



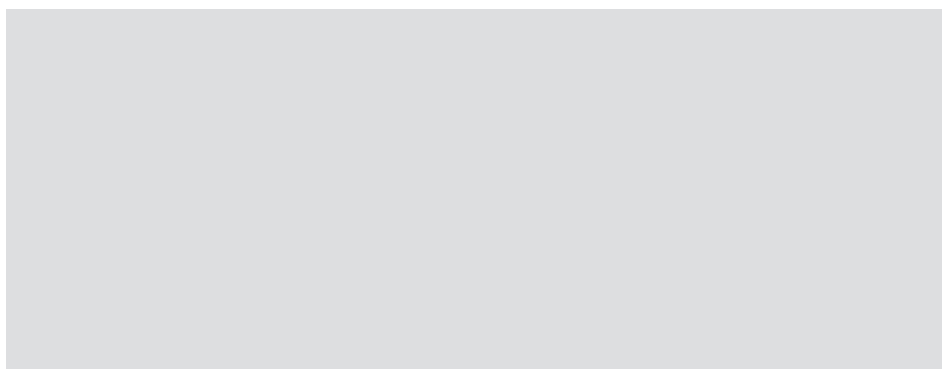
Elżbieta Płóciennik

# Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej

SCENARIUSZE ZAJĘĆ  
DLA MŁODZIEŻY



# **Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej**





WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO



**Elżbieta Płóciennik**

# **Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej**

**SCENARIUSZE ZAJĘĆ  
DLA MŁODZIEŻY**

Elżbieta Płóciennik – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu  
Katedra Pedagogiki Wieku Dziecięcego, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

*Krystyna Baranowicz*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Urszula Dzieciatkowska*

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

*Dorota Stępień*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Munda – Maciej Torz*

PROJEKT OKŁADKI

*Katarzyna Turkowska*

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/lenets sergey

© Copyright by Elżbieta Płóciennik, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07497.16.0.S

Ark. wyd. 6,7; ark. druk. 11,125

ISBN 978-83-8088-312-3

e-ISBN 978-83-8088-313-0

<https://doi.org/10.18778/8088-312-3>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)

e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)

tel. (42) 665 58 63

# Spis treści

Wprowadzenie .....	9
Rozdział 1. Edukacja dla mądrości .....	15
Rozdział 2. Cele kształcenia młodzieży a założenia edukacji dla mądrości .....	25
Rozdział 3. Przykłady sytuacji edukacyjnych w edukacji dla mądrości .....	51
3.1. Rozwijanie inteligencji analitycznej .....	52
3.2. Rozwijanie inteligencji twórczej .....	54
Zadanie 1. „Łańcuch skojarzeń” .....	55
Zadanie 2. „Skojarzenia bliższe i dalsze” .....	56
Zadanie 3. „Jak można wykorzystać inaczej manipulację językową?” .....	57
Zadanie 4. „Co by było, gdyby...” .....	57
Zadanie 5. „Świat bez wad” .....	58
Zadanie 6. „Skojarzenia i analogie” .....	58
Zadanie 7. „Wynalazki, jakich jeszcze nie ma” .....	59
Zadanie 8. „Kultura – co to takiego?” .....	59
Zadanie 9. „Konflikt wartości – jak rozpoznać i rozwiązać?” .....	60
Zadanie 10. „Oblicza empatii” .....	61
Zadanie 11. „Recepta na optymizm” .....	62
Zadanie 12. „Projektowanie odpoczynku” .....	62
Zadanie 13. „Kruszenie problemu” .....	63
Zadanie 14. „Co można zrobić, by zmienić...?” .....	64
3.3. Rozwijanie inteligencji praktycznej .....	65
Zadanie 1. „Czy w życiu można się pogubić?” .....	66
Zadanie 2. „Udowodnię, że nie można!” .....	67
Zadanie 3. „Upominek dla kogoś, kto nie lubi...” .....	67
Zadanie 4. „Wady i zalety aktywności w sieci” .....	68
Zadanie 5. „Ulepszamy pracę samorządu” .....	69
Zadanie 6. „Działania charytatywne” .....	70
Zadanie 7. „Planowanie z przyszłości” .....	71

