenia się z innymi; 4. Zdolność do „bycia całkiem obecnym” w każdym miejscu i sytuacji; 5. Doznawanie miłości, szczęścia i szacunku we wszystkich przejawach życia oraz świadomość tego, iż święte jest tylko życie i to, co prowadzi do jego wzrostu; 6. Dążenie do możliwie maksymalnego redukowania chciwości, nienawiści i iluzji, przewyciężanie własnego narcyzmu i zaakceptowanie tragicznego ograniczenia czasowego ludzkiej egzystencji, świadomość destrukcyjnych dla rozwoju osobowego następstw zła; 7. Rozwijanie własnej sztuki kochania oraz krytycznego i niesentymentalnego myślenia; 8. Poznanie siebie i świadomość wartości rozwoju własnej osobowości oraz rozwijania osobowości bliźnich; 9. Pojmowanie wolności, jako szansy bycia samym sobą; 10. Rozwijanie własnych możliwości twórczych (B.Śliwerski,1992). Zadaniem wychowawcy jest: Poszerzanie marginesu wolności oraz wspieranie warunków sprzyjających biofilii, a więc orientacji skierowanej na życie; Pedagog nie może kierować się w procesie wychowania intencją zawładnięcia procesem rozwoju swoich wychowanków, wywierania na nich określonego wpływu, dokonując za nich wyboru; Wychowawca powinien być zwolennikiem demokratycznych rozwiązań ustrojowych i systemów wychowawczych; Prawdziwy wychowawca powinien umieć rozpoznać potrzeby ucznia, służące jego rozwojowi i radości życia; Wychowanie jest tożsame z pomocą dziecku, aby mogło one urzeczywistniać swoje możliwości ( pedagogika wzrostu)</p>
<p>model edukacji opartej na ekonomii wolnego rynku</p>	<p>zaproponowany przez M.N.Rothbarda (2014) amerykańskiego ekonomistę. Zdaniem M.N.Rothbarda (2014) podstawowym celem edukacji jest pomoc państwu w stworzeniu społeczeństwa posłusznych obywateli lojalnych politycznie, ekonomicznie i moralnie. Tymczasem zdaniem autora dziecko przychodzi na świat z określonym potencjałem i konkretnym środowiskiem społecznym, które determinuje jego rozwój. "To w interakcji z tym środowiskiem młody człowiek ćwiczy swoje rozwijające się umiejętności. Jego rozum formułuje sądy na temat innych ludzi, relacji z nimi i ze światem w ogóle – rozumowanie odsłania przed dzieckiem jego pragnienia i fizyczne zdolności. W ten sposób dorastające dziecko, pracując ze swoim otoczeniem, rozwija własne cele i odkrywa środki do ich osiągnięcia. Cele te bazują na jego osobowości, na zasadach moralnych, które uważa za najlepsze, oraz na jego upodobaniach; jego wiedza na temat środków wynika z poznania najbardziej skutecznych sposobów postępowania"( M.N.Rothbard, 2014, s.20). Dziecko uczy się cały czas i kiedy wkracza w dorosłość, po-</p>



siada rozwinięte umiejętności oraz system wartości, zasad i wiedzy naukowej. Cały ten proces dorastania, rozwijania wszystkich aspektów ludzkiej osobowości, jest jego osobistą edukacją. Zatem ograniczanie pojęcia „edukacji” tylko do zinstytucjonalizowanego procesu nauczania jednostki w szkole jest oczywistym absurdem. Człowiek uczy się cały czas. Poznaje i formułuje własne poglądy na temat innych ludzi, ich pragnień oraz czynności podejmowanych w celu ich realizacji. Uczy się o świecie i naturalnych prawach nim rządzących, a także odkrywa własne cele i to, jak je osiągać. Wyrabia sobie własne poglądy na temat ludzkiej natury i tego, jak w jej świetle powinny kształtować się jego cele oraz cele innych ludzi. Jest to proces ciągły, i nie ulega wątpliwości, że formalna edukacja jest jedynie jego częścią. Tak naprawdę w zasadzie każdy jest „samoukiem”. Środowisko, w jakim przebywa jednostka – zarówno materialne, jak i społeczne – nie „determinuje” poglądów i wiedzy, z jaką wejdzie ona w dorosłe życie. Elementarną cechą ludzkiej natury jest fakt, iż poglądy danej jednostki są formułowane przez nią samą – inni mogą na nie wpłynąć, ale nikt nie może w pełni zdeterminować poglądów i wartości, które jednostka przyjmie za swoje i utrzyma przez całe życie”( s.20). Stąd w edukacji niezastąpiona jest pomoc rodziców. Autor uważa, że to rodzice powinni być nauczycielami dzieci. Taka edukacja powinna być uzupełniana przez edukację formalną jednak nie równą, czyli taką samą dla wszystkich, co jest naturalnym aspektem skali ludzkiego różnicowania. W tym rozumieniu „ powszechny entuzjazm dla równości jest w swoim podstawowym sensie antyludzki”(s. 24). Antyludzki sens autor upatruje w standardach kształcenia które powodują, że dzieciom trudno jest osiągnąć potencjalny rozwój (różnicowane zdolności). Rozwiązanie tego dylematu autor pośrednio upatruje w rozwoju szkół prywatnych z dominacją wolnorynkowej tendencji do powstawania różnych rodzajów placówek – w zależności od zapotrzebowania na konkretny typ edukacji. „Powstaną szkoły dla dzieci inteligentnych, przeciętnych i słabszych, dla tych z szerokim wachlarzem umiejętności oraz tych, dla których najlepsza będzie specjalizacja ( ...), zatem wpychanie tych dzieci w system szkolnictwa na siłę (...) jest zbrodnią na ich naturze. Poszkodowane będą także dzieci utalentowane i przeciętne, ponieważ będą musiały czekać, aż dogonią ich słabsi” (s 25-27). W tej koncepcji najważniejszy problem to: : czy dziecko powinno być nadzorowane przez rodzica, czy przez państwo? Autor odpowiada tak: „ jeśli ktoś wierzy w wolne społeczeństwo, w którym każdy jest właścicielem własnej osoby oraz owoców swojej pracy, to będzie dla niego oczywiste, że jego dziecko, – jako jeden z najcenniejszych owoców jego życia – także

	powinno znaleźć się pod jego opieką”(s. 28)
model edukacji oparty na dzikiej wiedzy	<p>powstał na przykładzie niemieckiej szkoły, „Wildnisschule Wildniswissen” (niem. „dzika wiedza”), założonej przez Wolfgang’a Peham’a w 1995 roku. Jego inspiracją stały się wówczas nauki Toma Jr. Browna, znanego amerykańskiego outdoor’owca, tropiciela, nauczyciela i pisarza. Kiedy Tom miał zaledwie siedem lat, spotkał na swojej drodze wyjątkowego nauczyciela. Był nim nazywany przez niego dziadkiem, indiański starzec z plemienia Apaczów, Stalking Wolf. To od niego Brown nauczył się rozumieć język przyrody, sporządzać proste narzędzia, radzić sobie w dzicy. Kiedy Tom Brown powrócił do „cywilizacji”, zaczął dzielić się swoją pasją, organizując dzikie wyprawy i szkolenia. Jego specjalistyczne poradniki i publikacje cenione są dziś na całym świecie. Inną ważną dla tego nurtu postacią, jest uczeń i dawny przyjaciel Toma – Jon Young, miłośnik ptasiej mowy, haryzmatyczny mówca i trener(...) Pedagogika Dzikiej Przyrody szybko znalazła wielu kontynuatorów na terenie Europy Zachodniej oraz Skandynawii. Dzikie szkoły oferują również liczne warsztaty w odległych zakątkach Afryki, Ameryki Północnej i Rosji” ( <a href="http://dzikiestudia.pl/">http://dzikiestudia.pl/</a>). I tak zaczęły powstawać „dzikie szkoły” i „dzikie przedszkola”. Ideą tych placówek jest przywrócenie dzieciom ich naturalnego ducha i energii, poprzez poznawanie dzikiej przyrody, która jest naszym domem i dziedzictwem, który traktujemy jak skansen leżący poza miastem, w którym żyjemy, na co dzień. „Dzisiaj, aby przeżyć, nie musimy już umieć rozpoznawać zwierzęcych tropów, odgadywać, co przyniesie wiatr i rozumieć ostrzeżeń ptaków. Tylko nieliczni znają lecznicze właściwości dziko rosnących ziół. Cywilizacja zdaje się zagłuszać naturalną ciekawość człowieka wobec przyrody i jej uniwersalnych mądrości. Jednak nadal jesteśmy genetycznie wyposażeni we wszystko, czego potrzebujemy, by czuć się w przyrodzie „u siebie”. Otwierając się na tajemnice dzikiej przyrody, mamy szansę ponownie spotkać się z tą najbardziej pierwotną częstką nas samych, a tym samym świadomie przyczyniać się do ochrony przyrodniczych zasobów naszej Planety” ( <a href="http://dzikiestudia.pl/">http://dzikiestudia.pl/</a>). W Polsce znajdziemy kontynuatorów tej idei, którzy uprawianą przez siebie pedagogikę nazwali Pedagogiką Dzikiej Przyrody, który oznacza pewien sposób przekazywania i zdobywania wiedzy oraz samego doświadczania dzikiej przyrody. Bazując przede wszystkim na rozwijaniu zmysłów i uważności, pogłębiając świadomość wzajemnych powiązań w naturze, dotykając subtelny język przyrody, uczenia się technik przetrwania w dzikiej przyrodzie, dzielenia się opowieściami w kręgu. Dzika wiedza to także metoda uczenia się</p>

	<p>zainspirowana ciekawością, przesiąknięta działaniem potrzebnym w życiu ludzi żyjących na łonie przyrody. Nauka odbywa się poprzez doświadczenie, obserwację i naśladowanie funkcjonowania ludzkiego i zwierzęcego. Następuje integracja świata przyrody z życiem codziennym poprzez swobodną eksplorację, odczuwania, słuchania, wążania i myślenia, i traktowania przyrody, jako organizmu. Niestety zachodnia cywilizacja ruguje z krajobrazu edukacyjnego tego typu idee. Protestują przede wszystkim rodzice bojąc się, iż ich dzieci nie opanują podstaw programowych a poprzez to „ wypadną” z systemu edukacyjnego. Próbuje się temu zaradzić poprzez organizowanie "szkół przyrodniczych w mieście" ( Niemcy) realizujących założenia dzięki pedagogiki i podstaw programowych. B. Barucker ( 2015) opisuje jedną ze szkół w Berlinie założoną w 2007 roku. Szkoła zapewnia dzieciom zajęcia w lesie i własnym ogrodzie przez trzy dni w tygodniu. Dzieci działają w wybranym przez siebie kontekście i dowolnym czasie, budują grupy, w których eksperymentują i tworzą projekty. Codziennie też odbywają się ciche godziny pracy. Alternatywnie dzieci odbywają wycieczki do gospodarstw rolnych. Pedagogika szkoły jest inspirowana między innymi przez C.Freineta(1976) oraz R.Steiner (1931). Z badań, które przytacza B. Barucker ( 2015) u dzieci w porównaniu z klasyczną szkołą stwierdzono wyższy poziom odpowiedzialności i samodzielności, a także umiejętność włączania osobistej wiedzy i doświadczeń w kontekst przyswajanego materiału</p>
<p>model edukacji oparty na Planie Daltońskim</p>	<p>opisany w książce Helen Pankhurst już w 1928 roku ( wydanie polskie). W koncepcji ważny jest szacunek do dziecka, podążanie za jego możliwościami i stawianie mu wyzwań, aby mogło zrobić więcej. Realizacja potrzeb edukacyjnych oparta na procesie samokształcenia jest możliwa tylko wtedy, kiedy dziecko ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa i szacunku, sprawstwa i własnej niezależności, a także ma realną świadomość własnych możliwości, godności, suwerenności, wrażliwości oraz zdolności do samorealizacji. Sprzyja temu tok działania nauczyciela i ucznia: instrukcja&gt; opóźniona uwaga nauczyciela &gt; samodzielna praca ucznia &gt;ewaluacja. Nauczyciel podaje instrukcję uczniowi, który ma czas na podjęcie samodzielnego działania. Uczeń zgodnie z własnym stylem i tempem pracy oraz preferencjami w wyborze sposobów uczenia się podejmuje rozwiązanie problemu. Potem następuje ewaluacja własnych działań - samoocena, autokorekta (np. własnego portfolio). Uczniowie mogą także między sobą współpracować. Ciekawym elementem jest mentor - „uczeń kompetentny”( traktowanie rówieśników, jako równoprawnego źródła wiedzy) w określonej dziedzinie oraz nauczyciel -</p>

	<p>ostateczny arbiter, wyjaśniający problem, (jeśli zachodzi taka potrzeba). System Daltoński doczekał się solidnego” oprzyrządowania” w postaci pomocy dydaktycznych. Do ciekawych rozwiązań można zaliczyć plansze czynności nauczyciela i ucznia. Pozwalają one na wizualizowanie zadań ( w trybie tygodniowym), które planuje nauczyciel oraz zadań, które są dla ucznia. Uczeń może wtedy rozłożyć racjonalnie czas na realizację poszczególnych zadań. Podsumowując, szkoła oparta na Planie Jenajskim realizuje hasło: „ jeśli <b>masz się czegoś nauczyć, musisz to zrobić sam</b>”</p>
<p>model edukacji oparty na Planie Jenajskim</p>	<p>stworzony przez Petera Petersena ( 1884-1952) pedagoga niemieckiego, profesora Uniwersytetu w Jenie. W Polsce i na świecie interesowano się koncepcją w okresie międzywojennym, po wojnie zainteresowanie minęło. Przyczyną była nie koncepcja, ale to, iż P. Petersen po objęciu w Niemczech władzy przez Hitlera poddał się zarządzeniom władz politycznych i próbował pogodzić ideologię humanitaryzmu z ideologią nazistowską. Aktualnie obserwuje się renesans tej koncepcji w szkołach niemieckich, holenderskich i fińskich. Koncepcja zamyka się w przesłaniu, że „ myślenie i działanie ma charakter dialektyczny ( ...) nie ukrywamy inności, nie szukamy za wszelką cenę kompromisu czy konsensusu, nie zmuszamy innego do podporządkowania się naszej kulturze i tradycji, nawołując do przystosowania się czy też tak zwanej integracji, lecz uznajemy i respektujemy jego własną tożsamość, tak by móc i chcieć działać wspólnie w duchu prawdziwej wzajemnej tolerancji bez wymuszonego rezygnowania z własnej tożsamości”(P. Petersen, E. Petersen, 1954, s. 520-523). Działanie wzajemne może odbywać się w „grupie rodowej” która zastąpiła klasę. Członkami takich grup są także rodzice i nauczyciele. Zniesienie klasy szkolnej także w sensie przestrzennym i zastąpienie jej „ szkolną izbą mieszkalną”. W szkole niema rozkładu zajęć, systemu nauczania frontalnego oraz tradycyjnych ocen i świadectw szkolnych</p>
<p>model edukacji ustawicznej</p>	<p>grupa procesów oświatowych, formalnych, nieformalnych i incydentalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie poziomu wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę i umiejętności, podnoszą zawodowe kwalifikacje lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy, a także mają możliwość rozwoju swojej osobowości. Priorytetem w dzisiejszej edukacji jest właśnie edukacja cało życiowa. Do podstawowych form kształcenia ustawicznego można między innymi zaliczyć: kursy, szkolenia, szkoły dla pracujących itd.</p>

<p>model merytokra- tycznej koncepcji edukacji</p>	<p>z założenia pozycja jednostki uzależniona jest od kompetencji, definiowanych, jako połączenie inteligencji i edukacji, weryfikowanych za pomocą obiektywnych systemów na przykład dyplomów i certyfikatów. Merytokracja to przeciwieństwo kredencjalizmu. Nierówności płacowe i dostęp do przywilejów powoduje lepsze wykorzystanie potencjału pracownika. Koncepcja społeczeństwa merytokratycznego zakłada „ równość możliwości na wstępie” (na przykład równy dostęp do edukacji) oraz „ nierówności rezultatów na końcu „( dyplomy, certyfikaty).Na konkurencyjność jednostki w zdobywaniu nagród i zasług nie ma wpływu urodzenie, tak jak to było w kredencjalizmie</p>
<p>model oparty na pedagogice kultury</p>	<p>źródeł pedagogiki kultury trzeba szukać w filozofii niemieckiej ( W. Dilthey (1833—1911); W.Windelband (1848—1915); H. Rickert (1863—1936); E. Spranger (1882—1963); T. Litl [1880—1962); G. Kerschensteiner, (1854—1932) ale także polskiej (S. Hessen (1887—1950); B. Nawroczyński (1882—1974); B. Suchodolski (1903—1992)).Do podstawowych założeń tego podejścia jest kształtowanie osobowości na dobrach kultury. Oparty jest na spotkaniu jednostki ludzkiej z dobrami kultury, co prowadzi ją do interioryzacji prezentowanych w nich wartości. Kształcenie to przygotowanie ludzi (poszczególnych jednostek) do aktywnego, twórczego udziału w życiu kulturalnym, to wprowadzanie w świat ponadindywidualnych wartości przyswajanie ich, kształtowanie ideału kultury, wzbogacanie rozwijanie sił duchowych. Prowadzi to do hierarchizacji wartości, powinności i norm postępowania. W praktyce pedagogika kultury istotnie wpływa na pracę z dzieckiem ( pedagogika prenatalna pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), młodzieżą (szkoły ogólnokształcące, zawodowe, wyższe) i dorosłymi (andragogika, gerontologia) oraz edukacji instytucjonalnej, równoległej i ustawicznej</p>
<p>model oparty na progresywizmie</p>	<p>progresywizm powstał na przełomie XIX i XX wieku (USA) w Europie nazywany Nowym Wychowaniem. Impulsem była rewolucja przemysłowa, rozwój nauki ( matematyka i biologia - teoria Darwina), demokratyzacja życia społecznego, rozwój kultury i co najważniejsze chęć przebudowy szkoły herbartowskiej. Do głównych założeń należy zaliczyć: uczeń i jego otoczenie stanowią niepodzielną i opartą na interakcji jedność, dzięki której modyfikuje on to otoczenie, a ono również działa modyfikująco na niego; uczenie się jest trwałym wysiłkiem każdego żywego organizmu, dzięki któremu zmierza on do usuwania napotkanych przeszkód i trudności oraz włącza reakcje na doznawane bodźce do arsenału bodźców już posiadanych,</p>

	<p>tworzących łącznie jego doświadczenie; w procesie uczenia „musi uczestniczyć cały uczeń”, a nie tylko jego umysł ( pamięć); otoczenie ucznia, jego środowisko, w którym wzrasta i żyje, jest dla niego równie ważne jak własne ciało, które także stanowi integralny składnik środowiska; uczenie jest procesem o zróżnicowanych „ poziomach złożoności” ( najwyższy to inteligencja); uczeń jest osobą, która stosownie do posiadanych uzdolnień, umiejętności i nawyków, a także własnych zainteresowań i potrzeb poznawczych „ zaprasza określone bodźce, „ które stają się interaktywne (bodźce i reakcje warunkują się wzajemnie).Podstawowe pojęcia szkole progresywicznej to: zainteresowania, wysiłek, cel, inteligencja, nawyk, rozwój, organizm, kultura, działanie, akt myślenia. Szkoła powinna budować program na doświadczeniu a priorytetem powinno być rozwiązywanie problemów przez uczniów. Szkoła powinna być: wolna od autorytaryzmu i rygoryzmu; wrażliwa na wdrażanie uczniów do wykonywania różnorodnych czynności; organizująca nauczanie zgodnie z etapami wyznaczanymi przez składniki pełnego aktu myślenia ( ścisły związek z życiem pozaszkolnym i zainteresowaniami dziecka); ucieleśnieniem partnerskich stosunków między nauczycielem i uczniem; terenem realizacji programów interdyscyplinarnych ( problemy teoretyczne i praktyczne); przeciwnikiem zakazów, nakazów, testów oraz władzy podręczników</p>
<p>model oparty na psychologii humanistycznej</p>	<p>przedstawiciel to C. R. Rogers ( 1902- 1987). C. R. Rogers (1983, 1983a) amerykański pedagog i psychoterapeuta. Był zwolennikiem porzucenia pedagogiki dyrektywnej ( pedagogiki przymusu) na rzecz wychowania oraz uczenia się dzieci i dorosłych, który opierałby się na wzajemnej niezależności oraz braku kierowania</p>
<p>model szkoły Summerhill</p>	<p>założona i prowadzona przez A.S. Neilla(1994,2011). Nauczanie i wychowanie zorientowane na działania antyautorytarne. Mocno zaznaczone prawa dziecka między innymi do: = dobrowolnego udziału w zajęciach szkolnych; = wolności, bycia sobą, samostanowienia i samoregulacji, nieskrępowanego rozwoju; =odpowiedzialności za samego siebie, za swoje czyny, za swoje uczucia i emocje, za swoją wiedzę i wolę; = życia bez przemocy fizycznej i psychicznej ze strony innych; = autoekspresji np. poprzez taniec, teatr, muzykę, malarstwo, ruch i komunikację; = miłości, akceptacji i uznania ich takimi, jakimi są; = prywatności osobistej i rzeczowej; = humoru i radości; = oświecenia seksualnego i do własnego seksualizmu; = wsparcia i pomocy ze strony innych osób. Opis szkoły i jej działalności A.S. Neill zawarł w książkach: <i>Szkoła w Summerhill oraz Nowa Summerhill</i></p>

<p>model szkoły ustawicznie doskonalonej</p>	<p>potrzeba ustawicznego doskonalenia czy ulepszania szkoły, wynikająca z konieczności przystosowywania jej do zmieniających się szybko warunków życia społecznego gospodarczego i kulturalnego, a także postępu nauki, techniki i technologii oraz kultury. W związku z tym: = wychowanie, nie może być wyłącznie zadaniem rodziny i szkoły; = wiedza powinna być operatywna przez całe życie, zatem należy racjonalnie dokonywać wyboru treści kształcenia; = kształcenie wymaga demokratyzacji; = kształcenie wymaga kadra o najwyższych kompetencjach zawodowych</p>
<p>model szkoły alternatywnej</p>	<p>to rodzaj placówki oświatowej, zorganizowanej według odmiennych projektów edukacyjnych, które stanowią alternatywę wobec koncepcji realizowanych w szkołach prowadzonych przez organy administracji państwowej bądź gminnej. Jako przykłady takich szkół można wskazać szkoły odwołujące się do systemu pedagogicznego M. Montessori(1910) czy C. Freineta (1976). W Polsce zaś Wrocławską Szkołę Przyszłości R. Łukaszewicza (1994,1996)</p>
<p>model szkoły B. Suchodolskiego</p>	<p>autora prac naukowych z zakresu pedagogiki, historii nauki polskiej, filozofii. B. Suchodolski (1990) przeciwstawia się dualizmowi kultury i życia oraz pojmowaniu kultury, jako wartości wyższych. Akcentuje związek kultury z życiem codziennym, z wartościami dostępnymi każdemu człowiekowi takimi jak: wartości moralne, religijne i patriotyczne( kulturowy wymiar szkoły). Jest, więc za edukacją do określonej strategii życia, która charakteryzuje się kilkoma zasadami: = akceptacja wspólnoty ludzkiej; = uznanie pierwszeństwa dyrektywy „być jakimś” nad dyrektywą „mieć coś”; troska, aby człowiek był wartościowy; = uznanie prymatu wartości nieinstrumentalnych nad wartościami służącymi do osiągnięcia celów; = prymat wartości nad korzyściami; = poszukiwanie dialogu kultur wartości powszechnych i trwałych. B. Suchodolski traktuje wychowanie, jako kształtowanie człowieka rozumiejącego, uspołecznionego i działającego. „Wychowanie nie jest wyłącznie sprawą techniki dydaktycznej i umiejętności organizacyjnych. Dokonywa się przez wzbudzanie przeżyć kształtujących osobowość człowieka. Wyraża się i wzmacnia ukochaniem celów, współuczestnictwem w zbiorowym obowiązku, zespoleniem z duchową tradycją narodu”(B.Suchodolski, 1983, s.180)</p>
<p>model szkoły, jako organizacji uczącej się</p>	<p>koncepcja pojawiła się pod koniec XX wieku. Obejmuje zasady, których źródłem jest teoria organizacji i zarządzania w tym: = strategia organizacji; = podejście zasobowe (RBV); = kultura organizacyjna; = struktury organizacyjne; = praca zespołowa; = delegowanie uprawnień (empowerment) itp. Pojęcie szkoła, jako organizacja ucząca się może być rozumiana, jako =</p>

	<p>miejsce funkcjonowania nauczycieli świadomych konieczności nieustannego podnoszenia własnych kwalifikacji; = placówka, w której wiedza tworzy ciąg zdarzeń, decyzji i doświadczeń; = miejsce gdzie powstają innowacyjne projekty; = placówka, w której wykorzystuje się potencjał wiedzy pracowników, wspiera ich oraz mobilizuje do "szukania wiedzy i nowych rozwiązań" po to, aby tworzyć, modyfikować i transferować wiedzę; = jako szkoła - kieruje się wspólnie zdobytą wiedzą i doświadczeniami oraz posiada wspólną wizję działań (synergia umysłów); = miejsce, które sprzyja zespołowemu uczeniu się; = placówka, która skutecznie, efektywnie i sprawnie reaguje na zmiany zewnętrzne i wewnętrzne; = placówka gdzie jest miejsce dla funkcjonowania mistrzostwa osobistego. Zatem organizacja ucząca się to miejsce gdzie zachodzą społeczne procesy zmierzające do tworzenia, utrzymywania i pozyskiwania wiedzy na poziomie organizacyjnym, a nie tylko indywidualnym</p>
<p>model szkoły opartej na antropozofii</p>	<p>twórca antropozofii to R. Steiner(1931). Autor koncepcji Szkoły Steinerowskiej lub inaczej nazywanej Szkołą Waldorfską. Wielbiciel Johana Wolfganga Goethego. Antropozofia jest rozszerzoną formą naukowego poznania świata duchowego, a także światopoglądu, którego kwintesencją jest łączenie „ Nieba z Ziemią „. Według R. Steinera antropozofia ukazując całościowy obraz człowieka, odsłania jego związek z Ziemią, otaczającym światem minerałów, roślin, zwierząt, z planetami oraz odległym Kosmosem. Uważa, że człowiek jest obywatelem trzech światów: = poprzez ciało fizyczne postrzega świat materialny; = dzięki duszy( psychika) tworzy sobie własny świat; = dzięki duchowi poznaje świat wyższy – boski. Szkoła, R. Steinera/ szkoła waldorfska: stworzona przez R. Steinera we wrześniu 1919 roku. Uczniami szkoły były dzieci pracowników Zakładów Tytoniowych „ Waldorff- Astoria”. Koncepcja kształcenia jest odzwierciedleniem założeń antropozoicznych, w których uwzględniano cztery " narodziny „ człowieka i trzy odpowiadające im kolejno po sobie fazy rozwoju: = 0 - 7 lat: narodziny ciała fizycznego; = 7 - 14 lat: narodziny ciała eterycznego; = 14 - 21 lat: narodziny ciała astralnego; = ukończenie 21 lat: narodziny ciała „ Ja”. Budynek szkoły ma kształt organiczny. W szkole naucza się między innymi takich przedmiotów jak: eurytmia (nawiązanie więzi między światem dźwięków za pomocą słowa mówionego, piosenki i melodii granej najczęściej na lirze), nauka o barwie J.W. Goethego ( kolorystyka klas).Praca w szkole odbywa się następująco : 8.00-8.30: Nauczyciele w pokoju nauczycielskim odmawiają wspólną modlitwę antropozoiczną; zajęcia organizacyjne, rytmiczne i uroczystości w klasie ( modlitwa –</p>



	<p>przesłanie odmówiona przez uczniów); śniadanie i półgodzinna przerwa na gry i zabawy na świeżym powietrzu; nauka języków obcych, zajęcia artystyczne i praktyczne, zajęcia terapeutyczne- grupowe i indywidualne. Zajęcia kończą się o godzinie 15.00 ( dla klasy I o 13.00). Nauczyciele pozostają w szkole do godziny 17.00 i w tym czasie prowadzą rozmowy z uczniami i ich rodzicami, a także przygotowują materiały do dalszej pracy dydaktyczno- wychowawczej. Nauczyciel uczący w tej szkole musi być „ wyznawcą antropozofii „ i skończyć dwuletnie specjalistyczne studia podyplomowe. Zdaniem R. Steinera powinien także mieć motywację do samokształcenia oraz samokrytycznego dostrzegania w postawach swoich uczniów „odbicia własnych poczynań”. Aktualnie w Polsce działają trzy takie szkoły a na świecie jest ich ponad 700.Do szkoły uczęszczają dzieci w wieku od 3/4 do 18/19 roku życia. Klasy mają charakter koedukacyjny. Tradycją jest comiesięczne ( lub kwartalne) urządzenie Święta Szkoły, którego celem jest „ doświadczenie jedności zbiorowości, jaką jest szkoła”. Organizacja pracy skupia się wokół trzech podstawowych okresów życia dziecka. Nauczyciele zajmują się tą samą grupą przez wiele lat i prezentują szkołę przed rodzicami ( nie ma funkcji dyrektora) tworząc grono pedagogiczne, które zarazem kieruje szkołą. Nauczyciel powinien być magiem i czarodziejem, który objaśnia i wyczarowuje rzeczywistość oraz „ służyć prawdę czerpaną z wyższego źródła rozumu „. Specyfiką szkoły jest tzw. Lekcja Główna ( trwa dwie godziny), która poświęcona jest głównym przedmiotom nauczania: matematyce, językowi, przyrodzie itd. Modułem jest „ epoka, „ czyli zajmowanie się danym zagadnieniem przez trzy lub cztery tygodnie. Zdaniem R. Steinera sprzyja to „ kumulatywnej koncentracji”. Podczas zajęć dzieci tworzą swoje własne zeszyty gdyż nie korzysta się z podręczników. W szkole występuje też nauczanie religii i eurytmii. Eurytmia nazywana przez R. Steinera „ sztuką ruchu” opiera się na mowie i dźwięku „ widzialna mowa i pieśń”. Interesującym akcentem jest podkreślanie znaczenia koloru w rozwoju ucznia. Każda z klas jest pomalowana na inny kolor. Budynek szkolny ma kształt organiczny. Centralnym miejscem jest aula, w której odbywają się spotkania i uroczystości</p>
<p>model szkoły opartej na chrześcijańskiej pedagogice personalno – eg-</p>	<p>przedstawicielem był J. Tarnowski, ( 2005) który stał na gruncie personalizmu chrześcijańskiego wykorzystując tylko niektóre pojęcia egzystencjalizmu. Jego zdaniem ważne jest, aby relacje, jakie zachodzą między wychowawcą a wychowankiem miały charakter symetrycznej interakcji o "ludzkim obliczu". Celem wychowania jest rozbudzanie duchowości dziecka przy</p>

zystencjalnej	pomocy dialogu i autentyzmu wychowawcy. Wychowanie, jako spotkanie ma dwa wymiary: = wertykalny (pionowy) - odnoszący się do Boga, Chrystusa; =horyzontalny (poziomy) - ujawniający relacje międzyludzkie
model szkoły opartej na idei przystosowania szkoły do dziecka. Szkoła Winnetki	główne hasło to: wolność wyrabiania swej indywidualności i prawo odróżniania się od otoczenia. Nazwa pochodzi od miasta Winnetka, w którym powstały cztery szkoły obejmujące edukacją dzieci i młodzież w wieku od 5 do 12 lat. W Polsce Szkoła Winnetki zyskała na popularności dzięki przetłumaczonej i wydanej książki Carleto Washnurne "Przystosowanie szkoły do dziecka (1934). Szkoły były finansowane przez gminę i ściśle współpracowały z rodzicami. Szkoła dbała przede wszystkim o: = rozwój integralnej osobowości wychowanków; = przystosowanie programu szkoły do potrzeb i możliwości dziecka; = organizację pracy w szkole i poza nią. Ważnym elementem funkcjonowania szkoły była demokracja, która wiązała się z: = wolnością myśli, ekspresji, działania; = odpowiedzialnością społeczną; = zrozumieniem, czyli zdolnością do opierania się na faktach, do myślenia i działania logicznego i inteligentnego, a zarazem uznawania roli eksperta. We wspomnianej wcześniej książce bardzo dokładnie opisano innowacyjne metody nauczania i uczenia się poszczególnych przedmiotów w tym przedmiotów społecznych. Odniesiono się także do uspołecznienia szkoły wskazując na rolę zajęć zbiorowych, samorządu szkolnego, sejmiku, zajęć samodzielnie wybieranych przez uczniów, samodzielnego czytania literatury, pisania twórczego i zajęć twórczych. Jako realizację idei szkoły, czyli dostosowanie jej do ucznia zwrócono uwagę na diagnozę ucznia, który jest nowy, umieszczenie go w odpowiedniej klasie ( klasy dla uzdolnionych, przeciętnych itd.), dzienny rozkład zajęć oraz dokształcanie nauczycieli
model szkoły opartej na naturalizmie	twórca naturalizmu to J.J. Rousseau (1955). Jego zdaniem „ wychowanie powinno być zgodne z naturą ludzką”. Był przeciwnikiem zakazów, nakazów, testów oraz władzy podręczników. Umieścił dziecko w centrum procesu pedagogicznego- „dziecko jest ośrodkiem programów i metod nauczania „. Zwolennik autorytetu bez przymusu, swobodnych wyborów ucznia i nauczyciela mentora – zorientowanego na dziecko. Uważał, iż, dzieci powinny rozpoczynać edukację od bezpośrednich doświadczeń zmysłowych dostarczanych przez najbliższe otoczenie, a nie od zwerbalizowanych przekazów wiedzy takich jak wykłady i książki. Podkreślał, że dzieciństwo jest naturalnym, potrzebnym i wartościowym stadium rozwoju człowieka. Dzieciństwo i wiek dojrzewania nie stanowią jednej całości, ale składają się z kolejnych, kumulatyw-

	nnych stadiów rozwojowych( w każdej fazie uczeń jest gotowy do uczenia się czegoś nowego w każdej, więc proponuje mu się inny zestaw ćwiczeń. Szkoły nie powinny się uważać za oddzielną instytucję, ale raczej powinny być rozszerzeniem środowiska, w którym funkcjonuje dziecko
model szkoły opartej na pedagogii społeczno – personalistycznej	przedstawicielem był A. Kamiński (1903–1978). Cechą charakterystyczną jest „ ujmowanie jednostki w rozwoju” z uznaniem na nią wpływu przez przyrodę, społeczeństwo i tradycję. Ważnym elementem jest pielęgnowanie, samowychowanie i samokształcenie, któremu sprzyja między innymi postawa wychowawcy i jego demokratyczne traktowanie wychowanka. Wymiarami charakterystycznymi wychowania w tej pedagogii ( A. Kamiński, 1974) jest: = wymiar intrapersonalny ( samokształcenie i samodoskonalenie); = wymiar społeczny ( obowiązek, poświęcenie); = moralny ( wolność i odwaga); = polityczny ( obywatel, członek społeczeństwa)
model szkoły opartej na romantycznej ideologii wychowania	przedstawiciele: J.J.Rousseau (1955), Z.Freud (1999), M. Montessori (1910), A.S. Neill(2011,1994), J. Korczak (1978, 1993), S. Ruciński (1981). Najważniejszym aspektem rozwoju jest to, co pochodzi od dziecka. Wiedzą jest to, co stanowi bezpośrednio wewnętrzne doświadczenie jednostki ( egzystencjalizm, fenomenologia). Teoria rozwoju rozumianego, jako dojrzewanie – „ organiczny wzrost” ( metafora). Rozwój organiczny jest wzrostem rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalnego i wolicjonalnego (poprzez uznanie stadialności rozwoju i uprzednio ustalone wzory). Cele wychowania skupione wokół strategii „ pożądanych cech” oraz „ zasobu cnót” warunkowanych wewnętrznie. Podstawowe pojęcia to samorozwój, samoaktualizacja, autonomiczność i tożsamość. Zadaniem wychowania jest: ochrona wewnętrznego „ ja „ dziecka poprzez stwarzanie mu warunków dla pełnego rozwoju przy równoczesnej maksymalizacji wolności jednostki dającej się pogodzić z wolnością innych
model szkoły oparty na pedagogice emancypacyjnej	prekursorem jest Paulo Freire (1976), który uważa, że podstawą funkcjonowania człowieka jest wyzwolenie od despotyzmu, nieuzasadnionych stosunków władzy, przymusu i przemocy, irracjonalizmu oraz głupoty. Równocześnie walka o samostanowienie równouprawnienie, współdecydowanie, demokrację, samorządność, mądrość i racjonalizm. Pedagogika emancypacyjna jest normatywnym nurtem w naukach o wychowaniu i można w niej wyróżnić dwa nurty: polityczny: pedagogika emancypacyjna jest ruchem protestu przeciwko nowoczesnemu społeczeństwu przemysłowemu, przeciwko jego ideologii, pogoni za wzrostem produkcji

oraz zagrożeniom ekologicznym; indywidualistyczno- anarchistyczny, który jest „ odkurzeniem „romantycznej wiary, że człowiek może być wolny od władzy i przemocy społeczeństwa. Zdaniem Paulo Freire emancypacja to wyzwalamie się spod władzy społecznej dominacji i zależności (np. despotyzm, represje, niesprawiedliwość stosunków społecznych. irracjonalizm) ku swobodnemu wyrażaniu własnych, autentycznych potrzeb, równości szans, prawie do samostanowienia, do samoregulacji, do wychowania wolnego od przemocy i wzmacniającego siłę JA. Autor odsłania przy tym niczym nieuzasadnione mechanizmy społecznego panowania w sposób anonimowy nad człowiekiem, który mając poczucie wolności ulega jednak „ taktownej manipulacji”. W Polsce pedagogiką emancypacyjną zajmuje się Maria Czerepaniak – Walczak(1994). Jej zdaniem emancypację możemy traktować, jako stan i proces. Jako stan przejawia się kondycją podmiotu w jego relacjach ze światem, wyemancypowania się. Jest to także stan rzeczywistości polegający na istnieniu osób / grup, które wyemancypowały się, czyli osiągnęły stan podmiotowej wolności. Proces zaś to podmiotowy rozwój, który przejawia się w świadomie podejmowanych czynnościach ukierunkowanych na uwalnianie się podmiotu od doświadczanych zależności oraz konfrontowanie i odrzucanie różnych form nacisku. Jest to świadoma emocjonalna, werbalna i działaniowa reakcja wobec społecznie unormowanych zależności i stereotypów, której celem jest usamodzielnienie się podmiotu (indywidualnego albo zbiorowego).Zatem pedagogika emancypacyjna w wąskim rozumieniu, koncentruje się na rozpoznawaniu i weryfikowaniu warunków sprzyjających uwalnianiu edukacji od ideologii oraz zwiększaniu udziału młodzieży w procesie zmiany społecznej poprzez jej uczestnictwo w demokratycznych formach życia. Ten nurt reprezentują *głównie pedagodzy z Europy Zachodniej*, a wśród nich H. Giesecke, K. Mollehauer, D. Damm, W. Leirman. Związki między wychowaniem a emancypacją według Marii Czerepaniak – Walczak ( 1994) można ująć w kilka wymiarów: w wymiarze socjalizacyjno - enkulturacyjnym od nacisków politycznych i ideologicznych; w wymiarze aksjologicznym — od formułowania celów i zadań wychowania przez dysponentów władzy pedagogicznej; w wymiarze poznawczym od nacisku grup interesu w wymiarze administracyjno-organizacyjnym od monizmu ofert wychowania i braku dostępności do alternatywnych projektów czy instytucji wychowawczych; w wymiarze kulturowym - od tradycji i nieodwracalności ról społecznych, od jednostronnej relacji synchronicznej. Rolą wychowania jest, zatem przygotowanie młodego człowieka do kierowania się w swoim postępowaniu nie tylko roszczeniami czy własnymi aspiracjami, ale i uzasadnionego formułowania

	<p>dążeń, które będą wskaźnikiem jego rzeczywistej i pełnej sprawczości zdarzeń czy zachowań. Edukacja ma, zatem kilka zadań do spełnienia: uświadomienie sobie własnej pozycji i możliwości realizowania własnych preferencji; ocena i porównanie własnej sytuacji na tle innych; poznanie i uświadomienie ograniczeń; odrzucenie ograniczeń; projektowanie zmiany według preferencji; dobór warunków i środków niezbędnych z punktu widzenia obranych wartości; realizacja projektu z poszanowaniem prawa innych do wolności; ocena własnych praw i możliwości korzystania z nich w odniesieniu do pokonanej drogi</p>
<p>model szkoły oparty na pedagogice personalistycznej:</p>	<p>pedagogika personalistyczna opiera się na realizmie wychowawczym i przekonaniu, że wychowanek, jako osoba, może w dojrzały sposób, rozwijać się tylko poprzez kontakt z ludźmi odpowiedzialnymi oraz dojrzałymi. Centralnym pojęciem jest CZŁOWIEK, docenienie wartości osoby wychowanka i wspieranie jego rozwoju. Pedagogika personalistyczna zrodziła się w latach 30tych XX wieku. Za twórcę uważa się Emmanuela Mounier. Wyróżnić można: personalizm metafizyczny (W. Stern), personalizm etyczny (N. Hartmann, I. Kant), personalizm społeczno – moralny (E. Mounier), personalizm religijny (M. Scheler, K. Barth), personalizm filozoficzny (W. Stern, M. Buber), personalizm teologiczny (J. Mouroux, K. Rahner), personalizm fenomenologiczny i historyczny (M. Scheler), personalizm egzystencjonalny, (G. Marcel, K. Jaspers). W odniesieniu do edukacji zdaniem M. Nowaka (2003) ważne są zalecenia: nie można formować dojrzałości tylko w jednej sferze (skupiać się na sferze psychicznej, zaniebując sferę duchową, moralną czy społeczną); wychowanie jest ważnym elementem wysiłku wkładanego w promowanie tzw. wspólnoty osób” (uniwersum personalnego); głównym celem wychowania jest uzdalnianie wychowanka do przejęcia kontroli i możliwości kierowania własnym procesem rozwoju; wychowawca powinien być tylko pomocą (kooperatorem) w procesie wychowania, wychowanek jest pierwszym i podstawowym czynnikiem wychowania, wychowanek nie jest przedmiotem, ani rzeczą, którą można czymkolwiek napełnić (w tym wypadku wiedzą), nie jest istotą, na której można się szkolić czy ćwiczyć. Trzeba jedynie pomóc mu, samemu zrozumieć siebie i to, kim jest wychowanek; wychowanek nie jest rzeczą, jest człowiekiem. Człowiek w żadnym aspekcie nikomu nie podlega, ani państwu ani rodzinie. To indywidualna jednostka. Bardzo duża jest odpowiedzialność wychowawcy, którzy w sposób całościowy i realistyczny rozumie swojego wychowanka (odpowiednie przygotowanie antropologiczne), który odróżnia to, co go rozwija, od tego, co go krzywdzi (prawda i wrażliwość mo-</p>

	<p>ralna) i który w swoich założeniach i postępowaniu, kieruje się wyłącznie troską o jego dobro (wychowawcza miłość). Wychowanie w ujęciu personalistycznym: wiąże się z odchodzeniem od stylu wychowania do ról i funkcji, czyli przedmiotowego traktowania; nauczyciel przestaje być tylko źródłem i przekaznikiem wiedzy; nowy styl wychowania ma opierać się na treściach wartości, gdzie wychowanek będzie miał prawo do wolnego wyboru wartości z uszanowaniem jego osobistej godności, indywidualności i tożsamości każdej osoby; wychowanie powinno wspomagać wychowanków w indywidualnym rozwoju ucznia, rozwijać jego wrażliwość, dojrzałość psychologiczną, interpersonalną oraz kształtować umiejętności kierowania własnym rozwojem; wspomagać w budowaniu stylu życia stanowiącego składową cywilizacji miłości opartego na czterech kategoriach: 1. mieć — wiąże się z podstawą konsumpcyjną, modelem posiadania, 2. być — wiąże z modelem znaczenia oraz postawą głoszącą prymat wartości duchowych człowieka nad wartościami materialnymi, 3. chcieć i 4. działać aktywnie twórczo na rzecz innych pozostając w zgodzie z systemem wartości. Wychowanie personalistyczne przede wszystkim akcentuje konieczność dopomagania wychowankom w odkrywaniu prawdy o sobie i jej zaakceptowaniu po to, aby podjąć pracę nad sobą w zakresie samowychowania, samodoskonalenia. Działalność wychowawcza wiąże się z: nadzieją, że proces stawania się jest procesem możliwym „cennym, „ że warto się trudzić; z optymizmem, że jego rozwój jest możliwy, a z tego wynika motywacja sensu działań nauczycielskich; Wiedza o wychowaniu musi się opierać na wiedzy o wartościach i wiedzy o człowieku. Wartości człowieka, o które w wychowaniu przede wszystkim chodzi ukazują się: w ludzkich czynach i działalności zewnętrznej gdyż mają charakter moralny; w duchowej sferze człowieka, stanowią wartości osobiste( M. Nowak, 2003, ss.240-247)</p>
<p>model szkoły oparty na współczesnych badaniach nad mózgiem</p>	<p>początek XXI wieku to intensyfikacja badań nad mózgiem. Wyniki badań publikuje między innymi M.Rasfed, S. Breidenbach (2015), M.Żylińska (2013), M.Spitzer ( 2012), A.D.Milner, M.A. Goodale (2008).Autorzy zwracają uwagę na: nie należy oczekiwać, że uczeń będzie dysponować wiedzą ze wszystkich podstawowych dziedzin nauki; naukę złożonych czynności należy zaczynać w momencie, kiedy jeszcze kora mózgowa nie jest w pełni zmielinizowana; nowe informacje zapisane są w mózgu w formie siły połączeń między neuronami; informacje wplecione w kontekst emocjonalny są lepiej przyswajane; zachwyty usprawnia uczenie się; każdy mózg posiada tzw. detektor nowości, który wyłącza się, gdy jest nudno; motywacja</p>

	<p>jest pochodną ciekawości poznawczej; im mniejsza aktywność jednostki różnorodność docierających do niej bodźców tym więcej neuronów i synaps zostaje usuniętych; edukacja powinna mieć charakter oferty, z której uczeń wybiera; presja hamuje rozwój ucznia, bowiem nauka jest tylko wtedy efektywna, jeśli jest aktem woli nie przymusu; atmosfera zaufania między nauczycielem i uczniem jest fundamentem uczenia się; uśmiech i nagroda słowna nauczyciela prowadzą do uwalniania dopaminy w mózgu ucznia; przeżycia szkolne zostają trwałe zachowane w pamięci, a w efekcie wpływają na późniejsze poczucie zaufania i bezpieczeństwa; mózg nie zapisuje informacji z, zewnątrz ale je przetwarza, wyciąga wnioski, buduje reguły a potem rozwiązuje przy ich pomocy problemy; rozwój jest tylko wtedy możliwy, „ gdy widzimy i jesteśmy widziani”, jako indywidualni, nie anonimowi członkowie grupy; pełny rozwój neurobiologicznego wyposażenia człowieka jest możliwy tylko dzięki relacjom międzyludzkim; mózg to organ społeczny, a jego rozwój wymaga interakcji z innymi; człowiek ma indywidualny sposób przetwarzania informacji, a więc może się tylko tego nauczyć, co potrafi przetworzyć; ocenie powinien podlegać proces a nie wynik; potrzeba ruchu, aktywności, kreatywności jest naturalną formą uczenia się, a nie przejawem zaburzeń; zabawa jest intensywną formą nauki; zadaniem nauczycieli jest poznanie, stosowanie i przetestowanie wyników nad uczącym się mózgiem</p>
<p>model szkoły pozytywistycznej</p>	<p>zakłada, że wiedza najbardziej godna zaufania to wiedza wytwarzana przez nauki szczegółowe i posługujące się metodologią badań empirycznych. Stąd badania ilościowe są bardziej przydatne niż jakościowe. Wiedza powinna pozwalać prognozować wydarzenia, procesy, stany, które mogą się pojawić. Istotą podejścia pozytywistycznego jest dążenie do wytwarzania użytecznej i mającej wymiar praktyczny wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej i oświatowej. Wiedza ma pozwalać na rozwiązywanie konkretnych problemów społecznych i sprzyjać uznaniu kolektywistycznych koncepcji człowieka nad indywidualistycznymi. Jak pisze T. Hejnicka – Bezwińska ( 2003) rolę nauki – skonstruowanie jednolitego obrazu świata (teorii „wszystkiego”), gdzie jednostka jest abstrakcją, a świat społeczny jedyną rzeczywistością realną i aktywną. Zadaniem pedagogiki – tworzenie projektów edukacyjnych i oświatowych i bezpośrednio ich stosowanie w praktyce. Postęp w praktyce edukacyjnej polega na coraz lepszym kontrolowaniu wszystkich procesów edukacyjnych</p>
<p>model szkoły pracy</p>	<p><b>szkoła aktywna</b>, przeciwieństwo szkoły tradycyjnej ( przekaz werbalny). Szkoła pracy odna-</p>

	<p>lazła podstawy w psychologii, filozofii i socjologii Nowego Wychowania. Jej zwolennikami i twórcami byli między innymi: J. Dewey (szkoła działania), G. Kerschensteiner( szkoła pracy) oraz O. Declory ( szkoła życia), H. Rowid (1958) ( szkoła twórcza), i P.P. Błoński ( szkoła pracy przemysłowej). Do głównych założeń szkoły pracy należało: = zdobywanie wiedzy przez wykonywanie różnych prac rzemieślniczych; = materiał nauczania ma wprowadzać dzieci w doświadczenia społeczeństwa, w jego tradycje i formy życia; = zajęcia praktyczne są punktem wyjścia i osi, wokół której narasta stopniowo wiedza dzieci o rzeczywistości i zjawiskach przyrody a także o historycznym rozwoju produkcji; = praca jest celem (przedmiotem nauczania) i środkiem nauczania, dzięki czemu szkoła może rozwijać aktywność dziecka, uspołeczniać je i wiązać wiedzę szkolną z życiem praktycznym. Warto zwrócić uwagę na wymiar realizacyjny tej szkoły. G. Kerschensteiner wdrażał jej założenia w życie w eksperymentalnej szkole elementarnej w Monachium. Swoje doświadczenia opisał w książce <i>Pojęcie szkoły pracy</i> (1912, wydanie polskie 1926)</p>
model szkoły przyszłości	<p>zbudowany w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Założeniami takiej szkoły zajął się między innymi B.Suchodolski (1983,1990) wymieniając, jako priorytetowe: przygotowanie absolwentów do mobilności społecznej i zawodowej wymuszanej przez zmiany dokonujące się w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym; integracja kształcenia ogólnego i zawodowego na szczeblu szkoły średniej; przyspieszanie zakresu oraz tempa reformowania planów i programów nauki szkolnej, a także studiów; łączenie edukacji formalnej i nieformalnej oraz podporządkowanie pracy szkoły dyrektywie edukacji ustawicznej; likwidacja dysproporcji między poziomem – a niekiedy również zakresem – zinstytucjonalizowanego kształcenia na wsi oraz w mieście; silny nacisk na rozwój talentów u dzieci i młodzieży, a z drugiej strony otoczenie rozbudowanymi formami opieki i pomocy uczniów borykających się z trudnościami w nauce; informatyzowanie nauczania. Zakładano także, że szkoła, jako instytucja będzie ewaluowała w kierunku zmian technologicznych i społecznych, doskonaleniu kształcenia nauczycieli i zmiany ich mentalności ( odcięcie się od szkoły tradycyjnej)</p>
model szkoły realnej	<p>twórcą szkół realnych był Jan Juliusz Hecker protestant, teolog i pedagog. Pierwsza szkoła realna powstała w XVII wieku w Berlinie. Ideą szkół była praca wychowawcza połączona z nauką praktycznych umiejętności ( racjonalizm) i ogólnodostępna dla wszystkich ( utylitaryzm). Podwaliny teoretyczne i praktyczne powstawały w Prusach za rządów Fryderyka II. Absolwent</p>



szkoły miał być przydatnym członkiem społeczeństwa, stąd nauka praktycznych umiejętności ( przede wszystkim przedmiotów matematyczno-przyrodniczych), ale także powinni być zdyscyplinowani i odpowiedzialni. Co ważne i nowe to, że program szkoły powinien być tak skonstruowany, aby wzbudzał zainteresowanie uczniów nauką i samodyscypliną. W tym miejscu polecam interesującą książkę A.Pabst (1912) Wychowanie praktyczne. W Polsce szkołę realną, obok szkół filologicznych wprowadzono podczas reformy oświaty w 1840 roku. Pierwsza rozpoczęła działalność w roku 1895 w Warszawie. Dzisiaj to V LO. Aktualnie ciekawą kontynuacją idei szkoły realnej jest Bednarska Szkoła Realna. Twórcy szkoły proponują, oprócz obowiązkowego realizowania podstawy programowej MEN, także realną wizję absolwenta, który” posiadając dobre wykształcenie ogólne potwierdzone świadectwem dojrzałości, świadomie decyduje, czy i kiedy kontynuować naukę; jest przygotowany do podjęcia pracy zawodowej, potrafi sam stworzyć sobie miejsce pracy; sprawnie posługuje się współczesną techniką komputerową; ma solidne podstawy teoretyczne i dostateczną praktykę, by metodą samokształcenia nadażać za jej rozwojem; jest przedsiębiorczy; wie, czego chce, umie zaplanować swoje działanie; bierze odpowiedzialność za siebie i podejmowane zadania; zna dwa języki obce, w tym jeden biegle w mowie i w piśmie; posiada dobrze wykształcone kompetencje miękkie: uważnie obserwuje rzeczywistość, dostrzega niedoskonałości istniejącego stanu rzeczy, poszukuje rozwiązań innowacyjnych i wprowadza je w życie, potrafi pracować w zespole, umie planować, dzielić się zadaniami i zapobiegać konfliktom, podejmując każde działanie stara się być w równym stopniu efektywny i etyczny, ma prawidłową samoocenę, stawia sobie ambitne, lecz realne cele, umie dobierać współpracowników, jest świadomy zagrożeń związanych z uzależnieniami, motywy jego działania nie są egoistyczne - potrafi czerpać satysfakcję z dawania, a nie tylko brania”( <http://realna.bdnr.pl/>).Ważnym elementem szkoły jest demokracja. Szkoła kieruje się Polską Konstytucją Szkolną, w której określono zadania i prawa Władzy Ustawodawczej, Władzy Sądowniczej oraz prawa i obowiązki Obywatelki/Obywatela Rzeczypospolitej Szkolnej. „Edukacja w Szkole Realnej ma być oparta na trzech równoważnych filarach: 1. Kształceniu ogólnym realizowanym na dobrym poziomie i przygotowującym do zdania egzaminów maturalnych oraz ewentualnego podjęcia studiów wyższych. 2. Kształceniu zawodowym polegającym na wprowadzeniu do szeroko rozumianych technik komputerowych, zapewniającym niezbędną wiedzę teoretyczną i szeroki repertuar konkretnych umiejętności praktycznych, przydatnych na rynku pracy. 3. Rozwijaniu zdolno-

	<p>ści interpersonalnych i organizacyjnych oraz kultury prawnej i ekonomicznej, dających zdolność świadomego pokierowania sobą niezależnie od wyboru dalszej aktywności: kontynuowania nauki, podjęcia pracy zawodowej lub równoczesnej realizacji obu tych możliwości" (<a href="http://realna.bdnr.pl/">http://realna.bdnr.pl/</a>). Cykl kształcenia w Bednarskiej Szkole Realnej trwa cztery lata. do wyboru przez każdego ucznia. Idea Wychowawcze Zespołu Szkół "Bednarska" zawiera się w następujących postulatach: szkoła nie jest nastawiona na „ ostrą rywalizację między uczniami i na osiąganie spektakularnych sukcesów (...) obok uczniów bardzo zdolnych, przyjmuje także tych, którzy wymagają dodatkowej pomocy i opieki - chorych, niepełnosprawnych, borykających się z kłopotami psychologicznymi(...) 2. Podstawową ideą wychowawczą szkoły jest szacunek dla godności każdej osoby ludzkiej i poszanowanie praw człowieka(...). 3. Kształtowanie w uczniach postawy życzliwości, tolerancji i wrażliwości wobec innych (...) przygotowanie ich raczej do służby społecznej, niż do bezwzględnej walki o osobisty sukces(...) 4. Szkolny system demokratyczny ma uczyć skutecznej współpracy dla wspólnego dobra, odpowiedzialności i trudnej sztuki kompromisu. Ma także pokazywać w doświadczeniu, że demokracja to umiejętność przestrzegania wspólnie ustanowionego prawa, nie zaś anarchia. 5. Szkolny system wychowawczy nastawiony jest na kształtowanie w uczniach umiejętności samodzielnego działania, niezależnego myślenia i odpowiedzialności za własny rozwój. Uczniowie traktowani są przez nauczycieli w sposób partnerski. Szkoła pozostawia im dużo swobody, lecz jednocześnie stawia poważne wymagania. Oczekuje, że wykorzystają stwarzane im szanse do rozwoju zainteresowań i uzdolnień. Akceptacja powyższych idei jest podstawowym warunkiem uczestniczenia w życiu szkolnej wspólnoty" (<a href="http://realna.bdnr.pl/static/files/idee.pdf">http://realna.bdnr.pl/static/files/idee.pdf</a>)</p>
<p>model szkoły spersonalizowanej/ edukacja zróżnicowana</p>	<p>podstawą jest pełne i wczesne diagnozowanie ucznia w celu zapewnienia mu edukacji na miarę jego potrzeb i oczekiwań. Widać tu wyraźne wpływy naturalizmu i progresywizmu. W Polsce tego typu szkołę prowadzi Fundacja Sternik. W szkole działa tutor, który pracuje z dzieckiem i jego rodziną, z którą opracowuje się plan osobistego rozwoju dziecka, a potem regularnie spotyka się z nią w celu omówienia postępów dziecka i możliwej pomocy w osiągnięciu pełni jego możliwości. Szkoła rozumiana jest, jako placówka wspierająca rodziców w wychowaniu z jednoczesnym pełnym poszanowaniem praw rodzicielskich i brania odpowiedzialności za dziecko. Rodzice mogą uczestniczyć w spotkaniach i warsztatach organizowanych przez</p>

	<p>szkołę. Ważnym elementem jest program wychowawczy (konsultowany z rodzicami), w którym istotnymi wartościami jest porządek, hojność, wdzięczność, sprawiedliwość, przyjaźń, solidarność, szczerść, radość. Szkoła dba o dobór odpowiednich nauczycieli, którzy są wysoko wykwalifikowani i „kompetentni osobowościowo”. Zwyczajem jest podział klas według płci. W szkole w oparciu o wyniki badań naukowych oraz doświadczeń szkół na Zachodzie oraz projektu szkół stowarzyszenia Sternik w Warszawie realizowany jest program edukacji zróżnicowanej uwzględniający różnice w rozwoju chłopców i dziewcząt i ich talentów. Jak twierdzą organizatorzy w edukacji tego rodzaju rozdzielanie osób różnej płci, staje się jednym z najskuteczniejszych środków zmniejszających przemoc oraz budujących atmosferę sprzyjającą przekazywaniu wiedzy i pozytywnych nawyków społecznych</p>
<p>model szkoły tradycyjnej</p>	<p>utworzona przez Jana Fryderyka Herbarta ( 1776 – 1841) oraz jego zwolenników W. Reina ( 1847 – 1929) i T. Zillera ( 1817 – 1882). Nazywana także szkołą herbartystów, którzy jako pierwsi twierdzili, że pedagogika jest nauką na równi z filozofią, psychologią i etyką. Polscy przedstawiciele to M. Baranowski, A. Danysz, F. Majchrowicz. W szkole tradycyjnej wychowanie jest urabianiem psychiki według wyznaczonego wzoru czy modelu. Wzór ten wskazuje, jakim winien być człowiek, jako dorosły – tak, więc wychowanie jest przygotowaniem do życia ludzi dorosłych. Treści, cele i środki wychowania pomijają całkowicie indywidualną stronę natury dziecka. Wychowania nie można oderwać od nauczania ( nauczanie wychowujące). System szkoły tradycyjnej można nazwać skrajnym systemem obiektywnym. Centralną częścią pedagogiki szkoły tradycyjnej jest – metodologia, – jako całość procesu wychowania. W procesie wychowania wyróżniamy = nauczanie( dydaktyka – nauka wychowująca – wyrabianie u uczniów silnych charakterów moralnych) ·; = karność i pielęgnacja ( hodogetyka-, czyli teoria prowadzenia) ·: karność ( rząd) – środek ostrego nacisku, uzyskanie doraźnego porządku, moc i szybkość wykonania oraz pielęgnowanie( opieka) – zespół środków wychowawczych, tworzenie zgodności między rozwijaniem uczuć i woli uczniów a wymaganiami ideału wychowania. System szkoły tradycyjnej związany z filozofią idealizmu niemieckiego. Duży nacisk kładziono na ilość i różnorodność materiału nauczania, przy czym wiedza miała charakter statyczny. Dobór nauczanych treści prowadził do konserwatyzmu i dogmatycznego sposobu myślenia uczniów. Panował bezwzględny autorytet nauczyciela i podręcznika bez uwzględniania indywidualności ucznia</p>

<p>model szkoły twórczej</p>	<p>koncepcja stworzona przez H. Rowida i opisana w jego książce pod tym samym tytułem. H. Rowid ( 1931) pisze tam „szkoła, w której wyzwala się energie potencjalne tkwiące w duszy dziecka, która przetwarza te energie w wartości wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa pod względem etycznym, intelektualnym i estetycznym ( ...) umożliwia samorzutny rozwój sił fizycznych i energii duchowych na podstawie samodzielnej pracy dziecka, tworzy atmosferę solidarności i kooperacji, żąda współdziałania nauczycieli i dzieci, a także rodziców, wyrabiając między tymi wszystkimi członkami gminy szkolnej ducha przyjaźni, wzajemnego zaufania i miłości” „ Szkoła twórcza stawała się naturalną formą życia społecznego, w której uczniowie wraz z nauczycielami i rodzicami nie przygotowują się do życia, ale żyją życiem bardzo intensywnym odpowiadającym ich naturze - w naturalnej jednostce społecznej, w gminie szkolnej, jaką powinna być każda klasa względnie każda szkoła”. W szkole funkcjonował samorząd uczniowski ( kooperacja uczniowska), który obejmował między innymi: = Wydział kulturalno-oświatowy; = Wydział handlowy; = Wydział Bratniej Pomocy; = Wydział sprawiedliwości; = Wydział drużyny harcerskiej. Nad całością czuwała Rada Nadzorcza. Samorząd Uczniowski, który miał własną Konstytucję. Szkoła ta nie realizowała odgórnie narzucanych programów, ale tworzyła własne mając na uwadze dobro ucznia, jego rodziców i środowiska</p>
<p>model szkoły ustawicznie doskonalonej</p>	<p>potrzeba ustawicznego doskonalenia czy ulepszania szkoły, wynikająca z konieczności przystosowywania jej do zmieniających się szybko warunków życia społecznego gospodarczego i kulturalnego, a także postępu nauki, techniki i technologii oraz kultury. W związku z tym: = wychowanie, nie może być wyłącznie zadaniem rodziny i szkoły; = wiedza powinna być operatywna przez całe życie, zatem należy racjonalnie dokonywać wyboru treści kształcenia; = kształcenie wymaga demokratyzacji; = kształcenie wymaga kadra o najwyższych kompetencjach zawodowych</p>
<p>model szkoły XXI wieku</p>	<p>uczeń ze swoimi potrzebami jest centralną postacią w edukacji. Nauczyciel nie jest źródłem wiedzy, bowiem uczeń też posiada wiedzę, do której nauczyciel może się odwoływać. Źródłem wiedzy jest otaczający świat, ludzie, media. Dziecko nie rodzi się, jako czysta karta. Podstawą edukacji jest fakt, iż, podmiotem w procesie kształcenia i wychowania jest zarówno uczeń jak i nauczyciel. Łączy ich współpraca i partnerstwo. Wiedza jest na drugim planie, a głównymi celami jest: wzbogacanie świata doświadczeń ucznia, pobudzenie aktywności,</p>

	<p>kształtowanie teoretycznych i praktycznych sprawności i umiejętności. Ważna jest funkcja diagnostyczna i kompensacyjna w planowaniu zajęć ucznia. Podstawową jest ocena opisowa. Przekazywanie wiedzy typu: „wiedzieć jak” oraz „wiedzieć, dlaczego”. Wszyscy mają równe szanse (egalitaryzacja). Szczególnie podkreślana jest funkcja emancypacyjna edukacji. Rezygnacja z kanonu pracy i programu na rzecz możliwości wyboru zajęć według własnych zainteresowań. Zasada pogłębłości, operatywności i samodzielności, świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia. Odstępstwa od zasady systematyczności, co sprzyja „lukom” w wiedzy. Stosowanie metod aktywizujących, problemowych i praktycznych, „dydaktyka samodzielnego myślenia i działania”. Ograniczona rola podręcznika na rzecz samodzielnych poszukiwań i porównywania treści (analiza i synteza oraz samodzielna ocena). Szkoła XXI wieku to: stałe podtrzymywanie motywacji do nabywania wiedzy pamiętając przy tym, że stosunek do nauki naszych uczniów zależy od tego czy ich nauczyciele i przełożeni też są żądni wiedzy; powinna być instytucją elastyczną, w której często, z racji przyjętych celów, zachodzą zmiany nastawione na dzielenie się władzą, obowiązkami, odpowiedzialnością, ale również korzyściami; osoby kierujące procesem edukacji powinny pamiętać, że przywództwo to pomoc, a nie groźenie, strach i karanie; dyrektorzy szkół powinni wspierać działania innowacyjne nauczycieli poprzez umożliwianie im realizacji ich pomysłów oraz sprawiedliwe i konstruktywne ocenianie ich; instytucje edukacyjne muszą budować stosunki oparte na zaufaniu i współdziałaniu wewnątrz szkoły oraz między szkołą a społecznością. Efektem takich działań jest maksymalizacja potencjału uczniów, nauczycieli, dyrekcji oraz społeczności; uczenie się jest procesem, który rozszerza i kształtuje sposób widzenia otaczającej rzeczywistości przez jednostkę. Mimo, iż przyjęło się uważać, że to nauczyciel wpływa na ucznia, to w rzeczywistości doświadczenia ucznia i nauczyciela modelują ten proces. Warto, zatem zdać sobie sprawę z faktu, iż program autorski jest zarówno dziełem nauczyciela jak i uczniów, którzy go realizują</p>
<p>model szkoły zintegrowanej</p>	<p>do organizacyjnych założeń tej szkoły należy przyjęcie, iż na pierwszym szczeblu (elementarnym) ma obowiązywać wspólny dla wszystkich dzieci program instrumentalny, zapewniający im biegłe opanowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, pisanie, rachowania, podstawowych form ekspresji plastycznej i muzycznej natomiast na drugim szczeblu szkoły zintegrowanej ma być realizowany program orientacji psychologiczno-pedagogicznej. Jego celem</p>

	<p>powinno być wykrywanie zainteresowań i uzdolnień wykazywanych przez poszczególnych uczniów oraz podejmowanie środków, za pomocą, których można by te zainteresowania i uzdolnienia optymalnie rozwijać. Na trzecim szczeblu zintegrowanej szkoły obowiązywałby już program specjalistyczny. Po ujawnieniu na szczeblu drugim zainteresowań, uzdolnień i możliwości uczniów każdy z nich byłby kierowany na odpowiednią dla niego ścieżkę specjalizacyjną. Zajęcia na trzecim szczeblu szkoły zintegrowanej miałyby, zatem głównie charakter zindywidualizowany, przy czym charakteryzowałoby je rygorystyczne respektowanie zasady łączenia nauki w szkole z pracą wykonywaną np. w warsztatach szkolnych, ale także w odpowiednich zakładach pracy. Zmiany w metodach, formach i środkach w szkole zintegrowanej polegać miałyby na racjonalnym organizowaniu procesu kształcenia tak, aby uczniowie mogli oraz umieli uczyć się samodzielnie, efektywnie i ustawicznie</p>
model szkoły żywej	<p>koncepcja szkoły przedstawiona w roku 1927 przez J. Ostrowskiego w książce „Żywa szkoła „. Była męską szkołą średnią opartą na siedmioletniej szkole podstawowej. Trwała 6 lat – pięć klas z nadbudową szóstej klasy odgrywającej rolę przygotowania specjalnego. Program oparty był na ośrodkach tematycznych skoncentrowanych wokół regionalizmu i tak: = klasa I – okres łowiectwa, pasterstwa, koczownictwo; = klasa II – okres rolnictwa, Polska współczesna, starożytność i średniowiecze; = klasa III- okres rzemiosł, przemysłu i handlu; = klasa IV – zainteresowanie człowiekiem; = klasa V – zainteresowania społeczne i filozoficzne; = klasa VI – studia wybrane – specjalne, języki obce.. Głównym celem wychowania była „działanie”, jako przygotowanie do życia i zaprawianie do życia poprzez przeżywanie autentycznych sytuacji oraz rozwój twórczości jednostki, jako najlepszej gwarancji jej użyteczności społecznej. Do metod nauczania zaliczano: = wymowę; = lekturę; = zajęcia sceniczne; = kino, muzeum; = warsztaty prac ręcznych; = doświadczenia chemiczne i fizyczne; = ogród i hodowla; = wycieczki. Do metod wychowawczych zaliczano: = styl; = prostotę; = jasność, czystość, prostotę i piękno; = hart; modlitwę; = kodeks rycerski; = związki przyjaźni; = tablicę i pismo szkolne; = organizację młodzieżową</p>
Nowe Wychowanie	<p>powstało na przełomie XIX/XX wieku w Europie. Ruch rozwijał się z inspiracji 3 nurtów: = naturalizmu ( J.J. Rousseau); = socjologizmu (A. Comte, E. Durkheim); = kulturalizmu ( E. Kant, W. Dilthey). Główne hasła: szkoła aktywna, szkoła na miarę dziecka, szkoła pracy, szkoła wychowująca do życia i przez życie. Przedstawiciele: E. Claparède, J. O. Declory, M.</p>

	<p>Montessori, G. Kerchensteiner, A. Ferrire, E. Key, C. Freinet, H. Rowid, J. Korczak , M. Grzegorzewska, R. Steiner, P.Petersen. Ruch charakteryzował się wielkim radykalizmem pedagogicznym i społecznym i pozostawał w opozycji względem wcześniejszych systemów filozoficzno – pedagogicznych. Został spowodowany rozwojem nowej psychologii różnic indywidualnych oraz metody eksperymentalnej na poziomie metodologicznym. Wystąpiła próba przededefiniowania wszystkich podstawowych pojęć pedagogicznych na poziomie pojęciowym, któremu towarzyszyła krytyka rzeczywistości wychowawczej. Nowe wychowanie – założenia: = uczeń w centrum dydaktycznych i wychowawczych poczynąń szkoły; = oparcie wychowania i kształcenia na naturalnych siłach tkwiących w dziecku ( motywacja, zainteresowania, talenty...); = selekcja uczniów według kryteriów psychologicznych ( psychologia różnic indywidualnych); = budowanie aktywności i samodzielności w działaniu uczniów; = budowanie programów nauczania przy współudziale uczniów; = poszanowanie naturalnego tempa rozwoju ucznia; prymat wychowania nad dydaktyką; = koedukacja; = współpraca szkoły z rodziną oraz pielęgnowanie więzi ze środowiskiem pozaszkolnym; = wspieranie wychowania estetycznego, moralnego, fizycznego w korelacji z sytuacjami codziennymi</p>
<p>Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Celestyna Freineta</p>	<p>praca dydaktyczno – wychowawcza oparta na 25 prawach zaczerpniętych z psychologii rozwojowej. Celem wychowania jest „ maksymalny rozwój osobowości dziecka w łonie rozumnie pojętej wspólnoty, której służy i która jemu służy „( C. Freinet, 1976, s.XIV)). Do zasad realizowanych w szkole należy: doświadczanie po omacku, twórczość oraz dokumentacja. Ważnym elementem jest dokładne poznanie dziecka ( Profil Życiowy) i wyznaczenie podstawowych elementów poczucia własnej mocy. Najbardziej oryginalnym elementem pracy są techniki. Zaliczyć do nich można: = swobodny tekst; = drukarnię; = gazetkę szkolną; = korespondencję międzyszkolną; =gazetkę wychowawczą; = sprawności i arcydzieła; fiszki korektywne i autokorektywne. Pracę charakteryzuje duża samodzielność uczniów w zakresie realizacji zadań oraz dobór czasu i środków do ich realizacji. Nowością był plan pracy przygotowany przez nauczyciela dla każdego ucznia oddzielnie, pod którym podpisywał się zarówno uczeń jak i nauczyciel. C. Freinet wprowadził też własną terminologię np.: czynności funkcjonalne; doświadczenie poszukujące; oparcia bariery; poboczne drogi; polowanie na słowa; rezerwat dziecięcy; życie namiastka ...).Szkoły C. Freineta do dziś funkcjonują na całym świecie</p>
<p>Wrocławska Szkoła</p>	<p>prowadzona od roku 1990 przez Fundację Wolne Inicjatywy Edukacyjne WIE. Fundacja WIE</p>

Przyszłości	<p>prowadzi: Wrocławską Szkołę Przyszłości, Stację Edukacji Ekologicznej w Świeradowie Zdroju, Salony Edukacji Ekologicznej EURONATURAmy, wolną strefę innowacji i eksperymentów edukacyjnych, College Praktycznej Nauki Metody PROedukacja, College Niekonwencjonalnych Inicjatyw Edukacyjnych, seminaria warsztatowe, kursy, szkolenia, konsultacje i doradztwo profesjonalne oraz działalność wydawniczą i dokumentację audiowizualną. Podstawą działalności edukacyjnej są solidne podstawy naukowe w postaci prac i programów eksperymentalnych, które powstawały od początku działalności Wrocławskiej Szkoły Przyszłości pod kierunkiem prof. dr hab. Ryszarda Łukaszewicza. Do podstawowych założeń należy wolność wyboru dróg edukacji, jej tempa i sposobu, bowiem idea szkoły to sprzeciw wobec autorytaryzmu i szkoły tradycyjnej. Założyciel i pomysłodawca szkoły przyznaje, że jego inspiracją był między innymi Bogdan Suchodolski, Henryk Tomaszewski, Hieronim Bosch, Piotr Breugel oraz Tadeusz Kantor. R.Łukaszewicz ( 2011) edukację ujmuje w różnych kontekstach traktując je, jako inspirację do pracy warsztatowej z dziećmi, ale także codziennej praktyki edukacyjnej i akademickiej."Wymienia: ▪ kontekst etymologiczny: wydobywanie na jaw tego, co w człowieku ukryte, ale jego własne; ▪ kontekst niewidzialnego: proces, w którym po części bajecznie i tajemniczo toczy się gra o nasze możliwości; ▪ kontekst egzystencjalny: demokratyzowanie własnych możliwości, spotkanie i dialog, przymierze z rzeczywistością potencjalną; ▪ kontekst praktyczny: proces tworzenia, organizowania i reorganizowania okazji dla urzeczywistnienia się życia ludzkiego w jego humanistycznych treściach; ▪ kontekst dialektyczny: źródło jednoczesnego powstawania i znoszenia sprzeczności w procesie optymalizowania związków człowieka ze światem; ▪ kontekst alternatyw: droga, na której nie ma zgody na świat zastany, na istniejący porządek rzeczy, na filozofię zachowania czy podtrzymywania status quo; ▪ kontekst instrumentalny: sztuka układania się człowieka ze światem, w jego następstwie czego wzrastają szanse rozwoju i uczenia się – w ekologicznym porządku życia; ▪ kontekst filozoficzny: jako „wiarygodna niemożliwość”, wedle której edukacja jak poezja – jest sposobem patrzenia na świat; ▪ kontekst przekraczania: kreatywne wykorzystanie wyobraźni po to, aby umieć/uczyć się transformowania wizji w porządku świata możliwego i/lub pożądanego; ▪ kontekst narracyjny: oznacza celowe preferowanie takich sposobów uczenia/uczenia się, które wykorzystują narrację i struktury jej sensów dla konstruowania i rekonstruowania rozumienia świata i siebie” (ss.13-14). W wymienionych kontekstach wyraźnie zaznacza się „ ciekawość” jako motor wszelkiego działania. Autor twierdzi bowiem” tak, ciekawość jest jednym ze źródeł</p>
-------------	--



życia, jest wodą na młyn wyobraźni; wydeptuje ścieżki samodzielności, przygody, podróży, animuje pasje, zdolności, zainteresowanie, zadawanie kolejnych pytań, budzi emocje, odwagę poznania, próbowania, konfrontowania, budzi upór i wolę odkrywania, tworzenia, zdobywania, przekraczania, a nade wszystko kreuje perspektywę przymierza z rzeczywistością potencjalną – z marzeniami, gdy sięgamy i gwiazd ( ...) świat to nie tylko percepcja, ale również interpretacja” ( R.Łukaszewicz, 2011, s 17). Szkoła i przedszkole to unikatowy model edukacji alternatywnej w którym konteksty ekologiczne są wyznacznikiem integracji i układu treści edukacyjnych w których ważne staje się twórcze wiązanie inspiracji artystycznych – przede wszystkim malarskich i teatralnych – z problemami edukacji ekologicznej oraz trudnych i abstrakcyjnych problemów współczesnej cywilizacji. W placówkach edukacyjnych realizuje się programy autorskie, a przede wszystkim pracuje się metodą okazji edukacyjnych. „Zadania wywodzą się z trzech podstawowych kierunków pracy z dzieckiem przejawiających się w orientacjach: • ku sobie – charakterystyka własnych możliwości, – jaki jestem?, co umiem robić?, czego nie potrafię?, co chciałbym w sobie zmienić?• ku ludziom (społeczne otoczenie dziecka): współdziałanie i współistnienie z innymi, – jacy są inni ludzie (rówieśnicy, dorośli)?, co mi się w nich podoba lub nie podoba?, jaki jestem wśród innych ludzi?, w czym mogę im pomóc?, czego mogę nauczyć się od nich?• ku światu (fizyczne otoczenie dziecka): przyroda, wytwory człowieka – jak było dawniej?, jak jest teraz?, jak może być?, jak jest gdzie indziej? Pytania te pozwalają na taką organizację treści edukacyjnych, która umożliwia dziecku ujmowanie otaczającej je rzeczywistości z różnych punktów widzenia (...) sposobu poznawania przez dziecko otaczającej go rzeczywistości sprzyja organizacja oddziaływań edukacyjnych, której idea wyraża się w projektowaniu okazji do rozwoju dzieci, umożliwiających im samodzielny wybór działań, które najbardziej sprzyjają jego aktualnym potrzebom (J.Zwiernik, 1998, s.49). Okazje edukacyjne są „metodą nastawioną na gromadzenie przez dziecko doświadczeń poprzez czynny kontakt z najbliższym otoczeniem fizycznym i społecznym. Dziecko uczy się w trakcie konkretnych działań podjętych z chęci zaspokojenia różnorodnych potrzeb (biologicznych, poznawczych, społecznych). Schemat projektowania scenariusza okazji edukacyjnej składa się z następujących elementów: 1. Przedmiot odkrycia dziecka: ·projektując okazje należy zastanowić się nad tym, czy celem tej okazji ma być poznanie czegoś, czego dziecko dotychczas nie знаło lub nie rozumiało, czy raczej będzie to okazja do tego, żeby nauczyło się posługiwać nowymi przedmiotami, narzędziami czy słowami, czy też chodzić będzie

o okazję umożliwiającą dziecku tworzenie czegoś zupełnie nowego w jego dotychczasowym zasobie doświadczeń. 2. Punkt wyjścia: zadaniem tej części okazji edukacyjnej jest zaciekawienie dzieci, skupienie ich uwagi, skierowanie zainteresowania na to, co wiąże się z projektowaną okazją, jak też wzbudzenie motywacji do dalszego uczestniczenia w zajęciach. 3. Zadania: etap ten stwarza uczestnikom okazji edukacyjnych możliwość dokonywania samodzielnych wyborów dotyczących wszystkich sytuacji zaprojektowanych i zaproponowanych przez nauczyciela oraz włączenia ich w tok własnych pomysłów. 4. Warunki materialne: przedmioty, teksty, nagrania, ilustracje będą wykorzystywane. Chodzi tu przede wszystkim o ich wystarczającą liczbę i swobodny do nich dostęp gwarantujący dzieciom możliwość wyboru. 5. Element wymagający wyeksponowania: nauczyciel cały czas obserwuje przebieg aktywności dzieci, będąc gotowym do udzielenia im pomocy. W wyniku tej obserwacji lub w krótkim czasie po jej zakończeniu, pomaga porządkować dzieciom ich doświadczenia, uogólniać lub przetwarzać informacje, włączać je do już posiadanej wiedzy' ( J.Zwiernik, 1998, ss. 87-99). Przestrzeń edukacyjna jest tak zaaranżowana aby dziecko/uczeń mógł planować swoje działania bez kolizji z innymi. Zajęcia odbywają się w postaci warsztatów, podczas których dokonuje się „ dotykane świata” (R.Łukaszewicz, 1994,1996,1997,2002). Propozycje edukacyjne placówek to: nietypowe miejsca i uczenie się siebie ( fryzjer, tartak, lutnik, hafciarka, niekonwencjonalne rzeźby.); twórcze transformacje typowych przedmiotów ( pojemniki plastikowe, stare buty, czapki, papierowe torby); „myślenie na własny rachunek” (poznawanie konstrukcji, urządzeń nieznanymi dziećmi obiektów i samodzielne koncipowanie w rodzaju, co to?; do czego?, magiczne zastosowania); interaktywna otwartość w nowych/nieznanych miejscach edukacji (galerie, wystawy multimedialne, instalacje, happeningi); „przyłapywanie” natury na jej niepowtarzalności (lotne kompozycje chmur, tańczące liście jesieni, trzeszczące narzekania drzew, wiatr za kominem); „nakładanie” wyobraźni na nowe obrazy świata i ludzi (przestrzenie społeczne, obywatelskie, rekreacyjne, komunikacyjne itp.) oraz humor, żart i prowokacje w sztuce – dla niekonwencjonalnej edukacji. Rozkład dnia zajęć w placówce dzieli się na: czas zadaniowy przeznaczony na kreatywne działania dzieci w ramach programu autorskiego, a dokładnie projektowanych okazji edukacyjnych; czas warsztatowy przeznaczony na realizację zajęć w ramach podstawy programowej MEN oraz zajęć dodatkowych wg aktualnej oferty: języki obce, ręczne czerpanie papieru, rzeźba, edukacja teatralna, karate, szachy, pływanie; czas otwarty przeznaczony na spontaniczną aktywność dzieci, gry i zabawy,

inicjatywy oraz działania oferowane przez nauczycieli.
--

Tabela 13

Nauczanie-uczenie się: wybrane aspekty problemu

wybrane aspekty problemu	opis
nauczanie	planowa i celowa praca nauczyciela z uczniem. Jej zadaniem jest wyposażenie ucznia w wiadomości, umiejętności i nawyki oraz rozwijanie jego indywidualnych zainteresowań oraz uzdolnień. Praca nauczyciela z uczniami polegająca na wywołaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach, postępowaniu i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej. Nauczanie i uczenie się o tworzą wspólnie pojęcie kształcenia ( możemy mówić wtedy o procesie). Nauczanie jest przedmiotem badań dydaktyki
nauczanie: wybrane rodzaje	nauczanie początkowe; nauczanie wielopoziomowe; nauczanie całościowe; nauczanie przedmiotowe; nauczanie programowane; nauczanie wielostronne; nauczanie podające; nauczanie problemowe; nauczanie zindywidualizowane; nauczanie grupowe; nauczanie masowe; nauczanie strukturalne( analityczno – syntetyczne)
nauczanie polisensoryczne	polega na odbieraniu różnymi kanałami zmysłowymi, występujących w materiale dydaktycznym elementów wzrokowych, słuchowych i kinestetyczno-dotykowych oraz motorycznych. Nauczanie polisensoryczne angażuje jednocześnie wiele zmysłów i prowadzi do ich koordynacji. Doświadczenie całości procesu nauczania – uczenia się jest wynikiem, w jaki nasze zmysły przetwarzają informacje napływające z zewnątrz i wewnątrz. Psychologiczne. Z.Włodarski (1979, 1996) zwraca uwagę na prawidłową strukturę treści nauczania-uczenia się tak, aby informacje przekazywane w tym procesie odbierane mogły być wielokanałowo, czyli za pomocą różnych zmysłów. Istotne jest przestrzeganie zasady, aby „wybór ich dokonywany był zgodnie z indywidualnymi preferencjami osób uczących się, rodzajem przyswajanych treści i celem uczenia się” (1979, s.73)

uczenie się	podstawowa funkcja umysłu polegająca na świadomym (zamierzonym) i nieświadomym (niezamierzonym) zdobywaniu wiedzy oraz gromadzeniu doświadczeń w wyniku, czego powstają nowe formy zachowania się i działania lub następuje ich modyfikacja. Proces realizowany w sposób świadomy, celowy i systematyczny przez uczący się podmiot z inspiracji szkoły, uczelni lub innej instytucji czy organizacji zajmującej się edukacją. Wykonywane w tym procesie czynności mają charakter planowy. Możemy wyróżnić następujące rodzaje uczenia się: = uczenie się pamięciowe; = uczenie się przez wgląd; = uczenie się sensoryczne; uczenie się metodą prób i błędów; = uczenie się przez naśladownictwo; = uczenie się przez działanie; = uczenie się przez przeżywanie
etapy procesu uczenia się	„ edukacja to droga od niewiedzy i niedojrzałości do wiedzy, dojrzałości i samodzielności” (s.3) tak pisze M.Taraszkiewicz (2000,2000a,2000b) wskazując, iż w procesie uczenia się można wyróżnić 4 etapy: nieświadoma niekompetencja, (kiedy nie wiesz, że nie wiesz... nie wiesz, że nie potrafisz); świadoma niekompetencja (już wiesz, że nie wiesz i nie potrafisz); świadoma kompetencja (wiesz, że już coś potrafisz, ale wykonanie sprawia ci trudność i wymaga koncentracji); nieświadoma kompetencja (sam już nie wiesz, skąd ty to wiesz i umiesz)
pamięć	składa się z trzech bloków: „pamięć sensoryczna - informacja jest przechowywana w pamięci sensorycznej przez ułamek sekundy po to, by najistotniejsze elementy znalazły się w pamięci krótkotrwałej; pamięć krótkotrwała - warunkiem utrzymania się informacji w pamięci krótkotrwałej jest ciągłe jej powtarzanie, (co wymaga uwagi). W tym „magazynie” jesteśmy w stanie przechować około pięciu do dziewięciu elementów informacji (przechowujemy tu np. numer telefonu, zanim wybierzemy go na klawiaturze aparatu); pamięć długotrwała - informacja może przejść do pamięci długotrwałej, jeśli jest sensowna, długo była w pamięci krótkotrwałej i tam nie została zakłócona przez nowo napływające informacje. Każda zapamiętana informacja jest przechowywana przez wiele komórek nerwowych, czasem nawet w różnych obszarach mózgu (np. jedna część mózgu pamięta treść rozmowy, w której brałeś udział, a inna, jakie emocje wzbudziła w Tobie ta rozmowa). Żadna informacja nie ma swojego konkretnego „adresu”, pod którym można ją znaleźć” (T. Buzan, 2003, ss34-35)
półkule mózgowe	ludzki mózg składa się z dwóch części zwanych półkulami każda z nich jest odpowiedzialna za inne funkcje. Półkula prawa ( Gestalt) odpowiada za cały obraz, wyobrażenia, rytm, wzory, emocje, kolor, wizualizację, dotykane, kinestetykę, spontaniczność i intuicję. Półkula lewa

	(Logiczna) zaś za fragmenty, język ABCD, sekwencje, mowę, matematykę 123, drukowanie, analizę, technikę – linearność, szczegóły, abstrakcję, muzykę- nuty, poczucie rytmu. Tradycyjne zapamiętywanie wykorzystuje zwykle pracę tylko lewej, logicznie i linearnie myślącej półkuli mózgu, „zapominając o półkuli prawej odpowiedzialnej za emocje, marzenia, sny, wyobraźnię, zdolności artystyczne. Współcześnie mówi się, że prawa półkula jest” „szkodnikiem”, bo nie jest zaangażowana w proces zapamiętywania, zajmuje się czymś innym i odciąga naszą uwagę od zapamiętywanych treści. To właśnie, dlatego w czasie uczenia się trudno się skoncentrować
ciekawość, zaciekawienie	to podstawowy element w procesie nauczania-uczenia się. Dotyczy on zarówno nauczyciela i ucznia. Spektakularną rolę odgrywa tu nowość; zaskakująca treść ( inność); wskazywanie użyteczności praktycznej do natychmiastowego wykorzystania ( tzw. ”przyda się”); pozostawianie luki informacyjnej; zachęcanie do kreatywnych działań; otwartość na nowe rozwiązania; chęci i możliwości ( dostarczenie odpowiednich środków dydaktycznych) sprawdzania „ czy to prawda, kto ma rację”; świadomość potrzeby budowania osobistego doświadczenia( własna droga rozwoju- samorealizacja); odpowiedzialność za własny rozwój; akceptacja innowacyjnych zachowań uczniów przez nauczyciela i ich nagradzanie; łamanie dydaktycznych schematów (np. wykorzystanie strategii Learning Analytics, Flipped classroom); charyzmatyczność nauczyciela; nauczanie przez ekspertów i mistrzów
skojarzenia	mózg zapamiętuje wyszukuje i przypomina informacje poprzez skojarzenia. Dzieje się to w podświadomości. Szczególnie dobrze kojarzą nam się obrazy, dźwięki, zapachy, — czyli reprezentacje doznań zmysłowych, które odbieramy z otoczenia. Znacznie słabiej kojarzymy tekst z podręcznika, szczególnie tekst bez ilustracji. Skojarzenia to jedyny sposób, w jaki mózg trwale zapamiętuje nowe informacje. T. Buzan (2003) uważa, że skojarzenia należy wyćwiczyć. Na skojarzeniach opierają się wszystkie techniki pamięciowe. Ogólne zasady skojarzeń sprowadzają się do kilku zasad wykorzystania: kolorów, wielkości, ilości, porządkowania, numerowania, dźwięków, zapachów, smaków, dotykania, ruchu, akcji, humoru ( absurdu), przesady zabawy, stosowania symboli, odwołania do seksu oraz pozytywnych wyobrażeń
dobowy rytm intelektualny	zegar wewnętrzny naszego mózgu posiada rytm 24-godzinny. Jest to właściwy, naturalny rytm życia ludzi, sterowany dodatkowo przez fazy dnia i nocy. Organizm jest najbardziej sprawny intelektualnie w godzinach między 6: 30 a 12: 00 oraz między 16: 00 a 20:00. Są to tak zwane wyże intelektualne. Dzieje się tak, dlatego, że fale naszego mózgu tuż po przebudzeniu wcho-

	<p>dążą w stan alfa (7-14 Hz), w którym wchłania on wiedzę jak gąbka. Oprócz wyży mamy też i niższe intelektualne, czyli okresy czasu, kiedy trudno jest nam się skupić na zadaniu, a efekty pracy często nas nie satysfakcjonują. Wyż przedpołudniowy należy wykorzystać na zadania nowe i trudne, wymagające twórczego myślenia, co jest związane z działaniem pamięci krótkiego okresu, a czynności rutynowe i powtarzanie materiału, pisanie referatów zaplanować na wyż popołudniowy, kiedy lepiej funkcjonuje pamięć długiego okresu</p>
integracja sensoryczna (SI)	<p>określa prawidłową organizację wrażeń sensorycznych (bodźców) napływających przez receptory. Jest procesem, dzięki któremu „mózg otrzymując informację ze wszystkich systemów zmysłowych dokonuje ich segregacji, rozpoznania, interpretacji i integracji z wcześniejszymi doświadczeniami (...). Na tej podstawie tworzy odpowiednią do sytuacji reakcję nazywaną adaptacyjną. Jest to adekwatne i efektywne reagowanie na wymogi otoczenia. Może to być odpowiedź ruchowa jak i myślowa” (M.Bogdanowicz, 1997, ss.7-14). Integracja sensoryczna rozpoczyna się w okresie płodowym i trwa do około 7 roku życia. Nierozwinięcie określonych umiejętności w kolejnych stadiach rozwoju powoduje powstawanie trudności w funkcjonowaniu i zachowaniu dziecka</p>
integracja sensoryczna (SI):stadia	<p>M.Bogdanowicz (1997) wyróżnia 4 stadia : 1- rozwój zdolności do przetwarzania bodźców propriocepcyjnych, dotykowych i przedsionkowych; rozwój reakcji równoważnych, napięcia mięśniowego, ruchów oczu; integracja odruchów – ewolucja czynności odruchowych (odruchy postawy, prostowania, równowagi); kształtowanie się więzi z matką i innymi opiekunami w czasie czynności pielęgnacyjnych; 2- rozwój reakcji dowolnych (w poprzednim okresie dominowały odruchy); rozwój schematu ciała; rozwój dużej motoryki i planowania ruchu; kształtowanie się stabilnej postawy; kształtowanie się podstaw percepcji słuchowej, wzrokowej; rozwój koordynacji ciała; 3- rozwój ruchów dowolnych i bardziej precyzyjnych (ręki, aparatu mowy); kształtowanie się koordynacji wzrokowo-ruchowej; rozwój współdziałania zmysłów; 4- specjalizacja mózgowa (dominacja stron ciała); rozwój zdolności do: czytania, pisania, liczenia, koncentracji uwagi, kontroli emocjonalnej, samoakceptacji</p>
kształcenie	<p>obejmuje zarówno proces nauczania jak i uczenia się. Proces ten jest uporządkowanym w czasie ciągiem zdarzeń ( pojedynczych aktów) obejmującym takie czynności nauczyciela i uczniów, które ukierunkowane są przez odpowiedni dobór celów, treści oraz uwzględniają takie warunki i środki, jakie służą wywołaniu pożądaných zmian w uczniach ( W. Okoń, 2003).To także ogół</p>

	czynności ( zewnętrznych i wewnętrznych) umożliwiającymi ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury oraz uczestnictwo w ich kształtowaniu, a zarazem osiągnięcie możliwie wielostronnego rozwoju sprawności, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw, jak również nabycie pożądanych kwalifikacji zawodowych (W. Okoń, 2003). Efektem kształcenia jest wykształcenie
przedmiot kształcenia	system odpowiednio uporządkowanych treści kształcąco – wychowawczych przeznaczonych dla konkretnej klasy i szkoły
plan kształcenia	zawiera przedmioty obowiązkowe; przedmioty uzupełniające; przedmioty fakultatywne
kształcenie rodzaje	ogólne, zawodowe, przedszkolne, humanistyczne, szkolne, kursowe, korespondencyjne, ustawiczne
kształcenie: składniki procesu	nauczyciele, uczniowie, cele, treści kształcenia, zasady kształcenia, metody kształcenia, formy kształcenia, środki dydaktyczne, system sprawdzania i oceniania, infrastruktura dydaktyczna
kształcenie: składniki procesu kształcenia w ujęciu systemowym	wytwór, produkt wejściowy, zasoby obejmujące, czynniki zakłócające, strategia kształcenia, sprzężenie zwrotne i ocena
kształcenie równoległe	jest to działalność dydaktyczno-wychowawcza prowadzona w ramach działalności instytucji oświatowych, kulturalnych oraz media, organizacje i stowarzyszenia. W ramach zajęć w tych instytucjach dzieci i młodzież mają możliwość rozwijania wiedzy i umiejętności, uzdolnień, zainteresowań a także spędzania wolnego czasu
kształcenie ustawiczne	to proces w trakcie, którego odbywa się doskonalenie, rozwijanie i odnawianie kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki. Kształcenie ustawiczne ma charakter procesu całościowego
kształcenie wyzwalaające	skupione na osobie ucznia ( podmiotu), który jest akceptowany bezwarunkowo oraz wspieranie jego kompetencji osobowościowych, merytorycznych i społecznych w toku upodmiotowujących zajęć dydaktycznych. Nauczyciel występuje tu w roli facylitatora. W Polsce kształcenie wyzwalaające spopularyzowane przez W. Puśleckiego(1996,1998)
plan kształcenia	zawiera przedmioty obowiązkowe; przedmioty uzupełniające; przedmioty fakultatywne
jakość kształcenia	to inaczej optymalne przystosowanie procesu kształcenia do wymagań uczących się. Obejmuje: , = jakość programu; = organizację zajęć; = jakość nauczania i oceniania; = jakość pracy

	nauczycieli; = jakość i poziom wykorzystania pomocy naukowych i środowiska uczenia się; = jakość opieki nad uczącymi się. Kontroli i doskonaleniu, jakości kształcenia w szkołach sprzyja wewnętrzny i zewnętrzny system, jakości oraz nadzór pedagogiczny, zaś w uczelniach akredytacja. Jakość kształcenia w potocznym rozumieniu to także wiedza i umiejętności absolwentów oceniana przez pracodawców i komisje rekrutacyjne
mnemotechniki	to pewnego rodzaju sztuczki pozwalające utrwalić to, co trudno jest nam naturalnie zapamiętać (np. tekst, numery), w postaci łatwych do zapamiętania obrazów, dźwięków, zapachów i ruchu. Mnemotechniki opierają się na wyobraźni i skojarzeniach. Pozwalają tworzyć umysłowe obrazy przedmiotów i idei. Przy pomocy mnemotechnik można siedmiokrotnie podnieść efektywność zapamiętywania
mnemotechniki a zapominanie	głównymi przyczynami zapominania zdaniem Z.W. Brześkiewicza (1995) jest: słaba lub bardzo słaba koncentracja, roztargnienie, nieużywanie zapamiętanych informacji, zachodzenie na siebie informacji, zniekształcenie odbioru zdarzenia oraz świadome zapominanie nieprzyjemnych wspomnień
notatki tradycyjne a zapamiętywanie	ogólnie można stwierdzić, iż tradycyjne notatki nie sprzyjają zapamiętywaniu, bowiem nasz mózg nie pracuje linearnie. Zdaniem T.Buzana (2004) gdy uczymy się z tradycyjnych notatek tracimy czas na: zapamiętywanie bezużytecznych dla pamięci wyrazów (ok. 90%), przypominanie sobie tych zbędnych wyrazów (ok. 90%), wyszukiwanie informacji kluczowych, porządkowanie, ustalenie hierarchii informacji i powiązań pomiędzy słowami kluczowymi
notowanie na lekcji	już od II klasy szkoły podstawowej należy wdrażać uczniów do samodzielnego notowania. Można zacząć od wypisywania słów kluczy w szlaczek w zeszyte, potem układać z nich zdania. Nauczyciel powinien nauczyć uczniów kondensowania informacji poprzez wspólne „skracanie tekstu”, który trzeba zapisać. Uczniowie III klasy szkoły podstawowej będą w efekcie tych działań potrafić samodzielnie zapisać nawet 3-5 zdaniową notatkę. W klasach wyższych, oczywiście ta umiejętność powinna być doskonalona poprzez wykonywanie map pamięci i wykorzystanie piktogramów
samodzielne robienie notatek przez dzieci w wieku wczes-	przeczytanie lub wygłoszenie tekstu; dyskusja na temat: , co jest najważniejsze i co zapamiętały dzieci; czytanie tekstu z podziałem na części; propozycje jak zapisać najważniejsze informacje (do każdej przeczytanej części oddzielnie) najlepiej zacząć od pracy grupowej, a potem przejść do pracy binarnej i indywidualnej, ułatwieniem mogą być także karty pracy; ponowna



sno szkolnym	prezentacja całego tekstu; samodzielne uzupełnianie notatek. Uwaga: na początku należy wyodrębnić z dziećmi „ słowa klucze” i podać ich poprawny zapis ortograficzny; następnie nadzorować notatki pod względem ich poprawności ortograficznej, na końcu pracy należy także zwrócić uwagę na zapis graficzny notatki i pokazać uczniom różne metody mnemoniczne)
planowane przerwy w nauce	na lekcji i podczas samodzielnej nauki: przerwy w uczeniu się sprzyjają koncentracji w dalszej fazie uczenia się. W zależności od profilu sensomotorycznego każdy uczeń wypoczywa inaczej. Jedna sesja nauki powinna trwać nie dłużej niż 30 minut, a po tym powinna nastąpić 5 minutowa przerwa, po 2 godzinach nauki 15-20 minutowa, po 3 godzinach przerwa 60-90 minutowa. W szkołach zachodnich ( np. Plan Jenajski, Plan Daltoński, Szkoła C. Freineta) uczniowie pracują według indywidualnych planów pracy i sami robią sobie przerwy, nieustannie ruszają się i konsultują z innymi uczniami i nauczycielem, bowiem nauczanie frontalne ograniczone jest do minimum. Zwyczajem jest też długa przerwa na świeżym powietrzu ( bez względu na pogodę) z użyciem różnych przyrządów i zabawek ( sanek, skakanek, piłek). W tym modelu szkoły samo dziecko decyduje, kiedy zmienia swoją aktywność i kiedy robi przerwy. W polskich szkołach przerwy to zazwyczaj 10-15 minutowy ruch. W klasach początkowych, w których występuje tzw. nauczanie zintegrowane, przerwą w zajęciach z ortografii mogą być zajęcia muzyczne, plastyczne lub ruchowe. Z. Włodarski (1996) proponuje, aby w szkole: nie komasować materiału; dzielić materiał na mniejsze powiązane ze sobą części; każdą z części utrwalić; bardzo skomplikowany materiał rozłożyć w czasie; im dłużej trwa uczenie się, tym większa powinna być następująca po nim przerwa (ograniczeniem tego postulatu jest zależność długości przerw od stadium uczenia się); w początkowym stadium uczenia się pożądane jest, żeby pierwszy seans był długi, a przerwa po nim krótka (zapamiętywanie); następne seanse uczenia się mogą być krótsze, przerwy dłuższe (utrwalanie)
osiągnięcia szkolne	zazwyczaj utożsamiane są powodzeniami i niepowodzeniami w opanowaniu przez uczniów wymagań programu. Można je także rozumieć, jako uzyskanie pozytywnej zmiany w kierunkowej i instrumentalnej stronie osobowości ucznia, która zachodzi w wyniku realizacji treści kształcenia i wychowania

Tabela 14

Inteligencje wielorakie, jako istotny aspekt procesu nauczania-uczenia się

inteligencje wielorakie	opis
inteligencje wielorakie	(multiple intelligences) teoria rozwinięta przez Howarda Gardnera odnosząca się do ludzkiej inteligencji. Autor wskazuje na istnienie, co najmniej siedmiu spotykanych u ludzi sposobów postrzegania i rozumienia świata. Inteligencja rozumiana jest, jako zespół umiejętności pozwalających jednostkom na identyfikowanie i rozwiązywanie realnych problemów, które napotykają. H. Gardner ( 2002) wymienia następujące rodzaje inteligencji ( pisząc równocześnie, że i tą listę należy rozszerzyć): = werbalno - językowa; = logiczno - matematyczna; = wizualno - przestrzenna; = fizyczno - motoryczna; muzyczno - rytmiczna; = interpersonalna; = intrapersonalna
preferowane metody pracy przy inteligencji logiczno-matematycznej	układanie w logicznej kolejności; układanie i rozwiązywanie zagadek; opracowywanie listy pytań; opracowywanie zasad, reguł; wyjaśnianie jak coś działa, dlaczego tak jest; obliczanie; przewidywanie”(Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.240)
preferowane metody pracy przy inteligencji językowej	„czytanie, streszczanie; opowiadanie własnymi słowami; robienie notatek; opracowywanie słowników, definicji „(Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.240)
preferowane metody pracy przy inteligencji ruchowej	„rysowanie schematów; rozpisywanie etapów procesów na osobnych kartkach i układanie je w kolejności; wykonywanie modeli; odgrywanie ciałem odgrywanie scenek; rytmizowanie; uczenie się podczas spaceru, jazdy na rowerze” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.240)
preferowane metody pracy	„uczenie się na głos – dramatyzowanie swoich wypowiedzi, np. śpiewanie wzorów; rytmizacja jakiegoś porządku (np. polskich królów); słuchanie muzyki podczas uczenia się” (Cz. Plewka, M.

przy inteligencji muzycznej	Taraszkiewicz, 2010, s.241)
preferowane metody pracy przy inteligencji interpersonalnej	opowiadanie materiału komuś innemu; uczenie się w grupie; porównywanie notatek z innymi; dyskusowanie” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.241)
preferowane metody pracy przy inteligencji wizualno-przestrzennej	„wykonywanie modeli przestrzennych; rysowanie wykresów; wizualizacja; rysowanie map mentalnych” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.241)
preferowane metody pracy przy inteligencji intrapersonalnej	„myślenie o tym, jakie to, czego się uczę, ma dla mnie albo dla świata znaczenie; zastanawianie się, po co się uczę? stawianie celów; myślenie o własnym uczeniu się; czy sposób, w jaki się uczę jest efektywny? czy jestem zadowolony z rezultatów swojego uczenia się? czy to, co robię, doprowadza mnie do celu? dlaczego nie mogę się tego nauczyć?” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.241)

Tabela 15  
Planowanie dydaktyczne

planowanie dydaktyczne	opis
jako sporządzanie planów nauczania-uczenia się	B. Niemierko (2007) wymienia 3 etapy planowania dydaktycznego: kierunkowe, wynikowe oraz metodyczne
kierunkowe	„wytycza kierunki działania edukacyjnego w określonym przedmiocie szkolnym; wiąże cele emocjonalne kształcenia z celami poznawczymi oraz wskazuje materiał kształcenia niezbędny do osiągnięcia tych celów. Ma szeroki zasięg gdyż obejmuje cały wybrany szczebel szkoły (np. szko-

	<p>ła podstawowa), rok szkolny lub semestr” ( B. Niemierko, 2007, s. 180). Plan kierunkowy spełnia 3 funkcje: „porządkuje emocjonalne i poznawcze cele kształcenia, wiąże te cele z materiałem oraz daje wstępną orientację co do podziału czasu potrzebnego uczniom do osiągnięcia tych celów. Plan kierunkowy w zakresie celów kształcenia powinien być szczegółowy, aby można było wywieść z niego cele każdej lekcji. Decyzje o celach działania edukacyjnego powinny być podejmowane przed decyzjami o materiale kształcenia. Sformułowanie celów musi poprzedzać dobór środków działania. W przeciwnym razie działanie przestaje być dokonywaniem planowej zmiany w uczniach”( B. Niemierko, 2007, s. 180 - 182)</p>
metodyczne	<p>„wytycza przebieg zajęć edukacyjnych ( lekcji). Plan metodyczny (konspekt, scenariusz lekcji) przetwarza treść kształcenia w sytuacje dydaktyczne skłaniające uczniów do wykonywania przewidzianych czynności” ( B. Niemierko, 2007, s.184). „Kolejność planowania metodycznego: czynności uczniów ustalone w planie wynikowym lub prowadzące do nich; wyposażenie – środki dydaktyczne niezbędne do uczenia się tych czynności; czynności nauczyciela – mają na celu zapewnić skuteczność uczenia się tych czynności; czas planowany na daną sytuację dydaktyczną wstępnie uznany za wystarczający do uzyskania planowanego wyniku(...) W dobrym planie metodycznym można zwykle wyróżnić trzy części: część wstępna – uzgodnienie celów lekcji, podniesienie motywacji do uczenia się, organizacja zajęć, nawiązanie do wcześniejszej wiedzy; część główna – obserwacje, wypowiedzi uczniów, słuchanie, czytanie, pisanie, ćwiczenia, prace praktyczne; część końcowa – podsumowanie, wnioski, oceny, plany na przyszłość(B. Niemierko, 2007, s.185)</p>
wynikowe	<p>„określa wymagania programowe w związku z kolejnymi tematami zajęć. Obejmuje moduł programowy, dział lub kilkugodzinną jednostkę tematyczną przedmiotu. Stanowi unormowanie oceny pracy uczniów w tym dziale. Gdy uczniowie poznają na czas wymagania i będą mogli pracować na wybranym przez siebie poziomie, planowanie wynikowe umożliwia kształcenie według wymagań”( B. Niemierko, 2007, s.182).Możemy wyróżnić jednopoziomowy plan wynikowy ( przeznaczony dla wszystkich uczniów bez względu na poziom jaki posiadają. Jest prostym przełożeniem materiału nauczania) oraz wielopoziomowy plan wynikowy ( samodzielnie sporządzony przez nauczyciela z uwzględnieniem możliwości uczniów danej klasy np. program autorski)</p>

Tabela 16  
Powtarzanie i jego organizacja

powtarzanie i jego organizacja	opis
powtarzanie materiału na lekcji	<p>celem powtórki powinna być reprodukcja przerobionego materiału, uporządkowanie i usystematyzowanie jego treści. Efektywne powtarzanie materiału według T.Buzana ( 2003, 2004) powinno obejmować kilka faz: przejrzanie notatek i poprawa błędów ( można też pogłębić wiadomości poprzez czerpanie z innych źródeł informacji; wykonanie notatki nielinearnej ( mapa myśli – na jednej stronie) najlepiej bez zaglądania do notatek; porównanie mapy z notatkami i jej uzupełnienie. Takie powtarzanie materiału może dotyczyć jego części ( na lekcji, po lekcji) lub całości zagadnienia. Zadaniem nauczyciela jest pozostawienie uczniom czasu na lekcji na te działania oraz wyjaśnienie ich wątpliwości. Metodycznie jest to tzw. końcowa część lekcji, w której nauczyciel podsumowuje, uzupełnia i odpowiada na pytania uczniów. Powtórki powinny być regularne i systematycznie pojawiać się w części końcowej lekcji. Powtórka powinna mieć aktywną formę mobilizującą do myślenia, koncentracji oraz wywoływania skojarzeń. Koncentracja spada po 20-30 minutach nauki, wtedy potrzebna jest przerwa około 5 minutowa a uczeń może skoncentrować się ponownie. Po 2 godzinnej nauce ( np. wykład na studiach) potrzebna jest przerwa 15-20 minutowa, natomiast po 3 godzinach wymagany jest już 60-90 minutowy indywidualnie preferowany odpoczynek. Neurodydaktycy uważają, że powtarzanie, uczenie się, utrwalanie, czyli „kucie” powinno odbywać się w przestrzeni/sytuacji jak najbardziej zbliżonej do reprodukcji tej wiedzy (np. klasówki). Wtedy proces przypominania jest bardziej efektywny</p>
powtarzanie materiału samodzielne, w domu	<p>celem powtórki powinna być reprodukcja przerobionego materiału, uporządkowanie i usystematyzowanie jego treści. T. Buzan ( 2003, 2004) proponuje dokonywanie powtórek tak, aby wiedza została w pamięci trwałej: pierwsza, po godzinnej sesji nauki, powinna trwać od 5 do 15 minut (utrwalenie wiedzy do następnego dnia). Druga powtórka powinna nastąpić następnego dnia (po 24 godz.) i trwać 2-4 minuty, co powinno zapewnić utrzymanie wiedzy przez kolejny tydzień. Po tygodniu trzecia powtórka 2-minutowa przez 3-4 kolejne dni. Czwarta powtórka po miesiącu. Powtórki powinny być regularne i systematyczne. Powtórka powinna mieć aktywną formę mobilizującą</p>

	<p>ca do myślenia i wywoływania skojarzeń. Ogólnie znana zasada „początku i końca” mówi, iż najlepiej zapamiętujemy na początku, zatem przerwy sprzyjają początkom i efekt zapamiętywania jest lepszy. W powtórzeniu ważne jest także kodowanie informacji. Może się ono odbywać poprzez porównywanie jej do informacji już posiadanej, poprzez nadanie jej statusu nowej (mózg tworzy wtedy nowe kody, by skojarzyć je z innymi już wcześniej zapamiętanymi), nadanie jej statusu atrakcyjnej ( miłe wyobrażenia lub wspomnienia) potrzebnej (coś, co warto zapamiętać, bo się przyda)</p>
<p>lekcja powtórzeniowa</p>	<p>mogą być organizowane we fragmentach lub w cyklu kilku lekcji. Ważne, aby miały aktywną formę. Powtórki należy organizować nie tylko na zakończenie cyklu zajęć, ale przede wszystkim w trakcie jego trwania. W ten sposób na wszystkich etapach przyswajania wiedzy następuje silne jej ugruntowanie, a samą wiedzę można dynamizować poprzez stale jej uzupełnianie. Podsumowując, dobra powtórka powinna mieć aktywną formę Lekcja powtórzeniowa powinna mieć jasno określony cel. Którym jest reprodukcja przerobionego materiału, uporządkowanie i usystematyzowanie jego treści. Lekcja powtórzeniowa powinna zawierać wszystkie elementy sprawdzania wiedzy ( sprawdziany, testy, zadania praktyczne). Uczeń nie może być zaskoczony ani formą pytania czy zadania, ale także jego treścią</p>

Przygotowanie programu autorskiego wymaga bardzo dobrej znajomości dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych. Dydaktyka to nauka o nauczaniu i uczeniu się. Stanowi system odpowiednio uzasadnionych twierdzeń i hipotez dotyczących różnych zjawisk oraz występujących w ich obrębie zależności i prawidłowości związanych z procesem uczenia się i nauczania jak i przekształcania owych zjawisk przez człowieka. Przedmiot badań dydaktyki obejmuje świadoma działalność dydaktyczna, zawierająca proces nauczania i uczenia się, wraz z jego przebiegiem, celami, treściami, metodami, środkami i organizacją. Dydaktyka jest ściśle powiązana z pedagogiką i jej subdyscyplinami bowiem jest ona teorią kształcenia, zajmującą się istotą oraz przebiegiem procesów nauczania; analizuje również cele, treści, formy organizacji oraz zasady i metody nauczania; dzieli się na dydaktykę ogólną i dydaktyki szczegółowe (te odnoszą się do poszczególnych przedmiotów nauczania ogólnokształcącego jak i zawodowego na poszczególnych etapach kształcenia; = teoria wychowania - jej celem jest wyjaśnianie zadań, treści, form organizacji oraz zasad i metod wychowania zwłaszcza w rodzinie, podczas zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz pracy wychowawczej w działalności szkolnej i pozaszkolnej; = historia wychowania - to nauka o metodach i formach,

organizacji procesu wychowania, ustrojach i systemach oświatowych w ich kontekście historycznym; jest nauką o systemach oświatowych oraz o genezie i historii myśli pedagogicznej.