Zadanie 8. „Moje mocne i słabe strony”	73
Zadanie 9. „Nie wystarczy dużo wiedzieć, by być mądrym”	74
Zadanie 10. „Giełda porad dla...”	74
Zadanie 11. „Zgodnie z prawem”	75
Zadanie 12. „Alternatywy”	76
Zadanie 13. „Czynniki do eliminacji”	76
Zadanie 14. „Podziel się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi”	77
Zadanie 15. „Jak organizować sobie naukę w domu?”	78
3.4. Rozwijanie refleksyjności	79
3.5. Rozwijanie myślenia dialogicznego	80
Zadanie 1. „Inne zakończenie”	82
Zadanie 2. „Podobieństwa i różnice”	82
Zadanie 3. „Subkultury”	83
Zadanie 4. „Szumy medialne”	83
Zadanie 5. „Potrzeby ludzi”	84
Zadanie 6. „Profesjonalista”	85
Zadanie 7. „Kim jestem i dlaczego?”	86
Zadanie 8. „Na ratunek Ziemi”	87
Zadanie 9. „Pomóż innym zapamiętać to pojęcie”	87
Zadanie 10. „Co odkryłby Kolumb, gdyby żył dziś?”	88
Zadanie 11. „Wada czy zaleta?”	88
Zadanie 12. „Wywiad z...”	89
Zadanie 13. „Autorefleksja”	90
3.6. Rozwijanie myślenia dialektycznego	91
Zadanie 1. „Jeśli nie konformizm, to co?”	92
Zadanie 2. „Dobro jednostki”	92
Zadanie 3. „Polska solidarna czy liberalna?”	93
Zadanie 4. „Alternatywa”	94
Zadanie 5. „Mapa mentalna na temat: <i>Odpowiedzialność za zdrowie własne i innych ludzi</i> ”	94
Zadanie 6. „Modyfikacja ideologii”	95
Zadanie 7. „Interpretacja dzieła sztuki”	96
Zadanie 8. „Inny tytuł?”	96
Zadanie 9. „Relatywizm w odbiorze świata”	97
Zadanie 10. „Za i przeciw”	98
Zadanie 11. „Analogie bliskie i odległe”	99
Rozdział 4. Scenariusze zajęć sprzyjających rozwojowi mądrości młodzieży	101
Temat: Pokojowe rozwiązywanie konfliktów	103
Temat: Prawa Newtona – druga zasada dynamiki	106
Temat: Nierówność trójkąta	109
Temat: Twierdzenie Pitagorasa	112
Temat: Umberto Eco i jego rozważania o Internecie	115
Temat: Edukacja globalna – efekt domina	117

---

Temat: Jak radzić sobie podczas podejmowania decyzji? . . . . .	121
Temat: Jakie przedmioty zdawać na maturze? . . . . .	124
Temat: Myśl augustyńska podstawą filozofii średniowiecznej . . .	127
Temat: Prawo autorskie . . . . .	129
Temat: Zasady zdrowego żywienia . . . . .	132
Temat: Trening zdrowotny . . . . .	136
Temat: Malarskie interpretacje utworów Fryderyka Chopina . .	141
Temat: Głos jako instrument muzyczny . . . . .	144
Zakończenie . . . . .	147
Bibliografia . . . . .	149
Od Redakcji . . . . .	155
Aneks. Karty pracy . . . . .	157



# Wprowadzenie

Szkoła XXI wieku powinna być miejscem, gdzie oferuje się uczniom edukację sprzyjającą nie tylko wzbogacaniu ich wiedzy, lecz także warunków do rozpoznania własnych możliwości poznawczych, motywacyjnych i działaniowych, zainteresowań, charakteru, zalet i wad, preferencji czy uświadamiania sobie własnego punktu widzenia na różnorodne tematy. W takiej szkole nauczyciele powinni uwrażliwiać dzieci i młodzież na problemy społeczne, przyrodnicze i techniczne, pogłębiać otwartość na piękno, wartości ogólnoludzkie oraz na drugiego człowieka. Uczniowie powinni się w niej uczyć współpracy z innymi oraz pracy na rzecz innych w skali mikro- i makrosocjalnej. Taka edukacja umożliwiłaby realizację przez nauczycieli postulatu organizacji warunków do wszechstronnego rozwoju oraz sprzyjałaby nabywaniu złożonej cechy, jaką jest mądrość.

Rozwijanie mądrości w myśleniu i działaniu oraz organizacja w szkole warunków do jej pobudzania i przejawiania ukazuje się w ostatnich latach jako przedmiot dyskusji nad potrzebami współczesnego człowieka oraz zmianami w edukacji. Kształtowanie bowiem kompetencji niezbędnych jednostce w życiu, pracy i uczeniu się jest ściśle związane z takimi zdolnościami, jak: inteligencja, twórczość, refleksyjność, samodzielność myślenia czy otwartość na wieloznaczność. Dotyczy to również rozwijania takich cech osobowościowych, jak: zamiłowanie do nauki, ciekawość i zainteresowanie światem, oryginalność i pomysłowość, sprawiedliwość, rozważa, prawość, wnikliwość i elastyczność w myśleniu prowadzące do przyjmowania lub uwzględnienia wielu punktów widzenia, tolerancji dla dwuznaczności<sup>1</sup> czy odwagi przesuwania granic poznania<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Na problemy te zwraca uwagę K. J. Szmidt (tenże, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013, s. 320–371).

<sup>2</sup> Cechy jednostki zdolnej, także w obszarze jej mądrości, opisał A. Sękowski (tenże, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin

Jednak we współczesnej szkole na ogół nie przygotowuje się uczniów do samorozwoju, samokontroli oraz nie tworzy się warunków do budowania w nich poczucia odpowiedzialności, harmonii, szczęścia i zadowolenia z życia czy też budowania pozytywnych więzów emocjonalnych z otoczeniem. Nie wzmacnia się w nich poczucia sprawstwa, zaangażowania w działanie, dążenia do wykorzystania nabytych informacji dla wspólnego dobra społecznego. Ponadto nie rozwija się u nich zdolności formułowania pytań i problemów, umiejętności weryfikowania dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji, refleksyjności nad efektami własnej aktywności oraz odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych działań. W szkole pomijane są zatem pozytywne aspekty ludzkiego życia, wartości, mocne strony i właściwości funkcjonowania jednostki. A cechy te są także warunkiem i wskaźnikiem mądrości w myśleniu i działaniu zgodnie ze współczesnymi koncepcjami związanymi z celowym i systematycznym rozwijaniem mądrości – w ramach edukacji dla mądrości.