System dydaktyczny to celowy układ sytuacji dydaktycznych. Współcześnie dzielimy je na: systemy autorytarne, systemy humanistyczne, systemy technologiczne. Składnikami systemu dydaktycznego według B.Niemierki (1999) są „ wejścia systemu: uzdolnienia, zainteresowania, aspiracje, wiadomości i umiejętności młodzieży oraz ich nauczycieli, a także właściwości wcześniejszych systemów dydaktycznych odmienne od właściwości danego systemu; działania systemowe: te czynności uczniów, nauczycieli i administracji szkolnej, które zmierzają do osiągnięcia celów kształcenia; wyjścia systemu: wiadomości, umiejętności, postawy wobec uczenia się, wartości i cechy osobowości uczniów oraz ich osiągnięcia metodyczno-organizacyjne nauczycieli i szkół; kontekst systemu: okoliczności, które nie podlegają zmianie w toku działań, czyli stałe urządzenia szkoły, sieć szkolnictwa i jego struktura administracyjna, sposób finansowania i pozycja społeczna edukacji, przekonania rodziców i pracodawców, rynek pracy itp.” ( 21-22). Zaś sytuacja dydaktyczna zdaniem B.Niemierki (1999) to współdziałanie nauczyciela (różny poziom wykształcenia i doświadczenie pedagogiczne), uczniów (motywacja, zdolności), treści kształcenia( proporcje wiedzy i umiejętności), wyposażenia dydaktycznego( nowsze, adekwatnie wykorzystywane) i organizacji kształcenia(od form klasowo- przedmiotowo-lekcyjnych do form modułowych) spostrzegane z pozycji zewnętrznego obserwatora, a więc obiektywnie.

Tabela 17

Koncepcje i teorie dydaktyczne w szerokiej perspektywie literatury przedmiotu

koncepcje dydaktyczne	charakterystyka
egzemplaryzm dydaktyczny	przedstawiciel to M. Wagenschein i H. Scheuerl. Koncepcja nauczania paradygmatycznego gdzie: materiał nauczania należy układać w programy nauczania nie w sposób systematyczny (jak obecnie), ale „ogniskowy”, wzorcowy; uczeń powinien poznawać tyle, ile jest mu bezwzględnie potrzebne; porządek chronologiczny nie musi być rygorystycznie przestrzegany; nauczyciel powinien mieć swobodę wyboru określonych tematów spośród wielu innych, zawartych w programie. Konieczna jest redukcja materiału nauczania przewidzianego w dotychczasowych programach dla różnych typów szkół. Zasada egzemplarycznego układu treści, czyli zamiast dotychczasowego przekazywania uczniom wiedzy w sposób ciągły, należy ope-

	rować jej „egzemplarzami tematycznymi”, gdzie każdy taki egzemplarz powinien być reprezentatywny dla danego tematu
<b>encyklopedyzm dydaktyczny</b>	teoria kształcenia ogólnego, oraz koncepcja doboru treści kształcenia ogólnego ( encyklopedyzm dydaktyczny, materializm dydaktyczny) zakładająca, że głównym celem nauczania jest przekazywanie jak największej ilości wiedzy z różnych dziedzin. Prowadzi to do przeładowania programów szkolnych nadmiarem wiadomości, a w efekcie nie sprzyja kształceniu samodzielnego myślenia i jest przyczyną niepowodzeń szkolnych związanych z niemożliwością trwałego opanowania zbyt wielu wiadomości
esencjalizm dydaktyczny	(esencjalizm = niezbędny, istotny, zasadniczy). Podstawowa edukacja powinna obejmować to, co jest przydatne do funkcjonowania człowieka. Do takich umiejętności zalicza czytanie, pisanie, rachowanie oraz podstawową wiedzę i umiejętności społeczne. Esencjaliści uważali, że na każdym szczeblu kształcenia (poziom podstawowy i średni) powinny być wykładane odpowiednie przedmioty, które pozwalają uczniom nabywać użytecznych umiejętności. W efekcie tak wykształcony człowiek będzie sprawnie funkcjonował pod względem społecznym i ekonomicznym. Nad całością procesu nauczania powinni czuwać doświadczeni nauczyciele. Od ucznia wymaga się wysiłku pilności, dyscypliny i szacunku wobec osób reprezentujących władzę. Wskazane jest rozsądne ograniczanie swobody młodzieży. Do prekursorów esencjalizmu pedagogicznego można zaliczyć: W.C. Bagleya, M. Demiashkewicha, W.H.Ryle’a, M.L. Shane, G.M. Whipple’a
formalizm dydaktyczny	przeciwieństwo encyklopedyzmu dydaktycznego. Przedstawiciele: Schmid, A. H. Niemeyer, Heraklit, Cyceon, Kant, Pestalozzi, Diesterweg, J. W. Dawid, A. B. Dobrowolski. Treść kształcenia jest środkiem służącym do rozwijania zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów. Celem pracy szkoły jest pogłębianie, rozszerzanie, uszlachetnianie zdolności i zainteresowań, uwagi, pamięci, wyobraźni i myślenia uczniów. Kryterium doboru przedmiotów nauczania to wartość kształcąca danego przedmiotu, jego przydatność do kształcenia i rozwijania „sił poznawczych” uczniów. Teoretyczną podstawę stanowiło przeświadczenie o istnieniu transferu dodatniego (przenoszeniu się wprawy, skutków jednego procesu uczenia się na inny, mając przy tym na uwadze skutki dodatnie). W programach nauczania eksponowano głównie przedmioty instrumentalne ( języki, matematyka). Formalizm dydaktyczny, zatem, przywiązuje większą wagę do celów formalnych, czyli rozwoju zdolności umysłowych, mniej



	zaś do znacznego poszerzania wiedzy uczniów. Przedmioty powinny być tak dobrane, aby miały wysoką wartość kształcącą
użyteczny dydaktyczny	przedstawiciele: J. Dewey, G. Kerschensteiner. Konieczność korelowania przedmiotów szkolnych. Czynnikiem w zakresie korelacji określonych przedmiotów szkolnych jest indywidualna i społeczna aktywność ucznia. Przy doborze treści kształcenia koncentrowano się na zajęciach typu ekspresyjnego i konstrukcyjnego, wyznaczając miejsce: gotowaniu, szyciu, robotom ręcznym itp. Czynności te - zgodnie z idealnym programem, w którym nie ma żadnej kolejności i następstw przedmiotów. Postęp to - wyzwianie u ucznia nowych nastawień i zachowań. Podstawowym kryterium doboru treści kształcenia jest rekonstrukcja społecznych doświadczeń. Różnorakie zajęcia praktyczne - mają spełniać rolę czynnika aktywizującego myślenie i działanie uczniów. Zapewnienie uczniom maksymalnej swobody (m. in. w zakresie doboru przedmiotów nauczania - fakultatywne i obowiązkowe). Dostosowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej do subiektywnych potrzeb uczniów. Nadanie nauczaniu jak najbardziej „naturalny charakter”. Uczynienie szkoły miejscem życia społecznego, a program wykładnikiem zainteresowań dzieci i młodzieży
materializm dydaktyczny	przedstawiciele Komeński, J. Milton, J. B. Basedow. Zwolennicy uważali, że zasadniczym celem pracy szkoły powinno być przekazanie uczniom jak największego zasobu wiadomości z możliwie różnych dziedzin nauki. Zakładano, iż proporcjonalnie do ilości opanowywanego materiału kształtować się będzie stopień rozumienia przez uczniów określonego fragmentu rzeczywistości. Umieszczano, zatem w programie danego przedmiotu jak najwięcej materiału z danej dyscypliny, które były niedostatecznie ze sobą skorelowane, obejmując materiał bardzo obszerny ( „przeładowanie wiadomościami”). Praca uczniów była mało efektywna gdyż w szkole są biernymi odbiorcami przekazywanych im informacji, przyswajają je fragmentarycznie, powierzchownie i pamięciowo, w domu nie zawsze potrafią uporać się z postawionymi im zadaniami. Kształcenie preferuje, więc przede wszystkim treści
materializm funkcjonalny	przedstawiciel to W. Okoń. Teoria, która zapewni uczniom zarówno wiedzę i umiejętność posługiwania się nią. U podstaw tej teorii - założenie o integralnym związku poznania z działaniem. Podstawowym kryterium doboru treści powinny być względy światopoglądowe. W materiale nauczania poszczególnych przedmiotów należy eksponować ich „idee przewodnie”. Umożliwienie uczniom wykorzystania zdobytej wiedzy w szkole do przekształcania dostępnych

	im fragmentów rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, kulturalnej i technicznej. Treści i metody powinny wspomagać rozwój zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów, powinny sprzyjać kształtowaniu samodzielności myślenia i działania oraz skłaniać do samokształcenia
prakseologia dydaktyczna	to teoria sprawnego i celowego działania. Zadaniem prakseologii jest poszukiwanie i formułowanie szerokich i naukowych uogólnień odnoszących się do wszelkich form świadomego i celowego działania rozpatrywanego ze względu na sprawność; konstruowanie i uzasadnianie dyrektyw praktycznych, tj. nakazów i zakazów oraz zaleceń i ostrzeżeń dotyczących wzmagania sprawności i unikania niesprawności w działaniu; wypracowywanie systemu pojęć niezbędnych lub swoiście przydatnych dla tych konstrukcji; zmierzanie do ujęcia ich w system dedukcyjny (uczenie się) i do sformalizowania twierdzeń. W Polsce prekursorem prakseologii był Tadeusz Kotarbiński
racjonalizm dydaktyczny	ratio – rozum; rationalis – rozumny, rozsądny. Filozoficzne podejście uznające wyższość rozumu w procesie poznania i działania równocześnie przeciwstawiające się innym źródłom wiedzy. Pojęcie ważne dla dydaktyki. Nie należy mylić racjonalizmu z racjonalizmem światopoglądowym, który jest współczesnym ruchem filozoficzno-światopoglądowym zapoczątkowanym w XVIII wieku
strukturalizm dydaktyczny	przedstawiciel K. Sośnicki. Do programów treści trzeba włączać najważniejsze, stanowiące trwałe dorobek danej nauki, nawiązujące i do jej historycznych źródeł, i do najnowszych osiągnięć. Należy budować programy odzwierciedlające system wiedzy poszczególnych dyscyplin i całości nauki. Programy powinny umożliwić uczniom poznanie nie tylko „rzeczywistości teoretycznej” (obrazu świata rozdzielonego pomiędzy poszczególne nauki), lecz „rzeczywistości realnej” (tego, co integruje ten rozdzielony obraz) (W. Okoń, 2003). Pomocne jest uwzględnianie zasad: strukturalności, nowoczesności, życiowości, kultury logicznej, łączenia teorii z praktyką. Postulat, by treść przedmiotu nauczania dzielić na elementy podstawowe o trwałej wartości naukowej i kształcącej oraz na elementy wtórne. Zalecanie dla wyższych klas, aby nie rezygnować z systematycznego układu treści kształcenia
teoria kształcenia wielostronnego W. Okonia	u podstaw teorii leży postulat harmonijnego rozwoju ucznia w trzech sferach aktywności: intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej. Stąd W. Okoń (2003) zaproponował cztery drogi: uczenie się przez przyswajanie (postawa receptywna uczącego się); uczenie się przez odkry-

( 2003	wanie( postawa badawcza uczącego się); uczenie się przez przeżywanie ( postawa afektywna uczącego się); uczenie się działanie ( postawa aktywna uczącego się). Na tej podstawie wyróżniono także spójne merytorycznie i metodycznie strategie: I Strategia informacyjna (asocjacyjna) ( tok podający); P Strategia problemowa ( tok problemowy lub poszukujący); O Strategia operacyjna ( tok operacyjny lub praktyczny) oraz E Strategia emocjonalna ( tok ekspozycyjny, tok kształcenia przez przeżywanie)
teoria problemowo – kompleksowa	przedstawiciel B. Suchodolski. O treści kształcenia musi decydować jego funkcja. Treści powinny dotyczyć problemów współczesnego świata (z zakresu techniki, socjologii, ekonomii, sztuki, kultury estetycznej itd.). Układ treści w programach dla szkół podstawowych powinien być jednolity. Na poziomach ponadpodstawowych stopniowo zróżnicowany. Wprowadzenie problemowo – kompleksowego układu materiału nauczania, czyli można uczyć przedmiotów nie oddzielnie, lecz kompleksowo, czyniąc przedmiotem działalności poznawczej uczniów problemy, których rozwiązanie wymaga posługiwania się wiedzą z różnych przedmiotów. Kompleksowo – problemowy dobór i układ materiału nauczania jest warunkiem racjonalnej przebudowy zarówno programów i podręczników szkolnych, jak i dotychczasowych metod nauczania. Szkoła ogólnokształcąca powinna ułatwiać dzieciom i młodzieży poznawanie rzeczywistości
teoria programowania dydaktycznego	teoria strukturyzacji operatywnej, która stanowi próbę formułowania odpowiedzi nie tyle na pytanie, czego uczyć na określonym szczeblu pracy dydaktyczno – wychowawczej, ale jak to czynić w sposób optymalny. Zwolennicy przywiązują dużą wagę do starannej analizy treści, składających się na tę treść wiadomości oraz zachodzących między nimi związków. Między innymi poprzez metodę tzw. macierzy dydaktycznych i grafów: - macierz – jest konstrukcją teoretyczną, z której korzysta dydaktyka, w celu analizy treści kształcenia, struktury organizacyjnej szkolnictwa itp. To tablica z określoną liczbą kolumn i wierszy, a elementami są zwykle zera i jedynki. Zero – wskazuje brak związku między treścią informacji, a jedynka wskazuje związek; - grafy – są to proste figury geometryczne, złożone z punktów (wierzchołków) i krawędzi. Punkty oznaczają poszczególne informacje, a krawędzie – związki zachodzące między informacjami. Najważniejsze zasady analizy i układu treści kształcenia to jasne i wyraźne określenie celów tekstu programowego. Materiał będący przedmiotem programowania należy podzielić na powiązane ze sobą czynności i wyniki. Wszystkie czynności typu „odpowieź” po-

	<p>winny być obserwowalne tzn. dostępne obserwacji z zewnątrz. Skojarzenia, które uczniowie tworzą w toku uczenia się, powinny być odwracalne. Przy charakterystyce danego przedmiotu, zjawiska, procesu lub zdarzenia trzeba najpierw opisać klasę, której ów przedmiot jest składnikiem. Materiał nauczania należy utrwalac w różnorodny sposób. Trzeba posługiwać się dedukcyjnym lub indukcyjnym tokiem prezentacji materiału. Z materiału nauczania, który uczniowie mają przestudiować, należy wydzielić zagadnienia najistotniejsze. Każdy nowy termin, prawo, zasadę trzeba eksponować parokrotnie w różnych kontekstach, aby uczniowie mogli dobrze zrozumieć ich treść i trwale ją sobie przyswoić</p>
--	--

Tabela 18  
Strategie aktywnego kształcenia

strategie	opis
Strategia kształcenia wyprzedzającego (SKW)	<p>to pokłosie trzyletniego projektu „Kolegium Śniadeckich – innowacyjny program nauczania przedmiotów przyrodniczych”, realizowanego w partnerstwie między Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z Ogólnopolską Fundacją Edukacji Komputerowej (Oddział w Poznaniu), współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Na świecie stosowana jest podobna strategia pod nazwą Flipped classroom, czyli odwrócona klasa. „Istotą kształcenia wyprzedzającego jest aktywne organizowanie i przyswajanie wiadomości przez uczniów przed lekcją w procesie samodzielnego zbierania informacji, a także przez poszukiwanie odniesień we własnej dotychczasowej wiedzy w związku z tematem, który ma być ostatecznie omawiany na lekcji. Uczniowie, aby zdobyć wstępne, ogólne czy psychologiczne rozumienie nowego materiału, używają wcześniejszych wiadomości, doświadczeń, przypuszczeń, związków emocjonalno-poznawczych, wiedzy potocznej czy nawet posiadanej wiedzy systematycznej. Poszukują w pamięci także informacji i doświadczeń, które pozwolą im na zrozumienie nowego materiału i nadanie tym treściom osobistego znaczenia. Dopiero po opracowaniu ogólnego obrazu planowanego tematu następuje działanie kierowane precyzyjnie określonymi zadaniami ze strony nauczyciela. Tak przygotowany uczeń przychodzi na lekcje zasadni-</p>

czą, aby przedstawić swoją wiedzę nauczycielowi, którego podstawowym zadaniem jest inspirowanie zadaniami systematyzacji opanowanych wiadomości. Cały proces zwieńczony jest ewaluacją – głównie uczniowską”(Strategia kształcenia wyprzedzającego, 2013, s. 9-10). Zdaniem twórców strategii występują tu dwa procesy akomodacja i asymilacja wskazywane przez J. Piageta. Wiadomości posiadane są/mogą ulegać akomodacji na te przychodzące asymilacji. Zadania stawiane uczniom do wykonania tuż przed lekcją ukierunkowują ich myślenie, nie nad przedstawianym mu materiałem przez nadawcę – nauczyciela, – ale podczas samodzielnego zbierania i porządkowania informacji, czyli myślowej obróbki opanowywanych wiadomości. W ten sposób nowe wiadomości są/mogą być czynnie wiązane z tymi już zakorzenionymi w pamięci. Autorzy przyjmują, „że w związku z zajmowaniem się tematem lekcji przed zasadniczą lekcją, powstaną w umyśle ucznia pytania związane z opanowywanym materiałem. Oczekuje się, że wystąpi w takim nauczaniu sytuacja, kiedy zasadnicza lekcja będzie odpowiadała (przynajmniej częściowo) na pytania stawiane sobie przez uczniów w związku z opanowywanym materiałem”(2013, s.11). W strategii nauczania wyprzedzającego występują cztery etapy: 1.A: aktywacja( uczniowie aktywują swoją semiotyczną wiedzę bazową – posługując się wyobrażeniami, obrazami rzeczy, zgodnie z tym, jak one jawią się im w życiu codziennym;2. P: przetwarzanie( odbywa się już pod wpływem wyraźnie określonych przez nauczyciela zadań dydaktycznych, ale bez jego bezpośredniej obecności i kontroli. Na podstawie wskazanych lub przygotowanych przez nauczyciela materiałów dydaktycznych na dany temat uczniowie rozwiązują zadania oraz tworzą materiał, prezentując go w przestrzeni cyfrowej. Mogą to być strony www, e-portfolio, prezentacje multimedialne, filmy czy animacje); 3. S: systematyzacja( realizowana na lekcji (lekcjach) w obecności nauczyciela. Uczniowie przychodzą na lekcje po wstępnym opracowaniu materiału oraz realizacji sprawdzianu. Nauczyciel nie pełni roli wykładowcy, ale jedynie uzupełnia, interpretuje, systematyzuje, odpowiada na pytania, tak, aby uczniowie mogli dokonać korekty w swoich notatkach w portfolio i na opracowanych przez siebie materiałach oraz stronach www. Lekcja ta kończy zajmowanie się przez uczniów danym zagadnieniem, jako zagadnieniem do zrozumienia, opanowania i polega na systematyzowaniu, uzupełnianiu uwewnętrznionych już wiadomości-struktur); 4. E: ocena i ewaluacja( uczniowie, jako sędziowie, krytycy i recenzenci orzekają o swojej pracy i osiągnięciach, np. co się w ich wiedzy zmieniło od czasu zajmowania się danym tematem, co można by dodać, czy i jak można by zorganizować

	<p>pracę? Zadaniem nauczyciela jest ocena pracy uczniów w oparciu o kryteria opracowane w porozumieniu z uczniami) ( Strategia kształcenia wyprzedzającego, 2013).W cytowanej w tym tekście książki podane są także przykłady praktycznych zastosowań opisanej strategii</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: KWL</p>	<p>K co wiem: wskazanie obecnego poziomu wiedzy i umiejętności); W ( co chcę wiedzieć: wskazanie luk w wiedzy i umiejętnościach); L, (czego się nauczyłem: jak moja wiedza i umiejętności wyglądają po zakończeniu zajęć i jak włączyć ja w ogół tego, co wiem). W tym celu stosowana jest siatka (Active Learning Methodologies, 2001, s.13).Siatkę może przygotować nauczyciel lub uczeń. Najprościej podzielić kartkę na trzy obszary i w każdy z nich wpisać elementy KWL: What I know; What I want to know; What I Learned. Siatka towarzyszy uczniom przez całe zajęcia. Dwie pierwsza i druga część wypełniana jest po podaniu tematu i celów, trzecia zaś na koniec zajęć po podaniu materiału i ćwiczeniach praktycznych. Praca nad siatką może odbywać się grupowo ( zalecana, jako wprowadzenie do używania siatki po raz pierwszy) lub indywidualnie. Można też mieszać formy pracy i dyskusję na forum lub w parach wykorzystać przy porównywaniu i uzupełnianiu poszczególnych części siatki</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się 3B4Me</p>	<p>inaczej Trzy odpowiedzi zanim mnie zapytają!. Strategia zachęca uczniów do samodzielnego uczenia się bez pytania nauczyciela. Praca uczniów i nauczyciela wymaga przestrzegania następujących reguł: 1. Spróbuj najpierw sam: wyjaśnienie uczniom, że w klasie dostępna jest lista” pomysłów”, które można wykorzystać w celu samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na pytania uczniów. Lista powinna być wynikiem wspólnej z nauczycielem „burzy mózgu” i zawisnąć w klasie;2.Zanim poprosisz o odpowiedź nauczyciela: uczeń powinien spróbować zastosować trzy strategie z listy przykładowe pomysły to: uważnie przeczytaj pytanie; zastanów się, co już wiesz; sprawdź swoją książkę, notatki, słownik lub inne zasoby np. internetowe, ekspert, do którego można zadzwonić z telefonu klasowego, zapytaj rówieśnika, który Twoim zdaniem może pomóc; zaznacz słowa kluczowe eksperymentuj, bądź twórczy. Sprzyjać to będzie samodzielnej nauce i poszukiwaniom; 3. Zapytaj nauczyciela: na koniec uczeń pyta nauczyciela czy dobrze udzielił odpowiedzi lub jak ona brzmi</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Akwarium</p>	<p>u uczniów rozwija konstruktywne słuchanie z uwzględnieniem perspektywy i doświadczeń określonej grupy ludzi. Nauczycielowi zaś pozwala na orientację, co uczniowie już wiedzą i potrafią. Strategia ta zawiera fazy: 1. Podział klasy na małe grupy. Każda grupa zapisuje swoje przemyślenia i poglądy na dużym kawałku papieru ( 10-15 minut) odpowiadając na konkretne pytanie</p>

	<p>lub przygotowując temat; 2. Następuje przegrupowanie. Z każdej grupy roboczej zostaje oddelegowany jeden uczeń. Ci uczniowie tworzą „ ryby” ( mały krąg na środku sali). Pozostali ( rybacy) siadają w szerszym kręgu wokół sali, bowiem będą słuchaczami. 3. Ryba zdaje relację z tego, co zostało omówione w ich grupie. Ryby są jedynymi, które mogą mówić na tym etapie. Jeden z rybaków zapisuje główne pomysły ryb stojąc w środku akwarium; 4. Rybacy uważnie słuchają, co mówią ryby i monitorują dokładność opisu poglądów przedstawionych przez ich małe grupy; 5. Każdy słuchacz, który nie zgadza się z tym, co mówi "ryba" swojej grupy, lub chce coś dodać, może podnieść się dotknąć ramię i wymienić rybę. W tej strategii można wprowadzić także innowację. Polega ona na tym, że nauczyciel zatrzymuje dyskusję, ( np. po 15 minutach) wśród ryb i zaprasza tych, którzy nie znajdują się w wewnętrznym kręgu, ( czyli rybaków), do przedstawienia swoich komentarzy lub uzupełnień</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Aleja</p>	<p>w oryginale Conscience Alley które tłumaczone jest, jako aleja sumienia). To strategia odtwarzania ról. Pozwala na szybkie streszczenie wiedzy i umiejętności związanych z konkretnym tematem. Strategia jest szybka do przeprowadzenia a uczeń nie musi długo „ przebywać w roli” i nie musi jej ćwiczyć. Przebiega ona następująco: 1.Nauczyciel wyjaśnia scenariusz pracy; 2. Wprowadza każdego ucznia w rolę, podając mu kartę roli, która krótko wyjaśnia, kim jest, kto i jakie wyraża; 3.Ucniowie ustawiają się w dwóch rzędach tworząc przejście; 4. Wybrany losowo uczeń „wchodzi w swoją rolę”( np. Władysław Łokietek);5. Pozostali uczniowie zastanawiają się, co powiedzieć ( np.: o obowiązkach, o wyglądzie; o dokonaniach, o błędach, o poglądach, o wpływie na historię); 6. Wybrany uczeń przechodzi następnie pomiędzy uczniami, a 7.Nauczyciela analizuje ze wszystkim wypowiedzi uczniów i zwraca uwagę na kompletność materiału (np. w przypadku Władysława Łokietka: zjednoczył państwo po okresie rozbięcia dzielnicowego; był niskiego wzrostu; 20 stycznia 1320 został koronowany na Króla Polski; zmarł <b>2 marca 1333; wychowywał się na dworze</b> krakowskim wuja Bolesława Wstydlwego; wojny Władysława Łokietka doprowadziły do utraty przez Polskę Pomorza Gdańskiego i ojcowizny – Kujaw itd.); 8. Fazy można powtórzyć, wybierając innych i inne role. Strategia może być wykorzystana przy powtórzeniu materiału, ale także w sytuacjach wychowawczych np. oceny postępowania</p>
<p>strategie aktywnego uczenia</p>	<p>BYOD (Bring Your Own Device) – Przynieś Swoje Własne Urządzenie: polega na korzystaniu przez pracowników z prywatnych urządzeń w celach służbowych – zarówno w obrębie sieci fir-</p>

<p>się: BYOD</p>	<p>mowej, jaki i poza nią. Dotyczy to głównie telefonów, smartfonów oraz tabletów. W edukacji może być podobnie. Uczniowie mogą wtedy pracować indywidualnie lub w grupie nie martwiąc się, że nie będą mieli dostępu do potrzebnego sprzętu. Praca nauczyciela wymaga jednak perfekcyjnego przygotowania wykazu stron, na które muszą wchodzić uczniowie oraz dostosowania tempa pracy. Kłopotów może przysporzyć także monitorowanie pracy ucznia. W tym celu można wykorzystać karty pracy z poleceniami i problemami do rozwiązania</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Chodzona debata</p>	<p>(Walking Debate w dosłownym tłumaczeniu to piesza debata). Fazy tej strategii to: 1. Nauczyciel umieszcza znaki: zgadzam się i nie zgadzam się na dwóch końcach klasy; 2. Prosi uczniów, aby wskazali (stając przy wybranym znaku), czy zgadzają się lub nie zgadzają z podanymi stwierdzeniami, stojąc pod znakiem zgody lub nie zgadzając się (np. w celu powtórzenia materiału o Władysławie Łokietku: zjednoczył państwo po okresie rozbitcia dzielnicowego?; w celu oceny postaci literackiej Pani Dulskiej: całkowicie dominuje nad innymi członkami rodziny, jest apodyktyczna i wymaga całkowitego posłuszeństwa i oddania; w celu oceny postępowania kolegi: czy kara, która została wyznaczona jest adekwatna do winy); 3. Nauczyciel zwraca uwagę na to jak uczniowie wybierają znaki i zadaje im dodatkowe pytania: dlaczego zajęli tę pozycję, czy chcą ją zmienić po uzasadnieniu dokonanego przez kolegę lub koleżankę</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Edublogi</p>	<p>blogi przeznaczone dla nauczycieli, studentów oraz uczniów. Mogą być źródłem wiedzy. Na przykład blog Małe stópki gdzie zamieszczane są artykuły i porady dotyczące opieki nad dziećmi w wieku żłobkowym. Edublogi mogą też pełnić rolę doskonalenia nauczyciela w roli wychowawcy lub ucznia w kształceniu zawodowym</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Edutainment</p>	<p>neologizm, w języku angielskim powstał z połączenia słów „education” i „entertainment” (stąd niekiedy używa się również określenia „entertainment-education”). W wolnym tłumaczeniu to education - edukacja, entertainment - rozrywka. Najważniejsze cechy zdaniem P.T. Piotrow, D.L.Kincaid, J. Rimon, W. Rinehart (1997) to „przenikający, szerzący się (<i>pervasive</i>) – dociera za pomocą mediów do każdego; popularny (<i>popular</i>) – ludzie lubią i chętnie korzystają z takich programów; perswazyjny (<i>persuasive</i>) – silny element perswazyjny wynika z promowanych wzorców zachowań, które ludzie są w stanie oglądać, zaakceptować oraz powielać; przynoszący korzyści (<i>profitable</i>) – inwestycje w Edutainment zwracają się w różnych wymiarach, także finansowych (niższe koszty społeczne); wywołujący emocje (<i>passionate</i>), – co pomaga zapamiętać przekaz i promowane w programie wzorce zachowań; personalny (<i>personal</i>) – pozwalający</p>



	<p>widzom na indywidualny odbiór i utożsamianie się z bohaterami; partycypacyjny (<i>participatory</i>) – stwarzający możliwość interakcji z widzami i uczestnictwa w wydarzeniu (czy szerzej, w pewnej akcji społecznej, towarzyszącej programowi); zachęcający do działania (<i>prompts to action</i>) – dzięki temu, że zawiera wiele podpowiedzi i wskazówek, które mogą być zastosowane w codziennym życiu; skuteczny (<i>proven effective</i>) – o czym świadczą dziesiątki ewaluacji przeprowadzanych na świecie”(s.44). Ogólnie możemy wyróżnić dwa rodzaje edutainmentu. Kryterium będą tu cele i zawartość: 1. na rzecz poprawy, jakości życia odbiorców i lepszej kontroli nad życiem (edukacja nieformalna, kształtowanie postaw, styl życia) – zazwyczaj poprzez dyskusję i narrację; 2. na rzecz kształtowania umiejętności życiowych – prezentacja doświadczeń, symulacji. Działania edukacyjne wykorzystujące edutainment skupiają się wokół: wykorzystywania środków masowego przekazu, jako środka komunikacji z ściśle zdefiniowaną grupą odbiorców (ucznim/studentem); treści edukacyjne są „ukryte” w materiale rozrywkowym; wartością jest edukacja rozrywka zaś jest tylko powłoką; zaktywizowanie osoby do nauki i zbudowanie interakcji pomiędzy edukatorem (lub narzędziem edukacji) a osobą uczącą się; wzbudzanie dodatnich emocji służących lepszemu uczniu się; jest narzędziem służącym realizacji strategii na rzecz określonej zmiany społecznej (świadomość; profilaktyka AIDS, ekonomia, ekologia, postawy społeczne); skuteczna forma edukacji (wyniki ewaluacji programów tego typu wskazują na znaczący przyrost wiedzy u odbiorców programu); narzędzie oddziaływania masowego; koszt edukacji z wykorzystaniem tego typu narzędzi jest w przeliczeniu na głowę odbiorcy niższy niż w przypadku programów o charakterze szkoleniowym, czy innych tradycyjnych form edukacji; celem edutainment nie jest zastąpienie edukacji szkolnej. Przykłady Edutainment: lata siedemdziesiąte XX wieku „ Ulica Sezamkowa”; multimedialny kurs języka obcego online; lekcje w formie „mini serialu” prezentowane w 3D; filmy dokumentalne itp.</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Flipped classroom</p>	<p>w luźnym tłumaczeniu to odwrócona klasa. Pomysłodawcą był Salman Khan(Khan Academy). Odwrócenie jednak nie dotyczy klasy, ale sposobu uczenia się na lekcji. Uczniowie uczą się w domu z materiałów multimedialnych przygotowanych przez prowadzącego (np. nagranej prezentacji, podcastu, ebook etc.) a na zajęciach praktycznych uzyskują od nauczyciela odpowiedzi na wszystkie pytania dotyczące nowego materiału i mają okazję przećwiczyć go w praktyce. Tak, więc następuje przeniesienie funkcji tradycyjnie rozumianych prac domowych z utrwalania wiadomości na ich nabywanie. Uczniowie oglądają wykłady online, współpracują przy dyskusjach</p>

	<p>online lub przeprowadzają badania w domu. Materiały mogą być przygotowane przez nauczyciela ( z dosłownym jego udziałem) lub przygotowane przez profesjonalnych producentów ( np. materiały językowe-wymowa). Filarami metody jest fakt, iż to: uczniowie a nie nauczyciele mają głos i decydują poprzez zdawane pytania, czego dotyczyć będzie lekcja; uczniowie mają zaspokojoną potrzebę wiedzy; uczą się w swoim tempie; przed lekcją uczniowie są już do niej merytorycznie przygotowani; podczas zajęć wdrażają posiadaną wiedzę w praktycznych działaniach( ćwiczeniach, dyskusji, rozwiązywaniu konkretnych problemów); nauczyciel występuje w roli mentora a nie dostawcy wiedzy. Przykładem lekcji może być wykorzystanie działań matematycznych, eksperymenty laboratoryjne, analizy dokumentów, prezentację wymowy w języku obcym, bieżące dyskusje na temat wydarzeń, wzajemnej oceny, uczenie się oparte na projektach, rozwijanie myślenia wyższego rzędu jak dedukcja, analiza i synteza, rywalizacja, czyli gra z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności nabytych przed lekcją samodzielnie, gra w role( historia), komunikacja w grupie ( zadawanie pytań i słuchanie odpowiedzi)</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: generowanie własnych pytań do testu</p>	<p>strategia ta pozwala poznać, jakie luki w wiedzy mają uczniowie, ( bo takich pytań nie stawiają) i co mają opanowane najlepiej, ( bo takich propozycji pytań jest najwięcej). Uczniowie pracują w grupach. Każdy z każdej grupy musi zadać pytanie. Zasady: 1: Pozwól uczniom wygenerować jak najwięcej pytań. Nie pozwól im po prostu skopiować ich z poprzednich dokumentów egzaminacyjnych; 2: Nie zatrzymuj się, aby dyskutować, oceniać lub odpowiedzieć na jakiegokolwiek pytanie; 3: Zapisz każde pytanie dokładnie tak, jak jest zadane (członkowie grupy muszą nad tym czuwać); 4: Zamieniaj stwierdzenia na pytanie; 5: Podsumuj wraz z uczniami zakres pytań w stosunku do materiału, z którego będzie test</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Learning Analytics</p>	<p>dziedzina, łącząca elementy dydaktyki, informatyki oraz analizy danych. Celem jest gromadzenie, analiza oraz wizualizacja danych pochodzących z platform e-learningowych. Raport Horizon 2016 opisuje analitykę szkoleniową, jako edukacyjną aplikację do analityki internetowej ukierunkowaną na profilowanie uczniów, proces gromadzenia i analizowania szczegółów poszczególnych interakcji między uczniami w działaniach związanych z uczeniem się online. Celem tych czynności jest zrozumienie procesu nauczania z punktu widzenia ucznia i nauczyciela, a także wykorzystanie zdobytej wiedzy do personalizacji, doskonalenia środków dydaktycznych, znajdowania wczesnych wskaźników sukcesu, słabych ocen lub porzucania nauki, oceny przydatności materiałów edukacyjnych, zwiększania świadomości, refleksji i autorefleksji, zwiększania</p>

zrozumienia środowiska uczenia się, interwencji oraz metod dydaktycznych a także priorytetów instytucji edukacyjnych (D. Clow, R. Ferguson, K. Kitto, Yong-Sang Cho, M. Sharkey, C. Aguerrebere, 2017). Learning Analytics wymaga, aby każdy uczeń/student posiadał komputer osobisty, laptop, smartfon, czytnik e-booków, połączenie z mobilnym Internetem szerokopasmowym. Zamiennie wobec Learning, Analytics stosuje się określenie analityka uczenia się/edukacyjna polega na zbieraniu śladów pozostawionych przez uczących się (w środowisku cyfrowym) i wykorzystaniu tych śladów do poprawy uczenia się. Zdaniem W.Greller, M. Ebner, M. Schön (2014) każda aplikacja musi być zgodna z następującymi zasadami: 1. Uczeń/ student bawi się lub szkoli tak często, jak ma na to ochotę; 2. Każde pojedyncze rozwiązanie zadania jest przechowywane w scentralizowanej bazie danych na serwerze internetowym; 3. Wprowadzone dane sprawdzane są i podsumowywane pod kątem poprawności wykonanych zadań i aktualnego poziomu kompetencji ucznia tak, aby następne zadania były stymulujące dla rozwoju ucznia; 4. Nauczyciel uzyskuje ogólny wgląd w to, jaki jest poziom kompetencji klasy, grupy oraz pojedynczego ucznia/studenta. W przypadku wystąpienia problemów wizualizacja graficzna zachęca nauczyciela do podejmowania interwencji pedagogicznej; 5. Aby uniknąć błędów każda odpowiedź musi być poprawnie wpisana dwa razy; 6. Aplikacje muszą zapewniać „prywatność od samego początku” (W.Greller, M. Ebner, M. Schön, 2014) czyli chronić dane osobowe. Priorytetem przy wprowadzaniu Learning Analytics jest upewnienie się, że analiza uczenia się ułatwi pracę uczniom i nauczycielom i nie okaże się dodatkowym obciążeniem. Każda instytucja musi opracować model systemowy, w jaki sposób będą opracowywane i wdrażane analizy uczenia się. Ten model systemu identyfikuje elementy organizacji i jej kontekst, które muszą tak współpracować, aby osiągnąć określone cele. Badania D. Clow, R. Ferguson, K. Kitto, Yong-Sang Cho, M. Sharkey, C. Aguerrebere (2017) zwracają także uwagę na znaczenie w tym procesie programistów, całego systemu obudowującego ten proces oraz wymiar etyczny. Jako praktyczne zastosowanie można wskazać aplikację obejmującą tabliczkę mnożenia i trener dodawania i odejmowania (aplikacja do analityki dla szkół podstawowych Graz University of Technology opisana przez W.Greller, M. Ebner, M. Schön, 2014). Strona aplikacji na której pracuje uczeń zawiera zadanie, aktualne obliczenia, miejsce na prawidłowy wynik. Motywatorem jest mały królik, który dzięki prawidłowym odpowiedziom jest coraz bliżej marchewki. Nauczyciel zaś korzysta z aplikacji, w której ma tabele zbiorcze. W pierwszej kolumnie znajdują się nazwiska dzieci, przy których pojawiają się numery zadań, które rozwiązuje aktualnie rozwiązują, potem odnotowywane

	<p>są odpowiedzi ( kolor ciemnozielony to dobrze opanowany temat; kolor żółty temat jest znany; kolor czerwony temat nie jest znany; kolor szary uczeń jeszcze nie podjął zadania). Tak, więc uczniowie są mierzeni i porównywani pod względem czasu, postępu i poprawności udzielonych odpowiedzi. Learning, Analytics może być wykorzystywane do globalnych celów związanych ze szkołą. Przykładem może być ocena nawyków żywieniowych uczniów. Jednak analiza ta nie może być uznawana za wiodącą w konkretnej placówce ( sieć gastronomii w okolicy). W Wielkiej Brytanii są wdrażane aplikacje obejmujące kompetencje miękkie studentów na przykład zaangażowanie ( na ten temat pisze także B. Piechnik, 2014). Studenci mogą znaleźć wizualizację swojego uczestnictwa mierzoną za pomocą otwartej aplikacji, jak dostęp do VLE, obecności w kampusie, korzystania z biblioteki. Student ma stały dostęp do swoich wyników, a nawet poprzez ustawienie dźwiękowego alertu, ( gdy jego zaangażowanie spada poniżej zaangażowania grupy) zaczyna działać aktywniej. Podobnie można obserwować swoje osiągnięcia w realizacji modułu kształcenia. W. Greller, M. Ebner, M. Schön (2014) na podstawie przeprowadzonych badań nad 6000 uczniów w wieku 7-10 i ponad 100 nauczycieli stwierdzili, że Learning Analytics to coś więcej niż gromadzenie danych. Do zalet należy analiza dokonywana w czasie rzeczywistym; brak anonimowości uczniów, natychmiastowa analiza ich osiągnięć poprzez interwencję pozwalającą na przełączanie pętli między poprawnymi i niepoprawnymi odpowiedziami, stopniowanie trudności; przewidywanie prawdopodobnej progresji; dokumentowanie kompetencji, ale także „wykrywanie zadań trudnych dla wszystkich” poprzez kolory ( tu kolor czerwony). Aktualnie, zauważa się, że trud gromadzenia i przechowywania danych, opracowywanie algorytmów uwzględniających kontekst i rozwój ucznia jest ważny jednak nie może być jedynym źródłem oceny jego pracy. Preferowanym podejściem w przyszłości (N.Sclater, 2014), łączącym analizę uczenia się i projektowanie uczenia się, będzie wykorzystanie narzędzi analitycznych do wspierania nauczycieli i uczniów w osiągnięciu pożądanego rezultatu w przyszłości</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Mała Księga</p>	<p>Mała Księga: pozwala na to, aby uczniowie przyswoili sobie „małe wielkościowo informacje” (na przykład definicje), ucząc się nawzajem. Strategia realizowana jest w postaci następujących czynności: nauczyciel dzieli materiał na kilka małych sensorycznych części; uczniowie samodzielnie tworzą swoje książeczki (składają kartki, zszywają, wykonują okładkę, wpisują tytuł książeczki, wpisują swoje imię i nazwisko, na każdej stronie umieszczają tytuł, który odpowiada danej części materiału); każdy uczeń otrzymuje kartkę z niewielką ilością informacji; uczy się tej informa-</p>

	<p>cji, po czym nauczyciel zabiera kartki, aby uczniowie ich nie przepisywali; uczeń zapisuje informację w książeczce własnymi słowami; uczeń A uczy ucznia B informacji, których się nauczył. Gdy uczeń A jest przekonany, że uczeń B o tym wie, uczeń B zapisuje informację własnymi słowami na odpowiedniej stronie w swojej książce, a uczeń A sprawdza, czy B zna informacje, a następnie podpisuje stronę swoim imieniem i nazwiskiem, aby to potwierdzić. Uczeń B robi to samo. Uczniowie krążą wokół klasy, dopóki wszyscy nie ukończą swojej małej książeczki. Strategia ta musi być stosowana pod kontrolą nauczyciela, który powinien mieć pewność, że uczniowie dobrze rozumieją materiał i poprawnie przekazują go innym</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się Masowy otwarty kurs online</p>	<p>( Massive Open Online Courses, MOOC) kurs online otwarty dla nieograniczonej liczby uczestników, dostępny poprzez stronę internetową. W pierwotnym założeniu MOOC według M. Gaebel (2014) „są to kursy online; nie wymagają spełnienia żadnych formalnych warunków przyjęcia; nie posiadają limitu uczestników; są darmowe; nie powodują uzyskania punktów zaliczeniowych” (s. 5). Poza materiałami zwykle prezentowanymi podczas tradycyjnych kursów, takich jak nagrania video, wykłady i zadania do rozwiązania, dostępne są także interaktywne fora, które umożliwiają stworzenie zwartej społeczności studentów i profesorów. Masowe otwarte kursy online pojawiły się w 2012 roku i zmieniły podejście do nauczania na odległość. „Teoretycy edukacji mówią, że niebawem będą mogły konkurować z oficjalnymi szkołami – szczególnie w tych krajach, gdzie lepszych szkół po prostu brakuje „(C.M. Mc Callum, S. Thomas, J. Libarkin, 2018, s.38). Aktualnie materiały proponowane kursantom są chronione restrykcyjnymi licencjami i prawem autorskim. Podstawową metodą jest nagrany na wideo klasyczny wykład uniwersytecki, który uzupełniany jest materiałami szkoleniowymi i to, co najciekawsze fora dyskusyjne i czaty, przez które uczestnicy kursu mogą dzielić się doświadczeniami i opiniami. Coraz częściej towarzyszą temu interaktywne prezentacje multimedialne oraz aplikacje, przeglądarkowe czy mobilne, pomagające w ćwiczeniach. Serie wykładów przerywane są zazwyczaj pracami kontrolnymi wtedy, gdy kurs kończy się zaliczeniem. Niepokój budzi jednak fakt zaliczenia kursu poprzez prace kontrolne, których sprawdzenie może przysporzyć wielu kłopotów, zwłaszcza przy kursach, w których jest kilka tysięcy uczestników. Wyjściem może być wykorzystanie standardowych testów wyboru, choć pojawiają się też pierwsze próby maszynowego oceniania wypracowań. W kursach chętniej uczestniczą uczniowie szkół średnich niż osoby dorosłe (z badań prowadzonych na Stanford University wynika, że jest to ponad pięciokrotnie więcej). Aktualnie oso-</p>

	<p>by projektujące kursy oraz z nich korzystające zastanawiają się nad aspektami społecznymi, instytucjonalnymi, technologicznymi i ekonomicznymi, a mniej czasu poświęcają na doskonalenie starych i opracowanie nowych metod pedagogicznych. Klasyczna metoda wykładu, bowiem nie sprawdza się. Nowe metody jak twierdzą C.M. McCallum, S. Thomas, J. Libarkin (2018) powinny skupiać się na rozwoju krytycznego myślenia i współpracy, na wspieraniu osiągania wyników w oparciu o kompetencje, zachęcaniu do wzajemnej pomocy i ewaluacji poprzez ocenę społeczną, dostarczaniu strategii i narzędzi dla samoregulacji, a także wykorzystywaniu szerokiego wachlarza mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych dla tworzenia i publikowania zasobów edukacyjnych oraz wyników nauczania. Przykładem może być kurs OLDS-MOOC (<a href="http://olds.ac.uk">http://olds.ac.uk</a>), który posiada strukturę opartą na projektach, z wykorzystaniem alternatywnych ścieżek prowadzących przez materiały kursu. Realizacja kursu w modelu otwartym pozwala na spontaniczną współpracę, prezentację działania narzędzi i interakcję z najbardziej zaangażowanymi uczniami. Znane też są próby wprowadzenia gier. Ostatnią zmianą, mile widzianą z punktu widzenia słuchacza, jest zaliczanie przy pomocy MOOC części programu studiów czy programu nauczania. Niestety na takie rozwiązania w Polsce jeszcze trzeba poczekać gdyż MOOC przede wszystkim odbywa się w języku angielskim</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Maty</p>	<p>w tej strategii uczniowie są podzieleni na małe grupy składające się z 4 uczniów. Każda grupa otrzymuje matę (podkładkę), czyli dużą kartkę, na której muszą znaleźć się 4 rubryki (na indywidualne pomysły ucznia) oraz 1 wspólna na ustalenie kompromisowego pomysłu. Korzystając z tej strategii uczniowie: mają możliwość refleksji i aktywności w procesie uczenia się; czują, że ich pomysły są cenione; poszerzają swoją wiedzę, słuchając pomysłów innych osób. Strategia może być wykorzystana do podsumowania uczenia się po lekcji, ale także, jako otwarcie do następnej lekcji</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Mikroblog</p>	<p>to rodzaj internetowego dziennika. Nośnikiem informacji są krótkie wpisy o długości jednego zdania urozmaicone zdjęciami lub klipami. Użytkownicy w prosty i szybki sposób mogą wysłać informację do swoich znajomych. Mikroblog może być ograniczony dostępem dla wybranych osób czy grup. Dzięki łatwości korzystania i dostępności za pomocą telefonów komórkowych większości mikroblogów, cieszą się one coraz większą popularnością. Pionierem w tego rodzaju komunikacji jest między innymi twitter.com. W edukacji mikroblogi mogą służyć uczniom, jako komunikator przy realizacji projektów edukacyjnych czy też przy prowadzeniu kroniki wydarzeń</p>

	klasowych
strategie aktywnego uczenia się: Open Badges	<p>idea powstania projektu zaczyna się od pytania czy można uczyć się tylko w szkole i czy nakłady na edukację dziecka zwrócą się kiedyś rodzicom. Odpowiedź na te pytania oczywiście brzmi nie. Twórcy projektu Open Badges przekonują, iż, może on być realnym zagrożeniem dla szkolnictwa. Projekt zawiera wiele elementów. Najważniejszym jest odznaka czyli „cyfrowy obraz umiejętności, osiągnięcia edukacyjnego lub doświadczenia” (Wytyczne..., 2017, s.5). Odznaki symbolizują kompetencje i zaangażowanie potwierdzone w sferze online lub offline. Po zdobyciu odznaki, Open Badge można ją przedstawić w sieci zawodowej i osobistej, szczególnie w mediach społecznościowych, na stronach internetowych, blogach i w portfolio online. Każda odznaka jest powiązana z obrazem i metadanymi, które zawierają informacje o tym, co przedstawia odznaka oraz dowody ją potwierdzające. Uwierzytelnianie danych w standardzie Open Badge umożliwia dowolnej osobie lub organizacji zdefiniowanie znaczka (lub systemu identyfikatorów) w celu rozpoznania danych kwalifikacji. Każda odznaka powiązana jest z obrazem (wizualna reprezentacja wiedzy lub umiejętności). Otwarte odznaki używają metadanych (umieszczonych w tzw. plecaku) załączonych do obrazów znaczków w celu dostarczenia dodatkowych informacji. W ten sposób każda odznaka „opowiada własną historię” o tym jak została zdobyta, kto ją sponsorował, jakie są kwalifikacje edukacyjne sponsora, jaki jest profil kształcenia się danej osoby i kierunek jej dalszych działań (profil kompetencji). Dla wygody kwalifikowania pracowników odznaki prezentowane w lokalizacjach cyfrowych można klikać, a wtedy odsyłają do miejsca ich przechowywania w plecaku danej osoby. Dzięki temu inni mogą zapoznać się szczegółowo z odznaką oraz z metodą nauki i miejscem uzyskania uwierzytelnienia. System odznak cyfrowych opiera się na standardzie otwartym, co oznacza, że posiadacze mogą gromadzić i łączyć różne odznaki od różnych instytucji szkolących, w zależności od potrzeb i celów osobistych. Główne korzyści ze stosowania odznak Open Badge w sferze edukacji można nakreślić w następujących obszarach: 1. opis nieformalnych i pozaformalnych ścieżek uczenia się nierejestrowanych w systemach formalnych ( np. dyplomach, świadectwach) oraz sygnalizowanie osiągnięć poprzez wizualizację i przedstawienie znaku graficznego; 2. motywacja do uczenia się (na niektórych amerykańskich uczelniach ukończenie kursów i zdobywanie odznak pozwala na przejście na studia II stopnia), innowacyjność, wybór własnej drogi; 3. formalizacja i wzmacnianie aspektów społecznych (więzi, relacji i tożsamości) uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Z odznak kompe-</p>

	<p>tencji korzystają między innymi NASA, Samsung, Siemens, i Microsoft Educator Network. Odznaki Open Badge można też przyznawać nauczycielom. Jedna z fińskich szkół zaprojektowała 60 odznak. Każda odpowiadała konkretnej umiejętności związanej z obsługą komputera. Taki sam system można zastosować do uznawania trudnych do określenia umiejętności miękkich. Podsumowując, uczniowie mogą: wybierać najlepsze dla siebie programy (cele, zainteresowania, predyspozycje, potrzeby); oczekiwać gratyfikacji i uznania ich kompetencji zdobytych poza szkołą; uwierzytelniać odznakami swój rozwój; łączyć się z innymi, aby planować swoją ścieżkę rozwoju i kariery. W Polsce już w XX wieku wprowadzono namiastkę odznak w pracy z zuchami. Każdy Zuch, aby awansować i dostać gwiazdkę musiał zdobyć sprawności, które miały postać znaczków. Zatem znamy to i możemy stosować w nauczaniu i uczeniu się naszych uczniów tym razem w sieci. Każdy nauczyciel może wskazać uczniowi alternatywne ścieżki zdobywania kompetencji i nagradzać je znaczkami, awansując ucznia np. na asystenta nauczyciela</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: otwarte pytania, czas na odpowiedź, aktywność uczniów</p>	<p>niezbędne połączenie gwarantujące sukces każdego nauczyciela i ucznia. Otwarte pytania sprzyjają kreatywności. Zadając pytania otwarte trzeba do nich przyzwyczaić uczniów. Uczniowie nawykli do pytań, na które jest tylko jedna odpowiedź nie będą produkowali nowych rozwiązań, ale powielali/powtarzali jedną prawidłową odpowiedź. Nauczyciel powinien wydłużyć czas uczniom na zastanowienie się nad odpowiedzią (K.D.Tanner, 2013) do 3-4 sekund; poinformować uczniów, iż czeka, na co najmniej 3 pomysły i dopiero wtedy będzie prosił o udzielenie odpowiedzi; wskaże uczniów, którzy udzielą odpowiedzi, ale wcześniej będą oni mogli skonsultować się z kolegami; każde podniesienie ręki ( do odpowiedzi) będzie nagradzane przez nauczyciela ( karty, znaczki itp.).</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: papier trzyminutowy</p>	<p>pierwotnie nazywany papierem jednonominutowym (Active Learning Methodologies, 2001, s.13). Pomaga nauczycielowi dowiedzieć się, czego uczniowie nauczyli się na konkretnym zajęciu lub na zajęciach danego dnia. Nauczyciel pod koniec zajęć zostawia sobie trzy minuty zajęć i prosi uczniów o zapisanie krótkich odpowiedzi na dwa pytania. Pytania powinny mieć otwarty charakter np.: Jaki był najważniejszy punkt dzisiejszej lekcji? Jakie masz pytanie, które zostało bez odpowiedzi? Ze względu na umiejętność pisania stosowane raczej w wyższych klasach szkoły podstawowej, średniej lub studiach. Odpowiedzi mogą być anonimowe ( lęk ucznia przed oceną przez nauczyciela zostaje zniwelowany) lub podpisane ( w tym przypadku nie ma miejsca na hejt, a nauczyciel może odpowiedzieć uczniom i wskazać im dodatkowe lektury lub odpowiedzieć</p>



	na pytania). Odmianą tego pomysłu może być prośba prowadzącego o podanie 5 najważniejszych punktów (spraw, kwestii) poruszanych na zajęciach
strategie aktywnego uczenia się: pielęgnowanie zachowań uczestniczących	zaangażowanie uczniów w proces nabywania kompetencji wymaga monitorowania. Do podstawowych zachowań świadczących o zaangażowaniu ucznia w proces jest utrzymanie kontaktu wzrokowego, reagowanie na polecenia nauczyciela, odpowiadanie na pytania, udział w pracy zespołowej, podejmowanie dodatkowych zadań
strategie aktywnego uczenia się: portfolio	ogólnie rozumiane jako zestaw różnego rodzaju materiałów ( prac pisemnych, rysunków, opisu eksperymentów, certyfikatów) przygotowanych przez ucznia w określonym czasie. Portfolio ma obrazować poziom osiągniętych przez ucznia kompetencji w wybranej dziedzinie( przedmiocie nauczania).Praca nad portfolio powinna być monitorowana przez nauczyciela tak, aby pokazać spektrum możliwości ucznia oraz dynamikę jego rozwoju. W tym celu R.Koc (2011) proponuje, aby portfilo przykładowo zawierało: dwa sprawdziany wiedzy( jeden z pierwszego miesiąca semestru, drugi zaś z ostatniego miesiąca semestru); najlepszą zdaniem ucznia pisemną pracę domową; praca związana z działalnością pozaszkolną ucznia; dwie ( początek i koniec semestru) samooceny opisowe dokonane samodzielnie przez ucznia (według pytań przygotowanych przez nauczyciela); dokumentacja działań ucznia z realizacji projektu w grupie; ocena z lekcji danego przedmiotu przygotowana przez ucznia w postaci krótkiej notatki pisemnej. Aktywne uczenie się poprzez przygotowanie portfolio pozwala uczniowi na realizowanie i chwalenie się swoimi zainteresowaniami; podejmowanie działań zespołowych; zrezygnowanie z rywalizacji w klasie; pozwala nauczycielowi poznać samoocenę pracy dokonywaną przez ucznia( wkład pracy, czas pracy, poszerzenie wiedzy na dany temat, innowacyjność, motywację i obowiązkowość).Nauczyciel powinien prowadzić specjalny rejestr prac zawartych w portfolio i je oceniać
strategie aktywnego uczenia się: rozważ wszystkie czynniki	zachęca uczniów do myślenia o wszystkich istotnych czynnikach przy podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu problemu. Poszczególne fazy obejmują: 1. Nauczyciel omawia z uczniami znaczenie uwzględnienia wszystkich czynników w podejmowaniu decyzji i planowaniu; 2. W grupach uczniowie wypełniają szablon „Uwzględnij wszystkie czynniki”; 3. Po ukończeniu pracy nad arkuszem uczniowie obracają się w grupach i przeglądają czynniki, które odnotowały inne grupy ( mogą się też wzajemnie ocenić); 4. Nauczyciel i uczniowie mogą uzupełnić swoje arkusze o propozycje innych grup;5. Następuje zebranie wszystkich czynników i stworzenie z nich jednolitej

	<p>listy. Uczenie się w ten sposób uczy dostrzegać czynniki, które mogą zakłócać i pomagać w rozwiązywaniu problemów. Otwiera umysł ucznia na propozycje innych, uczy dyskusowania, negocjowania i dochodzenia do konsensusu</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Second Life</p>	<p><b>interaktywne środowisko elektroniczne oparte w znaczącej mierze o grafikę 3D, gdzie głównym założeniem jest umożliwienie graczowi lub internaucie odgrywanie ról lub czynności podobnych do tych, które występują w świecie realnym.</b> Często nazywany światem równoległym. Przykładem może być stworzony przez firmę Linden Lab wirtualny świat, który istnieje od 2003 roku. Z definicji SL jest grą komputerową polegającą na odtwarzaniu ludzkich praktyk codziennych w rzeczywistości wirtualnej. Jak pisze P.Topol (2013a) instrumentarium udostępnione mieszkańcom Second Life umożliwia daleko idącą modyfikację świata SL oraz uczestniczenia w jego wirtualnej gospodarce, życiu towarzyskim, rozrywce, sztuce oraz innych obszarach wirtualnego życia człowieka. Użytkownik, za pośrednictwem swojego awatara, porusza się (w grafice 3D) w określonej przestrzeni i czasie rzeczywistym (SL Time = US Pacific Time). Każdy obiekt jest interaktywny. Dotknięcie go przez awatara powoduje wyświetlenie komunikatu, otwarcie okna dialogowego, odtwarzanie dźwięku lub filmu, teleportowanie użytkownika w inne miejsce SL bądź inicjuje inną sytuację interaktywną. W SL jest pieniądz, można zarabiać, budować, handlować, zawierać znajomości, bawić się i chodzić do szkoły. W rozwoju inicjatyw edukacyjnych w Second Life ważne miejsce odgrywają elementy gry, symulacji. Powoduje to, że uczyć może się każdy, zawsze i wszędzie. Edukacyjną ofertą jest strona Academia Electronica( polecana nota bene przez Uniwersytet Jagielloński). W jej wirtualnej siedzibie odbywają się wykłady, sympozja, debaty a nawet obrony prac magisterskich i rozpraw doktorskich. W aulach można UJ można korzystać z ekranów, na których możliwe jest wyświetlanie plików tekstowych, graficznych, prezentacji, udostępniać ekran komputera, można dokonywać projekcji filmów. Dzięki narzędziom komunikacji udostępnianych przez Second Life prowadzić można rozmowy głosowe lub uczestniczyć w dyskusjach na czacie. Second Life posiada środowisko audio tzn. głos rozchodzi się w sposób swobodny w pobliżu mówiącego, podobnie jak w przestrzeni fizycznej, stąd wykład można wygłaszać bez szczególnych wymagań technicznych z użyciem standardowego zestawu – mikrofonu i słuchawek. P.Topol ( 2013, 2013a) opisuje także inne uczelnie w Polsce, które prowadzą kształcenie w ten sposób. Należy do nich UAM i UMCS</p>
<p>strategie aktyw-</p>	<p>propozycja zaplanowania i realizowania gry terenowej z użyciem smartfonów. Poza niewątpli-</p>

nego uczenia się: smartfona gra terenowa	<p>wymi zaletami gier terenowych mamy możliwość wykorzystania naprawdę dobrych aplikacji do tworzenia gier. Jedną z nich jest <b>Actionbound</b>. <b>Zdaniem B. Janickiego (2017)</b> na początek warto skorzystać z funkcji „INFORMATION”, umożliwiającej zapisanie instrukcji dla uczestników zabawy. Jeżeli zależy nam, aby uczestnicy gry poruszali się po terenie z wykorzystaniem mapy, skorzystajmy z funkcji „STAGE”. Po jej wybraniu wpisujemy nazwę miejscowości, w której toczyć się będzie gra. Po chwili na ekranie zobaczymy plan terenu wraz z nazwami ulic i najważniejszych obiektów. Klikając w dowolną lokację określamy miejsce akcji naszej gry. Jeżeli zależy nam, aby uczniowie dotarli do konkretnej lokacji na planie, wybierzmy funkcję „FIND SPOT”. Dzięki niej stworzymy zadanie, które zostanie zaliczone wtedy, gdy GPS smartfona jednego z uczniów potwierdzi, że znalazł się on w miejscu, które wskazaliśmy na planie. Kolejna funkcja o nazwie „QUIZ” umożliwia nam zadawanie grupom punktowanych pytań. Do pytania możemy dołączyć dowolny obrazek, zdjęcie, film lub plik dźwiękowy. Tworząc pytanie decydujemy o ilości punktów możliwych do uzyskania, o limicie czasu na udzielenie odpowiedzi oraz o ilości szans na udzielenie poprawnej odpowiedzi. Możemy też zdecydować o wyświetlanej podpowiedzi. Kolejna funkcja „MISSION” umożliwia nam dodanie zadania do wykonania przez grupę, np. wpisanie odpowiedzi, zrobienie i załączenie zdjęcia, filmiku, nagrania dźwiękowego. Poprawność wykonania tego typu zadania nie będzie oceniana przez aplikację – autor gry terenowej zobaczy wysłane przez uczniów materiały na swoim profilu w aplikacji Actionbound. Dla entuzjastów kodów QR przygotowano funkcję „SCAN CODE”. Jeżeli włączymy ją do naszej gry terenowej, uczniowie będą musieli odnaleźć ukryte przez nas w określonym miejscu kody QR, a następnie je zeskanować. Aplikacja umożliwia nam również przeprowadzenie wśród grających krótkiej ankiety/głosowania na dowolny temat (funkcja „SURVEY”). Ostatnia funkcja „TOURNAMENT” pozwala nam stworzyć wyzwania dla uczestników grupy, np. kto z was potrafi wykonać najwięcej przysiadów? Aby zagrać w tak przygotowanej grze terenowej potrzebujemy smartfona z zainstalowaną aplikacją Actionbound. Jest ona dostępna w Google Play oraz w App Store. Po uruchomieniu aplikacji mobilnej należy za jej pomocą zeskanować kod QR, który ładuje do naszego urządzenia przygotowaną przez nas grę. Kod ten znajduje się w profilu autora gry, możemy go pobrać w formie pliku pdf, a następnie wydrukować. Po zeskanowaniu kodu grupa wpisuje swoją nazwę i podaje imiona graczy. Następnie na ekranie smartfona będą się wyświetlały kolejne przygotowane przez nas zadania. Autor gry na swoim profilu w czasie rzeczywistym może obserwować zdobyte punkty każdej z grup oraz nadesłane przez nich pliki</p>
--	--

<p>strategie aktywnego uczenia się: Śnieżna kula</p>	<p>pozwala uczniom „myśleć po swojemu” uwzględniając indywidualne kompetencje, kreatywność, otwartość na innych. Podobnie jak przy strategii Think-Pair-Square-Share uczniowie zachęceni są do dzielenia się pomysłami najpierw w parach, a następnie w większych grupach. Kolejność działań jest następująca: nauczyciel stawia pytanie lub opisuje scenariusz; uczniowie indywidualnie zapisują swoje przemyślenia, opinie lub sugestie; uczniowie tworzą pary i porównują odpowiedzi. Omawiają swoje odpowiedzi i osiągają konsensus, który następnie rejestrują; przechodzą do grup składających się z czterech osób i podejmują podobny proces. Kolejna uzgodniona odpowiedź zostaje zarejestrowana; grupa czterech staje się grupą ośmiu i proces się powtarza; następnie powtarza się to z dwiema ostatnimi grupami po 16 osób, a jedna osoba z każdej grupy jest nominowana na rzecznika; następuje omówienie wspólnego stanowiska całej klasy</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Think-Pair-Square-Share</p>	<p>to seria kroków, które pozwalają uczniom przejść kolejno przez etapy pracy w formie indywidualnej, binarnej, grupowej i zbiorowej. 1. Think: praca w formie indywidualnej ( pisanie, wymyślanie rozwiązań problemów); 2. Pair: praca binarna (omawianie pomysłów z drugim uczniem);3. Square: praca grupowa: dwie pary pracują razem, jako nowa grupa nad wspólnymi propozycjami. Wybierają swojego reprezentanta. 4. Share: następuje dzielenie się propozycjami przez przedstawicieli grup. W ten sposób nauczyciel musi wysłuchać tylko kilku propozycji a nie propozycji wszystkich uczniów</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Tutoriale internetowe</p>	<p>tutorial to inaczej internetowy samouczek. Zawiera wszelkiego rodzaju filmy i prezentacje, które mogą stać się podstawą naszej wiedzy i umiejętności. Najpopularniejsze to te o tematyce komputerowej. Pokazują zasady obsługi programów komputerowych, oprogramowania, tworzenia grafiki komputerowej. Tutoriale powinny cechować się prostym językiem zależnym od zaawansowania użytkownika, zrozumiałymi przykładami, krótkim czasem, zwięzłością oraz profesjonalizmem. Są zazwyczaj dostępne dla wszystkich i w większości darmowe. Tematyka jest bardzo szeroka. Spotkać można tutorial właściwego wykonania makijażu przez 6-latkę ( to raczej na zajęcia ze studentami pedagogiki), szydełkowania, ale także nauki pisania po chińsku. W edukacji tutoriale mogą być bardzo przydatne, kiedy: wprowadzamy nowy temat (jak rozliczyć PIT), szukamy rozwiązania problemu ( typu, co zrobić?), przygotowujemy projekt( jak zrobić?, co z tym zrobić?), utrwalamy wiedzę i umiejętności ( jak robią to inni) oraz samodzielnie uczymy się. Tutorial można także nagrać z uczniami starszymi dla młodszych ( jak szybko pomnożyć</p>

	duże liczby), dla kolegi, którego nie było na lekcji itp. Poza tutorialami na kanale You Tube możemy spotkać też te, które są promowane przez uczelnie ( np. UJ w Krakowie, którego tutorial dotyczy obsługi wybranych stron internetowych)
strategie aktywnego uczenia się: ustalanie celów	to podejście wymaga, aby cel był doprecyzowany (konkretny, szczegółowy, dobrze zdefiniowany), możliwy do zmierzenia (liczby, ilość, porównanie), możliwy do osiągnięcia (zapisany przy użyciu takich czasowników jak: postępuj, rozwijaj, buduj, planuj, wykonuj), realistyczny (biorąc pod uwagę zasoby i odpowiadając sobie na pytanie: dlaczego jest to dla mnie ważne? kto zamierza zrobić, co? kto jeszcze powinien być zaangażowany? kiedy chcę tego dokonać? jak mam to zrobić?) i określony czasowo
strategie aktywnego uczenia się: Webinarium	potocznie nazywane internetowe seminarium, spotkanie on-line, transmisja online lub webinar (odnosi się raczej do technologii a nie formy spotkania). W rzeczywistości ma przypominać tradycyjne spotkanie i umożliwić kontakt mimo dużych odległości. Webinaria wykorzystywane są głównie, jako narzędzia do szkoleń i marketingu. Prowadzone i realizowane za pomocą technologii, webcast, która umożliwi obustronną komunikację między prowadzącym spotkanie a uczestnikami, z wykorzystaniem wirtualnych narzędzi. Wykorzystuje się dedykowane oprogramowanie, zarówno komercyjne jak i darmowe. Osoba prowadząca spotkanie ma zazwyczaj do swojej dyspozycji: transmisję głosu – poprzez VoIP lub telekonferencję; transmisję wideo – internetowa kamera; pokaz slajdów i prezentację; dzielenie pulpitu; udostępnianie plików. Przy wykorzystaniu bardziej złożonych aplikacji możliwe jest przeprowadzanie krótkich testów oraz ankiet. W dydaktyce może być wykorzystywane do spotkań z ekspertem, innymi uczniami, doskonaleniu języka czy udziału w konferencjach naukowych organizowanych przez uczelnie na całym świecie
strategie aktywnego uczenia się: Wideoblogi	mogą być traktowane, jako materiał ćwiczeniowy lub edukacyjny. Zawarte w blogu pliki filmowe ( <a href="#">VODcast</a> ) mogą być wykorzystywane zarówno w pracy dydaktycznej (poznawanie ciekawych miejsc na świecie) jak w pracy wychowawczej ( jak dbać o cerę). Pliki odtwarzane są w technologii <a href="#">video-streamingu</a> lub do pobrania na komputer użytkownika. Vlogerzy publikują swoje filmy głównie w serwisie <a href="#">YouTube</a> oraz <a href="#">Dailymotion</a>
strategie aktywnego uczenia się: wzmocnienie	pochwały, uwagi, polecenia wartościujące ( najlepiej robi to Olek). Stosowanie wzmocnień powinno odbywać się po obserwacji, które z nich jest najlepsze dla danego ucznia. Wzmocnienia mogą być werbalne lub niewerbalne ( bicie brawa, dotknięcie ramienia, uśmiech nauczyciela,

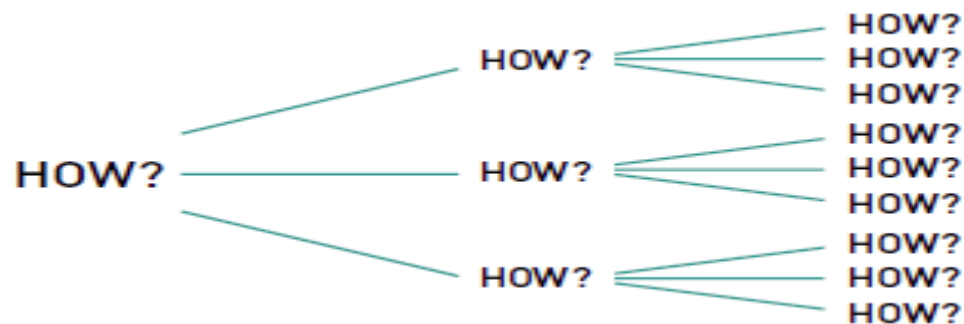
nia	stopień do dziennika, wyraźne rozdrażnienie nauczyciela, grymas twarzy)
strategie aktywnego uczenia się: zadawanie pytań	zarówno przez nauczyciela ( utrzymanie uwagi, sprawdzian poziomu kompetencji) jak i ucznia ( autoewaluacja – czy dobrze zrozumiałem, nie rozumiem, jeszcze raz proszę o wyjaśnienie). Nauczycielowi powinno zależeć, aby uczniowie zadawali pytania „ wyższego rzędu” ( analiza, synteza, ocena, stawianie hipotez, dostrzeganie problemów). W klasie można wprowadzić zwyczaj ( część lekcji), podczas którego uczniowie zobowiązani są zadawać pytania nauczycielowi lub sobie nawzajem( tu podczas powtórki)
strategie aktywnego uczenia się: zmienność bodźca	obejmuje zarówno bodźce werbalne jak i niwerbalne. Nauczyciel musi umieć skupić na sobie uwagę ucznia. Badania D.Y.Dai (2012) i M. Long (2012) nad zjawiskiem natężenia bodźcowania uczniów wskazują na to, że zmiany(odstępstwa od normy) wydają się skutkować wyższym poziomem uwagi. Fakt ten potwierdzają badania nad długością czasu utrzymania koncentracji na jednym zadaniu zarówno przez dzieci jak i dorosłych. Bodźce muszą być na tyle silne, aby miały możliwość konkurowania z rozpraszaczami uwagi ( np. hałas za oknem, głośna rozmowa kolegi). Bodźcami może być poruszanie się po klasie nauczyciela, zmiana natężenia głosu, ruchy rąk i głowy ( gesty), werbalne komunikaty wskazujące ( spójrz na mapę, posłuchaj uważnie, obserwuj, co się stanie jak...); połączenie słowa i gestu ( zobacz, co się dzieje w prawym rogu), wchodzenie w interakcję z indywidualnym uczniem, grupą, całą klasą ( zadawanie pytań, prośba o odpowiedź na pytanie ucznia drugiego ucznia) stosowanie pauz retorycznych czy pauz, które dzielą poszczególne części wykładu; planowana zmiana „ użycia receptorów” przez ucznia ( spójrz, posłuchaj, podejdź i wskaż)
strategie aktywnego uczenia się: Gorące krzesło	wyzwala kreatywną aktywność i chęć dzielenia się wiedzą i zachęca do dyskusji na temat określonego problemu. Krzesło ( gorące krzesło) powinno być ustawione naprzeciwko grupy lub w kole. Fazy pracy: 1. Uczniom przydzielana jest określona postać lub rola ( np. eksperta, prymusa, dobrego kolegi);2. Pozostali uczniowie wymyślają trudne pytania dla osoby siedzącej na gorącym krześle. Można to zrobić także przy pomocy nauczyciela. 3. Na gorącym krześle zamiast ucznia można „położyć problem”. Wtedy odpowiadają wszyscy uczniowie ( np. powtórka materiału, bieżący problem wychowawczy). Gorący fotel może zająć tajemnicza postać, której imię i nazwisko muszą odgadnąć uczniowie;4. Dyskusja na temat:, czego się nauczyli, co jest dla nich interesujące, czy mogą podważyć to, co powiedziała osoba na gorącym krześle, czy są pytania, których nie zadali, czy zadanie było łatwe czy trudne itp.

<p>strategie aktyw- nego uczenia się: Grupy ko- operatywne</p>	<p>zazwyczaj praca organizowana jest w parach. Dobór może być spontaniczny lub zaplanowany ( jak w formie pracy binarnej).Grupy kooperatywne wykorzystuje się między innymi do czytania tekstu podczas lekcji nauki języka obcego. Stosuje się metodę skanowania ( omówiona w tej książce). Praca polega na ustaleniu znaczenia treściowego każdego akapitu i zintegrowanie aka- pitów w jedną treść- informację. Podział zadań między dwóch uczniów może wyglądać następu- jąco: jeden z uczniów zostaje „ podsumowującym” a drugi, „ szczegółarzem”. Celem wspólnym dla obu członków jest uzgodnienie znaczenia każdego akapitu, sformułowanie wspólnego stresz- czenia i wyjaśnienie nauczycielowi jego znaczenia. Praca polega na tym, że uczniowie wspólnie czytają po cichu cały akapit, aby uzyskać rozeznanie, co do jego treści. Następnie uczeń „ pod- sumowujący” własnymi słowami przekazuje treść pierwszego akapitu. Uczeń „ szczegółarz” przysłuchuje się, koryguje, uzupełnia to, co zostało pominięte. Następnie stwierdza, w jakim stopniu poznany materiał odnosi się do już posiadanej wiedzy. Przy następnym akapicie uczenio- wie zamieniają się rolami. Nauczyciel cały czas monitoruje pracę par kooperatywnych i prosi wybrane pary o głośne podsumowanie czytanych fragmentów. Grupy mogą także współpracować ze sobą, gdy trudno im wyjaśnić trudne słowa</p>
<p>strategie aktyw- nego uczenia się: Grupy trzy- osobowe. Trzy akordy</p>	<p>strategię wykorzystuje się do czytania ze zrozumieniem. Promuje ona myślenie wyższego rzędu i jest idealna do generowania odpowiedzi na pytania, egzamin lub rozwiązywania problemów. Nauczyciel przygotowuje materiał - rozdział, wiersz, materiał informacyjny. Uczniowie tworzą grupy składające się z trzech osób. Każda z nich ma inną rolę: czytelnika ( uważne, wolne i eks- presyjne a nawet przerysowane czytanie); rejestrator (spisanie wszystkich dobrych pomysłów generowanych przez grupę i zapisanie ostatecznej odpowiedzi uzgodnionej przez całą grupę); kontroler (upewnienie się, że wszyscy w grupie dzielą się pomysłami, rozumieją tekst, dyskutują nad problemem, potrafią go wyjaśnić i zreferować rozwiązanie). Role przydziela nauczyciel. Przed właściwą pracą każdy z uczniów ćwiczy wszystkie role. W miarę stosowania strategii uczniowie nie muszą ćwiczyć ról, bo już je znają</p>
<p>strategie aktyw- nego uczenia się: Jak skończy się lekcja</p>	<p>strategii można używać przed wprowadzeniem nowego tematu. Grupa podsumowuje wspólnie to, co już wiedzą na dany temat i proponuje pytania. Uczniowie odpowiadają na pytania, oma- wiając nowe ( czytane, wyświetlane, opowiedane przez innych uczniów) informacje formułując nowe pytania</p>
<p>strategie aktyw-</p>	<p>zadaniem jest zastanowienie się przez ucznia nad własnym uczeniem się. Najważniejszą cechą</p>

<p>nego uczenia się: logi edukacyjne / dzienniki refleksyjne</p>	<p>jest refleksja. Zapisy dotyczą przede wszystkim, czego uczeń się nauczył, próbował nauczyć, krytycznej oceny materiału do nauki, samooceny. Zaletą pracy z dziennikiem refleksyjnym jest: ułatwienie uczenia się powiązanego z doświadczeniem; rozwijanie myślenia krytycznego; meta-poznanie; zaangażowanie; refleksyjne myślenie i praktyka; samodzielne rozwiązywanie problemów; kreatywność; pozwala wiązać wiedzę już nabytą z wiedzą nową; ocena edukacji formalnej; wzmacnia odpowiedzialność za własną naukę. Dziennik powinien mieć określoną strukturę. Mamy tu dwie możliwości, uczeń sam ją określa lub nauczyciel pomaga mu w tym proponując pytania, na które trzeba udzielić odpowiedzi: ten temat przypomina mi; dowiedziałem się o; część, którą najlepiej znam to; najbardziej chaotyczna część to; chciałbym dowiedzieć się więcej o; znajomość tego tematu pomaga mi; część, która była dla mnie najnowsza to; jakie zadanie było dla Ciebie najłatwiejsze?; co myślisz o tej partii materiału?; czego się nauczyłeś?; jakie są Twoje myśli?; jakie są Twoje uczucia; jak dobrze (lub źle) Ci poszło; co będziesz robić inaczej w następnym razem; czy coś osiągnąłem? Jeśli tak to, co?: jakie postępy poczyniłem? czy wprowadziłem teorię w życie?; w jaki sposób to, co robiłem, prowadzi do tego, że osiągnąłem lepsze umiejętności?; jak mogę wykorzystać to do planowania dalszej nauki? Należy koniecznie pamiętać, że uczniowie odpowiadają na wybrane pytania lub nauczyciel przygotowuje skróconą listę. Odpowiedzi udzielone przez uczniów powinny być odczytane i przedyskutowane. Na podstawie dziennika refleksyjnego nauczycielowi nie wolno wystawiać oceny ani komentować odpowiedzi ucznia ( tego nie wiedziałeś, przecież mieliśmy to miesiąc temu!)</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Niejasny punkt</p>	<p>strategia ewaluacyjna przydatna zarówno nauczycielowi jak i uczniowi. Polega na zastanowieniu się, jaka część lekcji była najbardziej niejasna, co jeszcze trzeba wytłumaczyć, a co było najlepiej podane i dlaczego. Uczy uczniów krytycznego spojrzenia zarówno na pracę na lekcji jak i własną wiedzę i umiejętności. Może być także stosowana podczas czytania tekstu, rozwiązywania problemu lub zadania z treścią</p>
<p>strategie aktywnego uczenia się: Pytanie-czytanie</p>	<p>obejmuje gromadzenie informacji, które umożliwiają nauczycielowi podzielenie tematu na mniejsze podtematy lub zadania. To sprawia, że temat lub zadanie jest łatwiejsze do opanowania przez ucznia. Nauczyciel zadaje pytania. Pytania można podzielić na pytanie główne zaczynające się od Jak lub Dlaczego. Następnie nauczyciel kontynuuje serię pytań dotyczących połączeń takich, jak: Jakie są... i... podobne? Jak są... i... różne? Jak... wiąże się z... tym, czego nauczyliśmy się wcześniej? Pytanie musi zawsze zaczynać się od pytania Jak lub dlaczego. Układ</p>



pytań powinien wyglądać następująco (Active Learning Methodologies, 2017, s.22):



strategie aktyw-  
nego uczenia  
się: Ranking  
diamentów

strategia podobna do Rankingu kart. Różni się układem, gdyż ten przypomina diament (jeden na górze, dwa w następnym rzędzie, trzy w środkowym rzędzie, a następnie dwa, a na koniec jeden). Praca przy pomocy tej strategii obejmuje następujące fazy: 1. Podział klasy na pary; 2. Nauczyciel przygotowuje dziewięć zdań i poprosi grupy uczniów, aby uszeregowali je w kolejności (szablon diamentu). Szablon eliminuje potrzebę dokładnego rankingu i prowadzi do bardziej konstruktywnej dyskusji. Aby pobudzić dyskusję i uczenie się, grupa może otrzymać osiem zadań/pomysłów i pustą kartę, na którą wpisuje własne. Liczba pustych pól może zostać zwiększona w zależności od grupy lub tematu. Aktywizuje to uczniów (można też w ten sposób zróżnicować trudność zadań i problemów). Uczniowie mogą także otrzymać dziewięć pomysłów w oparciu o konkretne pytanie (sprawdzenie wiadomości). Nauczyciel może przygotować także więcej kartek, wtedy uczeń musi najpierw wybrać 9 pozycji w odniesieniu do wskazanego kryterium; 3. Uczniowie umieszczają karty na szablonie diamentu. Powinni dążyć do osiągnięcia konsensusu między sobą. 4. Każda para uczniów łączy się z inną parą i dzieli się swoimi własnymi rankingami z drugą parą i w razie potrzeby tworzy trzeci konsensusowy diament; 5. Dyskusja na forum klasy: , jakie były różnice i podobieństwa między dwoma początkowymi diamentami? w jaki sposób Twoja grupa osiągnęła porozumienie w postaci układu trzeciego diamentu? Czy osiągnięcie porozumienia było trudne czy łatwe? Dlaczego myślisz, że tak właśnie było? Czy wszyscy czuli, że ich pomysły zostały wysłuchane?

strategie aktyw- nego uczenia się: Ranking kart	pozwala uczniom nadawać priorytet ideom i informacjom oraz uzasadniać swoje wybory. Fazy tej strategii to: 1. Podział uczniów na małe grupy (nie więcej niż 5-6 osób) i rozdanie kart (kartki z treścią); 2. Uczniowie pracując w grupie i dyskutując rozkładają karty według ważności. Mogą to zrobić w linii prostej lub budować poziomy; 3. Uczniowie porównują swój układ z układami innych grup; 4. Następuje dyskusja i negocjacje w sprawie wspólnego dla całej klasy układu kart. Strategia ta może być wykorzystana zarówno w pracy wychowawczej (temat: Moje wartości) lub w pracy nad powtórzeniem materiału lub wprowadzaniem nowego tematu (temat: Najważniejsze odkrycia geograficzne)
strategie aktyw- nego uczenia się: Role play	zachęca uczniów do dyskusji na temat konkretnego problemu i dzielenia się informacjami. Symulacja może dotyczyć konkretnego problemu w zorganizowanym środowisku (sąd, parlament, posiedzenie rady pedagogicznej, rozmowa kwalifikacyjna, spotkanie z politykiem, rozmowa z mamą). Scenariusz powinien być realistyczny i dostarczać wskazówek, co do odgrywanych ról. Podczas tej strategii można wykorzystać zdjęcia, obrazy, rysunki i filmy na podstawie, których uczniowie będą mogli dookreślić swoje role (np. wymieniają osoby na obrazie; wymyślają relacje między nimi; wyobrażają sobie, jak czuje się dana osoba; jak jest ubrana i dlaczego tak, co może mówić, kto jej podlega). Następnie uczniowie „próbują swoich ról” w grupie. Grupa ocenia, wspomaga, daje wskazówki. Po czym uczeń występuje w „rolach” przed klasą
strategie aktyw- nego uczenia się: Rzucić Edwarda	strategia pozwalająca kontrolować ciszę i uwagę podczas wykładu/lekcji. Edwardem jest miękka maskotka. Nauczyciel podaje ją wybranemu studentowi/uczniowi, który rozmawia i przeszkadza w prowadzeniu wykładu. Następnie Edward przierzucany jest przez ucznia do innej osoby, która przeszkadza. Od czasu do czasu nauczyciel sprawdza gdzie jest Edward dyscyplinując w ten sposób uczniów/studentów. Ważny jest także fakt, iż kontrolowanie uwagi słuchającego pozwala zauważyć nauczycielowi, który z uczestników wykładu ma trudności ze skupieniem uwagi, robieniem notatek czy ciągłością wiedzy. Nauczyciel może w ten sposób zaplanować indywidualne konsultacje i rozmowy na temat trudności w uczeniu się. Strategia Rzucić Edwardem sprawdziła się podczas mojej pracy ze studentami zwłaszcza z bardzo dużymi grupami wykładowymi. Edward zawsze wywoływał uśmiech, a młodsze dzieci konkurowały, kto zabierze go na wakacje czy ferie
strategie aktyw- nego uczenia	potrzebna jest miękka piłka, kawałek zmiętego papieru lub miękka maskotka (można maskotce nadać imię np. Leon Pytajnik). Nauczyciel rzuca piłką w stronę ucznia zadając mu pytanie.

się: Rzucić piłkę	Uczeń odrzuca piłkę nauczycielowi lub innemu uczniowi udzielając poprawnej odpowiedzi. Jeśli uczeń nie zna odpowiedzi prosi o pomoc Ratownika, któremu przekazuje piłkę. Ta strategia daje nauczycielowi informację zwrotną, co do wiedzy i umiejętności uczniów
strategie aktywnego uczenia się: Skanowanie	strategie używane, gdy szukamy konkretnych informacji. Na przykład: wyszukiwanie numeru telefonu; znalezienie ceny przedmiotu w katalogu; znajdowanie tematu w indeksie. Fazy strategii to: 1.Pomyśl o tym, czego szukasz; 2. Zapisz to w swoim umyśle; 3. Zastanów się nad tym, czego szukasz, i pozwól, by Twoje oko przebiegło przez stronę;4. Nie czytaj słów, nie czytaj zdań tylko spójrz. Jeśli nie znajdziesz go pierwszy raz, spróbuj ponownie. Staraj się myśleć o słowach, które chcesz i szybko poruszaj oczami. Jeśli nie robisz tego szybko, to tak naprawdę nie skanujesz, bo zatrzymujesz się, by przeczytać pojedyncze wyrazy. Aby nauczyć się skanowania trzeba dużo ćwiczyć. Najlepiej rozpocząć od wyrazów znanych np. swojego imienia lub nazwiska
strategie aktywnego uczenia się: Ślizgać się po powierzchni	( ang. skimming). Strategia przydatna przy zapoznawaniu się z nowym podręcznikiem lub lekturą. Wzbudza zainteresowanie nową książką w tym zarówno treścią jak i szatą graficzną. Nauczyciel może polecić uczniom, aby: obejrżeli okładkę i przedstawili swoje wrażenia (autor tekstu, autor ilustracji, nakład, kolory, scenki, napisy, tytuł, wydawca, itp.); przeczytali spis treści ( ile jest rozdziałów, objętość, najciekawszy tytuł, niezrozumiały tytuł); otworzyli książkę na chybił trafił i zapoznali się z jej fragmentem tak, aby zorientować się, o co chodzi, znaleźli fragmenty w książce gdzie wyodrębnione są konkretne punkty lub tekst podzielony jest na krótkie akapity, opowiedzieli o tym, co przeczytali; znaleźli jakąś ciekawostkę przeczytali wstęp; ocenili grubość książki; ocenili książkę, jako całość. Uczniowie dobrze czytający mogą: 1. zacząć od krótkiego akapitu lub zdania odpowiadając sobie na pytanie:, jaki to rodzaj tekstu, czy jest schemat, który pozwoli na uporządkowanie informacji; 2. oczy uczniów mają przesuwac się po tekście szybko szukając ważnych słów ( omijając słowa to, bardzo, są itp.); 3. uczniowie mają znaleźć jak najwięcej informacji tak szybko, jak to możliwe ( polecenia: nie czytaj każdego słowa, nie czytaj każdego zdania, pozwól oczom poruszać się szybko, chwilę zastanów się nad znaczeniem słów)4.uczniowie przeszukują cały tekst ( artykuł, podrozdział) skupiając się na: tytule, dowolnym diagramie / zdjęciu, pierwszym akapicie, ostatnim akapicie, pierwszym wierszu pozostałych akapitów;5.pytania dla uczniów:, Co myślisz o zawartości pierwszego i ostatniego akapitu? Przeczytaj cały artykuł. Jakie dodatkowe informacje otrzymałeś? Czy zmieniło to twoje wy-

	obrażenie o tym, czego dotyczy artykuł?
strategie aktywnego uczenia się: Wcześniejszy test	strategia polega na daniu uczniom testu przed wprowadzeniem nowego materiału. Uczniowie zapoznają się z testem a następnie z materiałami źródłowymi ( podręcznik, teksty źródłowe, materiały do eksperymentów).Po zapoznaniu się z materiałem uczniowie udzielają odpowiedzi na pytania z testu, po czym następuje wspólna dyskusja na forum klasy
strategie aktywnego uczenia się: Wspólne uczenie się poprzez wzajemne wsparcie	sprzyja osiągnięciu wspólnych celów, co jednoczy i uczy współpracy. Uczniowie współpracują ze sobą, aby pomagać sobie nawzajem i maksymalizować swoje wzajemne i własne uczenie się. Wspólne uczenie się różni się od tradycyjnie pojmowanej pracy grupowej. Lekcje są zorganizowane w taki sposób, aby uczniowie przy wykonywaniu zajęć potrzebowali się nawzajem. Wspólne uczenie się prowadzi do znacznej poprawy osiągnięć uczniów, zachowania, samooceny i frekwencji. Wspólne uczenie się można zdefiniować, jako uczenie się skoncentrowane na uczniu, które obejmuje osiągnięcie celów edukacyjnych wykraczających poza transfer informacji a także rozwój krytycznego myślenia i umiejętności interpersonalnych. Możemy wyróżnić kilka grup współpracy, Pierwszy rodzaj to grupy przeznaczone do pracy nad jednym tematem, projektem, raportem, eksperymentem, problemem przez okres jednej lekcji lub kilku tygodni. Celem pracy jest współpraca i wzajemna nauka poprzez wspieranie się oraz sprawdzenie wiedzy. Rolą nauczycieli jest: wyjaśnianie celów; przydzielanie uczniów do grup, wyjaśnianie zadań; przydzielanie materiałów / zasobów; monitorowanie postępu pracy; odpowiedzi na pytania uczniów. Drugim rodzajem są grupy długoterminowe, które mogą pracować przez cały rok. Ich głównym celem jest udzielanie sobie nawzajem pomocy, zachęty i wsparcia w nauce i funkcjonowaniu w szkole. Celem jest: wsparcie w codziennej nauce, niwelowanie trudności, nadrabianie zaległości ( nieobecności), poprawiają frekwencję szkolną poprzez przydział ról wzajemnie wspierających się. Grupy długoterminowe funkcjonują wspierająco w pracy wychowawczej ( przemoc, przyjaźń, koleżeństwo, więzi grupowe, wspólnotowe, społeczne, kształtowanie „ ducha szkoły”). Trzeci rodzaj grup to grupy „ad hoc”. Powstają w razie potrzeby. Okres współpracy to kilka minut. Celem jest: skupienie uwagi uczniów na materiale, którego należy się nauczyć; obejrzenie filmu( z pytaniami pomocniczymi); eksperyment ( chemia, fizyka); opracowanie tekstu ( fragment lektury, artykuł, instrukcja); podsumowanie lekcji
strategie aktywnego uczenia	pojęcie ustawionej indukcji pochodzi z badań nad uczeniem się (m.in. J.E. Brophy, 2011; R.J. Marzano,2010).Zdaniem F.C. Lunenburg i B.J. Irby (2013) poprzedzające zadanie dydaktyczne

<p>się: przygotowanie uczniów do lekcji metodą ustawionej indukcji</p>	<p>czynności nauczyciela w istotny sposób wpływają na wyniki uczenia się. Ustawioną indukcję wykorzystujemy na początku lekcji, przed dyskusją, przed formułowaniem pytań i odpowiedzi, przed oddaniem zadania domowego, przed przedstawieniem raportów, podczas przydzielania zadań indywidualnych i grupowych, przed oglądaniem filmu. Czynności nauczyciela mogą skupiać się wokół: wprowadzenie przyjaznej atmosfery w klasie( rytuał przywitania, uśmiech i otwarta postawa); zwrócenie uwagi nauczyciela na cele lekcji ( powiązanie nabytej wiedzy z już posiadaną, praktyczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności, nietypowe zastosowanie kompetencji); wprowadzenie atmosfery tajemniczości (pozostawienie luki poznawczej, zaciekawienie, danie możliwości sprawdzenia jak to może być, przekazanie instrukcji np. szyfrem); zadanie pracy domowej ze wskazaniem, do czego ma ona służyć i jak nauczyciel będzie sprawdzał jak uczniowie ją wykonali ( dyskusja, gra, rozwiązanie problemu); podanie „dobrych” przykładów i wskazanie modeli; przyjmowanie ról postaci literackich i weryfikacja założeń; stosowanie metody symulacyjnej, (co by było gdybyś mógł rozwiązać problem głodu na ziemi jak by to wpłynęło na politykę zagraniczną, co byś zrobił dla siebie a co dla innych gdybyś wygrał w toto lotka)</p>
<p>technika mnemoniczna Mind Map</p>	<p>(mapa myśli, notatka graficzna, notatka obrazkowa). T. Buzan ( 2004) zaleca: 1. Ułóż kartkę w poziomie — przecięż oczy też umieszczone są obok siebie, a nie jedno nad drugim. W poziomie jednym spojrzeniem ogarniasz więcej; 2. Na środku wyraźnie narysuj i napisz temat notatki. Wyróżnij go, żeby rzucał się w oczy; 3. Od tematu poprowadź gałęzie, a od nich mniejsze gałązki — będą na nich podtematy; 4. Używaj tylko słów kluczowych (najważniejszych), napisz je nad linią (będą podkreślone), drukowanymi literami; 5. Używaj kolorów, to ułatwi zapamiętywanie; 6. Rób symboliczne rysunki, strzałki (przyciągają wzrok a materiał graficzny przyswajamy 60 razy szybciej); 7. Pogrupuj gałęzie, otaczając je chmurkami i numerując. Do zalet tak robionych notatek zaliczamy: jasno zdefiniowany temat; zrozumiałość (dla autora notatki mają sens); widać, co jest ważne, a co mniej istotne; widać porządek i powiązania między zagadnieniami; samo robienie notatki jest przyjemne; każdej chwili można uzupełnić notatkę; łatwo jest przeglądać i powtarzać materiał; każda notatka wygląda inaczej ( indywidualnie), co bardzo ułatwia zapamiętywanie</p>
<p>technika mnemoniczna akronimy</p>	<p>akronim to wyraz utworzony z pierwszych liter kilku wyrazów zaliczanych do określonej grupy. Przykładami akronimów znanych nam wszystkim jest PWN ( Państwowe Wydawnictwo Naukowe), PZU (Państwowy Zakład Ubezpieczeń). Efektywne zapamiętanie wyrazów jest łatwiejsze.</p>

	Podam tu przykład mojego studenta, który chciał zapamiętać kolejność filozofów: SPA ( Sokrates, Platon, Arystoteles)
technika mnemoniczna akrostychy	polega ona na tworzeniu zdań, których pierwsze litery stanowią wyrazy do zapamiętania. Przykład podstawowych pojęć z dydaktyki: cele, metody, ogniwa, zasady formy, środki: <b>C</b> elina <b>m</b> aluje <b>o</b> braz <b>z</b> fikuśną <b>ś</b> winką
technika mnemoniczna grupowanie (metoda lewopółkulo-wa)	polega na dzieleniu materiału na partie bez zróżnicowania treściowego. Stosowanie tej techniki wspomaga zapamiętywanie np. numerów telefonów. W tym przypadku ciąg 9 cyfr przekracza możliwości pamięci krótkotrwałej (598392645) natomiast pogrupowany w trzy trójki jest prosty w zapamiętaniu 598 392 645. Udowodnił to G. Miller, który przeprowadzając badania nad pamięcią w 1956 sformułował teorię „ magicznej siódemki”, czyli zapamiętywania 7 dźwięków, smaków, obrazów czy liczb
technika mnemoniczna haków (lokacji/ umieszczenia)	polega na tym, że za pomocą skojarzeń „wiesz się” nowe informacje na znanych i widocznych elementach otoczenia. Możemy w tym celu wykorzystać dobrze znany nam pokój, drogę, którą często chodzimy i znamy ją już na pamięć, a nawet własne ciało. Hakiem nie może być zbyt mała rzecz, rzeczy podobne do siebie, rzeczy ruchome i położone zbyt blisko siebie. Technika haków służy do zapamiętywania długich ciągów informacji, które dodatkowo należy odtwarzać w określonej kolejności (informacje prawnicze, ekonomiczne; zróżnicowane tematy, listę zakupów, obce słówka). Informacje zapamiętywane tą metodą są utrwalone zdecydowanie na dłużej niż przy tradycyjnym zapamiętywaniu, ponieważ tworzą się i uruchamiane są połączenia między komórkami nerwowymi
technika mnemoniczna klasyfikowanie (metoda lewopółkulo-wa)	opiera się na lewopółkulowym wyspecjalizowaniu funkcjonalnym. Polega na tworzeniu mniej lub bardziej wyspecjalizowanych kategorii semantycznych i włączaniu w nie elementów, które posiadają reprezentatywne cechy wobec zgromadzonych elementów. Przykładem może być kategoria zwierzęta ( krokodyl, pies, kot, małpa, szerszeń). Zastosowanie tej techniki przynosi efekty w sytuacji konieczności zapamiętania 20 wyrazów. W tym przypadku tworzymy 3-5 kategorii ( pamiętając oczywiście o „ magicznej siódemce”)
technika mnemoniczna liczbowo – obrazowa	polega na zamianie numerów od 0 do 10 na symbole obrazkowe. Cyfry i liczby są abstrakcyjne i trudniej je sobie dokładnie wyobrazić niż symbole i obrazy, a tym samym trudniej jest je zapamiętać. Najczęściej stosowane symbole to: 0 (jajko); 1(świeczka); 2 (łabędź); 3 (mewa; piersi); 4 ( krzesło; żaglówka); 5 (hak; haczyk); 6 (bomba; gwizdek; słoń; trąba słońca); 7 (kosa; fla-

	<p>ga); 8 (bałwan); 9 (balonik; słuchawka telefoniczna); 10 (strzała i tarcza; talerz i łyżka; plecak ze stelażem). Zatem, by zapamiętać 10 wyrazów: „wyobraź sobie scenkę, w której skojarzysz dwa elementy: jeden – symbolizujący informację do zapamiętania i drugi – symbolizujący numer, pod którym zapamiętujesz tę informację; nie próbuj zapamiętywać, że coś wygląda jak coś innego, np., jeśli pod numerem 7 masz zapamiętać informację „ostry nóż”, nie rób skojarzenia „nóż jest ostry jak kosa”, bo na obrazie w Twojej wyobraźni pojawi się tylko jeden element i tylko on pozostanie w pamięci!” ( T. Buzan, 2003, ss. 89-90); postaraj się pracować nad swoimi skojarzeniami, by były one wyraźne, kolorowe, zabawne, pełne akcji a symbole bardzo duże bo to sprzyja zapamiętaniu. Dodaj do tego ruch, dźwięk, smak i zapach a Twoje skojarzenia będą trwalsze. Technika liczbowo-obrazkowa to doskonały sposób na szybkie zapamiętanie krótkiego ciągu informacji. Symbole poszczególnych numerów mogą też służyć, jako haki. W tej technice podobnie jak w technice haków (locji, umieszczania), bardzo ważna jest wyobraźnia. Technika ta nie służy do zastosowania ciągu cyfr, lecz możesz ją stosować, gdy: chcesz pamiętać informacje w ścisłej kolejności, a na dodatek od razu odtworzyć z pamięci dowolny element, bez wymieniania wszystkich od początku. Zapamiętujesz elementy uporządkowane w rankingu od największego (najdroższego, najdłuższego itp.) do najmniejszego (najtańszego, najkrótszego) i chcesz szybko wskazać „na wrywki”, który jest drugi, czwarty itd., Jeśli konieczne jest posługiwanie się przepisami, zasadami, regulaminami to bez długiego zastanawiania można przywołać paragraf 3, 6 albo 9, podając zarówno numer, jak i treść paragrafu, przepisu</p>
<p>technika mnemoniczna łańcuchowa</p>	<p>w tej technice łączy ze sobą zawsze elementy, jak ogniwa łańcucha wymyślając przy tym zabawną lub nonsensowną historię. Jeśli masz zapamiętać np. jakiś ciąg elementów, szczególnie w odpowiedniej kolejności, to właśnie ta metoda jest odpowiednia. Przykład: „ załóżmy, że wybierasz się do sklepu i masz zapamiętać następującą listę zakupów: mydło, cukier, woda mineralna, papryka, szynka, notes. Zaczynamy od mydła i cukru — łączymy te dwa wyrazy zabawnym skojarzeniem: <i>Mydło uciekło z łazienki i postanowiło podbić świat. Tuż obok łazienki była kuchnia, gdzie zaciekawione mydło wpadło na cukier, a że biegło szybko, to poślizgnęło się (jak to mydło) i wpadło prosto do torebki.</i> W ten sposób połączyliśmy dwa pierwsze elementy. Teraz łączymy kolejne dwa: cukier i wodę mineralną: <i>Cukier, chcąc zmyć z siebie ślady mydła, poprosił o pomoc wodę mineralną i cały się w niej wykąpał.</i> Możesz sobie wyobrazić, jak smakowała taka woda z kilogramem cukru! Kolejne dwa elementy to woda mineralna i papryka: <i>Woda mi-</i></p>

	<p>neralna pomyślała, że uratować ją może tylko dosypanie do butelki jakiejś przyprawy, która zlikwiduje ten słodki smak. Pierwsza w rękę wpadła jej ostra papryka... Natychmiast cała woda zrobiła się czerwona i zaczęła zionąć ogniem. Papryka i szynka: Papryka, uciekając przed ogniem, schowała się za szynką, która grzecznie przysypiała na stole. Papryka poczuła, jak pięknie i smakowicie pachnie szynka i pomyślała, że musi być naprawdę świeża. Szynka i notes: Szynka, która pisała pamiętnik, wzięła swój ulubiony zielony notes z kartkami w kratkę i opisała całą tę historię” ( T. Buzan, 2003, s.58). Ta historia jest całkowicie nierealna, szalona, wręcz głupia, lecz dzięki temu łatwa do zapamiętania na długi czas. Jeśli tylko będziesz w stanie przypomnieć sobie tę historię, przypomnisz sobie również wszystkie informacje, które trzeba było zapamiętać. Technika łańcuchowa często jest stosowana intuicyjnie, ale nie pozwala na zapamiętywanie długich ciągów informacji. Gdy informacji jest dużo (powyżej 20 elementów) lub są rozbudowane lepiej zastosować inną technikę np. umieszczania czy haków</p>
technika mnemoniczna łączenie parami	<p>podobna technika do techniki łańcuchowej. Tu kojarzymy wyraz 1 z 2, potem 2 z 3 itd. Oczywiście stosujemy wszystkie zalecenia do zapamiętywania, czyli humor, kolor, ruch itd.</p>
technika mnemoniczna porcjowanie (metoda lewopółkulo-wa)	<p>to powtórzenie techniki grupowania i klasyfikowania. Dzielenie materiału jest jednak ściśle powiązany z treścią. W efekcie powstają całościowe i skończone wątki merytoryczne. Przykładem może być artykuł w czasopiśmie lub rozdział w książce podzielony akapitami ( wyczerpującymi określoną treść). Porcjowanie może odbywać się także od ogółu do szczegółu. Polega ono na przyjęciu ogólnych kategorii, które uzupełniane są przez szczegóły je dookreślające i uzupełniające. Możemy także porcjować materiał do zapamiętania od szczegółu do ogółu. W tym przypadku szczegółowym informacjom nadajemy kategorie będące obszarem wspólnym informacji szczegółowych. Techniki grupowania, klasyfikowania i porcjowania wymagają zapamiętywania i odtwarzania linearnego</p>
technika mnemoniczna rymonimy	<p>polega na ułożeniu krótkiego wierszyka. Wszyscy znamy –uje się nie kreskuje lub pamiętaj chemiku młody lej zawsze kwas do wody</p>
technika mnemoniczna rymowany system	<p>podrzędna technice liczbowo – obrazowej i technice haków z tą różnicą, że przy zapamiętywaniu obrazów przy cyfrach się je rymuje. Z.W. Brześkiewicz (1995) proponuje następujące rymy: jeden- eden; dwa- trwa; trzy-mży; cztery-siekiery; pięć- rtęc ( termometr); sześć- jeść; siedem –</p>



cyfr	tandem ( rower dwuosobowy); osiem- prosię; dziewięć- pieczęć; dziesięć – jesień ( drzewa bez liści)
technika mnemoniczna słowa klucze	zdaniem T. Buzana ( 2003) „słowo albo zwrot-klucz pamięci jest wyrazem zawierającym w sobie szeroki wachlarz wyobrażeń, które dzięki niemu mogą w każdej chwili zostać przywołane do naszej świadomości. Najlepiej, jeśli jest to rzeczownik albo czasownik, którym towarzyszą czasem przymiotnik lub przysłówki” (s. 91). Słowa klucze określane są podczas czytania tekstu. Niestety umiejętność tą trzeba ćwiczyć, gdyż słowa klucze muszą być ściśle znaczeniowo ( cała treść artykułu, książki, opowiadania, czytanki)
technika mnemoniczna słowa klucze SQ3R (lub SQRRR)	przedstawiona i wymyślona w 1946 roku przez F.P.Robinsona (1961).Do dziś jego książka Effective study. SQ3R wydawana jest w Anglii do dziś, jako bestseller. Technika pomaga uzyskać maksymalne korzyści z czytania, czyli umożliwia organizowanie i interpretowanie badanych informacji, tak, aby znaleźć je szybko, gdy są potrzebne. Realizacja techniki wymaga realizacji 5 faz: <b>S</b> urvey, <b>Q</b> uestion, <b>R</b> ead, <b>R</b> ecite, <b>R</b> evue. <b>S</b> urvey inaczej skanuj, badaj, przeglądaj. W tej fazie najważniejsze jest badawcze przejście tekstu, aby stwierdzić czy jest on dla nas przydatny. Zaczynamy od tytułu, rysunków, tabel podkreśleń. Faza ta trwa od 1 do 2 minut. Jest ona kluczowa do dalszej pracy, ponieważ tekst można odrzucić, jako ten, który nie spełnia naszego celu. <b>Q</b> uestion inaczej pytaj, czyli formułuj i zadawaj pytania. Najprościej jest zmieniać formę tytułu tekstu i jego nagłówków na pytania, (kto, co, kiedy, gdzie, dlaczego, jak?). Ta faza pozwala zrozumieć, czego nauczymy się z tekstu, ustrukturyzować informacje i zweryfikować poprzez pytania czy tekst wyczerpuje nasze zapotrzebowanie na informacje. 3. <b>R</b> ead, czyli czytaj. Należy rozpocząć czytanie od pierwszej sekcji wybranego tekstu ( np. akapit). Szukając odpowiedzi na pytania, które zostały postawione w drugiej fazie. Czytając można zaznaczyć na kolorowo najważniejsze informacje oraz robić notatki np. w postaci mapy pamięci. 4. <b>R</b> ecite, czyli recytować, wyliczać, zrelacjonować, odpowiadać z lekcji. Faza ta polega na udzielaniu na podstawie tekstu odpowiedzi na pytania. Odpowiedzi można udzielić pisemnie lub ustnie, ale własnymi słowami. „Gdy odpowiadasz na pytania, przeanalizuj mentalnie i ustnie główne koncepcje sekcji. Jeśli dojdiesz do pytania, na które nie możesz odpowiedzieć, przeczytaj ponownie tekst lub zapoznaj się z notatkami, aby znaleźć odpowiedź. Przejdź do następnego kroku dopiero po udzieleniu odpowiedzi na wszystkie utworzone pytania”( F.P.Robinson, 1961, s.56). W tej fazie należy „połączyć nowe, właśnie zbadane informacje z tymi już skonsolidowanymi. Jeśli jesteś w

	<p>stanie to zrobić, materiał jest wyuczony i możesz przejść do następnego rozdziału”(D. Brozo, 2016, s.5). Review faza 5 czyli przeglądanie. Po przeczytaniu wszystkich sekcji, wróć i sprawdź odpowiedzi na wszystkie pytania utworzone w fazie 2. Zaznacz ponownie, pogrubione lub podkreślone części. Pomoże Ci to przypomnieć sobie główne punkty. Przejrzyj swoje pytania, odpowiedzi i notatki przed testem, aby móc sobie przypomnieć główne punkty. Ostatnim krokiem jest po prostu sprawdzenie informacji, które badałeś, które mogą polegać na ponownym czytaniu tekstu, notatek, map myśli, a nawet dyskusji z innymi. W literaturze przedmiotu znane są także prostsze metody jak P2R - podgląd, czytać i przeglądać, S-RUN –przegląd, czytanie, podkreślanie i sporządzanie notatek, ale podobnie jak SQ3R opierają się na tej samej zasadzie - rewizji</p>
<p>technika mnemoniczna spółgłoskowy system cyfr</p>	<p>podrzędna technice liczbowo – obrazowej i technice haków. Technika ułatwia zapamiętanie numerów telefonów, szyfrów, dat, numerów tablic rejestracyjnych. Z.W. Brześkiewicz (1995) proponuje dźwiękowy odpowiednik cyfry 1 to dla Ciebie od dziś T lub D. Litera T ma jedną kreskę pionową. Dźwiękowym odpowiednikiem cyfry 2 jest N. Litera N ma dwie pionowe kreski. Dźwiękowym odpowiednikiem cyfry 3 jest M. Litera M ma trzy pionowe kreski. Dźwiękowym odpowiednikiem cyfry 4 będzie R. Jest to dominująca głoska w słowie cztery. Dźwiękowym odpowiednikiem cyfry 5 będzie L. Rzymskie L - pięćdziesiąt - zawiera w sobie słowo "pięć". Dźwiękowym odpowiednikiem cyfry 6 będzie J. "Pisane" małe j, ale odwrócone przypomina szóstkę. Dźwiękowym odpowiednikiem cyfry 7 będzie K lub G. Z dwóch siódemek można stworzyć literę K, jedna pisana normalnie, druga odwrócona, przylegająca "główką" do poprzedniej (rysunek). Dźwiękowym odpowiednikiem cyfry 8 będzie F lub W. "Pisane" małe f przypomina ósemkę. Dźwiękowym odpowiednikiem cyfry 9 będzie P lub B. Odwrócone 9 przypomina P. Dźwiękowym odpowiednikiem cyfry 0 będzie S lub Z. Jest to pierwsza litera w słowie "zero". Aby łatwo zapamiętać przypisane cyfrom spółgłoski wystarczy zapamiętać: ToNa MoReLi i JuKa W BaZiach. Następne cyfry: 11 - TaTo, 12 - DoN (Kichot), 13 - DoM, 14 - TiR, 15 - TaLerz, 16 - TuJa, 17 - TKacz, 18 - ToFfi, 19 - DaB, 20 - NoS, 21 - NiT, 22 - NeoN, 23 - NeMo, 24 - NuR, 25 - NiL</p>
<p>technika mnemoniczna synestezja</p>	<p>na początku trzeba zaznaczyć, iż nazwanie synestezji techniką mnemoniczną jest nadużyciem. Jednak sama zdolność do synestezji ułatwia zapamiętywanie. Synestezja to rodzaj współdziałania zmysłów, w wyniku, którego człowiek nią obdarzony odbiera rzeczywistość dużo pełniej niż</p>

zwykle. Cecha ta rozpoznawana jest raz na 20- 25 tysięcy urodzin i to przede wszystkim u kobiet. Zdaniem A.Rogowskiej ( 2002) integracja w synestezji smakowej, dotykowej czy muzycznej, o pierwotnych atrybutach i komponencie emocjonalnym, prawdopodobnie dokonuje się we wczesnych filogenetycznie strukturach mózgu limbicznego, natomiast synestezja językowa – na poziomie kory mózgowej”( s. 473). Osoby z synestezją potrafią widzieć dźwięki lub odczuwać kolory. Raz aktywowana umiejętność pozostaje na całe życie. Aktualne badania nad synestezją obejmują między innymi dziedziczenie tej cechy (T. Ghose, 2017) i wskazują, że „doświadczenie zjawiska synestezji może wynikać z pewnej formy połączenia między pewnymi obszarami mózgu, które zazwyczaj są rozdzielone” (R.E. Cytowic, 1995, 123). Poza opisanymi powyżej zdolnościami osoby te mają ponadprzeciętną inteligencję oraz wyobraźnię przestrzenną. Są leworęczni i mogą mieć kłopoty z lateralizacją. Szybko uczą się języków obcych i przyswajają wiedzę. Mają kłopoty w operowaniu liczbami. „Okolo 17% synestetyków wykazuje podatność na doznania paranormalne, takie jak deja vu, sny prorocze lub wyczuwanie obcej obecności, gdy nikogo nie ma w pobliżu” (R.E. Cytowic, 1982, 23).Potwierdzają to aktualne badania nad mózgiem gdzie stwierdzono, że synestezja przypomina wiele innych zjawisk, z których wszystkie mają coś wspólnego z odmiennymi stanami świadomości ( np. padaczka skroniowa). Po zbadaniu wielu przypadków osób z synestezją R. E. Cytowic ( 1995) podaje pięć kryteriów diagnozowania synestezji: „1. Mimowolność. Synestetycy nie potrafią kontrolować swoich wrażeń zmysłowych, jednak koncentracja uwagi może wpłynąć na wzrost siły przeżycia;2. Projekcja. Wywoływane wrażenia zmysłowe są spostrzegane nie, jako wyobrażenia wewnątrz umysłu, ale jako projekcje zewnętrzne, znajdujące się blisko twarzy lub ciała; 3. Trwałość i niepowtarzalność. Konkretny bodziec wywołuje zawsze te same wrażenia zmysłowe. W przeciwieństwie do asocjacji zależnych od wielu czynników(kultura, zdobyta wiedza, doświadczenie) modyfikujących skojarzenia, synestezje są niezmiennie w ciągu życia jednostki; 4. Pamięć. Wywoływane wrażenia zmysłowe są wyraźne i żywe w pamięci nawet wówczas, gdy bodziec, który je uruchomił, został zapomniany; 5. Emocje. Synestetycy mają silne uczuciowe przekonanie o realności wrażeń zmysłowych, które odczuwają. Synestezja jest często połączona z uczuciem zachwyty, a nawet ekstazy” (s. 121-124). Naukowcy szacują, że występuje około 50 form synestezji. Najpopularniejsze to zdaniem I. Sidorowskiej (2001): synestezja lingwistyczna: wrażenia zmysłowe wywoływane są przez jednostki lingwistyczne, takie jak: litery, cyfry, słowa (imiona, dni tygodnia, miesiące, pory roku itd.) i wywołują one wrażenia w zmysłach związanych ze słuchem, wzro-

	kiem, smakiem, dotykiem; synestezja muzyczna: doznawanie kolorowych lub smakowych wrażeń podczas słuchania muzyki; synestezja audio motoryczna: zasłyszane dźwięki wywołują przymusowe przyjęcie pozycji ciała
technika mnemoniczna system alfabetyczny	podrzędna technice haków tu hakami są litery alfabetu. Z.W. Brześkiewicz (1995) proponuje: A agrafka; B bez; C cel ( tarcza); D deska; E ekierka; G gerber; H hak; I Iza; J jota ( hiszpański taniec ludowy); K kamień; L elki (futro); Ł Ełk (rzeka); M eminencja( biskup); N encyklopedia; O oczy; P pestka; Q kufel; R erka ( karetka pogotowia); S Eskimos; T teczka; U usta; V fałda; W wujek( mężczyzna); X ixi ( proszek doprania; Y igrek; Z zetor ( traktor)
technika mnemoniczna: Zasada 80/20 (zasada Pareto)	została sformułowana w 1897 roku przez włoskiego ekonomistę, markiza Gilfreda Pareto. Autor założył, że 80% konsekwencji wypływa tylko z 20% przyczyn. Inaczej mówiąc, skromniejszymi środkami i mniejszym wysiłkiem można osiągnąć większe efekty. Zasada 80/20 jest niezgodna z naszym intuicyjnym przekonaniem, że wszystkie przyczyny będą miały takie samo znaczenie. Kierując się tą zasadą, należy wyszukiwać te czynności, które przynoszą największe efekty, pomijając inne, mniej wartościowe, optymalizując w ten sposób nasze działania (T.Urban, 2011). Kolejność pracy z materiałem do nauczenia się polega na: wybraniu tylko tych informacji, które są optymalne, dają nam najwięcej wiedzy i są bazą (na ich podstawie możemy wydedukować znacznie więcej); zapamiętaniu wybranych kluczowych informacji korzystając z technik zapamiętywania); dalszy czas i wysiłek ( 80%) należy poświęcić na zapamiętanie 20% kluczowych informacji
techniki pamięciowe	opierają się na angażowaniu do pracy obu części naszego mózgu, co sprawia, że prawa półkula nie tylko „nie nudzi się” i „nie przeszkadza”, ale dodatkowo znacząco zwiększa efektywność pracy pamięci. W literaturze przedmiotu opisanych jest wiele technik pamięciowych (T. Buzan, 2003, 2004; C.Hannaford, 2003; G. Dryden, J. Voss, 2003), Najciekawsze to: technika haków; technika lokacji/ umieszczania; technika liczbowo – obrazowa; technika łańcuchowa; technika Mind Map ( mapowania); zasada 80/20
zasady koncentracji	według C. Hannaford ( 2003): 1. Postaraj się wzbudzić w sobie ciekawość i zainteresować się tym, czego masz się nauczyć. Mów „chcę” (to mobilizuje), a nie „muszę” (to walka z samym sobą); 2. Zaplanuj sobie pracę — 8 minut planowania oszczędzi Ci godzinę pracy w ciągu dnia: nie planuj zbyt dużo na jeden dzień, nie planuj na „ideał”, tylko dla siebie, plany tygodniowe zapisuj na kartce, z uwagami o wykonaniu, pamiętaj o czasie na odpoczynek, przeplataj pracę

	<p>umysłową pracą fizyczną; 3. Organizacja to także: umiejętność dokonywania wyboru i rezygnacji, umiejętność wykonywania właściwych czynności we właściwym czasie, stosowanie metod zapamiętywania i uczenia się w zależności od rodzaju pracy; 4. Stwórz sobie odpowiednie warunki zewnętrzne: zadbaj o wygodną, w miarę wyprostowaną pozycję, by nie zakłócać krążenia, wybierz stałe miejsce, aby zawsze kojarzyło Ci się z nauką utrzymuj w nim porządek; 5. Rób przerwy, bowiem aby zmaksymalizować zapamiętywanie, należy często robić przerwy w uczeniu. Jeżeli wiadomo, że zapamiętywanie jest najlepsze na początku i końcu czasu poświęconego na uczenie, to logika wskazuje, że trzeba maksymalizować liczbę „początków” i „końców”, aby skrócić do minimum czas „pośrodku”, podczas którego stopień zapamiętywania gwałtownie spada; 6. Najlepszym „odcinkiem czasowym” do nauki jest 30 do 45 minut z 5-minutową przerwą. Przerwy ponad 10-minutowe są już „nieproduktywne”. 7. Przerwę najlepiej przeznaczyć na ćwiczenia fizyczne, głębokie oddychanie, taniec itp.; 8. Nie wkuwaj, tylko myśl. Dostrzegaj przyczyny i skutki, wzajemne zależności i powiązania; 9. Zaplanuj naukę tak, by po sobie następowały kontrastujące tematy i zagadnienia; 10. Komentuj zagadnienia, które przyswajasz, rozmawiaj ze sobą; 11. Używaj kolorów i podkreśleń; 12. Używaj skojarzeń i mnemotechnik; 13. Znajdź cel, dla którego się uczysz</p>
uczenie się przez emocje	<p>emocjonalne uczenie się wymaga przypomnienia o trzech perspektywach udziału emocji w tym procesie: perspektywa biologiczna; perspektywa poznawcza; perspektywa konstruktywistyczna: W podejściu biologicznym emocje to gniew, strach, szczęście, miłość, wstręt i smutek. Emocje wzmagają naszą skłonność do działania i nadają mu ekspresywności. W podejściu poznawczym zaś, emocje klasyfikujemy zgodnie z normami społecznymi i tak je staramy się porządkować tłumiąc lub podkreślając. W podejściu konstruktywistycznym emocjami nadajemy znaczenie naszej wiedzy i kształtujemy właściwą dla siebie ekspresywność emocjonalną. Emocje nadają także kształt naszym wspomnieniom i związanej z nimi wiedzy. Doświadczenie zarówno emocji jak i racjonalności sprzyja utrwalaniu zachowań osobniczych. Zachowania te mogą dopuszczać mechanizmy emocjonalne w taki stopniu, aby jednostka uznała swoje zachowania, jako pożądane i przynoszące jej korzyści</p>
wzory uczenia się	<p>zorganizowane podejście do wykonania jakiegoś zadania. Wyróżnia się następujące wzory uczenia się: = uczenie się pod wpływem wzmocnień zewnętrznych; = aktywne przetwarzanie informacji; = uczenie się społeczne ( we współpracy); = uczenie się całościowe ( osobowościowe)</p>

uczenie się: typy uczących się	według J. Pólturzyckiego, ( 2012) który proponuje podział w zależności jak uczeń przyswaja sobie wiedzę pamięciową i jak ją łączy z posiadanym doświadczeniem teoretycznym i praktycznym. Wyróżnia, zatem: typ przenoszący, czyli uczący się systematycznie na każdej lekcji, jest aktywny dyskutuje i spiera się, automatycznie wiąże i wykorzystuje wiedzę z doświadczeniem; typ uczący się lekcjami, czyli opanowuje każdą lekcję pamięciowo osobno bez oglądu całości, nie włącza nabytej wiedzy do modyfikowania wiadomości; typ rozstrzelony, czyli uczeń, który uczy się bezpośrednio, słabo zapamiętuje, ale łatwo wydobywa sens całości materiału, w sposób oryginalny wykorzystuje to, co się nauczył, zadaje ciekawe pytania
--------------------------------	---

Tabela 18

Wychowanie w perspektywie literatury przedmiotu

wychowanie	opis
ogół działań mających na celu ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie. W tym procesie wykorzystuje się metody, techniki, formy i środki wychowania	
metody wychowania K.Konarzewski (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• metody indywidualne i metody grupowe</li> <li>• metody strukturalne i metody sytuacyjne</li> </ul>
metody wychowania M.Krawczyk (1965)	metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego i metody pośredniego oddziaływania wychowawczego
metody wychowania H. Muszyński (2004)	metody wpływu osobistego, metody wpływu sytuacyjnego i społecznego i metody kierowania samowychowaniem

<p>metody wychowania z punktu widzenia pracy opiekuńczo-wychowawczej</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• metoda modelowania: metoda dobrego przykładu, Słowa uczą a przykłady pociągają; metoda zadaniowa: Stawianie zadań, których wykonanie prowadzi do konstruktywnych zmian zachowań i postaw pożądanych z punktu widzenia wychowawczego W pracy opiekuńczo-wychowawczej: powierzanie zadań w rodzinie ( asystent rodziny, koordynator pieczy zastępczej, kurator, rodzic, rodzina wspierająca), powierzanie zadań w szkole( nauczyciel, wychowawca, psycholog, organizacje szkolne, organizacje społeczne); powierzanie zadań w środowisku wychowawczym (czynności samoobsługowe, działania opiekuńcze wobec innych, zadania związane z organizacją dnia w placówce); powierzanie zadań w środowisku lokalnym( współpraca z lokalną społecznością, podejmowanie samodzielnych zadań opiekuńczych, animowanie działań);</li> <li>• metoda perswazyjna: Uświadamianie obowiązków i powinności wobec innych i poszanowania ich praw; Wykorzystać można: metodę opartą na słowie, metodę opartą na przeżywaniu, metodę rozwiązywania problemów. Uświadamianie obowiązków i powinności wobec innych i poszanowania ich praw w: Rodzinie ( rodzaj rodziny i styl wychowania); Szkole ( regulamin szkoły); Placówce opiekuńczo-wychowawczej( regulamin placówki i jej rodzaj); Środowisko społeczne( rola sąsiadów, osób znaczących, przechodniów itd.);</li> <li>• metoda nagradzania: promowanie zachowań pożądanych z wychowawczego punktu widzenia. Zasady nagradzania: Wzmacniać zachowania pożądane; Wzmacniać zachowania bezpośrednio po ich wystąpieniu; Wzmacniać zachowania w sposób przerywany(, gdy występują ciągle), aby można było przenieść je na wyższy poziom ( nawyki, postawy); Łączyć wzmocnienia różnego rodzaju ( słowne, materialne);</li> <li>• metoda karania: Działalność wychowawcza, która polega na tworzeniu awersyjnych dla wychowanka zdarzeń pozostających w czasowym związku z jego określonym zachowaniem się. Uwarunkowania: pozytywny stosunek karanego do karzącego; pozytywny stosunek karzącego do karanego; dyskretne i przyjazne wymierzanie kary; rozumienie kary przez karanego; Stopniowanie kary przez karzącego; wstrzeźliwość w stosowaniu kar; łączenie kar i nagród; specyfika środowiska, w którym dokonuje się kar i nagród; metoda oddziaływań grupowych: aktywizowanie wychowanka w działalności zespołowej i samorządowej. Uwarunkowania: tworzenie grup do realizacji określonych celów; wykorzystanie potencjału grup już istniejących; specyfika grup formalnych i nieformalnych; specyfika placówek opiekuńczo-wychowawczych; predyspozycje indywidualne wycho-</li> </ul>
--	--

	wanków i wychowawców; animacja społeczności lokalnej
pseudowychowanie	twórcą tego pojęcia jest ks. profesor J.Tarnowski ( 2005,2009, 2009a). Do kategorii pseudo-wychowania zalicza: tresurę, administrowanie, trening, moralizowanie oraz kształtowanie osobowości. Wychowanie jego zdaniem powinno mieć następujące cechy: człowieczeństwo, permanencja, inter - i intraakcyjność, nieokreśloność oraz transgresyjność. Proces wychowania, zatem to wsłuchiwanie się w wychowanka. Nie narzucanie i przymuszanie, lecz delikatna pomoc do budzenia zainteresowania wartościami i poszukiwania ich, aż do spotkania z Bogiem. Nie należy oczekiwać natychmiastowych wyników, lecz nadziei na przyszłość. Wychowaniu powinna towarzyszyć wielka cierpliwość i atmosfera radości
podstawa programowa w pracy opiekuńczo-wychowawczej	w pracy opiekuńczo-wychowawczej podstawą do pracy z wychowankiem jest indywidualny plan pracy. Zgodnie z § 8. Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz. U. z dnia 4 marca 2005 r.) z późn. zmianami wychowawca placówki opiekuńczo-wychowawczej organizuje pracę z grupą dzieci oraz pracę indywidualną z dzieckiem. Wychowawca, kierujący procesem wychowawczym dziecka, realizuje zadania wynikające z indywidualnego planu pracy oraz pozostaje w stałym kontakcie z rodziną dziecka, przy czym jeden wychowawca kieruje procesem wychowawczym nie więcej niż 8 dzieci. Powyższe rozporządzenie określa cele i zadania różnego rodzaju placówek opiekuńczo-wychowawczych jednak nie można ich traktować, jako podstawy programowej. W tym zakresie placówka ma pewną autonomię. Jednak w niektórych placówkach wychowanek uczęszcza do szkoły i wtedy obowiązuje go realizacja podstaw programowych (Ministerstwo Edukacji Narodowej). Wychowanek może jednak mieć dokonaną modyfikację programu i dostosowanie go do indywidualnych potrzeb. Indywidualny program, zatem, może być realizowany zarówno w szkole jak i placówce opiekuńczo-wychowawczej. W placówce wychowanek ma zazwyczaj stałego wychowawcę, który jest odpowiedzialny za przygotowanie ( po diagnozie przeprowadzonej przez zespół specjalistów) i realizację zindywidualizowanego procesu wychowawczego. Wychowawca zobowiązany jest prowadzić kartę pobytu dziecka, a także opracować jego indywidualny plan pracy (IPP)
postawy opiekuńcze i wychowawcze według J. Korczaka	postawy negatywne to: =wychowawca brutal; =wychowawca liberał; = wychowawca dozorca; = wychowawca tyran; =wychowawca apostoł; = wychowawca przyrodnik; =wychowawca dogmatyk; = wychowawca idealista; = wychowawca rutyniarz; = wychowawca bez samokontroli



(1978)	i samooceny, zaś postawy pozytywne: = wychowawca pracownik; = wychowawca diagnostyk; = wychowawca pielęgniarz; = wychowawca ogrodnik; = wychowawca organizator; = wychowawca odpowiedzialny; = wychowawca obrońca; = wychowawca cierpliwy
potrzeby w pracy opiekuńczo-wychowawczej	szczególne miejsce w realizacji potrzeb jednostki w toku pracy opiekuńczo-wychowawczej zajmują potrzeby związane z poczuciem bezpieczeństwa i przynależności. W drugiej kolejności są to potrzeby szacunku i uznania oraz potrzeby samorealizacji
oddziaływanie pedagogiczne w pracy opiekuńczo-wychowawczej	to ciąg powiązanych ze sobą i ukierunkowanych na cel wychowawczy aktów pedagogicznych w trakcie, którego pojedynczy lub zespołowy obiekt tych oddziaływań doświadcza w swojej świadomości określonych bodźców, wpływających na jego postępowanie. Oddziaływanie pedagogiczne ma miejsce w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, ale także przybiera charakter pozainstytucjonalny i okazjonalny
ocena wychowanka w pracy opiekuńczo-wychowawczej	ocena i ocenianie jest ważnym elementem procesu wychowania. W instytucjach opiekuńczo-wychowawczych zazwyczaj stosuje się ocenę słowną lub pisemną ( na przykład na wniosek sądu lub asystenta rodziny). Ocena może być dokonywana systematycznie lub wyrывkowo. Zawsze jednak jest ona związana z celami opiekuńczo-wychowawczymi za realizację, których odpowiedzialny jest wychowanek oraz wychowawca. Ocena jest ważnym elementem oddziaływań profilaktycznych i resocjalizujących. Sposób oceny oraz jej kryteria zazwyczaj są zawarte w regulaminie placówki i programie wychowawczym. Do wybranych kryteriów możemy zaliczyć: przestrzeganie postanowień zawartych w Regulaminie Wychowanków, szanowanie godności i podmiotowości innych osób, przyjmowanie odpowiedzialności za własne życie i rozwój, dbanie o wspólne dobro, ład, porządek i higienę osobistą oraz w grupie, współdziałanie z wychowawcą w organizowaniu czasu wolnego oraz prac społecznie użytecznych, udział w pracach wynikających z potrzeb grupy i placówki, gotowość do udzielania pomocy i służenia opieką młodszymi i słabszymi, poprawnego gospodarowania otrzymywanymi dobrami takimi jak: żywność, odzież, przybory szkolne, środki czystości itp., podporządkowania się wymogom wynikającym z realizacji obowiązku szkolnego oraz realizacji celów programu indywidualnego i grupowego

Tabela 19

## Wybrane placówki opiekuńczo-wychowawcze

rodzaj placówki	działania wspierające
	<p>pomoc w pracy opiekuńczo-wychowawczej: pomoc jest specyficznym działaniem o charakterze społecznym z nacechowaniem emocjonalnym. W wymiarze opiekuńczo-wychowawczym pomoc jest niesiona wobec wychowanka lub drugiego człowieka pozostającego w trudnej sytuacji życiowej. Z. Dąbrowski (2012) proponuje wyróżnić trzy rodzaje pomocy: obiektywnie uzasadnioną sytuacją trudną, niemożliwą do samodzielnego przezwyciężenia przez jej podmiot; wskazaną, chociaż niekonieczną w sytuacjach z pogranicza trudności możliwą do znormalizowania odpowiednio zwiększonym wysiłkiem ich podmiotu oraz subiektywnie motywowaną celem ułatwiania, udogadniania, osiągania komfortu sytuacji względnie normalnych. Ze względu zaś na funkcję pomocy wyróżnia: pomoc kreatywną(, aktualizująca potencjalne zdolności podmiotów sytuacji trudnych do względnie samodzielnego radzenia sobie z nimi i prowadząca w efekcie do ich usamodzielnienia życiowego) oraz pomoc pasywną( zachowawcza, paliatywna w postaci różnych zasiłków, łagodząca zwłaszcza materialne niedostatki i deprivacje potrzeb licznych podmiotów trudnych sytuacji egzystencjalnych)</p>
<p>młodzieżowy ośrodek socjoterapii</p>	<p>przeznaczony dla dzieci i młodzieży, które z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożone niedostosowaniem społecznym i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i socjoterapii. Do zadań ośrodków należy eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń zachowania oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi. Formami pracy może być: organizowanie zajęć dydaktycznych, profilaktyczno-wychowawczych, terapeutycznych i socjalizacyjnych, kształtowanie środowiska wychowawczego sprzyjającego rozwijaniu poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata, wspomaganie w zakresie nabywania umiejętności życiowych, ułatwiających funkcjonowanie społeczne, organizację specjalistycznych działań socjoterapeutycznych umożliwiających zmianę postaw i osiągnięcie pozytywnych, trwałych zmian w zachowaniu wychowanków, wspieranie rodziców (prawnych opiekunów) w pełnieniu funkcji wychowawczej i edukacyjnej, w tym w rozpoznawaniu i rozwijaniu potencjalnych możliwości młodzieży, udzielanie pomocy rodzicom (praw-</p>

	<p>nym opiekunom) wychowawcom i nauczycielom w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych we wspieraniu rozwoju młodzieży, w szczególności w zakresie unikania zachowań ryzykownych, pomoc w planowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej, z uwzględnieniem możliwości i zainteresowań wychowanków oraz współpracy w tym zakresie z rodzicami (opiekunami prawnymi), szkołami oraz ośrodkami pomocy społecznej i innymi instytucjami właściwymi ze względu na miejsce zamieszkania wychowanka, udział w indywidualnych lub grupowych zajęciach specjalistycznych w zakresie terapii, zajęciach socjoterapeutycznych i profilaktyki społecznej, udział w zajęciach sportowych, turystycznych, rekreacyjnych oraz kulturalno – oświatowych, podejmowanie działań interwencyjnych w przypadku zachowań wychowanków zagrażających ich zdrowiu lub życiu. Jednym z podstawowych wymaganych dokumentów jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego</p>
młodzieżowy ośrodek wychowawczy	<p>przeznaczony jest dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i resocjalizacji, jako resocjalizacyjno-wychowawcze, a dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, jako resocjalizacyjno-rewalidacyjne. Do zadań ośrodka należy eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi</p>
ognisko wychowawcze	<p>placówka środowiskowa, która ma na celu zapobieganie niedostosowaniu i sieroctwu społecznemu dzieci i młodzieży, zapewnia też pomoc rodzinom niewydolnym wychowawczo. Prowadzi kompleksową pracę w ich naturalnym środowisku zapewniając pomoc dydaktyczną, opiekuńczą, socjalną i terapeutyczną. Jako placówka wsparcia dziennego ma na celu zapewnienie opieki dzieciom częściowo lub całkowicie pozbawionym opieki rodziców lub dzieciom niedostosowanym społecznie. Wychowawcy ogniska mogą występować w roli mediatora rodzinnego, pomóc w redagowaniu pism do instytucji. Do ich kompetencji należy również motywowanie i pomoc rodzicom i opiekunom wychowanków w podjęciu zatrudnienia, a także w razie konieczności podjęciu leczenia (np. AA, uzależnień od narkotyków, wychodzenie z prostytucji)</p>
ośrodek kuratorski	<p>instytucja resocjalizacyjna o charakterze otwartym, działająca w miejscu zamieszkania nieletnich. Skierowanie do placówki jest jednym ze środków wychowawczych orzekanych przez Sądy w postępowaniu w sprawach nieletnich (ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich – tekst jednolity Dz. U. z 2010 r. nr 33, poz. 178 ze zmianami). Celem</p>

	<p>tego pobytu zgodnie z wykorzystaniem placówki, jako środka wychowawczego przewidzianego w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich nie wiążą się ze zmianą środowiska wychowawczego nieletniego, lecz ze wzmożonymi oddziaływaniami wychowawczymi poprzez stosowanie elementów wykraczających dość znacznie poza zwykły nadzór odpowiedzialny rodziców, bądź nadzór kuratora sądowego, co czyni ten środek specyficznym na tle pozostałych. Zadaniem ośrodka kuratorskiego jest wdrażanie uczestników do przestrzegania zasad współżycia społecznego i porządku publicznego oraz kształtowanie właściwego stosunku do nauki i pracy, a także budzenie zainteresowań i rozwijanie uzdolnień. Skierowanie do ośrodka kuratorskiego, wymaga poddania się przez uczestników ośrodków kuratorskich rygorowi zajęć zaprogramowanych celem osiągnięcia zmiany postawy nieletniego. Z drugiej strony pozwala na intensywne działania resocjalizacyjne i edukacyjne w warunkach do tego optymalnych. Wychowanek dalej funkcjonuje w swoim środowisku rodzinnym, niejednokrotnie również poddany oddziaływaniom korekcyjnym, poprzez środki przewidziane w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, a jednocześnie pozostaje poza wpływem często demoralizującego otoczenia, w szczególności grupy rówieśniczej. Praca z nieletnim polega na realizacji specjalnie przygotowanego programu dedykowanego wychowankowi. Program jest poprzedzony wnikliwą diagnozą nie tylko wychowanka, ale także jego środowiska rodzinnego i rówieśniczego. Pobyt w ośrodku kuratorskim umożliwia nadrobienie przez nieletniego zaległości i braków w edukacji. Często ten właśnie środek wychowawczy orzekany jest przez sądy w sprawach nieletnich zaniedbujących – z różnych powodów obowiązek szkolny. Często przyczyną jest brak motywacji do nauki. Przyczyną może być brak wzorców lub warunków do nauki. Skierowanie nieletniego do ośrodka kuratorskiego stwarza możliwość niwelowania trudności szkolnych nieletniego. Ośrodek kuratorski jest alternatywą dla zamkniętych środowisk wychowawczych. Nadzór nad ośrodkami sprawuje Minister Sprawiedliwości</p>
rodzina: instytucje wsparcia	<p>jednostkami organizacyjnymi wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej są</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jednostki organizacyjne jednostek samorządu terytorialnego wykonujące zadania w zakresie wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej,</li> <li>• placówki wsparcia dziennego, organizatorzy rodzinnej pieczy zastępczej,</li> <li>• placówki opiekuńczo-wychowawcze,</li> <li>• regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interwencyjne ośrodki preadopcyjne,</li> <li>• ośrodki adopcyjne oraz podmioty, którym zlecono realizację zadań z zakresu wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej</li> </ul>
rodzina pomocowa	<p>w przypadku czasowego niesprawowania opieki nad dzieckiem przez rodzinę zastępczą lub prowadzącego rodzinny dom dziecka piecza zastępcza nad dzieckiem może zostać powierzona rodzinie pomocowej. Czasowe niesprawowanie opieki może być spowodowane faktem prawa do urlopu wypoczynkowego, udziałem w szkoleniach, pobytem w szpitalu, nieprzewidzianych trudności lub zdarzeń losowych w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka. Zgodnie z Art. 74. Ustawy rodziną pomocową może być: rodzina zastępcza niezawodowa, rodzina zastępcza zawodowa lub prowadzący rodzinny dom dziecka, małżonkowie lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim przeszkoleni do pełnienia funkcji rodziny zastępczej, prowadzenia rodzinnego domu dziecka lub rodziny przysposabiającej. Podstawą umieszczenia dziecka w rodzinie pomocowej jest umowa między starostą a rodziną pomocową. Rodziną pomocową może być także rodzina zastępcza zawodowa, rodzina zastępcza niezawodowa lub prowadzący rodzinny dom dziecka bez względu na liczbę dzieci pozostających pod ich opieką</p>
piecza zastępcza	<p>jest sprawowana, gdy rodzice biologiczni nie są w stanie sprawować opieki rodzicielskiej nad dzieckiem. Za organizację pieczy zastępczej odpowiedzialny jest powiat. Zgodnie z Art. 33 piecza zastępcza zapewnia: pracę z rodziną umożliwiającą powrót dziecka do rodziny lub gdy jest to niemożliwe – dążenie do przysposobienia dziecka; przygotowanie dziecka do: a) godnego, samodzielnego i odpowiedzialnego życia, b) pokonywania trudności życiowych zgodnie z zasadami etyki, c) nawiązywania i podtrzymywania bliskich, osobistych i społecznie akceptowanych kontaktów z rodziną i rówieśnikami, w celu łagodzenia skutków doświadczania straty i separacji oraz zdobywania umiejętności społecznych a także zaspokojenie potrzeb emocjonalnych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb bytowych, zdrowotnych, edukacyjnych i kulturalno-rekreacyjnych. Dziecko pozostaje w jednej z form pieczy zastępczej nie dłużej niż do uzyskania pełnoletniości chyba, że uzyska zgodę rodziny zastępczej, prowadzącego rodzinnego domu dziecka albo dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej. Okres ten może trwać nie dłużej jednak niż do ukończenia 25. roku życia. Warunkiem jest kontynuacja edukacji lub orzeczenie o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności i dalsze uczenie się np. w celu przygotowania zawodowego.</p>

	<p>Rodzina zastępcze można podzielić na:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spokrewnione,</li> <li>• niezawodowe,</li> <li>• zawodowe.</li> </ul> <p>Umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej wymaga zgody rodziców zastępczych. Rodzinę zastępczą tworzą małżonkowie lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim, u których umieszczono dziecko w celu sprawowania nad nim pieczy zastępczej, z zastrzeżeniem 182ub. 55 i 58. Rodzinę zastępczą spokrewnioną tworzą małżonkowie lub osoba, o których mowa w ust. 1, będący wstępnymi lub rodzeństwem dziecka. Rodzinę zastępczą zawodową lub rodzinę zastępczą niezawodową tworzą małżonkowie lub osoba, o których mowa w ust. 1, niebędący wstępnymi lub rodzeństwem dziecka. Zgodnie z Ustawą z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w celu wspierania rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych rodzina może zostać objęta pomocą rodziny wspierającej. Do zadań takiej rodziny należy przy współpracy asystenta rodziny, należyć pomoc rodzinie, która przeżywa trudności w opiece i wychowaniu dziecka, prowadzeniu gospodarstwa domowego, kształtowaniu i wypełnianiu podstawowych ról społecznych. Pełnienie funkcji rodziny wspierającej może być powierzone osobom z bezpośredniego otoczenia dziecka</p>
rodzinne domy dziecka	<p>umieszczenie dziecka w rodzinnym domu dziecka odbywa się za zgodą rodziców zastępczych. Rodzinny dom dziecka zapewnia dziecku całodobową opiekę i wychowanie. Wymagania wobec osób prowadzących rodzinnych domów dziecka koncentrują się wokół poszanowania godności i wartości Rodzinny dom dziecka tworzą małżonkowie lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim, u których umieszczono dziecko w celu sprawowania nad nim pieczy zastępczej, z zastrzeżeniem 182ub. 55 i 58</p>
rodzina pomocowa	<p>w przypadku czasowego niesprawowania opieki nad dzieckiem przez rodzinę zastępczą lub prowadzącego rodzinny dom dziecka piecza zastępcza nad dzieckiem może zostać powierzona rodzinie pomocowej. Czasowe niesprawowanie opieki może być spowodowane faktem prawa do urlopu wypoczynkowego, udziałem w szkoleniach, pobytem w szpitalu, nieprzewidzianych trudności lub zdarzeń losowych w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka. Zgodnie z Art. 74. Ustawy rodziną pomocową może być: rodzina zastępcza niezawodowa, rodzina zastępcza zawodowa lub prowadzący rodzinny dom dziecka, małżonkowie lub osoba niepozostająca w</p>

	związku małżeńskim przeszkoleni do pełnienia funkcji rodziny zastępczej, prowadzenia rodzinnego domu dziecka lub rodziny przysposabiającej. Podstawą umieszczenia dziecka w rodzinie pomocowej jest umowa między starostą a rodziną pomocową. Rodziną pomocową może być także rodzina zastępcza zawodowa, rodzina zastępcza niezawodowa lub prowadzący rodzinny dom dziecka bez względu na liczbę dzieci pozostających pod ich opieką
program wychowawczy szkoły	obowiązkowy dokument, który opisuje w sposób całościowy wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym i jest realizowany przez wszystkich nauczycieli oraz uczniów i personel szkoły. Powinien on zawierać całościowy opis zadań wychowawczych, które podejmuje dana szkoła. Program wychowawczy obejmuje w szczególności: = powinności wychowawcze, będące wymiarem pracy edukacyjnej każdego nauczyciela, określone w ramach zadań ogólnych szkoły; = powinności i treści wychowawcze właściwe dla poszczególnych zajęć edukacyjnych; = powinności wychowawców klasowych; = treści wychowawcze, zawarte w statucie oraz regulaminie szkoły; = harmonogram działań doraźnych i okolicznościowych; = istniejące lub tworzone zwyczaje i obyczaje szkolne; = zasady współpracy wychowawczej z rodzicami; = zasady współpracy wychowawczej z samorządem terytorialnym; = tematyczne, okresowe programy wychowawcze (krajowe, regionalne, lokalne i szkolne); = zasady funkcjonowania i zadania samorządu uczniowskiego. Konkretny kształt programu wychowawczego powinien być dziełem dyrektora, nauczycieli, rodziców i uczniów. MEN określa podstawy programowe dla wszystkich szkół w zakresie edukacji

## *Przykłady idei wiodących*

- *Klimko M. (2014), AMERYKAŃSKI ŚWIAT FILMOWY. Program autorski nauczania języka angielskiego przeznaczony do realizacji w klasie dwujęzycznej VII Liceum Ogólnokształcącego w Suwałkach. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

Program nauczania przeznaczony jest dla klasy II o profilu biologiczno-chemicznym VII Liceum Ogólnokształcącego w Suwałkach, gdzie część przedmiotów ścisłych wykładana jest po angielsku. Liceum przynależy do Akademickiego Zespołu Szkół przy Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Suwałkach i powstało w 2013 r. Utworzona została do tej pory jedna klasa o profilu medycznym licząca 15 uczniów. Oprócz ośmiu godzin nauczania angielskiego młodzież uczestniczy w lekcjach biologii, również prowadzonych w tym języku.

Suwałki, jako miasto stosunkowo niewielkie i mające około 70 tys. mieszkańców, posiada dwanaście placówek, w których nauka kończy się egzaminem maturalnym: siedem liceów ogólnokształcących i pięć szkół technicznych. Poziom nauczania jest w każdym przypadku podobny, jednak zdawalność końcowych egzaminów jest najwyższa w szkołach licealnych. Zajęcia z języka angielskiego prowadzone są w różnym wymiarze godzin, w zależności od profilu klasy, i umożliwiają pozytywne zdanie egzaminu maturalnego. Doświadczenie jednak uczy, że aby ukończyć szkołę z jak najlepszym wynikiem, powinno się też pracować poza murami szkoły. W większości przypadków są to kursy językowe i zajęcia pozalekcyjne. Oferta jest wyjątkowo szeroka, szczególnie, że miejscowa szkoła wyższa kształci studentów na kierunku filologia angielska. Należy niestety zdać sobie sprawę, że poziom znajomości angielskiego po ukończeniu gimnazjum jest niezadowalający, nawet w klasach z rozszerzonym nauczaniem języka. Wiąże się to z różnicami w poszczególnych szkołach. Jedna z nich jako wiodący język obcy wybrała niemiecki, przez co znajomość angielskiego jest dużo słabsza. Większą część zajęć zajmuje zatem wyrównanie poziomów, a mniej skupianie się na przygotowaniu do matury. W gimnazjach największy nacisk kładzie się na znajomość struktur gramatycznych, w których skład wchodzi umiejętność czytania, pisania, słuchania oraz, w niewielkim stopniu, mówienia. Programy nauczania są niemal w całości oparte na proponowanych podręcznikach, co ogranicza możliwości głębszego poznania języków obcych. Chodzi tutaj w szczególności o wspomnianą już umiejętność mówienia. Młodzież nie chce używać języka angielskiego z obawy o popełnienie błędów i narażenie się na docinki ze strony innych uczniów lub nawet nauczyciela. Jest to bezzasadne z tego względu, że tylko mówiąc można w pełni opanować dany język. Mówienie jest częścią nierozłączną całego procesu poznania i nie wolno jej lekceważyć lub ograniczać. Będąc uczniem gimnazjum ma się niewiele okazji do wypowiedzania się w języku angielskim, zazwyczaj polega to na nauczeniu się kilku zdań na pamięć i wygłoszeniu ich na zajęciach. Brakuje tutaj własnej inwencji twórczej i zachęcania uczniów do wypowiedzania własnego zdania przy użyciu znanych już struktur. Nawet w okresie studiów podczas zajęć z języka angielskiego bardzo niewiele osób chce się wypowiadać i najczęściej po zadaniu przez wykładowcę pytania następuje milczenie i dotyczy to nawet studentów I roku studiów magisterskich. Jest to o tyle zastanawiające, że każdy z nich posiada zdaną maturę z tego języka. Brak kontaktu z angielskim sprawia jednak, że bariera może okazać się nie do pokonania. Wiąże się to z poprzednimi doświadczeniami studentów, którzy albo nie poznali podstaw, albo zapomnieli, jak mówić przez stały kontakt tylko z językiem polskim. Może to zaskakiwać w dobie Internetu oraz portali społecznościowych, których znakomita część jest właśnie w języku angielskim.

Pośród młodzieży w wieku licealnym powinien zatem być położony szczególny nacisk na umiejętność mówienia i zachęcanie do nauki, pomimo wstępnych obaw. Jedna z uczennic liceum dwujęzycznego zaznaczyła, że nie jest na tyle osłuchana z językiem obcym, aby móc się nim swobodnie posługiwać mimo faktu, że posiada bardzo



dużą wiedzę z tego zakresu. Otwarcie przyznaje, że boi się mówić i będzie tego unikała tak długo, jak to możliwe. Jest to postawa nie do przyjęcia, i chociaż zdaje sobie z tego sprawę, nie chce przełamywać tej bariery.

VII Liceum Ogólnokształcące jest niejako eksperymentem naukowym i na razie nie cieszy się wielkim powodzeniem wśród młodzieży, która woli wybrać „bezpieczniejszą” opcję i uczyć się w szkołach, które istnieją już od przynajmniej kilku lat. Ważna jest dla nich renoma, kadra nauczycielska i opinie rówieśników

Klasa dwujęzyczna stworzona została dla tych, którzy chcą doskonale władać językiem angielskim oraz odpowiednio przygotować się do dalszego kształcenia w wybranym kierunku humanistycznym, społecznym lub medycznym<sup>8</sup>. Dyrekcja szkoły zapewnia, że: profile w naszej szkole przygotowują do egzaminu maturalnego z języka angielskiego w klasie dwujęzycznej oraz do egzaminów międzynarodowych z języka angielskiego na poziomie CAE i CPE<sup>9</sup>. Warto jednak zadać sobie pytanie, czy prowadzenie zajęć w celu ułatwienia uczniom zdania kolejnych egzaminów jest drogą, którą powinno się zawsze wybierać. Młodzież szkolna spędza coraz więcej czasu korzystając ze stron internetowych w języku angielskim i oglądając filmy lub seriale z napisami po polsku. Posiadają oni zatem odpowiednie zdolności do zrozumienia obcego języka, ale problem cały czas tkwi w wykorzystaniu go w życiu codziennym.

Młodzież bardzo często pragnie podróżować. Jest to pasja związana z rozwojem wewnętrznym, która pozwala lepiej zrozumieć mechanizmy rządzące współczesnym społeczeństwem. Poznanie innej kultury od środka jest unikalnym doświadczeniem, które każdy odbiera inaczej. Uczniowie liceum mają mnóstwo planów na przyszłość, zastanawiają się nad wyjazdem na stałe, zdarza się, że chcą zacząć studia rok później, aby odwiedzić inne państwa europejskie lub nawet inne kontynenty. Bariery sukcesywnie zanikają, między innymi dzięki rozwojowi technologii, transportu, komunikacji oraz otwieraniu się granic pomiędzy państwami. Oprócz tego coraz więcej szkół oferuje wyjazdy uczniowskie na zasadzie wymian z rówieśnikami spoza Polski (np. program Comenius). Daje to pewną namiastkę życia w kulturze odmiennej od tej poznanej dotychczas. Kolejną możliwością poznania obcego środowiska jest spędzenie semestru lub więcej w Stanach Zjednoczonych. Dzięki temu uczeń nauczy się obcować z językiem angielskim i uzyska wystarczającą wiedzę do porównania poziomów życia w przynajmniej dwóch krajach.

---

<sup>8</sup> Dostępne przez: <http://www.akademicki.pwsz.suwalki.pl/index.php/vii-lo> (15.11.2013 r.)

<sup>9</sup> Tamże.

- *Marzejon D. (2014), Z CHEMIĄ NA TY. Wykorzystywanie materiałów dydaktycznych do wybranych dziedzin chemicznych, przez uczniów z III-go etapu kształcenia na dodatkowych zajęciach chemicznych. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

(...) Obserwując uczniów, którzy realizują materiał nauczania w klasach gimnazjalnych z przedmiotu chemia, zauważyłam, iż większość z podręczników, które służą im do pomocy przyswojenia wiedzy są bardzo restrykcyjnie, ogólnie i sztywno napisane. W istocie nie posiadają zbyt wiele dodatkowych informacji, które mogłyby zainteresować ucznia, a jeżeli już posiadają, to są to tylko ciekawostki, które uczeń niedokładnie zrozumie, a co za tym idzie, bardzo szybko zapomni.

Przygotowując poniższy program autorski chciałam zwrócić uwagę na to, że nie wszystko w chemii jest trudne, niewykonalne, czy też niezrozumiałe. Wystarczy tylko poszukać chemii w otaczającym nas środowisku, a jak wiadomo, jest ona wszędzie. Oświata w Polsce zapewnia Polakom w szczególności między innymi „dostosowywanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania z pomocy psychologiczno - pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej.”<sup>10</sup>

Nauczyciel chemii, jako dobry przyrodnik, powinien tak zmotywować swych podopiecznych do nauki, aby oni sami domagali się wiedzy. To bardzo trudne, jak również bardzo szczerne rozwijać w uczniach jego indywidualne zamiłowania, zainteresowania. Zatem bardzo ważne jest poważne i rozsądne podejście nauczyciela. W obecnych czasach bardzo mocno kładzie się nacisk na rozwijanie i ukierunkowywanie uczniów zdolnych. Bardzo dobrze scharakteryzował tę myśl Czesław Kupisiewicz: „ Głównym celem kształcenia ogólnego[...], jest zapewnienie wszystkim uczniom- odpowiednio do ich możliwości-optimalnego rozwoju intelektualnego.”<sup>11</sup>

W niżej przedstawionym programie zaproponuję metody aktywizujące ucznia, poprzez wprowadzenie do programu nauczania- z poszczególnych dziedzin chemii realizowanych w gimnazjum-zadań, doświadczeń, które w jasny i dosyć prosty sposób ukażą wybraną tematykę. Pomoce dydaktyczne, które zostaną ujęte, wymagają od nauczyciela kreatywności, chęci zmiany ze zwykłej, szarej, codziennej lekcji chemii, na zajęcia ciekawe, budzące pozytywne reakcje wśród uczniów. Niech to 45 minut zostanie dobrze spożytkowane, niech zarówno uczeń, jak i sam nauczyciel będzie usatysfakcjonowany ze swej pracy. Nie chodzi, bowiem o to ( a co się często zdarza), żeby wejść do klasy, wyłożyć „sucho” temat, zrobić zadania przydzielone w podręczniku czy też zeszyty ćwiczeń i zakończyć lekcję, nie zawsze z korzyścią dla samego ucznia.

<sup>10</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, Rozdział 1 Przepisy Ogólne Art.1 pkt4

<sup>11</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka Ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graft Punkt, Warszawa 2000 s.64

Prezentowany przeze mnie program jest dogłębnie osadzony we współczesnej nauce, a efekty, które uzyska sam uczeń jak i nauczyciel, są ogólnie pożądane(...). Po czym zdobyta w taki sposób wiedza, na pewno pozwoli uzyskać o wiele bardziej satysfakcjonujące wyniki z testu gimnazjalnego. Poniższy program pracy na zajęciach oparty jest na treściach merytorycznych zawartych w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego w gimnazjum”.

- *Białek J. (2014), DOŚWIADCZAM, OBSERWUJĘ, ODKRYWAM. Program autorski obejmujący aktywizację kreatywnego myślenia i działania dzieci w klasach I-III Szkoły Podstawowej nr 8 w Gdyni. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

Od zawsze jesteśmy świadkami oraz uczestnikami najróżniejszych zmian i reform dokonujących się w edukacji. Kiedyś to nauczyciel był praktycznie jedynym dawcą wiedzy, nikt nie śmiał się sprzeciwić sposobom w jakim przekazywał umiejętności uczniom. Wraz z biegiem lat nauczyciel musiał zmienić swoje myślenie na temat roli jaką pełni. Dziś głównym zadaniem nauczyciela, a przede wszystkim szkoły staje się przygotowanie dziecka do życia w demokratycznym świecie zdominowanym przez ciągły rozwój mediów. System kształcenia nakierowany jest na kształcenie wszechstronnie rozwiniętej osobowości uczniów oraz ma za zadanie zachęcać ich do korzystania z wytworów współczesnej cywilizacji techniczno – informatycznej. Stymulowanie samodzielności, aktywności oraz kreatywności u uczniów jest głównym zadaniem nauczyciela, który musi wykazać się swoimi kompetencjami pedagogicznymi, ale również swoim dorobkiem zawodowym składającym się z najróżniejszych sytuacji dydaktycznych mających miejsce w pracy z uczniami.

Aktywizowanie i usamodzielnianie uczniów w czasie lekcji wymaga od nauczyciela czynności dydaktycznych, zorientowanych na taki rozwój ucznia, wśród których dominuje: diagnozowanie predyspozycji psychicznych, organizowanie i kierowanie procesami uczenia, stymulowanie i wspomaganie samodzielnego działania ucznia, uczestniczenie ucznia w procesach kształcenia i oceny własnych osiągnięć.

Kreatywność oraz twórczość w myśleniu i działaniu oznacza korzystanie z istniejących wzorców i analizowaniu ich lub też przekształcaniu w sposób nieschematyczny przy wykorzystaniu innowacyjnych rozwiązań. Myślenie kreatywne prowadzi do poszerzania horyzontów i odnajdywania nowych wartościowych i przydatnych koncepcji. Sam proces kreowania nie musi dotyczyć tylko wytworów materialnych, ale również duchowych. Pobudzanie takiego twórczego rozwoju u uczniów w wieku wczesnoszkolnym wzbogaca ich umiejętności i daje możliwość dalszego rozwijania nabytych oraz wrodzonych predyspozycji w trakcie dorastania i dalszej edukacji. Zajęcia lekcyjne stają się

pojem aktywności ucznia, a nie nauczyciela. Oznacza to, że aktywność nauczyciela ma na celu wyznaczenie optymalnych sytuacji dydaktycznych. Owe sytuacje osiąga się poprzez optymalny dobór zadań dydaktycznych. Podstawowe elementy systemu dydaktycznego to cele oraz treści kształcenia, strategie realizacji celów, środki dydaktyczne, a przede wszystkim nauczyciel i uczeń. Odpowiedni dobór wyżej wymienionych elementów strukturalnych systemu dydaktycznego stanowi podstawowy czynnik wpływający na efektywność kształcenia, czego efekty widoczne są w planie dydaktycznym.

Programy nauczania, powinny być właściwe dla uwarunkowań szkolnych, a ich zadaniem miało być ukształtowanie ucznia samodzielnego oraz kreatywnego w myśleniu i działaniu, zdolnego do podejmowania późniejszych decyzji życiowych. Zasadniczym aktem prawnym regulującym działania edukacyjne jest Podstawa programowa stanowiąca punkt wyjścia do opracowywania programów nauczania. O doborze materiału nauczania i stopniu jego uszczegółowienia powinien decydować nauczyciel. Podstawa programowa zaleca jedynie utrzymanie kierunku wyznaczonego przez cele ogólne i cele szczegółowe, dopuszcza natomiast różną interpretację materiału nauczania. Każdy nauczyciel może, więc opracować swój program nauczania dostosowany do potrzeb środowiska mimo, że podstawa programowa jest taka sama dla wszystkich. Program nauczania zawiera wskazówki metodyczne dotyczące organizacji zajęć oraz najbardziej pożądanym form i metod pracy nauczyciela.

Zgodnie z nową podstawą programową w procesie edukacyjnym stroną aktywną winien być przede wszystkim uczeń. Zalecane warunki i sposoby realizacji wskazują na konkretne metody pracy, którymi należy osiągać cele opisane, jako obowiązkowe do realizacji.

Zdobywanie wiedzy przez uczniów winno się odbywać poprzez: własną aktywność, doświadczanie, eksperymentowanie, obserwowanie, odkrywanie, samodzielne rozwiązywanie problemów znanych z codziennego życia. Warto, więc skupić się nad pojęciem czym jest aktywizacja oraz na czym polega aktywny i kreatywny rozwój jednostki pod kątem takiego działania. Aktywizacja w pedagogice oznacza zespół zabiegów dydaktyczno-wychowawczych w wyniku których, wzrasta u wychowanków samodzielność, zainteresowanie i aktywność poznawcza, wytwórcza, społeczna i kulturalna. Natomiast aktywność to przeciwstawienie stanu czynnego organizmu stanowi bierności, bezruchu, braku reakcji. Jest zarówno konkretnym aktem działania, jak i zdolnością do czynnego regulowania stosunków z otoczeniem. Można ją określić, jako potencjalną gotowość jednostki do działania, wyróżniającą się w różnych jej formach<sup>12</sup>.

Zadaniem nauczyciela jest wzbudzenie zainteresowania dziecka poprzez określenie konkretnego celu do jakiego

---

<sup>12</sup> J. Olszówka, *Wpływ stylu kierowania pedagogicznego na aktywność poznawczą dzieci. „Życie Szkoły”* 1991, nr 4, s. 293

będą zmierzać, umotywowanie potrzeby jego osiągnięcia, bo gdy ten stanie się atrakcyjny wywoła u dziecka zainteresowanie i motywację, a przede wszystkim wzmocniłą aktywność o którą to właśnie chodzi w kreatywnym uczeniu się.

Aby uczeń działał aktywnie oprócz jasno przedstawionego celu powinno się zapewnić mu również poczucie bezpieczeństwa, dzięki któremu będzie wiedział, że w przypadku pomyłki może liczyć na wsparcie ze strony wychowawcy, który wskaże mu prawidłową drogę w działaniu. Ważne jest uwzględnienie potrzeb oraz zainteresowań dziecka, aby formy w jakich będzie przejawiał swoją aktywność były uznawane za własne. Pozytywne emocje i odczucia dziecka powinny być nieodłącznym elementem odczuwania przez niego satysfakcji (zrobiłem to, więc to potrafię). Motywuje je to do osiągania celu, tym samym zwiększa poczucie własnej wartości. Nie tylko praca indywidualna nauczyciel-uczeń pobudza u dziecka chęć aktywnego działania, lecz gdy grupa widzi wkład pracy jaką wykonał uczeń(...). Również w pracy zbiorowej, kiedy dziecko ma możliwość realizowania własnych pomysłów będzie czuło, że jego funkcja jaką pełni wśród rówieśników jest nieodłączną częścią układanki tym samym zaspokojona zostaje u niego potrzeba przynależności. Znaczącym, więc czynnikiem mającym wpływ na aktywność ucznia są odczuwane przez niego potrzeby. Dzięki własnej aktywności dziecko zaspokaja potrzeby: bezpieczeństwa, działania, uczucia, komunikowania się, przynależności i realizuje wynikające z nich cele. J. Kujawiński uważa, że aktywność jest pojęciem ściśle powiązaniem z celem, a mianowicie bez wykazywania aktywności nie można wyznaczyć ani osiągnąć celu<sup>13</sup>. Uczeń chcąc zaspokoić swoje potrzeby, podejmuje aktywność: społeczną, emocjonalną, intelektualną, twórczą, artystyczną.

Termin aktywizacja jest określany, jako ogół zachowań wychowawcy i ucznia zapewniający dzieciom czynne uczestniczenie w realizacji tych zadań. Uczniowie najefektywniej uczą się w trakcie własnej aktywności, dzięki czemu nabywaną wiedzę nabywają w sposób skuteczny, trwałe i interesujące. Temu służy pobudzanie przez nauczyciela u ucznia jak największej liczby zmysłów mając na uwadze, że zapamiętujemy 10% tego co słyszymy, 20% tego co widzimy, 40% tego o czym rozmawiamy oraz 90% tego co robimy.

Współcześnie nauczyciel występuje w roli organizatora, który kreuje warunki nauczania. Żeby uczeń był aktywny nauczyciel powinien potrafić rozpoznać sposób przejawiania jego aktywności.

Program przeznaczony jest dla uczniów klas I-III Szkoły Podstawowej nr 8 w Gdyni, mających trudności z uczeniem się i zapamiętywaniem oraz kreatywnym myśleniem i działaniem.

Spotkania obejmować będą dziesięć 60 minutowych spotkań. Jako miejsce wybrana została aula znajdująca się na parterze budynku Zespołu Szkół nr 5 (Szkoła Podstawowa nr 8 i Gimnazjum nr 5) przy ul. Orłowskiej 27/33 w

---

<sup>13</sup> *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych, zarys metodyki, Pod red. J. Kujawiński, WSiP, Warszawa 1990, s.42*

Gdyni.

Głównym założeniem programu jest przedstawienie aktywnych form uczenia się, zastosowanie metod aktywizujących oraz stworzenie warunków dzieciom do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju, który może doprowadzić do pełnego rozkwitu ich zdolności i zainteresowań.

- *Sobkowska I.(2014), Wypadki w szkole i na zajęciach praktycznej nauki zawodu. Program autorski przeznaczony do realizacji w Niepublicznej Szkole Rzemiosła w Wejherowie. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

Problematyka wypadków ściśle powiązana jest z negatywnymi skutkami, prowadzącymi często do uszczerbku na zdrowiu lub śmierci. O wypadkach myślimy, gdy docierają do nas informacje o tragicznych zdarzeniach drogowych lub innych katastrofach, jednakże wypadki mają miejsce nie tylko wówczas, ale również na terenie szkoły. Wypadek ucznia to zdarzenie nagłe, które nastąpiło w trakcie pozostawania pod opieką szkoły, wywołane przyczyną zewnętrzną, a skutkujące urazem lub śmiercią. Uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej są również narażeni na wypadki w zakładach pracy, w których odbywają praktyki zawodowe tzw. wypadki przy pracy. Wypadki w szkole niestety zdarzają się dość często, dlatego bardzo ważna jest znajomość procedur postępowania powypadkowego i przepisów regulujących te kwestie. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. nr 6, poz. 69) zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków pobytu uczniów w szkole należy przede wszystkim do dyrektora szkoły. Nad bezpieczeństwem uczniów czuwają i są odpowiedzialni nauczyciele: w czasie lekcji – nauczyciel prowadzący lekcje, w czasie przerw między lekcjami – nauczyciel dyżurujący, w czasie zajęć zorganizowanych poza szkołą – nauczyciel i ustalony opiekun. Szkoła odpowiada więc, za uczniów od momentu ich przyścia do momentu ich wyjścia ze szkoły, jak również w czasie zajęć organizowanych poza szkołą.

Podobna opieka obejmuje ucznia podczas praktycznej nauki zawodu z tą różnicą, że ową opiekę musi zapewnić pracodawca. Kodeks pracy nakłada na pracodawcę określone obowiązki w tym konieczność ochrony zdrowia i życia pracowników poprzez zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków pracy (art. 207 par. 2 K.p.). Przepisy ustawy z dnia 30 października 2002 r. o ubezpieczeniu społecznym z tytułu wypadków przy pracy i chorób zawodowych określają, czym jest wypadek przy pracy. Definicja ta różni się trochę od definicji wypadku w szkole i często uczniowie nie potrafią prawidłowo jej interpretować.

Głównym założeniem programu jest więc, zapoznanie uczniów z definicją wypadku, rozpoznawaniem sytuacji potencjalnie wypadkowych zarówno w szkole jak i w zakładach, w których odbywają praktyczną naukę zawodu, zaznajomienie z procedurami tworzenia dokumentacji powypadkowych, świadczeń odszkodowawczych oraz zagadnieniami prewencji.

Program przewiduje również analizę i omówienie wybranych zdarzeń wypadkowych publikowanych w orzeczeniach Sądu Najwyższego. W efekcie wiedza ta przyczyni się do wykształcenia prawidłowych postaw wśród uczniów oraz podniesienie ich świadomości i celowości dbania o własne bezpieczeństwo poprzez krytyczne myślenie, analizowanie i rozumienie zagrożeń wypadkowych.

Po zakończeniu cyklu nauczania /w klasie I/ uczeń będzie znał i rozpoznawał: poszczególne elementy definicji wypadku- nagłość zdarzenia, przyczynę zewnętrzną, związek z pracą oraz skutki tych zdarzeń, czyli uraz lub śmierć - procedurę zgłaszania zdarzenia, tworzenie dokumentacji powypadkowej, zasady prewencji powypadkowej oraz środki odszkodowawcze. Dzięki znajomości zagadnień wypadkowych uczeń będzie potrafił kontrolować swoje zachowania w taki sposób aby sam zapobiegał sytuacjom, na skutek których może dojść do wypadku mając na uwadze, że prewencja wypadkowa to nie tylko nadzór techniczny oraz ochrona ucznia w szkole czy ucznia-pracownika na stanowisku pracy, ale także działania mające na celu zachęcenie do stosowania bezpiecznych metod zachowania, pracy, wytwarzania, czy też działania na świadomość uczniów i uwrażliwienie w kwestii występowania zagrożenia.

- *Mazurkiewicz M. (2010), WIĘCEJ RUCHU DLA MALUCHÓW, Program z zakresu wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności fizycznej adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im Słupskiego Chłopczyka*

Wiek przedszkolny nazywany jest złotym wiekiem motoryczności. Dziecko w tym okresie potrzebuje dla swojego prawidłowego rozwoju przynajmniej 3 -4 godzin dziennie ruchu.

Ruch jest dla dziecka niezbędnym warunkiem rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego. Stanowi nieodłączną część życia dziecka, które w tym okresie charakteryzuje się dużą ruchliwością wynikającą z potrzeby wyżycia się. Aktywność ruchowa pobudza i stymuluje rozwój dziecka w każdej sferze: fizycznej, społecznej, estetycznej, umysłowej i emocjonalnej oraz zapewnia jego optymalny rozwój i zdrowie. Podczas zajęć ruchowych dziecko gromadzi wrażenia i spostrzeżenia, wzbogaca swoje doświadczenia, wyobrażenia, pojęcia, kształci pamięć, uwagę i myślenie. Ćwicząc w grupie podporządkowuje się ogółowi, słucha, przestrzega przyjęte normy współżycia, kształtuje swój charakter, uczucia i wolę. Ponadto pobudza dziecko do podejmowania różnych form działalności, samodzielnych jak

i kierowanych. Kierowana aktywność ruchowa powinna być dostosowana do możliwości i potrzeb dziecka. Bowiem ruch jest wtedy skuteczny, gdy się go odpowiednio dawkuje. Zarówno niedobór jak i przeciążenie organizmu może odbić się niekorzystnie na funkcjonowaniu układu ruchowego.

Aktywność ruchowa powinna służyć kształtowaniu u dzieci przyzwyczajień do uprawiania gimnastyki, czynnego wypoczynku, rekreacji, w dorosłym życiu zaś – sportu. W przedszkolu realizuje się ją na dwóch wzajemnie powiązanych, przenikających się płaszczyznach: indywidualnej i grupowej.

Dziecku w wieku przedszkolnym potrzeba ciągłych i dynamicznych zmian zarówno obiektów zainteresowania, jak i rodzaju podejmowanych czynności ruchowych. Spontaniczne bieganie na placu zabaw męczy przedszkolaka o wiele mniej niż „celowy”, monotony ruch dążący do perfekcji określonej czynności. Musimy mieć tego świadomość przy organizowaniu aktywności ruchowej dziecka w przedszkolu. Ograniczanie spontanicznej aktywności ruchowej dziecka prowadzi do jego nadpobudliwości, braku zdyscyplinowania, niechęci działania i ogólnego zmęczenia organizmu. Zabawy i ćwiczenia ruchowe powinny być dla dziecka radosnym, spontanicznym działaniem.

Cele wychowania przedszkolnego wynikające z podstawy programowej wskazują na troskę o zdrowie dzieci, ich rozwój fizyczny oraz sprawność ruchową. Powinny być one zrealizowane w ramach obszaru dotyczącego wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności fizycznej. W zalecanych warunkach i sposobach realizacji podstawy programowej podkreśla się, aby co najmniej jedną piątą czasu (w przypadku młodszych dzieci jedną czwartą czasu) przeznaczyć na organizowanie gier, zabaw ruchowych oraz zajęć sportowych. Wychowawca powinien dowolnie wybierać z programu treści i odpowiednio formułować zadania, ma jednak obowiązek stosowania zasady stopniowania trudności, by dostosowywać je do indywidualnych możliwości dzieci.

W trosce o zapewnienie prawidłowego rozwoju dzieci powinniśmy dążyć do optymalnego wykorzystania czasu pobytu w przedszkolu na organizowanie aktywności ruchowej. Nie możemy zaprzepaścić szansy tworzenia w dziecku podwalin pełnego zdrowia oraz sprawności psychofizycznej, które mogą w znacznym stopniu warunkować powodzenie w całym życiu.

Celem opracowanego programu jest pomoc nauczycielom w doborze, przygotowaniu i prowadzeniu zajęć w przedszkolu.

- *Mazurkiewicz M. (2012), MALI PATRIOCI. Program edukacji patriotycznej. Program z dziedziny historii i wiedzy o społeczeństwie adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im. Słupskiego Chłopczyka (współautorzy pro-*



*gramu zawarto wewnątrz programu). Program opublikowany na stronie Przedszkole-Miejskie-nr-19-w-Słupsku-Słupskiego-Chłopczyka-1515367505421515/*

Cechą naszych czasów jest wielka zmienność świata, w którym przychodzi nam żyć. Wiąże się to z szybkim przekształceniem otoczenia, technicznymi odkryciami, zmianami politycznymi i społecznymi. Tempo i zakres przemian, z którymi zapoznają się dzieci w wieku przedszkolnym, będą jeszcze większe, gdy wejdą one w dorosłe życie. Problemem, który pozostanie zawsze aktualny, będzie stosunek człowieka do własnej Ojczyzny, przywiązanie i miłość do niej, a także poczucie wspólnoty ze wszystkim, co się w Polsce dzieje i co jej dotyczy.

Wychowanie patriotów jest procesem długotrwałym i zaczyna się już od najmłodszych lat, gdyż żywa wyobraźnia małego dziecka, duża wrażliwość emocjonalna, zaciekawienie światem sprzyja kształtowaniu obrazu Ojczyzny, który pozostaje na całe życie. Od tego, jaki obraz Ojczyzny ukształtuje się w umyśle i sercu dziecka, zależy będzie, czy wejdzie ono w dorosłe życie świadome swojej tożsamości narodowej, pełne przywiązania do kraju ojczystego i ludzi w nim żyjących, wrażliwe na sprawy i zmiany dokonujące się w Polsce.

Wychowanie patriotyczne rozpoczyna się już od progu rodzinnego domu i towarzyszy dzieciom również w przedszkolu i w codziennym życiu. To w rodzinie należy kultywować szacunek do symboli narodowych, do małej i wielkiej Ojczyzny. Dobry przykład rodziców dostarcza dziecku wzorów zachowania w kontakcie z symbolami narodowymi i reagowania na nie. Naśladowanie zachowania ojca lub matki w zetknięciu się z polskim godłem lub hymnem narodowym uczy szacunku do nich. Żadna grupa nie może istnieć, jeśli nie będzie miała wspólnego systemu wartości chroniącego tożsamość. Ojczyzna zatem, to dobro fundamentalne, które pozwala i umożliwia osobie ludzkiej i wspólnocie osób być w pełni wartością dla samej siebie. Z tak rozumianym pojęciem Ojczyzny wiąże się patriotyzm.

Patriotyzm, jako miłość do Ojczyzny to przede wszystkim miłość, której przedmiotem jest społeczność, jako wspólnota osób. Pierwszym i najważniejszym pomostem pomiędzy wychowaniem w rodzinie a placówką oświatową jest edukacja przedszkolna.

W procesie kształtowania u dzieci obrazu Ojczyzny ważną rolę odgrywa przybliżenie symboli narodowych. Stanowią one łącznik między historią narodu, jego teraźniejszością i przyszłością. O dziedzictwie historii, jako elemencie pojęcia Ojczyzny pisze J. Prokop, stwierdzając, że są to „duchowe szczątki przechowywane w skarbnicy narodowej, czyli dzieje w pamięci zbiorowej”.

Zaznajamianiu dzieci z symbolami narodowymi powinna towarzyszyć radość, a jednocześnie poczucie powagi tematu. Symbole narodowe powinny również wzbudzać dumę u dzieci z tego, że są Polakami. Postawa szacunku wobec narodowych symboli była i powinna być przejawem kultury i dojrzałości obywatelskiej społeczeństwa, dlatego już w najmłodszej grupie przedszkolnej powinno kształtować się właściwy stosunek dzieci do symboli narodowych. Wychowanie patriotyczne jest tą dziedziną, której wyników w odniesieniu do dzieci nie da się zmierzyć. Jednak nauczyciel powinien być przekonany, że otworzył dziecięce serca i umysły na kraj ojczysty i ludzi w nim żyjących. Musi być pewien, że dzieci wiedzą, że są Polakami, a Polska jest ich Ojczyzną. W wychowaniu patriotycznym dzieci chodzi kształtowanie postaw emocjonalnego przywiązania do ojczystego kraju, o rozwijanie pozytywnych zachowań społecznych i cech charakteru dobrego Polaka-patrioty. Nie da się budować patriotyzmu bez fundamentalnej wiedzy o przeszłości własnej ojczyzny. Patriotyzm nie jest reliktem przeszłości. Wspólne przeżywanie świąt narodowych i lokalnych, opieka nad miejscami pamięci narodowej, uczestnictwo w programach i konkursach o charakterze patriotycznym, wycieczki historyczno-krajoznawcze, śpiew pieśni patriotycznych integrują i ukazują młodzieży współczesne oblicze patriotyzmu. Warto podjąć się tego zadania, bowiem „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”.

Już w grupie najmłodszych dzieci można budzić przywiązanie do ojczyzny, do swego miasta, uczyć dostrzegać jego piękno, słowem kształtować uczucia, z których po latach zrodzić się może prawdziwy, patriotyzm. Można to czynić na wiele różnych sposobów. Dużo zależy od pomysłowości i zaangażowania nauczyciela. Problematykę patriotyczną przybliżają dziecku pewne wizualne symbole i znaki. Do symboliki narodowej zaliczamy: godło, barwy państwowe, herby miast, sztandary. Realizując tematykę, należy zwrócić uwagę na szacunek względem tych symboli. Treści związane z symboliką narodową są wdzięcznym materiałem wiążącym wychowanka z ojczyzną. Ich barwność i tajemniczość, którą oznaczają, działają korzystnie na wyobraźnię i emocje, pomagają w tworzeniu estetycznego obrazu Polski. Wykorzystując dziecięcą ciekawość i stałą gotowość do poznawania i przeżywania możemy formować plastyczną i wrażliwą naturę dziecka tak, by kiedyś słowo „Polak” i „Ojczyzna” wypowiedało z najgłębszą dumą.

## 3.2. Cele kształcenia

Cele kształcenia to planowane i zamierzone założenia dotyczące realizacji pożądaných zmian w wiedzy i umiejętnościach uczniów następujące pod wpływem procesów kształcenia. Do podstawowych zasad formułowania celów kształcenia między innymi można zaliczyć: dostosowanie celów do indywidualnych możliwości; cele uzasadnione potrzebami społecznymi i indywidualnymi; cele jednoznacznie i jasno sformułowane; cele wykonalne; cele sprawdzalne; cele wskazujące zmiany, jakie chcemy uzyskać. Zaś cele edukacji to „sensowne, świadome, z góry oczekiwane, planowane a zarazem oczekiwane efekty systemu edukacji narodowej” (K. Denek, 1994, s. 35). W dużym stopniu są one projekcją przyszłości, która „wpisuje się” w ustrój polityczny, tradycje kulturowe i historyczne kraju lub grupy państw. Cele edukacyjne szkoły mają kilka funkcji: scalają różne szczeble edukacji porządkując strukturę i poziomy wymagań programowych; muszą być realne, rzeczowe i precyzyjne, a zatem posiadać wskaźniki poziomu ich realizacji i możliwość weryfikacji; stanowić zwartą podbudowę aksjologiczną; być czytelne i zrozumiałe dla ogółu społeczeństwa.

Prawidłowo sformułowane cele programu autorskiego wymagają od autora programu określenia podstaw teoretycznych programu oraz usytuowania ich w obrębie określonej podstawy programowej. Pożądane jest także, aby twórca programu sformułował cele mając na uwadze następujące dziedziny aktywności uczniów i wychowanków: dziedzinę poznawczą (zapamiętywanie wiadomości, zrozumienie wiadomości, stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych), dziedzinę emocjonalną, utożsamianą z zainteresowaniami i postawami ucznia (uczestnictwo w działaniu, podejmowanie działania, nastawienie na działanie, system działań), dziedzinę psychomotoryczną (naśladowanie działania, odtwarzanie działania, sprawność działania w stałych warunkach, sprawność działania w zmiennych warunkach).

Prawidłowe sformułowanie celów jest warunkiem koniecznych działań celowych skierowanych na osiągnięcie optymalnych wyników. W pedagogice cele stanowią podstawę różnych koncepcji kształcenia, są też, jak pisze F. Bereźnicki (2001), ważnym elementem paradygmatów i wizji reform oświatowych. Autor przywołując poglądy K. Denka (1994) i R. Girod (1987) twierdzi, że „w opracowaniu koncepcji kształcenia, jak też w ich praktycznych realizacjach cele są czynnikiem podstawowym, wyznaczającym rozwiązania w zakresie pozostałych elementów. Są one wyznacznikiem doboru i układu treści kształcenia, podstawowym kryterium w opracowaniu i doborze metod, form i środków dydaktycznych. Stanowią podstawę procesu kształcenia, jak też są kryterium oceny efektywności

procesu dydaktycznego, ponieważ opierając się na nich określa się wyniki pracy nauczyciela i uczniów, ocenia działalność całej szkoły oraz jakość koncepcji kształcenia” (s. 68).

Zdaniem A. C. Ornsteina, F. P. Hunkinsa (1998) przez większą część historii szkolnictwa cele mylono z ideałami i zadaniami. „Żeby granice między nimi nabrały ostrości warto zwrócić uwagę na to, że przekładając ideały na zadania, a te na cele, przechodzimy od ogólnie, i w kategoriach długofalowych zarysowanej ramy,

do listy szczegółowej i krótkoterminowej. Wygląda to tak:

FILOZOFIA → IDEAŁY → ZADANIA → CELE” (s. 197).

Poprawnie sformułowane cele powinny zatem, spełniać następujące wymagania:

- zgodzać się z ideałami i zadaniami, z których zostały wyprowadzone (dopasowanie);
- wartość celu zależy od tego, ile znaczy dla ucznia teraz i ile znaczyć będzie w przyszłości (wartość);
- cele muszą być zrozumiałe dla innych tak, aby osoby korzystające z nich w trakcie programu rozumiały je zgodnie z intencjami twórcy (język);
- cele należy dostosować do wymagań i potrzeb uczniów (właściwość);
- cele należy łączyć w logicznie powiązane kategorie, by na ich podstawie można było planować zarówno jednostki metodyczne, jak i sprawdzanie wyników (łączenie w kategorie);
- cele należy poddawać okresowej analizie tak, aby dokonać ich weryfikacji (okresowa korekta) (A. C. Ornstein, H. P. Hunkins, 1998);
- „cele powinny opisywać zarówno oczekiwane zachowanie uczniów, jak i treść lub kontekst, w którym to zachowanie się przejawia;
- cele złożone należy przedstawiać analitycznie i na tyle szczegółowo, żeby nie powstały żadne wątpliwości, o jakiego rodzaju zachowanie chodzi lub do czego zachowanie to się odnosi;
- cele powinny wyraźnie wskazywać, jakie czynności uczenia się są potrzebne, by opanować określone zachowanie;
- cele powinny być realistyczne i zawierać tylko to, co da się ująć w postaci programu i procesu dydaktycznego;
- zakres celów powinien być na tyle szeroki, ile trzeba, żeby pomieścić wszystkie rodzaje osiągnięć uczących się, za które odpowiada szkoła;
- cele ewaluują, wskazują drogę nie zaś metę” (A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, 1998, s. 202).

Formułowanie celów kształcenia jest warunkowane nie tylko ich odbiorcą czyli uczniem, a wręcz napiętnowane, co wydaje się naturalne, filozofią autora. A. C. Ornstein oraz F. P. Hunkins (1998) wyróżniają następujące podejścia do formułowania celów kształcenia i wychowania :

- podejście behawiorystyczne – metoda tworzenia programu i planu lekcji/spotkań polega na opracowywaniu kolejnych wzmocnień. Formułowane cele są bardzo precyzyjne i prowadzą do ustalenia, co ma zrobić nauczyciel i co pod jego wpływem mają zrobić uczniowie. Cechą tak rozumianych celów jest ich mierzalność, co niesie za sobą określone skutki → dla programu: jakie cele wybrać; → dla procesu dydaktycznego; jak je osiągnąć; → dla oceniania: ustalenie, czy przypisane do danej sekwencji dydaktycznej cele zostały osiągnięte. Dzięki tak sformułowanym celom „wychodzi się naprzeciw dwóm potrzebom: komunikowania, po co się naucza i wychowuje oraz ewaluacji skuteczności nauczania” (s. 208). Podejście behawiorystyczne „sprawdza się w przypadku kształtowania umiejętności i sposobów postępowania, nie sprawdza się zaś, gdy w grę wchodzi postawy i wartości” (s. 208). Generalną cechą tego podejścia jest założenie, że człowiek jest w stanie przewidzieć i opisać wszystkie efekty uczenia się, które są wynikiem przerobienia programu;
  - podejście menadżerskie i systemowe – cele są elementem procesu decyzyjnego i realizacji programu, który postrzegany jest jako system złożony z powiązanych komponentów. Praca nad celami programowymi wymaga analizy misji szkoły i placówki (wyrażonej w manifeście szkoły), analizy funkcji (ogólna działalność szkoły i placówki) oraz analizy zadań dydaktycznych i wychowawczych (rozważenie, co dokładnie ma zrobić uczeń/wychowanek, aby dojść do określonych rezultatów). Podejście menadżersko-systemowe pozwala na kierowanie funkcjonowaniem szkoły w sposób logiczny i efektywny;
  - podejście humanistyczne - „funkcją programu jest zapewnienie uczniom i wychowankom doświadczeń zawierających wewnętrzne nagrody i przygotowanie ich do pełnego i autentycznego życia. (...) Humanistycznie ujęte cele prowadzą do konstruowania programów złożonych z doświadczeń, dzięki którym jednostka ma coraz głębszą świadomość bycia człowiekiem, istotą współczującą i zaangażowaną w sprawy drugich” (s. 209). Tak rozumiany program nie obejmuje jedynie wiedzy akademickiej, ale pozwala dziecku doświadczać zdarzeń, co umożliwi mu „zasmakowanie” samodzielności oraz poczucia kontroli nad własnym rozwojem. Cele w takiej postaci nie obejmują spisu tego, co uczniowie mają wykonać w ściśle określonych warunkach, ale mają charakter otwarty, pozwalający im na modyfikację programu według własnych potrzeb;
- ⇒ podejście rekonceptualistyczne – kwestią kluczową w rozważaniach nad programem i jego celami „nie są zadania szkoły, ale powody, dla których człowiek identyfikuje się z innymi ludźmi lub określoną sytuacją” (s. 210). Rekonceptualiści wymagają, aby działania pedagogów sprawiały, że uczenie się i wychowanie będzie procesem sensownym dla ucznia. „Uczenie powinno wyjść poza mury szkoły i placówki, polega bowiem dla

wydobyciu się z ram podręcznika, klasy i przedmiotu szkolnego. Jest ono znaczące, jeśli ustanawia związki między kształceniem i siłami społeczno-politycznymi, nadającymi kształt dominującej kulturze” (s. 211). Podejście rekonceptualistyczne dopuszcza formułowanie celów zarówno operacyjnych jak i ogólnych, ale o dużym stopniu otwartości. Naczelną zasadą jest jednak położenie nacisku na realizację takich celów, które umożliwiają jednostce osiągnięcie pełnego człowieczeństwa i wrażliwości społecznej.

⇒ podejście w teorii działania, która oparta na celach uczenia zdaniem C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014) wprowadza się konieczność przestrzegania określonych zasad: „określanie celów uczenia się jest podstawowym warunkiem uczenia się przez uczniów treści istotnych dla nich oraz skutecznego nauczania; bieżąca lekcja powinna stanowić element szerszej ścieżki uczenia się w drodze do osiągnięcia celu edukacyjnego; cel staje się celem uczenia się jedynie wtedy, kiedy nauczyciel i uczniowie kierują się nim podczas bieżącej lekcji; każda lekcja wymaga prezentacji zrozumienia materiału, aby jej cel był całkowicie jasny dla uczniów; kompetentni nauczyciele towarzyszą uczniom w cyklu uczenia się kształtującego, aby nauczanie i uczenie się było widoczne oraz by maksymalnie zwiększać możliwość udzielania uczniom konstruktywnej informacji zwrotnej; określanie konkretnych, właściwych i odpowiednio ambitnych celów oraz zobowiązanie się do ich przestrzegania prowadzi do poprawy wyników uczniów i zwiększenia ich motywacji do nauki; celowe kształtowanie uczniów zdolnych do oceny swojej pracy jest istotnym krokiem w stronę wyrównania różnic w wynikach uczniów; to, co uczniowie faktycznie robią w trakcie bieżącej lekcji, jest jednocześnie źródłem, jak i miarą efektów, jakie przynoszą starania na rzecz poprawy wyników; doskonalenie procesu nauczania i uczenia się wymaga od wszystkich w szkole – nauczycieli, uczniów i dyrektorów – definiowania konkretnych celów uczenia się i kryteriów sukcesu” (s.24-25). Zatem cele uczenia się w koncepcji C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014) to „przyjazne uczniom opisy – zawierające słowa, obrazy, działania albo kombinację tych elementów, które prezentują uczniom to, czego chcesz, aby się nauczyli lub by to osiągnęli w trakcie bieżącej lekcji. Jeśli umiejętnie je przekazujemy, stają się one rzeczywistymi celami, które widzą uczniowie i do których mogą zmierzać. Tak określone cele stają się również celami dorosłych pracujących w szkole, odpowiedzialnych za planowanie, monitorowanie, ocenę i poprawianie jakości nauczania, aby poprawiać wyniki wszystkich uczniów”( s.22). W teorii tej cel dydaktyczny opisuje założony efekt oraz sposób zmierzenia konkretnych rezultatów, określając poziom realizacji celu z punktu widzenia nauczyciela. Zawiera efekty pracy, ich warunki i kryteria oceny. Cel uczenia się zaś opisuje założony efekt procesu uczenia się w trakcie konkretnej lekcji oraz sposób zmierzenia konkretnych rezultatów, określając poziom realizacji celu z punktu widzenia ucznia. Obejmuje konkretne cele dla bieżącej lekcji.

H. Komorowska (1995) uważa, że twórca programu, mając na względzie własną filozofię kształcenia, warunki realizacji programu, a także możliwości uczniów, może dokonać wyboru celów kształcenia, co pociąga za sobą stworzenie określonego typu programu:

- ⇒ program o celach globalnych – w programie tym funkcjonują cele ogólne, zarówno o charakterze poznawczym, jak i afektywnym. Autor programu zakłada jednak, że cele powinny pełnić tu funkcję orientacyjną, gdyż nie wszystkie zostaną przełożone na konkretne zachowania i mierzalne umiejętności;
- ⇒ program o celach behawioralnych. Twórca programu zakłada, że „wszystkie cele ujęte będą tak, by jasno wynikały z nich konkretne, namacalne i dające się sprawdzić zachowania uczących się (taksonomia B. Bloom’a). Oznacza to, że zestaw celów nauczania to zarazem lista umiejętności, mogąca stanowić bezpośrednią podstawę kontroli i oceny osiągnięć” (s. 26).
- ⇒ program o celach rozwojowych – tu uczeń traktowany jest jako jednostka unikalna, która charakteryzuje się niepowtarzalnym bagażem doświadczeń i wiedzy oraz odmiennymi predyspozycjami. Nauczyciel podąża za uczącym się, uwzględnia jego indywidualne zdolności, a także wiedzę wyjściową i sposób reagowania na określone bodźce. Stąd proces formułowania celów powinien odbywać się po dokonaniu właściwej diagnozy. Autor programu bierze także pod uwagę to, że proces nauczania i uczenia się to procesy dynamiczne, a więc należy na bieżąco przeformułowywać, ograniczać lub rozbudowywać cele w trakcie całego procesu kształcenia;
- ⇒ program o celach ekspresyjnych – dla autora programu naczelnym zadaniem jest „wystawienie uczącego się na działanie pewnych bodźców i sytuacji (...) Nie jest istotne zaś, jakiego rodzaju efekt to zetknięcie przyniesie. Dopuszcza się tu różnorodność efektów, zakłada się też wręcz pewną nieprzewidywalność jednostkowych reakcji uczących się” (s. 27).

Natomiast K. Duraj-Nowakowa (1996) proponuje systemowe podejście do formułowania celów. Systemowa interpretacja kategorii celu w dydaktyce ma dwa aspekty → kategorialny (definicja celu) oraz → metodologiczny (wielość sposobów interpretacji). Cel rozumiany jest przez autorkę jako „konieczność każdego działającego podmiotu (...) efekt jego woli, zamiaru czy wyobrażeń jako kreatora działania. Efekt ten jest względnie samodzielną całością, która implikuje dwa kierunki jego widzenia, prakseologiczny, związany z działaniem w sposób zorganizowany, oraz systemowy, oznaczający tu podzielność tej całości na części i ich specyficzne sprzężenie systemowe” (s. 59). Przy konstruowaniu celów trudno nie wspomnieć o taksonomiach. Ogólną zasadą jest to, aby uwzględnić przy ich formułowaniu wszystkie dziedziny uczenia się – poznawczą, emocjonalną i praktyczną.

Tabela 20

Formułowanie celów programu autorskiego można ująć w postaci zasad

zasada 1	określanie celów uczenia się jest podstawowym warunkiem uczenia się przez uczniów treści istotnych dla nich oraz skutecznego nauczania. Zasada ta dotyczy zarówno nauczyciela (właściwe określenie celu i konsekwentne dążenie do jego realizacji z wykorzystaniem strategii nauczania-uczenia się, metod, form i środków a także ewaluacji częściowej) i ucznia ( realizacja zrozumiałego celu wraz z refleksją, co rozumiem a czego nie, zadawanie pytań, otwartość na weryfikację wiedzy podczas ewaluacji częściowej, myślenie metapoznawcze). Istotność ewaluacji częściowej zawiera się w tym, iż droga do realizacji celu może zostać zmodyfikowana
zasada 2	bieżąca lekcja powinna stanowić element szerszej ścieżki uczenia się w drodze do osiągnięcia celu edukacyjnego. Zdaniem C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014) „cel uczenia się w trakcie bieżącej lekcji jest efektem logicznego i sekwencyjnego planowania nauczania opartego na długo- i krótkoterminowych celach dydaktycznych oraz informacjach, co uczniowie już wiedzą i potrafią”(s. 29-30). Zatem cytowane powyżej autorki zalecają zadanie sobie przez nauczyciela następujących pytań : Czego nauczyli się uczniowie podczas poprzedniej lekcji? W jakim stopniu opanowali materiał? Czy mają jakieś wątpliwości? Czy potrafią wykorzystywać wiedzę, którą nabyli? Jakie cele czekają ich podczas kolejnych lekcji? „Podczas żadnej lekcji uczniowie nie powinni omawiać ponownie dokładnie tego samego materiału. Każda lekcja powinna mieć swój cel – jej „cel istnienia”(s.29). Przykład celu uczenia się jaki jest wprowadzenie nowego pojęcia lub umiejętności cel: opisanie charakterystyki Słowińskiego Parku Narodowego
zasada 3	cel staje się celem uczenia się jedynie wtedy, kiedy nauczyciel i uczniowie kierują się nim podczas bieżącej lekcji. Cel musi być wspólny dla wszystkich, powinien pozwolić skupić się na działaniach, które służą do jego osiągnięcia zarówno uczniowi ( uczenie się ze zrozumieniem, możliwość zadawania pytań, bieżącego rozwiązywania problemów, pogłębienie, stopniowanie trudności) jak i nauczycielowi ( elastyczność, innowacyjność, pogłębienie). Jak pisze C. M. Moss, S. M. Brookhart, (2009) takie podejście do celów uczenia się pozwala zawrzeć podczas lekcji” sojusz na rzecz uczenia się”
zasada 4	każda lekcja wymaga prezentacji zrozumienia materiału, aby jej cel był całkowicie jasny dla uczniów. Prawidłowo przeprowadzona prezentacja materiału wymaga od uczniów kierowania się



	<p>celem uczenia się, pogłębienia rozumienia omawianego materiału i jednocześnie jest dowodem zrozumienia treści i nabycia umiejętności, na które wskazuje cel uczenia się. Prezentacja zrozumienia materiału może trwać zarówno pięć minut, jak i całą lekcję, ale powinna być obecna podczas każdego zajęcia. Obserwacja zaangażowania się uczniów w prezentację zrozumienia materiału wzmacnia procesy uczenia się. Aktywny, twórczy i zmotywowany do pracy uczeń potwierdzenie, iż cel uczenia się zostanie efektywnie zrealizowany</p>
zasada 5	<p>kompetentni nauczyciele towarzyszą uczniom w cyklu uczenia się kształtującego, aby nauczanie i uczenie się było widoczne oraz by maksymalnie zwiększać możliwość udzielania uczniom konstruktywnej informacji zwrotnej." Cele uczenia się są siłą napędową cyklu uczenia się kształtującego w trakcie bieżącej lekcji. Proces ten rozpoczyna się podczas wstępnej części lekcji, kiedy nauczyciel doprecyzowuje i tłumaczy cel uczenia się, a następnie jest kontynuowany podczas ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela. Kiedy uczniowie rozumieją już pojęcia i nabyli nowe umiejętności, nauczyciel angażuje ich w prezentację zrozumienia materiału, przekazuje kształtującą informację zwrotną na temat osiągniętych wyników i daje uczniom możliwość poprawy efektów ich pracy. I to właśnie ta „złota druga szansa” może wiele zmienić” ( C.M.Moss, S.M. Brookhart, 2014, s.31)</p>
zasada 6	<p>określanie konkretnych, właściwych i odpowiednio ambitnych celów oraz zobowiązanie się do ich przestrzegania prowadzi do poprawy wyników uczniów i zwiększenia ich motywacji do nauki. Cele uczenia się możemy podzielić na: długookresowe ( np.: nauczę się poprawnie pisać CV), krótkookresowe ( muszę umieć określić swoje kompetencje do pracy dziennikarskiej) i cele bieżącej lekcji ( poznam szkic pisma administracyjnego).Rozłożenie celów w czasie wymaga zinternalizowania ich przez ucznia, a od nauczyciela poprawnego i kompetentnego prowadzenia zajęć. Ambitny cel, który zostaje oswojony przez ucznia i rozumiany, jako rozłożony w czasie motywuje go do jego osiągnięcia</p>
zasada 7	<p>celowe kształtowanie uczniów zdolnych do oceny swojej pracy jest istotnym krokiem w stronę wyrównania różnic w wynikach uczniów. Aby zrealizować tą zasadę uczniowie muszą zostać nauczeni jak samodzielnie dokonywać oceny swojej pracy. Jednym ze sposobów jest informacja zwrotna, którą uczniowie otrzymują podczas lekcji. Sprzyja ona temu, że uczniowie samodzielnie potrafią ocenić” jak im idzie” i skutecznie zapobiegać klęsce w uczeniu się. W tym celu zadają pytania, zgłaszają problemy, szukają informacji w dodatkowych źródłach, którymi poza nauczycielem mogą być inni uczniowie, media, książki, zestawienia itp. Po czym wykorzystują uzyskane informacje</p>

	zwrotne, aby zaplanować kolejne kroki w swoim procesie uczenia się. W ten sposób cele uczenia stają się podmiotowe
zasada 8	to, co uczniowie faktycznie robią w trakcie bieżącej lekcji, jest jednocześnie źródłem, jak i miarą efektów, jakie przynoszą starania na rzecz poprawy wyników. W całej teorii działania opartej na celach uczenia się podkreśla się wagę bieżącej lekcji i adekwatnie postawionych do niej celów uczenia się. Cele długoterminowe i krótkoterminowe muszą być konsekwentnie powiązane z celami lekcji bieżącej. Nauczyciel i uczeń powinien nie tylko „mieć na oku”, co będzie się działo tu i teraz, ale jaki będzie to miało wpływ na nabywanie osobistej wiedzy i umiejętności ucznia ( cel długoterminowy)
zasada 9	doskonalenie procesu nauczania i uczenia się wymaga od wszystkich w szkole – nauczycieli, uczniów i dyrektorów – definiowania konkretnych celów uczenia się i kryteriów sukcesu. Teoria działania oparta na celach uczenia wymaga stałego doskonalenia się nauczycieli, uczniów i dyrektorów szkół tak, aby realizowane były zarówno cele podmiotowe ( zrównoważony i efektywny rozwój kompetencji indywidualnych uczniów) jak i cele ogólnospołeczne ( podstawy programowe).Bardzo trudno jest je określić w perspektywie sukcesu zwłaszcza w dobie ogólnokrajowych standaryzowanych testów wiedzy i umiejętności. Zdaniem ( C.M.Moss, S.M. Brookhart, 2014) „ sukces może osiągnąć każdy, kto podejmuje uzgodnione działania o udowodnionej skuteczności, poprawiając wyniki uczniów w trakcie bieżącej lekcji. Teoria działania oparta na celach uczenia się daje wszystkim członkom społeczności szkolnej wiedzę, dokąd zmierzają i w jakim punkcie drogi do celu się znajdują. Mocne dowody świadczące o wynikach uczniów pozwalają z kolei decydować, jak uzupełnić braki i dotrzeć do wyznaczonego celu” (s.37)

W tym miejscu warto wskazać na perspektywę lokalną obejmującą politykę ministerstwa, kuratorium, dyrektora, nauczyciela i ucznia.