Określenie „edukacja dla mądrości” pojawiło się w polskiej literaturze psychopedagogicznej kilkanaście lat temu. Trudno jest więc odnaleźć w założeniach programowych oraz metodycznych polskiej szkoły wskazówki dotyczące wychowania w mądrości i do mądrości. Ponadto w podstawie programowej kształcenia ogólnego i programach realizowanych na etapach ponadpodstawowych nie zapisano treści i efektów odnoszących się do mądrości, choć coraz częściej w teorii pedagogicznej zauważany jest związek jakości życia i efektywności kształcenia z takimi właściwościami osobowymi, jak: inteligencja praktyczna, refleksyjne myślenie, dialog, twórczość i mądrość.

Ten przewodnik metodyczny jest kolejną pozycją w ramach serii „Edukacja dla Mądrości”, jaka ukazuje się nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego. W zamyśle autorki powinien spełnić takie funkcje, jak:

---

2001; *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005). Z kolei rozwijaniu zdolności oraz kształceniu uczniów zdolnych poświęcone są publikacje powstające w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (np. *Uczeń zdolny i jego edukacja*, red. M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013; *Środowisko edukacyjne ucznia zdolnego*, red. M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013).

- rozpowszechnienie wśród nauczycieli koncepcji o rozwijaniu mądrości w toku codziennych zadań realizowanych w pracy z uczniem (funkcja informacyjna);
- doskonalenie kompetencji nauczycieli i wychowawców poprzez wzbogacenie ich warsztatu metodycznego o konkretne i nowe propozycje metodycznych sposobów rozwijania mądrości uczniów (funkcja doskonaląca);
- ukazanie teoretycznych argumentów uzasadniających potrzebę rozwijania mądrości we współczesnym świecie (funkcja uzasadnienia);
- uaktywnienie myślenia i działania zarówno nauczycieli i dorosłych z otoczenia uczniów, jak i samych uczniów, inspirowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze, refleksyjnego rozwiązywania problemów dnia codziennego, elastycznego, twórczego i dialektycznego podejścia do pojawiających się problemów czy zdarzeń (funkcja aktywizująca);
- stymulowanie refleksyjności nauczycieli i uczniów przy analizie ludzkiej działalności i życia, co z kolei może stać się podstawą samoświadomości oraz konstruowania nowej wiedzy i nowych sposobów zachowania (funkcja stymulująca);
- ukazanie nauczycielom potrzeby integracji różnych koncepcji edukacyjnych i metod na potrzeby pracy z uczniem, integracji różnych sfer aktywności ucznia (analitycznej, twórczej, praktycznej i osobowościowej) oraz integracji środowisk, w których uczeń funkcjonuje; dzięki temu możliwa jest rzeczywista realizacja wszechstronnego rozwoju każdego z uczniów w zróżnicowanych warunkach środowiskowych poprzez rozwiązywanie różnorodnych problemów (funkcja integracyjna);
- zapobieganie negatywnym zjawiskom w środowisku rówieśniczym uczniów oraz ukształtowaniu nawyków refleksyjnego myślenia i zachowania uwzględniającego dobro jednostki i środowiska społecznego (funkcja wychowawcza i profilaktyczna);
- naprawa nacechowanych agresją oraz negatywnymi emocjami relacji ucznia z samym sobą i z innymi (funkcja terapeutyczna);
- poszerzenie oferty edukacyjnej dla uczniów, zarówno w toku typowych zajęć i lekcji na różnych poziomach

edukacji, jak i na zajęciach pozalekcyjnych realizowanych w szkole i poza nią (funkcja wzbogacania);

- ponowne wprowadzenie do szkoły działań wychowawczych skoncentrowanych na pozytywnych aspektach życia i uczenia się (funkcja modyfikacji).

Funkcje te ukazują możliwości wykorzystania edukacji dla mądrości na różnych etapach kształcenia, także w obszarze projektowania i organizacji profilaktyki oraz wychowania na terenie szkoły, co ma szczególne znaczenie w czasie formowania się postaw jednostki wobec otaczającego świata – w okresie adolescencji. Dodatkowo ta koncepcja może sprzyjać integracji środowiska szkolnego ze środowiskiem bliższym i dalszym uczniów oraz optymalizacji warunków procesu nauczania – uczenia się. Nauczyciele mogą więc zastosować edukację dla mądrości w celu modernizacji, doskonalenia lub całkowitej zmiany dotychczasowej praktyki edukacyjnej realizowanej lokalnie na terenie szkoły, co z kolei może przynieść pozytywne skutki przy analizie jakości pracy szkoły dokonywanej współcześnie przez pedagogiczny nadzór zewnętrzny, dyrektorów lub zespoły nauczycielskie.

Zachęcamy czytelników do uważnego i krytycznego zapoznania się z koncepcją edukacji dla mądrości opisaną w książce *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne* autorstwa E. Płóciennik, wydanej nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego w 2016 roku, która została zainspirowana publikacjami amerykańskiego psychologa Roberta J. Sternberga oraz polskich psychologów: Zbigniewa Pietraszińskiego<sup>3</sup>, Janusza Czapińskiego<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Inspiracją do opracowania koncepcji edukacji dla mądrości i popularyzacji jej w polskiej edukacji były książki R. J. Sternberga (tenże, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003; R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienco, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A Sage Company, Thousand Oaks 2009) oraz Z. Pietraszińskiego (tenże, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001; tenże, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywca autokreacja*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2008). Istotną rolę spełniły tu także dotychczasowe doświadczenia autorki w zakresie rozwijania twórczości dzieci na poziomie edukacji elementarnej oraz publikacje polskich pedagogów twórczości, a szczególnie prof. nadzw. dr. hab. K. J. Szmidta (np. tenże, *Pedagogika twórczości*; tenże, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013).

<sup>4</sup> Prof. J. Czapiński reprezentuje nurt psychologii pozytywnej, stąd jego zainteresowania naukowe i publicystyczne oscylują wokół pozytywnych aspektów życia jednostki: mocnych stron jej funkcjonowania, wartości, szczęścia, harmo-

oraz Andrzeja Sękowskiego<sup>5</sup>. Z kolei celem serii przewodników metodycznych na ten temat jest wskazanie praktycznych i metodycznych wskazówek pozwalających nauczycielom, wychowawcom i rodzicom organizować warunki rozwijania mądrości oraz zdolności sprzyjających mądryemu myśleniu i działaniu uczniów. W pierwszej części z tej serii zostały przedstawione propozycje metodyczne służące rozwijaniu mądrości dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów szkoły podstawowej, natomiast w tej części autorka proponowała scenariusze ćwiczeń i zajęć na poziomie ponadpodstawowym. By jednak umożliwić czytelnikom jedynie tej książki poznanie podstaw teoretycznych edukacji dla mądrości, podobnie jak w części pierwszej z tej serii, zostały tu zaprezentowane najistotniejsze informacje dotyczące koncepcji rozwijania mądrości w szkole.

---

nijnego współzycia z innymi, mądrości, zaufania itp. Zob. np. J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

<sup>5</sup> Prof. A. Sękowski w swoich rozważaniach odnosi najczęściej przejawy mądrego myślenia i działania do grupy uczniów zdolnych. Zob. A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*; tenże, *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności...*; T. Knopik, A. Sękowski, *Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych*, „Chowanna” 2014/2 (43).



# Rozdział 1

## Edukacja dla mądrości

W teorii pedagogicznej coraz częściej jest popularyzowane takie podejście do edukacji, w którym uwzględnia się wyzwolenie i refleksyjność jednostki oraz jej podmiotowość. Jest to koncepcja pedagogiki emancypacyjnej. Postuluje się w niej rozwijanie świadomości siebie u jednostek, ich krytycznego podejścia do rzeczywistości społecznej, umiejętności rozwiązywania problemów oraz zdolności komunikacyjnych umożliwiających dialog społeczny. Urzeczywistnienie takiego podejścia w edukacji możliwe jest przede wszystkim poprzez stworzenie uczniom w szkole warunków do swobodnego wyrażania własnych myśli i potrzeb, poszanowanie ich prawa do samostanowienia, równości szans, samoregulacji i wychowywania pozbawionego przemocy. Wśród przedstawicieli tego kierunku w literaturze wymienia się: Paulo Freire, Carla Rogersa czy Thomasa Gordona.

Szczegółowego opisu nurtów pedagogiki emancypacyjnej i jej historyczno-politycznych kontekstów dokonał prof. Bogusław Śliwerski w książce *Współczesne teorie i nurty wychowania*<sup>1</sup>, łącząc ją z antypedagogiką, czyli nurtem przeciwnym do obowiązującego obecnie systemu edukacyjnego. Z kolei prof. Lech Witkowski uznał, że emancypacja powinna być efektem kształcenia niezależnie od przyjętej koncepcji pedagogicznej czy teoretycznego stanowiska w odniesieniu do funkcji edukacji<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

<sup>2</sup> *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H. A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 58–59.

Jednak najwięcej na ten temat można przeczytać w książce czołowej przedstawicielki tego nurtu pedagogicznego – prof. Marii Czerepaniak-Walczak. Zgodnie z tą koncepcją celem w edukacji powinien być rozwój jednostki na drodze jej samodzielniego wysiłku, kształtowanie jej krytycznego myślenia, otwartości na inność i konflikt poprzez sytuacje umożliwiające przekraczanie ograniczeń, odkrywanie przez wychowanków własnego potencjału oraz opresyjnej mocy poszczególnych elementów świata. Istotne jest też uczenie stawiania pytań i samodzielnego poszukiwania sposobów rozwiązywania problemów<sup>3</sup>.