Tabela 21  
Spójrzanie „lokalne”<sup>14</sup> na formułowane celów kształcenia

perspektywa w formułowaniu celów kształcenia	rodzaj perspektywy
ministerstwo, kuratorzy	„ rozpoznawanie kluczowych elementów, stanowiących podstawę strategii całego okręgu szkolnego, której celem jest poprawa wyników uczniów; w spójny sposób opisuje związki pomiędzy tymi elementami; używa konkretnych, zintegrowanych danych o wynikach w nauce do podejmowania decyzji; (...) wdraża skuteczne strategie poprawiania wyników uczniów w szkołach o różnych potrzebach i szczególnych cechach kształtowanych przez uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów oraz innych pracowników szkół; (...) rozwija kapitał ludzki i zarządza nim tak, by realizować strategię poprawy wyników uczniów, osiągnięcia spójnych działań w całym okręgu, a także tak opracowywać strategię, by była ona mierzalna i zrównoważona” (C.M.Moss, S.M. Brookhart, 2014, s.24)
dyrektorzy	poprzez bezpośredni wgląd „potrafią coraz lepiej: dostrzegać, jakie są czynniki sprzyjające i niesprzyjające uczeniu się i osiąganiu wyników przez wszystkich uczniów oraz grupy uczniów na poziomie poszczególnych klas; wykorzystują najnowsze informacje na temat osiągnięć uczniów, by podejmować właściwe decyzje; przekazują poszczególnym nauczycielom i zespołom nauczycieli ukierunkowaną informację zwrotną, budując zgrane grono pedagogiczne. Kierując się celami uczenia się, dyrektorzy mogą zapewnić spójność działań na poziomie klas i całej szkoły. Potrafią też lepiej alokować zasoby, tak by sprzyjały skutecznemu uczeniu się i kierować rozwojem zawodowym swojego zespołu „ (C.M.Moss, S.M. Brookhart, 2014, s.24)
nauczyciele	wpływają na skuteczność decyzji dotyczących nauczania i jego wysoką, jakość tylko wtedy, gdy potrafią: „planować i skutecznie przeprowadzać lekcje; dokładnie opisywać, czego uczniowie się nauczą, jak tego dokonają i co zrobią, aby pokazać, że opanowali dany materiał; wykorzystywać znajomość typowych i nietypowych postępów uczniów w celu poprawy zrozumienia materiału wśród uczniów metodą interakcji edukacyjnej poprzez stopniowanie trudności; tworzyć własne kryteria

<sup>14</sup> o tej perspektywie należy pamiętać także przy określaniu przez autora programu procedur realizacji programu autorskiego

	sukcesu, które nadają kierunek decyzjom dotyczącym nauczania; tłumaczyć kryteria sukcesu” (C. M. Moss, S. M. Brookhart, 2009, ss.23-24) na język uczniowski, „ na co nam się to przyda” wspierając rozwój uczniów potrafiących dokonać samodzielnej oceny swojej pracy; podążać z uczniami w kierunku wyznaczonym przez cele uczenia się, zbierając i wykorzystując informacje o trwającym procesie uczenia się, aby poprawiać wyniki uczniów (C. M. Moss, S. M. Brookhart, 2009, s. 33); podejmować świadome decyzje na temat tego, jak i kiedy różnicować metody pracy z uczniami, aby stawiać im wyzwania i mobilizować wszystkich do skutecznej i efektywnej pracy
uczniowie	mają świadomość, „ na co nam się to przyda” które sprzyja: zaangażowaniu uczniów podczas lekcji; porównywaniu, na jakim etapie są, a na jakim być powinni; konkretnym określaniu, co osiągną; wybieraniu skutecznych strategii dążenia do celu; ocenie i dostosowaniu działania w trakcie ich wykonywania, tak, aby osiągnąć zamierzone cele; braniu odpowiedzialności za własną naukę
podsumowanie: cele kształcenia powinny być punktem odniesienia w sytuacji dokonywania oceny funkcjonowania systemu; regulować jakościowy i ilościowy dobór metod, form i środków; koordynować, integrować i mobilizować działalność dydaktyczno – wychowawczą; inspirować do działań prospektywnych; umożliwiać trwanie wartości (R. Roller, 1987, B. Suchodolski, 1990); kształcić sprawcę, który zdolny będzie do podejmowania czynności ważnych i innowacyjnych (J. Koziński, 1995); być „na miarę ucznia”, czyli pozwalać mu na pełne uczestnictwo w ich realizacji (M. Szczepańska, 1997)	

W programie autorskim nie można zapomnieć o celach wychowawczych. Formułujemy zatem:

- cel ogólny ( realizowany w długim czasie np. w ciągu całego roku szkolnego lub semestru, formułowany przy udziale uczniów/wychowanków);
- cele szczegółowe ( podział celu ogólnego, rozłożone w czasie, uporządkowane pod względem kolejności realizacji, z propozycją ewaluacji) podzielone na
  - cel poznawczy ( poznanie zakresu treściowego kształtowanej postawy np., co znaczy być odpowiedzialnym),
  - cel emocjonalny ( osobiste emocjonalne zaakceptowanie lub odrzucenie danej postawy),

cel wolicjonalny ( osobiste, odpowiedzialne i wewnętrznie zaakceptowane przyjęcie postawy, próba funkcjonowania bez kontroli zewnętrznej i bez zewnętrznego nagradzania).

Podsumowując, cele ogólne powinny spełniać różnorakie funkcje. Między innymi winny → być punktem odniesienia w sytuacji dokonywania oceny funkcjonowania systemu; → regulować jakościowy i ilościowy dobór metod, form i środków; → koordynować, integrować i mobilizować działalność dydaktyczno – wychowawczą; → inspirować do działań prospektywnych; → umożliwiać trwanie wartości (R. Roller, 1987, B. Suchodolski, 1990); → kształcić sprawcę, który zdolny będzie do podejmowania czynności ważnych i innowacyjnych (J. Koziński, 1995); → być „na miarę ucznia”, czyli pozwalać mu na pełne uczestnictwo w ich realizacji (M. Szczepańska, 1997).  
Ważne: aby we wstępie/ idei wiodącej wskazać (ze względu na cele ) jakiego rodzaju jest autorski.



## *Blok rozszerzający, czyli o co chodzi ?*

Tabela 22

Kryteria formułowania celów kształcenia

cele edukacji szkolnej: „ sensowne, świadome, z góry oczekiwane, planowane a zarazem oczekiwane efekty systemu edukacji narodowej” (K. Denek, 1994, s.35). W dużym stopniu są one projekcją przyszłości która „wpisuje się” w ustrój polityczny, tradycje kulturowe i historyczne kraju lub grupy państw. Cele edukacyjne szkoły mają kilka funkcji: scalają różne szczeble edukacji porządkując strukturę i poziomy wymagań programowych; muszą być re-

alne, rzeczowe i precyzyjne, a zatem posiadać wskaźniki poziomu ich realizacji i możliwość weryfikacji; stanowić zwartą podbudowę aksjologiczną; być czytelne i zrozumiałe dla ogółu społeczeństwa	
cele kształcenia: planowane i zamierzone założenia dotyczące realizacji pożądanych zmian w wiedzy i umiejętnościach uczniów następujące pod wpływem procesów kształcenia. Do podstawowych zasad formułowania celów kształcenia między innymi można zaliczyć: dostosowanie celów do indywidualnych możliwości; cele uzasadnione potrzebami społecznymi i indywidualnymi; cele jednoznacznie i jasno sformułowane; cele wykonalne; cele sprawdzalne; cele wskazujące zmiany, jakie chcemy uzyskać	
cele kształcenia: źródła: system wartości uniwersalnych; założenia ustrojowe państwa ( Konstytucja); tradycje kulturowe; podstawowe założenia ogólnonarodowego systemu edukacyjnego; doświadczenia z realizacji dotychczasowych reform oświaty; aktualne tendencje edukacyjne; potrzeby i oczekiwania określonych środowisk zawodowych i lokalnych; indywidualne zainteresowania i potrzeby uczących się	
cele kształcenia: kryterium potrzeby	cele ogólne (społeczne) np.: opanowanie wiedzy ogólnej niezbędnej do wszechstronnego rozwoju osobowości; nabycie umiejętności służących dobremu funkcjonowaniu w otaczającej rzeczywistości i racjonalnemu jej zmienianiu; kształtowanie odpowiednich systemów wartości, przekonań, poglądów i postaw istotnych dla rozwoju tego społeczeństwa. Cele indywidualne ( podmiotowe) np.: podniesienie ogólnego poziomu sprawności umysłowej, krytycznego myślenia, przewidywania skutków działań, kształtowanie umiejętności wykorzystywania posiadanej wiedzy do rozwiązywania różnorodnych problemów i zdań; rozwijanie zainteresowań i zdolności
cele kształcenia: kryterium zakres znaczeniowy	cele ogólne: zwane inaczej ideałami, nadają kierunek działaniom pedagogicznym i mają wymiar ponadczasowy; cele pośrednie: przyjmują postać zadań rozumianych, jako wytyczne do realizacji określonych zamiarów w konkretnym czasie ( np. po ukończeniu określonego etapu edukacji); cele szczegółowe: operacyjne ( mierzalne) i nieoperacyjne
cele kształcenia: kryterium podejście tradycyjne	cele poznawcze: wyposażenie uczniów w system podstawowych wiadomości, umiejętności i nawyków. Wyróżniamy kategorie: wiadomości, analiza, synteza, rozumienie, zastosowanie o ocena; cele kształcące: rozwój sprawności umysłowej i fizycznej uczących się oraz ich zainteresowań i zdolności; cele wychowawcze: kształtowanie wielostronnie rozwiniętej osobowości, a szczególnie takich jej składników jak: przekonania, poglądy, opinie, postawy

Tabela 23

Samooceena nauczyciela dotyczaca realizacji zalozonych celow wedlug C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s. 193)

Będe wiedziec, ze osiagnalem/ osiagnalam cel, jesli moge powiedziec, ze...	Nie	Raczej nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak
Potrafie okreslic cel uczenia sie dla biezacej lekcji w sposob jasny, konkretny, opisowy i posluguje sie nim, planujac lekcje				
Potrafie okreslic cel uczenia sie dla biezacej lekcji w sposob jasny, konkretny, opisowy i posluguje sie nim, planujac lekcje				
Potrafie dokladnie okreslic, jaka wiedze (istotne tresci) oraz umiejetnosci (istotne umiejetnosci) opanuja uczniowie, a takze, jakiego myslenia będe od nich wymagać (istotne procesy rozumowania) w rezultacie planowanej lekcji				
Potrafie dokladnie opisać, dlaczego chce, by uczniowie opanowali dana partie materiału w danym dniu i w okreslony sposob				

Tabela 24

Cele uczenia sie: ocena sumujaca: schemat dwuwymiarowego schematu oceniania wedlug C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.143)

Umiejetnosci poznawcze		Wiedza	Rozumienie			Suma punktów	Procent sumy punktów
	Treści na-			Wykorzy-	Analiza		

	uczania			stanie			
	Konkretna wiedza lub umiejętności będące przedmiotem danej partii materiału	Cele uczenia się, które wymagały pamiętania faktów i pojęć w tej partii materiału (liczba punktów dla tej części oceny)	Cel(-e) uczenia się (liczba punktów)	Cele uczenia się, które wymagały wykorzystania tej partii materiału (Liczba punktów dla tej części oceny)	Cele uczenia się, które wymagały analizy tej partii materiału (Liczba punktów dla tej części oceny)	Suma punktów w wierszu	Procent sumy punktów
	Konkretna wiedza lub umiejętności będące przedmiotem danej partii materiału	Cele uczenia się, które wymagały pamiętania faktów i pojęć w tej partii materiału (liczba punktów dla tej części	Cel(-e) uczenia się (liczba punktów)	Cele uczenia się, które wymagały wykorzystania tej partii materiału (Liczba punktów dla tej części oceny)	Cele uczenia się, które wymagały analizy tej partii materiału (Liczba punktów	Suma punktów w wierszu	Procent sumy punktów



		oceny)			dla tej części oceny)		
	Konkretna wiedza lub umiejętności będące przedmiotem danej partii materiału	Cele uczenia się, które wymagały pamiętania faktów i pojęć w tej partii materiału (liczba punktów dla tej części oceny)	Cel(-e) uczenia się (liczba punktów)	Cele uczenia się, które wymagały wykorzystania tej partii materiału (Liczba punktów dla tej części oceny)	Cele uczenia się, które wymagały analizy tej partii materiału (Liczba punktów dla tej części oceny)	Suma punktów w wierszu	
Suma punktów w wierszu	Suma punktów w kolumnie	Suma punktów w kolumnie	Suma punktów w kolumnie	Suma punktów w kolumnie	Suma punktów w kolumnie	Suma punktów w wierszu	Procent sumy punktów w kolumnie
	Procent sumy punktów	Procent sumy punktów	Procent sumy punktów	Procent sumy punktów	Procent sumy punktów	Procent sumy punktów	Procent sumy punktów

Tabela 25

Model planowania lekcji wzmacniający zaangażowanie uczniów, zindywidualizowane nauczanie oraz ocenianie kształtujące: według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.112)

Zacznijcie od podstawy programowej lub celu/celów kształcenia
1. Jaki materiał obejmuje podstawa programowa lub jaki jest cel? Wybierzcie element odpowiedni na jedną lekcję w danej klasie
2. Wypiszcie cele uczenia się, które uczniowie będą starali się zrealizować w drodze do osiągnięcia celów programu nauczania i kryteriów sukcesu: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaplanujcie przynajmniej jedno zadanie dla wyjaśnienia każdego z celów uczenia się i kryteriów sukcesu</li> <li>• Nie zapomnijcie o włączeniu w to zadanie sposobności do zaprezentowania wiedzy uczniów, ich doświadczeń, gotowości do uczenia się i zainteresowania jego celem</li> </ul>
3. Wymyślcie i wypiszcie jak najwięcej zadań dla każdego z celów uczenia się: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Przygotujcie więcej zadań, niż potrzebujecie</li> <li>• Dodatkowe zadania pomogą w zindywidualizowaniu pracy z uczniami (pokazanie materiału na wiele sposobów, różne prezentacje zrozumienia materiału)</li> </ul>
4. Wymyślcie i wypiszcie jak najwięcej metod oceny opanowanego materiału; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Przygotujcie więcej pomysłów niż jest wam potrzebne</li> <li>• Dodatkowe metody mogą się przydać do oceniania kształtującego (jako ćwiczenia, część informacji zwrotnej czy coachingu)</li> <li>• Pomogą wam one także zwiększyć liczbę wykorzystywanych miar, lepiej przedstawić zakres ocen i/lub zróżnicować metody oceny</li> </ul>
5. Dopasujcie ogólną tabelę oceny wyników ucznia biorąc pod uwagę podstawę programową do konkretnego celu uczenia się. Zastanówcie się, jak wykorzystalibyście tę tabelę oceny wyników zadania dla każdej z metod oceny, które wypisaliście. Na przykład w przypadku testu, – jakie byłyby poszczególne kryteria i dlaczego? A w ocenie prezentacji zrozumienia materiału, – jakie by były kryteria dla każdego z poziomów i dlaczego?

Tabela 26

Ocena pracy ucznia na podstawie osiąganych przez niego celów uczenia się ( teoria oparta na celach uczenia się): według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.140) w której uczeń otrzymuje kartę informującą o sposobie wystawiania ocen sumujących

<p>Ja (nauczyciel) poprosiłem cię o nauczenie się pewnych elementów</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Przedstawiłem Ci cele uczenia się w sposób, który jest logiczny</li> <li>• Stworzyłem Ci możliwości uczenia się i przygotowałem dla ciebie dobre podsumowanie materiału</li> <li>• Dałem Ci informację zwrotną na podstawie wykonanej pracy i celów uczenia się</li> <li>• Stworzyłem Ci możliwość samooceny na podstawie celów uczenia się</li> </ul>
<p>Moim kolejnym krokiem będzie wystawienie oceny, która podsumuje, jak dobrze opanowałeś/opanowałaś materiał</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Przygotuję oceny sumujące, które będą odzwierciedlać poziom realizacji celów uczenia się. Oceny te będą obejmowały pojedyncze cele uczenia się lub ich grupy</li> <li>• Następnie, na podstawie wszystkich ocen sumujących i za pomocą skali ocen używanej w naszej szkole, wystawię stopień, który będzie najlepiej odzwierciedlał Twój poziom wyników</li> </ul> <p>Dodatkowe informacje, (ponieważ sam stopień nie może przekazać wszystkiego) przedstawię w komentarzach i podczas spotkań z Tobą i twoimi Rodzicami</p>

Tabela 27

Taksonomia celów B. Blooma (1956): dziedzina emocjonalna

1- odbieranie bodźców( najniższy stopień)
2- reagowanie
3- wartościowanie
4- systematyzacja wartości
5-uwewnętrznianie systemu wartości ( najwyższy stopień)

Tabela 28

Taksonomia celów B. Blooma (1956): dziedzina poznawcza

1. Wiadomości ( najniższy stopień);
2. Rozumienie
3. Analiza
4. Synteza

5. Ocena ( najwyższy stopień)

Tabela 29

Taksonomia celów B. Blooma (1956): dziedzina psychomotoryczna

1 - odruchy
2 - ruchy podstawowe
3 - zdolności percepcyjne
4 - zdolności fizyczne
5- ruchy wyćwiczone
6- ruchowe środki wyrazu

Tabela 30

Taksonomia celów motywacyjnych (1956): B.Niemierko (2003)

I: Działania (A+B)	A: uczestnictwo w działaniu ( świadome, uważne odbieranie bodźców oraz wykonywanie czynności odpowiadających przyjętej roli, bez własnej inicjatywy ucznia i chętnie dostosowywanie się do innych)
	B: podejmowanie działania (uczeń nie tylko dostosowuje się do sytuacji, ale także samodzielnie podejmuje działania)
II: Postawy ( C+D)	C: naśladowanie działania( uczeń dodatnio wartościuje tego typu działania, jednak brak tym działaniom szerszego uogólnienia i spoistości)
	D: system działań( działanie warunkowane jest za pomocą uporządkowanego, spójnego i wewnątrznie identyfikowanego ( osobisty styl i osobowość) systemu działań

Tabela 31

Taksonomia celów nauczania ABC (B. Niemierko, 1999,2007). Taksonomia przedmiotowa

<p>I: Działania (A+B). Wiadomości</p>	<p>A: Zapamiętanie wiadomości</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zakres: Wiadomości mogą dotyczyć terminologii, faktów, praw i teorii naukowych, konwencji i klasyfikacji, kryteriów oceny, zasad działania, procedur i algorytmów, metodologii badań</li> <li>• Niezbędne czynności ucznia: Wiadomości są zapamiętane, jeżeli uczeń jest w stanie odszukać je w pamięci, sprawdzić kompletność i ewentualnie uzupełnić, przedstawić w formie ustnej lub pisemnej albo też wykorzystać w praktycznym działaniu. Na szczególną uwagę zasługują wiadomości dotyczące sposobów działania (rozpoznawania sytuacji, formułowania planu działania, modyfikacji działania stosownie do okoliczności). Uczeń powinien nam powiedzieć lub pokazać „jak to zrobić”, ale niekoniecznie musi umieć wykonać tę czynność. Cele nauczania wyrażone wieloznacznie:</li> <li>• Cele nauczania: wiedzieć (przy użyciu czasowników operacyjnych wiedzieć nazwać, zdefiniować, wymienić, zidentyfikować, wyliczyć)</li> </ul>
	<p>Kategoria B: Zrozumienie wiadomości</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zakres: Obejmuje elementarny poziom zrozumienia wiadomości, w zakresie uznanym za niezbędny na danym szczeblu nauczania przedmiotu</li> <li>• Niezbędne czynności ucznia: Tłumaczenie, polega na przedstawieniu swoimi słowami lub w innej formie niż były podane (słownej, symbolicznej, graficznej, ruchowej). Interpretacja, polega na syntetycznym ujęciu (streszczeniu) danych wiadomości i porównaniu ich z innymi wiadomościami. Ekstrapolacja, polega na przedłużeniu zjawiska się lub ciągu wydarzeń na inne sytuacje, równoległe lub przyszłe. Informacja, która ulega przetworzeniu w czynnościach kategorii rozumienia, może być pamiętana przez ucznia lub dostarczona na poczekaniu</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cele nauczania: rozumieć (przy użyciu czasowników operacyjnych: streścić, wyjaśnić, zilustrować, rozróżnić)</li> </ul>
II. Umiejętności (C+D)	<p>Kategoria C: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zakres: Zastosowanie wiadomości jest to osiągnięcie wyniku o bezpośrednim lub potencjalnym znaczeniu praktycznym, oparte na prawidłowym zrozumieniu sytuacji, dostępnych danych, zasad i procedur działania oraz rodzaju oczekiwanego rozwiązania. Skuteczność czynności wyraża się tu trafnością i dokładnością wyniku.</li> <li>• Niezbędne czynności ucznia: Sytuacja, w której czynność jest wykonywana, nie powinna odbiegać od sytuacji, w jakiej czynność była ćwiczona. Także wzór czynności opanowany w toku ćwiczeń nie powinien ulegać zbyt daleko idącym modyfikacjom. Nie znaczy to jednak, że zastosowanie wiadomości może ograniczać się do odtwarzania wzoru z pamięci. Czynności całkowicie nawykowe należą do najniższej kategorii celów nauczania – zapamiętania wiadomości</li> <li>• Cele nauczania: kształtować (przy użyciu czasowników operacyjnych: rozwiązać, skonstruować, zastosować, porównać, sklasyfikować, narysować, scharakteryzować, zmierzyć, wybrać sposób, określić, zaprojektować, wykreślić)</li> </ul> <p>Kategoria C: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zakres: Zastosowanie wiadomości jest to osiągnięcie wyniku o bezpośrednim lub potencjalnym znaczeniu praktycznym, oparte na prawidłowym zrozumieniu sytuacji, dostępnych danych, zasad i procedur działania oraz rodzaju oczekiwanego rozwiązania. Skuteczność czynności wyraża się tu trafnością i dokładnością wyniku</li> <li>• Niezbędne czynności ucznia: Sytuacja, w której czynność jest wykonywana, nie powinna odbiegać od sytuacji, w jakiej czynność była ćwiczona. Także wzór czynności opanowany w toku ćwiczeń nie powinien ulegać zbyt daleko idącym modyfikacjom. Nie znaczy</li> </ul>

to jednak, że zastosowanie wiadomości może ograniczać się do odtwarzania wzoru z pamięci. Czynności całkowicie nawykowe należą do najniższej kategorii celów nauczania – zapamiętania wiadomości

- Cele nauczania: kształtować (przy użyciu czasowników operacyjnych: rozwiązać, skonstruować, zastosować, porównać, sklasyfikować, narysować, scharakteryzować, zmierzyć, wybrać sposób, określić, zaprojektować, wykreślić. Poziom II Umiejętności. Kategoria D: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych - Zakres: Najwyższa kategoria celów nauczania obejmuje złożone procesy umysłowe służące znalezieniu potrzebnego rozwiązania. Tu są wykorzystane wiadomości z różnych dziedzin, a rozwiązanie jest w pewnym sensie twórcze. Na zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych składają się trzy główne rodzaje czynności: analiza, synteza, ocena. W złożonej czynności zastosowania wiadomości w sytuacjach problemowych mieści się jedna lub więcej czynności zastosowania wiadomości. Niezbędne czynności ucznia  
1. Analiza, polegająca na wyróżnieniu elementów i związków między elementami jakiegoś stanu rzeczy lub jakiejś wypowiedzi oraz na odtworzeniu struktury tej całości.  
2. Synteza, polegająca na zbudowaniu modelu przeanalizowanej całości, w ujęciu jej właściwości w oryginalnie ustrukturyzowanej wypowiedzi lub zaprojektowaniu systemu szczegółowych działań.  
3. Ocena, polegająca na wartościowaniu stanu rzeczy i wyniku działań przez porównanie ich z odpowiednimi modelami oraz przez odwołanie się do właściwych kryteriów teoretycznych. Cele nauczania: kształtować (przy użyciu czasowników operacyjnych: dowieść, przewidywać, zanalizować, wykryć, ocenić, zaproponować, zaplanować

Tabela 32

Taksonomia celów praktycznych: B.Niemierko (2003)

I: Działania (A+B)	A: Naśladowanie działania: polega na świadomym i uważnym obserwowaniu określonego działania jednak bez wykazywania inicjatywy
	B: Odtwarzanie działania: polega na świadomym naśladowaniu zaobserwowanego działania. Uczeń odtwarza działanie metodą prób i błędów, które wcześniej naśladował
II: Umiejętności ( C+D)	C: Sprawność działania w stałych warunkach: polega na poprawnym wykonywaniu określonego działania w takich samych warunkach, w jakich uczeń uczył się wcześniej
	D: Sprawność działania w zmiennych warunkach: polega na umiejętności dostosowania się do działania w zmiennych (nieznanych) wcześniej warunkach

Tabela 33

Taksonomia celów wychowania światopoglądowego (B.Niemierko, 2003)

I: Działania (A+B)	Wiedza A: Przekonanie o prawdziwości wiedzy: polega na zaufaniu do autorytetu nauczycieli, rodziców i otoczenia
	Wiedza B: Przekonanie o wartości wiedzy: polega na



	włączeniu wiedzy i jej posiadania w wewnętrzny system wartości
II: Umiejętności (C+D):	Postawy C: Nastawienie na zastosowanie wiedzy: polega na konsekwentnym stosowaniu wiedzy z przekonaniem o jej prawdziwości i wartości
	Postawy D: System zastosowań wiedzy: polega na regulowaniu relacji z otaczającą rzeczywistością za pomocą harmonijnie uporządkowanego systemu wiedzy

Tabela 34

Cele uczenia się: praktyczne wskazówki do formułowania celów według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014)

Krok 1	Określenie kluczowych treści lekcji: znajdź elementy, które będą stanowić rdzeń bieżącej lekcji (np.: „Na jakiej wiedzy merytorycznej koncentruje się ta lekcja? Wiedza merytoryczna to coś więcej niż tylko fakty; powinna obejmować również pojęcia i zasady, ( Jakie dodatkowe elementy będzie zawierać ta lekcja ponad te omawiane na poprzednich zajęciach? W jaki sposób dana lekcja poszerzy rozumienie i wiedzę uczniów? Czy uczniowie dokładniej zrozumieją znane już pojęcie czy też zajmą się pojęciem zupełnie nowym? Na jakich umiejętnościach będzie koncentrować się ta lekcja?). Umiejętności to pojemny termin obejmujący zdolność do przedstawiania zarysu, podsumowywania, zadawania pytań, przedstawiania na grafie lub wykresie, równoważenia równań, rozwiązywania zadań, opisywania, wystąpień publicznych czy korzystania ze słowników i innych materiałów stanowiących punkt odniesienia. Czy uczniowie nauczą się nowej umiejętności, będą ćwiczyć tę, której jeszcze do końca nie opanowali, czy może wykorzystają posiadaną już umiejętność w nowym kontekście?”(s.39-40)
Krok 2	Określenie procesów rozumowania niezbędnych podczas lekcji, („Jakie procesy rozumowania pozwolą moim uczniom poszerzać wiedzę na podstawie tego, co już wiedzą i potrafią? Jakie rozumowanie będzie sprzyjać głębokiemu zrozumieniu tematyki i rozwojowi umiejętności, aby uczniowie analizowali, przeformułowali, poszerzali, przewidywali, wykorzystywali i budowali dalszą wiedzę na podstawie tego, czego już się nauczyli?”(s.40)

Krok 3	Przygotowanie jasnej prezentacji zrozumienia materiału	
Krok 4	Przedstawienie celu uczenia się, który powinien spełniać następujące wymagania: język zrozumiały dla uczniów (praktycznie uczeń musi umieć zadać sobie pytanie: „Co będę potrafił na koniec tej lekcji?; Jakich pojęć, tematów lub treści powinienem się nauczyć, aby osiągnąć cel? W jaki sposób pokażę), podać przykładowe problemy (w postaci diagramu, filmu, pokazanie bliskiej uczniom sytuacji problemowej), wykorzystanie doświadczeń uczniów; tworzenie doświadczeń. Cel uczenia musi opisywać dokładnie to, czego uczeń nauczy się do końca bieżącej lekcji; być określony językiem odpowiednim dla danego etapu rozwoju, możliwym do zrozumienia przez ucznia; być wyrażony z punktu widzenia ucznia, który jeszcze nie opanował założonego celu bieżącej lekcji; być związany z i przekazany za pomocą konkretnego podsumowania opanowanego materiału zaplanowanego przez nauczyciela dla bieżącej lekcji, (co uczniowie będą robić, mówić, tworzyć, pisać, co pogłębi ich zrozumienie, umożliwi im ocenę realizacji celu uczenia się oraz dostarczy przykładów realizacji celu); zawierać uczniowskie kryteria opisowe, których może użyć uczeń, aby ocenić, w jakim stopniu zrealizował cel uczenia się, opisujący sposób mierzenia jego realizacji (a nie sposób wystawiania stopni lub ocen)	
	Na jakiej podstawie określono cel?	<p>Cel dydaktyczny – określony z punktu widzenia nauczyciela</p> <p><u>Wynikający z podstawy programowej i/lub celów kształcenia</u></p>
	Kto używa tego celu?	<p>Używany przez nauczyciela do nauczania podczas lekcji lub grupy lekcji</p> <p>Używany przez nauczyciela i uczniów w celu zrozumienia i oceny, jakości pracy ucznia podczas bieżącej lekcji</p>
	Co i w jaki sposób określa cel?	<p>Opisuje zakres wiedzy (pojęć, wyjaśnień) i umiejętności, które uczniowie powinni osiągnąć</p> <p>Używa języka nauczyciela (języka podstawy programowej i celów kształcenia)</p> <p>Może dotyczyć jednej lekcji lub ich grupy</p> <p>Pyta, „Czego się nauczę?”</p> <p>Posługuje się językiem uczniów oraz obrazami, modelami i/lub prezentacjami, – jeśli to tylko możliwe</p> <p>Pyta, „Co powinienem umieć wykonać na końcu bieżącej</p>

			lekcji? Jak to jest powiązane z lekcją poprzednią i następną?”
	W jaki sposób cel związany jest z podsumowaniem opanowanego materiału?	Odnosi się do wielu potencjalnych zadań, spośród których nauczyciel wybiera jedno lub kilka do podsumowania opanowanego materiału i prowadzenia lekcji, a także oceniania kształtującego dla grupy lekcji	Jest związany z prezentacją zrozumienia materiału, którą nauczyciel wybrał na dzisiejszą lekcję
	W jaki sposób wspiera ocenianie oparte na efektach?	Zawiera kryteria sukcesu i standardy oceniania w języku nauczyciela	Zawiera kryteria oraz standardy efektywności opisane w języku ucznia często połączone z narzędziami (np. zdania podsumowujące typu „Potrafię...”, tabele oceny wyników zadania, listy kontrolne) oraz przykładami pracy

Tabela 35

Przykładowe cele uczenia się i kryteria sukcesu dla niektórych umiejętności z obszaru regulowania procesu uczenia się: według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.134-135)

umiejętność	przykładowy cel uczenia się	przykładowe kryteria sukcesu
Strategie poznawcze:	Potrafię sku-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Moje notatki są przejrzyste i czytelne</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• powtarzanie</li> <li>• precyzowanie</li> <li>• organizowanie</li> </ul>	<p>tecznie notować</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moje notatki są wystarczająco szczegółowe, by się z nich uczyć</li> <li>• W moich notatkach zaznaczone są ważne elementy lub pojęcia</li> <li>• Moje notatki są zorganizowane tematycznie (albo chronologiczne, w zależności od potrzeb)</li> </ul>
<p>Strategie poznawcze:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• powtarzanie</li> <li>• precyzowanie</li> <li>• organizowanie</li> </ul>	<p>Potrafię skutecznie się uczyć</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potrafię czytać moje notatki i zadawać sobie pytania na ich podstawie, aż będę pewny/pewna, że rozumiem materiał</li> <li>• Poświęcam wystarczająco dużo czasu i energii na uczenie się</li> <li>• Kiedy się uczę, mam lepsze wyniki ze sprawdzianów, niż kiedy tego nie robię</li> </ul>
<p>Strategie metapoznawcze:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• planowanie</li> <li>• monitorowanie</li> <li>• samoocena</li> </ul>	<p>Potrafię określać cele i starać się je osiągnąć</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zanim zacznę pracę nad zadaniem, zatrzymuję się i zastanawiam, co powinienem/powinnam zrobić</li> <li>• Potrafię podzielić pracę na łatwe do wykonania części</li> <li>• Potrafię stworzyć harmonogram i go przestrzegać</li> <li>• Kończę pracę na czas</li> </ul>
<p>Strategie metapoznawcze:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• planowanie</li> <li>• monitorowanie</li> <li>• samoocena</li> </ul>	<p>Potrafię śledzić swój proces uczenia się</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizuję informację zwrotną oraz oceny wyników i porównuję je z moją samooceną</li> <li>• Wykorzystuję wyniki swojej pracy, aby decydować, ile czasu i wysiłku będzie potrzebne do wykonania nowych zadań</li> <li>• Mam zestawienie lub wykres ocen, z którego korzystam, planując swoją naukę</li> <li>• Czuję się odpowiedzialny/odpowiedzialna, za jakość swojej pracy</li> </ul>
<p>Strategie motywacyjne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• określanie oczekiwań</li> <li>• określanie wartości</li> </ul>	<p>Wiem, dlaczego to, czego uczę się w szkole, jest ważne</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szukam powiązań pomiędzy nowym materiałem a tym, co już wiem</li> <li>• Wiem, dlaczego ważne jest opanowanie nowego materiału, a jeśli nie, pytam o to nauczyciela</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprawdzanie zainteresowania</li> </ul>		
<p>Strategie motywacyjne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• określanie oczekiwań</li> <li>• określanie wartości</li> <li>• sprawdzanie zainteresowania</li> </ul>	<p>Potrafię wykorzystać swoje zainteresowania, by pomagały mi w szkole</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiem, jakie tematy mnie interesują</li> <li>• Ucząc się nowego materiału, mam otwarty umysł i próbuję rozwijać obszary swoich zainteresowań</li> </ul>

Tabela 36

Cele uczenia się: informacja dla rodziców o aktualnie realizowanych celach: według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.160-167)) które proponują zapoznanie rodziców w postaci listu

<p>treść listu</p> <p><i>Nasza klasa poznaje tematykę gospodarowania zasobami w naszej społeczności lokalnej. Pracujemy nad następującym celem opisanym w podstawie programowej: „Uczniowie zademonstrują podstawowe zrozumienie gospodarki rynkowej, wraz z tym, w jaki sposób lokalni producenci używali i używają zasobów naturalnych, ludzkich i kapitału do produkcji dóbr i usług w przeszłości i teraźniejszości”. Jednym z celów uczenia się jest umiejętność wytłumaczenia, jak ludzie i firmy tworzą miejsca pracy, kupując i sprzedając dobra i usługi między sobą. Na koniec tygodnia Wasze dzieci powinny być w stanie wykazać się zrozumieniem tego tematu, mówiąc:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Potrafię nazwać firmy i ludzi w naszej miejscowości, którzy kupują różne dobra</i></li> <li>• <i>Potrafię nazwać firmy i ludzi w naszej miejscowości, którzy płacą za usługi</i></li> <li>• <i>Potrafię nazwać firmy i ludzi w naszej miejscowości, którzy produkują i sprzedają dobra</i></li> <li>• <i>Potrafię nazwać firmy i ludzi w naszej miejscowości, którzy oferują usługi za opłatą</i></li> <li>• <i>Potrafię podać przykłady sposobów, jakimi firmy i ludzie w naszej miejscowości wspierają tworzenie miejsc pracy, kupując dobra i płacąc za usługi</i></li> <li>• <i>Potrafię podać przykłady sposobów, jakimi firmy i ludzie w naszej miejscowości wspierają tworzenie miejsc</i></li> </ul>
--

*pracy, wytwarzając dobra i świadcząc usługi*

*Możecie pomóc dziecku lepiej zrozumieć tematykę gospodarki lokalnej rozmawiając o miejscowych firmach. Pomóżcie mu dowiedzieć się, co wytwarzają i kupują lokalne firmy i usługodawcy. Stwórzcie listę wszystkich osób znanych Waszemu dziecku, które pracują w lokalnych firmach, organizacjach, przemyśle, instytucjach publicznych i samorządowych.*

*Z poważaniem,  
Nauczyciele klasy III*

## ***Przykłady celów programu autorskiego***

- *Mazurkiewicz M. (2012), MALI PATRIOCI. Program edukacji patriotycznej. Program z dziedziny historii i wiedzy o społeczeństwie adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im. Słupskiego Chłopczyka (współautorzy programu zawarto wewnątrz programu). Program opublikowany na stronie Przedszkole-Miejskie-nr-19-w-Słupsku-Słupskiego-Chłopczyka-1515367505421515/*

Budowanie u dzieci świadomości, że należą do wspólnoty ludzi, zamieszkujących ten szczególny skrawek Ziemi zwany „Ojczyzną”, jest zadaniem niełatwym, lecz pasjonującym. Dzięki niemu wracamy do własnych pierwszych doświadczeń związanych z poznawaniem historii rodziny, rodzinnego miasta, a potem całej Polski, polskich legend i tradycji, piękna polskich obyczajów, krajobrazów. W procesie wychowawczo-dydaktycznym obejmującym całość wpływów i oddziaływań kształtujących rozwój dziecka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie, bardzo ważną rolę odgrywa ta strona działalności, która kształtuje uczucia patriotyczne i przywiązanie do Ojczyzny. Dla małego dziecka pojęcie „Ojczyzna” jest wyrazem abstrakcyjnym, gdyż nie rozumie ono do końca jego zakresu znaczeniowego. Aby w przyszłości dziecko rozumiało słowo: Polak – patriota – Polska – moja Ojczyzna, należy „małymi krokami” przybliżyć mu obraz kraju, rozbudzać, rozniecać tę iskierkę patriotyzmu prostymi sposobami i metodami dostępnymi percepcji dziecka. Pierwszym i stanowiącym punkt wyjścia etapem dla rozwoju osobowości ma-

tego Polaka jest poznawanie języka ojczystego, umacnianie więzi z najbliższą rodziną i krewnymi. W tym środowisku dziecko od urodzenia uczy się pełnienia określonych ról – brata, siostry (młodsze, starsze), obowiązków, podporządkowywania się poleceniom rodziców, niesienia im pomocy, a także samodzielności, kultywowania miłości, przyjaźni i chęci uprzyjemniania życia.

„Płaszczyzna doświadczeń społeczno-moralnych dziecka rozszerza się w przedszkolu, gdzie staje się ono członkiem grupy, zaczyna w niej zajmować określoną pozycję, podlegać opinii społecznej i wypełniać różne obowiązki, biorąc w coraz większym stopniu udział w życiu zbiorowości”<sup>4</sup>. Współdziałanie w grupie przedszkolnej pod bacznym okiem nauczyciela-wychowawcy pozwala również na rozwijanie w dziecku uczuć życzliwości w stosunku do dorosłych i rówieśników, przyzwyczajanie do uprzejmości, współdziałania, drobnych świadczeń i ustępstw na rzecz innych, a także do przyścia im z pomocą w kłopotliwych sytuacjach życiowych. Przedszkole wykorzystuje wewnętrzną potrzebę wyrażania przez dziecko swoich przeżyć i doznań, organizuje zajęcia, gdzie przedszkolak może wypowiedzieć się w języku sztuki, w języku gestów i symboli. Stąd też w kształtowaniu obrazu Ojczyzny u dzieci w wieku przedszkolnym szczególne znaczenie mają takie rodzaje sztuki jak: muzyka, literatura, plastyka. Dzieci biorąc udział w uroczystościach przedszkolnych, malując do muzyki instrumentalnej i wokalne przepojone są klimatem polskości, tego co moje, nasze, rozwija i utwierdza się poczucie własnego ja – Polaka.

Dużą rolę w wychowaniu patriotycznym spełnia żywe słowo i literatura w przedszkolu. Sięga się po nią przy różnych okazjach w zależności od tematu aktualnie realizowanego, lub kontaktów okolicznościowych, których nie brak na co dzień. Nauczycielki wykorzystują różne formy pracy jak: opowiadania, czytanie dzieciom utworów literackich w połączeniu z oglądaniem ilustracji, przekazywanie baśni, legend, inscenizowanie utworów literackich czy tworzenie tekstów literackich przez dzieci. Dzieci w przedszkolu poznają symbole narodowe takie jak: herby miast, godło Polski, barwy państwowe, hymn narodowy. Są to elementy nierozzerwalnie związane z pojęciem „Ojczyzna”, a więc godne najwyższego szacunku i powagi. W przedszkolu wykorzystujemy każdą nadarzącą się okazję, do kształtowania poczucia przynależności do społeczności tak lokalnej jak i narodowej. W salach tworzone są kąciaki gdzie dzieci mogą poznać mapę Polski, godło, zabytki największych miast. Na zajęciach uczą się hymnu Polski, wybranych tańców narodowych. Kształtowanie miłości do Ojczyzny u młodego pokolenia jest i będzie jednym z najważniejszych zadań tak dla nas jak i dla całego społeczeństwa. Pamiętać przy tym należy, że miłość nie jest biernym doznawaniem, a działaniem czynnym, dążeniem do rozwoju i szczęścia. Takiej miłości do Ojczyzny należy uczyć już

w przedszkolu.

Opierając się na założeniach wynikających z podstawy programowej wychowania przedszkolnego określamy dla programu cele, zadania dla nauczyciela jak również umiejętności i wiadomości, które powinny wykazać dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego. Program jest o celach globalnych. „W programie tym funkcjonują cele ogólne, zarówno o charakterze poznawczym, jak i afektywnym. Zakłada się, że cele powinny pełnić funkcję orientacyjną, gdyż nie wszystkie zostaną przełożone na konkretne zachowania i mierzalne umiejętności”

Cele poznawcze

- a) poznanie historii powstania państwa polskiego, symboli narodowych;
- b) poznanie historii Święta Niepodległości Polski;
- c) zrozumienie znaczenia symboli oraz prawidłowych zachowań w trakcie słuchania hymnu Polski;
- d) pozytywne ocenianie i naśladowanie uznanych tradycją zachowań podczas uroczystości przedszkolnych i państwowych;

Cele afektywne

- a) kształtowanie szacunku dla własnego państwa;
- b) kształtowanie tożsamości narodowej i współuczestnictwa w pielęgnowaniu tradycji;
- c) kształtowanie więzi z krajem ojczystym i świadomości obywatelskiej;
- d) rozwijanie poszanowania postaw prospołecznych i dobra wspólnego;
- e) rozwijanie poczucia odpowiedzialności oraz szacunku dla symboli narodowych;
- f) kształtowanie odpowiedniego zachowania w czasie uroczystości przedszkolnych, państwowych;
- g) umożliwianie kreatywnego uczestnictwa w wydarzeniach kulturowych i politycznych.

Do zadań nauczyciela należy:

- a) tworzenie sytuacji wyzwających emocjonalny związek z krajem ojczystym;
- b) zapoznanie wychowanków z symbolami, ważnymi dla kraju rocznicami, instytucjami, które posiadają istotne znaczenie dla funkcjonowania państwa polskiego;
- c) przygotowanie przedszkolaków do aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz celami zawartymi w programie zakładamy, że



dziecko kończące edukację przedszkolną:

- a) pozna historię własnej rodziny (znajomość imion rodziców, dziadków, rodzeństwa, miejsca zamieszkania);
- b) będzie wiedziało, że jest Polakiem;
- c) pozna znaczenie wytworów kultury narodowej i wybranych tradycji narodowych i regionalnych (legendy, zwyczaje, obyczaje, stroje, tańce);
- d) będzie miało właściwy emocjonalny stosunek do historii ojczyzny, do miejsc pamięci narodowej i bohaterów narodowych;
- e) będzie znało i szanowało symbole narodowe własnego kraju;
- f) pozna i doświadczy różnorodnych sposobów komunikowania się z ludźmi i zdobywania informacji w sposób werbalny i niewerbalny;
- g) będzie otwarte i aktywne w stosunku do ludzi i świata.

- *Mazurkiewicz M. (2010), WIĘCEJ RUCHU DLA MALUCHÓW, Program z zakresu wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności fizycznej adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im. Słupskiego Chłopczyka (współautorzy programu zawarto wewnątrz programu). Program opublikowany na stronie Przedszkole-Miejskie-nr-19-w-Słupsku-Słupskiego-Chłopczyka-1515367505421515/*

Celem wychowania przedszkolnego jest m.in. troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną, zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych. Rozwój sprawności ruchowej dzieci jest ściśle związany z jego rozwojem umysłowym i jednocześnie ma duży wpływ na ten rozwój. Sprawność ruchowa kształtuje się przez całe życie i jest jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się stron motoryczności człowieka. U dziecka w wieku przedszkolnym rozwija się ona przez nabywanie doświadczeń i nawyków ruchowych między innymi w działalności sportowej. Aktywność ruchowa wzmacnia organizm dziecka, kształtuje i usprawnia wszystkie jego układy, głównie układ nerwowy, wegetatywny i dokrewny. Jest również stymulatorem życia psychicznego: odświeża umysł i wpływa na wychowanie moralne, estetyczne i społeczne.

Zabawy i gry ruchowe stanowią ważny element edukacyjny. O ich wartości świadczą uniwersalne możliwości zastosowania gier i zabaw, ich prostota i przystępność, nieskomplikowana technika oraz możliwość realizacji w dowolnych warunkach.

Głównym celem programu „Więcej ruchu dla maluchów” jest wytworzenie u przedszkolaków zainteresowania i potrzeby regularnej aktywności fizycznej. Sprzyja to rozwojowi dzieci, procentuje w codziennym życiu, ale także sprzyja uprawianiu sportu w późniejszym wieku. Zajęcia ruchowe poprzez swoją formę przygotowują dziecko do aktywności fizycznej i działania w grupie. Im trafniejsze i pełniejsze jest nasze oddziaływanie, tym zdrowsze i radośniejsze jest dziecko.

Opierając się na założeniach wynikających z podstawy programowej wychowania przedszkolnego określamy dla programu cele, zadania dla nauczyciela jak również umiejętności i wiadomości, które powinny wykazać dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego. Program jest o celach globalnych. „W programie tym funkcjonują cele ogólne, zarówno o charakterze poznawczym, jak i afektywnym. Zakłada się, że cele powinny pełnić funkcję orientacyjną, gdyż nie wszystkie zostaną przełożone na konkretne zachowania i mierzalne umiejętności”<sup>5</sup>

Głównym założeniem programu „Więcej ruchu dla maluchów” jest uaktywnienie sportu, rekreacji i aktywności fizycznej wśród jak najszerszej grupy dzieci w wieku przedszkolnym.

cele poznawcze

- a) poznanie zabaw, ćwiczeń oraz gier ruchowych
- b) poznanie i zrozumienie znaczenia aktywności ruchowej dla zdrowia
- c) poznanie zasad bezpieczeństwa podczas zabaw ruchowych
- d) poznanie własnych możliwości ruchowych i umiejętne dostosowanie aktywności ruchowej oraz stopnia trudności zadań do własnych możliwości

cele afektywne

- a) rozwijanie i doskonalenie ogólnej sprawności i wydolności organizmu dziecka poprzez różnorodne formy aktywności ruchowej
- b) uświadomienie korzyści wynikających z aktywności ruchowej
- c) usprawnianie wszystkich narządów poprzez aktywność ruchową oraz doskonalenie wytrzymałości fizycznej

- d) przygotowanie mentalne do współpracy w grupie, zdrowej rywalizacji, umiejętności pogodzenia się z przegraną oraz szacunku do przeciwnika
- e) doskonalenie umiejętności pokonywania coraz trudniejszych zadań ruchowych
- f) nabywanie umiejętności rozładowywania napięć i emocji

do zadań nauczyciela należy:

- a) tworzenie sytuacji sprzyjających aktywności ruchowej
- b) zapoznanie wychowanków z różnymi sposobami aktywnego spędzania czasu
- c) przygotowanie przedszkolaków do aktywnego spędzania czasu
- d) uporządkowanie miejsca ćwiczeń
- e) ocena postępów dzieci dotycząca realizacji zadań
- f) ocena zachowań dzieci
- g) wykorzystanie momentów wychowawczych

Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz celami zawartymi w programie zakładamy, że dziecko kończące edukację przedszkolną:

- a) potrafi naśladować proste ćwiczenia ruchowe,
- b) samodzielnie wykonywać proponowane ćwiczenia, zabawy
- c) wykonywać ćwiczenia o różnorodnym stopniu trudności, o dużym natężeniu,
- d) współdziałać z partnerem podczas ćwiczeń i zabaw ruchowych,
- e) wykorzystać własną wyobraźnię i pomysłowość w zabawach i grach ruchowych, samodzielnie zainicjować zabawę,
- f) przyjąć prawidłowe pozycje wyjściowe do różnych ćwiczeń gimnastycznych,
- g) przestrzegać zasad bezpieczeństwa podczas organizowanych zabaw, ćwiczeń i gier sportowych,
- h) przestrzegać ustalonych zasad, które są gwarancją bezpiecznej i zgodnej zabawy,
- i) aktywnie uczestniczyć w grach zespołowych oraz przestrzegać reguł i zasad podczas gier zespołowych,
- j) wykorzystać własną aktywność ruchową w trakcie rekreacji ruchowej.

- *Podlewska M.(2008), ZDJĘCIA COFNIĘTE W CZASIE. Program autorski przeznaczony do realizacji w klasie III szkoły podstawowej. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

Prezentowany program autorski jest programem o celach globalnych, czyli takim, w którym „funkcjonują cele ogólne, zarówno o charakterze poznawczym, jak i afektywnym. Cele te powinny jednak pełnić funkcję orientacyjną, gdyż nie wszystkie zostaną przełożone na konkretne zachowania i mierzalne umiejętności” (M. Szczepańska 2003/2004, s.15).

Cel ogólny programu

Rozwijanie wiedzy i zainteresowań uczniów klasy III, dotyczących fotografii klasycznej i nowoczesnej

Cele szczegółowe

wiedza

- Zdobyć podstawowej wiedzy historycznej i technicznej dotyczącej fotografii klasycznej

- Zapoznanie się z technologią fotografii cyfrowej

- Zdobyć wiedzy na temat prostych metod pozyskania fotografii

umiejętności

- Umiejętność podstawowej obsługi aparatów fotograficznych starej i nowej generacji

- Umiejętność pracy w grupie, dzielenia się doświadczeniami, prezentacji własnych prac

- Umiejętność obserwacji otaczającej przestrzeni

- Umiejętność wykonania „czegoś z niczego”

### 3.3. Treści kształcenia

Treści kształcenia powinny umożliwiać uczniom zaspakajanie ich aktualnych i przyszłych potrzeb, pozwalając na transgresyjne przekraczanie siebie, spełniając jednocześnie warunek pozostawania w zgodzie ze współczesną nauką. B. Niemierko (1991) uważa, że im lepsze przygotowanie treści nauczania, wychowania i opieki „tym więcej swobody w nauczaniu i sprawdzaniu osiągnięć. Panowanie nad treścią nauczania wyzwala czynności metodyczne nauczyciela. Stwarza układ odniesienia, oceny trafności ich doboru i skuteczności. Można to porównać z prowadzeniem sprawnego samochodu w dobrze znanym mieście” (s. 129). Zdaniem autora można wyodrębnić trzy wymiary treści → cele kształcenia; → materiał nauczania; → wymagania programowe. Same treści zaś można podzielić na treść planowaną (treść nauczania w okresie przygotowania programu – w tym autorskiego), poznawaną (uczniowie mają okazję ją opanować) oraz treść opanowaną (treści nauczania po zakończeniu procesu dydaktycznego). Treści kształcenia: to, czego się naucza ( B. Niemierko, 2003), całokształt podstawowych wiadomości i umiejętności z dziedziny nauki, techniki, kultury, sztuki oraz praktyki społecznej, przewidziany do opanowania przez uczniów podczas ich pobytu w szkole ( Cz. Kupisiewicz, 2006). Jak pisze F. Bereźnicki (2001), treściami kształcenia określa się system wzajemnie ze sobą powiązanych wiadomości, umiejętności, nawyków i doświadczeń. Treści można podzielić na treść planowaną (treść nauczania w okresie przygotowania programu – w tym autorskiego), poznawaną (uczniowie mają okazję ją opanować) oraz treść opanowaną (treści nauczania po zakończeniu procesu dydaktycznego) ( B. Niemierko, 2007).

Dobór treści kształcenia musi spełniać określone wymagania. Do podstawowych zalicza się między innymi: możliwości uczniów, rozwój nauki, możliwości realizacji itp.

Tabela 37

Kryteria doboru treści kształcenia

kryteria i autor podziału	warunki do spełnienia
kryterium naukowe (J. Pólturzycki, 2012)	<ul style="list-style-type: none"><li>• muszą być one zgodne ze współczesną nauką</li></ul>

kryterium społeczno-polityczne (J.Pólturzycki,2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odpowiadają potrzebom życia społecznego i ustroju politycznego</li> </ul>
kryterium rozwój psychofizyczny (J.Pólturzycki,2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizacja specyficznych i indywidualnych potrzeb ucznia</li> </ul>
kryterium aksjologiczno-teleologiczne (J.Pólturzycki,2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• treści zgodne z światopoglądem uczących, celewościowe</li> </ul>
kryterium tradycja St. Nalaskowski (1994) J.A. Komeński, Kartezjusz, I. Kant, J. Dewey kryterium tradycji i kultury (J.Pólturzycki,2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• treści nauczania wyznaczone przez tradycję;</li> <li>• teoria materializmu dydaktycznego, encyklopedyzm dydaktyczny</li> <li>• teoria formalizmu dydaktycznego (rozwijanie sprawności myślenia – rozum</li> <li>• teoria utylitaryzmu dydaktycznego ( pragmatyzm- uczyć się tego, co przydatne)</li> </ul>
kryterium racjonalność St. Nalaskowski (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• treści oparte na świadomie dobranych kryteriach (życiowości, kulturalnych, psychologicznych, poznawczych)</li> </ul>
kryterium współczesność St. Nalaskowski (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zasada życiowości organizuje dobór treści (przygotowanie dzieci i młodzieży do życia we współczesnej epoce);</li> <li>• teoria materializmu funkcjonalnego ( integracja trzech tradycyjnych teorii – integracja poznania i działania)</li> </ul>

W. Okoń, K. Sośnicki, B. Suchodolski, E. Meyer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• teoria strukturalizmu dydaktycznego ( koncentracja na wiedzy, która tworzy strukturę danej dziedziny nauki)</li> <li>• teoria problemowo- kompleksowa( podstawą działalności poznawczej uczniów powinny być interdyscyplinarne problemy)</li> <li>• teoria egzemplaryzmu ( przedstawiać „ punkty węzłowe „ paradygmaty, a nie encyklopedyczną wiedzę)</li> </ul>
kryteria pozostałe (wybrane) (J. Szczepański, Cz. Kupisiewicz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• teoria funkcji życiowych (obszary życia: wyżywienie, mieszkanie, wypoczynek, aktywność zawodowa i kulturalna)</li> <li>• teoria programowania dydaktycznego ( podstawowe zagadnienia, między którymi należy zauważać związki i dać uczącym możliwość do odwoływania się do własnych przykładów)</li> <li>• teoria rdzeni treściowych ( wyróżnić rdzenie ( program minimum) a następnie obudować je innymi treściami ( wiedza uzupełniająca); teoria przedmiotowa (wiedzę zestawia się w przedmioty)</li> <li>• teoria szerokich pól treściowych ( integrowanie wiedzy z praktyką poprzez nauczanie naprzemienne: teoria- praktyka- teoria itd.</li> </ul>

Materiał nauczania to wskazanie informacji/wiadomości z zakresu przedmiotu/dyscypliny, wobec której formułuje się cele kształcenia. Materiał kształcenia, jak wspomniano wyżej, to jeden z wymiarów treści kształcenia.

Tabela 38

Kryteria opracowania materiału nauczania (D. Dylak, 2000, s. 68 – 69)

kryteria	opis
kryteria selekcji i uszczegółowienia materiału	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wartościowanie haseł zawartych w Podstawie programowej (szczebel szkoły, dziedzina, przedmiot, kurs) z uwzględnieniem odbiorcy programu oraz warunków realizacji;</li> <li>• powtórne wartościowanie poprzez określenie: odpowiedniości (np. ze względu na potrzeby, możliwości uczniów, możliwości osiągnięcia celów itp.);</li> <li>• ważności (np. ze względu na współczesne osiągnięcia w danej dziedzinie, tradycję, po-</li> </ul>

	<p>wiązania z odpowiednimi elementami materiału nauczania innych przedmiotów lub etapach edukacji);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zrównoważonych doświadczeń (np. ze względu na potrzeby uczniów a oczekiwaniami społecznymi wobec absolwentów, relacje między egalitaryzmem a elitaryzmem kształcenia);</li> </ul>
organizacja materiału nauczania poprzez wykorzystanie określonych zasad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zasady zależności: pierwszy wymiar: sekwencyjność rozumiana za H. Komorowską, (1999) jako czasowy lub lokalizacyjny porządek (np. chronologia, od całości do części itp.); drugi wymiar: kontynuacja rozumiana za S. Dylakiem, jako przedłużone (rozłożone w czasie) zajmowanie się danym zagadnieniem. Możemy wyróżnić kontynuację liniową, spiralną oraz wertykalną;</li> <li>• zasady budowania pól tematycznych wokół centralnych zagadnień. Centralne zagadnienia to „podstawowe dla danego obszaru materiału nauczania typy interakcji między uczniem, materiałem a nauczycielem(...). Centralne zagadnienia edukacyjne ustalamy poszukując odpowiedzi na takie pytania, jak: w jaki sposób, przede wszystkim udostępniamy uczniom materiał nauczania w danej jednostce metodycznej; jakie typy interakcji będą dla uczniów atrakcyjne, interesujące, dostatecznie wymagające, a także bezpieczne (fizycznie i psychologicznie); jakie centralne zagadnienia nauczania mogą wspierać współpracę w grupie; jak zamierza się różnicować te kluczowe zagadnienia dla uczniów na różnym poziomie zdolności; jak wprowadzać uczniów w dany materiał nauczania.</li> </ul>

W tym miejscu skupię się jedynie na klasyfikacji podstawowych ujęć programów nauczania (H. Komorowska, 1995) ze względu na zakres oraz sposób zapisu przez autora treści kształcenia i wychowania jest to chyba najlepsza klasyfikacja stosowana zarówno przeze mnie jak i nauczycieli oraz studentów.

Tabela 39

Podstawowe ujęcia programów nauczania (H. Komorowska, 1995)

ujęcie	progra-	opis
--------	---------	------



mu	
program jako lista treści nauczania	<p>→ w tym ujęciu program nauczania to zestaw podstawowych treści nauczania (lista, spis tematów). „Poza obrębem programu i zainteresowań jego konstruktora znajdują się takie planowane czynniki pedagogiczne jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• strategie, metody i techniki nauczania;</li> <li>• procedury hierarchizujące wagę tych treści;</li> <li>• sposoby szeregowania (gradacji) tych treści;</li> <li>• sposoby budowania motywacji do ich opanowywania;</li> <li>• techniki kontroli i oceny;</li> <li>• wejściowa wiedza uczących się uzyskana przed przystąpieniem do realizacji programu;</li> <li>• postawy i motywacje uczących się;</li> <li>• postawy i motywacje kadry pedagogicznej;</li> <li>• sposoby kontaktowania się kadry z uczącymi się” (H. Komorowska, 1995, s. 9).</li> </ul>
program jako zestaw planowanych czynności pedagogicznych	<p>→ to komplet zaplanowanych aktywności edukacyjnych obejmujących:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „zakres nauczania i jego układ;</li> <li>• proporcje poszczególnych działów treści;</li> <li>• metody i techniki nauczania;</li> <li>• sposoby motywowania uczących się do pracy” (H. Komorowska, 1995, s. 10)</li> </ul>
program jako zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych	<p>→ jest to lista rezultatów, jakie chcemy osiągnąć. Najważniejsze stają się cele, mniej ważne metody, środki</p>
program jako zestaw pojęć i zadań do wy-	<p>→ wykorzystywany w projektowaniu treningu określonych umiejętności. Program jest listą „jednostkowych zadań czy też aktywności przeznaczonych do wykonywania przez uczącego się w celu wyrobienia nawyków czynnościowych niezbędnych na niektórych stanowiskach pracy w przemy-</p>

konania	śle. Tak konstruowany program ma charakter behawioralny (jest ukierunkowany na określenie zachowania ucznia), a jego realizacja z natury rzeczy nosi charakter mechaniczny i odtwórczy, stąd jego ograniczone zastosowanie” (H. Komorowska, 1995, s. 12)
program jako rejestr doświadczeń	→ w odróżnieniu od wymienionych wyżej ujęć programu, w centrum tego podejścia przy szeregowaniu treści nauczania jest osoba ucząca się. Jest ona odbierana jako osoba niepowtarzalna, co powoduje, że „ta sama treść i ta sama metoda mogą doprowadzić do różnych efektów. (...) Takie podejście do programu jest wyrazem zainteresowania rozwojem jednostki bardziej niż określonym celem, do którego warto dążyć” (s. 13)
program jako reprodukcja kultury	→ „to zestaw działań pedagogicznych zmierzających do zachowania tych wartości, które już funkcjonują w danej społeczności, a społeczność ta jest zainteresowana utrzymaniem ich w niezmięnionej postaci i przekazaniem ich młodemu pokoleniu. (...) Działania edukacyjne nie są wówczas nastawione na rozwój, poszukiwanie i innowacyjność postaw młodego pokolenia, a na ustabilizowanie i reprodukcję wartości starszego pokolenia w młodszym” (s. 13-14)
program jako rekonstrukcja kultury	→ celem tego programu jest „dokonanie istotnego wyłomu, a nawet całkowitej zmiany wzorców kulturowych” (s. 14-15)

Zdaniem H. Komorowskiej (1995) szeregowanie treści kształcenia i wychowania (jest następstwem stosowania przez autora wybranych zasad), które są podstawą powstania konkretnego rodzaju programu. Autor programu ma zatem następujące możliwości:

→ wybór zasady organizacyjnej programu, która wiąże się z określeniem miejsca treści kształcenia oraz powiąza-

niem ich z pozostałymi treściami, jakie zobowiązana jest przekazać z racji swej specyfiki dana instytucja oświatowa. Kierując się tą zasadą konstruktor może stworzyć:

- program przedmiotowy – zakres treści tworzy niezależny przedmiot. Jest on „zminiaturyzowanym obrazem dorobku danej dziedziny nauki” (K. Baranowicz, 1995, s. 17). W tak ujmowanym programie treść nauczania ma swoistą strukturę, w której wyróżniamy: „informacje wzbogacające wiedzę, ćwiczenia pozwalające na kształtowanie umiejętności, ćwiczenia prowadzące do kształtowania postaw. Liczba godzin przeznaczonych na nauczanie danego przedmiotu powinna zależeć nie od treści nauki, lecz od struktury treści kształcenia” (K. Baranowicz, 1995, s. 17). B. Bernstein (1990) ten rodzaj programu nazywa „programem typu kolekcja” i uważa, że nauczyciele uczący w oparciu o ten program „są monopolistami wiedzy i wydzielają ją uczniom stopniowo, traktując ich jak ignorantów” (s. 49);
- program blokowy – treści należy traktować jako elementy pewnej całości, które pozwolą na wszechstronną realizację zamierzonych celów. Podstawowym pytaniem staje się → wokół jakich zagadnień integrować proces nauczania, co uczynić punktem centralnym. Ten rodzaj programu ma charakter otwarty. Jego zaletą jest elastyczność w dostosowywaniu się do poziomu i zainteresowań uczniów, a także sytuacji pozaszkolnych. Programy blokowe nazywane są także programami zintegrowanymi. Dąży się w nich do połączenia niezależnych dyscyplin w bardziej zunifikowaną całość. Taki program stawia przed nauczycielem trudne zadania, gdyż uczeń ma dostęp do wielu obszarów wiedzy. Treści współistnieją bowiem, bez podziału na ważne i mniej ważne, gdyż są one podporządkowane pewnej idei, która redukuje ich wzajemną izolację. Uczeń ma możliwość uczenia się we własnym tempie z przekonaniem, że uczy się bawiąc zarazem. W tak zorganizowanym procesie nauczania-uczenia się nauczyciel jest współorganizatorem i współuczestnikiem różnorodnych aktywności edukacyjnych.
- program projektów tematyczno-interdyscyplinarnych → „treści, którymi zainteresowany jest konstruktor programu będą funkcjonowały w powiązaniu z innymi treściami, jednak nie w obrębie szerszego bloku przedmiotowego, a w obrębie pewnych prac projektowych, podejmowanych przez zespoły uczących się” (H. Komorowska, 1995, s. 23).

→ wybór zasady zagospodarowania programu, która dotyczy sposobu „potraktowania treści ujętych w programie w

stosunku do innych treści, jakie ewentualnie chciałby ponadto uwzględnić nauczyciel lub jakie proponowane byłyby przez samych uczących się” (H. Komorowska, 1995, s. 24). Kierując się tą zasadą konstruktor może stworzyć:

- program minimum – cechą tego programu jest masowość, która pociąga za sobą obniżenie poziomu trudności treści w nim zawartych;
- program maksimum – cechą tego programu jest elitarność. Treści przeznaczone do realizacji oraz wymagania wobec uczących się są bardzo wysokie;
- rozwiązanie kompromisowe – „dopuszcza znaczny margines swobody i poszerza pole manewru dla osób o wyrazistych koncepcjach programowych, nie zawsze zbieżnych z koncepcjami konstruktora programu. Pozostawia jednak stały trzon programowy realizowany przez wszystkich bez wyjątku. W nauczaniu masowym może to oznaczać dopuszczenie pewnego minimum programowego, poniżej którego zejść nie można. W nauczaniu elitarnym pozostawia się czas i pole dla swobodnych wyborów edukacyjnych. Dla wszystkich zapewnia się jednak tzw. część wspólną niezbędną dla zachowania racjonalności systemów egzaminacyjnych i umożliwiającą mobilność uczących się” (H. Komorowska, 1995, s. 25).

→ wybór zasady selekcji treści programowych. H. Komorowska (1995) wyróżnia cztery rodzaje kryteriów:

- według dyscypliny podstawowej;
- według trwałości wiedzy;
- według przydatności treści;
- według zainteresowań uczących się.

→ wybór zasady konstrukcyjnej pozwala na sporządzenie

- inwentarza, który jest listą haseł programowych przeznaczonych do realizacji (są one uszeregowane);
- programu, który jest wynikiem selekcji i gradacji haseł programowych. Treści programowe mogą być, zdaniem H. Komorowskiej (1995), szeregowane według następujących kryteriów:

według struktury dyscypliny;

według przydatności treści w dalszej nauce;

według wartości motywacyjnej treści;

według poziomu trudności materiału.

→ wybór zasady segmentacji treści pozwala na zbudowanie:

- programu całościowego – program jednego kursu o długości wyznaczonej przez konstruktora;
- programu modularnego – który może być programem:
- modułach tematycznych;
- modułach kompetencyjnych;
- modułach o zwiększającym się poziomie trudności.

→ wybór zasady szeregowania bloków treści pozwala na zbudowanie:

- programu o linearnym układzie treści – mamy tu do czynienia z ciągiem nakładających się wiadomości w taki sam sposób, że informacje, bez których dalsze informacje nie mogą odebrane, muszą poprzedzać te dalsze. liniowy układ kształcenia oznacza, że zapoznajemy ucznia tylko z tymi treściami, które pozostają względem siebie w związku bezpośrednim. Jest to o tyle konieczne, że raz przyswojone treści programowe nigdy nie powtórzą się, a więc brak ich opanowania spowoduje stałą lukę w wiedzy ucznia;
- programu o spiralnym układzie treści – te same treści pojawiają się wielokrotnie, za każdym razem wzbogacone o nowe informacje. Taki układ treści pozwala także na ześrodkowanie treści wokół jednego zagadnienia.

Kluczowego znaczenia doboru treści nauczania w procesie budowania programu trudno negować. Jednak nie wystarczy uwzględnić samych kryteriów doboru treści. Należy zastanowić się nad doświadczeniami dydaktycznymi, które towarzyszyć będą wybranej treści. E. W. Eisner (2000) proponuje uwzględnić następujące uwagi:

- czynności, na które wskazuje treść, powinny służyć opanowaniu pojęć i umiejętności, także poznawczych, wartościowych dla ucznia i społeczeństwa;
- treść i odpowiadające jej doświadczenia powinny skłaniać uczniów do aktywnego podejmowania zadań zarówno o charakterze intelektualnym jak i społecznym;
- treść i doświadczenia powinny stwarzać możliwość wykorzystania rozmaitych sposobów prezentacji uzyskanych wyników (nie tylko w formie werbalnej);
- dobór treści nauczania wraz z zaplanowanymi doświadczeniami powinny sprzyjać poszukiwaniu przez

- uczniów różnych źródeł wiedzy i doszukiwać się powiązań między nimi;
- treści nauczania wraz z doświadczeniami powinny wewnątrznie motywować uczniów do działania.

Dobierając materiał nauczania do realizacji w procesie dydaktyczno – wychowawczym trzeba pamiętać, iż należy nadać mu odpowiednią dla danego programu strukturę. Ogólnie materiał nauczania można zdefiniować jako wskazanie informacji/wiadomości z zakresu przedmiotu/dyscypliny, wobec której formułuje się cele kształcenia. Do kryteriów opracowania materiału nauczania można zaliczyć:

a: kryteria selekcji i uszczegółowienia materiału

→ wartościowanie haseł zawartych w Podstawie programowej (szczebel szkoły, dziedzina, przedmiot, kurs) z uwzględnieniem odbiorcy programu oraz warunków realizacji;

→ powtórne wartościowanie poprzez określenie:

- odpowiedniości (np. ze względu na potrzeby, możliwości uczniów, możliwości osiągnięcia celów itp.);
- ważności (np. ze względu na współczesne osiągnięcia w danej dziedzinie, tradycję, powiązania z odpowiednimi elementami materiału nauczania innych przedmiotów lub etapach edukacji);
- zrównoważonych doświadczeń (np. ze względu na potrzeby uczniów a oczekiwaniami społecznymi wobec absolwentów, relacje między egalitaryzmem a elitaryzmem kształcenia);

→ organizacja materiału nauczania poprzez wykorzystanie:

○ zasady zależności:

➤ pierwszy wymiar: sekwencyjność ⇒ rozumiana za H. Komorowską (1999) jako czasowy lub lokalizacyjny porządek (np. chronologia, od całości do części itp.);

➤ drugi wymiar: kontynuacja ⇒ rozumiana za S. Dylakiem (2000) jako przedłużone (rozłożone w czasie) zajmowanie się danym zagadnieniem. Możemy wyróżnić kontynuację liniową, spiralną oraz wertykalną;

○ zasada budowania pól tematycznych wokół centralnych zagadnień. Centralne zagadnienia to „podstawowe dla danego obszaru materiału nauczania typy interakcji między uczniem, materiałem a nauczycielem... Centralne zagadnienia edukacyjne ustalamy poszukując odpowiedzi na takie pytania, jak:

- \* w jaki sposób, przede wszystkim udostępniamy uczniom materiał nauczania w danej jednostce metodycznej;
- \* jakie typy interakcji będą dla uczniów atrakcyjne, interesujące, dostatecznie wymagające, a także bezpiecz-

ne (fizycznie i psychologicznie);

- \* jakie centralne zagadnienia nauczania mogą wspierać współpracę w grupie;
- \* jak zamierza się różnicować te kluczowe zagadnienia dla uczniów na różnym poziomie zdolności;
- \* jak wprowadzać uczniów w dany materiał nauczania” (D. Dylak, 2000a, s. 68 – 69).

Obok materiału nauczania w skład treści nauczania wchodzi wymagania programowe. Zdaniem B. Niemierki (1991) są to „oczekiwane osiągnięcia uczniów” (s. 92). Formułowanie wymagań należy rozpocząć od doboru treści kształcenia do poszczególnych stopni skali według następujących kryteriów:

- przystępność – rozumiana jako stopień trudności opanowania danego elementu treści;
- wartość kształcąca – polegająca na możliwości przeniesienia wewnętrznej struktury elementu treści na inne elementy treści uczenia się i działalności pozaszkolnej ucznia;
- prostota i uniwersalność wewnętrznej struktury;
- niezawodność – rozumiana jako pewność naukowa, trwałość w kulturze;
- niezbędność wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa;
- użyteczność w obecnej i przyszłej działalności szkolnej i pozaszkolnej.

Ważnym elementem w konstruowaniu treści kształcenia są podstawy programowe które, są aktem prawnym, ustalonym przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, regulującym działania edukacyjne oraz wyznaczającym kierunki pracy nad koncepcją edukacji w danej szkole. Wymagania programowe są oczekiwanymi osiągnięciami uczniów w realizacji określonego programu nauczania. Mogą być sformułowane w postaci jednolitego wykazu spodziewanych efektów kształcenia lub hierarchicznie ustopniowane stosownie do skali stopni szkolnych. Formułowanie wymagań należy rozpocząć od doboru treści kształcenia do poszczególnych stopni skali według następujących kryteriów: przystępność – rozumiana, jako stopień trudności opanowania danego elementu treści; wartość kształcąca – polegająca na możliwości przeniesienia wewnętrznej struktury elementu treści na inne elementy treści uczenia się i działalności pozaszkolnej ucznia; prostota i uniwersalność wewnętrznej struktury; niezawodność – rozumiana, jako pewność naukowa, trwałość w kulturze; niezbędność wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa; użyteczność w obecnej i przyszłej działalności szkolnej i pozaszkolnej. Obowiązek ten wynika z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 r., poz.977 z późn.

zm.) Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356) Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2012 poz. 204 z późn. zm.) Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. z 2017 r., poz. 703) Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2015r., poz. 1270). Za realizację i monitorowanie realizacji podstawy programowej odpowiedzialny jest dyrektor szkoły. W jego gestii należy analiza realizowanych programów w szkole pod kątem pełnej realizacji podstaw programowych. Dyrektor w ramach nadzoru pedagogicznego ma także prawo i obowiązek dokonywać kontroli dzienników zajęć edukacyjnych, obserwacji zajęć edukacyjnych pod kątem znajomości przez nauczyciela podstawy programowej oraz zestawień z realizacji podstawy programowej przygotowanej przez poszczególnych nauczycieli. Po zakończeniu semestru szkolnego każdy nauczyciel zobowiązany jest do wypełnienia tabeli w formie oświadczenia. Dokument zazwyczaj składa się z: - imienia i nazwiska nauczyciela; - rodzaju zajęć edukacyjnych; stwierdzenia: Oświadczam, że w roku szkolnym..... stan realizacji podstawy programowej zajęć prowadzonych przeze mnie przedstawia się następująco: Klasa – Podstawę programową zrealizowałam (-em) zgodnie z przyjętym programem nauczania (tak/nie) - Do realizacji w następnym roku szkolnym pozostało (podać dział lub partię materiału, w przypadku niezrealizowania podstawy programowej zgodnie z przyjętym programem nauczania) - podpis nauczyciela z datą. W przypadku stwierdzenia przez dyrektora, że realizacja podstawy programowej jest zagrożona, dyrektor podejmuje działania zapobiegawcze poprzez właściwe rozplanowanie zajęć w kolejnym roku szkolnym oraz przydzielanie zastępstw, których celem jest zniwelowanie zagrożenia braku pełnej realizacji podstawy programowej. Do zalecanych działań naprawczych możemy zaliczyć: realizację treści z podstawy programowej w okresie powyżej 32 tygodni w kolejnych latach – planowanie realizacji na 33 lub 34 tygodnie; planowanie realizacji obowiązkowych zajęć przez Nauczycieli z kwalifikacjami do nauczania danego przedmiotu w ramach zastępstw doraźnych (w księdze zastępstw); złożenie wniosku do organu prowadzącego z prośbą o zapewnienie środków finansowych na realizację zastępstw doraźnych; wskazanie przyczyn (zależnych i niezależnych od nauczyciela/szkoły), dla których nauczyciel nie zrealizował minimalnej liczby godzin w roku szkolnym (w cyklu nauczania) z wpisem do protokołu Rady Pedagogicznej w czasie jej zebrania; zwiększenie liczby godzin danego przedmiotu z godzin do dyspozycji Dyrektora szkoły; okresowe lub roczne zwiększenie liczby godzin danego przedmiotu z godzin do dyspozycji organu prowadzącego (na wniosek Dyrektora szkoły).



Podstawa programowa to obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego, programach nauczania i podczas realizacji zajęć z wychowawcą oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych, a także warunki i sposób realizacji tych podstaw programowych (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe). Natomiast podstawa programowa kształcenia w zawodach to obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania opisanych w formie oczekiwanych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych, niezbędnych dla zawodów lub kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, uwzględniane w programach nauczania i umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych, oraz warunki realizacji kształcenia w zawodach, w tym zalecane wyposażenie w pomoce dydaktyczne i sprzęt oraz minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe). Umożliwia powstawanie różnych szkolnych i ogólnopolskich programów nauczania, pozostawiając jednak dużą swobodę nauczycielowi w zakresie sposobu realizacji i uzyskiwania założonych osiągnięć. Wskazują, jakie umiejętności powinien opanować uczeń w trakcie kształcenia. Podstawa jest punktem wyjścia do opracowania programów nauczania poszczególnych przedmiotów, bloków przedmiotowych lub programów edukacyjnych, a także programów wychowawczych, (choć w tym zakresie panuje autonomia szkół). Zawierają kanon podstawowych treści nauczania i podstawowych lektur (poza klasami 0 – III) oraz określają cele i zadania kształcenia szkolnego. Wskazują, iż, działania w zakresie ich realizacji sprzyjać powinny rozwojowi ucznia, a nie ograniczać się do realizacji materiału. Precyzują, jakie umiejętności powinien opanować uczeń w trakcie kształcenia, wskazują, jakim postawom powinno sprzyjać nauczanie i wychowanie w szkole. Zatem powinny być spełnione standardy edukacyjne które są opisami osiągnięć uznanych za niezbędne na danym szczeblu kształcenia ogólnego lub zawodowego.

Wymagania edukacyjne spełniane są na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia: 1) posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – na podstawie tego orzeczenia oraz ustaleń zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym; 2) posiadającego orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania – na podstawie tego orzeczenia; 3) posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub inną opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, wskazującą na potrzebę takiego dostosowania – na podstawie tej opinii; 4) nieposiadającego orzeczenia lub opinii wymienionych w pkt. 1–3, który

jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia dokonanej przez nauczycieli i specjalistów; 5) posiadającego opinię lekarza o ograniczonych możliwościach wykonywania przez ucznia określonych ćwiczeń fizycznych na zajęciach wychowania fizycznego – na podstawie tej opinii. Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się może być wydana uczniowi nie wcześniej niż po ukończeniu klasy III szkoły podstawowej i nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej. Na wniosek nauczyciela lub specjalisty wykonującego w szkole zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej prowadzących zajęcia z uczniem w szkole i po uzyskaniu zgody rodziców albo pełnoletniego ucznia lub na wniosek rodziców albo pełnoletniego ucznia opinia może być wydana także uczniowi szkoły ponadpodstawowej. Wniosek wraz z uzasadnieniem składa się do dyrektora szkoły. Dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, przekazuje wniosek wraz z uzasadnieniem oraz opinią rady pedagogicznej do poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, i informuje o tym rodziców albo pełnoletniego ucznia. Dyrektor szkoły zwalnia ucznia z wykonywania określonych ćwiczeń fizycznych na zajęciach wychowania fizycznego, na podstawie opinii o ograniczonych możliwościach wykonywania przez ucznia tych ćwiczeń wydanej przez lekarza, na czas określony w tej opinii. Dyrektor szkoły może także zwolnić ucznia z realizacji zajęć wychowania fizycznego, zajęć komputerowych lub informatyki, na podstawie opinii o braku możliwości uczestniczenia ucznia w tych zajęciach wydanej przez lekarza, na czas określony w tej opinii. Jeżeli okres zwolnienia ucznia z realizacji zajęć uniemożliwia ustalenie śródrocznej lub rocznej, a w szkole policealnej – semestralnej, oceny klasyfikacyjnej, w dokumentacji przebiegu nauczania zamiast oceny klasyfikacyjnej wpisuje się „zwolniony” albo „zwolniona”. Dyrektor szkoły prowadzącej kształcenie w zawodzie, dla którego podstawa programowa kształcenia w zawodach przewiduje naukę jazdy pojazdem silnikowym, zwalnia z realizacji tych zajęć ucznia, który przedłoży prawo jazdy odpowiedniej kategorii. W przypadku zwolnienia ucznia z nauki jazdy pojazdem silnikowym w dokumentacji przebiegu nauczania wpisuje się „zwolniony” albo „zwolniona”, a także numer i kategorię posiadanego przez ucznia prawa jazdy oraz datę wydania uprawnienia. Dyrektor szkoły na wniosek rodziców albo pełnoletniego ucznia oraz na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, zwalnia do końca danego etapu edukacyjnego ucznia z wadą słuchu, z głęboką dysleksją rozwojową, z afazją, z niepełnosprawnościami sprzężonymi lub z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z nauki drugiego języka obcego nowożytnego.

Tabela 40  
Projektowanie wymagań programowych<sup>15</sup>

wymagania	podstawowe P	rozszerzające R	dopełniające D
aby je sformułować, należy	wskazać te elementy, które w największej mierze odpowiadają podstawowym celom sformułowanym operacyjnie i związanymi z nimi podstawowym materiałem kształcenia	wskazać te elementy treści, które w jak największej mierze odpowiadają rozszerzającym celom kształcenia sformułowanym operacyjnie i związanym z nimi rozszerzającym materiałem kształcenia	wskazać te elementy treści, które w jak największej mierze odpowiadają dopełniającym celom kształcenia sformułowanym operacyjnie i związanym z dopełniającym materiałem kształcenia
obejmują elementy treści	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ najbardziej przystępne;</li> <li>▪ najprostsze i najbardziej uniwersalne;</li> <li>▪ najpewniejsze naukowo i najbardziej niezawodne;</li> <li>▪ niezbędne na danym etapie wykształcenia;</li> <li>▪ niezbędne na wyższych etapach kształcenia;</li> <li>▪ bezpośrednio użyteczne w pozaszkolnej działalności ucznia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ umiarkowanie przystępne;</li> <li>▪ bardziej złożone i mniej typowe;</li> <li>▪ w pewnym stopniu hipotetyczne;</li> <li>▪ przydatne, ale nie niezbędne na danym etapie kształcenia;</li> <li>▪ przydatne, ale nie niezbędne na wyższych etapach kształcenia;</li> <li>▪ pośrednio użyteczne w pozaszkolnej działalności uczniów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ trudne do opanowania;</li> <li>▪ najbardziej złożone i unikatowe;</li> <li>▪ twórcze naukowo i oryginalne;</li> <li>▪ wyspecjalizowane ponad potrzeby głównego kierunku nauki szkolnej obecnie i w przyszłości;</li> <li>▪ odległe od bezpośredniej użyteczności w życiu pozaszkolnym</li> </ul>
Spełnienie wymagań	podstawowych (P)	podstawowych(P) + rozszerzających (R)	podstawowych(P) + rozszerzających (R)

<sup>15</sup> tabele zaczerpnięto ze strony internetowej Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych

			+ dopełniających (D) =pełnych
Pozwala wy- stawić ocenę szkolną	dostateczny	dobry	bardzo dobry

Wyznaczenie przez nauczyciela – autora programu – wymagań programowych pozwala na dokładny opis kompetencji jakimi ma odznaczać się uczeń po zakończeniu realizacji programu lub jego wybranym etapie. Zapis kompetencji należy uszeregować według poziomów wymagań. Trzeba jednak pamiętać o rodzaju programu (ze względu na postawione cele) i model wymagań programowych (model pełny obejmujący wymagania konieczne, podstawowe, rozszerzające, dopełniające i wykraczające; model uproszczony – obejmujący wymagania podstawowe i ponadpodstawowe).

W tym celu została stworzona taksonomia celów B. Blooma (F. Bereźnicki, 2001). Zawiera ona następujące dziedziny:

- dziedzina emocjonalna: 1- odbieranie bodźców( najniższy stopień); 2- reagowanie; 3- wartościowanie; 4- systematyzacja wartości; 5-uwewnętrznianie systemu wartości ( najwyższy stopień),
- dziedzina poznawcza: 1- Wiadomości ( najniższy stopień); 2- Rozumienie; 3. – Analiza; 4- Synteza; 5- Ocena ( najwyższy stopień),
- dziedzina psychomotoryczna: 1 –\_odruchy; 2 - ruchy podstawowe; 3 - zdolności percepcyjne; 4 - zdolności fizyczne; 5- ruchy wyćwiczone; 6- ruchowe środki wyrazu.

Powstała także taksonomia celów motywacyjnych. B.Niemierko (2003) rozróżnia dwa poziomy celów: I: Działania (A+B); II: Postawy ( C+D): i cztery kategorie (A, B, C, D).: A: uczestnictwo w działaniu ( świadome, uważne odbieranie bodźców oraz wykonywanie czynności odpowiadających przyjętej roli, bez własnej inicjatywy ucznia i chętnie dostosowywanie się do innych); B: podejmowanie działania (uczeń nie tylko dostosowuje się do sytuacji, ale także samodzielnie podejmuje działania); C: naśladowanie działania( uczeń dodatnio wartościuje tego typu działania, jednak brak tym działaniom szerszego uogólnienia i spistości); D: system działań( działanie warunkowane jest za pomocą uporządkowanego, spójnego i wewnętrznie identyfikowanego ( osobisty styl i osobowość) systemu działań.

Obowiązująca jest jednak taksonomia celów nauczania ABC (B. Niemierko, 2003). Autor stworzył taksonomię przedmiotową w której wyróżniamy dwa poziomy celów: I: Działania (A+B); II: Umiejętności (C+D): i cztery kategorie (A,B,C,D). Poziom I. Wiadomości: Kategoria A: Zapamiętanie wiadomości - Zakres: Wiadomości mogą dotyczyć terminologii, faktów, praw i teorii naukowych, konwencji i klasyfikacji, kryteriów oceny, zasad działania, procedur i algorytmów, metodologii badań. Niezbędne czynności ucznia: Wiadomości są zapamiętane, jeżeli uczeń jest w stanie odszukać je w pamięci, sprawdzić kompletność i ewentualnie uzupełnić, przedstawić w formie ustnej lub pisemnej albo też wykorzystać w praktycznym działaniu. Na szczególną uwagę zasługują wiadomości dotyczące sposobów działania (rozpoznawania sytuacji, formułowania planu działania, modyfikacji działania stosownie do okoliczności). Uczeń powinien nam powiedzieć lub pokazać „jak to zrobić”, ale niekoniecznie musi umieć wykonać tę czynność. Cele nauczania wyrażone wieloznacznie: Cele nauczania: wiedzieć (przy użyciu czasowników operacyjnych wiedzieć nazwać, zdefiniować, wymienić, zidentyfikować, wyliczyć). Poziom I. Wiadomości: Kategoria B: Zrozumienie wiadomości - Zakres: Obejmuje elementarny poziom zrozumienia wiadomości, w zakresie uznanym za niezbędny na danym szczeblu nauczania przedmiotu. Niezbędne czynności ucznia: Tłumaczenie, polega na przedstawieniu swoimi słowami lub w innej formie niż były podane (słownej, symbolicznej, graficznej, ruchowej). Interpretacja, polega na syntetycznym ujęciu (streszczeniu) danych wiadomości i porównaniu ich z innymi wiadomościami. Ekstrapolacja, polega na przedłużeniu zjawiska się lub ciągu wydarzeń na inne sytuacje, równoległe lub przyszłe. Informacja, która ulega przetworzeniu w czynnościach kategorii rozumienia, może być pamiętana przez ucznia lub dostarczona na poczekaniu. Cele nauczania: rozumieć (przy użyciu czasowników operacyjnych: streścić, wyjaśnić, zilustrować, rozróżnić. Poziom II Umiejętności. Kategoria C: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych - Zakres: Zastosowanie wiadomości jest to osiągnięcie wyniku o bezpośrednim lub potencjalnym znaczeniu praktycznym, oparte na prawidłowym zrozumieniu sytuacji, dostępnych danych, zasad i procedur działania oraz rodzaju oczekiwanego rozwiązania. Skuteczność czynności wyraża się tu trafnością i dokładnością wyniku. Niezbędne czynności ucznia: Sytuacja, w której czynność jest wykonywana, nie powinna odbiegać od sytuacji, w jakiej czynność była ćwiczona. Także wzór czynności opanowany w toku ćwiczeń nie powinien ulegać zbyt daleko idącym modyfikacjom. Nie znaczy to jednak, że zastosowanie wiadomości może ograniczać się do odtwarzania wzoru z pamięci. Czynności całkowicie nawykowe należą do najniższej kategorii celów nauczania – zapamiętania wiadomości. Cele nauczania: kształtować (przy użyciu czasowników operacyjnych: rozwiązać, skonstruować, zastosować, porównać, sklasyfikować, narysować, scharakteryzować, zmierzyć, wybrać sposób, określić, zaprojektować, wykreślić. Poziom II Umiejętności. Kategoria D: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych - Zakres: Najwyższa kategoria celów nauczania obejmuje złożone procesy umysłowe służące znalezieniu potrzebnego rozwiązania. Tu są wykorzystane wiadomości z różnych dziedzin, a rozwiązanie jest w pewnym sensie twórcze. Na za-

stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych składają się trzy główne rodzaje czynności: analiza, synteza, ocena. W złożonej czynności zastosowania wiadomości w sytuacjach problemowych mieści się jedna lub więcej czynności zastosowania wiadomości. Niezbędne czynności ucznia

1. Analiza, polegająca na wyróżnieniu elementów i związków między elementami jakiegoś stanu rzeczy lub jakiejś wypowiedzi oraz na odtworzeniu struktury tej całości.
2. Synteza, polegająca na zbudowaniu modelu przeanalizowanej całości, w ujęciu jej właściwości w oryginalnie ustrukturyzowanej wypowiedzi lub zaprojektowaniu systemu szczegółowych działań.
3. Ocena, polegająca na wartościowaniu stanu rzeczy i wyniku działań przez porównanie ich z odpowiednimi modelami oraz przez odwołanie się do właściwych kryteriów teoretycznych.

Cele nauczania: kształtować (przy użyciu czasowników operacyjnych: dowieść, przewidzieć, zanalizować, wykryć, ocenić, zaproponować, zaplanować).

Powstała także taksonomia celów praktycznych. B.Niemierko (2003) rozróżnia dwa poziomy celów: I: Działania (A+B); II: Umiejętności (C+D): i cztery kategorie (A, B, C, D). Poziom I: Działania: Kategoria A: Naśladowanie działania: polega na świadomym i uważnym obserwowaniu określonego działania jednak bez wykazywania inicjatywy; Kategoria B: Odtwarzanie działania: polega na świadomym naśladowaniu zaobserwowanego działania. Uczeń odtwarza działanie metodą prób i błędów, które wcześniej naśladował. Poziom II Umiejętności: Kategoria C: Sprawność działania w stałych warunkach: polega na poprawnym wykonywaniu określonego działania w takich samych warunkach, w jakich uczeń uczył się wcześniej; Kategoria D: Sprawność działania w zmiennych warunkach: polega na umiejętności dostosowania się do działania w zmiennych (nieznanych) wcześniej warunkach.

Dopełnieniem powyższych taksonomii jest taksonomia celów wychowania światopoglądowego. Wyróżniamy (B.Niemierko, 2003) dwa poziomy celów: I: Działania (A+B); II: Umiejętności (C+D): i cztery kategorie (A, B, C, D). Poziom I Wiedza: Kategoria A: Przekonanie o prawdziwości wiedzy: polega na zaufaniu do autorytetu nauczycieli, rodziców i otoczenia; Kategoria B: Przekonanie o wartości wiedzy: polega na włączeniu wiedzy i jej posiadania w wewnętrzny system wartości. Poziom II Postawy: Kategoria C: Nastawienie na zastosowanie wiedzy: polega na konsekwentnym stosowaniu wiedzy z przekonaniem o jej prawdziwości i wartości; Kategoria D: System zastosowań wiedzy: polega na regulowaniu relacji z otaczającą rzeczywistością za pomocą harmonijnie uporządkowanego systemu wiedzy.



## O co chodzi? Blok rozszerzający<sup>16</sup>

Tabela 41  
Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego

elementy procesu dydaktyczno-wychowawczego	opis
regulowane przez Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe	
standard kształcenia	norma, wzorzec, opis tego, czego uczeń / student/pracownik powinien nauczyć się w placówce oświatowej. Spełnienie określonego standardu oznacza posiadanie konkretnej wiedzy i umiejętności oraz pożądanych zachowań społecznych, które ma osiągnąć absolwent danego etapu kształcenia. Wyróżnia się standardy podstawowe, które musi osiągnąć każdy uczeń kończący dany szczebel nauczania oraz standardy osiągnięć, czyli osiągnięcie celów przedmiotów nauczania. Standardy wymagań służą do dokonywania oceny stopnia osiągnięć przez ucznia standardów podstawowych
formy działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły	<ul style="list-style-type: none"><li>• obowiązkowe zajęcia edukacyjne, do których zalicza się zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia ogólnego i z zakresu kształcenia w zawodzie w tym praktyczną naukę zawodu, a w przypadku szkół artystycznych – zajęcia edukacyjne artystyczne;</li><li>• dodatkowe zajęcia edukacyjne, do których zalicza się: a) zajęcia z języka obcego nowożytnego innego niż język obcy nowożytny nauczany w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych, b) zajęcia, dla których nie została ustalona</li></ul>

<sup>16</sup> rysunek stopy: odcisk-stopy-azji-gm928346990-254634396

	<p>podstawa programowa, lecz program nauczania tych zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia rewalidacyjne dla uczniów niepełnosprawnych;</li> <li>• zajęcia prowadzone w ramach kwalifikacyjnych kursów zawodowych;</li> <li>• zajęcia prowadzone w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej;</li> <li>• zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia uczniów, w szczególności w celu kształtowania ich aktywności i kreatywności;</li> <li>• zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego. Szkoła może prowadzić także inne zajęcia edukacyjne (zgodnie Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe), organizuje je dyrektor szkoły, za zgodą organu prowadzącego szkołę i po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców</li> </ul>
formy pozaszkolne	formy uzyskiwania i uzupełniania wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w placówkach i ośrodkach, o których mowa w art. 2 pkt. 4, a także kwalifikacyjne kursy zawodowe (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe)
formy szkolne	kształcenie dzieci, młodzieży i dorosłych odbywa się w szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i szkołach wyższych. W szkole wyższej (uczelni) mogą być prowadzone studia, studia doktoranckie, studia podyplomowe oraz kursy dokształcające. Formy szkolne obejmują: formę dzienną, formę wieczorową, formę zaoczną, samokształcenie kierowane, formę eksternistyczną oraz forma mieszana
ścieżki edukacyjne	po raz pierwszy wprowadzone na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych – Dz.U 2002 nr, 15 poz. 142 jako zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może się odbywać w ramach nauczania różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub w postaci odrębnych zajęć. Tematyka ścieżek edukacyjnych oraz ich cele zostały określone w podstawach programowych kształcenia ogólnego dla poszczególnych szkół (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół – DzU 2002 nr, 51 poz. 458). Aktualnie treści ścieżek edukacyjnych zostały uwzględnione w podstawach programowych poszczególnych zajęć edukacyjnych. I



	<p>tak wychowanie do życia w społeczeństwie (moduł edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie oraz moduł wychowanie patriotyczne i obywatelskie) realizowana jest w ramach przedmiotów historia i społeczeństwo, język polski, plastyka i muzyka</p>
<p>zajęcia pozaszkolne/pozalekcyjne</p>	<p>zgodnie z Ustawą o systemie oświaty zajęcia te muszą uwzględniać warunki rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz kształtować ich aktywność społeczną i umiejętności spędzania czasu wolnego</p>
<p>zajęcia rozwijające sprawność fizyczną</p>	<p>zgodnie Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego są obowiązane do prowadzenia tych zajęć poprzez zapewnienie udziału w zajęciach ruchowych, grach i zabawach. Natomiast szkoły z wyłączeniem szkół dla dorosłych, są obowiązane do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego. Obowiązkowy wymiar zajęć wychowania fizycznego dla uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych wynosi 4 godziny lekcyjne, a dla uczniów szkół ponadpodstawowych – 3 godziny lekcyjne, w ciągu tygodnia. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw kultury fizycznej określi, w drodze rozporządzenia, dopuszczalne formy realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, mając w szczególności na względzie potrzeby zdrowotne uczniów, specyfikę ich zainteresowań sportowych, warunki realizacji zajęć wychowania fizycznego oraz tradycje sportowe danego środowiska lub szkoły</p>
<p>organ prowadzący szkołę lub placówkę</p>	<p>organ prowadzący szkołę lub placówkę: zgodnie Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe sprawuje nadzór nad jej działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych i obejmuje: 1) prawidłowość dysponowania przyznanymi szkole lub placówce środkami budżetowymi oraz pozyskanymi przez szkołę lub placówkę środkami pochodzącymi z innych źródeł, a także gospodarowania mieniem; 2) przestrzeganie obowiązujących przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy pracowników i uczniów; 3) przestrzeganie przepisów dotyczących organizacji pracy szkoły i placówki. Organ prowadzący szkołę lub placówkę, nieposiadający uprawnień do sprawowania nadzoru pedagogicznego, może występować w sprawach dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych z wnioskami do dyrektora szkoły lub placówki i</p>

	organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Dyrektor lub organ, który otrzymał wniosek, jest obowiązany do udzielenia odpowiedzi w terminie 14 dni. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny, może ingerować w działalność szkoły lub placówki wyłącznie w zakresie i na zasadach określonych w ustawie. Co ciekawe w przypadku szkół przy zakładach karnych ingerencja ta jest dopuszczalna również w zakresie realizacji celów wykonania kary pozbawienia wolności określonych w ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. poz. 557, z późn. zm.1)), a w przypadku szkół przy zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich – w zakresie realizacji celów określonych w przepisach o postępowaniu w sprawach nieletnich
organizacja roku szkolnego	jest określana w drodze rozporządzenia przez Ministra do spraw oświaty i wychowania i obejmuje terminy rozpoczynania i kończenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych, przerw świątecznych i ferii szkolnych. Podobnie jest w szkołach w zakładach poprawczych i w schroniskach dla nieletnich, z uwzględnieniem w szczególności specyfiki organizacji pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej w tych zakładach i schroniskach oraz zapewnienia wykonywania orzeczeń sądowych
rok szkolny	zgodnie Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe we wszystkich szkołach i placówkach rozpoczyna się z dniem 1 września każdego roku, a kończy – z dniem 31 sierpnia następnego roku
rozkład zajęć	dyrektor uwzględniając ramowy plan nauczania ustala dla poszczególnych klas i oddziałów tygodniowy rozkład zajęć, a w szkołach dla dorosłych prowadzących zajęcia w formie zaocznej – semestralny rozkład zajęć: 1) obowiązkowych zajęć edukacyjnych; 2) zajęć z wychowawcą; 3) zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych; 4) zajęć z zakresu doradztwa zawodowego. Obowiązkowe zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia ogólnego mogą być zestawione w blok przedmiotowy, w ramach, którego jest prowadzone zintegrowane nauczanie treści i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy, realizowane w toku jednolitych zajęć edukacyjnych, pod warunkiem zapewnienia realizacji celów kształcenia i treści nauczania wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz zachowania wymiaru godzin poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych na danym etapie edukacyjnym. W liceum ogólnokształcącym i technikum przedmioty ujęte w podstawie programowej kształcenia ogólnego w

	zakresie rozszerzonym mogą być realizowane w oddziale, grupie oddziałowej i grupie międzyoddziałowej, a za zgodą organu prowadzącego – także w grupie międzyszkolnej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół)
indywidualny obowiązek	rocznym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem obejmuje się dzieci i młodzież, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do przedszkola lub szkoły
lokal szkolny	w którym jest prowadzone jest przedszkole, oddział przedszkolny w publicznej albo niepublicznej szkole podstawowej, szkoła podstawowa, szkoła ponadpodstawowa, szkoła branżowa, szkoła policealna, powinien spełniać wymagania ochrony przeciwpożarowej zapewniające bezpieczne warunki realizacji przez ten oddział przedszkolny zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz pobytu dzieci i innych osób przebywających na terenie oddziału przedszkolnego. Określa je w drodze rozporządzenia Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania. Organ prowadzący szkołę podstawową, w której zorganizowano oddział przedszkolny, znajdujący się w lokalu jest obowiązany uzyskać pozytywną opinię właściwego komendanta powiatowego (miejskiego) Państwowej Straży Pożarnej potwierdzającą spełnianie wymagań. Odmowa wydania pozytywnej opinii następuje w drodze postanowienia, na które służy zażalenie
obwód szkolny	zgodnie Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe ustala się go już w akcie założycielskim, który określa jej typ, nazwę i siedzibę. jej zasięg terytorialny (obwód), w szczególności nazwy miejscowości (w miastach nazwy ulic lub ich części) należących do jej obwodu, a w przypadku szkoły podstawowej także podporządkowane jej organizacyjnie szkoły filialne. Szkole publicznej prowadzonej przez osobę fizyczną lub osobę prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego nie ustala się obwodu, chyba, że osoba prowadząca wystąpi z takim wnioskiem. Nie ustala się obwodów szkołom specjalnym, szkołom integracyjnym, szkołom dwujęzycznym, szkołom dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługujących się językiem regionalnym, szkołom sportowym, szkołom mistrzostwa sportowego, szkołom artystycznym, szkołom w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich oraz szko-

	łom przy zakładach karnych i aresztach śledczych
pokój nauczycielski	na podstawie art. 36 ustawy z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych ( t.j ) Dz.U.z 2002 r. Nr 101, poz. 926 ze zm) oraz § 3 i 4 Rozporządzenia Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie dokumentacji przetwarzania danych osobowych oraz warunków technicznych i organizacyjnych, jakim powinny odpowiadać urządzenia i systemy informatyczne służące do przetwarzania danych osobowych ( Dz.U. z 2004 r. Nr 100, poz. 1024). powinien znajdować się w każdej placówce. Przeznaczony jest do odpoczynku nauczycieli podczas przerw w pracy. W pokoju przetwarzane są także dane osobowe uczniów i ich rodziców. Dokumentację papierową przechowuje się podczas zajęć dydaktycznych w szafach z przegródkami natomiast po zakończeniu zajęć w szafce zamykanej na klucz. W pokoju nauczycielskim przechowuje się: dzienniki lekcyjne, dzienniki zajęć specjalistycznych, zeszyty/dzienniki wychowawcy, dzienniki zajęć pozalekcyjnych, dziennik świetlicy, dziennik pedagoga i logopedy oraz prace uczniów
klasa szkolna	grupa uczniów utworzona w sposób formalny przez osoby do tego uprawnione. Kryteria doboru uczniów do klasy to przede wszystkim: = wiek; = możliwości intelektualne; = zasób wiedzy i umiejętności; płeć. Jest grupą zadaniową, której celem jest realizacja założonych celów dydaktycznych i wychowawczych. W klasie szkolnej można wyróżnić także grupy nieformalne tworzone według spontanicznych kryteriów ( sympatia, antypatia, status materialny, płeć).Klasa szkolna jest miejscem socjalizacji. Klasa szkolna to także miejsce, w którym odbywa się nauka szkolna
klasy łączone	zgodnie Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe w szkołach działających w szczególnie trudnych warunkach demograficznych lub geograficznych, w zakresie danego etapu edukacyjnego dopuszcza się organizację nauczania w klasach łączonych. W szkole podstawowej, w której zorganizowano oddział przedszkolny, dopuszcza się łączenie zajęć prowadzonych w oddziale przedszkolnym dla dzieci 6-letnich z zajęciami edukacyjnymi prowadzonymi w klasie I, z tym, że co najmniej połowa zajęć prowadzonych w oddziale przedszkolnym oraz co najmniej połowa obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu odpowiednio edukacji polonistycznej, przyrodniczej, matematycznej oraz języka obcego nowożytnego w klasie I powinna być prowadzona

	<p>oddzielnie w oddziale przedszkolnym i w klasie I. Dyrektor szkoły może utworzyć w szkole podstawowej klasy łączone, jednak pod pewnymi warunkami: w klasie I – obowiązkowe zajęcia edukacyjne, z wyjątkiem edukacji muzycznej, edukacji plastycznej i wychowania fizycznego mają być prowadzone bez łączenia tych klas z innymi; w klasach II i III, – co najmniej połowa wymiaru godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, z wyjątkiem edukacji muzycznej, plastycznej i wychowania fizycznego, ma być prowadzona bez łączenia tych klas z innymi; w klasach IV-VII istnieje również obowiązek prowadzenia, co najmniej połowy wymiaru godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych bez łączenia z innymi klasami, z tym, że zajęcia: z muzyki, plastyki i wychowania fizycznego można prowadzić łącznie; w klasie VIII będzie można łączyć z innymi klasami tylko zajęcia z wychowania fizycznego</p>
<p>liczebność grup/podział na grupy</p>	<p>w klasach IV–VIII szkoły podstawowej, branżowej szkole I stopnia, liceum ogólnokształcącym, technikum, branżowej szkole II stopnia i szkole policealnej podział na grupy jest obowiązkowy: 1) na obowiązkowych zajęciach z informatyki w oddziałach liczących więcej niż 24 uczniów; zajęcia mogą być prowadzone w grupie oddziałowej lub międzyoddziałowej liczącej nie więcej niż 24 uczniów; liczba uczniów w grupie nie może przekraczać liczby stanowisk komputerowych w pracowni komputerowej; 2) na obowiązkowych zajęciach z języków obcych nowożytnych w oddziałach liczących więcej niż 24 uczniów; zajęcia mogą być prowadzone w grupie oddziałowej lub międzyoddziałowej liczącej nie więcej niż 24 uczniów; przy podziale na grupy należy uwzględnić stopień zaawansowania znajomości języka obcego nowożytnego; 3) na nie więcej niż połowie godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, dla których z treści programu nauczania wynika konieczność prowadzenia ćwiczeń, w tym laboratoryjnych – w oddziałach liczących więcej niż 30 uczniów; 4) na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych z zakresu kształcenia w zawodzie, dla których z treści programu nauczania do zawodu wynika konieczność prowadzenia ćwiczeń, w tym laboratoryjnych – w oddziałach liczących więcej niż 30 uczniów; 5) w przypadku prowadzenia kształcenia w zawodzie na podstawie modułowego programu nauczania do zawodu, zgodnie z wymogami określonymi w tym programie; 6) na zajęciach praktycznej nauki zawodu; 7) na obowiązkowych zajęciach wychowania fi-</p>