Z kolei samodzielne dochodzenie do wiedzy jest podstawowym założeniem konstruktywizmu w edukacji, który promuje czołowa przedstawicielka wczesnej edukacji w Polsce – prof. Dorota Klus-Stańska<sup>4</sup>. Zgodnie z tą koncepcją każda działalność poznawcza jednostki prowadzi do przekształcania informacji napływających z otoczenia poprzez dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenie. Uczenie się ma zatem naturę czynną. Jak podkreśla D. Klus-Stańska, jest to podstawa specyficznej edukacji, w której „dzięki problemowej strukturze zadań i aktywności [...] zamiast słuchać [...] uczniowie [...] próbują myśleć i działać”<sup>5</sup>. Rosnącą popularność tej koncepcji w polskiej edukacji można przypisać przede wszystkim propagowaniu założeń Lwa Siemionowicza Wygotskiego i Jerome’a Seymoura Brunera.

Przytoczone wyżej podstawy edukacji sprzyjającej usamodzielnianiu się ucznia w procesie nauczania – uczenia się oraz rozwijania własnych kompetencji i zdolności są spójne z humanistyczną koncepcją edukacji; umożliwiają integrację różnorodnych form aktywności ucznia oraz uzyskiwanie rzeczywistych efektów wychowawczo-dydaktycznych na bazie samodzielności, refleksyjności i aktywności jednostek w uczeniu się w kontakcie z in-

---

<sup>3</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Sopot 2006, s. 79–80.

<sup>4</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002; też, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010; D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

<sup>5</sup> *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 36.

nymi<sup>6</sup>. Takie rozumienie edukacji w założeniach jest zbliżone do koncepcji edukacji dla mądrości, która powinna być realizowana także w kontekście pedagogiki emancypacyjnej poprzez ograniczenie przekazu wiedzy i nadmiernej władzy dorosłego na rzecz aktywnego uczenia się pod kierunkiem nauczyciela, którego praca powinna się sprowadzać do jednoczenia procesów łączących mądrość uczniów z refleksją nad problemem oraz wiedzą pochodzącą z przekazu i doświadczenia społecznego.

Aby bardziej szczegółowo wyjaśnić zakres treściowy edukacji dla mądrości, w pierwszym etapie niezbędne jest dookreślenie pojęcia „mądrość”, które jest interpretowane w różnorodny sposób. Zostanie to zrealizowane na podstawie wybranych koncepcji psychologicznych, bowiem to one właśnie wskazują pedagogom możliwości organizacji warunków wspierających rozwój określonych umiejętności, cech i właściwości osobowościowych uczniów, w tym przypadku związanych z mądrym myśleniem i zachowaniem.

Przy charakterystyce mądrości jednostki należy wspomnieć o kilku zasadniczych elementach. Po pierwsze współcześni psychologowie przyjmują mądrość jako właściwość, którą można rozwinąć u każdego człowieka już od najmłodszych lat, ponieważ łączy się ona nie tylko z wiedzą i doświadczeniem życiowym, lecz obejmuje także postawy, zdolności poznawcze, pewne cechy osobowości oraz motywację do działania. Mądrość zatem, tak jak i inne cechy, podlega kształceniu, rozwojowi i stymulacji już od najwcześniejszych lat życia jednostek.

Po drugie mądrość nie jest prostą cechą – aktualnie w wielu koncepcjach jest rozumiana jako złożona struktura poznawcza<sup>7</sup>,

---

<sup>6</sup> Pedagogika dialogu jest wskazywana jako podstawa humanistycznie zorientowanej edukacji. Przykładem mogą być koncepcje: wychowania przez dialog i uwrażliwianie na innych J. Korczaka (zob. tenże, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002; tenże, *Prawidła życia – pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo „Pelikan”, Warszawa 1988), myślenia dialogicznego w relacjach z innym człowiekiem M. Bubera (zob. tenże, *Pradystans i relacja*, [w:] tenże, *Ja i TY. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992) czy koncepcja wychowania jako „wychowywania siebie” w toku rozmowy z wychowawcą H.-G. Gadamera (zob. tenże, *Wychowanie jako wychowanie siebie*, [w:] tenże, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008).

<sup>7</sup> Mądrość jako złożona struktura osobowości czy poznawcza została opisana przez kilku polskich naukowców popularyzujących koncepcję rozwijania mądrości R. J. Sternberga i innych zagranicznych psychologów. Mam tu na myśli książkę

na którą – oprócz wiedzy i świadomości ograniczenia tej wiedzy – składają się:

- tolerancja wieloznaczności oraz rozumienie roli różnorodnych kontekstów oraz uwarunkowań życia i rozwoju człowieka;
- umiejętność kierowania własnym życiem i rozwojem z uwzględnieniem dobrostanu osobistego i dobra ogółu;
- refleksyjne odniesienie do zagadnienia sensu życia oraz wartości i priorytetów życiowych;
- umiejętność formułowania sądów i udzielania pomocnych rad innym, radzenia sobie z niepewnością oraz efektywnego działania w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach lub w warunkach niedoboru informacji<sup>8</sup>.

Po trzecie, wystąpienie mądrego myślenia i działania jednostki jest uzależnione od innych bardzo ważnych struktur poznawczych: inteligencji analitycznej, praktycznej i twórczej oraz pewnych specyficznych cech osobowościowych. Wspomniany już wcześniej R. J. Sternberg jako pierwszy opracował wskazówki dotyczące jednoczesnego rozwijania i wykorzystania w sposób zintegrowany trzech obszarów zdolności jednostki: mądrości, twórczości i inteligencji (ang. *WICS: Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*). Te trzy właściwości jednostki – rozwijane, pobudzane i stosowane jednocześnie – pozwalają wykorzystywać optymalnie pamięć, wiedzę i zdolności analityczne przy myśleniu transgresyjnym oraz twórczym rozwiązywaniu problemów.

Kreatywność jest niezbędna jednostce, by mogła ona tworzyć rozwiązania, projekty, wizje lub plany jednostkowe, zbiorowe czy programy działania dla wybranych instytucji. Powinna być jednak używana w kontekście pozytywnym – dla doskonalenia rzeczywistości<sup>9</sup>. Z kolei inteligencja analityczna pozwala oszacować,

Z. Pietrańskiego, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001; artykuł K. J. Szmidta, *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002/3 (19); książkę J. Czapińskiego, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004 oraz rozdział napisany przez A. Sękowskiego, *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

<sup>8</sup> Za: A. Kałużna-Wielorób, *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014/68 (4), s. 69–70.

<sup>9</sup> Kreatywność, związana z wytwarzaniem nowych pomysłów i wytworów, powinna także nieść pozytywne wartości dla samego twórcy i jego otoczenia spo-

na ile te twórcze pomysły są nowe, dobre, właściwe, możliwe do realizacji czy osiągnięcia. Natomiast dzięki inteligencji praktycznej jednostka potrafi wprowadzić powstałe pomysły w życie i przekonać innych o ich wartości. Te trzy właściwości pozwalają także na analizę i ocenę istniejących rozwiązań oraz analizę i weryfikację przydatności nowych pomysłów, podejmowanych postanowień, działań oraz różnego rodzaju przedsięwzięć. Efektywność takiego działania wzmacniana jest dodatkowo poprzez aktywność własną jednostki i zaangażowanie w zadanie<sup>10</sup>. Jednak według R. J. Sternberga to właśnie mądrość gwarantuje właściwe zastosowanie inteligencji i twórczości w rozwiązywaniu różnych problemów, ponieważ pozwala uwzględniać i łączyć indywidualne osiągnięcia jednostki oraz dobro ogółu<sup>11</sup>. Jako taka jest częścią inteligencji praktycznej, a jej wykorzystanie prowadzi do pomyślnego zastosowania społecznie użytecznych pomysłów<sup>12</sup>.

Po czwarte, mądre myślenie jest procesem złożonym – składają się na nie różne rodzaje myślenia:

- myślenie refleksyjne, które jest podstawą kontrolowania przez jednostkę własnych myśli i działań oraz analizy warunków i dostępnych danych;
- myślenie dialogiczne, które umożliwia jednostce rozpatrywanie zjawisk z różnych punktów widzenia, rozwiązywanie problemów z uwzględnieniem różnych możliwości;
- myślenie dialektyczne, które opiera się na umiejętności godzenia dwóch sprzecznych lub alternatywnych możliwości, stanowisk, podejść w celu wypracowania syntezy; taki sposób działania pozwala rozpatrywać i uwzględniać ograniczenia środowiska oraz podejmować decyzje czy wybory z uwzględnieniem zarówno bezpośrednich skutków, jak i tych, które mogą pojawić się w odległej perspektywie oraz

---

łecznego. Postuluje to zarówno R. J. Sternberg w koncepcji inteligencji sprzyjającej osiąganiu sukcesu życiowego (ang. *successful intelligence*), jak i K. J. Szmidt w publikacjach z zakresu pedagogiki twórczości (zob. K. J. Szmidt, *ABC Kreatywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010; tenże, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013).

<sup>10</sup> R. J. Sternberg, J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York 2005, s. 340; R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienco, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A Sage Company, Thousand Oaks 2009.

<sup>11</sup> R. J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

<sup>12</sup> R. J. Sternberg, J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, s. 327–340.

sprzyja traktowaniu wiedzy elastycznie, płynnie i relatywnie – w interakcji z odmiennymi poglądami<sup>13</sup>.