	<p>zycznego; zajęcia mogą być prowadzone w grupie oddziałowej, międzyoddziałowej lub międzyklasowej, a w przypadku zespołu szkół – także w grupie międzyszkolnej, liczącej nie więcej niż 26 uczniów, z tym, że jeżeli w skład grupy oddziałowej, międzyoddziałowej, międzyklasowej lub międzyszkolnej wchodzi uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność uczęszczający do oddziałów integracyjnych lub uczniowie oddziałów specjalnych, liczba uczniów w grupie nie może być większa niż liczba uczniów odpowiednio w oddziale integracyjnym lub oddziale specjalnym. W oddziałach integracyjnych i oddziałach specjalnych liczących, co najmniej 3 uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność podział na grupy jest obowiązkowy, z tym, że grupa oddziałowa, międzyoddziałowa lub międzyklasowa nie może liczyć mniej niż 5 uczniów. W przypadku oddziałów liczących odpowiednio nie więcej niż 24, 26 lub 30 uczniów na zajęciach podziału na grupy można dokonywać za zgodą organu prowadzącego szkołę. W klasach IV–VIII szkoły podstawowej i w szkole ponadpodstawowej zajęcia wychowania fizycznego, w zależności od realizowanej formy tych zajęć, mogą być prowadzone łącznie albo oddzielnie dla dziewcząt i chłopców (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół).</p>
oddział dwujęzyczny	<p>to oddział szkolny, w którym nauczanie jest prowadzone w dwóch językach: polskim oraz obcym nowożytnym będącym drugim językiem nauczania, przy czym prowadzone w dwóch językach są, co najmniej dwa zajęcia edukacyjne, z wyjątkiem zajęć obejmujących język polski, część historii dotycząca historii Polski i część geografii dotycząca geografii Polski, w tym, co najmniej jedno zajęcia edukacyjne wybrane spośród zajęć obejmujących: biologię, chemię, fizykę, część geografii odnoszącą się do geografii ogólnej, część historii odnoszącą się do historii powszechnej lub matematykę (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe)</p>
oddział integracyjny	<p>to oddział szkolny, w którym uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczą się i wychowują razem z pozostałymi uczniami, zorganizowany zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 127 ust. 19 pkt. 2 (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe). Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i</p>

młodzież niepełnosprawne, niedostosowane społecznie i zagrożone niedostosowaniem społecznym, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie to może być prowadzone w formie nauki odpowiednio w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i szkołach lub oddziałach integracyjnych, przedszkolach i szkołach lub oddziałach specjalnych, innych formach wychowania przedszkolnego i ośrodkach, o których mowa w art. 2 pkt. 7. Indywidualnym obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem obejmuje się dzieci i młodzież, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do przedszkola lub szkoły. Uczniowi objętemu kształceniem specjalnym dostosowuje się odpowiednio program wychowania przedszkolnego i program nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Dostosowanie następuje na podstawie opracowanego dla ucznia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego uwzględniającego zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, o którym mowa w ust. 10. W zależności od rodzaju niepełnosprawności, w tym stopnia niepełnosprawności intelektualnej, dzieciom i młodzieży, o których mowa w ust. 1, organizuje się kształcenie i wychowanie, które stosownie do potrzeb umożliwia naukę w dostępnym dla nich zakresie, usprawnianie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację oraz zapewnia specjalistyczną pomoc i opiekę. W publicznych i niepublicznych: przedszkolach i szkołach podstawowych, w tym specjalnych, innych formach wychowania przedszkolnego, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych, które spełniają warunki określone w przepisach wydanych na podstawie ust. 19 pkt. 1, mogą być tworzone zespoły wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w celu pobudzania psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka, od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, prowadzonego bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną. Dyrektorzy podmiotów, o których mowa w ust. 5, mogą organizować wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w porozumieniu z organami prowadzącymi. Gmina może zorganizować bezpłatne dowożenie dziecka objętego wczesnym wspomaganie rozwoju i jego opiekuna z miejsca zamieszkania dziecka

	do szkoły lub placówki, w której to wspomaganie jest prowadzone, a w razie potrzeby także bezpłatną opiekę nad dzieckiem w czasie dowożenia. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka organizuje się w jednym podmiocie, o którym mowa w ust. 5, który ma możliwość realizacji wskazań zawartych w opinii, o której mowa w ust. 10 (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe)
oddział międzynarodowy	to oddział szkolny, w którym nauczanie jest prowadzone zgodnie z programem nauczania ustalonym przez zagraniczną instytucję edukacyjną (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe). oddział międzynarodowy w szkołach publicznych i niepublicznych, może być tworzony z wyjątkiem szkół artystycznych. Utworzenie oddziału międzynarodowego wymaga zezwolenia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Zezwolenie na utworzenie oddziału międzynarodowego w szkole podstawowej może zostać udzielone, jeżeli program nauczania ustalony przez zagraniczną instytucję edukacyjną, który ma być realizowany w tym oddziale, umożliwi uzyskanie przez uczniów wiadomości i umiejętności umożliwiających im przystąpienie do egzaminu ósmoklasisty. Wniosek o zezwolenie na utworzenie oddziału międzynarodowego składa organ prowadzący szkołę, w której ma zostać utworzony oddział międzynarodowy. Wniosek określa: 1) cel, założenia kształcenia i program nauczania, który będzie realizowany w oddziale międzynarodowym; 2) organizację kształcenia w oddziale międzynarodowym i stosowany system oceniania, klasyfikowania i egzaminowania; 3) datę rozpoczęcia funkcjonowania oddziału. Do wniosku dołącza się: 1) zgodę rady pedagogicznej na utworzenie oddziału międzynarodowego; 2) dokument zawierający zgodę zagranicznej instytucji edukacyjnej na przystąpienie szkoły do nauczania zgodnego z programem nauczania ustalonym przez tę instytucję; 3) opinię kuratora oświaty zawierającą ocenę możliwości organizacyjnych i kadrowych pozwalających na realizowanie w szkole programu nauczania ustalonego przez zagraniczną instytucję edukacyjną; 4) w przypadku szkoły publicznej – zobowiązanie organu prowadzącego szkołę do ponoszenia, z dochodów własnych, kosztów kształcenia w oddziale międzynarodowym przekraczających wydatki bieżące ponoszone na jednego ucznia w pozostałych oddziałach szkoły. Nauczanie w oddziale międzynarodowym może być prowadzone w języku obcym, z wyjątkiem zajęć dla uczniów będących



	<p>obywatelami polskimi obejmujących: język polski, część historii dotyczącą historii Polski i część geografii dotyczącą geografii Polski. Szkoła zapewnia uczniom oddziału międzynarodowego będącym obywatelami polskimi nauczanie języka polskiego oraz części historii dotyczącej historii Polski i części geografii dotyczącej geografii Polski zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego. Szkoła zapewnia uczniom oddziału międzynarodowego niebędącym obywatelami polskimi nauczanie języka polskiego, jako języka obcego. Uczniowie oddziału międzynarodowego w szkole podstawowej przystępują do egzaminu ósmoklasisty. Absolwenci szkół ponadpodstawowych mogą przystąpić do egzaminu maturalnego. Szkoła, w której został utworzony oddział międzynarodowy, zapewnia uczniom tego oddziału możliwość przejścia, na każdym etapie kształcenia, do kształcenia realizowanego zgodnie z programami nauczania zgodnymi z podstawą programową dla danego przedmiotu i szczebla edukacji. Do oddziału międzynarodowego nie stosuje się przepisów w zakresie dotyczącym zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, o których mowa w rozdziale 3a ustawy o systemie oświaty. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania może cofnąć zezwolenie na utworzenie oddziału międzynarodowego w przypadku: 1) stwierdzenia przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny, że działalność oddziału międzynarodowego jest sprzeczna z przepisami niniejszej ustawy, ustawy o systemie oświaty, rozporządzeń wydanych na ich podstawie lub statutem szkoły, w której taki oddział został utworzony; 2) cofnięcia przez zagraniczną instytucję edukacyjną zgody; 3) cofnięcia przez radę pedagogiczną zgody; niewykonania przez organ prowadzący szkołę powziętych zobowiązań. Cofnięcie zezwolenia jest równoznaczne z likwidacją oddziału międzynarodowego. Likwidacja następuje w terminie określonym w decyzji o cofnięciu zezwolenia. Oddział międzynarodowy może zostać zlikwidowany z końcem roku szkolnego przez organ prowadzący po zapewnieniu uczniom możliwości kontynuowania nauki. Organ prowadzący jest obowiązany, co najmniej na 6 miesięcy przed terminem likwidacji oddziału międzynarodowego, zawiadomić o zamiarze likwidacji rodziców uczniów i ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania</p>
oddział przygotowawczy	to oddział szkolny dla osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki,

	<p>które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, jak również wykazują zaburzenia w komunikacji oraz trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, co wymaga dostosowania procesu i organizacji kształcenia do ich potrzeb i możliwości edukacyjnych, zorganizowany zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 165 ust. 16 pkt. 2 (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe)</p>
<p>oddział sportowy lub oddział mistrzostwa sportowego</p>	<p>to oddział szkolny, w którym są prowadzone zajęcia sportowe obejmujące szkolenie sportowe, zorganizowany zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 18 ust. 5 (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe). Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw kultury fizycznej określa, w drodze rozporządzenia: warunki tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów i szkół sportowych oraz oddziałów i szkół mistrzostwa sportowego, uwzględniając umożliwienie uczniom godzenia zajęć sportowych z nauką, w szczególności poprzez odpowiednią organizację zajęć dydaktycznych a także warunki realizacji w oddziałach i szkołach sportowych oraz oddziałach i szkołach mistrzostwa sportowego zajęć sportowych obejmujących szkolenie sportowe w oparciu o programy szkolenia opracowane przez polskie związki sportowe</p>
<p>oddziały dwujęzyczne</p>	<p>mogą być tworzone w szkołach publicznych i niepublicznych, z wyjątkiem szkół artystycznych. W przypadku szkoły podstawowej oddziały dwujęzyczne tworzy się począwszy od klasy VII. W liceach ogólnokształcących dwujęzycznych, liceach ogólnokształcących z oddziałami dwujęzycznymi, technikach dwujęzycznych i technikach z oddziałami dwujęzycznymi, dla dzieci i młodzieży, mogą być tworzone klasy wstępne przygotowujące uczniów do kontynuowania nauki w oddziałach dwujęzycznych w tych liceach i technikach. Uczniowie mogą uczęszczać do klasy wstępnej, ale tylko wtedy, gdy uzyskają świadectwo ukończenia szkoły podstawowej oraz uzyskają pozytywny wynik sprawdzianu predyspozycji językowych przeprowadzanego na warunkach ustalonych przez radę pedagogiczną. W klasach wstępnych uczniowie przygotowują się do kontynuowania nauki w oddziałach dwujęzycznych w liceach i technikach. Po ukoń-</p>

	<p>czeniu klasy wstępnej, uczeń w kolejnym roku szkolnym będzie kontynuował naukę w klasie I oddziału dwujęzycznego w szkole, w której uczęszczał do klasy wstępnej</p>
<p>praktyczna nauka zawodu</p>	<p>może odbywać się w placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych, u pracodawców, a także w indywidualnych gospodarstwach rolnych. Praktyczna nauka zawodu odbywa się na podstawie umowy zawartej pomiędzy szkołą a podmiotem. Umowa powinna określać w szczególności sposób ponoszenia kosztów realizowania praktycznej nauki zawodu. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw pracy określa, w drodze rozporządzenia, warunki i tryb organizowania praktycznej nauki zawodu w warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych, prawa i obowiązki podmiotów, kwalifikacje wymagane od osób prowadzących praktyczną naukę zawodu i przysługujące im uprawnienia. Minister może zawierać porozumienia z organizacjami pracodawców, samorządami gospodarczymi oraz innymi organizacjami pozarządowymi w celu poprawy stanu kształcenia zawodowego, w szczególności realizacji praktycznej nauki zawodu. Szkoły prowadzące kształcenie zawodowe przekazują pracodawcom, u których jest realizowana praktyczna nauka zawodu w formie praktyk zawodowych, środki na pokrycie dodatków i premii wypłacanych pracownikom za wykonywanie obowiązków opiekunów praktyk zawodowych oraz opłacanych od nich składek na ubezpieczenia społeczne. Pracodawcom, którzy zawarli z młodocianymi pracownikami umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego, przysługuje dofinansowanie kosztów kształcenia, jeżeli: 1) pracodawca lub osoba prowadząca zakład w imieniu pracodawcy albo osoba zatrudniona u pracodawcy posiada kwalifikacje wymagane do prowadzenia przygotowania zawodowego młodocianych określone w przepisach w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania; 2) młodociany pracownik ukończył naukę zawodu lub przygotowanie do wykonywania określonej pracy i zdał egzamin, zgodnie z przepisami. Wysokość kwoty dofinansowania kosztów kształcenia jednego młodocianego pracownika wynosi: w przypadku nauki zawodu – do 8081 zł przy okresie kształcenia wynoszącym 36 miesięcy; jeżeli okres kształcenia jest krótszy niż 36 miesięcy, kwotę dofinansowania wypłaca się w wysokości proporcjonalnej do okresu kształcenia; w przy-</p>

	<p>padku przyuczenia do wykonywania określonej pracy – do 254 zł za każdy pełny miesiąc kształcenia. Kwoty dofinansowania podlegają waloryzacji wskaźnikiem cen towarów i usług konsumpcyjnych ogółem, jeżeli ten wskaźnik w roku kalendarzowym poprzedzającym rok, w którym następuje wypłata dofinansowania, wynosi, co najmniej 105%. Jeżeli umowa o pracę w celu przygotowania zawodowego została rozwiązana z przyczyn niezależnych od pracodawcy, a młodociany pracownik podjął naukę zawodu na podstawie umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego u innego pracodawcy – przysługującą kwotę dofinansowania dzieli się między wszystkich pracodawców, proporcjonalnie do liczby miesięcy prowadzonej przez nich nauki zawodu. Dofinansowanie nie przysługuje temu pracodawcy, z którym umowa o pracę w celu przygotowania zawodowego została rozwiązana z winy pracodawcy. Dofinansowanie przyznaje wójt (burmistrz, prezydent miasta) właściwy ze względu na miejsce zamieszkania młodocianego pracownika, w drodze decyzji. Dofinansowanie jest przyznawane na wniosek pracodawcy złożony w terminie 3 miesięcy od dnia zdania przez młodocianego pracownika egzaminu. Dofinansowanie kosztów kształcenia młodocianych pracowników jest finansowane ze środków Funduszu Pracy</p>
<p>zindywidualizowana ścieżka kształcenia dla ucznia</p>	<p>organizowana jest dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły, ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu, które wynikają w szczególności ze stanu zdrowia, nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym. Objęcie ucznia zindywidualizowaną ścieżką kształcenia wymaga opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. W opinii zawarta musi zostać informacja o potrzebie objęcia ucznia pomocą w tej formie. Do wniosku o wydanie opinii przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, dołącza się dokumentację, która określa: trudności w funkcjonowaniu ucznia w przedszkolu lub szkole, wpływ przebiegu choroby na funkcjonowanie ucznia w przedszkolu lub szkole oraz ograniczenia w zakresie możliwości udziału ucznia w zajęciach wychowania przedszkolnego lub w zajęciach edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym – w przypadku ucznia, który się objęty tą formą pomocy ze względu na stan zdrowia; opinię nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem. Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej wska-</p>

	<p>zuje: zakres, w jakim uczeń nie może brać udziału w zajęciach wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym; okres objęcia ucznia zindywidualizowaną ścieżką, nie dłuższą niż rok szkolny; działania, jakie powinny być podjęte w celu usunięcia barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola lub szkoły. W celu ustalenia zindywidualizowanej ścieżki przed wydaniem opinii publiczna poradnia psychologiczno-pedagogiczna we współpracy z przedszkolem, szkołą, rodzicami lub pełnoletnim uczniem przeprowadza analizę funkcjonowania ucznia, która uwzględnia efekty udzielanej dotychczas pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Do zadań dyrektora należy ustalenie tygodniowego wymiaru godzin realizowanych indywidualnie z uczniem, na wniosek rodziców ucznia lub pełnoletniego ucznia z uwzględnieniem opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zindywidualizowanej ścieżki kształcenia nie organizuje się dla: uczniów objętych kształceniem specjalnym oraz uczniów objętych indywidualnym obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem</p>
skrócenie okresu nauki	<p>dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, uczęszczających do branżowych szkół I stopnia w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych lub młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, oraz uczniów uczęszczających do branżowych szkół I stopnia w zakładach poprawczych lub schroniskach dla nieletnich można skrócić okres nauki do dwóch lat, pod warunkiem zachowania wymiaru godzin poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych przewidzianego dla trzyletniego okresu nauczania. Decyzję o skróceniu okresu nauki uczniowi posiadającemu orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, uczęszczającemu do branżowej szkoły I stopnia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym lub młodzieżowym ośrodku socjoterapii, podejmuje rada pedagogiczna: 1) po uzyskaniu opinii zespołu, z której wynika potrzeba skrócenia uczniowi okresu nauki, a poziom osiągnięć ucznia rokuje opanowanie wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia i efektów kształcenia określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach, w ciągu dwóch lat, oraz 2) po za-</p>

	<p>sięgnięciu opinii rodziców ucznia. Decyzję o skróceniu okresu nauki uczniowi uczęszczającemu do branżowej szkoły I stopnia w zakładzie poprawczym lub schronisku dla nieletnich podejmuje dyrektor szkoły, po uzyskaniu opinii rady pedagogicznej, z której wynika potrzeba skrócenia uczniowi okresu nauki, a poziom osiągnięć ucznia rokuje opanowanie wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia i efektów kształcenia określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach, w ciągu dwóch lat (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół)</p>
<p>przedłużenie okresu nauki</p>	<p>przeznaczone jest dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność oraz uczniów szkół w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich, którym można przedłużyć okres nauki: 1) w szkole podstawowej: a) o jeden rok – na I etapie edukacyjnym, b) o dwa lata – na II etapie edukacyjnym; 2) w szkole ponadpodstawowej o jeden rok. Decyzję o przedłużeniu okresu nauki uczniowi posiadającemu orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność podejmuje rada pedagogiczna po uzyskaniu: 1) opinii zespołu, z której wynika potrzeba przedłużenia uczniowi okresu nauki, w szczególności z powodu znacznych trudności w opanowaniu wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub efektów kształcenia określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach, oraz 2) zgody rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia. Decyzję o przedłużeniu okresu nauki uczniowi szkoły w zakładzie poprawczym lub schronisku dla nieletnich podejmuje dyrektor szkoły, po uzyskaniu opinii rady pedagogicznej, z której wynika potrzeba przedłużenia uczniowi okresu nauki, w szczególności z powodu znacznych trudności w opanowaniu wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub efektów kształcenia określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach. Decyzje o przedłużeniu okresu nauki podejmuje się: 1) w przypadku szkoły podstawowej: a) na I etapie edukacyjnym – nie później niż do końca roku szkolnego w klasie III, b) na II etapie edukacyjnym – nie później niż do końca roku szkolnego w klasie VIII; 2) w przypadku szkoły ponadpodstawowej – nie później niż do końca roku szkolnego w</p>

ostatnim roku nauki(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół)
---

Tabela 42

Programy funkcjonujące w placówkach edukacyjnych

programy funkcyj- nujące w placów- kach edukacyjnych	opis
	regulowany przede wszystkim przez Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe oraz inne rozporządzenia MEN
	program nauczania: „ogół doświadczeń edukacyjnych zaplanowanych dla ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić ucznia do osiągnięcia określonych stanów bądź umożliwić mu doświadczanie określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych. To także zapis zamierzonych zdarzeń edukacyjnych obejmujących zakładane wyniki uczenia się, czynności uczniów odnoszące się do określonego materiału nauczania oraz niezbędne warunki skutecznego i sprawnego uczenia się”(S. Dylak, 2000, s.23)
	program szkolny: obejmuje wszelkie dokumenty i polecenia składające się na instrukcję normującą pracę szkół i nauczycieli ukierunkowaną na osiąganie przez uczniów założonych celów programowych. Podstawowym źródłem i kontekstem tworzenia programu jest przyjęta filozofia człowieka i jego edukacji
	program wychowawczy szkoły: to obowiązkowy dokument, który opisuje w sposób całościowy wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym i jest realizowany przez wszystkich nauczycieli. Powinien on zawierać całościowy opis zadań wychowawczych, które podejmuje dana szkoła. Zadania te częściowo są określone w ustawach oświatowych i rozporządzeniach, inne powinny być określone przez dyrektora i nauczycieli w konsultacji z rodzicami. Program wychowawczy szkoły obejmuje w szczególności: = powinności wychowawcze, będące wymiarem pracy edukacyjnej każdego nauczyciela, określone w ramach zadań ogólnych szkoły; = powinności i treści wychowawcze właściwe dla poszczególnych zajęć edukacyjnych; = powinności wychowawców klasowych; = treści wychowawcze, zawarte w statucie oraz regulaminie szkoły; = harmonogram działań doraźnych i okolicznościowych; = istniejące lub tworzone zwyczaje i obyczaje szkolne; = zasady współpracy wychowawczej z rodzicami; = zasady współpracy wychowawczej z samorządem terytorialnym; = tematyczne, okresowe programy wychowawcze (krajowe, regionalne, lokalne i szkolne); = zasady funkcjonowania i zadania samorządu

uczniowskiego. Konkretny kształt programu wychowawczego powinien być dziełem dyrektora i nauczycieli, a prawo stwarza tylko jego ramy. Tworzenie szkolnych programów wychowawczych to nowe zadanie dla nauczycieli	
indywidualny program lub tok nauki	na wniosek lub za zgodą rodziców albo pełnoletniego ucznia dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, może zezwolić uczniowi na indywidualny program lub tok nauki oraz wyznaczyć nauczyciela – opiekuna. Odmowa udzielenia zezwolenia następuje w drodze decyzji administracyjnej. Podobnie jest w szkole artystycznej realizującej wyłącznie kształcenie artystyczne. Uczeń realizujący indywidualny tok nauki jest klasyfikowany na podstawie egzaminów klasyfikacyjnych. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa, w drodze rozporządzenia, warunki i tryb udzielania zezwoleń oraz organizację indywidualnego programu lub toku nauki, uwzględniając umożliwienie uczniom szczególnie uzdolnionym rozwoju ich uzdolnień oraz ukończenie szkoły w skróconym czasie. Podobnie jest w szkole artystycznej. Orzeczenie o potrzebie kształcenia indywidualnego wydawane jest przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych i określa zalecane formy kształcenia specjalnego, z uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności, w tym stopnia niepełnosprawności intelektualnej
program wychowawczo-profilaktyczny	składa się z ( zgodnie Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe) 1) treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów, oraz 2) treści i działania o charakterze profilaktycznym dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, przygotowane w oparciu o przeprowadzoną diagnozę potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej, skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców. Przepisu ust. 1 nie stosuje się do przedszkoli i szkół dla dorosłych
program blokowy	treści należy traktować, jako elementy pewnej całości, które pozwolą na wszechstronną realizację zamierzonych celów. Podstawowym pytaniem staje się, wokół jakich zagadnień integrować proces nauczania, co uczynić punktem centralnym. Ten rodzaj programu ma charakter otwarty. Jego zaletą jest elastyczność w dostosowywaniu się do poziomu i zainteresowań uczniów, a także sytuacji pozaszkolnych. Programy blokowe nazywane są także programami zintegrowanymi. Dąży się w nich do połączenia niezależnych dyscyplin



	w bardziej zunifikowaną całość. Taki program stawia przed nauczycielem trudne zadania, gdyż uczeń ma dostęp do wielu obszarów wiedzy. Treści współlistnieją, bowiem bez podziału na ważne i mniej ważne, gdyż są one podporządkowane pewnej idei, która redukuje ich wzajemną izolację. Uczeń ma możliwość uczenia się we własnym tempie z przekonaniem, że uczy się bawiąc zarazem. W tak zorganizowanym procesie nauczania-uczenia się nauczyciel jest współorganizatorem i współuczestnikiem różnorodnych aktywności edukacyjnych
program przedmiotowy	zakres treści tworzy niezależny przedmiot. Jest on „zminiaturyzowanym obrazem dorobku danej dziedziny nauki” (K. Baranowicz, 1995, s. 17). W tak ujmowanym programie treść nauczania ma swoistą strukturę, w której wyróżniamy: „informacje wzbogacające wiedzę, ćwiczenia pozwalające na kształtowanie umiejętności, ćwiczenia prowadzące do kształtowania postaw. Liczba godzin przeznaczonych na nauczanie danego przedmiotu powinna zależeć nie od treści nauki, lecz od struktury treści kształcenia” (K. Baranowicz, 1995, s., 17). B. Bernstein (1990) ten rodzaj programu nazywa „programem typu kolekcja” i uważa, że nauczyciele uczący w oparciu o ten program „są monopolistami wiedzy i wydzielają ją uczniom stopniowo, traktując ich jak ignorantów” (s. 49)
program tradycyjny	treści nauczania wyznaczone przez tradycję
program współczesny	zasada życiowości organizuje dobór treści (przygotowanie dzieci i młodzieży do życia we współczesnej epoce)
program projektów tematyczno-interdyscyplinarnych	„treści, którymi zainteresowany jest konstruktor programu będą funkcjonowały w powiązaniu z innymi treściami, jednak nie w obrębie szerszego bloku przedmiotowego, a w obrębie pewnych prac projektowych, podejmowanych przez zespoły uczących się” (H. Komorowska, 1995, s. 23)
program racjonalny	treści oparte na świadomości dobranych kryteriach (życiowości, kulturalnych, psychologicznych, poznawczych)
program, jako lista treści nauczania	tym ujęciu program nauczania to zestaw podstawowych treści nauczania (lista, spis tematów). „Poza obrębem programu i zainteresowań jego konstruktora znajdują się takie planowane czynniki pedagogiczne jak: strategie, metody i techniki nauczania; procedury hierarchizujące wagę tych treści; sposoby szeregowania (gradacji) tych treści; sposoby budowania motywacji do ich opanowywania; techniki kontroli i oceny; wejściowa wiedza

	uczących się uzyskana przed przystąpieniem do realizacji programu; postawy i motywacje uczących się; postawy i motywacje kadry pedagogicznej; sposoby kontaktowania się kadry z uczącymi się" (H. Komorowska, 1995, s. 9)
program, jako rejestr doświadczeń	w odróżnieniu od wymienionych wyżej ujęć programu, w centrum tego podejścia przy szeregowaniu treści nauczania jest osoba ucząca się. Jest ona odbierana, jako osoba niepowtarzalna, co powoduje, że „ta sama treść i ta sama metoda mogą doprowadzić do różnych efektów. (...) Takie podejście do programu jest wyrazem zainteresowania rozwojem jednostki bardziej niż określonym celem, do którego warto dążyć” (H. Komorowska, 1995, s. 13)
program, jako rekonstrukcja kultury	celem tego programu jest „dokonanie istotnego wyłomu, a nawet całkowitej zmiany wzorców kulturowych” (H. Komorowska, 1995, s. 14-15)
program, jako reprodukcja kultury	„to zestaw działań pedagogicznych zmierzających do zachowania tych wartości, które już funkcjonują w danej społeczności, a społeczność ta jest zainteresowana utrzymaniem ich w niezmienionej postaci i przekazaniem ich młodemu pokoleniu. (...) Działania edukacyjne nie są wówczas nastawione na rozwój, poszukiwanie i innowacyjność postaw młodego pokolenia, a na ustabilizowanie i reprodukcję wartości starszego pokolenia w młodszym” (H. Komorowska, 1995, s. 13-14)
program, jako zestaw planowanych czynności pedagogicznych	to komplet zaplanowanych aktywności edukacyjnych obejmujących: „zakres nauczania i jego układ; proporcje poszczególnych działów treści; metody i techniki nauczania; sposoby motywowania uczących się do pracy” (H. Komorowska, 1995, s. 10)
program, jako zestaw pojęć i zadań do wykonania	wykorzystywany w projektowaniu treningu określonych umiejętności. Program jest listą „jednostkowych zadań czy też aktywności przeznaczonych do wykonywania przez uczącego się w celu wyrobienia nawyków czynnościowych niezbędnych na niektórych stanowiskach pracy w przemyśle. Tak konstruowany program ma charakter behawioralny (jest ukierunkowany na określenie zachowania ucznia), a jego realizacja z natury rzeczy nosi charakter mechaniczny i odtwórczy, stąd jego ograniczone zastosowanie” (H. Komorowska, 1995, s. 12)
program, jako zestaw zamierzonych	jest to lista rezultatów, jakie chcemy osiągnąć. Najważniejsze stają się cele, mniej ważne metody, środki

efektów pedagogicznych	
program maksimum	cechą tego programu jest elitarność. Treści przeznaczone do realizacji oraz wymagania wobec uczących się są bardzo wysokie
program minimum	cechą tego programu jest masowość, która pociąga za sobą obniżenie poziomu trudności treści w nim zawartych
indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny	zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji ( Dz.U. 2015 poz. 1250) szkoła obowiązkowo przygotowuje dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Program powinien powstać do 30 września danego roku szkolnego lub w terminie 30 dni od przekazania przez rodziców orzeczenia. Indywidualny program edukacyjno- terapeutyczny jest tworzony przez Zespół, powołany przez dyrektora. W pracach zespołu uczestniczą wszyscy nauczyciele i specjaliści, którzy będą pracowali z dzieckiem oraz rodzice. Zespół dokonuje diagnozy dziecka, jego mocnych stron i deficytów, analizuje zapisy orzeczenia i proponuje formy wsparcia. W pracach zespołu mogą także uczestniczyć rodzice, specjaliści pracujący z dzieckiem poza szkołą lub pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Program zawiera: 1) stronę tytułową; 2) dane ucznia; 3) wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia; 4) część edukacyjną - dostosowania ze względu na indywidualne możliwości ucznia; 5) część terapeutyczną; 6) plan realizacji PPP w danym roku szkolnym; 7) uwagi dodatkowe do programu ; 8) zatwierdzenie programu 9) ewaluację Rodzice lub pełnoletni uczeń mają prawo do otrzymania kopii IPET-u
program ukryty „ hidden curriculum”	to wszystko, co zostaje przyswojone w szkole obok oficjalnego programu, ( czyli nie jest zawarte w żadnym zestawie celów i nie uzasadnia działań oświatowych) . Są to zazwyczaj systematyczne pozadydaktyczne (poza intencjonalnym oddziaływaniem nauczyciela), lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania ucznia do szkoły. Efektem działania ukrytego programu może być : = wyprodukowanie tzw. „ ludzi instytucji”; = wypracowanie strategii nastawionych na przetrwanie w warunkach szkoły ; = przyjęcie za naturalne określonych podziałów ( płeć , wybitnie zdolni, kujoni, niezdolni ) ; = obniżenie poczucia

	wartości (etykietowanie); zahamowanie twórczych zachowań
program o narzuconych przedmiotach	w konwencji elastyczności procesu edukacji R.Meighan (brw) nazywa tego rodzaju program, jako przymusowy. Narzuca go system edukacji wskazując, co jest a co nie jest pożądane w kontekście nabywanych przez uczniów kompetencji
program o narzuconej interpretacji	program ma określony i narzucony rdzeń zazwyczaj przez dorosłych, którzy najlepiej wiedzą, czego dzieci mają się uczyć (R.Meighan, brw). Dopuszcza się dyskusję uczniów wokół rdzenia programu, ale interpretacja musi być zgodna z interpretacją nauczyciela
program wymuszający pewność	(R.Meighan, brw) program jest narzucony przez wszystkich dorosłych jednak otwiera się na myślenie kategoriami przyszłości. Centralne miejsce zajmuje permanentne uczenie się. Nacisk kładzie się na samodzielność ucznia i eksponuje się nowe metody uczenia się. Prowadzi to do poczucia pewności opanowywania coraz to nowszych umiejętności i ciągłego odbudowywania i renowacji wiedzy
program konsultowany	(R.Meighan, brw) posiada wszystkie cechy programu narzuconego jednak dopuszcza się możliwość jego konsultowania z uczniem. Burzy to w pewien sposób ład edukacyjny, bowiem uczniowie mają możliwość nabycia kompetencji poza narzuconym programem
program negocjowany	uczniowie mają duże możliwości decydowania o kształcie programu. Z uczniem zawierane jest porozumienie, co do jego edukacji (R.Meighan, brw). Zobowiązanie to musi być przestrzegane zarówno przez nauczyciela jak i ucznia. Taki program czasowo, znów może podlegać negocjacji. Program musi równoważyć cele z jednostkową świadomością ucznia i światem usystematyzowanej wiedzy nabywanej w procesie dydaktycznym
program demokratyczny	tu program jest czystą kartką. Uczniowie w dużym stopniu decydują o jego kształcie. Porozumienie między uczniem i nauczycielem jest zatwierdzane dokumentem. „Uczniowie przejmują rolę poszukiwaczy i odkrywców, nauczycielom pozostawiając rolę doradców i pomocników” (R.Meighan, brw, s. 49)
wyzerowany program	pojęcie wprowadzone przez E. Eisner (1990) który opisał go, jako to wszystko, czego szkoła nie uczy, co jest przez szkołę, program i nauczycieli pominięte, a nauczyciele zazwyczaj nie są świadomi tych pominięć
program nauczania do zawodu	należy przez to rozumieć program, o którym mowa w art. 3 pkt. 13c ustawy o systemie oświaty, czyli obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania opisanych w formie oczekiwanych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompe-

	tencji personalnych i społecznych, niezbędnych dla zawodów lub kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, uwzględniane w programach nauczania i umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych oraz warunki realizacji kształcenia w zawodach, w tym zalecane wyposażenie w pomoce dydaktyczne i sprzęt oraz minimalna liczba godzin kształcenia zawodowego
program wychowania przedszkolnego lub program nauczania do danych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego	należy przez to rozumieć program, o którym mowa w art. 3 pkt. 13b ustawy o systemie oświaty (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe), czyli obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych

## *Przykłady budowania treści kształcenia w programie autorskim*

- Mazurkiewicz M. (2012), *MALI PATRIOCI. Program edukacji patriotycznej. Program z dziedziny historii i wiedzy o społeczeństwie adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im. Słupskiego Chłopczyka (współautorzy programu zawarto wewnątrz programu). Program opublikowany na stronie Przedszkole-Miejskie-nr-19-w-Słupsku-Słupskiego-Chłopczyka-1515367505421515/*

### 3.3. Treści kształcenia w programie autorskim *MALI PATRIOCI*

Program składa się z jednego ośrodka tygodniowego,. Każdego dnia dzieci podejmują zadania związane z określonym tematem dziennym

Temat tygodniowy Kto Ty jesteś Polak mały – Jestem przedszkolakiem, lat niewiele mam, o Święcie Niepodległości opowiem	Aktywność społeczna	Wspólne przeżywanie i odczuwanie podniosłej atmosfery związanej ze świętem narodowym oraz budzenie dumy z faktu bycia Polakami i
---	---------------------	--

Wam		mieszkania w tak pięknym kraju jak Polska, stosowanie zwrotów jestem Polakiem, mieszkam w Polsce, mówię po polsku. Podawanie symboli narodowych, Włączenie dzieci w organizowanie i uczestniczenie w obchodach Święta Niepodległości (dekorowanie przedszkola, wspólne zabawy). Rozumienie znaczenia słów: wolność, niepodległość. Rozwijanie poczucia przynależności narodowej
	Aktywność zdrowotna	Zestaw ćwiczeń porannych, zestaw ćwiczeń gimnastycznych. Ćwiczenia w orientacji w schemacie własnego ciała (z wykorzystaniem woreczków białych i czerwonych), musztra żołnierska prowadzona przez losowo wybranego przedszkolaka
	Aktywność językowa: mówienie i słuchanie	Słuchanie wierszy, opowiadań z elementami historii Polski, poznanie wierszy: „Katechizm polskiego dziecka”, „Polskie skarby”, „Róże Agaty”. Swobodne wypowiedzi dzieci na temat Święta Niepodległości
	Aktywność językowa: przygotowa-	Rozpoznawanie godła Polski – cwi-

	nie do nauki czytania	czenia spostrzegawczości. Przygotowanie tablicy okolicznościowej. Oglądanie flagi narodowej, szukanie symboli narodowych na budynkach – moje miasto przygotowuje się do ważnego wydarzenia, Gra P-Polska (ćwiczenia słownikowe)
	Aktywność językowa: przygotowanie do nauki pisania	Gra P-Polska – przygotowanie do pisania – rysowanie po śladzie, kalkowanie – kontury Polski, stosowanie różnych technik do wykonania flag – wyklejanka, wydzieranka, Gra Rycerz – kolorowanie pól zgodnie z określonym kodem
	Aktywność poznawcza: edukacja matematyczna	Utrwalenie pojęć: na dole( czerwony), na górze (biały). Liczenie w zakresie 1–6 poprzez użycie kostki do gry, liczebniki porządkowe. Przeliczanie wykonanych kwiatów, kokard narodowych, odwzorowywanie zbiorów, figury geometryczne, dni tygodnia
	Aktywność poznawcza: edukacja przyrodnicza	Przyroda nieożywiona – wiatr i jego siła – wiatraczki, łopot flag na wieżach. Zwierzyniec marszałka Piłsud-

		skiego
	Aktywność poznawcza: edukacja techniczna	Wykonanie kokard narodowych, wiatraczków
	Aktywność artystyczna: muzyka	Piosenki, pieśni żołnierskie, hymn Polski „Mazurek Dąbrowskiego” – zwrócenie uwagi w jakich sytuacjach słuchamy i śpiewamy hymn narodowy i jaką wówczas przyjmujemy postawę, nauka elementów poloneza, wyczuwanie akcentu metrycznego w taktach. Słuchanie i rozpoznawanie piosenek
	Aktywność artystyczna: teatr	Legenda o Lechu, Czechu i Rusie – inscenizacja
	Aktywność artystyczna: plastyka	Kolorowanie flag – technika dowolna, portret marszałka, przygotowanie dekoracji. Oglądanie albumów z reprodukcjami oraz zdjęć

- Mazurkiewicz M. (2010), *WIĘCEJ RUCHU DLA MALUCHÓW. Program z zakresu wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności fizycznej adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im. Słupskiego Chłopczyka (współautorzy programu zawarto wewnątrz programu). Program opublikowany na stronie Przedszkole-Miejskie-nr-19-w-Słupsku-Słupskiego-Chłopczyka-1515367505421515/*



### 3.3. Treści kształcenia w programie autorskim *WIĘCEJ RUCHU DLA MALUCHÓW*

Program składa się z propozycji:

1) zabaw ruchowych i ćwiczeń gimnastycznych:

a) ćwiczeń porannych

b) zabaw ruchowych

c) zabaw ruchowych z „nietypowym” przyborem

d) zabaw prowadzonych metodą Weroniki Sherborne

e) ćwiczeń gimnastycznych z elementami kinezylogii edukacyjnej

f) ćwiczeń gimnastycznych według R. Labana

g) ćwiczeń gimnastycznych według A.M. Kniessów

h) zabaw z wykorzystaniem gimnastyki rytmicznej Rytmy według R.Przyborowskiej-Wynimko

i) ćwiczeń -aerobik dla dzieci

dzieci uczestniczą w wybranych zabawach i zajęciach każdego dnia.

2) program uzupełniony jest o propozycję innych form aktywności ruchowych:

a) scenariusz rodzinnego festynu rekreacyjno – sportowego „Żyj sportowo, kolorowo”- zorganizowanego z okazji międzynarodowego dnia dziecka, dnia matki i ojca

b) zestawu zabaw ruchowych poza przedszkolem

c) przykłady dobrych praktyk : Akademia Małego Sportowca – ćwiczenia ogólnorozwojowe; opis przygotowania Międzyprzedszkolnej Olimpiady Sportowej; opis treningu z *Griffonss Słupsk*; opis treningu z *Energa Czarni Słupsk*

- Proponowany rozkład materiału dla 3-4 letnich\_( przy opracowaniu rozkładu, zespół nauczycielek korzystał z *Przewodnika metodycznego dla nauczycieli*” K. Właźnik, JUKA, Łódź 1996, K. Właźnik, Wychowanie w przedszkolu, Warszawa, 1976)

poniedziałek	Zabawa ruchowa
--------------	----------------

	Zabawa ruchowa
<u>wtorek</u>	Zabawa ruchowa Zestaw zabaw ruchowych
<u>środa</u>	Zabawa ruchowa Zabawa ruchowa
<u>czwartek</u>	Zabawa ruchowa Zestaw zabaw ruchowych
<u>piątek</u>	Zabawa ruchowa Zabawa ruchowa

Charakterystyka zabaw: zabawy i ćwiczenia z elementami równowagi- wykonywanie tych ćwiczeń wymaga od dzieci koncentracji uwagi, spokoju, opanowania wewnętrznego; zabawy na czworakach- czworakowanie wpływa na prawidłowość kształtowania się naturalnych krzywizn kręgosłupa, głównie odcinka lędźwiowego. Chód na czworakach jest zabiegiem poprawiającym postawę; zabawy bieżne- ćwiczą szybkość, zręczność, wytrzymałość, pobudzają czynność serca i płuc oraz przemianę materii; zabawy i ćwiczenia z elementami rzutu, celowania i toczenia- zabawy te rozwijają przede wszystkim mięśnie obręczy barkowej, mięśnie tułowia. celem jest wyrobienie celności, siły, zręczności oraz pewności rzutu i chwytu; zabawy i ćwiczenia z elementami wstępowania na przyrządy, zstępowania oraz wspinania się- mają wpływ na mięśnie całego ciała, szczególnie na wzmocnienie pasa barkowego, mięśni tułowia i siły ramion; zabawy z elementami skoku i podskoku- angażują do pracy całe grupy mięśniowe, pobudzają do większego działania płuca i serce, przyspieszają krążenie. wyrabiają elastyczność, miękkość odbicia a także odwagę

- Organizacja zabaw ruchowych podczas organizacji ćwiczeń i zabaw należy pamiętać:
  - a) gimnastyka ma być dla dziecka wesołą i radosną zabawą, bez upomnienia, musztrowania i karcenia, gdy się głośno śmieje i wznosi okrzyki
  - b) ćwiczeniom gimnastycznym trzeba nadawać, gdy jest to tylko możliwe, charakter zabaw naśladowczych, pomaga to dzieciom skojarzyć wysiłek z tym, co znają i co je cieszy. Sprzyja to także rozwojowi wyobraźni i fantazji

c) dzieciom podoba się także, gdy mogą popisać się swoimi umiejętnościami, odwagą i sprytem, dlatego warto ćwiczeniom gimnastycznym nadawać charakter zadań

d) organizując zabawy ruchowe i ćwiczenia gimnastyczne, trzeba koniecznie zadbać o warunki higieniczne i zdrowotne

- Wskazania w planowaniu zabaw i ćwiczeń ruchowych ze względu na rozwój motoryczny dziecka (A.Kalinowski, Ćwiczę i bawię się z dzieckiem, Nasza Księgarnia, Warszawa 1989):

1) szczególną uwagę zwrócić na ćwiczenia korekcyjne oraz kształtujące prawidłową sylwetkę. odciążać kręgosłup stosując dużo pozycji niskich (klęk podparty, siad skrzyżny, leżenie przodem, tyłem, czworakowanie) podczas oczekiwania na ćwiczenia

2) stosować dużo ćwiczeń bazujących na ruchach o charakterze globalnym, angażującym duże grupy mięśniowe

3) pracować również nad ruchami precyzyjnymi, zgodnie z zasadą przystępności- najpierw stosować przybory duże stopniowo przechodząc do mniejszych

4) podczas jednostki metodycznej stosować krótkie intensywne wysiłki fizyczne na przemian z momentami krótkiego wypoczynku ( ćwiczeń rozluźniających, oddechowych)

5) ostrożnie stosować wysiłki siłowe. podstawowym obciążeniem dziecka w tym okresie jest jego własny ciężar ciała, a kształtowanie siły odbywa się wprawianiu tej masy w ruch i nadawaniu jej przyspieszenia i wyhamowywania

6) wzmacniać siłę mięśni tułowia oraz kończyn górnych i dolnych

7) u dzieci w tym okresie zauważa się korzystne dyspozycje wytrzymałościowe. kształtowanie tej zdolności powinno odbywać się : w formie układu ćwiczeń kształtujących, przez pokonywanie toru przeszkód, w formie ćwiczeń muzyczno- ruchowych łączących bieg, cwał, podskoki w dłuższe układy o żywym tempie., poprzez marszobiegi, truchty

8) rozwijać zdolności szybkościowe

9) mając na uwadze koordynację ruchów i szybkość reakcji stosować: ćwiczenia i zabawy z piłką, które zmuszają dzieci do biegania, przysiadów, skłonów, jednocześnie poprawiają sprawność manualną; zmiany kierunku ruchu na sygnał wzrokowo- ruchowy; szybkie zmiany pozycji

- Organizacja ćwiczeń

- ćwiczenia poranne, których celem jest: zorganizowanie i zdyscyplinowanie grupy; przejście w sposób uporządkowany ze swobodnej działalności do czynności i zabaw grupowych; ożywienie i wytworzenie miłego, pogodnego nastroju; wyrobienie umiejętności sprawnego i elastycznego poruszania się; pobudzenie układu krwionośnego i oddechowego do intensywnego działania; kształtowanie poprawnej postawy dziecka; hartowanie organizmu

czas trwania: codziennie, około 5-7 minut, przed śniadaniem; uczestnicy: dzieci starsze; powtarzalność: każde ćwiczenie wykonujemy 3-4 razy; dobór ćwiczeń i zabaw: wykorzystujemy zabawy i ćwiczenia już znane

rozkład ćwiczeń: ćw. i zabawy orientacyjno-porządkowe o charakterze ożywiającym; ćw. uruchamiające duże grupy mięśniowe; ćw. mięśni brzucha lub zabawy na czworakach; skłony boczne tułowia lub skręty; ćw. lub zabawy z elementem równowagi; zabawa bieżna lub skoczna; ćw. uspokajające – rytmiczny marsz (K. Właźnik, *Wychowanie fizyczne w przedszkolu*, Warszawa 1976).

- ćwiczenia gimnastyczne których celem jest: dostarczenie ustrojowi dziecięcemu bodźca rozwojowego; czuwanie nad harmonijnym rozwojem ciała i korygowanie dysproporcji rozwojowych; wyrabianie poprawności ruchów; rozwijanie naturalnych czynności ruchowych

Czas trwania: około 30 min, 2-3 x w tygodniu

Uczestnicy: dzieci starsze

- zasady układania ćwiczeń: zasada stopniowania trudności: od łatwiejszych do bardziej intensywnych, w czasie których, wysiłek mięśniowy jest znacznie większy, pod koniec ćwiczeń powinno maleć; zasada wszechstronności – doskonalenie sprawności ruchowej dziecka jak i egzekwowanie momentów wychowawczych (odwaga, opanowanie dokładność i odpowiedzialność); zasada zmienności pracy mięśniowej – nie wolno skupiać się na dużej ilości ruchu o podobnym charakterze, przeplatamy również ćwiczenia łatwe z trudnymi, bardziej dynamiczne ze spokojniejszymi.

- rozkład ćwiczeń gimnastycznych (K. Właźnik, *Wychowanie fizyczne w przedszkolu*, Warszawa 1976)

część wstępna	zorganizowanie dzieci, wytworzenie właściwej atmosfery, nastroju, ożywienia i zdyscyplinowanie, rozgrzanie organizmu, pobudzenie krążenia, pogłębienie oddechu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. zabawa lub ćwiczenie orientacyjno-porządkowe</li> <li>2. ćwiczenie uruchamiające duże grupy mięśniowe</li> </ol>
część główna	pełnia wyżycia ruchowego , duża intensywność ruchu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ćwiczenie kształtujące tułowia w płaszczyźnie strzałkowej – skłony w przód, w tył, wzmacnianie mięśni grzbietu</li> <li>2. ćwiczenie kształtujące tułowia w płaszczyźnie czołowej – skłony boczne</li> <li>3. ćwiczenie mięśni brzucha lub zabawa na czworakach</li> <li>4. ćwiczenie lub zabawa z elementami równowagi</li> <li>5. zabawa bieżna</li> <li>6. ćwiczenie tułowia – skręty lub skrętoskłony</li> <li>7. rzuty, wspinanie</li> <li>8. podskoki lub skoki</li> </ol>
część końcowa	uspokojenie organizmu, ćw. rozluźniające w formie ćwiczeń rytmicznych	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ćwiczenie wyprostne</li> <li>2. ćwiczenie przeciw płaskiej stopie</li> <li>3. zabawa lub ćwiczenie o nieznanym ruchu</li> <li>4. ćwiczenia rytmu</li> </ol>

--	--	--

- *Podlewska M.(2008), ZDJĘCIA COFNIĘTE W CZASIE. Program autorski przeznaczony do realizacji w klasie III szkoły podstawowej. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

### 3.3. Treści kształcenia w programie autorskim *ZDJĘCIA COFNIĘTE W CZASIE*

Przedstawiany program jest o celach globalnych, dlatego występuje wiedza i umiejętności.

termin realizacji	hasło	kompetencje		uwagi środki realizacji
		wiedza	umiejętności	
Spotkania w cyklu- 1 raz w tygodniu( po 5 h) przez 6 tygodni w okresie wiosenno-letnim pierwszy tydzień	wprowadzenie a) obecnie stosowana aparatura fotograficzna b) podstawowe zasady podczas wykonywania zdjęć c) zdjęcia wykonywane sprzętem fotograficznym	- zna rodzaje aparatów fotograficznych - wie na czym polega wykorzystywana nowoczesnie technika fotograficzna - zna zasady tzw."dobrego zdjęcia"	- potrafi wymienić rodzaje aparatów fotograficznych - potrafi obsłużyć aparat fotograficzny w tym aparat cyfrowy - potrafi wykonać zdjęcie : osoby, obiektu, krajobrazu itp.	- prezentacja kilku aparatów fotograficznych - prezentacja filmu nagranych w laboratorium fotograficznym - pokaz zdjęć wykonanych samodzielnie aparatem fotograficznym

- Klimko M. (2014), *AMERYKAŃSKI ŚWIAT FILMOWY. Program autorski nauczania języka angielskiego przeznaczony do realizacji w klasie dwujęzycznej VII Liceum Ogólnokształcącego w Suwałkach. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

### 3.3. Treści kształcenia w programie autorskim AMERYKAŃSKI ŚWIAT FILMOWY

Podstawą kształcenia w programie autorskim są filmy amerykańskie osadzone w różnych momentach w czasie. Część z nich opisuje lata 20. Lub 60. XX w., z kolei inne dotyczą czasów współczesnych lub bardzo bliskich współczesności. Pozwala to na szersze poznanie oraz zrozumienie kultury Stanów Zjednoczonych, która na przestrzeni dziejów przechodziła bardzo wiele zmian. Pojawia się tutaj mieszanka stylów, dzięki czemu uczniowie mogą dowiedzieć się więcej na temat sztuki filmowej. Różne rodzaje filmów sprawiają, że uczeń nie nudzi się podczas zajęć. Filmy zostały dobrane w taki sposób, aby zaciekać każdego uczestnika spotkań. Pojawia się wiele wątków wymagających rozwiązania, co sprawia, że prowadzona po filmie dyskusja jest ożywiona i wyzwająca emocje. Głównym celem zajęć jest zachęta uczniów do wypowiedzenia własnego zdania. Filmy, jako jeden z najważniejszych elementów współczesnej kultury młodzieżowej są szansą, która powinna zostać wykorzystana w nauczaniu.

Lp	Termin realizacji	Temat	Kompetencje		Uwagi (Nazwa filmu)	Ewaluacja częściowa
			Wiedza	Umiejętności		
1.	2. tydzień września	Truman Capote – postać pozytywna czy nie?	Uczeń zna złożoność natury ludzkiej	Uczeń potrafi zrozumieć większość użytego w filmie języka	„Capote”	Lista trudniejszych wyrażeń, karta ewaluacji ucznia
2.	2. tydzień października	Służące – niezbędny „element” domu	Uczeń zna historię czarnoskórych służących w latach 60. XX w. w USA	Uczeń potrafi ocenić więzi zachodzące pomiędzy służącymi a domownikami w tamtym	„Służące”	Lista trudniejszych wyrażeń, karta ewaluacji ucznia

				okresie		
3.	2. tydzień listopada	Baseball – sport wyjątkowo narodowy	Uczeń zna podstawowo zasady gry w baseball	Uczeń korzysta ze słownictwa związanego ze sportem	„Debiutant roku”	Lista trudniejszych wyrażeń, karta ewaluacji ucznia
4.	2. tydzień grudnia	Jedyny obrońca pokoju we wszechświecie	Uczeń poznaje współczesną kulturę amerykańską	Uczeń potrafi oceniać zachowania głównych bohaterów	„Iron Man”	Lista trudniejszych wyrażeń, karta ewaluacji ucznia
5.	2. tydzień stycznia	Kim jest Forrest?	Uczeń rozumie, jak ważna jest determinacja w osiągnięciu założonych celów	Uczeń potrafi oceniać grę aktorską	„Forrest Gump”	Lista trudniejszych wyrażeń, karta ewaluacji ucznia
6.	2. tydzień lutego	Nowy Jork wg Woody’ego Allena	Uczeń poznaje styl życia w Nowym Jorku	Uczeń potrafi opisać, czym jest „trzecia młodość”	„Co nas kręci, co nas podnieca”	Lista trudniejszych wyrażeń, karta ewaluacji ucznia
7.	2. tydzień marca	Buntownik – zawsze z wyboru?	Uczeń poznaje środowisko amerykańskiej szkoły średniej	Uczeń opisuje rozterki bohaterów – uczniów liceum	„Breakfast Club”	Lista trudniejszych wyrażeń, karta ewaluacji ucznia
8.	2. tydzień kwietnia	Bal w wielkim stylu	Uczeń poznaje życie Amerykanów w la-	Uczeń potrafi prowadzić dyskusję na	„Wielki Gatsby”	Lista trudniejszych wyrażeń, karta ewaluacji ucznia



			tach 20. XX w.	temat „wielkiej miłości”		
9.	2. tydzień maja	Mafia uczy wartości? Cz. I	Uczeń poznaje życie ludności włoskiej w USA	Uczeń ocenia relacje rodzinne włoskiej mafii	„Ojciec chrzestny” cz. I	Lista trudniejszych wyrażeń, karta ewaluacji ucznia
10.	2. tydzień czerwca	Mafia uczy wartości? Cz. II	Uczeń poznaje życie ludności włoskiej w USA	Uczeń potrafi opowiedzieć fabułę filmu	„Ojciec chrzestny” cz. I dokończenie poprzedniego spotkania	Lista trudniejszych wyrażeń, karta ewaluacji ucznia

## *3.4. Procedury osiągania celów kształcenia*

### *3.4.1. Warunki realizacji programu*

Warunki realizacji programu autorskiego powinny obejmować określenie warunków materialnych (m.in. wyposażenie szkoły lub placówki, jej położenie, ilość uczniów w klasie, możliwość wykonywania określonych czynności zarówno przez uczniów jak i nauczycieli) oraz warunków osobowych (m.in. kompetencje wstępne uczniów, wychowanków kompetencje nauczyciela, wychowawcy czy opiekuna prowadzącego zajęcia, współpracę z rodzicami, życzliwość i twórczą atmosferę panującą w szkole).

Ogólnie do warunków mających wpływ na konstruowanie, realizowanie, a także to, co wydaje się chyba najważniejsze, osiąganie zamierzonych celów, można zaliczyć:

*Warunki podmiotowe:*

- o uczeń/wychowanek: inspiracją stworzenia określonego programu są przede wszystkim uczniowie/wychowankowie, ich możliwości intelektualne (niskie lub odwrotnie: bardzo wysokie), zainteresowania, pochodzenie społeczne, wiek, sprawność fizyczna, potrzeby opiekuńcze, ambicje, preferencje zawodowe – to wszystko sprzyja temu, że powstaje program umożliwiający jednostce samorealizację;
- o nauczyciel/wychowawca : zainteresowania i zdolności nauczyciela/wychowawcy są często podstawą rodzenia się pomysłu na program autorski. Wpływ mają także ambicje nauczyciela/ wychowawcy oraz jego pozytywne doświadczenia, związane z wprowadzeniem pomysłów i innowacji. Zachęcony w ten sposób nauczyciel/ wychowawca, mając mocną bazę w postaci swej wiedzy merytorycznej i praktycznej pisze program autorski.

*Warunki instytucjonalne :*

- o organizacja procesu dydaktyczno – wychowawczego: organizacja dnia aktywności edukacyjnej dziecka ze szczególnym uwzględnieniem powiązań między założonymi celami a treściami kształcenia i wychowania; specyfiką szczebla kształcenia oraz różnymi formami kontroli;
- o materialne: wielkość, położenie, przestrzenność szkoły/ placówki i klas; wyposażenie szkoły w sprzęt ułatwiający (umożliwiający) realizację programu; możliwość finansowego wsparcia realizacji programu autorskiego;

- o społeczne: ogólna atmosfera wspierająca działania kreatywne nauczycieli, życzliwa pomoc ze strony osób z doświadczeniem lub chętnych do współpracy, gratyfikowanie zachowań twórczych przez zwierzchników; możliwości rozwijania i rozpowszechniania pozytywnych wyników pracy.

*Warunki pozainstytucjonalne:*

- o rodzice/opiekunowie: przekonanie rodziców/opiekunów oraz życzliwa pomoc (także materialna); współdziałanie rodziców/ opiekunów z nauczycielem/wychowawcą poprzez udzielanie pomocy swoim i innym dzieciom; dostarczanie przez rodziców/ opiekunów materiałów i sprzętu; osobiste (np. poprzez pracę) uczestnictwo w realizacji programu autorskiego.



**Blok rozszerzający, czyli o co chodzi ?**

**Uczeń/wychowanek**

Tabela 43

Obowiązki uczniów

obowiązki uczniów	opis
obowiązki uczniów	regulują normy prawa międzynarodowego, jak i krajowego, w tym konwencje, Konstytucja RP, ustawy i rozporządzenia oraz statuty poszczególnych placówek edukacyjnych. Szczegółowe uregulowania dotyczące obowiązków ucznia są określane w dokumentach prawa wewnątrzszkolnego, w tym szczególnie statutach szkół. Każdy uczeń oraz jego rodzic/ opiekun prawny muszą mieć za-

	<p>pewniony swobodny dostęp do tych dokumentów</p>
<p>prawa ucznia w aktach prawnych</p>	<p>stan prawny ucznia określają przepisy międzynarodowe, państwowe i szkolne. Podstawowym aktem prawnym regulującym prawa dziecka jest przyjęta przez Konwencja o Prawach Dziecka. Obejmuje prawa i wolności osobiste, prawa socjalne, prawa kulturalne w tym prawo do nauki (art. 28, 29 i 30) i prawa polityczne. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w art. 70 gwarantuje bezpłatność i powszechność szkolnictwa publicznego oraz wyznacza obowiązek nauki do 18 roku życia. Do podstawowych aktów prawnych normujących sprawy szkół i placówek w tym oczywiście prawa ucznia jest Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. W preambule zapisano, iż między „szkoła winna winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. W zakresie praw ucznia (art.55) zaliczono” 1. prawo do zapoznania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami; 2. prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu; 3. prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań; 4. prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej; 5. prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z dyrektorem; 6. prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu. O prawach ucznia mówią także niektóre rozporządzenia MEN: Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. ( Dz. U. Nr 83 poz. 562 z dnia 11 maja 2007 r.): gdzie przestrzega się prawa uczniów do informowania ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz postępach w tym zakresie, udzielane pomocy w planowaniu swojego rozwoju, motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu; informowaniu ucznia o wymaganiach edukacyjnych z zajęć obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, o sposobach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych o warunkach i trybie uzyskania wyższej</p>

	<p>niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych i oceny z zachowania; uczeń zna swoje oceny, bo są jawne i na bieżąco uzasadniane przez nauczyciela na wniosek ucznia, kontrolne prace pisemne oraz inna dokumentacja dotycząca oceniania ucznia są udostępniane do wglądu; nauczyciel winien na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno - pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne, do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom; uczeń musi być poinformowany o przewidywanych ocenach rocznych z zajęć edukacyjnych i z zachowania, w terminie i formie określonych w statucie szkoły; uczeń lub jego rodzice mogą zgłosić zastrzeżenia do dyrektora szkoły dotyczące rocznej oceny z zajęć edukacyjnych i oceny zachowania, jeżeli uznają, że ocena ta została ustalona niezgodnie z przepisami prawa dotyczącymi trybu ustalania tej oceny; mają prawo do uczniowie ze specyficznymi trudnościami przystępują do sprawdzianu lub egzaminu w warunkach i formie dostosowanych do ich potrzeb</p>
<p>obowiązki uczniów w statucie placówki</p>	<p>reguluje je Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, które zastąpiło Rozporządzenie Ministra Edukacji z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. (Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 624). Rozporządzenie z 2001 roku zawierało między innymi wzory dokumentów jakim jest ramowy statut placówki. E. Czyż (2017) przeanalizowała prawa i obowiązki ucznia w statutach szkolnych i stwierdziła, iż zawierają one dużo błędów. Aby się ich ustrzec zaproponowała, żeby przy tworzeniu katalogu obowiązków brać pod uwagę „ 1. Obowiązki ucznia powinny być sformułowane na pewnym poziomie ogólności, ale nie abstrakcyjności, jako krótkie i zrozumiałe wymagania szkoły wobec ucznia. (Szczegółowe wymagania, które wynikają z bieżącej potrzeby – jak np. zakaz przebywania w jakiejś części budynku szkoły – można przekazywać uczniom w formie zarządzenia umieszczonego na tablicy ogłoszeń, niekoniecznie wpisując je do statutu. Statut powinien zawierać ogólnie sformułowane wymaganie, np. uczeń ma</p>

	<p>obowiązek przestrzegania zarządzeń dyrektora i rady pedagogicznej). 2. Obowiązki powinny być konkretne i egzekwowalne typu: uczeń ma obowiązek uczestniczenia we wszystkich zajęciach lekcyjnych, odrabiania zadań domowych. Należy unikać sformułowań wieloznacznych, np. uczeń ma obowiązek aktywnego i systematycznego uczestniczenia w lekcjach. Jak ocenić wypełnianie obowiązku aktywnego i systematycznego uczestniczenia w zajęciach lekcyjnych? Co to znaczy aktywny? Czy aktywny uczeń to taki, który zgłasza się do odpowiedzi na każdej lekcji? Czy tylko na niektórych? itp. 3. Katalog obowiązków, podobnie jak katalog praw, powinien być krótki, zrozumiały dla ucznia i łatwy do egzekwowania dla nauczyciela. W przeciwnym razie nie stanowi skutecznego narzędzia wychowawczego”(s.249-250)</p>
<p>dziecko, jako uczeń i wychowanek</p>	<p>zgodnie Konwencją Praw Dziecka ma prawo do właściwie zorganizowanego procesu kształcenia, zgodnie z zasadami higieny szkolnej, prawo do opieki wychowawczej i warunków pobytu zapewniających bezpieczeństwo, ochronę przed wszelkimi formami przemocy: fizycznej, psychicznej, ochronę poszanowania godności, prawo do życzliwego, podmiotowego traktowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym, prawo do swobody wyrażania myśli, przekonań, w szczególności dotyczących życia szkoły, a także światopoglądowych i religijnych - jeżeli nie narusza to dobra innych, prawo do rozwijania zainteresowań, zdolności i talentów, prawo do sprawiedliwej, obiektywnej i jawnej oceny oraz ustalonych sposobów kontroli postępów w nauce, prawo do pomocy w przypadku trudności w nauce, prawo do korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i doradztwa zawodowego, prawo do korzystania z pomieszczeń szkolnych, sprzętu i urządzeń podczas zajęć szkolnych i pozalekcyjnych prawo do udziału w życiu szkoły poprzez działalność samorządową oraz zrzeszanie się w organizacjach działających na terenie szkoły. Dziecko i wychowanek mają obowiązki, które wynikają z ról, jakie pełnią: roli ucznia, członka rodziny, wychowanka placówki, członka społeczności, uczestnika zajęć itp. Obowiązki wynikają także ze specyfiki danego środowiska i roli, jaką w nim pełni dziecko i wychowanek</p>
<p>uczeń w sądzie</p>	<p>uczeń ma prawo dochodzenia swoich praw przed sądem. Musi jednak być pełnoletni (Kodeks Postępowania Cywilnego). Do czasu osiągnięcia pełnoletniości może działać przez swoich przedsta-</p>

	wicielei ustawowych, którymi najczęściej są rodzice
specjalny dziecięcy telefon za- ufania (800 12 12 12)	na ten numer może zadzwonić każdy uczeń, który ma problemy w relacji z rówieśnikami, nie radzi sobie z nauką lub wobec którego stosowana jest w szkole przemoc. Uczeń może się też poskarżyć na łamanie jego praw rzecznikowi praw obywatelskich
obowiązki uczniów w placówce edukacyjnej	systematyczne uczenie się, pracowanie nad własnym rozwojem, aktywne uczestniczenie w zajęciach lekcyjnych i życiu szkoły, godne reprezentowanie placówki, odnoszenie się z szacunkiem do nauczycieli i innych pracowników szkoły, chronienie własnego życia i zdrowia, przestrzeganie zasad higieny, dbanie o ład, porządek oraz mienie szkolne, własne i innych, podejmowanie starań o uzyskanie jak najwyższej oceny własnego zachowania, przestrzeganie zasad określonych w statucie i regulaminie szkoły, np. zasad dotyczących ubioru, malowania się do szkoły lub korzystania z telefonu komórkowego
obowiązki uczniów na przykładzie Szkoły Pod- stawowej Fregata	przychodząc do szkoły przed godz. 7.15, uczeń czeka na otwarcie poza budynkiem; jeśli przed godz. 7.15 szkoła jest już otwarta, może w niej przebywać wyłącznie wtedy, kiedy pozostaje pod opieką rodziców; punktualnie przychodzi na lekcje i spotkania; spóźniony czeka w sekretariacie do następnej lekcji. rodzice są zobowiązani pisemnie wyjaśnić wychowawcy powód spóźnienia; zobowiązany jest przeprosić wszystkich, których spóźnienie dotyczy oraz podać jego powód; współpracuje z koleżankami i kolegami; nie wyklucza i nie dyskryminuje innych członków szkolnej społeczności, zarówno słownie, jak i gestem oraz nie zachowuje się wobec innych w brutalny sposób; w przypadku złego samopoczucia zgłasza się do wychowawcy, opiekuna lub dyrektora; przekazuje wychowawcy pisemną informację od rodziców dotyczącą konieczności wyjścia poza teren szkoły w czasie lekcji. wychowawca wyraża ewentualną zgodę pisemnie na dokumencie, odnotowując godzinę wyjścia i powrotu ucznia do szkoły, a następnie dołącza go do dokumentacji szkolnej; zabiera głos wtedy, kiedy ma na to pozwolenie nauczyciela; słucha w ciszy wypowiedzi innych osób; bez dyskusji stosuje się do poleceń nauczycieli; notuje zadania domowe w agendzie i przynosi

	<p>odrobione w ustalonym terminie; porusza się po szkole według ustalonych zasad; wchodzi i wychodzi z kaplicy, zachowując ciszę; spożywa obiad wyłącznie w stołówce; nie wchodzi do pomieszczeń, do których ze względów bezpieczeństwa, nie ma dostępu; dba o swój plecak i inne przedmioty tak, aby nie utrudniały innym poruszanie się po szkole; dba o porządek na terenie szkoły, wyrzuca śmieci do kosza, nie okleja mebli, nie pisze po nich itp.; nosi zgodny z regulaminem strój szkolny; nie nosi biżuterii, nie używa lakieru do paznokci; nie przynosi do szkoły gum do żucia i aerozoli; nie pali papierosów, nie pije alkoholu, nie używa środków psychoaktywnych. Uczniów niestosujących się do tych zakazów można usunąć ze szkoły. Uczeń opuszcza szkołę pod opieką rodziców. Szkoła kończy pracę o godz. 17.00. Rodzice odbierający uczniów są zobowiązani telefonicznie uprzedzić nauczyciela świetlicy o swoim ewentualnym spóźnieniu oraz pokryć koszty z tym związane zgodnie z obowiązującym regulaminem wnoszenia opłat</p>
uczniowski kontrakt edukacyjny	<p>zaproponowany przez R.Meighana (brw). Kontrakt edukacyjny sprzyja zacieśnianiu więzi między uczniami a grupą. Autor proponuje, aby taki kontrakt brzmiał następująco: „ jako grupa przyjmujemy odpowiedzialność za swój program; będziemy brać czynny udział w pracach zespołu; będziemy krytyczni wobec inicjatyw swoich i innych uczestników; zaplanujemy swój program i wprowadzimy go w życie zespołu; zaprosimy nauczycieli, jako pomocników i będziemy sprawdzać wyniki pracy bez jakichkolwiek ograniczeń w tym zakresie; zaprowadzimy księgę naszych działań, dokumentów z sesji, artykułów; zgadzamy się przyjmować obowiązki przewodniczącego sesji sekretarza, organizatora spotkań i uczestnika; kontrakt niniejszy będziemy od czasu do czasu weryfikować” (R.Meighan, brw, s.33)</p>
strój szkolny	<p>mundurki szkolne pochodzą z XVI wieku. Wprowadzono je w Anglii. Nosiły sieroty, synowie samotnych matek oraz dzieci z biedniejszych rodzin. Były sponsorowane przez bogatych. Aktualnie obowiązkowo nosi się mundurki w prywatnych szkołach w Wielkiej Brytanii i w niektórych szkołach w Stanach, Kanadzie, Australii, Indiach i Japonii. Zazwyczaj dziewczynki noszą plisowane spodniczki do kolan, bluzki z kołnierzykami i podkolanówki, chłopcy marynarki, spodnie i koszule, sweterki z dekoltem w serek w stonowanych kolorach. W Polsce w 2007 roku ówczesny minister edu-</p>



	<p>kacji Roman Giertych postanowił wprowadzić obowiązkowe mundurki szkolne. Jako zalety takiego stroju wskazywał bezpieczeństwo uczniów, ład w ubiorze, oszczędność czasu i pieniędzy oraz co podkreślano identyfikację i integrację uczniów z własną szkołą. Do wad zaś zaliczano tłumienie indywidualności, wolności i niezależności. Aktualnie o wprowadzeniu mundurka do placówki decyduje dyrektor prosząc o wyrażenie opinii Radę Rodziców i Uczniów. Jako przykład szkoły, w której obowiązują mundurki można wskazać Fregatę. Opis mundurka dziewcząt: spódniczka układana do zgięcia w kolanie, błękitne polo z tarczą szkoły, granatowy sweter typu cardigan z tarczą szkoły, granatowe rajstopy bądź podkolanówki, kapcie – balerinki granatowe/czarne. Dodatkowo uczennica powinna mieć zawsze spięte włosy, a w swojej szafce w szatni trzymać dodatkowe gumki do włosów oraz szczotkę. Nie dopuszcza się farbowania przez uczennice włosów</p>
szafki w szkole	<p>zgodnie z nowymi uregulowaniami prawnymi szkoła ma obowiązek zapewnić uczniom możliwość pozostawienia części podręczników i przyborów szkolnych na terenie szkoły. Do dyrektora należy decyzja, czy miejscem do przechowywania rzeczy będą specjalnie zakupione szafki, czy dostosowane do tego celu zostanie już istniejące wyposażenie szkoły. Dyrektor nie może wymagać od rodziców dokonywania opłat za użytkowanie miejsca do przechowywania rzeczy szkolnych. Wszelkie wpłaty na ten cel powinny mieć charakter dobrowolny</p>
wyżywienie w szkole	<p>korzystanie z posiłków w stołówce szkolnej jest odpłatne. Warunki z jej korzystania, w tym wysokość opłat za posiłki, ustala dyrektor szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę. Do opłat wnoszonych przez uczniów, nie wlicza się wynagrodzeń pracowników oraz kosztów utrzymania stołówki. Organ prowadzący szkołę lub dyrektor, posiadający stosowne upoważnienie może, zwolnić rodziców albo pełnoletniego ucznia z całości lub części opłat w przypadku szczególnie trudnej sytuacji materialnej rodziny, a także w uzasadnionych przypadkach losowych</p>
pomoc materialna dla uczniów	<p>rodzice powinni pamiętać, że uczniowie mogą otrzymać pomoc materialną o charakterze socjalnym w formie stypendiów i zasiłków szkolnych. Wysokość stypendium wypłacanego uczniowi wynosi od 99, 20 zł do 248 zł miesięczne. Może być ono wypłacone od jednego do dziesięciu miesięcy w danym roku szkolnym. Dochód uprawniający do ubiegania się o stypendium szkolne wynosi</p>

	w roku 2017 ( wysokość zmienia się w zależności od rozporządzenia MEN) 514 zł netto na osobę w rodzinie
pomoc dla uczniów	<p>program „Wyprawka szkolna”: skierowany jest do uczniów: słabowidzących, niesłyszących, słabosłyszących, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Wysokość pomocy regulowana jest przez Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 26 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów edukacyjnych i waha się od 225 zł do 445 zł w zależności od rodzaju niepełnosprawności i rodzaju szkoły, do której uczeń uczęszcza. Przyznanie pomocy następuje na wniosek rodziców ucznia (prawnych opiekunów, rodziców zastępczych, osób prowadzących rodzinny dom dziecka), pełnoletniego ucznia, a także nauczyciela, pracownika socjalnego lub innej osoby – za zgodą rodziców ucznia (prawnych opiekunów, rodziców zastępczych, osób prowadzących rodzinny dom dziecka) albo pełnoletniego ucznia. Wniosek składa się do dyrektora szkoły, do której uczeń będzie uczęszczał w danym roku szkolnym. Do wniosku należy dołączyć kopię orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Od 1 lipca 2018 r. będzie można składać wnioski o wypłatę jednorazowego świadczenia na każde uczące się dziecko ( także zdrowe) w ramach programu „Dobry start”. Wysokość dotacji wynosi 300 zł i przysługuje raz w roku na rozpoczynające rok szkolny dzieci do ukończenia 20. roku życia. Dzieci niepełnosprawne uczące się w szkole otrzymują je do ukończenia 24. roku życia. Świadczenie nie przysługuje na dzieci uczęszczające do przedszkola lub „zerówki”. Prawo do tego świadczenia przysługuje wszystkim rodzicom/opiekunom prawnym niezależnie od dochodu na członka rodziny. Świadczenie wypłacają te same instytucje, które wypłacają 500+. Termin składania wniosków: 1 lipca – 30 listopada. Od 1 lipca 2018 r. wnioski o wypłatę świadczenia „Dobry start” będzie można składać online przez stronę Ministerstwa Rodziny <a href="http://www.empatia.mrpips.gov.pl">www.empatia.mrpips.gov.pl</a> oraz przez bankowość elektroniczną. Od 1 sierpnia 2018 r. wnioski można składać także drogą tradycyjną (papierową)</p>

miejsce światlicy	w	szkoła ma obowiązek zapewnienia wszystkim chętnym uczniom szkoły podstawowej możliwość uczestniczenia w zajęciach świetlicowych. Szczegółowe zasady organizacji pracy świetlicy określa statut szkoły lub placówki
dowóz dziecka do szkoły	do	<p>aktualne przepisy dotyczą szkół obwodowych (szkół podstawowych i dotychczasowych gimnazjów). Jeśli władze samorządowe ustaliły sieć szkół w taki sposób, że odległość między domem ucznia a szkołą obwodową przekracza dystans wymieniony w cytowanych ustawach, (czyli 3 km dla uczniów klas I-IV szkół podstawowych oraz 4 km dla uczniów klas V-VIII szkół podstawowych oraz uczniów dotychczasowych gimnazjów), obowiązkiem gminy jest zapewnienie bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewożenia dziecka. Jeśli gmina nie ma możliwości zorganizowania dojazdu, ma obowiązek zwrotu kosztów przejazdu dziecka środkami komunikacji publicznej. W przypadku, gdy dowożenie zapewniają rodzice, a do ukończenia przez dziecko 7 lat – także kosztów przejazdu opiekuna dziecka środkami komunikacji publicznej. W przypadku, gdy wyżej wymienione odległości nie są przekroczone, gmina może zorganizować bezpłatny transport, zapewniając opiekę podczas przewozu. W ustawie przewidziano, zatem organizację dowozu w sytuacjach nieobligatoryjnych. Dotyczy to jednak obszaru gminy, w granicach, której organizowana jest sieć szkół. Sieć publicznych placówek powinna być zaplanowana w sposób umożliwiający realizację obowiązku szkolnego przez uczniów, przy uwzględnieniu odległości wymienionych w ustawie. Jeżeli nie jest to możliwe, gmina jest zobowiązana do organizacji dojazdów lub pokrycia kosztów przejazdu do szkół obwodowych.</p> <p>miejsce w świetlicy: szkoła ma obowiązek zapewnienia wszystkim chętnym uczniom szkoły podstawowej możliwość uczestniczenia w zajęciach świetlicowych. Szczegółowe zasady organizacji pracy świetlicy określa statut szkoły lub placówki</p>

Tabela 44

Role uczniów według R. Meighan (brw)

role uczniów	opis
role ucznia według R. Meighan (brw) uczeń, jako przeciwnik	jawi się, jako osoba ucząca się tylko pod przymusem, strachem przed nauczycielem i ocenami
role ucznia według R. Meighan (brw) uczeń, jako zbiornik naczynie	każdy nauczyciel ma obowiązek "wypełnić dzban" wiedzą traktując wszystkich uczniów, jako jednakowe naczynie bez względu na jego zdolność i ułomności. Takie dzbany są produktem edukacji posługującej się relacją nauczyciel posiadacz wiedzy a uczeń seryjny obiekt na taśmie
role ucznia według R. Meighan (brw) uczeń, jako klient	nie, jako wybierający, wymagający i płacący, ale ten ostatni na liście po całej machinie szkolnej, której potrzeby mają być zaspokojone
role ucznia według R. Meighan (brw) uczeń, jako partner	uczeń może posiadać i prezentować własne poglądy, ale nauczyciel kreuje dla dobra systemu rolę ucznia wśród uczniów
role ucznia według R. Meighan (brw) uczeń, jako autonomiczny poszukiwacz	uczeń jest bardziej twórcą metod niż ich konsumentem, rozwija się poprzez wsparte przez nauczyciela w procesie transgresji
role ucznia według R. Meighan (brw) uczeń, jako poszukiwacz demokratyczny	uczeń jest członkiem grupy, która „planuje, działa, sprawdza”, grupa jest zainteresowana, aby jej członkowie rozwijali się

### **Nauczyciel/wychowawca**

Nauczyciel, jego rola i zadania w realizacji programu autorskiego

„Kto zdobył wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, Ten może być nauczycielem innych” tak pisał Konfucjusz - czyżby już za Jego czasów realizowano programy autorskie☺. Żeby uśmiechnąć się jeszcze szerzej warto zapoznać się z Kodeksem Nauczyciela z 1872 roku: 1. Nauczyciel każdego dnia powinien zadbać o to, aby lampy były napełnione a kominek czysty; 2. Każdy nauczyciel winien codziennie przynosić wiadro wody i kubek węgla; 3.

Pióra należy przygotowywać starannie. Końcówki piór można ostrzyć zgodnie z indywidualnymi upodobaniami wychowanków; 4. Nauczycielowi płci męskiej zezwala się na wykorzystanie jednego wieczoru w tygodniu na sprawy osobiste bądź też dwóch wieczorów, jeśli regularnie uczęszcza do kościoła; 5. Po spędzeniu dziesięciu godzin w szkole, nauczyciele mogą się oddać czytaniu Biblii lub i innych pożytecznych ksiąg; 6. Nauczycielki, które wychodzą za mąż bądź angażują się w romanse dostaną natychmiastowe wypowiedzenie; 7. Nauczyciel, który pali, używa alkoholu w jakiegokolwiek formie, uczęszcza do kasyna lub domu publicznego lub też goli się u fryzjera dostarcza znakomitych powodów, by żywić poważne wątpliwości, co do jego wartości, zamiarów, prawości i uczciwości; 8. Nauczyciel powinien odkładać drobne sumy z każdej wypłacanej mu pensji, aby w latach starości nie stać się ciężarem dla społeczeństwa; 9. Nauczyciel wykonujący swą pracę sumiennie i wiernie przez 5 lat spodziewać się może podwyżki w wysokości dwudziestu pięciu centów tygodniowo, o ile zarząd wyrazi na to zgodę. A teraz zadania współczesnego nauczyciela.

Tabela 45

Zadania nauczyciela

zadania nauczyciela	charakterystyka
asystenta nauczyciela	może być zatrudniony w szkole podstawowej, w tym specjalnej i integracyjnej, jako pomoc dla prowadzących zajęcia w klasach I–III. Do zadań asystenta należy wspieranie nauczyciela lub osoby prowadzących zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, lub wspieranie wychowawcy świątlicy. Asystent wykonuje zadania wyłącznie pod kierunkiem nauczyciela, osoby lub wychowawcy świątlicy. Asystent musi posiadać wykształcenie, co najmniej na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole podstawowej oraz przygotowanie pedagogiczne. Asystenta zatrudnia się na zasadach określonych w ustawie z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy, z tym, że wynagrodzenie ustala się nie wyższe niż przewidziane dla nauczyciela dyplomowanego. Asystentowi nie powierza się zadań określonych dla nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudnianych dodatkowo w celu współorganizowania

	<p>kształcenia integracyjnego oraz współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Możliwość zatrudniania asystentów nauczycieli wprowadziła nowelizacja ustawy o systemie oświaty, która weszła w życie w 2014 r. Stanowisko powstało przede wszystkim z myślą o sześciolatkach, które miały obowiązkowo rozpoczynać naukę w pierwszej klasie. Aktualnie asystent nauczyciela może pracować w klasach I-III i świetlicy. Asystent nie może zastępować nauczyciela, mimo, iż posiada kwalifikacje nauczycielskie. Osoba ubiegająca się o zatrudnienie na stanowisku nauczyciela asystenta musi legitymować się wykształceniem, co najmniej na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole podstawowej oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne. Asystent nauczyciela zatrudniany jest na podstawie Kodeksu pracy przez dyrektora. W ustawie została uwzględniona również stawka wynagrodzenia, która nie może być wyższa niż nauczyciela dyplomowanego. Do zadań asystenta należy wspieranie nauczyciela lub osoby, o której mowa w ust. 1a, prowadzących zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, lub wspieranie wychowawcy świetlicy. Asystent wykonuje zadania wyłącznie pod kierunkiem nauczyciela, osoby, o której mowa w ust. 1a, lub wychowawcy świetlicy. Przy niejasno sprecyzowanym zakresie zadań asystenta nauczyciela trudne jest także rozgraniczenie jego zadań od zadań pomocy nauczyciela, pomimo, że w stosunku do asystenta nauczyciela stawiane są zdecydowanie wyższe wymagania. Przepis ma obowiązywać tylko do dnia 31 sierpnia 2020 r. a nowelizowana Karta Nauczyciela ( 2018) rok likwiduje stanowisko asystenta nauczyciela i asystenta świetlicy</p>	
kierownika świetlicy	<p>podejmowanie decyzji w sprawach godzin pracy świetlicy, organizowanie pracy kuchni ( w tym zatwierdzanie dowodów księgowych dotyczących dożywiania uczniów, dysponowanie funduszami na wyposażenie kuchni, nadzorowanie pracy intendentki i kucharek); podziału uczniów na grupy wiekowe; rozstrzyganie spraw spornych dotyczących organizacji pracy świetlicy; nadzorowanie pracy dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej ( w</p>	

	<p>tym dokumentacji); opracowanie rocznego planu pracy, tematyki tygodnia, planu pracy dnia; opracowanie terminarza i założeń hospitacji zajęć świetlicowych i powiadomienie o nich wychowawców świetlicy; przeprowadzanie ewaluacji zajęć świetlicowych; dysponowanie funduszami na wyposażenie świetlicy oraz na zakup pomocy dydaktycznych; przygotowanie sprawozdań z pracy świetlicy szkolnej z dożywianiem i przedkładanie wniosków dyrektorowi szkoły i Radzie Pedagogicznej</p>	
<p>nauczyciela bibliotekarza</p>	<p>w ramach pracy pedagogicznej nauczyciel bibliotekarz obowiązany jest do: udostępniania książek i innych źródeł informacji w wypożyczalni i czytelni; udostępniania programów multimedialnych zgromadzonych w bibliotece; wyrabiania i pogłębiania nawyku czytania i uczenia się; rozbudzania i rozwijania indywidualnych zainteresowań uczniów; promowania czytelnictwa w różnych formach; rozwijania wrażliwości kulturowej i społecznej uczniów poprzez konkursy czytelnicze, Dni Czytelnictwa oraz upowszechnianie idei bookcrossingu; prowadzenia różnych form wizualnej informacji o książkach, zwłaszcza o nowych nabytkach; dobrej znajomości zbiorów biblioteki i potrzeb czytelniczych uczniów; dostosowanie form i treści pracy do wieku i poziomu intelektualnego uczniów; sprawowania opieki nad uczniami i koordynowania działalności Internetowego Centrum Informacji Multimedialnej; wdrażania uczniów korzystających z Internetowego Centrum Informacji Multimedialnej do efektywnego posługiwania się technologią informacyjną; uczenia wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz porządkowania ich; uczenia efektywnego posługiwania się technologią informacyjną; instruowania uczniów i nauczycieli w zakresie uzyskiwania informacji z różnych źródeł; informowania nauczycieli i wychowawców na podstawie obserwacji pedagogicznej i prowadzonej statystyki o poziomie czytelnictwa w poszczególnych klasach. W ramach prac organizacyjnych i technicznych nauczyciel bibliotekarz obowiązany jest do: gromadzenia zbiorów - zgodnie z profilem programowym i potrzebami placówki, ewidencji zbiorów - zgodnie z obowiązującymi przepisami, opracowania zbiorów (w tym klasyfikowania, katalogowania i opracowania</p>	

	<p>technicznego), selekcji zbiorów (w tym materiałów zbędnych i zniszczonych), organizacji udostępniania zbiorów, organizacji warsztatu informacyjnego (w tym wydzielenia księgozbioru podręcznego). Pozostałe obowiązki nauczyciela bibliotekarza: odpowiada za stan powierzonych mu zbiorów, współpracuje z wychowawcami i nauczycielami poszczególnych przedmiotów poprzez zapewnienie odpowiednich, dostępnych w bibliotece, materiałów dydaktycznych, sporządza plan pracy oraz (śródroczne i roczne) sprawozdanie z pracy biblioteki, prowadzi statystykę wypożyczeń, dziennik pracy biblioteki, księgi inwentarzowe, rejestry ubytków, w miarę możliwości doskonali swój warsztat pracy. Współpraca z rodzicami/opiekunami prawnymi: nauczyciel bibliotekarz współpracuje z rodzicami/opiekunami prawnymi uczniów poprzez zasięganie informacji w sprawie zakupów nowości wydawniczych oraz nagród książkowych, propagowanie wśród rodziców/opiekunów prawnych literatury z dziedziny wychowania. Współpraca z uczniami: pomoc w organizowaniu imprez i uroczystości szkolnych, rocznic i innych obchodów; pomoc w indywidualnym doborze lektur; pomoc w wyszukiwaniu i organizowaniu informacji potrzebnych do wykonania prac domowych, projektów itp. Współpraca z nauczycielami: biblioteka współpracuje z nauczycielami w zakresie organizacji imprez ogólnoszkolnych, nauczyciel bibliotekarz przekazuje nauczycielom przedmiotów materiały potrzebne w ich pracy pedagogicznej – słowniki, materiały fachowe, czasopisma etc. biblioteka udostępnia materiały potrzebne nauczycielom w celach samokształceniowych i doskonalenia zawodowego. Współpraca z bibliotekami i innymi instytucjami kultury: bibliotekarz propaguje wśród uczniów działalność tych placówek (informacje, wycieczki etc.), umożliwia uczniom dokonywanie wypożyczeń międzybibliotecznych, bibliotekarz bierze udział w pracach jury i ocenie lokalnych konkursów literackich i recytatorskich, współpracuje przy organizacji imprez czytelniczych, współpracuje z bibliotekarzami innych szkół (wymiana i dostosowanie księgozbiorów do zmieniającego się kanonu lektur)</p>	
nauczyciela prowadzą-	wszechstronna pomoc uczniom w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, a w szczególności -	



<p>cego edukację kaszubską, romską oraz dzieci cudzoziemskich (nauczyciel wspomagający, asystent)</p>	<p>budowanie wśród uczniów pozytywnego obrazu szkoły i korzyści płynących z wykształcenia; wsparcie emocjonalne; rozpoznanie preferencji, talentów uczniów, potrzeb i problemów; przedstawienie uczniom praw, obowiązków oraz oczekiwań związanych z ich edukacją; pomoc i mediacja w sytuacjach trudnych i konfliktowych; afirmacja przynależności narodowej, tradycji i kultury uczniów; utrzymywanie stałego kontaktu z rodzicami w celu informowania ich o przebiegu nauki oraz budowa przekonania o celowości i pożytku z edukacji, rozpoznanie sytuacji rodzinnej i materialnej, jako ewentualnych przeszkód w nauce dzieci</p>
<p>katechety szkolnego</p>	<p>pracy katechety nie można uważać za zwykłą pracę zawodową. Pisze o tym między innymi Ks. dr K. Baryga, ( brw). Zdaniem autora jest ona, bowiem powołaniem i zarazem misją. „Katecheta jest jednocześnie nauczycielem, wychowawcą i świadkiem wiary (Directorium Catechisticum Generale, Ogólna Instrukcja Katechetyczna,1997, 251; 238-245). Ta potrójna funkcja katechety realizowana jest zarówno w środowisku szkolnym, jak i parafialnym. Katecheta posłany przez biskupa diecezjalnego powinien odznaczać się zdrową nauką, świadectwem życia chrześcijańskiego i umiejętnością pedagogiczną (KPK kan.804 § 2; kan. 780). W odniesieniu do własnej diecezji ordynariusz ma prawo mianowania lub zatrudniania nauczycieli religii oraz usuwania lub żądania usunięcia, ilekroć wymaga tego dobro religii lub obyczajów (KPK kan. 805) . W sprawach treści nauczania i wychowania religijnego katecheci podlegają przepisom kościelnym, w innych zaś sprawach zarządzeniom władz oświatowych (Konkordat art. 12, 3-4. Por. PSPE 37). Zatrudnienie nauczyciela religii w szkole może dokonać się wyłącznie na podstawie imiennego pisemnego skierowania (misji kanonicznej) do określonej szkoły, wydanego przez biskupa diecezjalnego. Skierowanie warunkuje zawarcie umowy pomiędzy dyrektorem szkoły a nauczycielem religii (Rozporządzenie MEN z dnia 14.04.1992 § 5. 1-2). Program nauczania religii oraz podręczniki opracowuje władza kościelna i podaje do wiadomości kompetentnej władzy państwowej (Konkordat art. 12, 2. Rozporządzenie MEN z dnia 14.04.1992 § 4). Katecheci mają obowiązek realizowania podstawy programowej i programów katechezy oraz korzystania z podręczników i innych środków dy-</p>

daktycznych dopuszczonych do nauki religii przez Komisję Wychowania Katolickiego i przyjętych przez biskupa diecezjalnego. Biskup diecezjalny może także zatwierdzić każdy inny program i podręczniki na potrzeby własnej diecezji (PPKKkWP 96). Nauczyciela religii zatrudnia się zgodnie z Kartą Nauczyciela (Rozporządzenie MEN z dnia 14.04.1992r.) i musi to być osoba: posiadająca kwalifikacje zawodowe; przestrzegająca podstawowych zasad moralnych; spełniająca warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu (KN art. 9.1). Katecheta szkolny zobowiązany jest do współpracy z dyrekcją szkoły i radą pedagogiczną, z księdzem proboszczem i parafialną radą katechetyczną, a także ze szkolnym pedagogiem, radą rodziców i samorządem uczniowskim. Obowiązkiem jest także uczestniczenie w spotkaniach organizowanych przez parafię ( DKKKkWP 88, 90, 91, 141, 143; Rozporządzenie MEN z dnia 14.04.1992r. § 10, 1; § 7, 2-3) w tym: niedzielnych i świątecznych Mszach świętych z udziałem dzieci i młodzieży; uroczystościach związanych z udzieleniem dzieciom i młodzieży sakramentów świętych (chodzi o I Komunię świętą i sakrament bierzmowania), a także spotkaniach bezpośrednio przygotowujących dzieci i młodzież do przyjęcia tych sakramentów; rekolekcjach wielkopostnych i adwentowych z udziałem dzieci i młodzieży; okresowych i okolicznościowych nabożeństwach z udziałem dzieci i młodzieży (m.in. nabożeństwach różańcowych i Drodze Krzyżowej, nabożeństwach związanych z Dniem św. Stanisława, z Dniem Papieskim, Dniem Misyjnym); spotkaniach z rodzicami (w związku z bezpośrednim przygotowaniem do celebracji Mszy św. pierwszokomunijnej czy rocznicowej i do celebracji sakramentu bierzmowania); spotkaniach, których celem jest koordynacja działań pastoralnych wspólnoty parafialnej i omawianie bieżących potrzeb i problemów związanych z posługą Słowa Bożego. Katecheta szkolny powinien także brać czynny udział w tworzeniu i realizacji zarówno programu wychowawczego szkoły, jak i programu duszpasterskiego parafii; organizowaniu i prowadzeniu - w ramach zajęć pozalekcyjnych - szkolnych, jak i parafialnych, dziecięcych i młodzieżowych grup, wspólnot, stowarzyszeń i ruchów o charakterze religijnym i społecznym; założeniu i prowadzeniu kół zainteresowań wiedzą religijną (biblijnych, historycznych, liturgicz-

nych, misyjnych); organizowaniu dla dzieci i młodzieży konkursów i olimpiad o tematyce religijnej; przygotowywaniu dzieci i młodzieży do udziału w liturgicznych celebracjach i nabożeństwach; przygotowywaniu dzieci i młodzieży do udziału w okolicznościowych akademiach, przedstawieniach i misteriach religijnych; przygotowywaniu gazetek i innych prezentacji o tematyce religijnej w ramach troski o wystrój sali katechetycznej i o obecność religijnych symboli w środowisku szkolnym i parafialnym. Oddziaływania duszpasterskiego nie można ograniczać tylko do czasu lekcyjnego i przestrzeni Sali katechetycznej. Katecheta szkolny w czasie przerw między lekcjami powinien być świadkiem Chrystusa, zarówno wśród uczniów (m.in. w czasie pełnienia dyżurów), jak i wśród nauczycieli (m.in. w czasie odpoczynku w pokoju nauczycielskim). Katecheta kwestie sporne próbuje rozwiązać na drodze dialogu w następującej kolejności: z dyrektorem szkoły; z proboszczem parafii; z Wydziałem Katechetycznym. Każdy katecheta powinien zdawać sobie sprawę z chrześcijańskiego obowiązku własnego rozwoju wewnętrznego i podnoszenia kwalifikacji związanych ze swoim powołaniem i zawodem (*PSPE 58*). Odpowiednie stałe przygotowywanie katechetów do właściwego wypełniania ich zadania odnosi się zarówno do poznawania nauki katolickiej, jak i przyswajania teoretycznych i praktycznych zasad dyscyplin pedagogicznych (KPK kan. 780) „(ss.1-8). Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach zarówno przedszkole jak i szkoła mają obowiązek zorganizowania lekcji religii dla grupy nie mniejszej niż siedmiu uczniów danej klasy lub oddziału (wychowanków grupy przedszkolnej). Dla mniejszej liczby uczniów w klasie lub oddziale (wychowanków w grupie) lekcje religii w przedszkolu lub szkole powinny być organizowane w grupie międzyoddziałowej lub międzyklasowej. Jeżeli w placówce na naukę religii danego wyznania lub wyznań wspólnie nauczających zgłosi się mniej niż siedmiu uczniów (wychowanków), organ prowadzący przedszkole lub szkołę, w porozumieniu z właściwym kościołem lub związkiem wyznaniowym, organizuje naukę religii w grupie międzyszkolnej lub w pozaszkolnym (poza przedszkolnym) punkcie

katechetycznym. Liczba uczniów (wychowanków) w grupie lub punkcie katechetycznym nie powinna być mniejsza niż trzy. W cytowanym rozporządzeniu dopuszcza się nieodpłatne udostępnianie sal lekcyjnych na cele katechetyczne, w terminach wolnych od zajęć szkolnych, kościołom i związkom wyznaniowym również nieorganizującym nauczania religii w ramach systemu oświatowego. Kwalifikacje zawodowe nauczycieli religii określają odpowiednio Konferencja Episkopatu Polski Kościoła Katolickiego oraz właściwe władze zwierzchnie kościołów lub innych związków wyznaniowych - w porozumieniu z Ministrem Edukacji Narodowej. Ocena z religii umieszczana jest na świadectwie szkolnym bezpośrednio po ocenie ze sprawowania. Ocena z religii nie ma wpływu na promowanie ucznia do następnej klasy. Uczniowie uczęszczający na naukę religii uzyskują trzy kolejne dni zwolnienia z zajęć szkolnych w celu odbycia rekolekcji wielkopostnych, jeśli religia lub wyznanie, do którego należą, nakłada na swoich członków tego rodzaju obowiązek. Pieczę nad uczniami w tym czasie zapewniają katecheci. Do wizytowania lekcji religii upoważnieni są wizytatorzy wyznaczeni przez biskupów diecezjalnych Kościoła Katolickiego i właściwe władze zwierzchnie pozostałych kościołów i innych związków wyznaniowych. Lista tych osób jest przekazana do wiadomości organom sprawującym nadzór pedagogiczny. Nadzór pedagogiczny nad nauczaniem religii w zakresie metodyki nauczania i zgodności z programem, prowadzą dyrektor szkoły (przedszkola) oraz pracownicy nadzoru pedagogicznego. W uzasadnionych przypadkach wnioski wynikające ze sprawowania nadzoru pedagogicznego mogą być przekazywane odpowiednio biskupowi diecezjalnemu Kościoła Katolickiego oraz właściwym władzom zwierzchnim pozostałych kościołów i innych związków wyznaniowych. W pomieszczeniach szkolnych może być umieszczony krzyż. W szkole można także odmawiać modlitwę przed i po zajęciach. Odmawianie modlitwy w szkole powinno być wyrazem wspólnego dążenia uczniów oraz taktu i delikatności ze strony nauczycieli i wychowawców. Nauczyciel katecheta musi mieć odpowiednie przygotowanie zawodowe. Należy do nich ukończenie studiów teologicznych, teologiczno-katechetycznych studiów podyplomowych ( nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu przedmiotów teologicz-

	nych takich jak bibliistyki, teologii dogmatycznej, teologii moralnej, liturgiki, teologii duchowości, katolickiej nauki społecznej, historii Kościoła w wymiarze nie mniejszym niż 480 godzin oraz jeśli nauczyciel nie posiada przygotowania pedagogicznego studia podyplomowe w tym zakresie
nauczyciela szkół zawodowych	Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli w MEN w 1998 roku przedstawił obowiązujący do dziś wykaz standardów kompetencyjnych, które obejmują: kompetencje pragmatyczne, interpretacyjno – komunikacyjne, współdziałania, kreatywne oraz informatyczno – medialne. Z. Wiatrowski (2005) poddał konkretyzacji owe kompetencje i wskazał w ich obszarze kompetencje nauczycieli szkół zawodowych: „kompetencje pragmatyczne: sprowadzające się głównie do umiejętności organizowania procesu uczenia się oraz do łączenia różnych elementów wiedzy i doświadczenia uczniów w dopełniający się układ działaniowy; kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne polegające także na umiejętności kontaktowania się z innymi, szczególnie reprezentantami życia gospodarczego; kompetencje technologiczne, sprowadzające się głównie do sytuacyjnego dysponowania układami wiedzy, czynności i umiejętności zawodowych, gwarantującymi skuteczne realizowanie zadań szkolnych oraz przyszłych zadań zawodowych; kompetencje organizacyjne i kierownicze oraz współdziałania zakładające dochodzenie do właściwego dysponowania i użytkowania własnych zasobów pracy oraz zasobów pracy innych; kompetencje kreacyjne i twórcze, sprowadzające się do naturalnego i celowego udziału w tworzeniu nowych wartości o wymowie zawodowej i społecznej, a tym bardziej do przyjmowania w każdej sytuacji pracowniczej postawy aktywnej, inicjatywnej i odpowiedzialnej; kompetencje informacyjno – medialne w wersji zaprojektowanej przez Zespół przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli w MEN; kompetencje poznawcze, wyrażające się nieustanną dążnością do podwyższania i doskonalenia swojego dotychczasowego stanu kwalifikacji i kompetencji zawodowych” (s. 49)
nauczyciela wspomagającego	nauczyciel wspomagający to między innymi logopeda, oligofrenopedagog, surdopedagog, pedagog – terapeuta, reedukator, terapeuta Integracji Sensorycznej, terapeuta Ruchu Roz-

	<p>wijającego Weroniki Sherborne. Wymiar godzin to 18 tygodniowo. W zakres czynności osoby zatrudnionej na stanowisku nauczyciela wspomagającego wchodzi: wsparcie ucznia w bieżącej pracy podczas zajęć edukacyjnych adekwatnie do potrzeb wynikających z niepełnosprawności; prowadzenie zajęć rewalidacyjnych i/lub specjalistycznych; realizacja czynności opiekuńczych; dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia; informowanie nauczycieli o postępach i trudnościach ucznia w toku zajęć, pomoc nauczycielom w dostosowywaniu wymagań edukacyjnych; udział w pracach zespołu nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem, opracowaniu i modyfikacji IPET; współpraca z nauczycielami w zakresie przygotowania się do zajęć, pomoc w dostosowaniu wymagań odpowiednio do potrzeb ucznia, przygotowanie materiałów i pomocy do zajęć; udział w spotkaniach z rodzicami, informowanie ich o postępach ucznia, instruktaż do pracy w domu. Natomiast do zadań nauczyciela wspomagającego posiadającego kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, zatrudnionego w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych wynikające z wymagań określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Nauczyciel wspomagający: prowadzi wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne oraz z innymi nauczycielami i specjalistami realizują zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie; prowadzi wspólnie z innymi nauczycielami i specjalistami pracę wychowawczą, uczestniczy, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez nauczycieli i specjalistów; udziela pomocy nauczycielom prowadzącym oraz nauczycielom i specjalistom realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy</p>
<p>nauczyciela/instruktora praktycznej nauki za-</p>	<p>nauczyciele/instruktorzy praktycznej nauki zawodu są członkami Rady Pedagogicznej. Obowiązki nauczyciela/instruktora praktycznej nauki zawodu określone są w przydzielonym za-</p>

wodu	<p>kresie obowiązków. Nauczyciel/instruktor praktycznej nauki zawodu prowadzi zajęcia dydaktyczno-wychowawcze. Nauczyciel praktycznej nauki zawodu powinien charakteryzować się otwartością, cierpliwością, zdolność koncentracji uwagi, podzielnością uwagi, kreatywnością i zdolnościami technicznymi. Do jego zadań należy: przekazywanie uczniom wiedzy praktycznej z zakresu nauczanego przedmiotu, którego celem jest nabycie przez uczniów umiejętności praktycznych w wybranym zawodzie; realizowanie programów nauczania z zachowaniem korelacji z zawodowymi przedmiotami teoretycznymi; dostosowywanie treści kształcenia do wymogów stawianych przez zakłady pracy; przygotowywanie dla uczniów zadań szkoleniowo-produkcyjnych lub szkoleniowo –usługowych; rozwijanie w uczniach umiejętności samodzielnego myślenia oraz wdrażanie do samodzielnej i systematycznej pracy; organizowanie stanowisk pracy dla uczniów; czuwanie nad prawidłową eksploatacją maszyn i urządzeń, sprawdzanie ich stanu technicznego i planowanie napraw; wdrażanie uczniów do rygorystycznego przestrzegania zasad bhp, ppoż. i ochrony środowiska podczas wykonywania wszelkich prac; troska o stan zdrowia uczniów oraz czuwanie nad ich bezpieczeństwem podczas wykonywania prac. Nauczyciel praktycznej nauki zawodu jest odpowiedzialny za realizację programu nauczania, zalecanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, jednak o metodach i sposobach jego realizacji decyduje sam. Również sam planuje proces dydaktyczno-wychowawczy w ramach nauczanego przedmiotu. Systematycznie sprawdza i ocenia prace oraz postępy uczniów, prowadzi dokumentację pedagogiczną w zakresie osiągniętych wyników nauczania i realizacji programu nauczania. Kontaktuje się i współpracuje z rodzicami i opiekunami uczniów. Ścisłe współpracuje z innymi nauczycielami, pedagogiem szkolnym lub psychologiem. Nauczyciel/ instruktor pracuje w warsztatach szkolnych lub nadzoruje praktyki odbywające się poza terenem szkoły (w sklepach, fabrykach, warsztatach samochodowych itp.)</p>
pomocy nauczyciela	<p>dyrektor szkoły i przedszkola, w których kadra nauczycielska jest niewystarczająca do wykonywania statutowych zadań w zakresie opieki nad uczniami, zapewnienia bezpieczeństwa i</p>

utrzymania porządku może zatrudnić pomoc nauczyciela. Podstaw prawnych należy szukać w ramowych statutach szkół, stanowiących załączniki do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624 z późn. zm.). I tak, zgodnie z § 14 ust. 2 załącznika nr 1, § 13 ust. 1 i 2 załącznika nr 2 oraz § 15 ust. 1 i 2 załącznika nr 3. Pomoc nauczyciela to pracownik niepedagogiczny w rozumieniu art. 5d Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zaliczany do grupy pracowników pomocniczych i obsługi, do którego stosuje się przepisy Ustawy z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz. U. z 2008 r. Nr 223, poz. 1458 z późn. zm.) wraz z przepisami wykonawczymi. Pomoc nauczyciela zatrudnia się na podstawie umowy o pracę (art. 4 ust. 1 pkt 3 ustawy o pracownikach samorządowych). Osoba zatrudniona na pełny etat powinna pracować na omawianym stanowisku 40 godzin tygodniowo, na zasadach dotyczących ogółu pracowników. Pomoc nauczyciela: powinna być zatrudniona w przedszkolu specjalnym dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem i z niepełnosprawnościami sprzężonymi (w przedszkolu integracyjnym i w przedszkolu ogólnodostępnym z oddziałami integracyjnymi zatrudnia się zamiast pomocy nauczyciela dodatkowo nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne); powinna być zatrudniona w podstawowych szkołach specjalnych i w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem i niepełnosprawnościami sprzężonymi w klasach I–IV; w uzasadnionych przypadkach może być zatrudniona w klasach V i VI oraz w podstawowych szkołach integracyjnych i w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, (co do zasady w szkołach integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne); w uzasadnionych przypad-



kach może być zatrudniona w gimnazjach specjalnych i w gimnazjach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem i niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz w gimnazjach integracyjnych i w gimnazjach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, (co do zasady w gimnazjach integracyjnych i z klasami integracyjnymi zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne), może być zatrudniona w innych szkołach i przedszkolach niż wyżej wymienione, a więc także ogólnodostępnych bez oddziałów specjalnych lub integracyjnych, w zależności od potrzeb placówki, o ile taką możliwość przewidują ich statuty. Zatrudnienia dokonuje się za zgodą organu prowadzącego. Z Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 18 marca 2009 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 398 z późn. zm.) wynika, że pomoc nauczyciela musi mieć, co najmniej wykształcenie podstawowe, nie musi się legitymować doświadczeniem zawodowym i należy do VI kategorii zaszeregowania, jeśli chodzi o poziom wynagrodzenia. Oznacza to, że dyrektor musi samodzielnie zdecydować, jakiego wymaga doświadczenia i kwalifikacji zawodowych od kandydata do pracy na stanowisku pomocy nauczyciela, a także, czy dany kandydat jest osobą odpowiednią do pracy w jego placówce, biorąc pod uwagę potrzeby nauczycieli i uczniów. Musi także pamiętać o uwzględnieniu pomocy nauczyciela w arkuszu organizacyjnym szkoły wraz z innymi pracownikami niepedagogicznymi. Zatrudnienie pomocy nauczyciela zależy, więc od akceptacji ze strony organu prowadzącego. Do obowiązków pomocy nauczyciela, ( mimo, iż Prawo oświatowe nie zawiera takiego katalogu) należy: współpraca z nauczycielem w zakresie zapewnienia opieki uczniom; wspomaganie nauczyciela w przygotowywaniu i prowadzeniu zajęć; dbanie o porządek w czasie zajęć i po ich zakończeniu; dbanie o estetykę pomieszczeń i mienie szkoły; opieka nad uczniami w czasie spacerów i wycieczek; wspieranie uczniów w czynnościach samoobsługowych (ubieraniu, jedzeniu, wyjściach do toalety, myciu rąk); dbanie o wygląd dzieci; odbiór dzieci od rodziców przed