Wykorzystanie w edukacji takiej koncepcji mądrości prowadzi do zwiększenia aktywności uczniów, budowania ich wytrwałości w dążeniu do założonego celu oraz lepszej integracji, a przez to – do zrozumienia poznawanego materiału. Dlatego R. Sternberg sugeruje, by tworzyć uczniom warunki do formułowania własnych wniosków w zadaniach, które wymagają integrowania materiału i rozwijania opisanych wyżej trzech typów myślenia. Uważa też, że istotne jest nagradzanie mądrego zachowania oraz wykorzystywanie naturalnie pojawiających się sytuacji w celu utrwalania w wychowankach tego zachowania. Takie zintegrowane działanie psychopedagogiczne, łączące w edukacji cele poznawcze i moralne, R. J. Sternberg określił nazwą *Teaching for Wisdom*. Opisał działania nauczyciela na rzecz rozwijania mądrości uczniów, wskazując konkretne przykłady zasad postępowania nauczyciela oraz sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwijaniu mądrości uczniów w celowo dobranych programach edukacyjnych na różnych etapach kształcenia. Dlatego jego koncepcja stała się dla autorki tego przewodnika metodycznego główną inspiracją do popularyzacji możliwości rozwijania mądrości uczniów w polskich przedszkolach i szkołach.

Termin „edukacja dla mądrości” został wprowadzony do polskiej literatury psychopedagogicznej w publikacji pod redakcją naukową prof. J. Czapińskiego pt. *Psychologia pozytywna w praktyce*<sup>14</sup>, w której zawarto rozdział *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”* napisany w oryginale przez Alinę Reznitską i R. J. Sternberga. Autorka tej publikacji również przyjęła takie określenie dla celowego procesu nauczania – uczenia się mądrości. Zgodnie z jej koncepcją w procesie tym powinny być uwzględnione:

- podstawy prawne w postaci określonych priorytetów i celów edukacyjnych związanych z kształtowaniem mądrości na różnych etapach kształcenia;
- celowe i świadome działania dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela;

<sup>13</sup> Zob. *A Handbook of wisdom. Psychological perspectives*, red. R. J. Sternberg, J. Jordan, Cambridge University Press, New York 2005.

<sup>14</sup> *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. S. S. Joseph, P. A. Linley, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 132.

- aktywność ucznia – doświadczanie i przeżywanie przez niego skutków dobrego i mądrego zachowania poprzez uczestnictwo w edukacyjnych i naturalnych sytuacjach w środowisku;
- środowisko społeczne współpracujące z nauczycielem na rzecz rozwijania mądrości uczniów;
- środowisko materialne, czyli takie specyficzne środki dydaktyczne, które ułatwią realizację edukacji dla mądrości.

Samo postępowanie metodyczne nauczyciela powinno prowadzić do organizacji uczestnictwa uczniów w działaniu oraz ukierunkowywać ich uwagę i zaangażowanie. Celowo organizowane aktywne uczestnictwo dziecka/ucznia w sytuacjach edukacyjnych, działaniu i różnorodnej interakcji na rzecz mądrego rozwiązywania problemów i zadań jest bowiem podstawą nabywania umiejętności i kompetencji w zakresie wartościowania, projektowania i wdrażania w życie mądrych decyzji, przedsięwzięć i zachowania w stosunku do siebie i innych. Pozwala także wykształcić u uczniów pewne umiejętności, nawyki i budować postawy jako fundament dojrzałej mądrości w zachowaniu dorosłych.

Działania nauczycieli powinny być jednak wzmacniane wytycznymi płynącymi z dokumentów państwowych oraz wsparciem społecznym. Nauczyciel realizuje bowiem swoje zadania na terenie szkoły w oparciu o określone podstawy prawne – politykę oświatową państwa ukazywaną w dokumentach oświatowych oraz priorytetach edukacyjnych wyznaczanych do realizacji zgodnie z koncepcją społeczeństwa. W podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz w wyznaczanych co roku kierunkach polityki oświatowej państwa powinny więc wybrzmiewać postulaty związane z rozwijaniem mądrości uczniów<sup>15</sup>. Dlatego te wytyczne

---

<sup>15</sup> Przykładowo w roku szkolnym 2015/2016 jako kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w Polsce wyznaczono: (1) wzmocnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych i ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych; (2) podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez zaangażowanie przedstawicieli partnerów społecznych w dostosowywanie kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy; (3) rozwijanie kompetencji czytelniczych oraz upowszechnianie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży; (4) edukacją matematyczną i przyrodniczą w kształceniu ogólnym, zob. <https://men.gov.pl/pl/jakosc-edukacji/nadzor-pedagogiczny> (18.01.2016). Z kolei w roku szkolnym 2016/2017 w MEN (oprócz kontynuacji dwóch priorytetów związanych

są tak istotne przy wdrożeniu edukacji dla mądrości w polskich szkołach – nauczyciele byliby zobowiązani stosować się do takich działań i podejmować doskonalenie w tym zakresie.

Z kolei wsparcie społeczne jest niezbędne w realizacji edukacji dla mądrości na terenie szkoły, ponieważ uczniowie powinni uczestniczyć w różnego rodzaju działaniach społecznych wymagających zastosowania inteligencji w trzech jej rodzajach (analitycznej, twórczej i praktycznej), a także myślenia refleksyjnego, dialogicznego i dialektycznego przy rozwiązywaniu różnych problemów, podejmowaniu decyzji i wdrażaniu w życie różnych wariantów tych decyzji i wyborów. Takie działanie w otoczeniu lokalnym pozwoliłoby im doświadczać skuteczności własnego działania w stosunku do siebie i innych, satysfakcji z podejmowanych akcji społecznych we współpracy z innymi oraz pozytywnych przeżyć i emocji sprzyjających rozwojowi wrażliwości społecznej. Dodatkowe wsparcie działań nauczyciela i uczniów powinny stanowić ciekawe pomoce dydaktyczne, pozwalające na prowadzenie ciekawych analiz oraz interpretację obserwowanych zjawisk, gromadzenie i rejestrację przemyśleń czy wygenerowanych rozwiązań, wykorzystywanie nabywanej w doświadczeniu wiedzy, przeciwiczenie nabywanych w praktyce umiejętności itp.