	<p>zajęciami i przekazywanie ich rodzicom po zajęciach; dbałość o przestrzeganie w placówce zasad bhp; pomoc woźnym w pracach porządkowych w okresie ferii szkolnych; dbanie o czystość i porządek w przydzielonych pomieszczeniach; współpraca z innymi pracownikami niepedagogicznymi. Pomoc nauczyciela nie powinna zastępować pedagoga w zakresie udzielania informacji rodzicom o postępach lub trudnościach w nauce ich dzieci, nie może, bowiem przejmować obowiązków nauczyciela. Czynności pomocy nauczyciela mają charakter techniczny i porządkowy (J. Lesińska, 2017)</p>
wychowawcy świetlicy	<p>ma pod opieką zróżnicowaną pod względem wieku grupę dzieci. Okres pobytu dziecka w świetlicy określa statut placówki. W przypadku nieobecności przydzielonej grupy wychowawca zobowiązany jest prowadzić zajęcia z inną grupą znajdującą się w świetlicy. Nauczyciel wychowawca odpowiedzialny jest przede wszystkim: za właściwą organizację zajęć z dziećmi; za regularne, ustalone i uzgodnione z domem rodzinnym i planem szkoły, uczęszczanie dzieci na zajęcia i obiad, jeśli dziecko spożywa je w szkole; właściwy stan estetyczny i higieniczno-sanitarny pomieszczeń świetlicy; zdrowie i bezpieczeństwo dzieci powierzonych jego opiece ( w czasie zajęć w świetlicy i poza nią); stosowanie wobec dzieci określonych regulaminem świetlicy nagród i kar; utrzymywanie stałego kontaktu i współpracy z wychowawcami i rodzicami; prowadzenie dzienniczka zajęć świetlicowych. W uzasadnionych przypadkach dyrektor szkoły powierzyć może wychowawcy świetlicy inne zadania</p>
pedagoga specjalnego	<p>zdaniem M.Kupisiewicz (2013) można zaliczyć: „merytoryczne w zakresie prowadzenia procesów usprawniania, korektury i kompensacji z wykorzystaniem różnych metod i technik terapeutycznych; dydaktyczne i psychologiczno-pedagogiczne dotyczące diagnozowania dydaktycznego, planowania, organizowania, kontroli i oceny przebiegu i wyników procesów edukacyjnych; komunikacyjne, które przejawiają się m.in. w zakresie posiadania wiedzy i umiejętności komunikowania się z wykorzystaniem werbalnych oraz wspomagających i alternatywnych metod komunikacji interpersonalnej; współdziałania, wyrażających się w postaci zachowań prospołecznych i umiejętności kształtowania ich u podopiecznych oraz sprawności w</p>

działaniach integracyjnych w tym np. rozwiązywania sytuacji problemowych w drodze mediacji i kompromisu; kreatywne, w zakresie poszukiwania i tworzenia optymalnych metod i technik dydaktycznych i terapeutycznych; informatyczne i techniczne, dzięki którym może sprawnie korzystać z nowoczesnych technologii; osobowościowe oraz moralno-etyczne, które cechuje humanitaryzm wyrażający się m.in. uznaniem podmiotowości podopiecznego niezależnie od rodzaju i stopnia jego niepełno-sprawności, odpowiedzialność, uczciwość, oraz empatia, jako konstruktywna wrażliwość na cudze cierpienie, umiejętność dostrzegania i wczuwania się w problemy innych, wytrwałość i konsekwencja, a także samokrytycyzm i zdolność do pogłębionej refleksji moralnej”(ss.156-159). Pedagog specjalny zatrudniony w szkole w klasie integracyjnej powinien realizować: zadania edukacyjne - związane ze zdobywaniem wiedzy przez ucznia niepełnosprawnego, z jego pracą na lekcjach i zajęciach rewalidacyjnych ( opracowanie wraz z nauczycielem przedmiotu strategii lekcji tak, by nauczanie wszystkich uczniów było skuteczne i uwieńczone sukcesami, uatrakcyjnianie zajęć poprzez stosowanie metod ekspresyjnych (ruch, muzyka, drama), wykorzystanie elementów nauczania otwartego, wykorzystanie metody projektów w łączeniu treści między przedmiotowych; dokonanie diagnozy umiejętności, czuwanie nad realizacją przez ucznia niepełnosprawnego opracowanego dla niego programu edukacyjno-terapeutycznego; udzielanie pomocy uczniom niepełnosprawnym tak, by nie zaniżać wymagań dydaktycznych wobec nich oraz kryteriów ich oceny); zadania integrujące - związane z integracją dzieci, rodziców, nauczycieli( czuwanie i wspieranie integracji pomiędzy dziećmi jednej klasy, a także całej szkoły; budowanie integracji pomiędzy rodzicami dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych, sprzyjają temu lekcje otwarte, wspólne wycieczki, uroczystości szkolne i klasowe; budowanie integracji pomiędzy nauczycielami); zadania wychowawcze - związane z pełnieniem funkcji wychowawczej i pomocniczej względem rodziców dzieci niepełnosprawnych i wszystkich uczniów klasy integracyjnej( wspieranie rodziców dzieci niepełnosprawnych poprzez kształtowanie prawidłowej postawy rodzicielskiej wobec własnego dziecka, informowanie na bieżąco o pracy

	<p>uczni, udzielanie instruktażu; pełnienie roli wychowawcy całej klasy integracyjnej). Zadaniem pedagoga specjalnego jest także definiowanie „ celów postępowania pedagogicznego, w których, uwzględniona zostaje dynamikę skutków tego postępowania bardziej odległych w czasie w życiu konkretnego człowieka. Podejmowanie działań, które zapewnią osobie niepełnosprawnej poczucie godności, autonomii, podmiotowości i umożliwią wypracowanie własnych najbardziej dla danej osoby skutecznych strategii adaptacyjnych, pobudzą ją do auto-rehabilitacji, a także będą w perspektywie czasowej przyczyniać się do jej wzmocnienia i rozwoju „ ( M. Kupisiewicz, 2013, s. 182). Powyższe kompetencje i zadania warunkowane są rodzajem i stopniem niepełnosprawności uczniów, oczekiwaniami dzieci oraz ich opiekunów</p>
<p>kompetencje socjoterapeuty</p>	<p>badanie i rozpoznawanie indywidualnych potrzeb dzieci i młodzieży oraz analizowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych, organizowanie konsultacji dla rodziców badanych dzieci, udzielanie szczegółowego instruktażu w sprawie postępowania z dzieckiem, kwalifikowanie do odpowiednich form pomocy profilaktyczno- wychowawczej, opieki i resocjalizacji; pomoc w nabywaniu i rozwijaniu umiejętności interpersonalnych, takich jak: komunikacja społeczna, podejmowanie decyzji, radzenie sobie w sytuacjach trudnych i stresujących, rozwijanie umiejętności negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów. prowadzenie zajęć socjoterapeutycznych i terapii zachowań dysfunkcyjnych; inspirowanie działalności terapeutycznej w szkołach i innych placówkach, a także prowadzenie konsultacji oraz innych form pomocy psychologicznej w tym zakresie, prowadzenie doradztwa pedagogicznego oraz mediacji dla dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli; wspieranie dziecka oraz jego rodziny w trudnych sytuacjach losowych (interwencja w sytuacjach kryzysowych), popularyzowanie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, jak również rozwijanie umiejętności wychowawczych; minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy wychowawczej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym ucznia; wspieranie wychowawców klas, zespołów wychowawczych, jak również innych zespołów problemowo-zadaniowych w działaniach wynikających z programu wychowawczego szkoły i pro-</p>

	gramu profilaktyki (B. Jankowiak, 2015)	
przestrzeganie Karty Nauczyciela	Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela. Reguluje prawa i obowiązki nauczycieli. Ma pierwszeństwo wobec Kodeksu Pracy. Ustawie podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w: publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz placówkach doskonalenia nauczycieli; zakładach poprawczych oraz schroniskach dla nieletnich; publicznych kolegiach pracowników; nauczyciele mianowani lub dyplomowani zatrudnieni na stanowiskach, na których wymagane są kwalifikacje pedagogiczne, w: urzędach organów administracji rządowej, kuratoriach oświaty, specjalistycznej jednostce nadzoru, Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz okręgowych komisjach egzaminacyjnych, organach sprawujących nadzór pedagogiczny nad zakładami poprawczymi, schroniskami dla nieletnich oraz szkołami przy zakładach karnych	
dokształcanie i doskonalenie w ramach dofinansowania i poza nim	art. 70 Karty Nauczyciela organ prowadzący może przeznaczyć środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli z uwzględnieniem doradztwa metodycznego – w wysokości 1 % planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenia osobowe nauczycieli. Środki mogą być również przeznaczone, nie więcej niż 20 %, na dofinansowanie kosztów obniżenia tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych nauczycielom dyplomowanym, którym powierzono zadania doradcy metodycznego	
doraźne zastępstwo	zgodnie z art. 35 ( 2a) Karty nauczyciela przez godzinę doraźnego zastępstwa rozumie się przydzieloną nauczycielowi godzinę zajęć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych powyżej tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych, której realizacja następuje w zastępstwie nieobecnego nauczyciela. Wynagrodzenie za godziny doraźnych zastępstw wypłaca się według stawki osobistego zaszerogowania nauczyciela, z uwzględnieniem dodatku za warunki pracy. Kobiecie w ciąży, osobie wychowującej dziecko do lat 4 oraz nauczycielowi w trakcie odbywania stażu nie przydziela się pracy w godzinach ponadwymiarowych bez ich zgody	
odpowiedzialność na-	zgodnie z Kartą Nauczyciela art. 6. nauczyciel obowiązany jest: rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktycz-	

uczyciela	<p>na, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju; dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego; kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów. Dodatkowo i precyzyjniej może te obowiązki dookreślić dyrektor szkoły, ponieważ nauczyciel odpowiedzialny jest przed dyrektorem szkoły i organem prowadzącym szkołę za: poziom wyników dydaktyczno-wychowawczych w swoim przedmiocie oraz klasach i zespołach stosownie do realizowanego programu i warunków, w jakich działał; stan warsztatu pracy, sprzętu i urządzeń oraz środków, w jakich działał; cywilnie lub karnie, za: tragiczne skutki wynikłe z braku swego nadzoru nad bezpieczeństwem uczniów na zajęciach szkolnych, pozaszkolnych, w czasie dyżurów mu przydzielonych; nieprzestrzeganie procedury postępowania, gdy doszło do wypadku uczniowskiego lub pożaru; zniszczenia lub stratę elementów majątku i wyposażenia szkoły przydzielonego mu przez dyrektora placówki, wynikające z braku nadzoru i zabezpieczenia; rażące nieprzestrzeganie przepisów BHP w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami w szkole i poza nią; nieusprawiedliwioną nieobecność w czasie wyznaczonego dyżuru, która może być będzie traktowana, jako naruszenie dyscypliny pracy. W literaturze przedmiotu mamy bardzo ciekawe studium teoretyczno-empiryczne na temat poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczyciela. J.M.Michalak (2003) wyróżniła w zawodowej odpowiedzialności nauczyciela odpowiedzialność prawną; odpowiedzialność pracowniczą ( regulowana przepisami prawa pracy i można w niej wyróżnić porządkową i materialną); odpowiedzialność karną; odpowiedzialność dyscyplinarną; odpowiedzialność moralną ( w tym odpowiedzialność podmiotową, społeczną, historyczną, jako kształtowanie losu ludzkiego).</p>
odpowiedzialność dyscyplinarna nauczyciela	<p>zgodnie z art. 75 - 85 Karty Nauczyciela nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom. Za uchybienia przeciwko porządkowi pracy, w rozumieniu art. 108 Kodeksu pracy, wymierza się nauczycielom kary porządkowe zgodnie z Kodeksem pracy. Karami dyscyplinarnymi dla nauczycieli są: nagana z ostrzeżeniem; zwolnienie z pracy; zwolnienie z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do</p>

pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie 3 lat od ukarania; wydalenie z zawodu nauczycielskiego. Kary dyscyplinarne wymierza komisja dyscyplinarna. Odpis prawomocnego orzeczenia wraz z uzasadnieniem włącza się do akt osobowych nauczyciela. W sprawach dyscyplinarnych nauczycieli orzekają w pierwszej instancji komisje dyscyplinarne przy wojewodach dla nauczycieli wszystkich szkół na terenie województwa. Drugą instancją w sprawach dyscyplinarnych nauczycieli jest odwoławcza komisja dyscyplinarna przy ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania, a w sprawach dyscyplinarnych nauczycieli szkół artystycznych – odwoławcza komisja dyscyplinarna przy ministrze właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Od prawomocnych orzeczeń odwoławczych komisji dyscyplinarnych przy ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania oraz przy ministrze właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego w sprawach dyscyplinarnych stronom przysługuje odwołanie do właściwego ze względu na miejsce zamieszkania obwinionego sądu apelacyjnego – sądu pracy i ubezpieczeń społecznych w terminie 14 dni od dnia doręczenia orzeczenia wraz z uzasadnieniem. Do rozpatrzenia odwołania stosuje się przepisy Kodeksu postępowania cywilnego o apelacji. Od orzeczenia sądu apelacyjnego kasacja nie przysługuje. Komisje dyscyplinarne są niezawisłe w zakresie orzecznictwa dyscyplinarnego. Rzecznik dyscyplinarny jest związany zaleceniami organu, który go powołał do tej funkcji. Postępowanie dyscyplinarne wszczyna komisja dyscyplinarna na wniosek rzecznika dyscyplinarnego. Komisje dyscyplinarne wydają orzeczenia po przeprowadzeniu rozprawy oraz po wysłuchaniu głosów rzecznika dyscyplinarnego i obwinionego lub jego obrońcy. Postępowanie dyscyplinarne nie może być wszczęte po upływie 3 miesięcy od dnia uzyskania przez właściwy organ, przy którym powołana została komisja dyscyplinarna – wiadomości o popełnieniu czynu uzasadniającego nałożenie kary i po upływie 3 lat od popełnienia tego czynu. Jeżeli jednak czyn stanowi przestępstwo, okres ten nie może być krótszy od okresu przedawnienia ścigania tego przestępstwa. Rozwiązanie stosunku pracy po popełnieniu czynu nie stanowi przeszkody do wszczęcia i prowadzenia postępowania dyscyplinarnego oraz wymierzenia kary dyscyplinarnej. Kary dyscyplinarne podlegają zatarciu, a odpis orzeczenia o ukaraniu dołączony do akt osobowych nauczyciela podlega zniszczeniu po upływie 3 lat lub 6 lat w zależności rodzaju kary. Obowiązek wykonania postanowień spoczywa na dyrektorze szkoły i organie prowadzącym szkołę. Dyrektor szkoły może zawiesić w pełnieniu obowiązków nauczyciela, a organ prowadzący szkołę – dyrektora szkoły, przeciwko któremu wszczęto postępowanie karne lub

	<p>złożono wniosek o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego, jeżeli ze względu na powagę i wiarygodność wysuniętych zarzutów celowe jest odsunięcie nauczyciela od wykonywania obowiązków w szkole. W sprawach niecierpiących zwłoki nauczyciel i dyrektor szkoły może być zawieszony przed złożeniem wniosku o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego. Dyrektor szkoły zawiesza w pełnieniu obowiązków nauczyciela, a organ prowadzący szkołę – dyrektora szkoły, jeżeli wszczęte postępowanie karne lub złożony wniosek o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego dotyczy naruszenia praw i dobra dziecka. Wynagrodzenie zasadnicze nauczyciela w okresie zawieszenia w pełnieniu obowiązków może ulec ograniczeniu, a tymczasowo aresztowanego ulega ograniczeniu najwyżej do połowy, w zależności od stanu rodzinnego nauczyciela, począwszy od pierwszego dnia miesiąca kalendarzowego następującego po miesiącu, w którym nastąpiło zawieszenie. W okresie zawieszenia w pełnieniu obowiązków nie przysługują dodatki oraz wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe. W okresie odbywania kary pozbawienia wolności nauczycielowi nie przysługuje wynagrodzenie. Jeżeli postępowanie dyscyplinarne lub karne zakończy się umorzeniem z braku dowodów winy albo wydaniem orzeczenia lub wyroku uniewinniającego, nauczycielowi należy zwrócić zatrzymane kwoty wynagrodzenia</p>
<p>zadania dodatkowe nauczyciela</p>	<p>nauczyciel między innymi: tworzy warunki do rozwoju uczniów, przygotowania do życia w zespole, rodzinie, społeczeństwie; rozwiązuje ewentualne konflikty w zespole, a także między wychowankami a społecznością szkoły; za pomocą atrakcyjnych celów lub projektów, na których skupia aktywność zespołu, przekształca klasę w grupę samowychowania i samorządności; koordynuje działania wychowawcze nauczycieli uczących w klasie; organizuje indywidualną opiekę nad uczniami z trudnościami w nauce i zachowaniu; współpracuje z rodzicami i informuje ich o wynikach i problemach w zakresie kształcenia i wychowania, włącza rodziców w programowe i organizacyjne sprawy klasy; na początku roku szkolnego informuje rodziców (prawnych opiekunów) o zasadach oceny zachowania oraz terminach dni otwartej szkoły, wywiadówek i konsultacji; współdziała z pedagogiem szkolnym i innymi komórkami opiekuńczymi w celu uzyskania wszechstronnej pomocy dla swych wychowanków; prawidłowo prowadzi dokumentacją klasy i każdego ucznia: dziennik, arkusze ocen, świadectwa szkolne, plany pracy i godzin wychowawczych, obserwacje uczniów i kontakty z rodzicami (prawnymi opiekunami); współdecyduje z samorządem klasy i z rodzicami (prawnymi opiekunami) o</p>



	<p>programie i planie wychowawczym na rok szkolny oraz dłuższe okresy ( potem zatwierdza to Rada Pedagogiczna w ramach Planu Wychowawczego Placówki); ma prawo do uzyskania – od dyrekcji szkoły i innych instytucji wspomagających szkołę – pomocy merytorycznej i psychologiczno-pedagogicznej w swej pracy wychowawczej; ma prawo wnioskować o rozwiązanie problemów zdrowotnych, psychospołecznych i materialnych swoich wychowanków do specjalistycznych komórek szkoły, służby zdrowia i dyrekcji szkoły; organizowanie wraz z pedagogiem szkolnym opieki i pomocy indywidualnej dla swoich wychowanków będących w trudnej sytuacji szkolnej lub społeczno-wychowawczej. Zgodnie z art. 35 Karty Nauczyciela w szczególnych wypadkach, podyktowanych wyłącznie koniecznością realizacji programu nauczania lub zapewnienia opieki w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, nauczyciel może być obowiązany do odpłatnej pracy w godzinach ponadwymiarowych zgodnie z posiadaną specjalnością, których liczba nie może przekroczyć 1/4 tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć. Przydzielenie nauczycielowi większej liczby godzin ponadwymiarowych może nastąpić wyłącznie za jego zgodą, jednak w wymiarze nieprzekraczającym 1/2 tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć</p>
<p>wymiar godzin i charakter pracy nauczyciela</p>	<p>zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć nie może przekraczać 40 godzin na tydzień. W ramach czasu pracy oraz ustalonego wynagrodzenia nauczyciel obowiązany jest realizować: zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, prowadzone bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz; inne zajęcia i czynności wynikające z zadań statutowych szkoły, w tym zajęcia opiekuńcze i wychowawcze uwzględniające potrzeby i zainteresowania uczniów, z tym, że w ramach tych zajęć: nauczyciel szkoły podstawowej, w tym specjalnych, jest obowiązany prowadzić zajęcia opieki świetlicowej lub zajęcia w ramach godzin przeznaczonych w ramowych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły, z wyjątkiem godzin przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, w wymiarze 2 godzin w tygodniu, nauczyciel szkoły ponadpodstawowej, w tym specjalnej, jest obowiązany prowadzić zajęcia w ramach godzin przeznaczonych w ramowych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły, z wyjątkiem godzin przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, w wymiarze 1 godziny w tygodniu; zajęcia i czynności związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym. Tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i</p>

	<p>opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz, nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze zależy od placówki. Nauczyciele realizujący w ramach stosunku pracy obowiązki określone dla stanowisk o różnym tygodniowym obowiązkowym wymiarze godzin realizują tzw. pensum łączone. Pensum to ustala się na podstawie uchwały organu prowadzącego i także w tym przypadku zasady obliczania wymiaru godzin obowiązkowych są różne. Nowelizacja Karty Nauczyciela ( 2018) ujednocila zasady określania pensum łączonego i jednoznacznie określić jak w takim przypadku ustalać liczbę godzin ponadwymiarowych realizowanych przez nauczyciela. Zgodnie z nowelizacją pensum łączone będzie ustalane, jako iloraz łącznej liczby realizowanych godzin i sumy części etatów realizowanych w ramach poszczególnych tygodniowych wymiarów godzin zajęć. Wynik będzie trzeba zaokrąglić się do pełnych godzin – powyższej półgodziny w górę, a poniżej pół godziny w dół. Godziny wyliczone ponad tak ustalone pensum będą godzinami ponadwymiarowymi (art. 42 ust. 5c Karty Nauczyciela w brzmieniu od 1 września 2018 r.). Nowelizacja Karty Nauczyciela ( 2018) określa sztywno wymiar pensum nauczycieli: pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych, doradców zawodowych, z wyjątkiem nauczycieli zatrudnionych w poradniach psychologiczno – pedagogicznych ma wynieść <b>22</b> godziny tygodniowo; posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudnianych dodatkowo w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego oraz współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym ma wynieść 20 godzin tygodniowo (art. 42 ust. 3 Karty Nauczyciela w brzmieniu od 1 września 2018 r.) . Nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć obowiązuje pięciodniowy tydzień pracy. Nauczycielom dokształcającym się, wykonującym inne ważne społecznie zadania lub – jeżeli to wynika z organizacji pracy w szkole – dyrektor szkoły może ustalić czterodniowy tydzień pracy. W szkołach, w których praca odbywa się we wszystkie dni tygodnia, nauczyciel korzysta, co najmniej raz na dwa tygodnie z dwu kolejnych dni wolnych od pracy, z których jeden musi przypadać w niedzielę. Nie dotyczy to nauczyciela pracującego w systemie kształcenia zaocznego. Za pracę w święto, przypadające poza dwoma dniami w tygodniu wolnymi od pracy, nauczyciel otrzymuje inny dzień wolny od pracy</p>
wynagrodzenie	na- zgodnie z art. 30 Karty Nauczyciela w wynagrodzenie nauczycieli, z zastrzeżeniem art. 32,

uczycieli	składa się z: wynagrodzenia zasadniczego; dodatków: za wysługę lat, motywacyjnego, funkcyjnego oraz za warunki pracy; wynagrodzenia za godziny nadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw; nagród i innych świadczeń wynikających ze stosunku pracy, z wyłączeniem świadczeń z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych i dodatków socjalnych. Wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela uzależniona jest od stopnia awansu zawodowego, posiadanych kwalifikacji oraz wymiaru zajęć obowiązkowych, a wysokość dodatków odpowiednio od okresu zatrudnienia, jakości świadczonej pracy i wykonywania dodatkowych zadań lub zajęć, powierzonego stanowiska lub sprawowanej funkcji oraz trudnych lub uciążliwych warunków pracy. Średnie wynagrodzenie nauczycieli stanowi dla: nauczyciela stażysty – 100 %, nauczyciela kontraktowego – 111 %, nauczyciela mianowanego – 144 %, nauczyciela dyplomowanego – 184 % kwoty bazowej, określanej dla nauczycieli corocznie w ustawie budżetowej. Wynagrodzenie wypłacane jest nauczycielowi miesięcznie z góry w pierwszym dniu miesiąca. Podwyższenie wynagrodzeń dla nauczycieli następuje nie później niż w ciągu 3 miesięcy po ogłoszeniu ustawy budżetowej, z wyrównaniem od dnia 1 stycznia danego roku. Nauczycielowi dyplomowanemu, który uzyskał tytuł honorowy profesora oświaty, organ prowadzący wypłaca jednorazową gratyfikację pieniężną w wysokości 6-miesięcznego ostatnio pobieranego wynagrodzenia zasadniczego. Nauczycielom przysługuje dodatek za wysługę lat, w wysokości 1 % wynagrodzenia zasadniczego za każdy rok pracy, wypłacany w okresach miesięcznych poczynając od czwartego roku pracy, z tym, że dodatek ten nie może przekroczyć 20 % wynagrodzenia zasadniczego
-----------	---

zakres obowiązków nauczyciela akademickiego	ogólnie można określić je, jako kształcenie oraz tutorial studentów i doktorantów, prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych, rozwijanie twórczości naukowej lub artystycznej, uczestniczenie w pracach organizacyjnych Uczelni. Nauczyciele akademicy posiadający tytuł naukowy profesora lub stopień doktora habilitowanego są ponadto zobowiązani do kształcenia kadry naukowej. Zakres obowiązków dydaktycznych i organizacyjnych nauczyciela akademickiego ustala dziekan na wniosek kierownika właściwej jednostki organizacyjnej, a w przypadku jednostek ogólnouczeniowych, pozawydziałowych i międzywydziałowych prorektor właściwy ds. kształcenia na wniosek kierownika właściwej jednostki. Szczegółowy zakres obowiązków dydaktycznych ustalony jest dla każdego nauczyciela akademickiego przed rozpoczęciem roku akademickiego. Warto też przypomnieć, że nauczyciel akademicki po 5 latach pracy może starać się o stanowisko nauczyciela mianowanego w szkole
---	---

Tabela 46

Wymagania kompetencyjne wobec nauczycieli

rodzaj kompetencji	opis
kompetencje nauczyciela	to osiągnięcie określonych standardów w obrębie danej praktyki pedagogicznej realizowanej w toku pracy zawodowej pedagoga – nauczyciela. Zdaniem S. Dylaka (2005) „rodowód kompetencji w odniesieniu do kształcenia nauczyciela można wywieść z koncepcji competency-based teacher education” (s.560). B. Żechowska (1995) proponuje, aby wyróżnić dwie grupy kompetencji – pierwsza to „wyuczone postawy lub naturalne zdolności manifestowane jako umiejętności konfrontowania się, aktywnej walki czy radzenia sobie z problemami życiowymi poprzez wykorzystanie sprawności poznawczych i społecznych. Druga zaś grupa akcentuje emocjonalne oraz motywacyjne znaczenie ocen i oczekiwań człowieka co do jego zdolności adap-

	<p>tacyjnych bardziej niż same jego zdolności” (s.56) Tak więc można uznać, iż kompetencja jest właściwością odnoszącą się do podmiotu „wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania, świadomości potrzeby i skutków zachowania oraz przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie” (M. Czerpaniak – Walczak, 1994, s.137). A. Męczkowska (2002), uznając w rozważaniach nad pojęciem kompetencji kategorię podmiotu, jako najważniejszą, proponuje ujmować kompetencję, jako adaptacyjny i transgresyjny potencjał podmiotu. Traktowanie kompetencji, jako adaptacyjnego potencjału podmiotu wynika z behawiorystycznego podejścia uznającego za najważniejsze sprawcze zachowanie jednostki. Jest ona instrumentem sprawującym kontrolę na otoczeniem. Wykorzystuje przede wszystkim czynności praktyczne lub poznawczych, „obie formy, przybierające postać sprawności, są zorientowane na osiągnięcie celu, którym jest zmiana aspektów rzeczywistości zewnętrznej wobec podmiotu. W tym sensie bycie kompetentnym oznacza bycie efektywnym” (A. Męczkowska, 2002, s. 69). Tak ujmowana kompetencja podlega treningowi, a wiedza jest traktowana jako struktura podrzędna wobec umiejętności. Świat jawi się, jako sprawnie działający mechanizm. Kompetencja, jako transgresyjny potencjał podmiotu wiąże się z podejściem strukturalistycznym. Tu podmiot działa twórczo zarówno w procesie nabywania kompetencji jak i podczas jej wykorzystywania. Kompetencja ma, więc strukturę dynamiczną gdzie najważniejszym elementem jest aktywne przetwarzanie informacji oraz zdolność podmiotu „do ciągłej reorganizacji struktury kompetencji, co oznacza, iż nabywanie kompetencji nigdy nie przyjmuje charakteru procesu zamkniętego” (A. Męczkowska, 2002, s. 69). Tu świat jest dynamiczną strukturą jednocześnie podatną na oddziaływanie podmiotu. Zdaniem Z. Kwiecińskiego (1995), który ten rodzaj kompetencji nazywa kompetencjami interpretacyjnymi, najważniejsze jest to, aby nauczyciel posiadał zawodowe umiejętności rozumowania, rozumienia i zmieniania samego siebie oraz tworzenia własnej wiedzy pedagogicznej. Podsumowując, można stwierdzić, iż kompetencja to osobista zdolność/dyspozycja jednostki/nauczyciela i gotowość do poprawnego pełnienia roli w wymiarze psychologicznym (uwarunkowania osobowościowe) oraz prakseologicznym (powinności pedagogiczne)</p>
kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej	<p>zdaniem D. Dziewulak (1997) nauczyciel powinien mieć „wyszkolenie wyższe akademickie, umieć uczyć się innowacyjnie, a równocześnie być zdolnym do kształtowania umiejętności u swoich uczniów, sprawować nie tylko funkcję kształceniową, ale również opiekuńczą, orientującą, selekcyjną i koordynującą: szybko i racjonalnie reagować na wszystko, co postępuje i</p>

### 3.4.2. *Metody, formy, środki*

Twórca programu powinien określić efektywne, jego zdaniem, sposoby kierowania uczeniem się, formy skutecznego przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności oraz zaproponować, z jakich źródeł informacji uczeń może korzystać.

Uczenie się powinno być spostrzegane jako proces umożliwiający indywidualny rozwój każdej jednostki. Proces, który poprzez wzbogacenie doświadczeń życiowych uczącego się pogłębia jego wiedzę o sobie samym i otaczającym świecie. Typ i jakość obustronnego oddziaływania między uczniem a nowymi informacjami w ogromnym stopniu zależy od zastosowanych przez nauczyciela – autora programu metod i form pracy\*.

Do ważnych kryteriów doboru metod i form pracy z uczniem należy:

- specyfika programu autorskiego;
- ogólne i szczegółowe cele programu autorskiego;
- specyfika możliwości realizowania treści kształcenia ze względu na przedmiot nauczania;
- wymagana aktywność uczniów w procesie uczenia się i wychowania;
- możliwości i granice aktywności uczniów, dla których zbudowano program autorski;
- widzenie w perspektywie czasowej efektów pracy ucznia (model człowieka).

Bez względu na cel, jaki sobie stawia nauczyciel – autor programu, winien on tak organizować proces nauczania – uczenia się, aby wzbudzić w uczniach świadomą aktywność i chęć do przyswajania wiedzy, a w efekcie indywidualnego rozwoju każdego dziecka. Uczniowie bowiem uczą się najlepiej, gdy:

- mają jasno wytyczony kierunek i cel;
- mogą bazować na wiedzy już zdobytej;
- aktywnie uczestniczą w lekcjach, posługując się własnym językiem i kulturowymi wyobrażeniami jako materiałem wspomagającym;

---

\*Intencją autorki tej pracy jest pokazanie, że istnieje wiele metod i form, które można / należy wykorzystywać w pracy z uczniem. Więcej miejsca poświęcono tylko tym metodom i formom, które są interesujące, ale mało znane i stosowane

- o znajdują się w korzystnym dla siebie środowisku, w którym nie ma szkodliwych dla zdrowia napięć i w którym mają prawo do popełnienia błędów;
- o mają czas na przemyślenie tego, czego się nauczyli;
- o mają czas na przyjrzenie się swojemu sposobowi uczenia się;
- o mają możliwość pewnego wyboru i poczucia odpowiedzialności za to, czego, kiedy i jak chcą się uczyć (J. A. Reid, P. Forrestal, J. Cook, 2001, s. 10).

Zdaniem R. Fishera (1999a) metody pracy nauczyciela z uczniem powinny równoważyć, ale zarazem ewoluować od „ja ostrożnego” do „ja badawczego”. Proporcje owych „ja” zależą od jednostkowych predyspozycji, jednak nauczyciel, poprzez swoje działania, organizowanie przestrzeni edukacyjnej dziecka, wspieranie w działaniach oraz twórczą atmosferę podtrzymującą komunikację winien „prowokować” dziecko do używania „ja badawczego”. R. Fisher (1999a) charakteryzuje „ja” następująco:

„Ja ostrożne”	„Ja badawcze”
Podejrzliwe wobec nowości	Otwarte na nowe doświadczenia
Powściągliwe	Ciekawskie
Przywiązane do znanych mu dróg	Lubi domysły
Chętnie przestrzega reguł	Ceni intuicję
Konwencjonalne	Jest niekonwencjonalne
Polega na innych	Wykazuje niezależność
Karze za błędy	Nie martwi się, kiedy nie ma racji
Unika ryzyka	Podejmuje ryzyko
Lęka się konsekwencji	Szuka zabawnej strony
Unika niespodzianek	Lubi zaskoczenia
Chce mieć pewność	Posługuje się wyobraźnią
Nie uzewnętrznia uczuć	Dzieli się marzeniami” (s. 49).

S.G. Paris, L. R. Aryes (1997), proponują 12 psychologicznych zasad dotyczących ucznia i jego procesu uczenia się. Przez autorów rozumiane są jako spójny zestaw (muszą być stosowane wszystkie równocześnie) który modyfikuje dobór metod, form i środków realizacji programu. Poniższe zasady potwierdzone zostały badaniami na mózgiem i sposobem uczenia się mózgu.<sup>17</sup>

Tabela 54

Zasady dotyczące ucznia i jego procesu uczenia się

zasady	zakres
Zasada pierwsza	natura procesu uczenia się
Zasada druga	cele procesu uczenia się
Zasada trzecia	konstruowanie wiedzy
Zasada czwarta	myślenie wyższego rzędu
Zasada piąta	motywacja a uczenie się
Zasada szósta	wewnętrzna motywacja do nauki
Zasada siódma	charakterystyka wzmacniających motywację sposobów uczenia się
Zasada ósma	rozwojowe ograniczenia i możliwości
Zasada dziewiąta	różnorodność społeczna i kulturalna
Zasada dziesiąta	akceptacja społeczna, poczucie własnej wartości a uczenie się
Zasada jedenasta	indywidualne różnice w uczeniu się
Zasada dwunasta	filtry poznawcze

Podsumowując warto zaznaczyć jak ważną rolę pełnią pytania zadawane w procesie edukacyjnym. R. Fisher (1999) uważa, że nauczyciele zadają zbyt wiele pytań na które nie oczekują odpowiedzi od dzieci. Paradoks? nie, to prawda. Powodem tego zjawiska jest to, iż pytania są źle formułowane, nie pozwalają dzieciom twórczo myśleć przy udzielaniu odpowiedzi, mają bowiem charakter faktograficzny i zamknięty. Prawidłowo formułowane pytania

<sup>17</sup> Warto polecić tu książkę M. Żylińskiej (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. UMK, Toruń



powinny wywoływać motywację do poszukiwań, rozwijać twórcze myślenie, pobudzać do zadawania nowych pytań. Ważne wydaje się także to, iż pytania dzieci powinny być równouprawnione z pytaniami nauczycieli. Pytania, które są początkiem myślenia i rozwoju są ważnym czynnikiem w doborze metod, form i środków realizacji procesu edukacyjnego.

Twórca programu autorskiego powinien mieć świadomość „wolnego” ich wyboru. Ponieważ właściwie zorganizowany proces edukacyjny służyć winien wszechstronnemu rozwojowi osobowości ucznia. Ucznia, który będzie potrafił pracować zespołowo, a zarazem indywidualnie, uczyć się od innych, a także uczyć się samemu, polegać i ufać innym, ale również być odpowiedzialnym za to, co robi sam. Wyważenie proporcji w owych działaniach nauczyciela połączonych z zachowaniami autokreacyjnymi ucznia zależeć będzie zarówno od twórcy programu jak i jego odbiorcy ucznia. Integrację metod nauczania i uczenia się najlepiej oddaje teoria kształcenia wielostronnego (W. Okoń, 1995), w której autor dokonał podziału metod na:

- metody asymilacji wiedzy (podające);
  - metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe);
  - metody waloryzujące (eksponujące);
  - metody praktyczne;
- 
- metody asymilacji wiedzy: ta grupa metod, zwanych też metodami podającymi, znajduje rozległe zastosowanie w szkole. Cała praca sprowadza się do doboru treści oraz sposobu jej przekazywania, przy czym od charakteru treści i metody jej „podania” zależy asymilacja wiedzy przez ucznia i trwałość jej zapamiętania oraz stopień zmotywowania uczniów i stopnia upogładowienia nauczania. Do metod asymilacji wiedzy zalicza się: pogadankę, dyskusję, wykład oraz pracę z książką.
  - metoda asymilacji wiedzy: dyskusja: wymiana zdań między nauczycielem a uczniami lub tylko między uczniami. Pozwala na wymianę poglądów na dany temat. Zdania te odzwierciedlają poglądy własne uczestników lub odwołują się do poglądów innych osób. Można wyróżnić kilka odmian dyskusji: dyskusja rozwijająca się w toku wspólnego rozwiązywania problemu przez klasę lub grupę; dyskusja ukierunkowana na kształto-

wanie przekonań i poznanie poglądów młodzieży; dyskusja, której celem jest uzupełnienie własnej wiedzy przez uczniów, przed przystąpieniem do dyskusji.

- metoda asymilacji wiedzy: opis: jest najprostszym sposobem zaznajamiania uczniów z nieznanymi im bliżej osobami, rzeczami, zjawiskami przyrody, krajobrazami geograficznymi, wydarzeniami historycznymi. Stosowany na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej. Zaleca się go, gdy nie ma możliwości zastosowania odpowiedniego pokazu np. wydarzenia historycznego oraz wtedy, gdy opisowi towarzyszy pokazywanie opisanych przedmiotów lub ich ilustracji, modeli.
- metoda asymilacji wiedzy: opowiadanie: polega na przedstawieniu jakiejś akcji – rzeczywistej lub fikcyjnej, która przebiega w określonym czasie. Temat opowiadania może odnosić się do biografii postaci historycznej lub różnych wydarzeń. Metoda ta służy zdobywaniu nowej wiedzy oraz przyczynia się do kształtowania umiejętności samodzielnego pisania (wypracowań).
- metoda asymilacji wiedzy: pogadanka to rozmowa kierowana nauczyciela z uczniem. Nauczyciel zadając uczniom pytania z reguły zna odpowiedzi na wszystkie te pytania. Stawiane pytania powinny inspirować uczniów do wypowiedzi. Pogadanka powinna przypominać żywą, codzienną rozmowę. Ze względu na rolę dydaktyczną, jaką może spełniać ta metoda wyróżnia się następujące jej zastosowanie: pogadanka wstępna – ma przygotować uczniów do pracy. Z jednej strony celem jej jest wytworzenie u uczniów stanu gotowości do poznania czegoś nowego, z drugiej strony jest zorganizowanie klasy do nowej pracy; pogadanka przedstawiająca nowe wiadomości – ma postać rozmowy, w której chodzi o takie zaktywizowanie uczniów, aby nowe treści, przekazywane im przez nauczyciela zostały przez wszystkich zrozumiane; pogadanka utrwalająca (powtórzeniowa) – polega na operowaniu materiałem przyswojonym uprzednio, lecz wymagającym konfrontacji ze sobą oraz zintegrowania w ramach jakichś większych całości. Myślenie polega tu na dochodzeniu do szerszych uogólnień. Pogadanka pełni rolę kontroli i oceny.
- metoda asymilacji wiedzy: praca z książką ( źródłem): źródłem wiedzy dla uczniów może być też słowo drukowane. Uczący posługuje się poza książką także czasopismem naukowym lub specjalistycznym oraz internetem, facebookiem, radiem, telewizją. Samodzielne posługiwanie się przez uczniów podręcznikiem ( książką) występuje we wszelkim nauczaniu. Można wymienić kilka najczęściej stosowanych sposobów tej pracy: uczenie się z podręcznika to sposób stosowany przez ogół nauczycieli. U uczniów ważne jest przyzwyczajenie do

wyodrębniania informacji najważniejszych; sporządzenie notatek – jest korzystniejsze wtedy, gdy ma miejsce przy powtórnym czytaniu tekstu. Uczeń orientuje się, co jest ważne, a więc godne zanotowania; posługiwanie się lekturą uzupełniającą – wymaga większej samodzielności, ponieważ uczniowie dobierają źródła, które zawierają interesujące ich informacje.

- metoda asymilacji wiedzy: wykład polega na bezpośrednim lub pośrednim przekazywaniu wiadomości określonego audytorium. Aktywne uczestniczenie w wykładzie wymaga dużego wysiłku i znacznej dojrzałości umysłowej młodzieży. Od wykładowców wymaga się, aby opanowali sztukę wykładania, a więc – aby poza kompetencją merytoryczną, wiązali treść wykładu z życiem, dobierali trafne i interesujące przykłady, starannie się wysławiali. Logicznie budowali cały wykład i systematycznie przedstawiali jego treść. Wyróżnia się typy wykładu: wykład konwencjonalny, – w którym treść jest bezpośrednio przekazywana przez nauczyciela w gotowej do zapamiętania postaci; wykład problemowy – jest ilustracją jakiegoś problemu naukowego albo praktycznego, skłania uczestników do zadawania pytań, a prowadzącego do ich stawiania; wykład konwersatoryjny – polega na przelataniu fragmentów mówionych wykładu z wypowiedziami słuchaczy lub z wykonywaniem przez nich odpowiednich zadań teoretycznych lub praktycznych.
- metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy: oparta na aktywności uczniów podczas rozwiązywania problemów, sprzyjają wykrywaniu nowych wiadomości i stosowaniu ich w praktyce. Umożliwiają funkcjonowanie wiedzy biernej przekształcając ją w wiedzę czynną. Do tych metod zalicza się: klasyczną metodę problemową, metodę przypadków, metodę sytuacyjną, giełdę pomysłów, mikronauczanie, gry dydaktyczne.
- metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy: „burza mózgów”: Polega na wytworzeniu sytuacji problemowej i zespołowym wytwarzaniu pomysłów rozwiązania jakiegoś zadania, przy czym chodzi w niej o to, aby zespół rozwiązujący to zadanie wynalazł jak najwięcej pomysłów nowych, niekiedy najbardziej zaskakujących. Stwarza atmosferę swobody i współzawodnictwa. Dopiero po zebraniu wszystkich pomysłów dokonuje się ich wartościowania, czyli poddaje ocenie i wybiera najlepsze pomysły.
- metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy: gry dydaktyczne: metoda ma wiele odmian. Ich wspólną cechą stanowi obecność pierwiastka zabawy oraz konieczność stosowania się do przestrzegania dokładnie sprecyzowanych reguł. Należy ustalić punktację lub sposób nagradzania za wykonanie zadania. Wszyscy uczestnicy gry mają równe szanse.

- metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy: grywalizacja: inaczej rywalizacja poprzez gry. Pierwsze gry pochodzą ze starożytnej Mezopotamii. Ciekawe jest to, że to Cesarz Klaudiusz napisał podręcznik dla graczy. Natomiast J.Huzinga (2011) w książce Homo ludens (człowiek bawiący się) wskazuje na przyjemność bawienia się ludzi oraz na fakt, że nawet zwierzęta bawią się w gry edukacyjne ( nauka obrony i ataku).Dla autora zabawa jest pierwotna wobec kultury. „Człowiek traktuje zabawę swój jako twórczy udział w różnych dziedzinach kultury” (J.Huzinga, 2011, s.11). Zabawa to symboliczne Katharsis prowadzące do oczyszczenia i pogodzenia się z własnymi możliwościami które wyznacza gra. W literaturze znamy wiele teorii zabawy. W tym miejscu wspomnę tylko o teorii nadmiaru energii H. Spencera. W myśl niej „zwierzęta „wyższego typu” obdarzone bardziej rozwiniętymi zdolnościami nie obracają całego swojego czasu i wszystkich sił wyłącznie na zaspokojenie bezpośrednich potrzeb, przez co uzyskują „nadmiar sił” życiowych. Gdy organizm nie jest zmuszany przez jakąś potrzebę do odpowiedniej rzeczywistej czynności, wtedy, owa energia wyładowuje się przez naśladowanie tej czynności, dzięki czemu powstaje zabawa” (A.Brzezińska, 2000, s 114). Tak rozumiana zabawa jest trenowaniem zachowań społecznych oraz zaspokaja potrzebę wiedzy. W tą myśl wpisuje się także F.W.Froebel (B. Bilewicz-Kuźnia, 2013) twórca ogródków dziecięcych, w których dziecko samodzielnie, spontanicznie i wspólnie z innymi w aktywizującym środowisku bawi się. Idea **jedności wszechświata, szacunku dla dziecka, jego indywidualności i znaczenia zabawy w rozwoju** powoduje, że **wychowanie powinno mieć** w myśl poglądów H. Pestalozziego **charakter globalny** (integrować siły głowy, rąk i serca). Zabawa/gra, zatem przygotowuje do pracy, jest pierwszą szkołą „bycia człowieka w świecie” ( S. L. Rubinstejn, 1962, s.785).Cechami zabawy/gry jest fakt, iż jest ona dobrowolną aktywnością, którą świadomie oddzielamy od „ zwyczajnego” świata jako „ mniej poważną” a jednocześnie absorbującą gracza w sposób intensywny i całkowity. Nie jest powiązana z korzyścią materialną i nie da się z niej czerpać zysku. Odbywa się we własnej przestrzeni, zarówno w miejscu, jak i czasie, zgodnie z ustalonymi regułami i w określonym schemacie. Wpisuje się w porządek rozwojowy: faza sensomotoryczna( reguły - stałe i niezmiennie wpajane poprzez zabawy i gry); faza przedoperacyjna( zabawy symboliczne - udawanie, role); faza operacji konkretnych (konkretne reguły); faza operacji abstrakcyjnych (światy tworzone we własnej głowie a potem wirtualne światy). Zdaniem R. Caillois ( 1997) gry charakteryzuje: Agon: współzawodnictwo –gramy dla satysfakcji np. szachy; Alea: gry losowe, dominuje efekt niepewności, brak czystej relacji wygrany, przegrany,

wysokie wygrane; Mimesis: udawanie, wcielanie się w role, gra o status, osobisty sukces, widownia przeżywa katharsis; Ilinx: przemiana, zmiana postrzegania świata, mocne doznania sensoryczne, gra przeciw własnym słabościom, satysfakcja z pokonania siebie ( skok na spadochronie, przejazd na rowerze Europy). W grywalizacji występuje wykorzystanie mechaniki znanej z gier fabularnych i komputerowych głównie do modyfikowania zachowań ludzi w sytuacjach niebędących grami, w celu zwiększenia zaangażowania ludzi. Bazuje na przyjemności, jaka płynie z pokonywania kolejnych osiągalnych wyzwań, rywalizacji, współpracy itp. Grywalizacja pozwala zaangażować ludzi do zajęć, które są zgodne z oczekiwaniami autora projektu, nawet, jeśli są one uważane za nudne lub rutynowe. W celu podtrzymania zaangażowania gracz otrzymuje odznaki za osiągnięcia ( rankingi) – ukończone zadania lub wyzwania (element wspierający wiralność projektu). Poziomy trudności/rozwoju, czyli osiągnięcie pierwszych zadań jest bardzo proste potem wraz ze wzrostem doświadczenia uczestników rośnie poziom trudności zadań. Występuje rywalizacja indywidualna i grupowa. Współczesny system komunikacji pomiędzy uczestnikami – fora, e-maile, chaty, który wspiera budowanie więzi społecznych pomiędzy uczestnikami. Poprzez poszczególne elementy mechaniki gier zaspokajane są potrzeby użytkowników, w tym: status – podwyższanie własnego statusu w konkretnej społeczności (poziomy zaawansowania i odznaki); współzawodnictwo – osobiste i grupowe (rywalizacja i wyzwania); osiągnięcia i samodoskonalenie – pokonywanie kolejnych osiągalnych wyzwań (poziomy trudności, paski postępu, rankingi); poczucie wspólnoty i możliwość kontaktu z innymi osobami o podobnych potrzebach i zainteresowaniach oraz możliwość samo ekspresji; altruizm (wymiana wirtualnych przedmiotów i punktów); zagrożenie – użytkownika lub grupy, do której przynależy; niechęć do utraty (ang. Loss aversion) pojawia się na skutek szybkiego postępu osiągnięć na początku gry, dając uczestnikom poczucie tworzenia wirtualnego bytu/dobra, które szkoda później porzucić; kolekcjonowanie( przedstawianie elementów, jako części większej kolekcji nadaje pojedynczym elementom dużo większą wartość); osiąganie celów (wyznaczenie drogi gracza przez grę, określenie celów zapewnia grze strukturę, której muszą się trzymać poszczególni gracze); postęp (sygnalizuje graczowi, jak wiele wysiłku trzeba jeszcze włożyć w osiągnięcie kolejnego celu lub poziomu oraz jak wiele wysiłku już włożył); wyzwania (losowe lub regularne zadania, które gracz musi wykonać, aby zdobyć nagrodę, osiągnąć cel lub przejść na następny poziom); nagrody (mogą dotyczyć różnych sfer gry – może to być „specjalne traktowanie”, czyli dostęp do obszarów gry niedostępnych dla innych), może być „indywidualiza-

cja” tu możliwość spersonalizowania atrybutów postaci w grze, może to być nagroda punktowa gdzie punkty mogą być używane do zdobycia miejsca w rankingu lub do wydawania na przedmioty lub personalizację w grze. Grywalizacja w edukacji ma określony schemat: wyznaczenie celów edukacyjnych ( mogą się pokrywać z celami przedmiotu); określenie zachowań grupy docelowej ( wzbudzanie zaangażowania uczniów w „ grę); opisanie graczy ( wyznaczenie poziomów); opracowanie pętli aktywności ( oprogramowanie materiałem dydaktycznym); pamiętanie o dobrej zabawie; wykorzystanie odpowiednich narzędzi( nagrody, poziomy, gratyfikacja zaliczeniem przedmiotu). Grywalizacja może się stać (New York Times umieścił grywalizację na liście najbardziej przełomowych pomysłów 2010 roku) antidotum na jednolitość i nudę polskiej edukacji. Polska szkoła to fabryka jednakowych absolwentów (programy liniowe, wszyscy mają być tacy sami, nadmiar wiedzy brak indywidualnie rozwiązywanych problemów, każdy problem jest rozwiązywany na sposób nauczyciela; nie wolno się mylić); w szkole nie rozwija się wyobraźni(mózgowe sprzężenie zwrotne pomiędzy eksploracją, odkrywaniem a poczuciem satysfakcji sprawia, że odwrotna zależność także staje się prawdziwa, Jeśli odkrywamy to jest to dla nas przyjemne, zatem jeśli chcemy, aby nasi uczniowie odczuwali przyjemność pozwólmy im odkrywać); brak działań zespołowych (Kujon podciąga słabeusza: nie do pomyślenia w naszej szkole, w świecie gier Tak: Instrukcja: najbliższy sprawdzian jest wart 1000 punktów. Jeśli 80% klasy napisze go z wynikiem powyżej średniej ( 75% wszystkich poprawnych wypowiedzi) wszystkie punkty są liczone podwójnie, Co robi kujon? (P.Tkaczyk, 2012); brak zdrowej rywalizacji w określonych warunkach i regułach (reguły narzucają i zmieniają osoby znaczące, reguły są pozbawione logiki reguły nie trzymają się „ świata w którym jest gracz” ); brak luk informacyjnych które uczeń aktywnie i samodzielnie może wypełnić ( reguła niech ciekawość nas swędzi; nauczycielu stwórz tajemnicę stwórz tajemnicę : w jednym z 20 pudełek znajduje się nagroda , w pozostałych zadania które musisz rozwiązać: swędzi nas pytanie co jest w następnym pudełku proponuje P.Tkaczyk (2012). Podsumowując gra nie karze za porażkę ( a szkoła tak); stawia cele, które umocowane są w świecie, w którym gramy ( wybieramy go, bo nam się podoba); buduje lukę informacyjną; stajemy się sami odpowiedzialni; powoduje skoncentrowaną motywację stan flow (pewność, że zadania są możliwe do wykonania, czyli równowaga między wyzwaniem a osobistymi możliwościami; zadanie zapewnia natychmiastową informację zwrotną); tylko w górę nigdy w dół ( raz zaliczone poziomy są same w sobie nagrodą. P.Tkaczyk (2012) podaje bardzo ciekawy przykład grywalizacji „w czasie semestru jest do

zdobycia 12000 punktów; 1/3 punktów, czyli 4000 jest do zdobycia w czasie czterech dużych testów; 1/3 punktów, czyli 4000 jest do zdobycia za duże prace wykonywane w domu (artykuły, badania, opracowania); 2000 punktów za pojawienie się na lekcji; 2000 punktów za aktywność na lekcjach; w międzyczasie (uczniowie dowiadują się o tym w odpowiednim momencie) są do zdobycia punkty bonusowe za wyzwania niespodzianki; semestr zaliczą osoby, które zdobędą 10000 punktów; bonusy promujące właściwe nawyki np.: dodatkowe punkty za 10 i więcej pozycji w bibliografii oddanej pracy; za uczestnictwo w grupie, która wspólnie się uczy itd. Opisana wyżej gra wypełniona jest questami i raidami z gier typu World of Warcraft. W ciągu semestru gracze zaczynający z poziomu pierwszego mogą awansować na poziom dwunasty najwyższy, oczywiście, kiedy zabiją odpowiedni dużo potworów (testy quizy, klasówki) i zdobędą odpowiednie doświadczenie (prace domowe, praca w klasie). Do przejścia na wyższy poziom prowadzą dwie ścieżki trudna i łatwa. Zaletą tej gry jest autonomia (dostosowanie rozgrywki do własnego stylu gry), dokładnie określone wymagania oraz brak kar.

- metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy: klasyczna metoda problemowa: podstawą klasycznej metody problemowej jest Deweyowska analiza. W Polsce zmodyfikował ją B. Nawroczyński. Uwzględnia się w niej cztery istotne momenty. Obejmują one: wytwarzanie sytuacji problemowej; formułowanie problemów i pomysłów ich rozwiązywania; weryfikację pomysłów rozwiązania; porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach o charakterze praktycznym lub teoretycznym. Rozwiązaniu problemu sprzyja praca w grupach. Ważne jest także to, aby nauczyciel potrafił zainteresować uczniów problemem.
- metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy: metoda przypadków: polega na rozpatrzeniu przez niewielką grupę uczniów j przypadku i rozwiązaniu określonych trudności w celu wyjaśnienia tego przypadku. Po otrzymaniu opisu wraz z kilkoma pytaniami, na które trzeba odpowiedzieć, uczestnicy w ciągu kilku minut formułują pytania dotyczące tego przypadku, a nauczyciel udziela odpowiedzi na pytania. Samo rozwiązanie nie zawsze musi być pewne. Dość często dochodzi do przyjęcia kilku możliwych rozwiązań, wówczas jednak uczniowie oczekują od nauczyciela wyjaśnienia, jak rzeczywiście przedstawia się to rozwiązanie.
- metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy: metoda sytuacyjna: zbliżona do metody przypadków. Polega na wprowadzeniu uczniów w złożoną sytuację, w której za takim lub innym rozwiązaniem przemawiają racje „za” i „przeciw”. Zadaniem uczniów jest zrozumieć tę sytuację oraz podjąć decyzję w sprawie jej rozwiązania,

a następnie przewidzieć się skutki tej decyzji oraz innych ewentualnych decyzji. Uczniowie muszą wnikać w sytuację, które są dla nich nowe, nienawiązujące do ich doświadczeń, a wymagające dojrzałego osądu.

- metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy: mikronauczanie: to metoda twórczego uczenia się złożonych czynności praktycznych, np. u kandydatów na nauczycieli. Stosuje się ją w małych, kilkusobowych grupach, które najpierw obserwują odpowiednio wybrany fragment lekcji szkolnej, trwający 5-20 min., a następnie dokonują grupowej analizy i oceny tego fragmentu. Następnie jeden z członków grupy przeprowadza go z nowymi grupami uczniów, już w ulepszonej wersji. Celem tej metody jest szybkie i precyzyjne nauczanie złożonych czynności nauczycielskich.
- metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy: projekt edukacyjny: jest realizowany przez zespół uczniów pod opieką nauczyciela i obejmuje: 1) wybór tematu projektu edukacyjnego; 2) określenie celów projektu edukacyjnego i zaplanowanie etapów jego realizacji; 3) wykonanie zaplanowanych działań; 4) publiczną prezentację przez uczniów rezultatów projektu edukacyjnego; 5) podsumowanie pracy uczniów nad projektem edukacyjnym. Zakres projektu edukacyjnego może dotyczyć wybranych treści nauczania określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub wykraczać poza te treści (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. W sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych).
- metody ekspresyjne (łac. ekspresja – wyrażanie własnych uczuć i emocji): polegają na stwarzaniu sytuacji, w których uczestnicy sami wytwarzają lub odtwarzają dane wartości, wyrażając niejako siebie, a zarazem je przeżywając. Należą do niej czynny udział uczniów w przedstawieniu szkolnym w roli aktorów, scenografów, reżyserów, itp. W tych i innych formach eksponowania wartości łatwiej niż w innych warunkach następuje utożsamianie się uczestników z wartościami zasługującymi na wybór lub odrzucenie wartości na to niezasługujących.
- metody impresyjne (łac. impressio – odczucie, przeżywanie): sprowadzają się do organizowania uczestnictwa dzieci i młodzieży czy dorosłych w odpowiednio eksponowanych wartościach: społecznych, moralnych, estetycznych, naukowych. Metoda polega na wywołaniu takich czynności uczniów, jak: zdobywanie informacji o dziele eksponowanym i jego twórcy; pełnego skupienia podczas uczestnictwa w toku ekspozycji dzieła; sto-



sownej formy aktywności własnej uczestników, wyrażającej główną ideę dzieła; konfrontacji tej idei z zasadami postępowania uczestników i ewentualne wyprowadzenie wniosków praktycznych, co do ich własnych postaw i postępowania.

- metody praktyczne: są oparte na aktywności praktycznej, technicznej. Uczeń wykorzystuje swoją wiedzę w działaniu praktycznym. Zmienia się, kształtuje swoją osobowość, swoje przekonania i postawy, swój stosunek do pracy, wytwarza w sobie potrzebę pozytywnego działania i doskonalenia swoich kompetencji przez całe życie. Do tych metod zalicza się: metody laboratoryjne, metody ćwiczebne oraz metody realizacji zadań wytwórczych.
- metody praktyczne: metoda laboratoryjna: realizowana głównie podczas takich przedmiotów jak chemia, fizyka, mechanika. Celem zastosowania tej metody jest samodzielna działalność praktyczna będąca doświadczeniem, pomiarem, sprawdzeniem.
- metody praktyczne: metody ćwiczebne: mają na celu nadanie sprawności do udziału w realnych zadaniach wytwórczych. Podstawę metody stanowi ćwiczenie, które jest wielokrotnym wykonywaniem jakiejś czynności dla nabycia wprawy i uzyskania coraz wyższej sprawności w działaniach umysłowych i praktycznych.
- metody praktyczne: metody realizacji zadań wytwórczych: (wychowanie przez pracę) mogą one polegać na kierowaniu zajęciami, w czasie, których uczniowie wykonują prace użytkowe z drewna, szkła, metalu czy mas plastycznych itp. Prace przebiegają według określonego toku. Podstawowe ogniwa toku to: uświadomienie sobie przez uczniów – często przy pomocy nauczyciela – celu, warunków i środków oraz efektu końcowego realizacji danego zadania; opracowanie modeli (rysunków) prac, które mają być wykonane oraz harmonogram czynności; przygotowanie materiałów i narzędzi – na podstawie odpowiednich informacji o nich; wykonywanie prac; samokontrola i kontrola wykonywanych prac, ich indywidualna i ewentualnie zbiorowa ocena.
- metody waloryzacyjne (eksponujące wartości): wyposażają uczniów w system wartości, który ułatwia osiągnięcie celów życiowych oraz poznanie własnej twórczości artystycznej. W metodach tych dominuje aktywność emocjonalna. Wpływa ona na rozwój sfery emocjonalno-społecznej, rozwój światopoglądu, charakteru, systemu wartości moralnych, estetycznych. Nauczyciel eksponuje dzieła sztuki i wzbudza u uczniów emocje – przeżywają oni eksponowane wartości, oceniają dzieła sztuki i czyny ludzkie.

- metody: podstawowe błędy nauczyciela: M. Taraszkiewicz ( 2000a) analizując czynności nauczyciela przy wprowadzaniu metod nauczania-uczenia się wskazuje na podstawowe błędy: chaos wypowiedzi; nadmierna dygresyjność; tłumaczenie pojęć nieznanymi przez inne też nieznanymi odbiorcy; brak słów wyzwających „wędrowną” w wyobraźni do opowiadanego świata; krytykowanie zadawanych pytań ( zamykanie ciekawości uczniów); „wiedza w zawieszeniu”- brak właściwego wstępu, brak perspektywy aplikacyjnej danego obszaru wiedzy czy umiejętności; zbyt długie i zawile zdania; brak umiejętności skupienia na sobie uwagi; brak umiejętności skupienia uwagi na temacie, problemie; używanie zbyt wielu zaimków ( jakiś, taki), przysłówków, wyrażań niepewności (chyba, może), czytanie tekstu z podręcznika, kartki.

W wielu publikacjach dotyczących dydaktyki nie rozróżnia się metod uczenia się i łącząc je z metodami nauczania ujmując je jako metody nauczania – uczenia się (W. Okoń, 1995). Tymczasem mówiąc o metodach uczenia się mamy na myśli „celowy, zaplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania układ działań, prowadzący do nabycia przez podmiot nowych wiadomości, wiadomości, umiejętności i nawyków, słowem prowadzący do nabycia nowego doświadczenia” (Z. Pietrasiński, 2003, s. 359).

W rozważaniach o metodach edukacji ważną wydaje się propozycja J. Kujawińskiego (1995), który uważa, iż należy dokonać istotnego rozróżnienia w metodach nauczania. „Edukacja zorientowana przede wszystkim na program szkolny oraz wiadomości i (lub) umiejętności uczniów preferuje metody nauczania, a zorientowana głównie na ucznia oraz na jego potrzeby i oczekiwania poznawcze oraz działania preferuje metody wspierania edukacyjnego.” (s. 16; por. także R. Więckowski, 1992)\*. Nauczyciel, zdaniem autora, preferując w procesie edukacji metody nauczania spełni funkcję kierowniczą, zaś dokonując wyboru metod wspierania edukacyjnego występuje w roli równoprawnego partnera uczniów. Tak zbudowana płaszczyzna oddziaływań edukacyjnych pozwala na to, iż:

- „zostaje podjęta przez jedną lub obie strony (uczestników tej interakcji) w sytuacji problemowej lub trudnej;
- w toku tej interakcji dochodzi do wymiany informacji, wymiany emocjonalnej, wymiany instrumentów działania lub wymiany dóbr materialnych;

---

\* Szerzej na temat wspierania edukacyjnego można przeczytać w książce R. Więckowskiego (2003), *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa

- wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna (kierunek „dawca-biorca” może być stały lub zmieniać się w różnych czasowych odstępach, poczynając od bardzo małych);
- w dynamicznym układzie interakcji wspierającej można wyróżnić osobę wspierającą (pomagającą) i odbierającą wsparcie;
- dla skuteczności tej wymiany społecznej istotna jest odpowiedniość między rodzajem udzielanego wsparcia a potrzebami odbiorcy wsparcia;
- celem interakcji wspierającej jest spowodowanie u jednego lub obu uczestników tej interakcji zbliżenia do rozwiązania problemu, osiągnięcia celu, przezwyciężenia sytuacji trudnej (konkretyzacja celu wsparcia zależy od rozpoznania problemu i diagnozy trudności)” (H. Sęk, 1996, s. 793-794).

Ponieważ program autorski bezwzględnie obejmuje także pracę opiekuńczo-wychowawczą (wpisywaną w strukturę programu autorskiego i konspekt zajęć autorskich), a więc warto w tym miejscu zastanowić się nad adekwatnymi metodami. Poniżej przedstawiam zestaw metod zaproponowanych przez różnych autorów. W pracy opiekuńczo-wychowawczej w szkole można stosować zarówno metody zaczerpnięte z dydaktyki jak i pracy socjalnej czy pedagogiki społecznej. Część poniższych metod obejmuje metody opieki zbudowane na podstawie zakresów opieki międzyludzkiej w zależności od funkcji instytucji opiekuńczo-wychowawczych oraz zakresów opieki według zaspokojenia potrzeb podopiecznych wyróżnionych przez Z. Dąbrowskiego (2013).

Tabela 55

Metody pracy opiekuńczo-wychowawczej

autor metod	rodzaje metod opiekuńczo-wychowawczych
K.Konarzewski (1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metody indywidualne</li> <li>• Metody grupowe</li> </ul>

K.Konarzewski (1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metody strukturalne</li> <li>• Metody sytuacyjne</li> </ul>
M.Krawczyk ( 1965)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego</li> <li>• Metody pośredniego oddziaływania wychowawczego</li> </ul>
H.Muszyński (1972)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metody wpływu osobistego</li> <li>• Metody wpływu sytuacyjnego i społecznego</li> <li>• Metody kierowania samowychowaniem</li> </ul>
Modyfikacja metod różnych autorów z uszczegółowieniem dokonany przez M.Szczepańską (2015, 2015a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metoda modelowania (metoda dobrego przykładu, słowa uczą a przykłady pociągają</li> <li>• Metoda zadaniowa: stawianie zadań których wykonanie prowadzi do konstruktywnych zmian zachowań i postaw pożądanych z punktu widzenia wychowawczego W pracy opiekuńczo-wychowawczej to: powierzanie zadań w rodzinie ( asystent rodziny, koordynator pieczy zastępczej, kurator, rodzic, rodzina wspierająca ); powierzanie zadań w szkole( nauczyciel, wychowawca, psycholog, organizacje szkolne, organizacje społeczne); powierzanie zadań w środowisku wychowawczym (czynności samoobsługowe, działania opiekuńcze wobec innych, zadania związane z organizacją dnia w placówce); powierzanie zadań w środowisku lokalnym( współpraca z lokalną społecznością, podejmowanie samodzielnych zadań opiekuńczych, animowanie działań)</li> <li>• Metoda perswazyjna: uświadamianie obowiązków i powinności wobec innych i poszanowania ich praw. Wykorzystać można:</li> </ul>

	<p>metodę opartą na słowie, metodę opartą na przeżywaniu, metodę rozwiązywania problemów Uświadamianie obowiązków i powinności wobec innych i poszanowania ich praw w: rodzinie ( rodzaj rodziny i styl wychowania); szkole ( regulamin szkoły ); placówce opiekuńczo-wychowawczej( regulamin placówki i jej rodzaj); środowisko społeczne( rola sąsiadów, osób znaczących, przechodniów itd.)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Metoda nagradzania: Promowanie zachowań pożądaných z wychowawczego punktu widzenia : wzmacniać zachowania pożądane; wzmacniać zachowania bezpośrednio po ich wystąpieniu; wzmacniać zachowania w sposób przerywany( gdy występują ciągle) aby można było przenieść je na wyższy poziom ( nawyki, postawy); łączyć wzmocnienia różnego rodzaju ( słowne , materialne)</li><li>• Metoda karania: Działalność wychowawcza która polega na tworzeniu awersyjnych dla wychowanka zdarzeń pozostających w czasowym związku z jego określonym zachowaniem się ważne aby zwracać uwagę na specyfikę środowiska w którym dokonuje się kar i nagród</li><li>• Metoda oddziaływań grupowych : aktywizowanie wychowanka w działalności zespołowej i samorządowej; tworzenie grup do realizacji określonych celów; wykorzystanie potencjału grup już istniejących; specyfika grup formalnych i nieformalnych; specyfika placówek opiekuńczo-wychowawczych; predyspozycje indywidualne wychowanków i wychowawców; animacja społeczności lokalnej</li></ul>
--	---

<p>M. Łobocki ( 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Techniki wymiany opinii</li> <li>• Techniki oparte na dramaturgii</li> <li>• Techniki wzmacniania pozytywnego i negatywnego</li> <li>• Techniki oddziaływań niewerbalnych</li> <li>• Techniki organizowania czasu wolnego</li> </ul>
<p>A. Kamiński ( 1976)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metoda indywidualnych przypadków</li> <li>• Metoda pracy grupowej</li> <li>• Metoda organizowania środowiska społecznego</li> </ul>
<p>Metody opieki zbudowane na podstawie zakresów opieki międzyludzkiej wyróżnionych przez Z. Dąbrowskiego (2013) . Autor wskazał zakresy opieki według zaspokojenia potrzeb podopiecznych. Tu nazywam to metodami . Propozycja własna</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metoda opieki wyprzedzającej</li> <li>• Metoda opieki interwencyjnej</li> <li>• Metoda opieki zbieżnej</li> <li>• Metoda opieki kompensacyjnej</li> <li>• Metoda opieki rewalidacyjnej</li> <li>• Metoda opieki leczniczej</li> </ul>
<p>Metody opieki zbudowane na podstawie zakresów opieki w zależności od funkcji instytucji opiekuńczo-wychowawczych wyróżnionych przez Z. Dąbrowskiego ( 2013) . Autor wskazał za-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metody opieki w rodzinie</li> <li>• Metody opieki w szkole</li> <li>• Metody opieki w instytucji opieki powszechnej</li> <li>• Metody opieki w placówkach opieki normalnej</li> <li>• Metody opieki w placówkach opieki interwencyjno- kompensacyjnej</li> </ul>

<p>kresy opieki według zaspokojenia potrzeb podopiecznych .Tu nazywam to metodami .Propozycja własna</p>	<p>cyjnej</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metody opieki w placówce opieki rewalidacyjno- leczniczej</li> <li>• Metody opieki w instytucjach pozaopiekuńczych</li> </ul>
<p>M.Łopatkowa (1980)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metody izolujące i uodparniające</li> <li>• Metody chroniące, leczące i kształtujące sferę emocjonalną dziecka</li> <li>• Metody zapobiegające porażkom i usuwające niepowodzenia szkolne</li> </ul>

► **Ważne: nie mieszamy klasyfikacji metod, stosujemy konsekwentnie w całym programie jeden podział**

Metody powinny być wspierane w procesie nauczania –uczenia się oraz pracy opiekuńczo-wychowawczej przez odpowiednio dobrane formy pracy i środki. Zgodnie z tym, co zostało powiedziane wcześniej, przedstawię tylko ogólny zarys form i środków z uszczegółowieniem tych, które uważam za szczególnie przydatne przy realizacji programu autorskiego, a niesłusznie zapomniane. Ogólnie można wyróżnić następujące formy organizacyjne pracy uczniów i wychowanków.

A. Praca jednostkowa

- jednolita (wszystkie wymagania są takie same dla wszystkich uczniów/ wychowanków))

Często tę formę pracy nazywa się pracą równoległego frontu (R. Fisher, 1999). Jest to forma wykorzystywana do przekazywania informacji, nauczania bezpośredniego, demonstrowania prac, wyjaśniania celów zajęć. Zazwyczaj jest to forma wyjściowa do pracy w grupach lub pracy indywidualnej.

*Struktura terytorialna* (R. Fisher, 1999) – wymaga dużego zaangażowania ze strony nauczyciela który udziela wskazówek każdemu uczniowi oddzielnie. Zadanie jest takie samo dla wszystkich. Nauczyciel występuje tu w roli organizatora i eksperta.

- ▶ zróżnicowana (praca indywidualizowana pod kątem możliwości uczniów oraz potrzeb realizacyjnych tematu / zajęcia / przedmiotu / zadania). Możemy tu wyróżnić następujące struktury:

*Struktura indywidualna* – każdy uczeń/wychowanek otrzymuje zadanie które wykonuje samodzielnie. Zadania są różnicowane. Praca zazwyczaj wykonywana jest w wolnym czasie, w tym także w domu. Uczeń/wychowanek może otrzymać indywidualny plan zadań na przykład na cały miesiąc. Nauczyciel/wychowawca występuje tu w roli organizatora i doradcy.

Interesującą propozycją tej formy pracy jest portfolio. Szczegółowego opisu tej formy dokonał S. G. Paris i L. R. Ayres (1997). Autorzy uważają, że portfolio pozwala na realizację własnych zainteresowań, zmusza do twórczych poszukiwań, uczy wytrwałości i systematyczności w gromadzeniu materiałów. Skłania także uczniów do samooceny i uczy sprawiedliwej oceny pracy innych. Pozwala na włączenie w proces edukacyjny rodziców i rówieśników. S. G. Paris i L. R. Ayres (1997) powyższe argumenty ilustrują bardzo wieloma przykładami rozwiązań praktycznych, udowadniając, że taka praca tworzy atmosferę „szkoły/placówki nakierowanej na ucznia/wychowanka”.

## B. Praca grupowa

Prawidłowo zorganizowana praca w grupach wymaga, aby:

- uczniowie/wychowankowie mieli jasno sprecyzowany cel pracy;
- uczniowie/wychowankowie otrzymywali zrozumiale określone warunki i jasny zakres zadań;



- nauczyciel/wychowawca dostarczył uczniom/wychowankom dostateczną ilość informacji potrzebnych do rozwiązania problemu;
- uczeń/wychowanek miał dogodny dostęp do materiałów uzupełniających, potrzebnych do wykonania zadania;
- zapewnić uczniom/wychowankom odpowiednią ilość czasu na wykonanie pracy;
- zagwarantować uczniom/wychowankom poczucie bezpieczeństwa poprzez wspieranie ich w pracy;
- nauczyciel/wychowawca sukcesywnie kontrolował wyniki pracy uczniów/wychowanków i modyfikował wymagania wobec nich;
- realizacja zaplanowanych zadań sprzyjała indywidualnemu rozwojowi ucznia/wychowanka oraz celowi, jaki stawia sobie nauczyciel;
- uczeń/wychowanek miał świadomość i satysfakcję z prawidłowo wykonanych zadań.

Do zalet pracy w grupach należą:

- *optymalne wykorzystanie czasu przeznaczonego na naukę/wychowanie*
  - „uczniowie/wychowankowie mają więcej pomysłów, gdy ze sobą współpracują w małych grupach, niż gdyby pracowali indywidualnie lub z całą klasą;
  - uczniowie/wychowankowie mają więcej przypadkowych i planowych okazji do posługiwania się językiem (czytanie, pisanie, słuchanie się nawzajem, mówienie o swoich emocjach, potrzebach i kłopotach) jako instrumentem uczenia się;
  - uczniowie/wychowankowie mogą uczyć się jeden od drugiego i uczyć jeden drugiego, wyjaśniając, zadając pytania, przypominając i wyobrażając sobie, posługując się językiem i znanymi wzorcami;
  - uczniowie/wychowankowie mogą się przekonać, że uczestniczą w procesie uczenia się, ich własne doświadczenia i myśli mają wartość” (J. A. Reid, P. Forestal, J. Cook, 1996, s. 11).
- *przyjazne środowisko wspomagające proces uczenia się*
  - „uczniowie/wychowankowie rozwijają wiarę we własne możliwości;

- uczniowie/wychowankowie mało aktywni w klasach/grupach bardziej formalnych zaczynają w czasie lekcji zabierać głos;
  - uczniowie/wychowankowie uczą się myśleć głośno, gdyż posługują się mową w sposób odkrywczy, aby poradzić sobie z nowymi informacjami lub zrozumieć nowe doświadczenia;
  - uczniowie/wychowankowie występują z propozycjami wymagającymi przedyskutowania, co pomoże im i grupie lepiej zrozumieć problem;
  - uczniowie/wychowankowie z większą pewnością siebie prezentują krytycznemu audytorium swoje odkrycia, ponieważ mają możliwość przeanalizowania i wyselekcjonowania swoich myśli;
  - uczniowie/wychowankowie uczą się rozumieć audytorium oraz odpowiednio posługiwać się, w różnych celach, zarówno językiem mówionym, jak i pisanym;
  - uczniowie/wychowankowie uświadamiają sobie różnice między odkrywczym mówieniem lub pisanem, przygotowaniem, próbą a pisemną czy ustną jego realizacją” (s. 11-12).
- *korzystne relacje między uczniem a nauczycielem*
- „rola nauczyciela zmienia się: osoba, która przekazuje wiedzę, staje się osobą odpowiedzialną za dokładne określenie sposobu uczenia się i pomagania uczniom w nauce;
  - nauczyciel może przysłuchiwać się uważnie dyskusji w małej grupie, aby kontrolować rozmowy uczniów i oceniać poziom rozumienia problemu oraz służyć pomocą, gdy jest to konieczne (często natychmiast);
  - nauczyciel ma czas na kontakt osobisty z uczniem. Gdy klasa pracuje w małych grupach, nauczyciel może zająć się pojedynczymi uczniami, co nie jest możliwe, gdy pracuje z całą klasą” (s. 12).
- *elastyczne organizowanie pracy w klasie*
- „uczniowie/wychowankowie w grupie roboczej mogą z łatwością pracować indywidualnie lub w parach; mogą przesiąść się ponownie, aby utworzyć szereg ustanowionych wcześniej grup, lub działać jako klasa. Czynnikiem decydującym jest określony sposób uczenia się;
  - uczniowie/wychowankowie mogą poszukiwać informacji w dowolnym czasie i stosownie do swoich potrzeb, a także w sposób najbardziej im odpowiadający – od nauczyciela, z tekstów lub poradników, od kolegów czy koleżanek, z innych źródeł” (s. 12-13).

Pracę grupową można podzielić na:

➤ *pracę jednolitą*

o odmianą pracy grupowej jednolitej (ze względu na ustalony wcześniej, jednakowy dla wszystkich regulamin zdobywania określonej sprawności) jest system szóstkowy (system zuchowy). Uczniowie otrzymują do wykonania określone zadania, które premiowane są odznakami sprawności (znaczkami umiejętności). Autorami tego pomysłu są G. Grabowska, A. Wysocka, H. Grzeszewski (1989). Ich zdaniem wykorzystanie elementów wychowawczego systemu zuchowego w procesie dydaktyczno-wychowawczym ma niewątpliwe walory pedagogiczne, ponieważ:

- „wyzwolona zostaje aktywna działalność dziecka (intelektualne i społeczno-wychowawcza);
- dziecko ucząc się bawi się zarazem, a bawiąc – uczy;
- na lekcjach panuje swobodna i radosna atmosfera;
- przynależność do gromadki daje dziecku poczucie bezpieczeństwa;
- każde dziecko ma możliwość osiągania sukcesu na miarę własnych, indywidualnych możliwości;
- między gromadkami rozwija się współzawodnictwo, dzieci uczą się cieszyć z sukcesów odnoszonych przez inne gromadki, a przegranej nie traktują jako porażkę, tylko trudność, którą należy pokonać;
- każde dziecko ma warunki do rozwoju własnych zainteresowań i indywidualnych uzdolnień;
- atrakcyjne formy ćwiczeń stwarzają możliwość doskonałego opanowania umiejętności i sprawności przewidzianych przez wymogi programu nauczania wszystkich przedmiotów;
- wzajemna życzliwość i pomoc ułatwia współzycie i zacieśnia więzi między dziećmi;
- dzieci uczą się i pracują chętnie, nie są zestresowane, gdyż nie grozi im ocena niedostateczna i do zdobywania sprawności każde dziecko ma prawo przystępować wielokrotnie, aż do skutku;
- i – co najważniejsze – uczestnicząc w planowaniu każdej następnej jednostki metodycznej, dzieci poznają zakres wymogów, dzięki czemu udział w jej realizacji staje się świadomy i z góry zamierzony” (s. 406).

➤ *pracę zróżnicowaną*

- cechą pracy zróżnicowanej jest indywidualizacja pracy w grupach lub między grupami. Ciekawym przykładem tak rozumianej formy pracy uczniów/wychowanków jest mała grupa. J-A. Reid, P. Forrester, J. Cook (1996) uważają, że najkorzystniejsze są grupy czteroosobowe. „Jeśli uczniowie/wychowankowie widzą, że małe grupy są centralną jednostką organizacji klasy, doceniają znaczenie dyskusji w grupie, a dzielenie się jej rezultatami uważają za ważną i normalną część procesu uczenia się” (s. 24). Autorzy proponują wyodrębnić dwa rodzaje grup:
  - robocze – tworzone w oparciu o więzy przyjaźni lub wyznaczone przez nauczyciela/wychowawcę. Ten rodzaj grup stanowi najkorzystniejsze środowisko do pracy indywidualnej, zapoznawania się z problemami, transformacji wiedzy oraz dokonywania refleksji;
  - prezentacji – o składzie grupy decyduje nauczyciel/wychowawca. Grupy prezentacji mają za zadanie przedstawienie wyników uzyskanych w grupach roboczych. W efekcie tego nauczyciel uzyskuje informacje o tym, jaki materiał został opanowany, co należy dopracować i na co położyć szczególny nacisk.

Organizacyjnie praca uczniów w grupach (M. Szczepańska, 2003/2004) może odbywać się w następujących strukturach:

*Struktura kompetencyjna* – uczniowie/wychowankowie mogą równocześnie pracować nad tym samym zadaniem lub innymi na przykład uzupełniającymi się. Zadania dobrane są ze względu na umiejętności uczniów/wychowanków. Nauczyciel/nauczyciel może wystąpić tu w roli eksperta, menadżera wiedzy;

*Struktura kuluarowa* – sprzyja swobodnej dyskusji i wymianie poglądów w pozornie niezorganizowanej formie rozmowy nad zadaniem lub problemem. Zadanie lub problem może być postawiony przez nauczyciela/wychowawca lub samych uczniów/wychowanków . Nauczyciel/wychowawca występuje tu w roli niezależnego eksperta i konsultanta;

*Struktura narady* – pozwala na rozwiązywanie problemu w równouprawnionej dyskusji. Przydatna jest tu metoda burzy mózgow. Nauczyciel/wychowawca występuje w roli organizatora (koordynuje dyskusję) oraz równouprawnionego uczestnika;

*Struktura Celestyna\** - kombinacja pracy indywidualnej z pracą grupową. Uczniowie/wychowankowie najpierw podejmują pracę nad problemem indywidualnie, potem zaś łączą się w grupy, aby w ostatnim etapie pracować zbiorowo. Nauczyciel/wychowawca występuje tu w roli organizatora, doradcy i eksperta;

*Struktura sokratyczna* – zadaniem nauczyciela/wychowawcy jest dynamiczne stawianie pytań, tak aby zachęcać dzieci do dyskusji. Wypowiedzi uczniów/wychowanków powinny jasno wyrażać ich intencje i zawierać uzasadnienie stanowiska. Nauczyciel/wychowawca jest uczestnikiem dyskusji lecz jego rola ogranicza się do stawiania pytań;

*Struktura kolektywistyczna* – nauczyciel/wychowawca przydziela uczniom/wychowankom zadania w taki sposób, że uzyskanie ogólnego wyniku uzależnione jest od wykonania zadań cząstkowych. Nauczyciel/wychowawca występuje tu w roli organizatora i eksperta;

*Struktura sierżanta* – nauczyciel/wychowawca wraz z uczniami/wychowankami wybierają sobie „sierżanta grupy” który czuwa nad rozwiązaniem problemu a potem przekazuje rozwiązanie do „sztabu”. Ta forma uczy pracy w dyscyplinie, ciszy i zachowania tajemnicy. Szczególnie przydatna jest przy przygotowywaniu wycieczek lub imprez szkolnych dla całej klasy, szkoły lub placówki opiekuńczo-wychowawczej;

*Struktura osobista* – problem, zadanie zostaje postawione przez ucznia. Nauczyciel/wychowawca występuje tu w roli równouprawnionego, szeregowego dyskutanta. Decyzję o tym jak rozwiązać problem podejmuje „właściciel problemu”;

*Struktura mistrza* – problem zostaje powierzony „mistrzowi” którym może być uczeń, wychowanek, nauczyciel, rodzic lub osoba z zewnątrz. Mistrz orzeka jak rozwiązać problem i w dyskusji z innymi ustala plan działania. W roli mistrza wystąpić może także grupa uczniów/wychowanków.

Ważną cechą pracy w grupie jest możliwość prowadzenia dyskusji i dochodzenia, w jej wyniku, do porozumienia. R. Fisher (1999) rozróżnia dwa rodzaje myślenia zaangażowane w proces dyskusji w grupie. Prowadzą one do samorefleksji nad tym jak grupa pracuje oraz jakie wyniki osiąga. Zgodnie z najnowszymi badaniami nad mó-

---

\* struktura nazwana przez mnie na cześć Celestyna Freineta który łączył ekspresję indywidualną dziecka z ekspresją grupową np. przy pisaniu swobodnych tekstów

zgiem potwierdzają, że pełny rozwój neurobiologicznego wyposażenia człowieka możliwy jest jedynie dzięki relacjom międzyludzkim ( M.Żylińska , 2013,s. 124).

Interesującą propozycją pracy wydaje się binarne uczenie się. Jest ono formą pośrednią między działaniem indywidualnym a zespołowym. L. Wygotski (1978) popierał binarne uczenie się pisząc „co dziś dziecko potrafi zrobić wspólnie z kimś, jutro potrafi zrobić samo”. Zaś R. Fisher (1999) przytacza słowa Gracián y Morales’a (1647) „z przyjaciół uczynić nauczycieli, a połączysz rozkosze rozmowy z korzyściami nauki” (s. 104). Wszyscy cytowani wyżej autorzy mają rację, na nauczaniu w parach korzystają wszyscy, ten kto naucza, ten, kto jest nauczany i sam nauczyciel. Nauczanie w parach jest społecznie nagradzające bowiem powstają szczególnego rodzaju relacje ale także „ten z pary uczniów, który naucza, czerpie korzyści ze swej nauczycielskiej roli, bo choć naucza materiału, który wcześniej opanował, zyskuje intelektualnie na czym innym. Celowe połączenie wiedzy i umiejętności pomaga scalić wiedzę, usunąć luki, wynaleźć nowe znaczenia i poszerzyć strukturę pojęciową (...). Znaczne korzyści wynosi ta osoba z pary, która jest nauczana. Skupia na sobie uwagę, otrzymuje częste i trafne informacje zwrotne” (R. Fisher, 1999, s. 105).

System binarny „wywiera określony wpływ na uspołecznienie uczniów: uczy planowania oraz przygotowania przewidywanych czynności, środków i materiałów, współdziałania z partnerem w toku uczenia się (pracy), rozwija poczucie dyscypliny, odpowiedzialności, solidności, przyczynia się do lepszego porozumienia, umożliwia pozbycie się nieśmiałości, rozwija zainteresowania, postawy, poglądy, przyjaźń, uczy respektowania opinii partnera, pozwala wspólnie przeżywać zadowolenie i radość z wykonanego poprawnie zadania, przez co bezpośrednio wpływa na samopoczucie partnerów uczenia się” (W. Puślecki, 1998, s. 16).

Pary mogą być dobrane trojako:

- zgodnie z życzeniami uczniów (pary desmogenne);
- zbliżone postępy w nauce (pary homogenne);
- uczeń dobrze uczący się z uczniem słabo uczącym się (pary heterogenne).

Forma binarnego uczenia się może być wykorzystywana w takich sytuacjach, jak:

- wzajemne wyjaśnianie nowych pojęć;

- rozwiązywanie zadań (ustnych, pisemnych);
- przeprowadzanie doświadczeń;
- wykonywanie zadań praktycznych;
- uczestnictwo w pracach społecznych;
- nauka języka obcego;
- odrabianie prac domowych;
- przygotowywanie się do prac klasowych, wystąpień, prezentacji wycinków badań;
- wzajemne sprawdzanie opanowanych wiadomości i umiejętności;
- czytanie lektur szkolnych;
- zbieranie materiałów potrzebnych do rozwiązania problemu (zadania);
- przygotowywanie wycieczek, przeprowadzanie wywiadów, sondaży itp.

### C. Praca zbiorowa

- jednolita

zadania / ćwiczenia jednakowe dla wszystkich uczniów/wychowanków. Dominują metody słowne. Nauczyciel/wychowawca przekazuje uczniom/wychowankom podstawy pewnej wiedzy lub omawia problem wychowawczy - wtedy praca zbiorowa jednolita jest punktem wyjścia do pracy grupowej lub indywidualnej - lub traktuje uczniów jak „dzban”, który należy wypełnić treścią

- zróżnicowana

wielopoziomowa; nauczyciel/wychowawca dzieli klasy/grupy na poziomy zazwyczaj trzy: niski, średni, wysoki. Podstawą rozróżnienia poziomów są zdolności uczniów i poziom trudności zadania do rozwiązania. Praca wielopoziomowa wymaga przygotowania od nauczyciela ćwiczeń /zadań na kartkach i skorelowania wymagań co do poszczególnych poziomów tak, aby praca indywidualna została wykorzystana w pracy z całą klasą/grupą.

Ogniwa procesu kształcenia to inaczej dyrektywy postępowania dydaktycznego, momenty, fazy czynniki warunkujące skuteczność kształcenia. Ogniwa dotyczą każdego zajęcia dydaktycznego, niezależnie od jego charakteru (każdemu tokowi kształcenia odpowiadają inne ogniwa). Ogniwa to wspólne elementy zróżnicowanego ze względu

na treści, cele, szczeble edukacji i przyjęte założenia procesu kształcenia. Teoretyczną podbudowę ogniów stanowi teoria stopni formalnych J.F. Herbarta ( jasność, kojarzenie, system, metoda) oraz W. Reina ( przygotowanie, podanie, powiązanie, zebranie, zastosowanie). R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager, 1992) twierdzą, iż zadaniem ogniów procesu kształcenia jest: przyciągnięcie uwagi; poinformowanie ucznia o celu uczenia się; pobudzenie przypomnienia materiału stanowiącego warunki wstępne; przedstawienie materiału bodźcowego ( materiału nauczania); kierowanie przebiegiem uczenia się; wywołanie zachowania wykonawczego; dostarczenie informacji zwrotnej dotyczącej poprawności zachowania wykonawczego; ocena zachowania wykonawczego; wzmaganie trwałości i transferu uczenia się; recepcja bodźców i stworzonych przez nie wzorców impulsów nerwowych; odzyskanie wcześniej nauczonego materiału z pamięci długoterminowej i przeniesienie go do pamięci operacyjnej; wydobywanie cech wyróżniających dla umożliwienia percepcji selektywnej; kodowanie semantyczne, wskazówki naprowadzające na odzyskiwanie materiału z pamięci; uruchamianie organizacji wypowiedzi; wprowadzenie wzmocnienia; uruchomienie odzyskiwania z pamięci, umożliwienie zajęcia wzmocnienia; dostarczanie strategii i wskazówek naprowadzających, potrzebnych do odzyskiwania wiedzy z pamięci.

Tabela 56

Rodzaj ogniów ze względu na tok lekcji

tok lekcji	ogniwa
podający	<ul style="list-style-type: none"> <li>według W. Okonia (2003) do czynności nauczyciela kolejno należą: działania sprzyjające uświadamianiu uczniom celów i zadań kształcenia; zaznajamianie uczniów z nowymi rzeczami i zdarzeniami; kierowanie procesem nabywania pojęć; kierowanie procesem poznawania prawidłowości i praw naukowych; kierowanie procesem przechodzenia od teorii do praktyki; organizowanie zajęć praktyczno – wytwórczych; sprawdzanie i ocena osiągniętych przez uczniów kompetencji. Do czynności ucznia zaś należą: działania służące wytworzeniu pozytywnej motywacji do nauki stosownie do zaaprobowanych celów; poznawanie nowych rzeczy i zdarzeń; procesy uogólniania służące wytworzeniu pojęć; poznawanie prawidłowości i praw naukowych oraz systematyzowanie wiedzy; nabywanie umiejętności i nawyków; działania praktyczne służące wytwarzaniu przedmiotów i zmian w otoczeniu oraz samokontrola osią-</li> </ul>



	<p>gnięć uzyskiwanych w toku uczenia się;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>według W.P. Zaczyńskiego (1990): zdaniem autora kolejno należy wskazać: tworzenie ładu zewnętrznego i wewnętrznego; poznawanie faktów jednostkowych; kształtowanie pojęć; wiązanie teorii z praktyką; kształtowanie umiejętności i nawyków; utrwalanie wiadomości i umiejętności; kontrola i ocena uzyskanych wiadomości i stopnia opanowania umiejętności</li> </ul>
eksponujący ekspozycyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>według W.Okonia (2003) to przygotowanie klasy do pracy; poznanie i zrozumienie wiadomości o eksponowanym dziele i jego twórcy; uczestnictwo w ekspozycji dzieła; dyskusja na temat głównych wartości dzieła, twórcza aktywność ucznia w zależności od charakteru dzieła</li> </ul>
operacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>według W.Okonia (2003) są to: przygotowanie klasy do pracy i sprawdzenie zadania domowego; uświadomienie sobie przez uczniów celu zdania, które ma być wykonane w czasie lekcji; ustalenie modelu działania; wzorowy pokaz danej czynności; wykonanie pierwszych działań przez uczniów pod kontrolą nauczyciela; systematyczne odpowiednio urozmaicone ćwiczenia; zadanie pracy domowej sprzyjającej utrwaleniu sprawności</li> </ul>
poszukujący	<ul style="list-style-type: none"> <li>ogniwa w toku poszukującym według Cz. Kupisiewicza(2006) to kolejno następujące po sobie czynności: uświadomienie problemu; sformułowanie problemu; formułowanie hipotez; empiryczna weryfikacja; włączenie nowej wiedzy do systemu już posiadanej;</li> <li>ogniwa w toku poszukującym według W.Okonia (2003), który autor nazywa także tokiem problemowym: znalezienie się ucznia w sytuacji problemowej i sformułowanie wynikających z niej pytań; wyłonienie na podstawie samodzielnych poszukiwań odpowiedzi na te pytania; sprawdzanie tych odpowiedzi na drodze teoretycznej i praktycznej; uporządkowanie wiadomości i odpowiednie jej utrwalenie; zastosowanie wiadomości w nowych sytuacjach</li> </ul>

Ogniwa w modelu nauczania bezpośredniego to kolejno wiedza konieczna do opanowania prostych i złożonych umiejętności oraz w uczeniu się silnie ustrukturyzowanej wiedzy deklaratywnej, której można nauczyć się „ krok po kroku”. Uporządkowanie działań w tym modelu wygląda następująco: podanie celów i wywołanie nastawienia; pokaz wiedzy lub umiejętności; ćwiczenia pod kierunkiem; sprawdzenie opanowania wiedzy; rozbudowane ćwiczenia, transfer ( przeniesienie) umiejętności na bardziej złożone umiejętności.

Podsumowując, ogniwa w procesie nauczania i uczenia się: dotyczą poszczególnych momentów procesu nauczania i uczenia się a także jego przebiegu oraz oczekiwanych wyników. Występują w postaci dyrektyw postępowania. W zależności od toku lekcji można wskazać następujące ogniwa: = uświadamianie sobie przez uczniów celów i zadań dydaktycznych; = poznawanie nowych faktów; = nabywanie pojęć; = utrwalanie wiadomości; = przechodzenie od teorii do praktyki; = wykonywanie zadań dydaktyczno – wytwórczych; = kontrola i ocena wyników nauczania.

We współczesnej edukacji znane są takie rozwiązania. Przykładem mogą być karty pracy ABC M. Korzańskiej oraz fiszki C. Freineta. Niezależnie jednak twórca programu autorskiego powinien liczyć się z koniecznością przygotowywania kart pracy dla swoich uczniów/wychowanków. Prawidłowo przygotowana karta powinna zawierać zadania wraz z tekstami źródłowymi dostosowane do możliwości intelektualnych danego ucznia oraz sprzyjać rozwijaniu indywidualnych zainteresowań. Zadania muszą być tak rozplanowane, aby wyzwalać różnorodną aktywność ucznia, a także co wydaje się niezmiernie ważne zapewnić odpowiedni czas i materiały do ich rozwiązania. Można w tym miejscu powtórzyć za J. Dewey'em, że „celem edukacji jest umożliwienie każdej jednostce objęcia w posiadanie jej indywidualnego potencjału”.

Prawidłowe przygotowanie zajęć z dziećmi wymaga skrupulatnie przemyślanych środków dydaktycznych. Zasadą generalizującą ich dobór jest cel jaki przed zajęciami stawia sobie nauczyciel/wychowawca. Ogólnie środki dydaktyczne można podzielić na:

#### A. Techniczne

- słuchowe (audycje radiowe, nagrania magnetofonowe, płyty);
- wzrokowe (przezrocza, filmy nieme, programy komputerowe);
- wzrokowo-słuchowe (filmy, audycje telewizyjne, programy komputerowe)

#### B. Konwencjonalne

- podręcznik
- pomoce graficzne
- modele
- okazy naturalne (R. Więckowski, 2003, s. 243).

Jak wspomniano wyżej niepisana reguła stał się wymóg, aby nauczyciel – autor programu przygotował specjalny podręcznik wraz z zeszytem ćwiczeń dla ucznia/wychowanka. Tak zaplanowany środek dydaktyczny pozwala bowiem nie tylko na sprawną realizację programu, ale także umożliwia nauczycielowi/wychowawcy rejestrowanie efektów pracy każdego ucznia/wychowanka (zeszyt ćwiczeń). Moje dotychczasowe doświadczenie w pracy ze studentami pozwala mi stwierdzić, że bardzo często autorzy programów (studenci i nauczyciele), które funkcjonują w placówkach oświatowych, ale nie są zatwierdzone przez MEN sami przygotowują autorskie podręczniki. Pełnią one różną rolę, ale najważniejszą z nich jest „wypełnienie luki” w ofercie wydawnictw proponujących gotowe pakiety edukacyjne. Cechą tych projektowanych samodzielnie przez autorów programów podręczników jest to, iż:

- łączą one funkcje podręcznika do przedmiotu z zeszytem ćwiczeń;
- pozwalają na wypoziomowanie pracy uczniów/wychowanków i to zarówno pod względem trudności przyswajanej tak zwanej wiedzy przedmiotowej jak i zadań do wykonania;
- wyzwalają w uczniach kreatywność pozwalając im na swobodne i wielorakie rozwiązywanie zadań, pozostawiają dużo miejsca na osobiste notatki, umożliwiają ćwiczenie pewnych umiejętności do momentu, gdy uczeń może pochwalić się już precyzją w pisaniu, np. liter (ćwiczenia graficzne w przedszkolu i klasach młodszych, ale także w starszych przy nauce języka obcego, np. języka rosyjskiego lub łaciny);
- mają charakter interakcyjny – nauczyciel ma możliwość, w miarę jak uczeń rozwija swoje indywidualne kompetencje, dostosować wymagania, personalizując je poprzez odpowiednie dla danego ucznia proporcje w materiale werbalnym i ilustracyjnym, prowadzić pracę grupową poprzez przydzielanie uczniowi zadań przeznaczonych do realizacji w danej grupie tematycznej i czy też mówiąc po prostu, dokładając lub ujmując „pracy”, tak aby w miarę precyzyjnie rozwijać zainteresowanie ucznia lub niwelować jego zaległości;
- badania przeprowadzone przez T. Duffy (1999) i R. Garnera (1999) dowodzą, że tekst i jego organizacja w podręczniku powinny być ściśle powiązane z procesem wpływania na motywację. Zatem, aby „osiągnąć pożądane efekty należy przedstawić materiał lub uatrakcyjnić go, tak (...) aby uczniom łatwiej było wychwycić, zapamiętać główne idee (...) i nie kierować jego uwagi na błahostki” (J. Brophy, 2002, s. 148).

Tak zaprojektowany podręcznik nabiera osobistego charakteru, dynamizując proces dydaktyczny – wychowawczy, ale równocześnie, o czym mówią autorzy programu, staje się często pamiątką, po postrzeganych przez uczniów jako, niekonwencjonalnych działaniach „innych lekcjach”, „innego nauczyciela”.



## *Blok rozszerzający, czyli o co chodzi ?*

Tabela 57

Podstawowe błędy nauczyciela przy wprowadzaniu metod nauczania-uczenia się M. Taraszkiewicz ( 2000a)

chaos wypowiedzi
nadmierna dygresyjność
tłumaczenie pojęć nieznanymi przez inne też nieznanymi odbiorcy
brak słów wyzwalających „ wędrowkę” w wyobraźni do opowiadanego świata
krytykowanie zadawanych pytań ( zamykanie ciekawości uczniów)
„wiedza w zawieszeniu”- brak właściwego wstępu
brak perspektywy aplikacyjnej danego obszaru wiedzy czy umiejętności
zbyt długie i zawile zdania
brak umiejętności skupienia na sobie uwagi
brak umiejętności skupienia uwagi na temacie
używanie zbyt wielu zaimków ( jakiś, taki)
używanie zbyt wielu przysłówków
używanie zbyt wielu wyrażen niepewności (chyba, może)
czytanie tekstu z podręcznika, kartki

Tabela 58

## Zasady nauczania –uczenia się (kształcenia)

zasady nauczania –uczenia się	opis
	normy postępowania dydaktycznego sprzyjające racjonalizacji i optymalizacji procesu kształcenia, a w konsekwencji uzyskaniu maksymalnej jego efektywności. Przestrzeganie ich pozwala nauczycielowi zaznajamiać uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajać im określone poglądy i przekonania oraz wdrażać do samokształcenia
zasada efektywności	wymaga precyzyjnego i adekwatnego do potrzeb jednostki sformułowania celów kształcenia oraz odpowiedniego do nich doboru treści, metod, form i środków dydaktycznych. Realizacja zasady wymaga uwzględnienia: aspektu skuteczności; aspektu ekonomiczności; aspektu odpowiedzialności ( warunkowanej indywidualnie, grupowo, zbiorowo).
zasada indywidualizacji i zespołowości	polega na wykonywaniu zadań i czynności związanych z uczeniem się przez uczniów w formach indywidualnych i zespołowych. Realizacja tej zasady wymaga: dostrzegania w zespołach i grupach uczniowskich jednostek najbardziej utalentowanych w określonych rodzajach działalności; różnicowania zadań dydaktycznych w celu lepszego wykorzystania jednostek szczególnie uzdolnionych; stosowania indywidualnego podejścia w stosunku do jednostek mających trudności w opanowaniu wiedzy i umiejętności; jak najdokładniejsze poznanie właściwości, cech osobowych dzieci i młodzieży, co umożliwi dostosowanie metod, form i środków do ich możliwości percepcyjnych, ale także dokonanie obiektywnej oceny pracy. Wskazane jest, aby: w tematyce poszczególnych przedmiotów umieszczać treści wymagające zespołowego i indywidualnego działa-

	nia tak, aby jednocześnie wykorzystywać indywidualny potencjał jednostek; stosować różne formy pracy zespołowej; stwarzać możliwości pełnienia przez jednostki różnych funkcji organizacyjnych
zasada łączenia teorii z praktyką	prowadzenie zajęć dydaktycznych w taki sposób, aby uczniowie widzieli użyteczność praktyczną przyswajanej przez siebie wiedzy i umiejętności, a tym samym i sensu uczenia się. Do podstawowych form można zaliczyć: łączenie myślenia i poznawanych treści o charakterze praktycznym z myśleniem i treściami o charakterze teoretycznym (operatywność wiedzy); łączenie zdobytych wiadomości w struktury i posługiwanie się nimi w praktyce zwłaszcza przy zdobywaniu nowych wiadomości (weryfikacja); łączenie nauki z techniką; łączenie poznania z działaniem
zasada operatywności wiedzy	stosując tą zasadę nauczyciel winien mieć na względzie nabywanie przez uczniów umiejętności operowania wiedzą i umiejętnościami, które posiadli. W tym celu zadania powinny mieć charakter problemowy. Tego rodzaju zadania pozwalają na prawidłowe formułowanie problemów do rozwiązania, poszukiwania rozwiązań (typowych i nietypowych) i ich weryfikacji. W tak organizowanym procesie uczeń ma możliwość odnajdowania powiązań między wiedzą, którą nabył a problemami naukowymi i życiowymi
zasada pogłębłości	zespół norm, które wywodzą się z prawidłowości procesu kształcenia, dotyczących poznania rzeczywistości na podstawie obserwacji, myślenia i praktyki od konkretnego do abstrakcji i od abstrakcji do konkretnego. Może mieć charakter ilustracyjny (pokazywanie określonych przedmiotów lub modeli, które zastępują rzeczywistość) lub operacyjny (kojarzenie poznania z działaniem, schematy działania). Ważną cechą jest respektowanie drogi między abstrakcją a konkretem
zasada przystępności	według słów J.A.Komeńskiego (Wielka dydaktyka) „Czynić naukę łatwą i przyjemną”, a zatem: przechodzić od tego, co jest bliższe, do tego, co jest dalsze; przechodzić od tego, co jest łatwiejsze, do tego, co jest trudniejsze; przechodzić od tego, co jest uznane, do tego, co nowe i nieznanne; uwzględniać różnice w tempie uczenia się i stopniu zaawansowania w nauce poszczególnych uczniów. Ważnym kryterium jest rozwój psychofizyczny ucznia tak, aby optymalnie wykorzystać proces uczenia się

zasada samodzielności	sprzyja samodzielności myślenia i działania ucznia. Przejawia się to poprzez: wybór i planowanie pracy; wykonywanie pracy; sprawdzanie wykonanej pracy. Nauczyciel stosując tą zasadę powinien odpowiednio do możliwości uczniów dobrać zadania i czynności, które będą wykonywać samodzielnie. Ważna staje się motywacja ucznia, który po samodzielnej efektywnej pracy nabiera wiary we własne możliwości
zasada systematyczności (systemowości)	realizowana jest poprzez logiczne uporządkowanie treści kształcenia w programach kształcenia i w podręcznikach szkolnych oraz przekazywanie wiedzy zgodnie z określonymi regułami (systematyczność; systemowość: stosunki czasowe przestrzenne i ilościowe oraz stosunki przyczynowo – skutkowe; całościowość: korelacja wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa). Zasada w praktyce polega na: skutecznym zaznajamianiem uczniów z nowym materiałem, które powinno być poprzedzone określeniem stanu ich dotychczasowej wiedzy oraz prowadzone w sposób umożliwiający systematyczne nawiązanie do tej wiedzy; nowy materiał wymaga podzielenia go na mniejsze części (zagadnienia); należy akcentować treści najważniejsze, które po włączeniu ich do systemu wiedzy już posiadanej będą stanowić podstawę szerszego systemu wiedzy; wiedzę należy przekazywać rytmicznie, czyli w regularnych odstępach czasu. Zasada systematyczności wymaga od nauczycieli i uczniów: systematycznego przygotowania się do zajęć dydaktycznych; wdrażania uczniów do systematycznego wysiłku; stosowania systematycznej kontroli prac domowych; stosowania systematycznego sprawdzania i oceniania wyników kształcenia
zasada świadomej aktywności	wyzwalanie u uczących się świadomej aktywności, czyli czynnego, ale zarazem świadomego i zaangażowanego uczestnictwa w procesie uczenia się (indywidualna i grupowa motywacja). Reguły dydaktyczne, które kierują tym procesem to: uświadamianie uczniom celów kształcenia oraz potrzeby posiadania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin nauki, przekazywanej w trakcie poszczególnych przedmiotów nauczania i pewnych partiach materiału programowego oraz w konkretnych zajęciach dydaktycznych; systematyczne rozwijanie zainteresowań uczniów; przekonanie o potrzebie samodzielnego utrwalania przekazywanej w czasie zajęć wiedzy i umiejętności; stwarzanie warunków sprzyjających wyzwaniu aktywności uczących się. Aktywizowanie

	uczniów przez nauczyciela wymaga: prawidłowego przygotowania zajęć; wyzwalania dodatniej motywacji; stawiania zadań wymagających autentycznej nie pozornej aktywności uczniów; różnorodności metod, form i środków dydaktycznych; samodzielnego podejmowania decyzji i zadań oraz wielostronnej aktywności (intelektualnej, emocjonalnej, praktycznej).
zasada trwałości wiedzy, umiejętności i nawyków	konieczność takiego organizowania procesu kształcenia, który umożliwi uczniom jak najtrwalsze zapamiętanie poznanych wiadomości i opanowanych umiejętności, aby w odpowiednich sytuacjach efektywnie je wykorzystać. Reguły dydaktyczne w tej zasadzie to: zainteresowanie uczniów nowym materiałem (motywacja); zapewnienie uczniowi aktywnego udziału w zajęciach (płaszczyzna organizacyjna i dydaktyczna); ćwiczenia utrwalające materiał np. techniki mnemoniczne lub zasady neurodydaktyki); częstotliwość powtórzeń (krzywa zapominania); systematyzowanie wiadomości; łączenie wiedzy w logiczne całości; naukowa i praktyczna weryfikacja wiedzy; systematyczna kontrola i ocena pracy; wdrażanie do naukowej weryfikacji praw, zasad i reguł
zasada wdrażania do kształcenia ustawicznego	kształtowanie u uczniów i absolwentów przekonania o wartości ciągłego doskonalenia się oraz umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy. Realizacja zasady wymaga: stawiania zadań wymagających sięgania do literatury i innych źródeł informacji; rozwijanie zainteresowań zawodowych; kształtowania motywacji do samodoskonalenia się zawodowego; umiejętności selekcjonowania informacji; umiejętności gromadzenia i przechowywania wiedzy; umiejętności wyboru źródeł wiedzy, poznania technik i metod pamięciowych i ich praktycznego stosowania

Tabela 59

Ogniwa procesu kształcenia

ogniwa procesu kształcenia	cele
dyrektywy postępowania dydaktycznego, momenty, fazy czynniki warunkujące skuteczność kształcenia. Ogniwa	



dotyczą każdego zajęcia dydaktycznego, niezależnie od jego charakteru (każdemu tokowi kształcenia odpowiadają inne ogniwa). Ogniwa to wspólne elementy zróżnicowanego ze względu na treści, cele, szczeble edukacji i przyjęte założenia procesu kształcenia. Teoretyczną podbudowę ogniw stanowi teoria stopni formalnych J.F. Herbarta (jasność, kojarzenie, system, metoda) oraz W. Reina (przygotowanie, podanie, powiązanie, zebranie, zastosowanie). R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager (1992) twierdzą, iż zadaniem ogniw procesu kształcenia jest: przyciągnięcie uwagi; poinformowanie ucznia o celu uczenia się; pobudzenie przypominania materiału stanowiącego warunki wstępne; przedstawienie materiału bodźcowego (materiału nauczania); kierowanie przebiegiem uczenia się; wywołanie zachowania wykonawczego; dostarczenie informacji zwrotnej dotyczącej poprawności zachowania wykonawczego; ocena zachowania wykonawczego; wzmaganie trwałości i transferu uczenia się; recepcja bodźców i stworzonych przez nie wzorców impulsów nerwowych; odzyskanie wcześniej nauczonego materiału z pamięci długoterminowej i przeniesienie go do pamięci operacyjnej; wydobywanie cech wyróżniających dla umożliwienia percepcji selektywnej; kodowanie semantyczne, wskazówki naprowadzające na odzyskiwanie materiału z pamięci; uruchamianie organizacji wypowiedzi; wprowadzenie wzmocnienia; uruchomienie odzyskiwania z pamięci, umożliwienie zajścia wzmocnienia; dostarczanie strategii i wskazówek naprowadzających, potrzebnych do odzyskiwania wiedzy z pamięci

ogniwa w procesie nauczania i uczenia się: dotyczą poszczególnych momentów procesu nauczania i uczenia się a także jego przebiegu oraz oczekiwanych wyników. Występują w postaci dyrektyw postępowania. W zależności od toku lekcji można wskazać następujące ogniwa: = uświadamianie sobie przez uczniów celów i zadań dydaktycznych; = poznawanie nowych faktów; = nabywanie pojęć; = utrwalanie wiadomości; = przechodzenie od teorii do praktyki; = wykonywanie zadań dydaktyczno – wytwórczych; = kontrola i ocena wyników nauczania

ogniwa w toku podającym według W. Okonia (2003)	autor uważa, iż do czynności nauczyciela kolejno należą: działania sprzyjające uświadamianiu uczniom celów i zadań kształcenia; zaznajamianie uczniów z nowymi rzeczami i zdarzeniami; kierowanie procesem nabywania pojęć; kierowanie procesem poznawania prawidłowości i praw naukowych; kierowanie procesem przechodzenia od teorii do praktyki; organizowanie zajęć praktyczno – wytwórczych; sprawdzanie i ocena osiągniętych przez uczniów kompetencji. Do czynności ucznia zaś należą: działania służące wytworzeniu pozytywnej
---	--

	<p>motywacji do nauki stosownie do zaaprobowanych celów; poznawanie nowych rzeczy i zdarzeń; procesy uogólniania służące wytworzeniu pojęć; poznawanie prawidłowości i praw naukowych oraz systematyzowanie wiedzy; nabywanie umiejętności i nawyków; działania praktyczne służące wytwarzaniu przedmiotów i zmian w otoczeniu oraz samokontrola osiągnięć uzyskiwanych w toku uczenia się</p>
ogniwa w modelu nauczania bezpośredniego	<p>wiedza konieczna do opanowania prostych i złożonych umiejętności oraz w uczeniu się silnie ustrukturyzowanej wiedzy deklaratywnej, której można nauczyć się „krok po kroku”. Uporządkowanie działań w tym modelu to: podanie celów i wywołanie nastawienia; pokaz wiedzy lub umiejętności; ćwiczenia pod kierunkiem; sprawdzenie opanowania wiedzy; rozbudowane ćwiczenia, transfer (przeniesienie) umiejętności na bardziej złożone umiejętności</p>
ogniwa w podającym toku według W.P. Zaczyńskiego (1990)	<p>zdaniem autora kolejno należy wskazać: tworzenie ładu zewnętrznego i wewnętrznego; poznawanie faktów jednostkowych; kształtowanie pojęć; wiązanie teorii z praktyką; kształtowanie umiejętności i nawyków; utrwalanie wiadomości i umiejętności; kontrola i ocena uzyskanych wiadomości i stopnia opanowania umiejętności</p>
ogniwa w toku ekspozycyjnym według W.Okonia (2003)	<p>autor zalicza do nich: przygotowanie klasy do pracy; poznanie i zrozumienie wiadomości o eksponowanym dziele i jego twórcy; uczestnictwo w ekspozycji dzieła; dyskusja na temat głównych wartości dzieła, twórcza aktywność ucznia w zależności od charakteru dzieła</p>
ogniwa w toku operacyjnym według W.Okonia (2003)	<p>autor zalicza do nich: przygotowanie klasy do pracy i sprawdzenie zadania domowego; uświadomienie sobie przez uczniów celu zdania, które ma być wykonane w czasie lekcji; ustalenie modelu działania; wzorowy pokaz danej czynności; wykonanie pierwszych działań przez uczniów pod kontrolą nauczyciela; systematyczne odpowiednio urozmaicone ćwiczenia; zadanie pracy domowej sprzyjającej utrwaleniu sprawności</p>
ogniwa w toku poszukującym według Cz.	<p>autor wskazuje kolejne czynności: uświadomienie problemu; sformułowanie problemu; formułowanie hipotez; empiryczna weryfikacja; włączenie nowej wiedzy do systemu już posiadanej</p>

Kupisiewicz(2006)	
ogniwa w toku poszukującym według W.Okonia (2003)	autor nazywa to także tokiem problemowym: znalezienie się ucznia w sytuacji problemowej i sformułowanie wynikających z niej pytań; wyłonienie na podstawie samodzielnych poszukiwań odpowiedzi na te pytania; sprawdzanie tych odpowiedzi na drodze teoretycznej i praktycznej; uporządkowanie wiadomości i odpowiednie jej utrwalenie; zastosowanie wiadomości w nowych sytuacjach

Tabela 60  
Środki dydaktyczne

środki dydaktyczne	opis
	przedmioty materialne umożliwiające usprawnianie procesu nauczania – uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć szkolnych. Środki dostarczają uczniom określonych bodźców oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk... i ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości
rodzaje środków dydaktycznych	ogólny podział: 1: środki naturalne, które bezpośrednio przedstawiają poznawaną rzeczywistość; 2: środki techniczne, które przedstawiają poznawaną rzeczywistość w sposób pośredni. Należą do nich środki: wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe (audiowizualne), manipulacyjne, modelowe i automatyczne; 3: środki symboliczne, przedstawiające rzeczywistość za pomocą odpowiedniej symboliki, np. słowa mówionego i pisanego, rysunków, grafów, wykresów itp. Wadą tego podziału jest fakt, iż trudno jest w nim ustalić wyraźną linię podziału między środkami technicznymi a symbolicznymi

rodzaje środków dydaktycznych według R. Więckowskiego (1995)	1: techniczne: słuchowe (audycje radiowe, nagrania magnetofonowe, płyty); wzrokowe (przezrocza, filmy nieme, programy komputerowe); wzrokowo-słuchowe (filmy, audycje telewizyjne, programy komputerowe); 2: konwencjonalne: podręcznik; pomoce graficzne; modele; okazy naturalne
rodzaje środków dydaktycznych według W. Okonia (2003)	<p>środki proste:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1) środki słowne (podręczniki i inne teksty drukowane);</li> <li>• 2) proste środki wzrokowe (wizualne): oryginalne przedmioty, modele, obrazy, wykresy, mapy;</li> <li>• 3) środki złożone: mechaniczne środki wzrokowe, służące przekazywaniu obrazu za pomocą urządzeń technicznych (np. aparat fotograficzny, mikroskop, teleskop); środki słuchowe, służące przekazywaniu dźwięków (np. magnetofon, radio);</li> <li>• 4) środki wzrokowo-słuchowe (audiowizualne), łączące obraz z dźwiękiem (np. telewizja);</li> <li>• 5) środki automatyzujące proces uczenia się (maszyny dydaktyczne, gabinety językowe, komputery)</li> </ul>
rodzaje środków dydaktycznych według Cz. Kupisiewicza (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1) środki wzrokowe obejmujące naturalne przedmioty, maszyny, narzędzia oraz modele, obrazy, „wykresy, mapy, diagramy, podręczniki;</li> <li>• 2) środki słuchowe pozwalające przekazywać dźwięki, magnetofon, gramofon, radio, instrumenty muzyczne;</li> <li>• 3) środki wzrokowo-słuchowe (audiowizualne) łączące obraz z dźwiękiem: nagrania telewizyjne wraz z projektorami i aparatami do ich odtwarzania;</li> <li>• 4) środki częściowo automatyzujące proces nauczania i uczenia się; maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe, dydaktyczne układy sygnalizacyjne, urządzenia interkomunikacyjne oraz komputery</li> </ul>
rodzaje środków	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1) pasywne, z których uczeń czerpie informacje bez możliwości oddziaływania na nie.</li> </ul>

<p>dydaktycznych według B. Niemierko (2007)</p>	<p>Pasywne można podzielić na pasywne naturalne ( naturalne krajobrazy, okazy żywe w ZOO i spreparowane, oraz przedmioty muzealne); pasywne nisko symulacyjne (teksty źródłowe, obrazy, przedstawienia teatralne, filmy, audycje radiowe i telewizyjne); pasywne wysoko symulacyjne (symbole słowne i wizualne, modele algebraiczne i graficzne, książki i podręczniki szkolne);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2) interakcyjne, na które uczeń oddziałuje w procesie toku uczenia się. Dzielimy je na interakcyjne naturalne (sprzęt do pisania, instrumenty muzyczne, surowce i narzędzia rzemieślnicze, okazy żywe w hodowli); interakcyjne nisko symulacyjne (kamery fotograficzne i wideo, inscenizacje, modele ruchowe, urządzenie pracowni, hodowle i uprawy szkolne); interakcyjne wysoko symulacyjne (języki „naturalne i sztuczne”, przybory do gier dydaktycznych, komputery z oprogramowaniem)</li> </ul>
<p>funkcje środków dydaktycznych według E. Fleminga (1969,1971,1974)</p>	<p>mimo pozornie „starej” publikacji autora z lat 70 i 80 jest to stale aktualny opis funkcji:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1) funkcja motywacyjna polega na wywoływaniu i podtrzymywaniu chęci / gotowości do uczenia się przez budzenie zaciekawienia i zainteresowania treściami programowymi danego przedmiotu nauczania (im pełniej i dokładniej środki dydaktyczne ukazują poznawaną rzeczywistość, tym wzbudzają większe zainteresowanie, a tym samym silniejszą motywację do jej dalszego poznawania);</li> <li>• 2) funkcja aktywizująca przejawia się w tym, że środki dydaktyczne mogą aktywizować uczniów (studentów) wielostronnie, bowiem wywołują: aktywność sensoryczną (powodującą rozwój spostrzeżeń, umiejętności i zdolności twórczych); intelektualną (rozwój logicznego i twórczego myślenia); werbalną (zachęca do zapisywania informacji, stawiania pytań, czy też wypowiedania się);</li> <li>• 3) funkcja poznawcza: służy ona, jako główne źródło poznania przy rozwiązywaniu problemów na drodze od konkretności do abstrakcji; jako środek weryfikowania przewidywań, hipotez przy rozwiązywaniu problemów na drodze od abstrakcji do konkretności; jako ilustracja słownych opisów i opowiadań;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4) funkcja informacyjna polega na szybkim i dokładnym przekazywaniu wiadomości za pomocą demonstrowanych rzeczy i obrazów;</li> <li>• 5) funkcja weryfikacyjna występuje w czasie empirycznego sprawdzania przewidywań, hipotez, pojęć i poglądów. Wpływa ona na rozwój czynności intelektualnych, a szczególnie twórczego odkrywczego myślenia;</li> <li>• 6) funkcja wychowawcza: polega na oddziaływaniu na uczucia, postawy, poglądy i przekonania uczniów (studentów);</li> <li>• 7) funkcja wdrożeniowa występuje się przy wykonywaniu za pomocą środków dydaktycznych takich czynności jak: wykonywanie obserwacji i ćwiczeń w pracowniach; utrwalanie zdobytych wiadomości przez syntetyczne, obrazowe i dźwiękowe przedstawienie tematyki zajęć; pokazanie różnych zastosowań poznanej wiedzy teoretycznej; pokazanie wzorów wykonania czynności manualnych, technicznych. np. przez wykorzystanie programów instruktażowych czy programów komputerowych</li> </ul>
funkcje środków dydaktycznych według Cz. Kupisiewicza (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1) Funkcja dydaktyczna sprowadza się do tego, że środki dydaktyczne umożliwiają nie tylko przekazywanie wiedzy, lepsze jej zrozumienie, ale również jej utrwalanie oraz sprawdzanie. Umożliwia ponadto weryfikację wiedzy teoretycznej w praktyce</li> <li>• 2) Funkcja poznawcza: środki ułatwiają poznawanie rzeczywistości. Przybliżają tę rzeczywistość poprzez przedstawianie jej w postaci naturalnej, zastępczej lub uogólnionej czy symbolicznej (mapy, plany, modele). Dostarczają również skondensowanej wiedzy o rzeczywistości w postaci tekstów drukowanych (podręczniki, materiały źródłowe, teksty programowe, foliogramy itp.);</li> <li>• 3) Funkcja kształcąca: środki dydaktyczne sprzyjają rozwojowi zdolności poznawczych, uczuć i woli. Umożliwia także opanowanie różnych sprawności, głównie o charakterze praktycznym (np. trenażery, komputery, modele, itp.).</li> </ul>
korelacja środków dydaktycznych z	<p>możemy wymienić:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wprowadzającą i motywującą (przygotowanie uczniów do aktywnego zdobywania in-</li> </ul>

ogniwiami kształcenia według F. Bereźnickiego (2001)	formacji na lekcji, organizowanie sytuacji problemowej); <ul style="list-style-type: none"> <li>• źródłową i weryfikacyjną (główne źródło wiedzy z danego tematu, materiał do weryfikacji hipotez);</li> <li>• syntezującą i utrwalającą (pomoc w tworzeniu uogólnień, syntez i struktur wiedzy, utrwalaniu materiału);</li> <li>• zastosowawczą i wdrożeniową (pokazanie różnych zastosowań teorii w praktyce oraz wzorów wykonania określonych czynności);</li> <li>• kontrolno – oceniającą</li> </ul>
--	---

Tabela 61

Praca domowa ucznia

praca domowa	opis
	Praca domowa uczniów: określana jest:, jako samodzielna praca uczniów w domu; nauka własna; nauka domowa; samodzielne uczenie się w czasie pozalekcyjnym podejmowanych z własnej woli, wynikających z zainteresowań poznawczych lub innych przyczyn
funkcje pracy domowej	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dydaktyczna ( stanowi przedłużenie pracy lekcyjnej); umożliwia pogłębienie, poszerzenie i utrwalenie wiadomości; zebranie pomocy szkolnych, jak okazy przyrodnicze, sporządzanie zestawień statystycznych i jakościowych materiałów uzyskanych w drodze obserwacji; ukształtowanie u uczniów określonych umiejętności i nawyków; służy wdrażaniu uczniów (studentów) do samodzielnego myślenia oraz posługiwaniu się wiedzą w rozwiązywaniu problemów o charakterze teoretycznym i praktycznym; doskonali umiejętności praktyczne i ewentualne ich przekształcanie w nawyki;</li> <li>• wychowawcza ( zmusza uczniów do samodzielnego wykonywania zadań zleconych przez na-</li> </ul>

	<p>uczyciela; wpływa na kształtowanie cech charakterologicznych, a zwłaszcza takich jak: systematyczność, dokładność, pracowitość, silna wola, inicjatywa, stosunek do nauki i pracy itp.; wpływa na rozwój niektórych cech osobowości jak zainteresowania, zdolności, motywacja itp.; ukształtowanie u uczniów określonych umiejętności i nawyków; rozwijanie samodzielności myślenia i działania przez wykonywanie zindywidualizowanych zadań teoretycznych i praktycznych w zakresie wykraczającym poza materiał programowy danego przedmiotu; wpływa znacząco na przygotowanie uczniów i studentów do samokształcenia w przyszłym życiu zawodowym)</p>
<p>funkcje pracy domowej według F. Bereźnickiego (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opracowanie określonych wiadomości związanych z nową lekcją; utrwalenie pogłębienie lub rozszerzenie wiedzy poznanej w czasie lekcji;</li> <li>• kształtowanie określonych umiejętności i sprawności, rozwijanie samodzielności w myśleniu i posługiwaniu się wiedzą w praktyce;</li> <li>• rozwijanie istniejących i budzenie nowych indywidualnych zainteresowań;</li> <li>• rozwijanie inicjatywy, pomysłowości, zdolności twórczych;</li> <li>• rozwijanie umiejętności uczenia się, wdrażanie uczniów do samokształcenia;</li> <li>• kształtowanie nawyków systematycznego, dokładnego wykonywania zadań, wyrabianie pozytywnego stosunku uczniów do uczenia się, rozwijanie należytego traktowania obowiązków;</li> <li>• budzenie przeżyć emocjonalnych, wiary we własne możliwości</li> </ul>
<p>czynności nauczyciela przy zadawaniu pracy domowej</p>	<p>stworzenie sytuacji motywacyjnej i wzbudzenie zainteresowania uczniów tematyką pracy; dokładne wyjaśnienie tematu, rodzaju pracy, treści zadania; podanie celu wykonania zadania domowego; udzielenie instrukcji wykonawczej wraz ze wskazaniem metody pracy i techniki wykonania; wskazanie środków potrzebnych do wykonania pracy; udzielenie odpowiedzi na pytania uczniów; wskazanie sposobu kontroli własnej nauki (pracy); podanie sposobu kontroli pracy przez nauczyciela</p>
<p>odrabianie prac domowych według</p>	<p>dla starszych uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych proponuje następujący schemat: wycisz się przez ok. 5-10 min; ustal, co masz zadane; rozpisz na kartce harmonogram zadań, od najważniejszych do mniej ważnych; ucz się, tzn. metodą „płodozmianu”, tzn. naprzemiennie prze-</p>



<p>Z.W. Brzeńkiewicz (1995)</p>	<p>plataj przedmioty ściśle z humanistycznymi; ucz się intensywnie przez 30-45 min., najlepiej chodząc, gestykulując, mówiąc na głos; sporządzaj kreatywne notatki - mapy myśli; po 30-45 min. nauki zrób 2-3 minutową przerwę, podczas której powinieneś być w ruchu – przewietrz pomieszczenie, w którym się uczysz; pospaceruj po pokoju lub mieszkaniu; poćwicz (skłony, przysiady, wymachy rąk i nóg, krążenie szyją, pompki...); myj ręce i twarz; poźongluj; porzucaj kostkami; napij się wody; pobaw się z psem lub kotem; kiedy po przerwie ponownie usiądziesz do nauki, zastosuj tzw. pomost pamięciowy, czyli krótko powtórz to, na czym skończyłeś przed przerwą i znów 30-45 min. nauki, przerwa 2-3 min. itd. Najlepiej stosować następujący harmonogram przerw: I przerwa 2-3 min. po 30-45 min. nauki; II przerwa 3-5 min. po kolejnych 30-45 min nauki; III przerwa 5-10 min po kolejnych 30-45 min nauki; IV przerwa 30 min regeneracyjna po ok., 2 godz. cyklu nauki</p>
<p>rodzaje prac domowych według F. Bereźnickiego (2001) według kryterium ogólnego</p>	<p>rodzaje prac domowych według F. Bereźnickiego ( 2001). Autor wymienia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1) przygotowanie materiału do nowej lekcji, do nowych zajęć ( zbieranie odpowiednich eksponatów, zapoznawanie się z treściami zawartymi w podręczniku lub innych materiałach, ustalenie danych biograficznych (np. słynnych poetów, pisarzy, naukowców mężów stanu) itp. Rezultat tej pracy może być wyrażony w formie pisemnej i ustnej lub niekiedy w postaci jakiegoś eksponatu czy innego samodzielnego wytworu np. elementu gazetki ściennej, przekroju, schematu, programu komputerowego itd. Uwaga: zadania polegające na zapoznaniu się z określonym tekstem mają szczególne zastosowanie w przypadku zajęć o charakterze problemowym np. lekcja problemowa, wykład konwersatoryjny itp.. Mogą polegać również na wykonaniu określonych doświadczeń lub obserwacji);</li> <li>• 2) uzupełnienie materiału opanowanego w czasie lekcji lub innych zajęć dydaktycznych ( przeczytanie odpowiedniego fragmentu podręcznika, skryptu, wypisów, artykułu czy literatury uzupełniającego; obejrzenie audycji telewizyjnej; wzięcie udziału w różnego rodzaju przedsięwzięciach naukowych np. konferencja naukowa czy sympozjum naukowe. Uwaga: celem jest nie tylko rozszerzenie wiadomości uczniów (studentów), ale także wdrażanie ich do sa-</li> </ul>

	<p>modzielnego korzystania z książki i czasopism oraz kształtowanie odpowiedniego stosunku emocjonalnego do przerobionych treści);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3) utrwalanie przyswojonego materiału ( powtarzanie materiału przerobionego na lekcji (wykładzie) przy wykorzystaniu notatek lub podręczników; wykonanie odpowiednich prac pisemnych (np. wypracowań, streszczeń, wypisów lub rozwiązywaniu zadań na podstawie przerobionego materiału, na pamięciowym opanowaniu wiersza, powtarzaniu słówek itp.);</li> <li>• 4) kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajeń; nabycie odpowiedniej sprawności w wykonywaniu różnych czynności lub w rozwiązywaniu różnego rodzaju zadań. Uwaga: polega m.in. na obliczaniu długości i szerokości geograficznej, wykonywaniu ćwiczeń w pisaniu na klawiaturze komputera itp.);</li> <li>• 5) rozwijanie samodzielności i twórczości uczniów ( rozprawki, referaty, artykuły, wykonywanie pomocy dydaktycznych, układanie zdań, krzyżówek, projektowanie gazetki ściennej, izby pamięci, opracowanie testu dydaktycznego, projektowanie prostego programu komputerowego itp. Uwaga: prace te w stosunku do poprzednich charakteryzują się większym stopniem trudności, ale jednocześnie większymi walorami dydaktyczno-wychowawczymi. Przyczyniają się do rozwoju wyobrażeń, twórczego myślenia, samodzielności, inicjatywy pomysłowości</li> </ul>
<p>rodzaje prac domowych według F. Bereźnickiego (2001) według kryterium relacji zachodzących między lekcjami szkol-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prace pozalekcyjne, utrwalające opracowany na lekcji materiał i wdrażające do praktycznego stosowania przyswojonej wiedzy; (występują formy: mechaniczne utrwalanie przez powtórzenie wiadomości w celu ich reprodukcji; logiczne i strukturalne utrwalenie wiadomości nabytych na lekcji stosowanie wiedzy w różnych sytuacjach – zarówno typowych, jak i problemowych);</li> <li>• prace uzupełniające bądź rozszerzające wprowadzony na lekcji materiał i rozwijające zdolności poznawcze; (występują formy: wykonywanie referatów artykułów, sprawozdań z wysłuchanych audycji czy przedstawień teatralnych, tworzenie albumów czy pomocy dydaktycznych);</li> <li>• prace przedlekcyjne, przygotowujące do nowej lekcji lub do przygotowania materiału po-</li> </ul>

nym a pracami domowymi	trzebnego na kolejną lekcję (występują formy: przeprowadzanie wywiadów, badanie środowiska przyrodniczego, społecznego, lektura wskazanych źródeł).
zadawanie pracy domowej, jako części lekcji	przedstawienie tematu pracy domowej oraz udzielenie instrukcji dotyczącej źródeł, organizacji i metody jej wykonania; wdrażanie uczniów do wykonania zadanej pracy na drodze ćwiczeń próbnych pod kierunkiem nauczyciela, przy jednoczesnym zapoznawaniu ich z technikami i metodami samodzielnej pracy
zalety prawidłowego zadawania pracy domowej	dostarczenie uczniom rzeczowego i metodycznego przygotowania potrzebnego do pracy w domu; pozostawienie uczniom czasu na zapisanie zadania oraz wysłuchanie wskazówek dotyczących sposobu jego wykonania; umożliwienie uczniom zadawania pytań dotyczących powstałych niejasności; rozwiązanie przykładowego zadania ( wzór); zwrócenie uwagi na najważniejsze elementy zadawanego zadania domowego
sposoby różnicowania zadawania pracy domowej	przydzielanie zróżnicowanych zadań domowych; uwzględnienie zadań dodatkowych dla chętnych; przydzielanie zadań do wyboru; uwzględnianie zadań proponowanych przez uczniów
praca domowa z możliwością wyboru według M. Harmin (2016)	to następujące działania nauczyciela: <ul style="list-style-type: none"> <li>• pozwól, by każdy robił w domu tyle zadań, ile potrzebuje, by dobrze opanować temat (pozostawienie uczniom swobody w tej kwestii mobilizuje ich do zastanowienia, co jest dla nich najkorzystniejsze, a ponadto wyrabia nawyk stawiania sobie tego pytania również w innych sytuacjach, na przykład wtedy, gdy sami lub pod presją kolegów pragną czegoś, co nie jest dla nich dobre);</li> <li>• daj możliwość wyboru ilości materiału, który mają opanować. Zależnie od swojej osobistej sytuacji uczeń może wybrać taką pracę domową, którą w konkretnych okolicznościach będzie w stanie porządnie wykonać (przykłady prac domowych z możliwością wyboru: przeczytajcie</li> </ul>

rozdział 6 i napiszcie w kilku zdaniach, czego się dowiedzieliście; przeczytajcie jedno opowiadanie z tej książki; wymyślcie jedno lub kilka zadań tekstowych opartych na tym równaniu matematycznym; nauczcie się tyłu nowych słówek i zwrotów, ilu zdołacie; w domu podsumujcie dzisiejszą pracę w klasie pisząc uwagi typu „dobrze, że...”, „ale następnym razem”: najpierw wymieniajcie to, co udało wam się zrobić dobrze, a potem to, co następnym razem moglibyście zrobić inaczej; z informacji wypisanych na tablicy wyciągnijcie tyle wniosków, ile zdołacie. Jutro będziecie się dzielić nimi w parach; „wymyśl i opisz obowiązki, które chcesz wziąć na siebie. Czy chciałbyś, aby wymienione przez ciebie obowiązki były wypełniane przez innych? Odpowiedz i uzasadnij; dlaczego obowiązki i ich dotrzymywanie są tak ważne dla dobrego funkcjonowania społeczeństwa? Spróbuj wyobrazić sobie, co by się stało, gdyby wszyscy twoi domownicy zrezygnowali ze swoich zobowiązań. Opisz taki dzień w twoim domu; wymyśl firmę zajmującą się na przykład roznoszeniem gazet. Pomyśl, jakie obowiązki miałyby każdy z jej pracowników, co by się stało, gdyby je zaniedbywał. Odpowiedz na pytanie, jaki wpływ na funkcjonowanie firmy ma wyraźny podział obowiązków”( przykłady różnych prac domowych do wyboru po lekcji wiedzy o społeczeństwie (Program KOSS) Temat: O obowiązkach i odpowiedzialności).

Praca domowa z możliwością wyboru wymaga od nauczyciela przestrzegania następujących zasad:

- różnicowania zadań pod względem czasochłonności;
- zachęcania uczniów, by zaczęli rozsądnie gospodarować czasem;
- różnicowania zadań pod względem możliwości uczniów;
- pozwolenie uczniom samodzielnie formułować zadanie domowe;
- pozwalanie na im na samodzielne decyzje, za które biorą pełną odpowiedzialność;
- zaufania uczniom;
- kontroli wykonywania pracy domowej tak, aby stała się ona sukcesem ucznia, wzmacnianie motywacji w samodzielnym wysiłku

źródła przeciążenia ucznia pracą domową	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zła praca szkoły (nadmierna liczba zadań domowych; błędy w zadawaniu pracy domowej;</li> <li>• brak koordynacji w zadawaniu prac domowych przez innych nauczycieli;</li> <li>• brak indywidualizacji zadań; wady tygodniowego rozkładu lekcji;</li> <li>• niesystematyczne sprawdzanie prac domowych;</li> <li>• mała efektywność zajęć lekcyjnych);</li> <li>• przyczyny tkwiące w uczniach (uzdolnienia;</li> <li>• braki w wiadomościach;</li> <li>• niezrozumienie lekcji;</li> <li>• nieznanomość podstawowych zasad pracy umysłowej;</li> <li>• słabo rozwinięta samodzielność; nadmiar zajęć pozaszkolnych);</li> </ul> <p>przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym ( brak kontroli nauki ucznia;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• brak współdziałania rodziców ze szkołą;</li> <li>• niesprzyjająca nauce atmosfera domowa; brak warunków do odrabiania lekcji w domu)</li> </ul>
---	--

## *Przykłady procedur osiągnięcia celów*

- *Mazurkiewicz M. (2012), MALI PATRIOCI. Program edukacji patriotycznej. Program z dziedziny historii i wiedzy o społeczeństwie adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im. Słupskiego Chłopczyka (współautorzy programu zawarto wewnątrz programu). Program opublikowany na stronie Przedszkole-Miejskie-nr-19-w-Słupsku-Słupskiego-Chłopczyka-1515367505421515/*

### 3.4. Procedury osiągnięcia celów w programie autorskim *MALI PATRIOCI*

*Prezentowany program jest o celach globalnych.*

#### 3.4.1. Warunki realizacji programu

- podmiotowe: uczestnikami programu są dzieci realizujące roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne
- instytucjonalne: program może być realizowany w każdej placówce przedszkolnej. Do głównych sposobów realizacji programu należy oglądanie i wykonywanie albumów, wypowiadanie się wokół tematu, słuchanie i śpiewanie piosenek i pieśni żołnierskich, nauka tańca – polonez, rozpoznawanie i utrwalanie symboli narodowych, wyrażanie zdobytej wiedzy za pomocą działalności artystycznej: plastycznej, ruchowo-werbalnej, organizowanie kącika patriotycznego, granie w gry planszowe (przygotowujące do pisania, czytania, uczące strategii), przygotowanie dekoracji sali, zaproszenie gości, wspólne obchody Święta Niepodległości
- pozainstytucjonalne: rodzice dzieci, przedstawiciele wojska, władze lokalne

#### 3.4.3 Metody, formy i środki realizacji programu

metody pracy:

- podające (informujące, oparte na słowie) – opowiadanie, wyjaśnienie, opis, rozmowa;
- problemowe (oparte na samodzielnym dochodzeniu do wiedzy) – dyskusja , burza mózgów, metoda sytuacyjna;
- eksponujące (oparte na obserwacji) – inscenizacje, dramy, impresje ruchowe i muzyczne, eksponowanie prac dzieci;
- praktyczne (działanie).

formy pracy: wszelkie metody powinny być wspierane przez odpowiednio dobrane formy pracy inicjujące aktywność dzieci. Do potrzeb programu stosuje się wszystkie formy pracy w różnych proporcjach w zależności od potrzeb:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorową

### środki dydaktyczne

- konwencjonalne: opowiadania, wiersze, legendy, zdjęcia, ilustracje, albumy, różnorodne rekwizyty i ekspozyty, gry planszowe, różnorodne materiały do działalności plastycznej (do wykonania na przykład kokard narodowych),
  - techniczne: magnetofon, komputer, rzutnik, kasety, płyty.
- 
- *Mazurkiewicz M. (2010), WIĘCEJ RUCHU DLA MALUCHÓW, Program z zakresu wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności fizycznej adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im. Słupskiego Chłopczyka (współautorzy programu zawarto wewnątrz programu). Program opublikowany na stronie Przedszkole-Miejskie-nr-19-w-Słupsku-Słupskiego-Chłopczyka-1515367505421515/*

### 3.4. Procedury osiągnięcia celów w programie autorskim WIĘCEJ RUCHU DLA MALUCHÓW

Prezentowany program jest o celach rozwojowych

#### 3.4. Procedury osiągnięcia celów

##### 3.4.1. Warunki realizacji programu

podmiotowe: program przeznaczony jest dla dzieci w wieku przedszkolnym

instytucjonalne: proponowany program zawiera propozycje do podejmowania różnych form aktywności ruchowej. Począwszy od ćwiczeń i zabaw zmierzających do poznania samego siebie, poprzez ćwiczenia ogólnorozwojowe jak gry zespołowe, olimpiady, zabawy i gry terenowe. Prawidłowo kreowana aktywność fizyczna powinna być dostosowana do możliwości i potrzeb dziecka, a wymagania uzależnione od zdolności ruchowych, umiejętności, inwencji twórczej i poziomu rozwoju osobowości, aby w przypadku nieudanych prób nie zniechęcać dziec-

ka do dalszych działań. Program daje możliwość doboru ćwiczeń i zabaw jak również stopniowania trudności proponowanych zadań, co będzie gwarancją świetnej zabawy i wszechstronnego rozwoju.

pozainstytucjonalne: rodzice, dzieci, przedstawiciele sportu (współuczestnictwo)

#### 3.4.2. Metody, formy i środki realizacji programu

##### 3.4.2. Metody prowadzenia ćwiczeń:

- Metody odtwórcze
- Metody te polegają na posługiwaniu się pokazem zademonstrowanych przez nauczyciela lub wybranego ucznia bądź na odwoływaniu się do pamięci ćwiczącego, który wcześniej obserwował różne czynności ludzi, zwierząt, przedmiotów martwych (np. zabawek). Dziecko musi przetransportować słowa na obraz ruchu powstający w jego wyobraźni, wysłać do efektów polecenie wykonania odpowiedniego ruchu, a następnie zweryfikować, czy wykonywany ruch odpowiada wymaganiom nauczyciela. Do metod odtwórczych należą:
  - Metoda zabawowo – naśladowcza- w zajęciach ruchowych prowadzonych tą metodą dziecko uczy się ilustrowania ruchem jakiejś treści. Uwaga dziecka skupia się najczęściej na zjawiskach i przedmiotach będących w ruchu. Ruchy wykonywane przez dziecko nie muszą być dokładnym odtworzeniem zaobserwowanych czynności i zjawisk. Trzeba dać dzieciom dużo swobody, nie hamować ich inicjatywy i fantazji.
  - Metoda bezpośredniej celowości ruchu (zadaniowa) - polega na wyrozumowanym zestawieniu odpowiednio dobranej pozycji wyjściowej z przemyślanym przebiegiem ruchu wykonanym z przyborem lub bez niego. Repertuar zadań obejmuje ruch proste, łatwe zrozumiałe, nie wymagające długich wyjaśnień. Są to ruchy przemyślane i wymuszają na wykonawcy projektowy przebieg ruchu i efekt zadania.
  - Metoda ścisła- polega na ruchu odwzorowanym z pokazu lub wykonanym na podstawie słownego ujęcia ruchu. Ćwiczenia są wykonywane jednocześnie przez wszystkich ćwiczących na komendę lub w podanym rytmie. Stosując metodę ścisłą nie ma właściwej atmosfery radości i swobody ruchowego wyżycia się na zajęciach.
- Metody twórcze: metoda opowieści ruchowej, gimnastyka twórcza R. Labana, praca szkolna K. Orffa, gimnastyka rytmiczna A. i M. Kniessów, elementy metody Ruchu Rozwijającego W. Sherborne, gimnastyka rytmiczna Rytmy- R.Przyborowska- Wynimko elementy Kinezylogii Edukacyjnej, gimnastyka z nietypowymi przyborami



Formy prowadzenia ćwiczeń: to określone sposoby organizacji ćwiczeń, realizacji konkretnych zadań ruchowych, odnoszące się do właściwego wykorzystania czasu oraz przestrzeni. Jak pisze S. Strzyżewski formy prowadzenia lekcji muszą być ściśle powiązane z metodami realizacji zadań ruchowych. Skuteczność i efektywność procesu wychowania fizycznego mierzona m.in. poziomem rozwoju kompetencji instrumentalnych, zależy w dużym stopniu od korelacji pomiędzy metodami i formami prowadzenia zajęć. Do podstawowych form prowadzenia zajęć zaliczamy:

- formę frontalną- jest to sposób prowadzenia zajęć polegający na tym, że wszyscy wychowankowie w tym samym czasie i miejscu wykonują identyczne ćwiczenia. Nauczyciel określa pozycję wyjściową i końcową ćwiczenia, czas, ilość powtórzeń, przerwę pomiędzy ćwiczeniami, jak również steruje intensywnością ćwiczenia – regulując tempo ćwiczeń.
- formę zajęć w zespołach- realizacja zadań ruchowych za pomocą formy zajęć w zespołach polega na podziale grupy na dwa lub więcej zespołów (grup ćwiczących) oraz przydzieleniu konkretnych zadań ruchowych do wykonania
- formę stacyjną- polega na ustawieniu na określonej przestrzeni szeregu stacji, na których będą wykonywane ustalone ćwiczenia. Dzieci strumieniem (jedno za drugim) realizują zadania ruchowe. Przerwa następuje dopiero po pokonaniu całego toru – wszystkich stacji. Tory ćwiczebne mogą być sztuczne, naturalne lub mieszane.
- formę obwodu ćwiczebnego- podobnie jak w formie stacyjnej tu również należy przygotować szereg stanowisk w układzie zamkniętym -najlepiej po obwodzie sali w kształcie koła lub elipsy. Liczba stacji zależy od ilości ćwiczących, od zadań ruchowych do realizacji, rozwoju psychofizycznego i motorycznego dzieci.
- formę indywidualną- polega na prowadzeniu zajęć poprzez odwołanie się do pomysłowości, wyobraźni, kreatywności i inwencji twórczej dzieci. Nauczyciel określa rodzaj zadania ruchowego do wykonania, a uczeń dobiera samodzielnie sposób jego realizacji. Na przykład nauczyciel poleca dzieciom przeprowadzenie grupy ćwiczeń, które poprawiają i rozwijają gibkość. Ćwiczący natomiast indywidualnie dobierają rodzaj ćwiczenia, pozycję wyjściową oraz liczbę powtórzeń. Prowadzący zajęcia, stosując formę indywidualną, powinien zwracać szczególną uwagę na poprawność i jakość wykonywanych ćwiczeń oraz na stopień realizacji celu ćwiczenia.

Środki dydaktyczne :

- konwencjonalne : opowiadania, wierszyki zdjęcia, ilustracje, przybory gimnastyczne, różnorodne rekwizyty
- techniczne : magnetofon, komputer, płyty, odtwarzacz CD

- *Klimko M. (2014), AMERYKAŃSKI ŚWIAT FILMOWY. Program autorski nauczania języka angielskiego przeznaczony do realizacji w klasie dwujęzycznej VII Liceum Ogólnokształcącego w Suwałkach. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

### 3.5. Procedury osiągania celów kształcenia w programie autorskim „Amerykański świat filmowy”

Prezentowany program jest o celach behawioralnych

#### 3.4.1. Warunki realizacji programu

- podmiotowe – uczniowie II klasy liceum z rozszerzonym programem nauczania chemii i biologii
- instytucjonalne – VII LO W Suwałkach z oddziałami dwujęzycznymi
- pozainstytucjonalne – wypożyczalnia filmów DVD posiadających w swoich zbiorach podane pozycje, TouTube, platforma filmowa

#### 3.4.3. Metody, formy i środki pracy

Metody pracy:

- podające – nauczyciel podaje informacje na temat wyświetlanego filmu, dyskusja na temat wiadomości, które uczniowie już znają o podanym filmie
- problemowe – uczeń rozumie problem pokazany w filmie, wyraża swoje odczucia i dzieli się nimi z resztą uczestników zajęć, burza mózgów
- eksponujące – pokaz filmowy połączony z wywoływaniem refleksji dotyczących problemu przedstawionego w filmie
- praktyczne – uczeń potrafi wykorzystać wiedzę wyniesioną z zajęć w ramach programu autorskiego „Amerykański świat filmowy” i na bieżąco z niej korzysta w celu formułowania własnych wypowiedzi

Wymienione metody opierają się w dużej mierze na słowie. Do zadań ucznia należy zarówno rozumienie słowa mówionego, jak i pisanego, ponieważ pokaz filmowy posiada napisy w języku angielskim. Na etapie oglądania filmu uczeń powinien skupić się na jak najlepszym jego zrozumieniu. Metoda problemowa odnosi się do wzbudzania w uczniu pewnych odczuć, które przełożą się w konsekwencji na spójną wypowiedź, czyli metodę praktyczną. Tezy oraz hipotezy postawione na początku każdego spotkania skłaniają do podjęcia dyskusji na temat filmów i przedstawionych w nich sytuacji. Metodą dyskusji uczniowie wspólnie dochodzą do końcowych wniosków. Praca zbiorowa sprawia, że każda osoba ma prawo do wypowiedzi w języku angielskim, dzięki czemu rozwija się umiejętność logicznego myślenia oraz posługiwania się językiem obcym w praktyce.

Formy pracy

- indywidualne – uczeń konstruuje własną wypowiedź
- zbiorowe – dyskusja angażująca wszystkich uczestników na forum klasy

Środki pracy

- konwencjonalne – lista trudnych wyrażen, biografie autorów powieści, na podstawie których, powstały filmy, recenzje filmów
- techniczne – filmy DVD, komputer przenośny, tablica interaktywna

- *Podlewska M.(2008), ZDJĘCIA COFNIĘTE W CZASIE. Program autorski przeznaczony do realizacji w klasie III szkoły podstawowej. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

3.4. Procedury osiągania celów w programie autorskim *ZDJĘCIA COFNIĘTE W CZASIE*

3.4. 1. Warunki podmiotowe:

- uczniowie : uczestnikami programu są wszyscy chętni uczniowie bez względu na ich możliwości manualne;
- nauczyciel : zainteresowany fotografią i sprzętem fotograficznym oraz posiadający rzetelną wiedzę na ten temat;
- rodzice i goście biorący udział w ewaluacji

Warunki szkolne

- przystosowanie pomieszczenia szkolnego do potrzeb warsztatowych

- dostosowanie treści programowych do bieżących oczekiwań uczestników spotkań (np. więcej zajęć praktycznych, niż teoretycznych)
- współpraca między nauczycielami – ustalenie dogodnej dla wszystkich godziny rozpoczynania zajęć
- zatwierdzenie programu i zgoda na jego realizację przez dyrektora szkoły
- zapewnienie dzieciom opieki i bezpieczeństwa zwłaszcza w trakcie zajęć praktycznych (w ciemni)

#### Warunki pozaszkolne

- zapewnienie opieki i wytyczenie bezpiecznych miejsc na czas wyjścia w teren
- zadbanie o atrakcyjność fotografowanych obszarów, przestrzeni, obiektów
- współpraca z rodzicami, zakładająca pomoc czasową (dodatkowa opieka), finansową (umożliwienie zakupu materiałów niezbędnych do obróbki zdjęć) oraz zapewnienie dzieciom niezbędnych do zajęć urządzeń i materiałów – aparat fotograficzny, i wszystko to, co potrzebne jest do wykonania kamery otworkowej
- współpraca z pracownikami laboratorium fotograficznego

#### 3.4.2 Metody, formy, środki dydaktyczne

##### Metody pracy

##### Metody asymilacji wiedzy (podające)

- pogadanka na temat początków fotografii wraz z pokazem slajdów na temat aparatów fotograficznych dawnych i nowoczesnych;
- rozmowa na temat działania kamery otworkowej wraz z pokazem slajdów na temat pierwszego aparatu fotograficznego (camera obscura)
- dyskusja o jakości, trudnościach, plusach i minusach fotografii dawnej i współczesnej
- praca z książką – poradnikiem, encyklopedią – dotyczącą fotografii

##### Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe)

- klasyczna metoda problemowa: przyporządkowanie prostych elementów kamery otworkowej skomplikowanym częściom aparatu współczesnego
- burza mózgów: jakich efektów fotograficznych można by się spodziewać, gdyby kamerę otworkową wykonać np. z kartonu po mleku, czy z pudełka po kremie do twarzy, bank pomysłów – z czego można zrobić kamerę otworkową

##### Metody waloryzacyjne (eksponujące):

- metody ekspresyjne: prezentacja pierwszego aparatu fotograficznego – kamery otworkowej, prezentacja aparatów fotograficznych dawnych i nowoczesnych, prezentacja fotografii wykonanych różnymi aparatami fotograficznymi, a zwłaszcza kamerą otworkową

#### Metody praktyczne

- metody realizacji zdań wytwórczych: wykonanie własnej kamery otworkowej, fotografowanie przy użyciu własnoręcznie wykonanej kamery otworkowej we wcześniej ustalonej przestrzeni - w terenie, bądź w pomieszczeniu
- laboratoryjne: własnoręczna obróbka zdjęć wykonanych kamerą otworkową w sali spełniającej funkcję ciemni fotograficznej

#### Formy pracy

- praca zbiorowa: wspólne omawianie tematu kamery i zdjęć otworkowych, dzielenie się pomysłami praktycznego wykorzystania przedmiotów codziennego użytku do wykonania camera obscura, przygotowanie i porządkowanie ciemni fotograficznej, pomoc przy obróbce zdjęć otworkowych, wspólna organizacja dnia kończącego serię spotkań w ramach zajęć, przygotowanie wystawy prezentującej efekty pracy z kamerą otworkową, wspólne opracowanie i wykonanie kroniki – albumu, zredagowanie tekstu dotyczącego rysu historycznego fotografii, zaangażowanie w dyskusję z uczestnikami wystawy kończącej zajęcia
- praca indywidualna: przygotowanie prezentacji własnych kamer otworkowych, samodzielne wykonanie kamery otworkowej, indywidualne ustalenie fotografowanego obszaru, fotografowanie kamerą otworkową, obróbka zdjęć wykonanych własną kamerą otworkową, praca wyznaczonej osoby przy zapisie zespołowo zredagowanego rysu historycznego fotografii

#### Środki dydaktyczne

- techniczne: urządzenia do pokazu slajdów, materiał zgrany na płycie DVD, fotografie, aparaty fotograficzne, wyposażenie ciemni fotograficznej – powiększalnik, kuwety, specjalna żarówka do ciemni, papier fotograficzny, klisza, koreks, miarka do odmierzania wody, pęseta, termometr, materiały do wykonania kamery otworkowej – pudełko po herbacie lub puszka, czarna tkanina, folia aluminiowa, szpilka, taśma klejąca, klej, tablice lub tektura do ekspozycji zdjęć

- konwencjonalne : książki, poradniki, encyklopedie, albumy: Naomi Rosenblum „Historia fotografii światowej”, wyd. Baturo, Bielsko – Biała 2005, Boris von Brauchitsch „Mała historia fotografii”, wyd. Cyklady, Warszawa 2004, Huss Dave „Fotografia cyfrowa”, wyd. Edition 2000, Johnson Dave „Aparaty cyfrowe”, wyd. Edition 2000, Pedro Meyer „Prawda i rzeczywistość w fotografii”, wyd. Helion, Gliwice 2006, Peterson Bryan „Ekspozycja bez tajemnic. Jak zrobić wspaniałe zdjęcia aparatem analogowym lub cyfrowym”, wyd. Galaktyka 2007, „Światłoczuły” Tomek Sikora – album fotograficzny, wyd. Znak 2008, Solf Kurt Dieter „Fotografia – podstawy, technika, praktyka”, wyd. WAiF Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe 1980, pudełka tekturowe lub metalowe, czarna tkanina lub czarny papier – nie przepuszczające światła, folia aluminiowa, materiał światłoczuły – papier lub film, cienka igła, taśma klejąca, nożyczki, klej.

### 3.5. Scenariusz zajęć

Szczegółowo opracowany program (przebieg) lekcji/zajęć. Scenariusz lekcji zwykle zawiera dwie części: A: meryczkę zajęć (temat zajęć, cel główny zajęć, cele szczegółowe zajęć, oczekiwane osiągnięcia uczniów, pojęcia kluczowe, które należy wyjaśnić, czas trwania zajęć, metody, formy pracy, środki dydaktyczne) oraz B: przebieg zajęć. Scenariusze (konspekty) zajęć powinny być ściśle skorelowane z ideą wiodącą programu, celami oraz treściami kształcenia. Konspekt może być obszerny (elaborat) lub krótszy (ramowy). Bez względu na objętość, poza stałymi elementami wymienionymi wyżej, powinien jednak zawierać załączniki i karty pracy dla uczniów/wychowanków lub wskazówki do pracy indywidualnej lub grupowej. W literaturze przedmiotu można znaleźć różnego rodzaju propozycje zajęć, jednak należy mieć na uwadze, że pisane były one dla innych niż Twój uczniowie. Zatem inspiruj się ale nie wykorzystuj gotowych scenariuszy jak kalki.

- A: meryczka powinna zawierać następujące informacje: Klasa, wiek uczniów; Data lekcji/zajęć; Imię i nazwisko osoby/osób prowadzących; Przedmiot ( z listy przedmiotów do realizacji na danym szczeblu, rodzaju szkoły, warsztatów, nazwa ogólna spotkań/szkoleń); Temat; Cele ( z podziałem na ogólne i szczegółowe); Cel ogólny ( sformułowany w jednym zdaniu); Cele szczegółowe ( obejmujące dwa poziomy celów( wiedzę i umiejętności) oraz cztery kategorie ( zapamiętanie, zrozumienie, stosowanie wiedzy w sytuacjach typowych, stosowanie wiedzy w sytuacjach problemowych); Cele wychowawcze; Metody nauczania – uczenia się; Ogniwa lekcji; Zasady pracy; Formy pracy; Środki dydaktyczne.
- B: scenariusz ramowy: ujęcie skrótowe, planujący zapisuje najważniejsze czynności nauczyciela i uczniów( w tym miejscu może wykorzystać ogniwa kształcenia).Ten sposób przygotowania scenariusza jest polecany tylko dla doświadczonego nauczyciela. Część B scenariusza musi poprzedzić część A (meryczka).Scenariusz dzieli się na trzy części: wstępną; właściwą i końcową.

Część lekcji Czas; Zasada	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Uwagi
Wstępna ( 3 minuty)	Sprawdzenie obecności Podanie celu lekcji	Sprawdzenie obecności	Sprawdzenie obecności w celu późniejszego podziału uczniów na grupy
Właściwa (30 minut) Zasada przystępności Zasada indywidualizacji i zespołowości	Zapoznanie uczniów z nowym materiałem Podział uczniów na grupy; praca w grupach nad mapą skojarzeń ( dopuszczenie pracy indywidualnej, jeśli uczniowie wyrażą taką chęć) Prezentacja pracy na forum klasy	Aktywne słuchanie (dyskusja)	Kontrolować sposób robienia notatek  Wstępna ocena pracy grup
Końcowa (12 minut) Zasada łączenia teorii z praktyką	Zachęcanie uczniów do wskazywania powiązań nowego materiału w sytuacjach typowych i problemowych Zadanie pracy domowej: uzupełnienie notatek o indywidualne propozycje zastosowań wiedzy w praktyce	Burza mózgów	Końcowa ocena pracy uczniów

- B: scenariusz elaborat. Zalecany dla nauczycieli, którzy startują w zawodzie i studentów. Najtrudniejszy do przygotowania, bo zawiera szczegółowe dyspozycje do realizacji zarówno dla ucznia jak i nauczyciela. W elaboracie muszą znaleźć się także „słowa kluczowe”, wydarzenia historyczne, wzory matematyczne, które ma wymienić uczeń, gdy nauczyciel prowadzi np. pogadankę lub wykład aktywizujący uczniów do pracy. Poniżej przykład rozpisania części wstępnej lekcji.
- B: scenariusz, jako lista czynności nauczyciela. Najkrótszy sposób przygotowania scenariusza lekcji przez nauczyciela „mistrza”. Składa się z uporządkowanej listy np.: sprawdzenie obecności; podanie celu lekcji;



podział uczniów na grupy i przydział zadań; itd. Część B scenariusza musi poprzedzić część A (metryczka).



• *Blok rozszerzający, czyli o co chodzi?*

Tabela 62

Model planowania lekcji wzmacniający zaangażowanie uczniów, zindywidualizowane nauczanie oraz ocenianie kształtujące: według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.112)

Zacznijcie od podstawy programowej lub celu/celów kształcenia	
1.	Jaki materiał obejmuje podstawa programowa lub jaki jest cel? Wybierzcie element odpowiedni na jedną lekcję w danej klasie
2.	Wypiszcie cele uczenia się, które uczniowie będą starali się zrealizować w drodze do osiągnięcia celów programu nauczania i kryteriów sukcesu: -- Zaplanujcie przynajmniej jedno zadanie dla wyjaśnienia każdego z celów uczenia się i kryteriów sukcesu -- Nie zapomnijcie o włączeniu w to zadanie sposobności do zaprezentowania wiedzy uczniów, ich doświadczeń, gotowości do uczenia się i zainteresowania jego celem
3.	Wymyślcie i wypiszcie jak najwięcej zadań dla każdego z celów uczenia się: -- Przygotujcie więcej zadań, niż potrzebujecie -- Dodatkowe zadania pomogą wam zindywidualizować pracę z uczniami (pokazanie materiału na wiele sposobów, różne prezentacje zrozumienia materiału)
4.	Wymyślcie i wypiszcie jak najwięcej metod oceny opanowanego materiału; -- Przygotujcie więcej pomysłów niż jest wam potrzebne -- Dodatkowe metody mogą się przydać do oceniania kształtującego, (jako ćwiczenia, część informacji zwrotnej czy coachingu)

	-- Pomogą wam one także zwiększyć liczbę wykorzystywanych miar, lepiej przedstawić zakres ocen i/lub zróżnicować metody oceny
5.	Dopasujcie ogólną tabelę oceny wyników ucznia biorąc pod uwagę podstawę programową do konkretnego celu uczenia się. Zastanówcie się, jak wykorzystalibyście tę tabelę oceny wyników zadania dla każdej z metod oceny, które wypisaliście. Na przykład w przypadku testu, – jakie byłyby poszczególne kryteria i dlaczego? A w ocenie prezentacji zrozumienia materiału, – jakie by były kryteria dla każdego z poziomów i dlaczego?

Tabela 63

Lekcja wprowadzająca

zazwyczaj dotyczy wprowadzania nowego materiału z przedmiotu, działu programowego, przygotowania do realizacji projektu edukacyjnego, wycieczki. Wbrew utartym schematom wymaga stosowania różnorodnych zasad, metod, form i środków dydaktycznych. Najlepiej rozpocząć od metod problemowych aktywizujących uczniów i motywujących ich do działań na rzecz likwidowania luk w ich wiedzy i umiejętnościach. Zalecane są także metody podające, ale właściwie dostosowane do celów lekcji i wieku uczniów. Uczeń ma poszukiwać wiedzy a nie jej wysłuchiwać. Lekcja wprowadzająca ma strukturę trójdzielną: część wstępna, część właściwa; część końcowa	
tok lekcji	zaciekawienie ucznia nowym tematem poprzez stworzenie sytuacji problemowej, ( jeśli nastąpi to wcześniej uczeń ma kilka dni na samodzielne zebranie materiałów, przeprowadzenie wywiadów z rodzicami na temat ich przodków- wykonanie mapy genealogicznej)
	podanie celów lekcji i korzyści z ich realizacji ( po lekcji będziesz potrafił dodawać pisemnie liczby trzycyfrowe)
	podawanie wiedzy i kształtowanie umiejętności poprzez wykorzystanie ćwiczeń praktycznych
	podsumowanie lekcji ( pokazanie przydatności nabytej wiedzy i umiejętności)

Tabela 64  
Lekcja powtórzeniowa

poświęcona na powtórzenie, ale także uporządkowanie i uzupełnienie wiedzy i umiejętności, które będą przedmiotem sprawdzania lub podstawą do rozumienia i stosowania nowej wiedzy. Zatem lekcja powtórzeniowa nie zawsze ma prowadzić do sprawdzania. Ważne jest wykorzystanie adekwatnych zasad, metod, form i środków dydaktycznych. Lekcja powtórzeniowa wymaga szczególnego przygotowania ze strony nauczyciela, ale także uczniów	
tok lekcji przygotowanie	poinformowanie uczniów o lekcji powtórzeniowej i jej celu ( kilka dni przed lekcją, aby uczeń mógł się do niej przygotować)
	podanie celów lekcji
	wykorzystanie metod problemowych z unikaniem metod podających
	przygotowanie pracy w grupach, parach, zabaw i nagród ( np. punktów dodatkowych zaliczanych do oceny na sprawdzianie)
	symulacja sprawdzianu ( tak, aby uczeń mógł się zapoznać z formą sprawdzianu)
	ocena pracy ucznia( podanie kryteriów oceny)
tok lekcji lekcji powtórzeniowej bez planowania sprawdzianu	poinformowanie uczniów o lekcji powtórzeniowej i jej celu ( kilka dni przed lekcją, aby uczeń mógł się do niej przygotować)
	podanie celów lekcji
	wykorzystanie metod problemowych z unikaniem metod podających ( stosowanych tylko w celu uzupełnienia wiedzy uczniów)
	przygotowanie pracy w grupach, parach, zabaw, konkursów, krzyżówek i nagród ( np. punktów dodatkowych zaliczanych do oceny z przedmiotu)
	podsumowanie lekcji i wskazanie pracy domowej

## *Przykłady scenariuszy zajęć do realizacji programu autorskiego*

- *Mazurkiewicz M. (2012), MALI PATRIOCI. Program edukacji patriotycznej. Program z dziedziny historii i wiedzy o społeczeństwie adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im. Słupskiego Chłopczyka (współautorzy programu zawarto wewnątrz programu). Program opublikowany na stronie Przedszkole-Miejskie-nr-19-w-Słupsku-Słupskiego-Chłopczyka-1515367505421515/*

### 3.5. Scenariusze zajęć

Zajęcia mogą być prowadzone metodą klasyczną oraz metodą Storyline<sup>6</sup>. Dodatkowo przygotowano wskazówki dla nauczycieli.

Metoda klasyczna (projekty zajęć)

1. TEMAT DZIENNY – NASZ DOM TO POLSKA

2. RODZAJE AKTYWNOŚCI:

- społeczna – praca w zespołach, słuchanie wypowiedzi innych, przestrzeganie zasad określonych w grze planszowej;
- poznawcza – poznanie Legendy o Lechu, Czechu i Rusie, poznanie symboli narodowych (godło Polski);
- językowa – swobodne wypowiedzi dzieci na temat powstania państwa polskiego, poprawne formułowanie wypowiedzi;
- ruchowa i zdrowotna – żołnierska musztra, ćwiczenia ogólnorozwojowe, przygotowanie do pisania (mała motoryka) – rysowanie po śladzie kontur Polski;

- artystyczna – wykonanie godła Polski różnymi technikami plastycznymi.

3. LITERATURA: wykaz umieszczony we wskazówkach dla nauczycieli.

4. CELE:

ogólne – budzenie u dzieci świadomości, że należą do wspólnoty ludzi, zamieszkujących szczególny „skrawek” ziemi zwany Ojczyzną

szczegółowe – dziecko:

- pozna i zapamięta historię powstania państwa polskiego,
- pozna, zapamięta i wskaże wśród innych godło Polski jako przykład symbolu narodowego,
- umiejętnie poradzi sobie ze stresem (przegrana podczas gry).

5. METODY: problemowa, słowna, oglądowa.

6. FORMY PRACY: grupowa, indywidualna, zespołowa.

7. ZADANIA – PYTANIA DO DZIECI:

- O czym opowiada legenda?
- Jak powstało państwo polskie?
- Co jest godłem Polski i dlaczego?

8. WARUNKI WYJŚCIOWE W ZAJĘCIU:

- odczytanie listu od żołnierza WP

9. MOŻLIWOŚCI WYBORU

- losowanie grup do wykonania zadania – godło Polski,
- dobrowolny dobór kolegów do gry planszowej – Polska,
- losowanie dziecka do przeprowadzenia musztry wojskowej.

10. PRZEBIEG DZIAŁALNOŚCI DZIECI I NAUCZYCIELA:

I część dnia (ranek):

a) odczytanie otrzymanego listu, rozmowy z dziećmi na temat przygotowania obchodów Święta Niepodległości. List „Drogie dzieci. Jestem żołnierzem Wojska Polskiego. Za kilka dni – 11 Listopada będziemy obchodzić bardzo ważne

święto – Święto Niepodległości. Mam nadzieję, że w tym roku będziemy wspólnie świętować. Aby dobrze przygotować się do uroczystości należy wykonać wiele zadań. Codziennie, przedszkolak, który wylosuje guzik od mojego munduru przeprowadzi dodatkowo żołnierską musztrę. Życzę Wam miłego tygodnia, dobrej zabawy. Spotkamy się w dniu obchodów święta”;

b) zestaw ćwiczeń porannych.

II część dnia:

a) zapoznanie z Legendą o Lechu, Czechu i Rusie,

b) omówienie jak powstało państwo polskie,

c) poznanie godła Polski,

d) musztra wojskowa poprowadzona przez dziecko, które wylosuje guzik od munduru,

e) praca w grupach utworzonych zgodnie z losowaniem – wykonanie godła Polski,

f) przygotowanie wystawki w kąciку patriotycznym.

III część dnia:

a) gra planszowa – „Polska” przygotowanie do pisania (rysowanie po śladzie),

b) dowolny wybór przez dziecko partnera do gry.

11. WARUNKI MATERIALNE – pomoce potrzebne do zajęć:

- list od żołnierza WP,
- Legenda o Lechu, Czechu i Rusie,
- sylwety postaci występujących w legendzie
- gra planszowa – Polska,
- karty pracy – godło Polski,
- guzik od munduru żołnierskiego,
- zestaw ćwiczeń porannych,
- emblematy (figury geometryczne) oraz tablica do podziału na zespoły (grupy).

- *Klimko M. (2014), AMERYKAŃSKI ŚWIAT FILMOWY. Program autorski nauczania języka angielskiego przeznaczony do realizacji w klasie dwujęzycznej VII Liceum Ogólnokształcącego w Suwałkach. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

### 3.5. Scenariusz zajęć w programie autorskim „Amerykański świat filmowy”

Temat: Truman Capote – postać pozytywna czy nie?

Klasa: II liceum

Termin realizacji: Drugi tydzień września

Czas trwania: ok. 150 min. (114 min. filmu, reszta przeznaczona na wstęp do zajęć i dyskusję po filmie)

Cele kształcenia:

ogólne: rozwinięcie w uczniach liceum umiejętności swobodnego mówienia w języku angielskim

szczegółowe: rozpoznawanie dobrego i złego bohatera, poznanie kultury lat 60. XX w. w USA, zrozumienie istoty dylematu głównego bohatera

- wiedza: uczeń poznaje nowe słownictwo zawarte w filmie
- umiejętności: uczeń tworzy własną wypowiedź w języku angielskim omawia ją z uczestnikami spotkania

Metody kształcenia

- Metody podające:

Wykład: nauczyciel opisuje film oraz genezę jego powstania

Dyskusja: nauczyciel wraz z uczniami próbuje odpowiedzieć na pytanie zadane w temacie zajęć. Nie ma tu jednoznacznej odpowiedzi, film ma na celu pokazanie historii pisarza i jego rozterek wewnętrznych. Żaden człowiek nie jest idealny, ale każdy jest w pewnym stopniu egoistą. Problemem poddanym pod dyskusję jest zatem sam człowiek i jego przywary.

- Metody problemowe:

Klasyczna metoda problemowa: nauczyciel na początku zajęć daje uczniom problem do rozwiązania w toku oglądania filmu: czy Truman Capote ma być odbierany jako postać pozytywna, czy negatywna.. Problem jest ściśle związany z akcją filmową.

Formy kształcenia

- Indywidualna: uczeń tworzy własne spójne wypowiedzi do podanego tematu
- Zbiorowa: uczniowie i nauczyciel uczestniczą we wspólnej dyskusji na temat filmu

Środki kształcenia:

Konwencjonalne: lista trudnych wyrażen, biografia Trumana Capote, recenzja filmu

Techniczne: płyta DVD z filmem „Capote” wyświetlanym z angielskimi napisami, tablica interaktywna podłączona do komputera przenośnego z czytnikiem płyt DVD

- Przebieg zajęć:
  - a) Nauczyciel zapoznaje uczniów z tematem zajęć, postacią Trumana Capote’a oraz filmem powstałym na podstawie jego biografii
  - b) Nauczyciel rozdaje uczniom listę trudnych wyrażen, jakie pojawiają się w filmie
  - c) Nauczyciel zaleca uczniom uważne śledzenie tekstu i zaznaczanie na podanej liście sformułowań, których nie rozumieją
  - d) Uczniowie otrzymują 5 minut na zapoznanie się z podanym słownictwem
  - e) Uczniowie wraz z nauczycielem oglądają film „Capote” w całości
  - f) Nauczyciel pyta o niejasności związane ze sferą językową i tłumaczy je uczniom
  - g) Nauczyciel prosi uczniów o opisanie umiejscowienia czasowego filmu i odczuć związanych z bohaterami
  - h) Uczniowie czynnie uczestniczą w dyskusji
  - i) Nauczyciel podsumowuje lekcję i wspólnie z uczniami formułuje wnioski końcowe
  - j) Nauczyciel podaje temat kolejnego spotkania

Załączniki

Opis filmu „Capote”



Truman Capote, a w rzeczywistości Truman Streckfus Persons, uznawany jest za jednego z najwybitniejszych amerykańskiego pisarza i dramaturga. To spod jego ręki wyszły takie dzieła jak "Śniadanie u Tiffany`ego", "Harfa traw" czy, wreszcie, "Z zimna krwią". To właśnie okoliczności narodzin pomysłu na tę ostatnią książkę oraz ciężki i wyczerpujący proces jej tworzenia są głównym tematem filmu Benetta Millera.

W 1959 roku Capote pracuje w "New Yorkerze". Czytając gazetę natrafia na krótką informację o brutalnym morderstwie, którego ofiara padła czteroosobowa rodzina w niewielkiej miejscowości w Kansas. Capote wyrusza tam wraz ze swoją przyjaciółką Nelle Harper Lee - która w rok później odbierze prestiżową nagrodę Pulitzera za powieść "Zabić drozda". Na miejscu rozmawiają z policją, okolicznymi mieszkańcami. Kiedy Capote poznaje zabójców, pierwotny zamysł napisania artykułu o straszliwej zbrodni i reakcji mieszkańców miasteczka, przeradza się w pomysł napisania książki. Mordercami okazali się budzący zaufanie, jeszcze młodzi mężczyźni: Richard Hickock i Perry Smith.

Capote najbardziej zbliżył się do Smitha. Nakłaniał go do zwierzeń na temat dzieciństwa, jednocześnie samemu nie skrywając swoich traumatycznych przeżyć, przynosił książki, wynajmował coraz to nowych, lepszych adwokatów, by odroczyć nieuchronny wyrok śmierci, jaki zawisł nad mężczyznami. Ale nie działał bezinteresownie. Chciał wyciągnąć jak najwięcej informacji na temat zbrodni. Działanie Capote nie jest jednoznacznie określone. Z jednej strony bardzo zżył się z Perryem Smithem. Przesiedział na rozmowach w jego celi ponad miesiąc. Niewykluczone, że nawet zakochał się w swoim nowym przyjacielu (Capote był homoseksualistą). Z drugiej jednak strony w miarę upływu czasu, kiedy otrzymywał potrzebne mu do pisania powieści wiadomości, stawał się oschły i nieprzyjemny wobec swojego rozmówcy. Ale w takich chwilach przemawiało przez niego rozgoryczenie i złość, że nie może ukończyć książki, którą jeszcze na długo przed powstaniem ogłosił najlepszą pozycją dekady... Cóż. Truman Capote nie należał do osób skromnych. Uważał się za geniusza, był wyniosły. Potrafił nawet zapłacić bagażowemu w pociągu, by ten pogratulował mu najnowszej powieści<sup>18</sup>.

#### Biografia Trumana Capote

Prozaik amerykański. Wywodził się z Południa, dzieciństwo spędził w Luizjanie, Alabamie i Missisipi. Po ukończeniu szkoły średniej przez pewien czas pracował jako goniec w redakcji tygodnika "The New Yorker", co stworzy-

---

<sup>18</sup> Dostępne przez: <http://stopklatka.pl/-/6238507,z-zimna-krwia> (05.12.2013)

ło mu okazję do nawiązania pierwszych kontaktów literackich. Debiutował jako nowelista zbiorem "Zatrzaśnij ostatnie drzwi" (1943, "Shut the Final Door"), po którym wydał kilka jeszcze tomów opowiadań wyróżniających się subtelnością psychologicznego rysunku postaci, ulotnością nastroju i wdziękiem stylistycznym, ale uznaną pozycję literacką zdobył dzięki dwóm powieściom - "Inne głosy, inne ściany" (1948, "Other Voices, Other Rooms"), zawierającej wyraźne pierwiastki autobiograficzne opowieści o dojrzewaniu uczuciowym młodego chłopca, i "Harfa traw" (1951, "The Grass Harp"), której bohaterowie uciekają w dzieciństwo, chroniąc się w ten sposób przed okrucieństwem "normalnego" życia, i rezydują gromadnie w rozrostłym drzewie. Podobne przesłania zawiera głośna powieść "Śniadanie u Tiffany'ego" (1958, "Breakfast at Tiffany's"), portretująca młodą dziewczynę, która nie chce stabilizacji i nawet na wizytówce umieszcza informację, że znajduje się permanentnie "w podróży". Natomiast ostatnia z szeroko znanych powieści Capote'a, "Z zimną krwią" (1966, "In Cold Blood"), utrzymana jest w zupełnie odmiennym tonie i napisana inną techniką; jest to swoista "powieść dokumentalna" drobiazgowo rekonstruująca szczegóły krwawej zbrodni, popełnionej przez dwóch recydywistów na czteroosobowej rodzinie farmerskiej z Kansas, a następnie przedstawiająca równie szczegółowo przebieg procesu i zachowanie się zabójców przed i po wyroku, aż po sam dzień egzekucji. Najpełniej oryginalne utwory Capote'a pierwszego okresu twórczości nie znalazły w zasadzie naśladowców, natomiast powieść "Z zimną krwią" dała na swój sposób początek fali "powieści dokumentalnych", które ze szczególnym zapałem uprawiać zaczął Mailer. Po ogromnym międzynarodowym sukcesie "Z zimną krwią" w twórczości Capote'a nastąpiło swoiste "zawierzenie". Przez wiele lat pracował nad zamierzoną na Proustowską skalę powieścią "Answered Prayers", której nigdy nie ukończył (duży fragment ukazał się za życia autora w jednym z czasopism); zachowane 3 rozdziały wydano w 1987 roku, z podtytułem "The Unfinished Novel" ("Wysłuchane modły. Powieść nie ukończona"), w opracowaniu M. Foxa. Powieść, o wyraźnie autobiograficznym charakterze, portretująca nowojorskie środowisko artystyczne wraz z jego międzynarodowymi koneksjami, wywołała wzburzenie z powodu agresywnych i drastycznych charakterystyk wielu luminarzy amerykańskiego życia artystycznego i intelektualnego<sup>19</sup>.

Lista trudnych wyrażen występujących w filmie „Capote”

---

<sup>19</sup> Dostępne przez: <http://lubimyczytac.pl/autor/16786/truman-capote> (16.12.2013)

English word	Polish translation
Juncture	Splot okoliczności
Plot	Fabuła
Research	Badanie
Bureau of investigation	Biuro śledcze
Credentials	Referencje
Foxy	Atrakcyjny
Coffin	Trumna
Manliness	Męskość
Shattered	Rozbity
To have sb pegged	Powiesić kogoś
Recall	Wspominać
Apparently	Widocznie
To spite sb	Złościć się na kogoś
Dash	zburzyć
Famished	wygłodzony
Buffalo	Bawół
Mockingbird	Drozd
Girdle up	Opasać
Bulge	Wybrzuszenie
Maiden	Panna
Waive	Zrzekać się
Preliminary	Wstępny
Hearing	Przesłuchanie
To be accused of	Być oskarżonym o
Unanimous	jednomyślny

Appeal	Odwołanie
Kudos	Uznanie
Affair	Sprawa
Realm	Domena
Blaze	Płomień
Converge	Gromadzić się
Alter	Zmieniać
Warden	Naczelnik
County	Hrabstwo
Burden	Brzemie
Dispense	Wydawać
Spread	Rozprzestrzeniać
Insanity	Szaleństwo
Orphanage	Sierociniec
Collapse	Upadać
Suicide watch	Obserwacja samobójcy
Mendacious	Kłamliwy
Esteem	Szacunek
Achievement	Osiągnięcie
Shiver	Drgawka
Flashlight	Latarka
Claw	Drapać
Supreme Court	Sąd Najwyższy
Inadequate	Nieadekwatny
Counsel	Rada
Plea	Apel

Intend on	Zamierzać
Astonishing	Zdumiewający
Over the wire	Przez telefon
Asphyxia	Duszenie się
Fracture	Złamanie kości
Cervical vertebrae	Krąg szyjny
Laceration	Poszarpanie
Trachea	Tchawica
Desirous of	Pragnący czegoś
Lonesome	Odosobniony
Prim	Sztywny
Eject	Wyciągać
Parson	Pastor
Parlor	Salon
Seal	Przypieczętować
Disquieting	Niepokojący
Velvet	Aksamit
Plaid	Pled
Sedately attired	Skromnie ubrany
Crepe	Guma
Twinkle	Błysk
Carload	Ładowność
Rip a hole	Zrobić dziurę
Scrotum	Moszna
Grasp	Chwycić
Exacerbate	Rozdrażnić

Heighten	Potęgować
Ashamed	Zawstydzony
Harrowing	Nieprzyjemny
Wretched creature	Nędzna kreatura
Nervous breakdown	Załamanie nerwowe
Frankly	Szczerze
Charges	Zarzuty
Warehouse	Magazyn
Utterly	Całkowicie
Prior to	Poprzedzający
Necktie	Krawat
Condemn	Skazać na potępienie
Harness	Użytkować
Foremost	Główny
Donate	Ofiarować
Sovereign	Suwerenny
To be sentenced	Być skazanym

- *Podlewska M.(2008), ZDJĘCIA COFNIĘTE W CZASIE. Program autorski przeznaczony do realizacji w klasie III szkoły podstawowej. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

Temat: Camera obscura (kamera otworkowa) – co się za tym kryje?

Termin realizacji i czas trwania: 3 planowy tydzień spotkań w ramach programu „Zdjęcia cofnięte w czasie”; (5 godzin)

Cele lekcji

Cel ogólny

- nabycie umiejętności wykonania „czegoś z niczego”, wykorzystanie przedmiotów codziennego użytku do stworzenia kamery otworkowej, a następnie posłużenia się nią do zrobienia zdjęć otworkowych

Cele szczegółowe :

- wiedza
  - zdobycie wiedzy na temat zasad działania kamery otworkowej
  - kształtowanie umiejętności dostosowywania różnorodnych przedmiotów z codziennego otoczenia do specyfiki camera obscura
  - znajomość elementów składowych camera obscura
- umiejętności
  - praktyczne umiejętności związane z wykonaniem kamery otworkowej

Metody pracy

Metody asymilacji wiedzy (podające)

- pogadanka: na temat historii fotografii, na temat zdjęć otworkowych i omówienie ich cech połączone z pokazem przykładowych zdjęć wykonanych kamerą otworkową
- opis : budowy kamery otworkowej
- dyskusja : omówienie różnic pomiędzy aparatami fotograficznymi dawnymi i nowoczesnymi

Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy

- burza mózgów - porównanie budowy kamery otworkowej z budową nowoczesnych aparatów fotograficznych – samodzielne wyłonienie różnic, przedstawienie własnych pomysłów dotyczących wykonania kamery otworkowej, przedstawienie własnych koncepcji na temat efektów zastosowania różnorodnych kamer otworkowych

Metody waloryzacyjne (eksponujące)

- metoda ekspresyjna: obejrzenie modelu camera obscura, obejrzenie fotografii wykonanych różnymi aparatami fotograficznymi, w tym fotografii otworkowych

#### Metody praktyczne

- metoda realizacji zadań wytwórczych: wykonanie kamery otworkowej, fotografowanie własną kamerą otworkową

#### Formy pracy

- praca zbiorowa: wspólne omawianie tematu kamery i zdjęć otworkowych
- praca indywidualna: samodzielne wykonanie kamery otworkowej, fotografowanie kamerą otworkową, obróbka zdjęć wykonanych własną kamerą otworkową,

#### Środki dydaktyczne

- techniczne: aparaty fotograficzne, materiały do wykonania kamery otworkowej – pudełko po herbacie lub puszka, czarna tkanina, folia aluminiowa, szpilka, taśma klejąca, klej, tablice lub tektura do ekspozycji zdjęć
- konwencjonalne : książki, poradniki, encyklopedie, albumy: Naomi Rosenblum „Historia fotografii światowej”, wyd. Baturo, Bielsko – Biała 2005, Boris von Brauchitsch „Mała historia fotografii”, wyd. Cyklady, Warszawa 2004, Huss Dave „Fotografia cyfrowa”, wyd. Edition 2000, Johnson Dave „Aparaty cyfrowe”, wyd. Edition 2000, Pedro Meyer „Prawda i rzeczywistość w fotografii”, wyd. Helion, Gliwice 2006, Peterson Bryan „Ekspozycja bez tajemnic. Jak zrobić wspaniałe zdjęcia aparatem analogowym lub cyfrowym”, wyd. Galaktyka 2007, „Światłoczuły” Tomek Sikora – album fotograficzny, wyd. Znak 2008, Solf Kurt Dieter „Fotografia – podstawy, technika, praktyka”, wyd. WAiF Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe 1980, pudełka tekturowe lub metalowe, czarna tkanina lub czarny papier – nie przepuszczające światła, folia aluminiowa, materiał światłoczuły – papier lub film, cienka igła, taśma klejąca, nożyczki, klej

#### Przebieg zajęć

- Powitanie dzieci przez prowadzącego
- Zebranie wszystkich uczestników zajęć przy jednym stole



- Krótkie wypowiedzi prowadzącego na temat: „Skąd się wzięła camera obscura”? (załącznik nr 1); „Jak działa camera obscura?” (załącznik nr 2); „Jak zrobić kamerę otworkową?” (załącznik nr 3)
- Prezentacja – pokaz slajdów dotyczących kamery otworkowej, jej początków i aktualnych zastosowań – prezentuje opiekun grupy
- Oglądanie przyniesionych przez prowadzącego modeli kamery otworkowej (wypożyczonych z Polskiego Towarzystwa Artystów Fotografików w Gdańsku)
- Uczniowie uzupełniają wiadomości na temat kamery otworkowej, czerpiąc informacje z leżących na stole książek i albumów
- Dzieci oglądają i omawiają zdjęcia otworkowe (wypożyczone z Polskiego Towarzystwa Artystów Fotografików); oceniają, dyskutują na temat ich zalet i wad, wskazują na te, które im się najbardziej podobają
- Uczestnicy zajęć przygotowują się do wykonania kamery otworkowej, układają na stole wszelkie niezbędne materiały. Każdy uczeń wykonuje własną kamerę: - wyklada wewnątrz przyniesionego pudełka czarną tkaniną lub czarnym papierem (przykleja klejem), wycina okienko w przedniej ścianie pudełka (średnica ok. 2 cm), zamyka okienko folią aluminiową ( przyklejając ją od środka pudełka), delikatnie wykonuje w folii ( na środku okienka) malutki otworek przy użyciu cienkiej igły (wielkość otworu w granicach 0,1mm – 0,3 mm), przykrywa „obiektyw” materiałem nieprzepuszczającym światła, np. czarnym papierem, zakłada materiał światłoczuły – pasek kliszy lub papier fotograficzny, w warunkach całkowitej ciemności, w pomieszczeniu bez okna, przy zgaszonym świetle i bez dostępu światła z zewnątrz, kliszę lub papier fotograficzny przytwierdza taśmą klejącą na tylnej ścianie pudełka, na przeciwko ścianki z „obiektywem” (z otworkiem), zabezpiecza kamerę od zewnątrz, zakleja ewentualne szpary w kamerze czarnym papierem ( w w/w warunkach).
- Uczniowie umieszczają wykonane kamery otworkowe w szafce, celem przechowania ich do następnego spotkania

- Dzieci porządkują salę i sprzątają ze stołu
- Zakończenie zajęć, dyskusja na temat zajęć oraz pożegnanie się z grupą

#### Załączniki

- Załącznik nr 1: Skąd się wzięła camera obscura?

Camera obscura (z łac. zaciemniony pokój, ciemna komnata) zwana jest też kamerą otworkową. Składa się z poczernionego wewnątrz pudełka (dla zredukowania odbić światła). Na jednej ścianie znajduje się niewielki otwór o średnicy od 0,1 mm do 1 mm (zależnie od wielkości kamery), spełniający rolę obiektywu. Na drugiej ścianie jest miejsce na materiał światłoczuły – kliszę lub papier fotograficzny. Początków tego urządzenia można się doszukać w starożytnej Grecji. Podobno Arystoteles, podczas częściowego zaćmienia słońca, zaobserwował obraz tworzony na ziemi przez promienie przechodzące między liśćmi drzewa. Obserwacje z użyciem tego prostego instrumentu optycznego były prowadzone przez Chińczyków, Greków i Arabów. Jednak pierwszy znany naukowy opis ciemni optycznej znajduje się w rękopisach (pochodzących najprawdopodobniej z 1020 roku) arabskiego matematyka Alhazena (Hasana) z Basry. Camera obscura służyła astronomom do obserwacji rocznych torów, po jakich porusza się słońce, do obserwacji plam słonecznych i księżyca. Służyła też jako pomoc przy wykonywaniu rysunków. Była wykorzystywana przez artystów malarzy, między innymi Leonardo da Vinci, jako narzędzie pomocne przy określaniu np. perspektywy. Johann Wolfgang Goethe przy pomocy camera obscura utrzymywał widoki ze swych podróży. Roger Bacon przez analogię z powstawaniem obrazu w kamerze otworkowej wyjaśnił sposób powstawania obrazu w oku. Camera obscura stanowi pierwotny wzór aparatu fotograficznego. Obraz otrzymany za pomocą camera obscura posiada następujące cechy: miękkość, łagodne kontrasty, rozmycie, nieskończoną głębię ostrości oraz zupełny brak dystorsji (wada optyczna polegająca na zniekształceniach obrazu). Zdjęcie wykonane na materiale barwnym posiada pastelową kolorystykę. Z uwagi na te cechy obrazu camera obscura jest do dziś wykorzystywana w fotografii artystycznej. ([www.pl.wikipedia.org](http://www.pl.wikipedia.org) , 03.02.2009)

- Załącznik nr 2: Jak działa camera obscura?

Światło przechodząc przez otworek o małej średnicy tworzy na przeciwległej ścianie (na materiale światłoczułym) obraz, którego jasność będzie proporcjonalna do jasności punktu na zewnątrz oraz do wielkości otworka. Zwiększanie średnicy otworka zmniejsza ostrość obrazu. Zmniejszanie średnicy otworka poprawia ostrość, ale zmniejsza jasność. Obraz powstający w camera obscura różni się od obrazu uzyskanego przez aparat fotograficzny tym, że jest bardziej miękki, nieostry. ([www.pl.wikipedia.org](http://www.pl.wikipedia.org), 03.02.2009)

- Załącznik nr 3: Jak zrobić kamerę otworkową?

Do zbudowania kamery otworkowej potrzebne jest np. pudełko lub puszka po herbacie, czarny materiał (tkanina lub papier) do wyłożenia wnętrza pudełka oraz folia aluminiowa. W ścianie z przodu pudełka lub puszki należy wyciąć otwór, a następnie zakryć go od środka poprzez naklejenie aluminiowej folii. W folii trzeba wykonać cienką igłą lub szpilką otworek wielkości od 0,1mm do 1 mm. Przed przystąpieniem do wykonywania fotografii otworkowych, na tylnej ścianie pudełka należy założyć materiał światłoczuły (kliszę lub papier fotograficzny). Trzeba zrobić to w całkowitej ciemności, by nie dopuścić do prześwietlenia kliszy bądź papieru. Zaklejając „obiektyw” materiałem nieprzepuszczającym światła można przystąpić do odpowiedniego ustawienia kamery w wybranym miejscu. ([www.pl.wikipedia.org](http://www.pl.wikipedia.org), 03.02.2009)

### 3.6. *Ewaluacja programu autorskiego*

Ewaluacja, zdaniem B. Niemierki (1996), jest „pogłębionym sprawdzeniem i ocenieniem osiągnięć uczniów, obejmującym analizę warunków przebiegu i wyników nauczania, nastawionym na ulepszenie procesu dydaktycznego” (s. 5).

Proces ewaluacji wymaga dokładnego przygotowania i przemyślenia jej etapów. A. C. Ornstein, F. P. Hunkins (1998) proponuje, aby były one uszeregowane następująco:

- decyzja co oceniać → zaczynamy od decyzji co oceniać w systemie lokalnym, szkolnym, przedmiocie, klasie, uczniach itd.;
- zbieranie informacji → wymaga ustalenia źródła informacji, sposobu pozyskiwania ich oraz harmonogramu dokonania obserwacji;
- porządkowanie informacji → ustalenie systemu kodowania, przechowywania i przetwarzania informacji;
- analiza informacji → dobranie odpowiednich metod analizy zebranych danych;
- sprawozdanie → musi być zrozumiałe dla odbiorcy (autora programu). Profesjonalnie przygotowane sprawozdanie może zawierać zarówno analizę ilościową (statystyczną) jak i jakościową zebranych danych;
- ponowienie oceny → każdy program powinien podlegać systematycznej ocenie w celu uzyskiwania aktualnych informacji zwrotnych.

W celu ewaluacji programu autorskiego można wykorzystać różne metody. W tym miejscu skupię się na podziale metod według B. Niemierki (1998). Autor proponuje wyróżnić metody holistyczne, „w których osiągnięcia każdego ucznia traktuje się, jako oryginalną, niepodzielną całość, opisywaną za pomocą ustalonych kryteriów oceny, oraz analityczne, w których osiągnięcia uczniów są traktowane jako zbiory pojedynczych wiadomości, umiejętności i nawyków ruchowych, sprawdzane przez rozwiązywanie odpowiednio dobranych zadań. Inny podział metod ewaluacji dotyczy sposobu, w jaki uczeń przedstawia swoje osiągnięcia: ustnie, to jest przez dialog, recytowanie, opowiadanie lub referowanie; pisemnie, to jest przez zapis odpowiedzi na pytania i rozwiązań wskazanych zadań, sprawozdanie, wypracowanie, rozprawkę i formy literackie, lub praktyczne, to jest pokazując egzaminatorowi wykonanie złożonej czynności lub jej niewerbalny wytwór” (s. 429).

Zgodnie z powyższymi uwagami ewaluacja powinna zdaniem według B. Niemierki (1998) dostarczać odpowiedzi na pięć rodzajów pytań:

- pytania o wartość wewnętrzną – pryzmatem oceny programu są ideały i cele pedagogiczne, które wydają się oceniaczom istotne. Dobór celów i ideałów przy ocenie programu podyktowany jest subiektywnym podejściem oceniaczom (inaczej program oceni humanista, inaczej zaś behawiorysta);
- pytania o wartość instrumentalną obejmują:
  - jakie zadania i cele zostały postawione w programie?
  - co program zakładał, a co zostało osiągnięte?
  - czy poprzez stosowane metody, treści i środki została utrzymana orientacja psychologiczna i filozoficzna?
  - dla jakich uczniów program jest przeznaczony?
  - jacy uczniowie wyniosą najwięcej z realizacji programu?
  - pytania o wartość względną dotyczą porównania nowego programu z programami już funkcjonującymi w następujących aspektach:
    - osiągnięcia uczniów;
    - łatwość realizacji;
    - koszty realizacji;
    - rola programu w strukturze szkoły;
    - zgodność celów programu z oczekiwaniami społeczności lokalnej;
- pytania o możliwości optymalizacji. Ten rodzaj pytań stawiany jest przez cały okres realizowania programu. Twórca lub oceniacz programu wciąż musi pytać jak poprawiać treści kształcenia i wychowania, a wraz z nimi metody i formy ich realizacji, aby podnieść jego efektywność;
- pytania o ostateczną decyzję dotyczącą problemu czy na podstawie zgromadzonych informacji nowy program utrzymać, zmienić, czy po prostu odrzucić.

Ewaluacja programu, podobnie jak jego przygotowanie i realizacja, jest wysiłkiem zespołowym (nauczyciele, uczniowie, rodzice, sponsorzy...). Uzasadnione zatem jest, aby w ocenie efektywności programu uzyskać informacje zwrotne od:

uczniów/wychowanków: jak podobał im się realizowany program autorski, co chcieliby zmienić, czego się nauczyli, jak widzą swój osobisty wkład w realizację programu, jak postrzegają siebie, swoich kolegów i nauczycieli w procesie nauczania – uczenia się;

nauczycieli/wychowawców: jakie mają ogólne odczucia po realizacji programu, co chcieliby udoskonalić, jakie odnieśli sukcesy, jakie ponieśli porażki, jakim przemianom uległy relacje między nimi a uczniami, co o ich pracy sądzą inni nauczyciele, jak teraz widzą swoją rolę w procesie nauczania;

rodziców/opiekunów: jakie efekty można było zaobserwować w trakcie realizacji programu autorskiego u dzieci, czy chcieliby coś zmienić, może bardziej zaangażować się w proces edukacyjny swoich dzieci, w jaki sposób i o jakie elementy można uzupełnić oceniany program;

sponsorów: jak oceniają efektywność wykorzystanych środków finansowych, czy ten sposób dotowania sprawia im radość, co należy zmienić w programie, aby był on bardziej funkcjonalny;

konsultantów: zdaniem A. C. Ornsteina i F. P. Hunkinsa (1998) warto czasami zatrudnić konsultanta z zewnątrz, by opracował projekt ewaluacji i skoordynował ją, zwłaszcza jeśli w szkole lub kuratorium brakuje specjalisty ewaluatora.

Dotychczasowe rozważania nasuwają niewątpliwy wniosek, że proces ewaluacji jest bardzo trudny. Nie tylko bowiem wymaga profesjonalnie przygotowanych narzędzi, ale także specjalistów. Brak umiejętności dokonywania ewaluacji przez nauczyciela/wychowawcę spowodować może, iż: ewaluacja będzie nietrafna (pomiar nie dotyczy tego, czego powinien dotyczyć); ewaluacja zostanie sporządzona na podstawie niewłaściwego doboru wskaźników; ewaluacja odznaczać się będzie niewłaściwą procedurą; na podstawie wyników ewaluacji dokonano zbyt szerokiej generalizacji w porównaniu z rozmiarami badania i ich efektów.

Podsumowując można stwierdzić, że nieprawidłowo dokonany proces oceny programu nauczania związany jest z etyczną odpowiedzialnością ewaluatora, który musi zdawać sobie sprawę z konsekwencji nieadekwatnego opisu.



## *Blok rozszerzający, czyli o co chodzi ?*

Kontrola i ewaluacja. Kontrola to działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny prowadzone w szkole lub placówce w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki. Ewaluacja to proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę. ewaluacja: obiektywna ocena projektu, programu lub polityki na wszystkich jego etapach, tj. planowania, realizacji i mierzenia rezultatów. Dostarcza rzetelnych i przydatnych informacji pozwalając wykorzystać zdobytą w ten sposób wiedzę w procesie decyzyjnym. Dotyczy procesu określenia wartości lub ważności działania, polityki lub programu. Ewaluacja jest ważną częścią w programach realizowanych z funduszy unijnych. W szkole zaś jest elementem nadzoru pedagogicznego i realizacji programów autorskich i wychowawczych.

Tabela 65

### Ewaluacja i jej rodzaje

ewaluacja i jej rodzaje	opis
ewaluacja	proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę; wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej, jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce (Rozporządzenie Ministra Edukacji Na-

	rodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego).
ewaluacja całościowa	ewaluacja zewnętrzna przeprowadzana w zakresie wszystkich wymagań, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 21a ust. 3 ustawy. W przypadku przerwania ewaluacji całościowej organ sprawujący nadzór pedagogiczny przeprowadza w szkole lub placówce ewaluację całościową w innym terminie(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego)
ewaluacja problemowa	ewaluacja zewnętrzna przeprowadzana w zakresie wybranych wymagań, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 21a ust. 3 ustawy. W przypadku przerwania ewaluacji problemowej organ sprawujący nadzór pedagogiczny przeprowadza w szkole lub placówce ewaluację całościową(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego).
ewaluacja wewnętrzna	przeprowadzana przez dyrektora szkoły lub placówki. Ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne w jej działalności. W celu realizacji tych zadań dyrektor szkoły lub placówki w szczególności obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego)
ewaluacja zewnętrzna	ewaluacja przeprowadzana przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Ewaluacja zewnętrzna jest przeprowadzana w zakresie wymagań określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz. 1214). Obejmuje: 1) zbieranie i analizowanie informacji o działaniach szkoły lub placówki w zakresie badanych wymagań; 2) opisanie działań szkoły lub placówki w zakresie badanych wymagań; 3) ustalenie, czy szkoła lub placówka spełnia badane wymagania; 4) przygotowanie raportu z ewaluacji. Szkoła lub placówka spełnia badane wymagania, jeżeli realizuje każde z tych wymagań, co najmniej na poziomie podstawowym. Ewaluacja zewnętrzna jest przeprowadzana przez zespół wyznaczony przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Organ sprawujący nadzór pedagogicz-



ny nad szkołą lub placówką oraz kurator oświaty mogą wyznaczyć wspólny zespół w celu przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznej w szkole lub placówce. W przypadku organu sprawującego nadzór pedagogiczny innego niż kurator oświaty, ewaluacja zewnętrzna może być również przeprowadzona przez wyznaczoną przez ten organ osobę. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny zawiadamia, w terminie, co najmniej 30 dni przed planowanym rozpoczęciem ewaluacji, dyrektora szkoły lub placówki oraz organ prowadzący szkołę lub placówkę o zamiarze przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznej, jej terminie i zakresie. Ewaluację zewnętrzną przeprowadza się na podstawie imienne-go upoważnienia. Zespół lub osoba wyznaczeni do przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznej przedstawiają na zebraniu rady pedagogicznej, a w przypadku szkoły lub placówki, w której nie tworzy się rady pedagogicznej – na zebraniu z udziałem dyrektora, nauczycieli i osób niebędących nauczycielami, które realizują zadania statutowe szkoły lub placówki – zakres i harmonogram ewaluacji. Przeprowadzenie w szkole lub placówce czynności ewaluacji zewnętrznej nie może zakłócać pracy szkoły lub placówki. Czynności ewaluacji zewnętrznej przeprowadzane w szkole lub placówce nie powinny trwać dłużej niż 5 dni w ciągu kolejnych dwóch tygodni. Zespół lub osoba wyznaczeni do przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznej: 1) uzgadniają z dyrektorem szkoły lub placówki przebieg ewaluacji i podejmowane w jej ramach czynności; 2) uzyskują od dyrektora szkoły lub placówki informacje o pracy szkoły lub placówki; 3) dokumentują czynności ewaluacji. Osoby uczestniczące w ewaluacji zewnętrznej, w tym nauczyciele, uczniowie, wychowankowie i ich rodzice oraz przedstawiciele organizacji i instytucji współpracujących ze szkołą lub placówką, są wybierane przez zespół lub osobę wyznaczonych do przeprowadzenia ewaluacji. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może przerwać ewaluację zewnętrzną w przypadku powzięcia informacji o działaniach szkoły lub placówki mających wpływ na wiarygodność wyników ewaluacji. W przypadku przerwania ewaluacji zewnętrznej organ sprawujący nadzór pedagogiczny niezwłocznie przekazuje dyrektorowi szkoły lub placówki oraz organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę pisemne powiadomienie o przerwaniu ewaluacji zewnętrznej i jego przyczynach. Zespół lub osoba, którzy przeprowadzają ewaluację zewnętrzną, przed sporządzeniem raportu przedstawiają wyniki i

	<p>wstępne wnioski z ewaluacji na zebraniu rady pedagogicznej, a w przypadku szkoły lub placówki, w której nie tworzy się rady pedagogicznej – na zebraniu z udziałem dyrektora, nauczycieli i osób niebędących nauczycielami, które realizują zadania statutowe szkoły lub placówki. Raport z ewaluacji zawiera: 1) wyniki ewaluacji obejmujące: a) opis działań szkoły lub placówki w zakresie badanych wymagań, b) ustalenie, czy szkoła lub placówka spełnia badane wymagania; 2) wnioski z ewaluacji. Raport z ewaluacji sporządza się w terminie 25 dni roboczych, licząc od dnia rozpoczęcia w szkole lub placówce czynności ewaluacji zewnętrznej. Dyrektor szkoły lub placówki, w terminie 7 dni roboczych od dnia otrzymania raportu z ewaluacji, może zgłosić do organu sprawującego nadzór pedagogiczny pisemne, umotywowane zastrzeżenia dotyczące raportu. W przypadku stwierdzenia zasadności zgłoszonych zastrzeżeń, organ sprawujący nadzór pedagogiczny, dokonuje zmian w raporcie z ewaluacji i przekazuje go dyrektorowi szkoły lub placówki oraz organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę. W przypadku ustalenia w wyniku ewaluacji zewnętrznej, że szkoła lub placówka nie spełnia wymagań organ sprawujący nadzór pedagogiczny poleca dyrektorowi szkoły lub placówki opracowanie programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania i wyznacza termin realizacji tego polecenia (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego)</p>
<p>wewnętrzne mierzenie, jakości szkoły/ przedszkola</p>	<p>system, który pozwala na mierzenie jakościowego wymiaru pracy szkoły/ przedszkola. Ważną rolę pełni nadzór pedagogiczny, który zapewnia ciągły rozwój i doskonalenie, jakości jej pracy oraz zmierza do zaspokojenia potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli. Sprawny i skuteczny nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły lub placówki sprzyja podwyższaniu, jakości jej pracy. Wewnętrzne mierzenie, jakości pracy szkoły organizuje dyrektor. Zgodnie z rozporządzeniem MEN do przykładowych wskaźników wewnętrznego mierzenia, jakości pracy placówki można zaliczyć: = w szkole lub placówce opracowano organizacja wewnętrznego mierzenia, jakości jej pracy (tj. plan, procedury, sposób dokumentowania oraz wykorzystania i przekazywania wyników mierzenia, jakości pracy szkoły lub placówki); = nauczyciele znają zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego przez dyrektor; = organizacja mierzenia, jakości jest zrozumiała dla wszystkich; = dyrektor szkoły</p>

	<p>lub placówki tworzy zespoły do prowadzenia mierzenia, jakości, w których skład wchodzi nauczyciele zainteresowani danym zagadnieniem i mający refleksje na jego temat; = dyrektor monitoruje prace zespołów prowadzących mierzenie, jakości, wspomaga członków zespołu w pokonywaniu trudności; = wyniki mierzenia, jakości są analizowane w radzie pedagogicznej, w wyniku tej analizy ustalane są kierunki koniecznych zmian uwzględnianych w programie rozwoju (kolejne misje szkoły); wnioski są przedstawiane uczniom i ich rodzicom; = wyniki wewnętrznego mierzenia, jakości są zbieżne z wynikami uzyskanymi w zewnętrznym mierzeniu, jakości; = w procesie mierzenia, jakości stale diagnozowane są osiągnięcia edukacyjne uczniów; = raport szkoły o wynikach wewnętrznego mierzenia, jakości stanowi rzetelne źródło informacji dla władz oświatowych i samorządowych; = nauczyciele angażują się w proces wewnętrznego mierzenia, jakości pracy szkoły lub placówki; = w toku mierzenia, jakości bada się skuteczność metod kształcenia i -wychowania stosowanych w szkole lub placówce; = w szkole lub placówce gromadzi się, udostępnia i na bieżąco wykorzystuje wyniki wewnętrznego mierzenia, jakości, w tym zwłaszcza informacje dotyczące stanu, warunków i efektów pracy dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej szkoły lub placówki; w szkole lub placówce analizuje się potrzeby i oczekiwania uczniów, rodziców i nauczycieli oraz poziom zaspokojenia tych oczekiwań</p>
zewnętrzne mierzenie, jakości	<p>mierzenie, jakości pracy szkół i placówek prowadzone przez kuratora oświaty oraz inne organy sprawujące nadzór pedagogiczny, z wyjątkiem dyrektora szkoły lub placówki</p>

Tabela 66  
Kontrola i jej rodzaje

kontrola	<p>działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny prowadzone w szkole lub placówce w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowaw-</p>
----------	--

czej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki. Kontrola podejmowana przez kuratora oświaty, przewidziana w planie nadzoru jest przeprowadzana z wykorzystaniem arkuszy kontroli zatwierdzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Kontrola jest przeprowadzana przez osobę lub zespół wyznaczonych przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny zawiadamia, w terminie, co najmniej 7 dni przed planowanym rozpoczęciem kontroli, dyrektora szkoły lub placówki oraz organ prowadzący szkołę lub placówkę o zamiarze przeprowadzenia kontroli przewidzianej w planie nadzoru jej terminie i tematyce. Kontrolę przeprowadza się na podstawie imiennego upoważnienia. Przeprowadzenie w szkole lub placówce czynności kontroli nie może zakłócać pracy szkoły lub placówki. Kontrola przewidziana w planie nadzoru nie powinna trwać dłużej niż 2 dni. Osoba upoważniona do przeprowadzenia kontroli: 1) rzetelnie i obiektywnie ustala stan faktyczny; 2) zbiera niezbędne dowody stanowiące podstawę ustaleń kontroli; 3) zapewnia dyrektorowi szkoły lub placówki czynny udział w kontroli; 4) dokumentuje czynności kontroli. Zebrane w toku kontroli dokumenty potwierdzające przebieg i wyniki czynności kontroli stanowią akta kontroli. Kontrolujący sporządza protokół kontroli, który zawiera między innymi: tematykę kontroli; opis ustalonego stanu faktycznego, w tym ujawnionych nieprawidłowości, oraz zalecenia wynikające z przeprowadzonych czynności kontroli wraz z terminem ich realizacji; pouczenie o prawie zgłoszenia przez dyrektora szkoły lub placówki zastrzeżeń do ustaleń zawartych w protokole kontroli. Protokół kontroli sporządza się w dwóch jednobrzmiących egzemplarzach. Jeden egzemplarz kontrolujący przekazuje dyrektorowi szkoły lub placówki, w terminie 7 dni roboczych od dnia zakończenia czynności kontroli w szkole lub placówce. Drugi egzemplarz protokołu kontroli kontrolujący włącza do akt kontroli. Dyrektor szkoły lub placówki może odmówić podpisania protokołu kontroli, składając w terminie 7 dni od dnia jego otrzymania wyjaśnienia dotyczące przyczyn odmowy i w terminie 7 dni roboczych od dnia otrzymania protokołu kontroli, może zgłosić do organu sprawującego nadzór pedagogiczny pisemne, umotywowane zastrzeżenia do ustaleń zawartych w protokole kontroli. W przypadku zgłoszenia zastrzeżeń organ sprawujący nadzór pedagogiczny może

	zarządzić przeprowadzenie dodatkowych czynności kontrolnych. W przypadku stwierdzenia zasadności zgłoszonych zastrzeżeń, organ sprawujący nadzór pedagogiczny dokonuje zmian w protokole kontroli i przekazuje go dyrektorowi szkoły lub placówki. W przypadku nieuwzględnienia całości lub części zgłoszonych zastrzeżeń, organ sprawujący nadzór pedagogiczny sporządza pisemne stanowisko wobec zastrzeżeń i przekazuje je dyrektorowi szkoły lub placówki, w terminie 14 dni roboczych od dnia otrzymania zastrzeżeń(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego)
monitorowanie	działania prowadzone w szkole lub placówce obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego)
nadzór pedagogiczny	nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami artystycznymi, placówkami dla uczniów szkół artystycznych oraz placówkami doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych sprawuje minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, który w tym celu, a także w celu realizacji zadań organu prowadzącego, w odniesieniu do szkół i placówek przez siebie prowadzonych może, w drodze rozporządzenia, utworzyć specjalistyczną jednostkę nadzoru oraz określić jej organizację i zakres powierzonych zadań związanych ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego oraz zadań organu prowadzącego. Podobnie Minister właściwy do spraw rolnictwa sprawuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi szkołami rolniczymi, placówkami rolniczymi oraz placówkami doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy nauczają w szkołach rolniczych, przez siebie prowadzonymi, minister właściwy do spraw środowiska – nad publicznymi szkołami leśnymi przez siebie prowadzonymi, a minister właściwy do spraw zdrowia – nad publiczną placówką doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych o zasięgu ogólnokrajowym. W tym celu, a także w celu realizacji zadań w odniesieniu do szkół i placówek przez siebie prowadzonych odpowiednio minister właściwy do spraw rolnictwa, minister właściwy do spraw środowiska lub minister właściwy do spraw zdrowia mogą, w porozumieniu z ministrem właściwym do

spraw oświaty i wychowania, w drodze rozporządzenia, utworzyć specjalistyczną jednostkę nadzoru oraz określić jej organizację i zakres powierzonych zadań związanych ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego.. Zgodnie Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe nadzór pedagogiczny polega na: 1) obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek; 2) ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek; 3) udzielaniu pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych; 4) inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów. Nadzorowi podlega w szczególności: 1) posiadanie przez nauczycieli wymaganych kwalifikacji do prowadzenia przydzielonych im zajęć; 2) realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania; 3) przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki; 4) przestrzeganie statutu szkoły lub placówki; 5) przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach; 6) zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki. Nauczyciele wykonujący czynności z zakresu nadzoru pedagogicznego mają prawo: 1) wstępu do szkół i placówek; 2) wglądu do prowadzonej przez szkołę lub placówkę dokumentacji dotyczącej przebiegu nauczania, wychowania i opieki oraz organizacji pracy; 3) wglądu do znajdujących się w szkole lub placówce dokumentów nauczycieli potwierdzających kwalifikacje do prowadzenia przydzielonych im zajęć oraz dokumentów osób potwierdzających przygotowanie do prowadzenia danych zajęć; 4) udziału w posiedzeniu rady pedagogicznej, po uprzednim powiadomieniu dyrektora szkoły; 5) wstępu w charakterze obserwatora na zajęcia dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i inne zajęcia organizowane przez szkołę lub placówkę; 6) przeprowadzania badań służących oce-

nie efektywności działalności dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej szkół i placówek. Nauczyciele mogą także wydawać dyrektorom szkół i placówek zalecenia wynikające z przeprowadzonych czynności wraz z terminem ich realizacji. Dyrektor szkoły lub placówki, w terminie 7 dni od dnia otrzymania zaleceń może zgłosić wobec nich zastrzeżenia do organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Dyrektor w terminie 30 dni od dnia otrzymania zaleceń a w przypadku wniesienia zastrzeżeń w terminie 30 dni od dnia otrzymania pisemnego zawiadomienia o nieuwzględnieniu zastrzeżeń, jest obowiązany powiadomić: 1) organ sprawujący nadzór pedagogiczny o sposobie realizacji zaleceń; 2) organ prowadzący szkołę lub placówkę o otrzymanych zaleceniach oraz o sposobie ich realizacji. W razie stwierdzenia istotnych uchybień w działalności szkoły lub placówki, organ sprawujący nadzór pedagogiczny niezależnie od środków zawiadamia o stwierdzonych uchybieniach organ prowadzący szkołę lub placówkę. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może wydawać organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę zalecenia wynikające z czynności nadzoru. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może przetwarzać dane osobowe pracowników i uczniów szkół i placówek w zakresie niezbędnym do wykonywania nadzoru pedagogicznego. Jeżeli szkoła lub placówka albo organ prowadzący prowadzi działalność z naruszeniem przepisów niniejszej ustawy lub ustawy o systemie oświaty albo rozporządzeń wydanych na ich podstawie, organ sprawujący nadzór pedagogiczny może polecić, w drodze decyzji, usunięcie uchybień w wyznaczonym terminie. Zaś w przypadku stwierdzenia niedostatecznych efektów kształcenia lub wychowania w szkole lub placówce organ sprawujący nadzór pedagogiczny poleca dyrektorowi szkoły lub placówki opracowanie, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania. Wdrożenie programu następuje w terminach określonych w harmonogramie, zaakceptowanych przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Program musi uwzględnić uwagi i wnioski zgłoszone przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Jeżeli dyrektor szkoły lub placówki nie usunie w wyznaczonym terminie uchybień nie opracuje lub nie wdroży w określonych w harmonogramie terminach programu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania albo nie uwzględni w tym programie zgłoszonych

uwag i wniosków, organ sprawujący nadzór pedagogiczny występuje do organu prowadzącego szkołę lub placówkę z wnioskiem o odwołanie dyrektora szkoły lub placówki z końcem albo w czasie roku szkolnego bez wypowiedzenia. Wniosek złożony w tej sprawie przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny jest wiążący dla organu prowadzącego szkołę lub placówkę. W przypadku szkoły i placówki prowadzonych przez ministra właściwy minister odwołuje dyrektora szkoły lub placówki z końcem albo w czasie roku szkolnego bez wypowiedzenia. Zaś w przypadku szkoły prowadzonej przez osobę prawną lub fizyczną, z wyjątkiem szkoły prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego, niewykonanie polecenia może stanowić podstawę cofnięcia, w drodze decyzji, zezwolenia na założenie tej szkoły. Cofnięcie zezwolenia na założenie szkoły jest równoznaczne z postawieniem jej w stan likwidacji. Jeżeli szkoła lub placówka prowadzone przez jednostkę samorządu terytorialnego, a także sama jednostka samorządu terytorialnego, nie usunie uchybień organ sprawujący nadzór pedagogiczny zawiadamia o tym fakcie wojewodę sprawującego nadzór nad działalnością jednostek samorządu terytorialnego. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania: 1) sprawuje nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami; 2) nadzoruje i koordynuje wykonywanie nadzoru pedagogicznego na terenie kraju, w szczególności nadzoruje działalność kuratorów oświaty w tym zakresie; 3) podejmuje działania służące zapewnieniu sprawności i efektywności nadzoru pedagogicznego, w szczególności: a) opracowuje i modyfikuje narzędzia nadzoru pedagogicznego, b) opracowuje programy szkoleń osób realizujących zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego oraz organizuje takie szkolenia, c) analizuje i opracowuje dane dotyczące nadzoru pedagogicznego, d) opracowuje corocznie i ogłasza na stronie internetowej obsługującego go urzędu informacje o wynikach nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratorów oświaty. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania prowadzi elektroniczną platformę nadzoru pedagogicznego i administruje nią. Do dostępu do elektronicznej platformy nadzoru pedagogicznego są upoważnione osoby realizujące zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego, nauczyciele, uczniowie, rodzice i przedstawiciele organów prowadzących szkoły lub placówki. W celu realizacji tych zadań minister do spraw oświaty i wychowania w szczególności



ści: 1) ustala podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, w tym zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego; 2) kontroluje sprawność i efektywność nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratorów oświaty oraz przestrzeganie przepisów obowiązujących w tym zakresie, a także może wydawać na piśmie kuratorom oświaty wiążące ich wytyczne i polecenia, z wyjątkiem indywidualnych spraw rozstrzyganych w drodze decyzji administracyjnej; 3) może żądać od kuratorów oświaty informacji, dokumentów i sprawozdań okresowych lub dotyczących określonej sprawy albo rodzaju spraw; 4) może organizować szkolenia, narady i konferencje kuratorów oświaty; 5) może ogłaszać w wydawanym przez siebie dzienniku urzędowym zalecane standardy wyposażenia szkół niezbędne do nauczania przedmiotów ogólnokształcących. Minister Sprawiedliwości i podporządkowane organy sprawują nadzór pedagogiczny nad zakładami poprawczymi, schroniskami dla nieletnich oraz nad szkołami w tych zakładach i schroniskach, a także nad szkołami i placówkami przy zakładach karnych i aresztach śledczych, z wyjątkiem nadzoru nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących, który sprawuje kurator oświaty. Minister do spraw oświaty i wychowania może powierzyć wykonywanie zadań prowadzonej przez siebie placówce doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym. Dyrektor szkoły lub placówki oraz inni nauczyciele zajmujący stanowiska kierownicze sprawują nadzór pedagogiczny w stosunku do nauczycieli zatrudnionych w tych szkołach i placówkach, a w szkołach i placówkach prowadzących kształcenie zawodowe oraz u pracodawców, u których jest organizowana praktyczna nauka zawodu, także w stosunku do instruktorów praktycznej nauki zawodu. Kurator oświaty oraz organy sprawują nadzór pedagogiczny przy pomocy nauczycieli zatrudnionych na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych w kuratoriach oświaty oraz w urzędach tych organów lub podporządkowanych im jednostkach organizacyjnych. Dyrektor szkoły lub placówki we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego: 1) przeprowadza ewaluację wewnętrzną i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia, jakości pracy szkoły lub placówki; 2) kontroluje przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności

	<p>statutowej szkoły lub placówki; 3) wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez: a) diagnozę pracy szkoły lub placówki, b) planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego, c) prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego)</p>
<p>szkolny plan nadzoru pedagogicznego</p>	<p>opracowany na każdy rok przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny z uwzględnieniem wniosków z nadzoru pedagogicznego sprawowanego w poprzednim roku szkolnym. Plan nadzoru zawiera: 1) liczbę ewaluacji całościowych oraz liczbę i zakres ewaluacji problemowych, planowanych w poszczególnych typach szkół i rodzajach placówek; 2) liczbę i tematykę kontroli planowanych w poszczególnych typach szkół i rodzajach placówek. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny podaje do publicznej wiadomości plan nadzoru w terminie do dnia 31 sierpnia roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, którego dotyczy ten plan. W przypadku wprowadzenia przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania zmian w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa oraz wytycznych i poleceniach w trakcie roku szkolnego, kurator oświaty niezwłocznie dostosowuje plan nadzoru do tych zmian i podaje go do publicznej wiadomości. Dyrektor szkoły lub placówki opracowuje na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego, który przedstawia na zebraniu rady pedagogicznej, a w przypadku szkoły lub placówki, w której nie tworzy się rady pedagogicznej – na zebraniu z udziałem nauczycieli i osób niebędących nauczycielami, które realizują zadania statutowe szkoły lub placówki, w terminie do dnia 15 września roku szkolnego, którego dotyczy plan. Plan nadzoru zawiera w szczególności: 1) przedmiot ewaluacji wewnętrznej oraz termin jej przeprowadzenia; 2) tematykę i terminy przeprowadzania kontroli przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki; 3) zakres wspomaganie nauczycieli w realizacji ich zadań. W przypadku dokonania zmian w planie nadzoru dyrektor szkoły lub placówki niezwłocznie informuje radę pedagogiczną, a w przypadku szkoły lub placówki, w której nie tworzy się rady pedagogicznej – nauczycieli i osoby nie-</p>

	<p>będące nauczycielami, które realizują zadania statutowe szkoły lub placówki, o wprowadzonych zmianach. Dyrektor szkoły lub placówki, w terminie do dnia 31 sierpnia, przedstawia na zebraniu rady pedagogicznej, wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego)</p>
<p>wykaz stanowisk w urzędach obsługujących ministrów sprawujących nadzór pedagogiczny</p>	<p>do zajmowania tych stanowisk wymagane jest posiadanie kwalifikacji pedagogicznych. Stanowiska te to: 1) w urzędach obsługujących ministrów: wizytatorzy, starsi wizytatorzy i główni wizytatorzy; 2) w kuratoriach oświaty: a) kuratorzy oświaty oraz wicekuratorzy oświaty koordynujący pracę komórek organizacyjnych, których statutowym zadaniem jest sprawowanie nadzoru pedagogicznego, b) kierownicy komórek organizacyjnych, których statutowym zadaniem jest sprawowanie nadzoru pedagogicznego, c) wizytatorzy i starsi wizytatorzy; 3) w specjalistycznych jednostkach nadzoru: a) dyrektorzy jednostek i inni pracownicy zajmujący stanowiska kierownicze i wykonujący statutowe i regulaminowe zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego, b) wizytatorzy, starsi wizytatorzy i główni wizytatorzy; 4) w jednostce organizacyjnej podległej ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania: a) pracownicy zajmujący stanowiska kierownicze i wykonujący statutowe i regulaminowe zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego, b) wizytatorzy i starsi wizytatorzy; 5) w okręgowych zespołach nadzoru pedagogicznego przy sądach okręgowych, utworzonych przez Ministra Sprawiedliwości: a) kierownik zespołu – starszy wizytator, wykonujący zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego, b) wizytatorzy i starsi wizytatorzy; 6) w Centralnym Zarządzie Służby Więziennej sprawującym nadzór pedagogiczny nad szkołami przy zakładach karnych i aresztach śledczych: wizytatorzy, starsi wizytatorzy i główni wizytatorzy. Na stanowiskach wymienionych w ust. 1, z wyjątkiem stanowiska kuratora oświaty, mogą być zatrudnieni: 1) nauczyciele, którzy ukończyli studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, posiadający, co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej i: a) ukończone formy doskonalenia w zakresie administracji lub zarządzania lub b), co najmniej dwuletni staż pracy na stanowisku kierowniczym w szkole, placówce lub zakładzie kształcenia nauczycieli, lub c), co najmniej dwuletni staż pracy w urzędzie organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołami i</p>

	<p>placówkami lub w urzędzie organu prowadzącego szkoły lub placówki na stanowisku związanym z organizacją pracy szkół i placówek; 2) nauczyciele akademicy posiadający, co najmniej pięcioletni staż pracy w szkole wyższej i ukończone formy doskonalenia w zakresie administracji lub zarządzania. Osoby zatrudnione na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych do zakresu zadań, których należy przeprowadzanie ewaluacji w szkołach i placówkach, są obowiązane do odbycia, przynajmniej raz na 2 lata, doskonalenia w zakresie ewaluacji, organizowanego na zlecenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego)</p>
--	---

Tabela 67

Nauczanie-uczenie się: wybrane aspekty problemu

wybrane aspekty problemu	opis
nauczanie	<p>planowa i celowa praca nauczyciela z uczniem. Jej zadaniem jest wyposażenie ucznia w wiadomości, umiejętności i nawyki oraz rozwijanie jego indywidualnych zainteresowań oraz uzdolnień. Praca nauczyciela z uczniami polegająca na wywołaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach, postępowaniu i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej. Nauczanie i uczenie się o tworzą wspólnie pojęcie kształcenia ( możemy mówić wtedy o procesie). Nauczanie jest przedmiotem badań dydaktyki</p>
nauczanie: wybrane rodzaje	<p>nauczanie początkowe; nauczanie wielopoziomowe; nauczanie całościowe; nauczanie przedmiotowe; nauczanie programowane; nauczanie wielostronne; nauczanie podające; nauczanie problemowe; nauczanie zindywidualizowane; nauczanie grupowe; nauczanie masowe; nauczanie strukturalne( analityczno – syntetyczne)</p>

nauczanie polisensoryczne	<p>polega na odbieraniu różnymi kanałami zmysłowymi, występujących w materiale dydaktycznym elementów wzrokowych, słuchowych i kinestetyczno-dotykowych oraz motorycznych. Nauczanie polisensoryczne angażuje jednocześnie wiele zmysłów i prowadzi do ich koordynacji. Doświadczenie całości procesu nauczania – uczenia się jest wynikiem, w jaki nasze zmysły przetwarzają informacje napływające z zewnątrz i wewnątrz. Psychologiczne. Z.Włodarski (1979, 1996) zwraca uwagę na prawidłową strukturę treści nauczania-uczenia się tak, aby informacje przekazywane w tym procesie odbierane mogły być wielokanałowo, czyli za pomocą różnych zmysłów. Istotne jest przestrzeganie zasady, aby „wybór ich dokonywany był zgodnie z indywidualnymi preferencjami osób uczących się, rodzajem przyswajanych treści i celem uczenia się” (1979, s.73)</p>
uczenie się	<p>podstawowa funkcja umysłu polegająca na świadomym (zamierzonym) i nieświadomym (niezamierzonym) zdobywaniu wiedzy oraz gromadzeniu doświadczeń w wyniku, czego powstają nowe formy zachowania się i działania lub następuje ich modyfikacja. Proces realizowany w sposób świadomy, celowy i systematyczny przez uczący się podmiot z inspiracji szkoły, uczelni lub innej instytucji czy organizacji zajmującej się edukacją. Wykonywane w tym procesie czynności mają charakter planowy. Możemy wyróżnić następujące rodzaje uczenia się: = uczenie się pamięciowe; = uczenie się przez wgląd; = uczenie się sensoryczne; uczenie się metodą prób i błędów; = uczenie się przez naśladownictwo; = uczenie się przez działanie; = uczenie się przez przeżywanie</p>
etapy procesu uczenia się	<p>„ edukacja to droga od niewiedzy i niedojrzałości do wiedzy, dojrzałości i samodzielności” (s.3) tak pisze M.Taraszkiewicz ( 2000b) wskazując, iż, w procesie uczenia się można wyróżnić 4 etapy: nieświadoma niekompetencja, (kiedy nie wiesz, że nie wiesz... nie wiesz, że nie potrafisz); świadoma niekompetencja (już wiesz, że nie wiesz i nie potrafisz); świadoma kompetencja (wiesz, że już coś potrafisz, ale wykonanie sprawia ci trudność i wymaga koncentracji); nieświadoma kompetencja (sam już nie wiesz, skąd ty to wiesz i umiesz)</p>
pamięć	<p>składa się z trzech bloków: „pamięć sensoryczna - informacja jest przechowywana w pamięci</p>

	<p>sensorycznej przez ułamek sekundy po to, by najistotniejsze elementy znalazły się w pamięci krótkotrwałej; pamięć krótkotrwała - warunkiem utrzymania się informacji w pamięci krótkotrwałej jest ciągłe jej powtarzanie, (co wymaga uwagi). W tym „magazynie” jesteśmy w stanie przechować około pięciu do dziewięciu elementów informacji (przechowujemy tu np. numer telefonu, zanim wybierzemy go na klawiaturze aparatu); pamięć długotrwała - informacja może przejść do pamięci długotrwałej, jeśli jest sensowna, długo była w pamięci krótkotrwałej i tam nie została zakłócona przez nowo napływające informacje. Każda zapamiętana informacja jest przechowywana przez wiele komórek nerwowych, czasem nawet w różnych obszarach mózgu (np. jedna część mózgu pamięta treść rozmowy, w której brałeś udział, a inna, jakie emocje wzbudziła w Tobie ta rozmowa). Żadna informacja nie ma swojego konkretnego „adresu”, pod którym można ją znaleźć” (T. Buzan, 2003, ss34-35)</p>
półkule mózgowe	<p>ludzki mózg składa się z dwóch części zwanych półkulami każda z nich jest odpowiedzialna za inne funkcje. Półkula prawa ( Gestalt) odpowiada za cały obraz, wyobrażenia, rytm, wzory, emocje, kolor, wizualizację, dotykane, kinestetykę, spontaniczność i intuicję. Półkula lewa (Logiczna) zaś za fragmenty, język ABCD, sekwencje, mowę, matematykę 123, drukowanie, analizę, technikę – linearność, szczegóły, abstrakcję, muzykę- nuty, poczucie rytmu. Tradycyjne zapamiętywanie wykorzystuje zwykle pracę tylko lewej, logicznie i linearnie myślącej półkuli mózgu, „zapominając o półkuli prawej odpowiedzialnej za emocje, marzenia, sny, wyobraźnię, zdolności artystyczne. Współcześnie mówi się, że prawa półkula jest” szkodnikiem”, bo nie jest zaangażowana w proces zapamiętywania, zajmuje się czymś innym i odciąga naszą uwagę od zapamiętywanych treści. To właśnie, dlatego w czasie uczenia się trudno się skoncentrować</p>
ciekawość, zaciekawienie	<p>to podstawowy element w procesie nauczania-uczenia się. Dotyczy on zarówno nauczyciela i ucznia. Spektakularną rolę odgrywa tu nowość; zaskakująca treść ( inność); wskazywanie użyteczności praktycznej do natychmiastowego wykorzystania ( tzw. ”przyda się”); pozostawianie luki informacyjnej; zachęcanie do kreatywnych działań; otwartość na nowe rozwiązania; chęci i możliwości ( dostarczenie odpowiednich środków dydaktycznych) sprawdzania „ czy to prawda,</p>

	<p>kto ma rację”; świadomość potrzeby budowania osobistego doświadczenia( własna droga rozwoju- samorealizacja); odpowiedzialność za własny rozwój; akceptacja innowacyjnych zachowań uczniów przez nauczyciela i ich nagradzanie; łamanie dydaktycznych schematów (np. wykorzystanie strategii Learning Analytics, Flipped classroom); charyzmatyczność nauczyciela; nauczanie przez ekspertów i mistrzów</p>
skojarzenia	<p>mózg zapamiętuje wyszukuje i przypomina informacje poprzez skojarzenia. Dzieje się to w podświadomości. Szczególnie dobrze kojarzą nam się obrazy, dźwięki, zapachy, — czyli reprezentacje doznań zmysłowych, które odbieramy z otoczenia. Znacznie słabiej kojarzymy tekst z podręcznika, szczególnie tekst bez ilustracji. Skojarzenia to jedyny sposób, w jaki mózg trwale zapamiętuje nowe informacje. T. Buzan (2003) uważa, że skojarzenia należy wyćwiczyć. Na skojarzeniach opierają się wszystkie techniki pamięciowe. Ogólne zasady skojarzeń sprowadzają się do kilku zasad wykorzystania: kolorów, wielkości, ilości, porządkowania, numerowania, dźwięków, zapachów, smaków, dotykania, ruchu, akcji, humoru ( absurdu), przesady zabawy, stosowania symboli, odwołania do seksu oraz pozytywnych wyobrażeń</p>
dobowy rytm intelektualny	<p>zegar wewnętrzny naszego mózgu posiada rytm 24-godzinny. Jest to właściwy, naturalny rytm życia ludzi, sterowany dodatkowo przez fazy dnia i nocy. Organizm jest najbardziej sprawny intelektualnie w godzinach między 6: 30 a 12: 00 oraz między 16: 00 a 20:00. Są to tak zwane wyższe intelektualne. Dzieje się tak, dlatego, że fale naszego mózgu tuż po przebudzeniu wchodzi w stan alfa (7-14 Hz), w którym wchłania on wiedzę jak gąbka. Oprócz wyższych mamy też i niższe intelektualne, czyli okresy czasu, kiedy trudno jest nam się skupić na zadaniu, a efekty pracy często nas nie satysfakcjonują. Wyższe przedpołudniowe należy wykorzystać na zadania nowe i trudne, wymagające twórczego myślenia, co jest związane z działaniem pamięci krótkiego okresu, a czynności rutynowe i powtarzanie materiału, pisanie referatów zaplanować na wyższe popołudniowe, kiedy lepiej funkcjonuje pamięć długiego okresu</p>
integracja sensoryczna (SI)	<p>określa prawidłową organizację wrażeń sensorycznych (bodźców) napływających przez receptory. Jest procesem, dzięki któremu „mózg otrzymując informację ze wszystkich systemów zmy-</p>

	<p>słowych dokonuje ich segregacji, rozpoznania, interpretacji i integracji z wcześniejszymi doświadczeniami (...). Na tej podstawie tworzy odpowiednią do sytuacji reakcję nazywaną adaptacyjną. Jest to adekwatne i efektywne reagowanie na wymogi otoczenia. Może to być odpowiedź ruchowa jak i myślowa” (M.Bogdanowicz, 1997, ss.7-14). Integracja sensoryczna rozpoczyna się w okresie płodowym i trwa do około 7 roku życia. Nierozwinięcie określonych umiejętności w kolejnych stadiach rozwoju powoduje powstawanie trudności w funkcjonowaniu i zachowaniu dziecka</p>
<p>integracja sensoryczna (SI):stadia</p>	<p>M.Bogdanowicz ( 1997) wyróżnia 4 stadia : 1- rozwój zdolności do przetwarzania bodźców propriocepcyjnych, dotykowych i przedsionkowych; rozwój reakcji równoważnych, napięcia mięśniowego, ruchów oczu; integracja odruchów – ewolucja czynności odruchowych (odruby postawy, prostowania, równowagi); kształtowanie się więzi z matką i innymi opiekunami w czasie czynności pielęgnacyjnych; 2- rozwój reakcji dowolnych (w poprzednim okresie dominowały odruchy);rozwój schematu ciała; rozwój dużej motoryki i planowania ruchu; kształtowanie się stabilnej postawy; kształtowanie się podstaw percepcji słuchowej, wzrokowej; rozwój koordynacji ciała; 3- rozwój ruchów dowolnych i bardziej precyzyjnych (ręki, aparatu mowy); kształtowanie się koordynacji wzrokowo-ruchowej; rozwój współdziałanie zmysłów; 4- specjalizacja mózgowa (dominacja stronna ciała); rozwój zdolności do: czytania, pisania, liczenia, koncentracji uwagi, kontroli emocjonalnej, samoakceptacji</p>
<p>kształcenie</p>	<p>obejmuje zarówno proces nauczania jak i uczenia się. Proces ten jest uporządkowanym w czasie ciągiem zdarzeń ( pojedynczych aktów) obejmującym takie czynności nauczyciela i uczniów, które ukierunkowane są przez odpowiedni dobór celów, treści oraz uwzględniają takie warunki i środki, jakie służą wywołaniu pożądaných zmian w uczniach ( W. Okoń, 2003).To także ogół czynności ( zewnętrznych i wewnętrznych) umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury oraz uczestnictwo w ich kształtowaniu, a zarazem osiągnięcie możliwie wielostronnego rozwoju sprawności, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw, jak również nabycie pożądaných kwalifikacji zawodowych (W. Okoń, 2003). Efektem</p>



	kształcenia jest wykształcenie
przedmiot kształcenia	system odpowiednio uporządkowanych treści kształcąco – wychowawczych przeznaczonych dla konkretnej klasy i szkoły
plan kształcenia	zawiera przedmioty obowiązkowe; przedmioty uzupełniające; przedmioty fakultatywne
kształcenie rodzaje	ogólne, zawodowe, przedszkolne, humanistyczne, szkolne, kursowe, korespondencyjne, ustawiczne
kształcenie: składniki procesu	nauczyciele, uczniowie, cele, treści kształcenia, zasady kształcenia, metody kształcenia, formy kształcenia, środki dydaktyczne, system sprawdzania i oceniania, infrastruktura dydaktyczna
kształcenie: składniki procesu kształcenia w ujęciu systemowym	wytwór, produkt wejściowy, zasoby obejmujące, czynniki zakłócające, strategia kształcenia, sprzężenie zwrotne i ocena
kształcenie równoległe	jest to działalność dydaktyczno-wychowawcza prowadzona w ramach działalności instytucji oświatowych, kulturalnych oraz media, organizacje i stowarzyszenia. W ramach zajęć w tych instytucjach dzieci i młodzież mają możliwość rozwijania wiedzy i umiejętności, uzdolnień, zainteresowań a także spędzania wolnego czasu
kształcenie ustawiczne	to proces w trakcie, którego odbywa się doskonalenie, rozwijanie i odnawianie kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki. Kształcenie ustawiczne ma charakter procesu całościowego
kształcenie wyzwalające	skupione na osobie ucznia ( podmiotu), który jest akceptowany bezwarunkowo oraz wspieranie jego kompetencji osobowościowych, merytorycznych i społecznych w toku upodmiotowujących zajęć dydaktycznych. Nauczyciel występuje tu w roli facylitatora. W Polsce kształcenie wyzwalające spopularyzowane przez W. Puśleckiego
plan kształcenia	zawiera przedmioty obowiązkowe; przedmioty uzupełniające; przedmioty fakultatywne
jakość kształcenia	to inaczej optymalne przystosowanie procesu kształcenia do wymagań uczących się. Obejmuje: , = jakość programu; = organizację zajęć; = jakość nauczania i oceniania; = jakość pracy

	nauczycieli; = jakość i poziom wykorzystania pomocy naukowych i środowiska uczenia się; = jakość opieki nad uczącymi się. Kontroli i doskonaleniu, jakości kształcenia w szkołach sprzyja wewnętrzny i zewnętrzny system, jakości oraz nadzór pedagogiczny, zaś w uczelniach akredytacja. Jakość kształcenia w potocznym rozumieniu to także wiedza i umiejętności absolwentów oceniana przez pracodawców i komisje rekrutacyjne
mnemotechniki	to pewnego rodzaju sztuczki pozwalające utrwalić to, co trudno jest nam naturalnie zapamiętać (np. tekst, numery), w postaci łatwych do zapamiętania obrazów, dźwięków, zapachów i ruchu. Mnemotechniki opierają się na wyobraźni i skojarzeniach. Pozwalają tworzyć umysłowe obrazy przedmiotów i idei. Przy pomocy mnemotechnik można siedmiokrotnie podnieść efektywność zapamiętywania
mnemotechniki a zapominanie	głównymi przyczynami zapominania zdaniem Z.W. Brześkiewicza (1995) jest: słaba lub bardzo słaba koncentracja, roztargnienie, nieużywanie zapamiętanych informacji, zachodzenie na siebie informacji, zniekształcenie odbioru zdarzenia oraz świadome zapominanie nieprzyjemnych wspomnień
notatki tradycyjne a zapamiętywanie	ogólnie można stwierdzić, iż tradycyjne notatki nie sprzyjają zapamiętywaniu, bowiem nasz mózg nie pracuje linearnie. Zdaniem T.Buzana (2004) gdy uczymy się z tradycyjnych notatek tracimy czas na: zapamiętywanie bezużytecznych dla pamięci wyrazów (ok. 90%), przypominanie sobie tych zbędnych wyrazów (ok. 90%), wyszukiwanie informacji kluczowych, porządkowanie, ustalenie hierarchii informacji i powiązań pomiędzy słowami kluczowymi
notowanie na lekcji	już od II klasy szkoły podstawowej należy wdrażać uczniów do samodzielnego notowania. Można zacząć od wypisywania słów kluczy w szlaczek w zeszyte, potem układać z nich zdania. Nauczyciel powinien nauczyć uczniów kondensowania informacji poprzez wspólne „skracanie tekstu”, który trzeba zapisać. Uczniowie III klasy szkoły podstawowej będą w efekcie tych działań potrafić samodzielnie zapisać nawet 3-5 zdaniową notatkę. W klasach wyższych, oczywiście ta umiejętność powinna być doskonalona poprzez wykonywanie map pamięci i wykorzystanie piktogramów

<p>samodzielne ro- bienie notatek przez dzieci w wieku wcze- sno szkolnym</p>	<p>przeczytanie lub wygłoszenie tekstu; dyskusja na temat:, co jest najważniejsze i co zapamięta- ły dzieci; czytanie tekstu z podziałem na części; propozycje jak zapisać najważniejsze informa- cje ( do każdej przeczytanej części oddzielnie) najlepiej zacząć od pracy grupowej, a potem przejsć do pracy binarnej i indywidualnej, ułatwieniem mogą być także karty pracy; ponowna prezentacja całego tekstu; samodzielne uzupełnianie notatek. Uwaga: na początku należy wy- odrębnić z dziećmi „ słowa klucze” i podać ich poprawny zapis ortograficzny; następnie nadzo- rować notatki pod względem ich poprawności ortograficznej, na końcu pracy należy także zwró- cić uwagę na zapis graficzny notatki i pokazać uczniom różne metody mnemoniczne)</p>
<p>planowane prze- rwy w nauce</p>	<p>na lekcji i podczas samodzielnej nauki: przerwy w uczeniu się sprzyjają koncentracji w dalszej fazie uczenia się. W zależności od profilu sensomotorycznego każdy uczeń wypoczywa inaczej. Jedna sesja nauki powinna trwać nie dłużej niż 30 minut, a po tym powinna następować 5 mi- nutowa przerwa, po 2 godzinach nauki 15-20 minutowa, po 3 godzinach przerwa 60-90 minu- towa. W szkołach zachodnich ( np. Plan Jenajski, Plan Daltoński, Szkoła C. Freineta) uczniowie pracują według indywidualnych planów pracy i sami robią sobie przerwy, nieustannie ruszają się i konsultują z innymi uczniami i nauczycielem, bowiem nauczanie frontalne ograniczone jest do minimum. Zwyczajem jest też długa przerwa na świeżym powietrzu ( bez względu na pogo- dę) z użyciem różnych przyrządów i zabawek ( sanek, skakanek, piłek). W tym modelu szkoły samo dziecko decyduje, kiedy zmienia swoją aktywność i kiedy robi przerwy. W polskich szko- łach przerwy to zazwyczaj 10-15 minutowy ruch. W klasach początkowych, w których występu- je tzw. nauczanie zintegrowane, przerwą w zajęciach z ortografii mogą być zajęcia muzyczne, plastyczne lub ruchowe. Z. Włodarski (1996) proponuje, aby w szkole: nie komasować materia- łu; dzielić materiał na mniejsze powiązane ze sobą części; każdą z części utrwalić; bardzo skomplikowany materiał rozłożyć w czasie; im dłużej trwa uczenie się, tym większa powinna być następująca po nim przerwa (ograniczeniem tego postulatu jest zależność długości przerw od stadium uczenia się); w początkowym stadium uczenia się pożądane jest, żeby pierwszy se- ans był długi, a przerwa po nim krótka (zapamiętywanie); następne seanse uczenia się mogą</p>

	być krótsze, przerwy dłuższe (utrwalanie)
osiągnięcia szkolne	zazwyczaj utożsamiane są powodzeniami i niepowodzeniami w opanowaniu przez uczniów wymagań programu. Można je także rozumieć, jako uzyskanie pozytywnej zmiany w kierunkowej i instrumentalnej stronie osobowości ucznia, która zachodzi w wyniku realizacji treści kształcenia i wychowania

Tabela 68

Inteligencje wielorakie, jako istotny aspekt procesu nauczania-uczenia się

inteligencje wielorakie	opis
inteligencje wielorakie	(multiple intelligences) teoria rozwinięta przez Howarda Gardnera odnosząca się do ludzkiej inteligencji. Autor wskazuje na istnienie, co najmniej siedmiu spotykanych u ludzi sposobów postrzegania i rozumienia świata. Inteligencja rozumiana jest, jako zespół umiejętności pozwalających jednostkom na identyfikowanie i rozwiązywanie realnych problemów, które napotykają. H. Gardner ( 2002) wymienia następujące rodzaje inteligencji ( pisząc równocześnie, że i tą listę należy rozszerzyć): = werbalno - językowa; = logiczno - matematyczna; = wizualno - przestrzenna; = fizyczno - motoryczna; muzyczno - rytmiczna; = interpersonalna; = intrapersonalna
preferowane metody pracy przy inteligencji logiczno-matematycznej	układanie w logicznej kolejności; układanie i rozwiązywanie zagadek; opracowywanie listy pytań; opracowywanie zasad, reguł; wyjaśnianie jak coś działa, dlaczego tak jest; obliczanie; przewidywanie“(Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.240)
preferowane metody pracy przy inteligencji	„czytanie, streszczanie; opowiadanie własnymi słowami; robienie notatek; opracowywanie słowników, definicji „(Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.240)

językowej	
preferowane metody pracy przy inteligencji ruchowej	„rysowanie schematów; rozpisywanie etapów procesów na osobnych kartkach i układanie je w kolejności; wykonywanie modeli; odgrywanie ciałem odgrywanie scenek; rytmizowanie; uczenie się podczas spaceru, jazdy na rowerze” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.240)
preferowane metody pracy przy inteligencji muzycznej	„uczenie się na głos – dramatyzowanie swoich wypowiedzi, np. śpiewanie wzorów; rytmizacja jakiegoś porządku (np. polskich królów); słuchanie muzyki podczas uczenia się” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.241)
preferowane metody pracy przy inteligencji interpersonalnej	opowiadanie materiału komuś innemu; uczenie się w grupie; porównywanie notatek z innymi; dyskutowanie” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.241)
preferowane metody pracy przy inteligencji wizualno-przestrzennej	„wykonywanie modeli przestrzennych; rysowanie wykresów; wizualizacja; rysowanie map mentalnych” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.241)
preferowane metody pracy przy inteligencji intrapersonalnej	„myślenie o tym, jakie to, czego się uczę, ma dla mnie albo dla świata znaczenie; zastanawianie się, po co się uczę? stawianie celów; myślenie o własnym uczeniu się; czy sposób, w jaki się uczę jest efektywny? czy jestem zadowolony z rezultatów swojego uczenia się? czy to, co robię, doprowadza mnie do celu? dlaczego nie mogę się tego nauczyć?” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.241)

Tabela 69  
Planowanie dydaktyczne

planowanie dydaktyczne	opis
jako sporządzanie planów nauczania-uczenia się	B. Niemierko (2007) wymienia 3 etapy planowania dydaktycznego: kierunkowe, wynikowe oraz metodyczne
kierunkowe	„wytycza kierunki działania edukacyjnego w określonym przedmiocie szkolnym; wiąże cele emocjonalne kształcenia z celami poznawczymi oraz wskazuje materiał kształcenia niezbędny do osiągnięcia tych celów. Ma szeroki zasięg gdyż obejmuje cały wybrany szczebel szkoły (np. szkoła podstawowa), rok szkolny lub semestr” ( B. Niemierko, 2007, s. 180). Plan kierunkowy spełnia 3 funkcje: „porządkuje emocjonalne i poznawcze cele kształcenia, wiąże te cele z materiałem oraz daje wstępną orientację co do podziału czasu potrzebnego uczniom do osiągnięcia tych celów. Plan kierunkowy w zakresie celów kształcenia powinien być szczegółowy, aby można było wywieść z niego cele każdej lekcji. Decyzje o celach działania edukacyjnego powinny być podejmowane przed decyzjami o materiale kształcenia. Sformułowanie celów musi poprzedzać dobór środków działania. W przeciwnym razie działanie przestaje być dokonywaniem planowej zmiany w uczniach”( B. Niemierko, 2007, s. 180 - 182)
metodyczne	„wytycza przebieg zajęć edukacyjnych ( lekcji). Plan metodyczny (konspekt, scenariusz lekcji) przetwarza treść kształcenia w sytuacje dydaktyczne skłaniające uczniów do wykonywania przewidzianych czynności” ( B. Niemierko, 2007, s.184). „Kolejność planowania metodycznego: czynności uczniów ustalone w planie wynikowym lub prowadzące do nich; wyposażenie – środki dydaktyczne niezbędne do uczenia się tych czynności; czynności nauczyciela – mają na celu zapewnić skuteczność uczenia się tych czynności; czas planowany na daną sytuację dydaktyczną wstępnie uznany za wystarczający do uzyskania planowanego wyniku(...) W dobrym planie metodycznym można zwykle wyróżnić trzy części: część wstępna – uzgodnienie celów lekcji, podniesienie motywacji do uczenia się, organizacja zajęć, nawiązanie do wcześniejszej wiedzy; część

	główna – obserwacje, wypowiedzi uczniów, słuchanie, czytanie, pisanie, ćwiczenia, prace praktyczne; część końcowa – podsumowanie, wnioski, oceny, plany na przyszłość(B. Niemierko, 2007, s.185)
wynikowe	„określa wymagania programowe w związku z kolejnymi tematami zajęć. Obejmuje moduł programowy, dział lub kilkugodzinną jednostkę tematyczną przedmiotu. Stanowi unormowanie oceny pracy uczniów w tym dziale. Gdy uczniowie poznają na czas wymagania i będą mogli pracować na wybranym przez siebie poziomie, planowanie wynikowe umożliwi kształcenie według wymagań”( B. Niemierko, 2007, s.182).Możemy wyróżnić jednopoziomowy plan wynikowy ( przeznaczony dla wszystkich uczniów bez względu na poziom jaki posiadają. Jest prostym przełożeniem materiału nauczania) oraz wielopoziomowy plan wynikowy ( samodzielnie sporządzony przez nauczyciela z uwzględnieniem możliwości uczniów danej klasy np. program autorski)

Tabela 70

Powtarzanie i jego organizacja

powtarzanie i jego organizacja	opis
powtarzanie materiału na lekcji	celem powtórki powinna być reprodukcja przerobionego materiału, uporządkowanie i usystematyzowanie jego treści. Efektywne powtarzanie materiału według T.Buzana ( 2003, 2004) powinno obejmować kilka faz: przejrzanie notatek i poprawa błędów ( można też pogłębić wiadomości poprzez czerpanie z innych źródeł informacji; wykonanie notatki nielinernej ( mapa myśli – na jednej stronie) najlepiej bez zaglądania do notatek; porównanie mapy z notatkami i jej uzupełnienie. Takie powtarzanie materiału może dotyczyć jego części ( na lekcji, po lekcji) lub całości zagadnienia. Zadaniem nauczyciela jest pozostawienie uczniom czasu na lekcji na te działania oraz wyjaśnienie ich wątpliwości. Metodycznie jest to tzw. końcowa część lekcji, w której nauczyciel podsumowuje, uzupełnia i odpowiada na pytania uczniów. Powtórki powinny być regularne i systematycznie pojawiać się w części końcowej lekcji. Powtórka powinna mieć aktywną formę mobilizującą

	do myślenia, koncentracji oraz wywoływania skojarzeń. Koncentracja spada po 20-30 minutach nauki, wtedy potrzebna jest przerwa około 5 minutowa a uczeń może skoncentrować się ponownie. Po 2 godzinnej nauce ( np. wykład na studiach) potrzebna jest przerwa 15-20 minutowa, natomiast po 3 godzinach wymagany jest już 60-90 minutowy indywidualnie preferowany odpoczynek. Neurodydaktycy uważają, że powtarzanie, uczenie się, utrwalanie, czyli „kucie” powinno odbywać się w przestrzeni/sytuacji jak najbardziej zbliżonej do reprodukcji tej wiedzy (np. klasówki). Wtedy proces przypominania jest bardziej efektywny
powtarzanie materiału samodzielne, w domu	celem powtórki powinna być reprodukcja przerobionego materiału, uporządkowanie i usystematyzowanie jego treści. T. Buzan ( 2003, 2004) proponuje dokonywanie powtórek tak, aby wiedza została w pamięci trwałej: pierwsza, po godzinnej sesji nauki, powinna trwać od 5 do 15 minut (utrwalenie wiedzy do następnego dnia). Druga powtórka powinna nastąpić następnego dnia (po 24 godz.) i trwać 2-4 minuty, co powinno zapewnić utrzymanie wiedzy przez kolejny tydzień. Po tygodniu trzecia powtórka 2-minutowa przez 3-4 kolejne dni. Czwarta powtórka po miesiącu. Powtórki powinny być regularne i systematyczne. Powtórka powinna mieć aktywną formę mobilizującą do myślenia i wywoływania skojarzeń. Ogólnie znana zasada „początku i końca” mówi, iż najlepiej zapamiętujemy na początku, zatem przerwy sprzyjają początkom i efekt zapamiętywania jest lepszy. W powtórzeniu ważne jest także kodowanie informacji. Może się ono odbywać poprzez porównywanie jej do informacji już posiadanej, poprzez nadanie jej statusu nowej (mózg tworzy wtedy nowe kody, by skojarzyć je z innymi już wcześniej zapamiętanymi), nadanie jej statusu atrakcyjnej ( miłe wyobrażenia lub wspomnienia) potrzebnej (coś, co warto zapamiętać, bo się przyda)
lekcja powtórzeniowa	mogą być organizowane we fragmentach lub w cyklu kilku lekcji. Ważne, aby miały aktywną formę. Powtórki należy organizować nie tylko na zakończenie cyklu zajęć, ale przede wszystkim w trakcie jego trwania. W ten sposób na wszystkich etapach przyswajania wiedzy następuje silne jej ugruntowanie, a samą wiedzę można dynamizować poprzez stale jej uzupełnianie. Podsumowując, dobra powtórka powinna mieć aktywną formę Lekcja powtórzeniowa powinna mieć jasno określo-



	ny cel. Którym jest reprodukcja przerobionego materiału, uporządkowanie i usystematyzowanie jego treści. Lekcja powtórzeniowa powinna zawierać wszystkie elementy sprawdzania wiedzy ( sprawdziany, testy, zadania praktyczne). Uczeń nie może być zaskoczony ani formą pytania czy zadania, ale także jego treścią
--	---

Tabela 71  
Sensoryczne typy uczenia się

sensoryczne typy uczenia się	opis
	sensoryczne uczenie się: polega na uwzględnieniu w procesie nauczania- uczenia się osobistych preferencji uczących się. Preferencje sensoryczne to naturalne nawykowe sposoby reagowania. Mogą być rozwijane w efekcie świadomych działań edukacyjnych (ze strony nauczyciela) i działań samokształceniowych (podejmowanych przez ucznia). Podstawowy podział sensorycznych typów uczenia się obejmuje wzrokowców, słuchowców i kinestetyków. W praktyce jednak często spotyka się typy mieszane. Praca polega dobieraniu takich metod nauczania, które aktywizują równomiernie poszczególne modalności zmysłowe (M.Bogdanowicz,1997). U podstaw założeń teorii integracji sensorycznej leży neurologia i teoria zachowania: plastyczność neuronalna, sekwencyjny rozwój procesów integracji sensorycznej, integralność systemu nerwowego, reakcje adaptacyjne, każde dziecko ma w sobie wewnętrzny pęd do rozwoju
kinestetycy	uczą się poprzez działanie wykonywanie i bezpośrednio zaangażowanie (doświadczenie i eksperymenty). W procesie zdobywania informacji wykorzystują najczęściej zmysł dotyku. Kinestetyk jest bardzo wrażliwy, wyciszony i empatyczny. Lubi myśleć, snuć refleksje, zastanawiać się. Na lekcji wierci się, stuka i obraca się, chce chodzić po klasie. Nie lubi czytać, jego pismo jest specyficzne i mało czytelne, przetwarza litery na ruchy, musi wielokrotnie napisać słowo, aby je zapamiętać. Używa słów i zwrotów: czuję, mam wrażenie, mam poczucie, odczuwam. spoglądają w dół. Ton głosu jest niski i poważny. Charakterystyczne jest to, że zastanawiają się zanim coś powiedzą. Ge-

	stykulacja na wysokości bioder, mowa wolna
kinestetyczno-słuchowy	„uczą się poprzez powtarzanie na głos treści równocześnie np. spacerując; opisywanie słowne, jednocześnie przesadnie, teatralnie gestykulując, rysując w powietrzu to, o czym się mówi; rytmizowanie, rapowanie, śpiewanie treści w rytm znanej melodii” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.238)
słuchowcy	uczy się poprzez aktywne przysłuchiwanie się, słuchanie siebie lub innych. Rozmowa i dyskusja, to najlepszy sposób dla nich na zapamiętanie wiadomości. Słuchowiec lubi dużo mówić, mówi z dużą łatwością, płynnie i melodyjnie. Woli słuchać nagrań, wykładów niż czytać. Ma kłopoty z poprawnym pisaniem ( pisze jak słyszy); z geometrią, mapami; czyta powoli, ponieważ jednocześnie mówi do siebie, nuci; woli powtarzać na głos; łatwo traci koncentrację z powodu hałasu. Słuchowiec podczas przypominania sobie informacji często patrzy w lewą i prawą stronę na wysokości ucha. Jego ton głosu jest zazwyczaj melodyjny, bardzo dobrze się go słucha. Tempo mówienia ma średnie, jego słownictwo często odwołuje się do słuchu np. „czy słyszysz, co do ciebie mówię”, „posłuchaj jak tu ładnie”, „słuchaj, jakie to dobre”
wzrokowcy	uczą się poprzez patrzenie ( obraz), czytanie, obserwację; lubią porządek wokół siebie; pamiętają dobrze kolory i rysunki; chętniej czytają samodzielnie niż słuchają; piszą ładnie i wyraźnie, prawidłowo widzą obraz słowa; wolą robić notatki w postaci schematów i map pamięciowych, ważne informacje wyróżniają kolorem lub podkreślają; w momencie, kiedy starają coś sobie przypomnieć kierują wzrok w jedną stronę najczęściej w prawo ku górze. Ton głosu wzrokowca określany jest, jako wysoki, mówi szybko, gesty ma na wysokości głowy. Jego słownictwo jest bogate w wyrażenia odwołujące się do wzroku np. „czy zauważasz to”, „czy potrafisz to dostrzec”, „zobacz, jak to pachnie” albo „spójrz, jaka to dobra muzyka
wzrokowo-kinestetyczny	„uczą się poprzez tworzenie projektów, wykonywanie modeli; rozrysowywanie treści na linii czasu; rysowanie map mentalnych; wykonywanie diagramów, plakatów” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.238)
wzrokowo-	wzrokowo-słuchowy: „uczą się poprzez oglądanie filmów; wizualizacje z muzyką; tworzenie pre-

słuchowy	zientacji multimedialnych; w trakcie pisania/rysowania opowiadanie na głos tego, co się robi (audytywna nawigacja) „ (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.238).
wszystkie zmysły	„uczą się poprzez wykorzystywanie dramy (odegraj, bądź tam, bądź tym, myśl jak...); wykonywanie – rysowanie kolorowych map mentalnych, treści opowiada się na głos, jednocześnie wodząc palcem po gałęziach mapy; aktywny udział w eksperymentach, symulacjach” (Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, 2010, s.238)

## *Przykłady ewaluacji programu autorskiego*

- Mazurkiewicz M. (2012), MALI PATRIOCI. Program edukacji patriotycznej. Program z dziedziny historii i wiedzy o społeczeństwie adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im. Słupskiego Chłopczyka (współautorzy programu zawarto wewnątrz programu). Program opublikowany na stronie Przedszkole-Miejskie-nr-19-w-Słupsku-Słupskiego-Chłopczyka-1515367505421515/

### 3.6. Ewaluacja programu MALI PATRIOCI

Ponieważ prezentowany program jest o celach globalnych sprawdzeniu podlega wiedza i postawy dzieci. W prezentowanym programie wykorzystano ewaluację częściową. Dzieci w trakcie zajęć wykonują określone zadania, a ich wyniki są na bieżąco analizowane przez nauczyciela. W programie przyjęto następujące cele podlegające ewaluacji częściowej:

cele poznawcze

- poznanie historii powstania państwa polskiego, symboli narodowych;
- poznanie historii Święta Niepodległości Polski;
- zrozumienie znaczenia symboli oraz prawidłowych zachowań w trakcie słuchanie hymnu Polski;
- pozytywne ocenianie i naśladowanie uznanych tradycją zachowań podczas uroczystości przedszkolnych i państwowych;

cele afektywne

- kształtowanie szacunku dla własnego państwa;
- kształtowanie tożsamości narodowej i współuczestnictwa w pielęgnowaniu tradycji;

- kształtowanie więzi z krajem ojczystym i świadomości obywatelskiej;
- rozwijanie poszanowania postaw prospołecznych i dobra wspólnego;
- rozwijanie poczucia odpowiedzialności oraz szacunku dla symboli narodowych;
- kształtowanie odpowiedniego zachowania w czasie uroczystości przedszkolnych, państwowych;
- umożliwianie kreatywnego uczestnictwa w wydarzeniach kulturowych i politycznych.

W trakcie realizacji programu oraz po jego zakończeniu oczekuje się następujących efektów:

- Wzrost aktywności przedszkola w podejmowaniu współpracy z władzami samorządowymi i instytucjami lokalnymi tworzącymi kulturę regionu w celu umożliwienia dzieciom skutecznego uczestniczenia w życiu publicznym.
- Zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w kształceniu w szkole.
- Wzmocnienie poczucia tożsamości regionalnej nauczycieli jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury.
- Upowszechnianie wiedzy historycznej wśród dzieci i rodziców.
- Wzrost przedsięwzięć edukacyjno-wychowawczych, konferencji i warsztatów dla nauczycieli, wystaw, konkursów i innych form upowszechniania edukacji patriotycznej.
- Wzbogacenie bazy przedszkola – zakup literatury, płyt CD z muzyką patriotyczną, doposażenie kącika ( flagi, kokardy narodowe, ilustracje).
- Opracowanie arkusza diagnozy pracy przedszkola w zakresie realizowanej tematyki z edukacji patriotycznej.
- *Mazurkiewicz M. (2010), WIĘCEJ RUCHU DLA MALUCHÓW, Program z zakresu wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności fizycznej adresowany do całej społeczności przedszkolnej (nauczycieli, dzieci i ich rodziców). Program realizowany w Miejskim Przedszkolu nr 19 w Słupsku im. Słupskiego Chłopczyka (współautorzy programu zawarto wewnątrz programu). Program opublikowany na stronie Przedszkole-Miejskie-nr-19-w-Słupsku-Słupskiego-Chłopczyka-1515367505421515/*

### 3.6. Ewaluacja programu *WIĘCEJ RUCHU DLA MALUCHÓW*

Prezentowany program jest o celach rozwojowych, zatem każde dziecko będzie podlegało indywidualnej ocenie. W prezentowanym programie wykorzystano ewaluację cząstkową. Dzieci w trakcie zajęć wykonują określone zadania, a ich wyniki są na bieżąco analizowane przez nauczyciela. W programie przyjęto następujące cele podlegające ewaluacji cząstkowej:

cele poznawcze

- poznanie zabaw, ćwiczeń oraz gier ruchowych
- poznanie i zrozumienie znaczenia aktywności ruchowej dla zdrowia
- poznanie zasad bezpieczeństwa podczas zabaw ruchowych
- poznanie własnych możliwości ruchowych i umiejętne dostosowanie aktywności ruchowej oraz stopnia trudności zadań do własnych możliwości

cele afektywne

- rozwijanie i doskonalenie ogólnej sprawności i wydolności organizmu dziecka poprzez różnorodne formy aktywności ruchowej
- uświadomienie korzyści wynikających z aktywności ruchowej
- usprawnianie wszystkich narządów poprzez aktywność ruchową oraz doskonalenie wytrzymałości fizycznej
- przygotowanie mentalne do współpracy w grupie, zdrowej rywalizacji, umiejętności pogodzenia się z przegraną oraz szacunku do przeciwnika
- doskonalenie umiejętności pokonywania coraz trudniejszych zadań ruchowych
- nabywanie umiejętności rozładowywania napięć i emocji

Nauczyciel przedszkola ma obowiązek systematycznego prowadzenia obserwacji i analizowania zachowania dzieci. Na podstawie uzyskanej diagnozy wypełnia *Informację o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole*<sup>59</sup>. Ponieważ aktywność ruchowa wywiera znaczący wpływ na całościowy rozwój dziecka, na sferę rozwoju fizycznego, społecznego i emocjonalnego, również w tej informacji ujęta jest ocena sprawności motorycznej dziecka. W opracowaniu ewaluacji skorzystałyśmy z publikacji E.Gruszczuk-Kolczyńskiej, która uważa, że celem diagnozy przedszkolnej dotyczącej aktywności ruchowej jest ustalenie różnic w obrębie:

a) nastawienia do aktywności ruchowej i rozumienia poleceń

b) sprawności ruchowej w zakresie chodzenia na palcach, stopa za stopą i na czworakach, przechodzenia po równoważni, skakania na jednej nodze i rzucania do celu, chodzenia po schodach.

c) wrażliwości na obecność innych dzieci- niezważanie na nikogo, współpracowanie z rówieśnikami, pomaganie innemu dziecku, gdy ono tego potrzebuje.

- *Klimko M. (2014), AMERYKAŃSKI ŚWIAT FILMOWY. Program autorski nauczania języka angielskiego przeznaczony do realizacji w klasie dwujęzycznej VII Liceum Ogólnokształcącego w Suwałkach. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

## 2.6. Ewaluacja programu autorskiego „Amerykański świat filmowy”

Przedstawiany program jest o celach behawioralnych, zatem ocenie podlegać będzie wiedza i umiejętności uczniów. W ramach programu realizowane były w trakcie oryginalnych zajęć szkolnych a wiedza, jaką uczniowie posiadają jest poszerzana poprzez kontakt ze światem filmowym. Niemożliwym jest zatem, sprawdzenie osiągnięć uczniów w tradycyjny sposób przy pomocy np. testu. Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest stała obserwacja uczestników spotkań i monitorowanie ich postępów w sferze znajomości i swobody posługiwania się językiem angielskim. Obserwacja uczniów podczas pracy dostarcza też informacji o umiejętności organizowania stanowiska pracy, sposobie zabierania się do pracy, pracowitości i samodzielności. Obserwację taką nauczyciel powinien prowadzić bez przerwy, mając na uwadze indywidualne różnice pomiędzy uczniami związane z ich wiekiem, płcią, charakterem, stopniem zainteresowania oraz stosunkiem do osiągnięć własnych<sup>20</sup>.

Aby ułatwić proces oceny nauczyciel prowadzi karty ewaluacji każdego ucznia. Ma ona na celu zweryfikowanie wiedzy i umiejętności, jakie nabywa uczeń oraz monitorowanie jego postępów w posługiwaniu się językiem angielskim. Karta jest indywidualna dla każdego z uczniów. Zawiera ona temat zajęć wpisany przez nauczyciela oraz notatki, jakie prowadzi podczas dyskusji. W drugiej kolumnie jest miejsce na zapisanie sformułowanego przez ucznia problemu, jaki pojawia się w filmie. Następnie zadaniem nauczyciela jest ocena poprawności formułowania myśli w formie opisu. Uczeń wypowiadając się na dany temat powinien wykazać się logicznym myśleniem i prowadzeniem poprawnego toku myślowego jednocześnie starając się, aby był zrozumiały w języku angielskim. Ostatnia

---

<sup>20</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998 s. 341

kolumna przeznaczona jest na wszelkie uwagi dotyczące ucznia, głównie to, nad czym powinien on nadal pracować.

Karty ewaluacji prowadzone są podczas każdych zajęć, co umożliwia częściową ocenę postępów pracy uczniów.

<i>Imię i nazwisko:</i> Anna Nowak		<i>Klasa:</i> II A	
<i>Temat</i>	<i>Problem</i>	<i>Poprawność w formułowaniu myśli w formie opisu</i>	<i>Uwagi</i>
Truman Capote – postać pozytywna czy nie?	Uczeń sądzi, że Capote zwodzi więźniów, którzy liczą na ułaskawienie, jednak pisarz liczy na materiał do napisania kolejnej książki	Uczeń formułuje poprawne gramatycznie zdania, korzysta ze słownictwa podanego na liście, ma kłopoty ze stworzeniem logicznego ciągu przyczynowo-skutkowego	Uczeń powinien ćwiczyć używanie odpowiednich czasów

Przedstawiona wyżej tabela zawiera przykładowe wypełnienie karty ewaluacji ucznia VII Liceum Ogólnokształcącego w Suwałkach. Można z niej wywnioskować, że uczeń zna struktury gramatyczne, jednak nadal powinien dużo uwagi poświęcić na rozwój logicznego rozumowania. Film „Capote” pojawia się na pierwszych tego typu zajęciach, zatem część uczniów może nie do końca rozumieć ich formułę pomimo wcześniejszego wprowadzenia przez nauczyciela. Głównym celem spotkań nie jest jednak rygorystyczne wystawienie oceny końcowej, a wypuklenie pewnych wniosków, co do rozwoju językowego ucznia. Podstawa gramatyczna jest najważniejszym krokiem do doskonalenia umiejętności mówienia. W opisanym wyżej przypadku na pierwszy plan może wychodzić również stres ucznia, który powoduje powstanie swego rodzaju natłoku myśli. Uczeń nie zawsze jest w stanie go opanować, jednak w miarę upływu czasu z pewnością może to przezwyciężyć.

Sposób ewaluacji ogólnej polega na zsumowaniu i analizie wszystkich dziesięciu list ewaluacyjnych poszczególnych uczniów i przedstawienie swoich własnych wniosków na forum klasy. Nauczyciel ma za zadanie podkreślić przede wszystkim postępy, jakie pojawiły się w przeciągu całego roku szkolnego pod względem językowym. Uczniowie z kolei sami muszą odpowiedzieć sobie na pytanie, czy nastąpiło polepszenie ich poziomu języka angielskiego.

Ewaluacja uczniów trwa przez cały rok, a uczniowie na bieżąco monitorują swoje postępy i potrafią ocenić swoją swobodę językową. Najważniejsze jest zatem, ciągle zachęcanie ich do podnoszenia swojego poziomu i otwierania się na dyskusję.

- *Podlewska M.(2008), ZDJĘCIA COFNIĘTE W CZASIE. Program autorski przeznaczony do realizacji w klasie III szkoły podstawowej. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

### 3.6. Ewaluacja programu autorskiego ZDJĘCIA COFNIĘTE W CZASIE

Cele do zweryfikowania poprzez ewaluację ( program o celach globalnych):

- Cel ogólny programu: Rozwijanie wiedzy i zainteresowań uczniów klasy III, dotyczących fotografii klasycznej i nowoczesnej
- Cele szczegółowe:
  - wiedza
    - Zdobycie podstawowej wiedzy historycznej i technicznej dotyczącej fotografii klasycznej
    - Zapoznanie się z technologią fotografii cyfrowej
    - Zdobycie wiedzy na temat prostych metod pozyskania fotografii
  - umiejętności
    - Umiejętność podstawowej obsługi aparatów fotograficznych starej i nowej generacji
    - Umiejętność pracy w grupie, dzielenia się doświadczeniami, prezentacji własnych prac
    - Umiejętność obserwacji otaczającej przestrzeni
    - Umiejętność wykonania „czegoś z niczego”

Chcąc sprawdzić cele założone w programie autorskim „Zdjęcia cofnięte w czasie”, wykorzystano ewaluację ogólną, w której podstawowym narzędziem ma być wystawa zdjęć „otworkowych” i „aparatów”, którymi zostały wykonane zdjęcia oraz album – kronika :

- uczniowie samodzielnie przygotowują ekspozycję zdjęć na tablicy oraz na stołach kamer „otworkowych” ( umiejętności ) ;



- oprócz prezentacji dla środowiska szkolnego, uczestnicy zajęć przygotowują spotkanie dla osób zainteresowanych fotografią, z którymi przy herbacie rozmawiają o efektach własnych prac i wspólnych wrażeniach (wiedza i umiejętności) ;
  - obok zdjęć „otworkowych” umieszczonych na tablicy, uczniowie zawieszają samodzielnie zredagowaną i własnoręcznie zapisaną notatkę na temat historii camera obscura ( wiedza) ;
  - album – kronika, zawiera fotografie „otworkowe” wraz z komentarzem osób, które je wykonały. Wyodrębniona w albumie 1 strona (lub 2) ma służyć wpisom tych, którzy odwiedzili wystawę i chcieliby podzielić się swoimi odczuciami (wiedza i umiejętności).
- *Sobkowska I.(2014),Wypadki w szkole i na zajęciach praktycznej nauki zawodu. Program autorski przeznaczony do realizacji w Niepublicznej Szkole Rzemiosła w Wejherowie. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M.Szczepańskiej*

### 3.6. Ewaluacja programu autorskiego: „Wypadki w szkole i na zajęciach praktycznej nauki zawodu”

Ponieważ program jest o celach globalnych ewaluacja będzie obejmować wiedzę uczniów oraz ich postawy. Ewaluacja programu będzie przeprowadzona w formie ankiety, która ma sprawdzić oczekiwania, potrzeby i możliwości uczniów w zakresie dobru materiału nauczania. Ma wykazać czy program autorski pozwolił na osiągnięcie celów kształcenia z uwzględnieniem indywidualnych możliwości ucznia oraz czy realizacja treści programowych pozwala na kształcenie postaw uczniów.

Test- wypadki

Imię .....

Nazwisko .....

Klasa .....

Zaznacz „x” tylko jedną prawidłową odpowiedź.

1. Definicja wypadku w szkole to; (sprawdzenie wiedzy)

- a) zdarzenie nagłe, powodujące uraz, wywołane przyczyną zewnętrzną, które, nastąpiło w czasie pozostawania ucznia pod opieką Szkoły, na terenie Szkoły lub poza terenem Szkoły (wycieczki, wyjścia pod opieką nauczycieli).
  - a) zdarzenie nagłe, powodujące uraz, wywołane przyczyną zewnętrzną, które, nastąpiło w czasie pozostawania ucznia pod opieką Szkoły,
  - b) zdarzenie nagłe, powodujące uraz, wywołane przyczyną zewnętrzną, które, nastąpiło w czasie powrotu ucznia do domu
  - c) zdarzenie nagłe, powodujące uraz, wywołane przyczyną zewnętrzną, które, nastąpiło w czasie ferii
2. Kto zapewnia poszkodowanemu w wypadku w szkole opiekę i w miarę możliwości udziela pierwszej pomocy(sprawdzenie wiedzy)
- a) pracownik szkoły lub placówki, który powziął wiadomość o wypadku
  - b) woźny będący świadkiem wypadku
  - c) nauczyciel-wychowawca
  - d) pielęgniarka szkolna
3. Kogo należy niezwłocznie powiadomić o wypadku(sprawdzanie wiedzy)
- a) rodziców (opiekunów) poszkodowanego
  - b) pracownika służby bezpieczeństwa i higieny pracy i społecznego inspektora pracy
  - c) organ prowadzący szkołę lub placówkę i radę rodziców
  - d) wszystkie z powyższych
4. Kogo zawiadamia niezwłocznie dyrektor szkoły, gdy dojdzie do wypadku ciężkiego, śmiertelnego lub zbiorowego(sprawdzenie wiedzy)
- a) prokuratora i kuratora oświaty
  - b) proboszcza pobliskiej parafii
  - c) pogotowie ratunkowe
  - d) policję
5. Jakie są zadania powołanego przez dyrektora zespołu powypadkowego; (sprawdzenie wiedzy)
- a) zespół przeprowadza postępowanie powypadkowe

- b) sporządza dokumentację powypadkową, w tym protokół powypadkowy (przesłuchuje poszkodowanego ucznia oraz świadków)
  - c) poucza poszkodowanego lub reprezentujące go osoby o przysługujących im prawach w toku postępowania powypadkowego
  - d) wszystkie z powyższych
6. Jak brzmi ustawowa definicja wypadku przy pracy; (sprawdzenie wiedzy)
- a) jest to zdarzenie, nagłe, wywołane przyczyną zewnętrzną, pozostające w związku z pracą, powodujące uraz lub śmierć lub powodujące czasową niezdolność do pracy
  - b) jest to zdarzenie, nagłe, wywołane przyczyną zewnętrzną, pozostające w związku z pracą, powodujące czasową nieudolność do pracy
  - c) jest to zdarzenie, nagłe, wywołane przyczyną zewnętrzną, pozostające w związku z pracą, powodujące uraz lub śmierć
  - d) jest to zdarzenie, nagłe, wywołane przyczyną zewnętrzną, pozostające w związku z pracą
7. Jakie jest postępowanie powypadkowe: (sprawdzenie umiejętności)
- a) udzielenie pierwszej pomocy poszkodowanemu (jeśli jest to konieczne to wezwanie pogotowia ratunkowego)
  - b) zabezpieczenie miejsca wypadku
  - c) zawiadomienie bezpośredniego przełożonego (kierownika, mistrza lub pracodawcę)
  - d) wszystkie z powyższych
8. Pracodawca niezwłocznie zawiadamia PIP i prokuraturę; (sprawdzenie wiedzy)
- a) o wypadku na terenie jego zakładu pracy
  - b) o wypadku śmiertelnym
  - c) o wypadku śmiertelnym, ciężkim lub zbiorowym
  - d) żadna odpowiedź nie jest prawidłowa
9. Pracownik, który uległ wypadkowi ma prawo do; (sprawdzenie wiedzy)
- a) 100 % zasiłku chorobowego wypłacanego przez ZUS
  - b) 100% zasiłku chorobowego wypłacanego przez pracodawcę

- c) 100% zasiłku chorobowego po zakończeniu zwolnienia lekarskiego
  - d) wszystkie z powyższych
10. Świadczenia z ubezpieczenia wypadkowego nie przysługują ubezpieczonemu; (sprawdzenie wiedzy)
- a) gdy ubezpieczony nie zgłosił wypadku pracodawcy
  - b) gdy ubezpieczony, który, będąc w stanie nietrzeźwości lub pod wpływem środków odurzających lub substancji psychotropowych, przyczynił się w znacznym stopniu do spowodowania wypadku.
  - e) gdy ubezpieczony nie przebywał na zwolnieniu lekarskim
  - f) gdy ubezpieczony otrzymał już odszkodowanie z PZU

Za każdą prawidłową odpowiedź uczeń otrzymuje 2 punkty, suma punktów odpowiada następującym ocenom;  
Tabela ocen

Ocena	Wartość punktowa
6	20
5	18
4	16-14
3	12-10
2	8-6
1	4-0

## **KWESTIONARIUSZ EWALUACJI PROGRAMU NAUCZANIA<sup>21</sup>**

### I. OCZEKIWANIA, POTRZEBY I MOŻLIWOŚCI UCZNIÓW

*W skali od 1 do 10 ocen ( 1- najniższa ocena; 10 – ocena najwyższa)*

1. Czy program dostosowany jest do możliwości wiekowych uczniów w zakresie:

a) doboru materiału nauczania

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

c) standardów wymagań egzaminacyjnych i metod ich pomiaru

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

d) celów kształcenia dla określonego etapu edukacyjnego

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

---

2. Czy program nauczania jest adekwatny do warunków bazowych i środowiskowych szkoły

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

---

3. Czy program pozwala na osiągnięcie celów kształcenia z uwzględnieniem indywidualnych możliwości ucznia?

---

<sup>21</sup> Na podstawie kwestionariusza ewaluacji programu nauczania w SP w Gowinie

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

---

4. Czy realizacja treści programowych pozwala na kształcenie postaw uczniów?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

---

## II. ZGODNOŚĆ PROGRAMU NAUCZANIA Z PODSTAWĄ PROGRAMOWĄ

1. Czy program pozwala realizować zadania szkoły zapisane w Podstawie Programowej?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

---

2. Czy realizacja programu pozwala na kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych uczniów:

a) uczenia się

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

b) pracy w zespole

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

c) kreatywnego rozwiązywania problemów

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

d) stosowania wiedzy w praktyce

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

e) rozwijania zdolności i zainteresowań

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

### III. KONSTRUKCJA PROGRAMU NAUCZANIA

1. Czy dobór materiału nauczania w programie jest zgodny z treściami kształcenia opisanymi w Podstawie Programowej?

TAK  NIE

Jeśli NIE to dlaczego?

.....  
.....

---

2. Czy dobór materiału nauczania pozwala osiągać cele kształcenia w zakresie? :

a) wiadomości przedmiotowych

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

b) umiejętności przedmiotowych

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

---

3. Czy program nauczania pozwala nauczycielowi na jego indywidualną interpretację?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

---

4. Czy program nauczania pozwala na scalanie treści kształcenia w zakresie:

a) kształcenia zintegrowanego

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

b) kształcenia blokowego

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



#### IV. PROGRAM NAUCZANIA A PROGRAM SZKOŁY

1. Czy program nauczania wpisuje się w program działania szkoły (misja i wizja szkoły, program wychowawczy szkoły, szkolny program profilaktyki, plan pracy, plan rozwoju szkoły) ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

---

#### V. OBUDOWA PROGRAMU NAUCZANIA

1. Czy obudowa programu nauczania pozwala na jego sprawną realizację dla:

a) ucznia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

b) nauczyciela

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

---

2. Czy obudowa programu wspomaga pracę nauczyciela w zakresie:

a) indywidualizacji procesu kształcenia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

c) stosowania różnorodnych metod nauczania

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Czy obu-

dowa programu wspiera kreatywność nauczyciela?

4. Czy program nauczania i szkolny system oceniania pozwalają badać wszystkie obszary działań ucznia?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

VI. INNE UWAGI NAUCZYCIELA O REALIZACJI PROGRAMU:

.....
.....
.....
.....

Dziękuję za wypełnienie

## *Literatura cytowana*

- Ablewicz K. ( 1998), Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych, W: Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, Pod red. S. Palki, Wydawnictwo UJ, Kraków
- Active Learning Methodologies (2001), <https://pdst.ie/sites/default/files/teaching%20toolkit%20booklet%20without%20keyskills.pdf>
- Active Learning Methodologies (2017), <https://www.semanticscholar.org/paper/Active-Learning-Methods.-Zayapragassarazan-Kumar/068f73af1b659e8ef8dd60c2634f330fba5877d6>
- Ames C. (1990), Motivation: What teachers need to know, „Teachers College Record”, nr 91, s. 409 – 421
- Banach Cz. (2005), Z polską edukacją w XXI wiek – wyzwania i zadania, Jelenia Góra
- Baranowicz K. (1995), Program kształcenia – próba wyjścia poza schematy. Łódź, Wydawnictwo UŁ, Łódź
- Barucker B. (2015), Wilde Schule?, Berlin
- Bereźnicki F. (2001), Dydaktyka kształcenia ogólnego, Kraków, Impuls
- Bereźnicki F. (2001), Dydaktyka kształcenia ogólnego, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Bernstein B. (1990), Odtwarzanie kultury, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Bilewicz-Kuźnia B.( 2013), Historyczny i współczesny obraz edukacji przedszkolnej według koncepcji Friedricha Wilhelma Froebela, W: Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia, Pod red. B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska Lublin, Wydawnictwo UMCS
- Bloom, B. (1956), Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain. New York, David Mc Kay
- Bogdanowicz M.( 1997), Integracja percepcyjno-motoryczna teoria-diagnoza- terapia, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa
- Bonstingl J. J. (2004), Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Tanagement w edukacji. Warszawa. Wydawnictwo CODN
- Borgosz E. (2017),[https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/pierwsze\\_zebranie\\_planowanie.pdf](https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/pierwsze_zebranie_planowanie.pdf) (data logowania 16 maj 2022)

- Braunmuhl E. von, (1934), Zeit fur Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinder Freundlichkeit, Kinderschutz.Zur Beseitigung der Unicherheit im Umgang mit Kindern, Frankfurt
- Brophy J. (2002), Motywowanie uczniów do nauki, Wyd. PWN, Warszawa
- Brophy J. E. (2011), Motivating students to learn. New York, NY: Taylor & Francis
- Brześkiewicz Z.W.( 1995), Superpamięć. Jak uczyć się trzy razy szybciej, Wydawnictwo Comes, Warszawa
- Brzezińska A. (1991), O dobrym i złym uczestnictwie dziecka w procesie edukacyjnym. „Życie Szkoły” nr 1, ss. 3-10
- Brzezińska A. (1992), Szkoła twórcza – autorskie klasy, programy, nauczyciele „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, ss. 69 – 77
- Brzezińska A.( 2000), Społeczna psychologia rozwoju, Scholar Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Buzan T. (2003), Pamięć na zawołanie, Wydawnictwo Ravi, Łódź
- Buzan T. (2004), Mapy myśli, Wydawnictwo Ravi , Łódź
- Caillois R. ( 1997), Gry i ludzie, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa
- Clapare’de E’. (2005), Szkoła na miarę, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa
- Claparede E., ( 2009), Wychowanie funkcjonalne, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Clow D., Ferguson R., Kitto K., Yong-Sang Cho, Sharkey M., Aguerrebere C. (2017), Beyond Failure: The 2nd LAK Failathon, LAK17, Vancouver, BC
- Cytowic, R.E. (1995), Synesthesia: Phenomenology and neuropsychology. Areview of current knowlege. Psyche. An Interdycsyplinary Journal of Research on Consciousness , 2,s. 120 134
- Czerepaniak-Walczak M.( 1994), Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji, Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego
- Dai D. Y. (2012), Design research on learning and thinking in educational settings. New York, NY: Routledge
- Dauber H. ( 2003), Podstawy pedagogiki humanistycznej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Dąbrowski Z.(2013), Pedagogika opiekuńcza w zarysie, tom I i II, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Deming W. E. (1996), Out of the Crisis. Cambridge Mass. MIT Center for Advanced Engineering Study

- Deming W. E. (2000), *The new Economics for Industry, Education, Government*. Cambridge Mass. MIT Center for Advanced Engineering Study
- Denek K.( 1994), *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Edytor , Poznań- Toruń
- Dewey J.(1996), *Moje credo pedagogiczne*, W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t.3, Pod red S. Wołoszyna , Kielce, Wydawnictwo Strzelec
- Dorczak R. (2013), *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, W: *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*. Pod red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Dryden G., Voss J. ( 2003), *Rewolucja w uczeniu się*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań
- Dudek Z.W. (2021), *Psychologia integralna Junga. Człowiek archetypowy*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa
- Dudzikowa M.(2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Duffy T. (1999), *Models for the design of instructional test*, „*Reading Research Quarterly*”, nr 24, s 434 – 456
- Duraj-Nowakowa K. (1996), *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*. Kraków. Wydawnictwo Edukacyjne
- Dylak S. (2000), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Dylak S. (2000a), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa, WSiP
- Dziewulak D. (1997), *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wyd. Żak
- Eisner E. W. (2000), *Creative curriculum development and practice*. „*Journal of Curriculum and Supervision*”. Autumn, s. 62 – 73
- Eisner E.W.(1990), *Discipline-Based Art Education: Conceptions and Misconceptions*, *Educational Theory*, 40 (4), p.423-430
- Elsner D.(2015), *Szanse i zagrożenia doskonalenia nauczycieli prowadzonego w formie sieci*, Wydawnictwo ORE, Warszawa
- Epstein J. (1989), *Family structures and student motivation: A developmental perspective*, W: *Research on motivation in education*. Pod red.: C. Ames, R. Ames, San Diego, Academic Press

- Erikson E.H. (2000), *Dzieciństwo a społeczeństwo*, Wydawnictwo Rebis, Poznań
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa
- Feigenbaum A. (1991), *Total Quality Control*. Nowy Jork. Mc Graw – Hill
- Fisher R. (1999), *Uczymy jak się uczyć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Fleming E.(1971), *Współczesny system wychowawczo-dydaktyczny*, Wydawnictwo UŚ, Katowice
- Fleming E.(1974), *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Fleming E., Jacoby J.(1969), *Środki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Flick U.(2010), *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Frankfort – Nachmias Ch., Nachmias D. (2009), Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Freinet C. (1976), *O szkołę ludową*, Wydawnictwo Ossolineum, Warszawa
- Freire P., (1976) *Education for Critical Consciousness*. Seabury Press
- Freud Z.(1999), *Wstęp do psychoanalizy*, Wydawnictwo Ossolineum, Warszawa
- Fromm E.( 1989), *Mieć czy być*, Wydawnictwo Klub Obrycki, Warszawa
- Furmanek W. (1995), *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Wydawnictwo Fosze, Rzeszów
- Gaebel M.(2014), *MOOC masowe otwarte kursy online*, Wydawnictwo EUA Occasional Papers, Warszawa
- Gange R.M., Briggs L.J., Yelon S.L.(1992), *Zasady projektowania dydaktycznego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Gardner H.(2002), *Inteligencje wielorakie*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań
- Garner R. (1999), *Interest and learning from text*, „American Educational Research Journal”, nr 28, s. 643 – 659
- Ghose T.( 2017), *Learning a Second Language Linked to Synesthesia*, Live Science
- Gnitecki J. (2006), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Status metodologiczny nauk pedagogicznych, t.1*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Gnitecki J. (2007), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych, t.2*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

- Góralski A ( 1998), *Wzorce twórczości*, Wydawnictwo, Scholar, Warszawa
- Grabowska G. Wysocka A., Grzeszewski H. (1989), *Elementy systemu zachowego w procesie dydaktyczno-wychowawczym klasy II szkoły podstawowej*, Wydawnictwo WSP, Słupsk
- Greller, W., Ebner, M., Schön, M. (2014) *Learning Analytics: From Theory to Practice – Data Support for Learning and Teaching*. In: *Computer Assisted Assessment*. Kalz, Marco, Ras, Eric (Eds.) -*Research into E-Assessment, Communications in Computer and Information Science Volume 439*, 2014, pp 79-87. Springer, New York
- Grzegorzewska M.(1969), *Wybór pism*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Guziuk-Tkacz M. (2011), *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa
- Hannaford C. (2003), *Profil dominujący. Jak rozpoznać Twoje dominujące oko, ucho, półkulę mózgową, rękę i nogę* , Międzynarodowy Instytut NeuroKinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, Warszawa
- Harmin M. (2016), *Jak motywować uczniów do nauki*, Biblioteka Szkoły Uczącej Się, Warszawa
- Hejnicka-Bezwińska T. (2003), *Pedagogika pozytywistyczna*, W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Pod red. Z.Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, ss.196-219
- Hopkins L. H. (1994), *Interaction. The democratic process*. Boston
- Huzinga J.( 2011), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa
- Illich I. (2010), *Odszkolnić społeczeństwo*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa
- Janicki B. (2017), *Actionbound – smartfonowa gra terenowa* <http://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/actionbound-smartfonowa-gra-terenowa/>
- Jankowiak B.( 2015), *Kompetencje socjoterapeuty-wybrane zagadnienia*, *Studia Edukacyjne* nr 37, ss. 289-311, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań
- Jarosz E.(2014), *Podstawy diagnozy psychopedagogicznej. Diagnoza psychopedagogiczna- ogólne założenia teoretyczne*, W: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa
- Jung C.G. (1976), *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa

- Jung C.G. (1980), *Psychology and Alchemy*, Taylor & Francis Ltd, Londyn
- Jung C.G. (1993), *Mandala. Symbolika człowieka doskonałego*, Wydawnictwo Brama, Poznań
- Jung C.G. (1997), *Typy psychologiczne*, Wydawnictwo Wrota, Kraków
- Juran J. M. (1988), *Juran on Planning for Quality*. Nowy Jork. The Free Press
- Juran J. M. (1989), *Juran on Leadership for Quality: An Executive Handbook*, The Free Press, Nowy Jork
- Kamiński A. (1974), *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Kamiński A. (1976), *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Warszawa, PZWS
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa
- Kerschensteiner G. (1926), *Pojęcie szkoły pracy*, Wydawnictwo Ossolineum, Warszawa
- Koc R. (2011), *Ocena osiągnięć edukacyjnych uczniów*, W: *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Pod red. St. Kowalika, Warszawa, PWN
- Komorowska H. (1995), *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Wydawnictwo IBE, Warszawa
- Komorowska H. (1999), *O programach prawie wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Konarzewski K. (1985), *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa, PWN
- Konarzewski K. (1992), *O wychowaniu w szkole*, W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Pod red. K. Kruszewskiego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Korczak J. (1978) *Pisma wybrane*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa
- Korczak J. (1993), *Prawo dziecka do szacunku*, W: *Dzieła, t.7*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona
- Kotłowski K. (1968), *Filozofia wartości, a zadania pedagogiki*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków
- Koziński J. (1995), *Psychologiczna teoria decyzji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Krawczyk M. (1965), *Metody wychowania moralnego*, Wydawnictwa PZWS, Warszawa
- Krüger H.H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Krüger H.H. (2007), *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk



- Kruszewski K. (1991), Program szkolny, W: Sztuka nauczania, Pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa, WSiP
- Kruszewski K. (1999), Reforma systemu edukacji. Projekt
- Kujawiński J.(1995), Metody nauczania i wspierania w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Kupffer H.,(1990),Pedagogic der Posmoderne, Belz
- Kupisiewicz Cz.(2005), Podstawy dydaktyki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Kupisiewicz Cz.(2006),Szkoła XX wieku, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Kupisiewicz M.(2013), Słownik pedagogiki specjalnej, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Long M. (2012), The psychology of education: The evidence base for teaching and learning. New York, NY: Routledge
- Lunenburg F.C., Irby B.J. (2013),Instructional Strategies to Facilitate Learning, Connexions module The Connexions Project and licensed under the Creative Commons Attribution License, Connexions module: m41144, <http://cnx.org/content/m41144/1.3/>
- Łobocki M. (2003) Metody i techniki badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Łobocki M. (2004),Teoria wychowania w zarysie, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Łopatkowa M.(1980), Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Łukaszewicz R.( 1994), Edukacja z wyobraźnią czyli jak podróżować bez map, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Łukaszewicz R. (1996), „Leczenie głupoty” i... czyli Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Łukaszewicz R.( 1997), Szkoła jako kawałek innego świata, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław
- Łukaszewicz R. ( 2011), O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami, W: Przegląd Pedagogiczny, ss.11-18, Warszawa
- Łukaszewski W. (1984), Szanse rozwoju osobowości, Wydawnictwo Rebis, Warszawa
- Marzano R. J. (2010), A handbook on the art and science of teaching, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, Alexandria

- McCallum C.M., Thomas S., Libarkin J.(2018), The AlphaMOOC: Building a Massive Open Online Course One Graduate Student at a Time, Michigan State University, Michigan
- Meighan R.. ( brak roku wydania) Edukacja elastyczna, Wydawnictwo Stowarzyszenia Nasza Szkoła, Toruń
- Melibruda J. (1997), Poznawanie samego siebie, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa
- Męczkowska A (2005), Kompetencja,, Encyklopedia pedagogiczna, Wydawnictwo Żak (tom III), Warszawa
- Michalak J.M. (2003), Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne, Wydawnictwo IBE, Warszawa
- Milerski B.(2003), Pedagogika religii, W: Pedagogika. Podręcznik akademicki, Pod red Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego , Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Miller A.(1999), Zniwoloné dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań
- Milner A.D., Goodale M.A.,(2008), Mózg wzrokowy w działaniu, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Milner A.D., GoodaleM.A.,(2008), Mózg wzrokowy w działaniu, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Montessori M.,(1910), Antropologia pedagogica, Milano
- Moss C. M., Brookhart, S. M.(2009), Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders, ASCD, Alexandria
- Moss C.M., Brookhart S.M.(2014), Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję, Wydawnictwo CEO, Warszawa
- Muszyński H., (1972), Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły podstawowej, Wydawnictwo PWN, Poznań
- Muszyński H. (2004),Zarys teorii wychowania, Wydawnictwa PZWS, Warszawa
- Muszyński H. (2007),Wychowanie moralne, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Nakoneczna D. (1993), Wychowanie jako zadanie. Wspomaganie młodych w samowychowaniu. Warszawa, Wydawnictwo Ostoja
- Nalaskowski A.(2017), Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wydawnictwo ORE, Kraków-Warszawa
- Nawroczyński B.( 1968), O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Neill A.S. (1994), Nowa Summerhill , Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań

- Neill A.S. (2011), Summerhill, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Niemierko B. (1990), Pomiar sprawdzający w dydaktyce, Wydawnictwo PWN, Warszawa,
- Niemierko B. (1991), Między oceną szkolną a dydaktyką, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Niemierko B. (1996), Drogi i bezdroża ewaluacji. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3/4, ss. 4 – 32, Warszawa
- Niemierko B. (1998), Inwentarz programowy. W: Ornstein A. C., Hunkins F. P. Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Niemierko B. (1999), Pomiar wyników kształcenia, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Niemierko B. (2003), Jaki pomiar dydaktyczny jest nam potrzebny? W: B. Niemierko i in. (red.), Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź
- Niemierko B. (2009), Diagnostyka pedagogiczna, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Niemierko B.(1999),Pomiar wyników kształcenia, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Niemierko B.(2007), Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie, Warszawa
- Nikitorowicz J. (1995), Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok
- Nowak M. (2003), Pedagogika personalistyczna, W:Pedagogika. Podręcznik akademicki. Część 1, Pod red. Z.Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Obuchowska I. (2002), Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju, W: Diagnoza dla osób niepełnosprawnych, Pod red. D. Lotz, K. Went, W. Seidler, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin
- Okoń W. ( 2003),Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa
- Okoń W.(1995), Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Ornstein A.C., Hunkins F. P. (1998), Program szkolny. Założenia zasady, problematyka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Ornstein A.C., Hunkins F. P. (1998), Program szkolny. Założenia zasady, problematyka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa

- Ostrowski J. (1927), *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*, The Polish Book Imp. Co., Inc., New York
- Pabst A. (1912), *Wychowanie praktyczne*, Biblioteka Dzieł Wyborowych, Warszawa
- Paćławska K. (1990), *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Palka St. (2006), *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Paluchowski W.J. (2006), *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa
- Paluchowski W.J. (2011), *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Wydawnictwo WAIP, Warszawa
- Paris S. G., Ayres L. R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Petersen P., Petersen E. (1954) *Die Analyse des Frontalunterrichts mit Hilfe von erziehungswissenschaftlicher Aufnahme und Tatsachenliste*, in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Frederick-Schiller, Jena, Universität Jena*, s. 509–529
- Piaget J.(1977), *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*, Penguin Books, London
- Piechnik B. (2014) *Zastosowanie modeli Learning Analytics jako narzędzi doskonalenia jakości nauczania*, W: *E-edukacja w praktyce – wyzwania i bariery*, Pod red. M. Dąbrowskiego, M. Zając, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa
- Pietrasiński Z. (2003), *Metody uczenia się*, W: *Encyklopedia pedagogiczna*, Pod red. W. Pomykało, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Piotrow, P. T., Kincaid D.L., Rimon J., Rinehart W. (1997), *Health Communication: Lessons from Family Planning and Reproductive Health*. Westport, CT: Praeger, London
- Plewka Cz., Taraszkiewicz M. (2010), *Uczymy się uczyć*, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny w Szczecinie, Szczecin
- Podgórecki A.(1962), *Charakterystyka nauk praktycznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa

- Pólturzycki J.(2012), Dydaktyka dla nauczycieli, Wydawnictwo Marszałek , Toruń
- Procedura przepływu informacji, Szkoła Podstawowa nr 190 im. J. Iwaszkiewicza w Łodzi
- Puślecki W. (1998), Uwarunkowania i efekty binarnego uczenia się. Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Puślecki Wł. (1996), Kształcenie wyzwalaające w edukacji wczesnoszkolnej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Radzewicz J. (1992), Edukacja alternatywna, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Raport Horizon (2016), <https://library.educase.edu/resources/2016/2/2016-horizon-report>
- Rasfeld M., Breindenbach S.,(2015), Budząca się szkoła, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk
- Rasfeld M., BreindenbachS.,(2015), Budząca się szkoła, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk
- Ray B.D. (2011), Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej, W: Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem, Pod red. J. Piskorskiego, Instytut Sobieskiego, Warszawa
- Reid J-A., Forrestal P. Cook J. (2001), Uczenie się w małych grupach w klasie, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Robinson F. P.( 1961), Effective study. S Q3R, Harper; Revised edition, London
- Rogers C. (1974) Questions I Would Ask Myself if I Were a Teacher „Education”, nr 2, s. 43 – 49,London
- Rogers C. (1983), Freedom to Learn for the 80’s. Ohio, Columbus
- Rogers C. (1983a), Freedom to Learn, Boston
- Rogers C. (2002),Sposób bycia, Wydawnictwo Rebis, Poznań
- Rogowska A.(2002), U źródeł synestezji: podstawy fizjologiczne i funkcjonalne, Przegląd Psychologiczny, tom 45, nr 4, ss. 465-474, Warszawa
- Roller S. (1987), Cele wychowania – tworzenie i odradzanie, W: Bliskie i dalekie cele wychowania, Wdawnictwo PWN, Warszawa
- Rothbard M.N.(2014), Education Free and Compulsory,Ludwig von Mises Institute, Alabama
- Rousseau J.J. (1955), Emil, czyli o wychowaniu, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław
- Rowid H. (1931), Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły, Kraków
- Rubinstejn L.S. (1962), Podstawy psychologii ogólnej, PZWS, Warszawa

- Ruciński S. (1981), Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe. Próba marksistowskiego określenia aksjologicznej i metodologicznej problematyki ideału wychowawczego, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa,
- Sassenfeld, A.M. (2020), Rozwój człowieka w psychologii jungowskiej. Teoria i implikacje kliniczne. Wydawnictwo Uniwersytetu Chile, Chile
- Sawiński J. P. (1996), Co to jest klasa autorska? „Edukacja i dialog”, nr 9, ss. 21 – 23, Warszawa
- Schoenebeck H. von, (1994), Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać, Wydawnictwo Jacka Santorskiego & co, Warszawa
- Schulz R. (1989), Nauczyciel jako innowator, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Schulz R. (1992), Kształcenie dla innowacji pedagogicznych – geneza, sens i zastosowania idei. W: Kształcenie dla innowacji pedagogicznych. Pod red. R. Schulza, Wydawnictwo UMK, Toruń
- Sclater N.(2014), A student app for learning analytics, <https://analytics.jiscinvolve.org/wp/2014/12/19/a-student-app-for-learning-analytics/>
- Sęk H. (1996), Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym? „Przegląd Psychologiczny”. nr 3, ss. 790 – 799
- Sidorowska I. (2001), Kognitywne implikacje synestezji. Neurolingwistyka w patologii i zdrowiu, Wydawnictwo Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie, ss.171-175, Szczecin
- Sielatycki M. (2005), Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej, Internetowy magazyn CODN, nr 3, s. 1-12, Warszawa
- Sławińska M. (2015), Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika, Wydawnictwa Uniwersytetu Warmińsko-Mazurski, Olsztyn
- Spitzer M. ( 2012), Jak uczy się mózg, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Spitzer M.(2016), Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie, Słupsk, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk
- Spitzer M.(2016a),Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk
- Spitzer M., ( 2012), Jak uczy się mózg, Wydawnictwo PWN, Warszawa

- Steiner R.,(1931), O żywej istocie Antropozofii, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Antropozoficznego, Warszawa
- Stemplewska K (1989), Struktura reprezentacji wiedzy a jej źródło: doświadczenie lub przekaz społeczny. W: Wychowanek jako podmiot doświadczeń. Pod red. A. Guryckiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Strategia kształcenia wyprzedzającego (2013), Pod red. St. Dylaka, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań
- Suchodolski B. (1990),Wychowanie mimo wszystko, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Suchodolski B.( 1983), O wychowaniu , „Kultura i Wychowanie” 1934–1935, z.4, Warszawa
- Szczepańska M.(1997), Osoba jako podmiot i przedmiot w interakcjach symbolicznych, W: Szukając rozwiązań – pomysły na edukowanie. Pod red. A. Suchory – Olech, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk
- Szczepańska M. (2015), Umiejętności budowania programów autorskich przez absolwentów szkół wyższych, PDF
- Szczepańska M.(2015), Program autorski jako element doskonalenia zawodowego nauczyciela w zakresie pracy opiekuńczo – wychowawczej i profilaktycznej z uczniem/wychowankiem w wieku 6 – 18 lat, Słupsk, [www.mszczepanska.pl](http://www.mszczepanska.pl)
- Szczepańska M.(2018), Kreatywność studentów studiów pedagogicznych będących uczestnikami warsztatów z pisania programów autorskich w latach 1999 – 2016, PDF
- Szczepańska M., (2015), Nowe i stare metody pracy opiekuńczo-wychowawczej. Które są lepsze w XXI wieku( tekst wygłoszony na spotkaniu z nauczycielami i wychowawcami placówek opiekuńczo-wychowawczych), PDF
- Śliwerski B. (2007), Współczesne teorie i nurty wychowania , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Tanner K.D. (2013), Feature Approaches to Biology Teaching and Learning. Structure Matters: Twenty-one Teaching Strategies to Promote Student Engagement and Cultivate Classroom Equity, In: Life Sciences Education, Vol. 12, p. 1–10, San Francisco , San Francisco State University
- Taraszkiewicz M.(2000),Błędy w ocenianiu, Gazeta Szkolna, nr 10,s.17, Warszawa
- Taraszkiewicz M.(2000a),Gadanie przy tablicy, Gazeta Szkolna, nr 4, s.3, Warszawa

- Taraszkiewicz M.(2000b), Droga do samodzielności, Gazeta Szkolna, nr 2, s.4, Warszawa
- Taraszkiewicz M.(2012), Refleksyjny praktyk w działaniu, Wydawnictwo CODN, Warszawa
- Tarnowski J. (2005), Jak wychowywać. Uczyć się od wychowanków (przyjaciół)?, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Tkaczyk P.,(2012), Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych, Wydawnictwo Helion, Gliwice
- Topol P. (2013), Polska w edukacyjnej przestrzeni Second Life, W: Neodidagmata, nr 35, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza , ss.. 33-45, Poznań
- Topol P.( 2013 a), Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań
- Topping D., Duran Y., Van Keer H. (2015), Ussing Peer Tutoring to Improve Reading Skills. Oxon, Routledge, New York
- Uhls Y.T.(2016), Cyfrowi rodzice. Dzieci w sieci. Jak być czujnym a nie przeczulonym, Wydawnictwo IUVI, Kraków
- Urban T.(2011), <http://czas.ebiznes.org.pl> ( data logowania 22.06.2011)
- Urbańska J., Urbański M.( 2011), Skuteczne uczenie się, W: Psychologia ucznia i nauczyciela, ss. 76- 101, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Wadsworth B.J. (1998), Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Walat W.(2016), Ewolucja książki szkolnej (podręcznika) – od wersji drukowanej do elektronicznej, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów
- Washburne C., (1934), Przystosowanie szkoły do dziecka. System Winettki, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa
- Welzer H.(2016), Samodzielne myślenie, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk
- Więckowski R. (1995), Pedagogika wczesnoszkolna, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Więckowski R. (1992), Metody wspierania aktywności edukacyjnej dzieci. „Życie Szkoły”, nr 8, ss. 450 – 459, Warszawa



- Więckowski R. (2003) Pedagogika wczesnoszkolna, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Witkowska-Tomaszewska A.(2011), Tutoring jako metoda zarządzania talentami, Wydawnictwo WSH TWP, Warszawa
- Włodarski Z.(1979), Odbiór treści w procesie uczenia się, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Włodarski Z.(1996),Psychologia uczenia się, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Wygotski L. (1978), Mind in society: The development of higher order processes, University Press Cambridge. Harvard
- Wysocka E. (2007), Człowiek a środowisko. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa
- Wysocka E. (2014), Uwarunkowania procesu diagnostycznego, W: E. Jarosz, E. Wysocka, Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa
- Wytyczne Open Badge Network w zakresie wdrożenia odznak Open Badge dla osób indywidualnych i organizacji (O3-A3), (2017), Erasmus +
- Zaczyński W.P. (1995), Praca badawcza nauczyciela, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Zaczyński W.P. (1990), Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Żechowska B. (1995), O poznaniu nauczyciela, Wydawnictwo UŚ, Katowice
- Żylińska M. (2013), Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, Wydawnictwo UMK, Toruń

### *strony internetowe*

- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, Część ogólna, MEN, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030>

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników
- <https://pdst.ie/sites/default/files/teaching%20toolkit%20booklet%20without%20keyskills.pdf> ( data logowania 29 czerwiec 2022)
- <https://library.educase.edu/resources/2016/2/2016-horizon-report> (data logowania 29 czerwiec 2022)
- <https://www.semanticscholar.org/paper/Active-Learning-Methods.-Zayapragassarazan-Kumar/068f73af1b659e8ef8dd60c2634f330fba5877d6>(data logowania 28 czerwiec 2022)

## *Rozporządzenia*

- § 20a. ust. 3 i 4 oraz § 20b Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji wraz z późniejszymi zmianami ([Dz.U. z 2009 r. Nr 116, poz. 977](#)); rozporządzenie to zostało zastąpione przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji ([Dz.U. z 2014 r. poz. 1170](#)) z późn. zmianami
- Polska Rama Kwalifikacji art. 10 ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r. poz. 64 i 1010) z późn. zmianami
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, z późn. zmianami
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r.; poz. 1591), z późn. zmianami

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, z późn. zmianami
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r.; poz. 532 ze zm.), z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 r. w sprawie ramowych statutów placówek publicznych, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz

wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, z późn. zmianami

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. z 2017 r. poz. 481), z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji ( Dz.U. 2015 poz. 1250), z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. (Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 624), z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad nadzoru nad przestrzeganiem standardu opieki i wychowania w placówkach opiekuńczo - wychowawczych oraz nadzoru nad działalnością ośrodków adopcyjno-opiekuńczych, z późn. zmianami

- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 4 czerwca 2010 r. w sprawie rodzin zastępczych, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie dokumentacji przetwarzania danych osobowych oraz warunków technicznych i organizacyjnych, jakim powinny odpowiadać urządzenia i systemy informatyczne służące do przetwarzania danych osobowych, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 23 października 2013 roku w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu opieki paliatywnej i hospicyjnej, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 26 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów edukacyjnych, z późn. zmianami
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 7 lutego 2006 r. w sprawie realizacji programu wieloletniego „Pomoc państwa w zakresie dożywiania”

## *Ustawy*

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016r. Prawo oświatowe, z późn. zmianami
- Ustawa z 25 października 1991r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej, z późn. zmianami
- Ustawa z dnia 12 marca 2004r. o pomocy społecznej, z późn. zmianami
- Ustawa z dnia 15 czerwca 2018r. o zmianie ustawy o Radzie Dialogu Społecznego i innych instytucjach dialogu społecznego, z późn. zmianami
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, z późn. zmianami
- Ustawa z dnia 26 października 1982r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, z późn. zmianami
- Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997r. o ochronie danych osobowych, z późn. zmianami
- Ustawa z dnia 5 grudnia 2008r. o zmianie ustawy o ustanowieniu programu wieloletniego „Pomoc państwa w zakresie dożywiania”, z późn. zmianami
- Ustawa z dnia 7 września 1991r. O systemie oświaty, z późn. zmianami

## *Kodeksy*

- Kodeks Cywilny
- Kodeks Postępowania Administracyjnego
- Kodeks Pracy
- Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka

## Spis tabel

numer	tytuł	rozdział/ podrozdział
1.	Umiejętności podstawowe i przekrojowe (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, Część ogólna, MEN, 2019, ss. 17-19)	wstęp
2.	Współczesne spojrzenie na proces edukacji	1
3.	ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników	1
4.	Pięć rodzajów diagnozy przydatnej w pedagogice (B. Niemierko, 2009, s.40)	2.1
5.	Typowe czynności diagnostyczne psychologa w edukacji i ich rola (B. Niemierko, 2009, s. 39)	2.1
6.	Etapy procesu diagnozowania w psychologii (W.J.Paluchowski,2007, s 28)	2.1
7.	Wskaźniki introspekcyjne i behawioralne prawidłowego i „pozornego” kontaktu diagnostycznego (E. Wysocka, 2014, ss.33-34)	2.1
8.	Katalog podstawowych reguł i zasad diagnozowania psychopedagogicznego (E. Wysocka, 2014, ss.48-50)	2.1
9.	Stadia rozwoju psychospołecznego według E.H Eriksona (2000,2004)	2.2
10.	Metody badań pedagogicznych	3.1
11.	Rodzaje pedagogiki – ustalenia terminologiczne	3.1
12.	Modele szkoły w szerokiej perspektywie literatury przedmiotu	3.1
13.	Nauczanie-uczenie się: wybrane aspekty problemu	3.1
14.	Inteligencje wielorakie, jako istotny aspekt procesu nauczania-uczenia się	3.1
15.	Planowanie dydaktyczne	3.1
16.	Powtarzanie i jego organizacja	3.1

17.	Sensoryczne typy uczenia się	3.1
18.	Wychowanie w perspektywie literatury przedmiotu	3.1
19.	Wybrane placówki opiekuńczo-wychowawcze	3.1
20.	Formułowanie celów programu autorskiego można ująć w postaci zasad	3.2.
21.	Spojrzenie „lokalne” na formułowane celów kształcenia	3.2.
22.	Kryteria formułowania celów kształcenia	3.2.
23.	Samoocena nauczyciela dotycząca realizacji założonych celów według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s. 193)	3.2.
24.	Cele uczenia się: ocena sumująca: schemat dwuwymiarowego schematu oceniania według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.143)	3.2.
25.	Model planowania lekcji wzmacniający zaangażowanie uczniów, zindywidualizowane nauczanie oraz ocenianie kształtujące: według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.112)	3.2.
26.	Ocena pracy ucznia na podstawie osiągniętych przez niego celów uczenia się ( teoria oparta na celach uczenia się): według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.140) w której uczeń otrzymuje kartę informującą o sposobie wystawiania ocen sumujących	3.2.
27.	Taksonomia celów B. Blooma: dziedzina emocjonalna	3.2.
28.	Taksonomia celów B. Blooma: dziedzina poznawcza	3.2.
29.	Taksonomia celów B. Blooma: dziedzina psychomotoryczna	3.2.
30.	Taksonomia celów motywacyjnych: B.Niemierko (2003)	3.2.
31.	Taksonomia celów nauczania ABC (B. Niemierko). Taksonomia przedmiotowa	3.2.
32.	Taksonomia celów praktycznych: B.Niemierko (2003)	3.2.
33.	Taksonomia celów wychowania światopoglądowego (B.Niemierko, 2003)	3.2.
34.	Cele uczenia się: praktyczne wskazówki do formułowania celów według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014)	3.2.
35.	Przykładowe cele uczenia się i kryteria sukcesu dla niektórych umiejętności z obszaru regulowania procesu uczenia się: według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.134-135)	3.2.
36.	Cele uczenia się: informacja dla rodziców o aktualnie realizowanych celach: według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.160-167)) które proponują zapoznanie rodziców w postaci listu	3.2.
37.	Kryteria doboru treści kształcenia	3.3
38.	Kryteria opracowania materiału nauczania (D. Dylak, 2000, s. 68 – 69)	3.3



39.	Podstawowe ujęcia programów nauczania (H. Komorowska, 1995)	3.3
40.	Projektowanie wymagań programowych	3.3
41.	Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego	3.3
42.	Programy funkcjonujące w placówkach edukacyjnych	3.3
43.	Obowiązki uczniów	3.4.1
44.	Role uczniów według R. Meighan (brw)	3.4.1
45.	Zadania nauczyciela	3.4.1
46.	Wymagania kompetencyjne wobec nauczycieli	3.4.1
47.	Obowiązki nauczyciela	3.4.1
48.	Role nauczyciela	3.4.1
49.	Ocena nauczyciela	3.4.1
50.	Uprawnienia nauczyciela	3.4.1
51.	Prawa rodziców	3.4.1
52.	Role rodziców według R. Meighan (brw)	3.4.1
53.	Wywiadówki	3.4.1
54.	Zasady dotyczące ucznia i jego procesu uczenia się	3.4.2
55.	Metody pracy opiekuńczo-wychowawczej	3.4.2
56.	Rodzaj ogniwi ze względu na tok lekcji	3.4.2
57.	Podstawowe błędy nauczyciela przy wprowadzaniu metod nauczania-uczenia się M. Taraszkiewicz (2000a)	3.4.2
58.	Zasady nauczania –uczenia się (kształcenia)	3.4.2
59.	Ogniwa procesu kształcenia	3.4.2
60.	Środki dydaktyczne	3.4.2
61.	Praca domowa ucznia	3.4.2
62.	Model planowania lekcji wzmacniający zaangażowanie uczniów, zindywidualizowane nauczanie oraz ocenianie kształtujące: według C.M.Moss, S.M. Brookhart (2014, s.112)	3.5
63.	Lekcja wprowadzająca	3.5
64.	Lekcja powtórzeniowa	3.5

65.	Ewaluacja i jej rodzaje	3.6
66.	Kontrola i jej rodzaje	3.6
67.	Nauczanie-uczenie się: wybrane aspekty problemu	3.6
68.	Inteligencje wielorakie, jako istotny aspekt procesu nauczania-uczenia się	3.6
69.	Planowanie dydaktyczne	3.6
70.	Powtarzanie i jego organizacja	3.6
71.	Sensoryczne typy uczenia się	3.6

## *Spis rysunków*

numer	tytuł	roz- dział/po- droz- dział
1.	Struktura funkcjonowania programu autorskiego	1
2.	Dynamika zmian programu nauczania w trakcie jego realizacji, po zakończeniu realizacji oraz przy tworzeniu nowego programu	1