Dlatego taki proces edukacyjny, oparty na aktywności ucznia i przeżywaniu przez niego skutków swoich mądrych działań w sprzyjającym otoczeniu społeczno-materialnym, autorka tego przewodnika metodycznego określa nazwą „**edukacja dla mądrości**”. Aktywność taką jednostka podejmuje przy udziale wewnętrznego zaangażowania emocjonalnego, co prowadzi do przeżycia wartości w sposób głęboki i trwały oraz nabywania pod kierunkiem nauczyciela różnorodnych doświadczeń życiowych, sprzyjających dojrzewaniu do mądrości.

W Polsce na potrzebę wychowania rozwijającego refleksyjność i mądrość jednostki zwracali uwagę pedagogów już wiele lat temu: Kazimierz Korniłowicz, formułując koncepcję osobowości twórczej i jej wpływu na kulturę, Janusz Korczak przy kon-

---

z upowszechnianiem czytelnictwa oraz podnoszeniem jakości kształcenia, tym razem w szkołach zawodowych) sformułowane zostały dwa kolejne kierunki realizacji polityki oświatowej państwa: (1) rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach oraz (2) kształtowanie postaw i wychowanie do wartości. Może to stanowić zapowiedź postulowanych w serii „Edukacja dla Mądrości” zmian prowadzących do reorientacji celów stanowiących dla edukacji.

cepcji wychowania dzieci do współpracy i odpowiedzialności, Bogdan Suchodolski, określając bliskie i dalekie cele wychowania oraz postulaty wychowania w kierunku postawy typu „być”, a także Zbigniew Kwieciński, autor koncepcji edukacji sprzyjającej świadomości, twórczości oraz aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego „Ja” poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych. Podobieństwa do edukacji sprzyjającej rozwijaniu mądrości uczniów można też odnaleźć w wielu innych polskich współczesnych koncepcjach i teoriach pedagogicznych<sup>16</sup>. Rozwijanie mądrości w szkole nie jest jednak proste.

Jednym z czynników utrudniających rozwijanie mądrości jest rozdźwięk między postulowanymi wartościami a ich praktycznym wdrażaniem. Jak zauważyła prof. Katarzyna Olbrycht: „Wartości edukacyjne teoretycznie oznaczają wartości prorozwojowe, służące rozwojowi podmiotowości, tożsamości, rozumienia rzeczywistości, konstruktywnego i twórczego w niej funkcjonowania, a praktycznie – wartości instrumentalne – kompetencje do pozytywnego zaliczania kolejnych sprawdzianów zewnętrznych, mierzących wyniki nauczania odnoszone do sztywnych standardów i przeciężnych możliwości. Sytuację dylematów aksjologicz-

---

<sup>16</sup> Mam tu na myśli szczególnie takie przykładowe koncepcje i analizy, jak: przeciwdziałanie zjawisku nietolerancji, m.in. poprzez poznawanie przez jednostki swoich mocnych i słabych stron, określanie posiadanej hierarchii wartości i tworzenie długofalowych celów oraz planowanie realistycznych sposobów ich osiągnięcia (H. Hamer, *Demon nietolerancji*, WSiP, Warszawa 1994); wdrażanie metody projektu w szkole (np. A. Mikina, B. Zając, *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012; też, *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006; M. S. Szymański, *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000); aplikowanie założeń konstruktywizmu do praktyki pedagogicznej podczas budowania warunków do zaangażowanego i aktywnego uczenia się w szkole (np. J. Bałachowicz, *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja” 2003, nr 3; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*); rozwijanie kompetencji społecznych jednostki i wykorzystanie ich do planowania zmiany w relacjach z innymi, uczenia się rozwiązywania konfliktów, dochodzenia do porozumienia w dialogu interpersonalnym (H. Hamer, *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2005); wspieranie i rozwijanie kreatywności dzieci/uczniów poprzez twórcze rozwiązywanie problemów oraz rozwijanie myślenia pytajnego (np. K. J. Szmidt, *Jak stymulować zdolności „Myślenia Pytającego” uczniów*, „Życie Szkoły” 2004, nr 7; tenże, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013) czy rozwijanie zdolności autokreacyjnych człowieka (J. Pawlak, *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009).

nych komplikują trudne do pogodzenia postulaty równoczesnego podnoszenia jakości kształcenia i obniżania jego kosztów, a więc konieczność godzenia wartości edukacyjnych z ekonomicznymi<sup>17</sup>. Poza tym nauczyciele nie radzą sobie z trudnościami wychowawczymi, między uczniami, nauczycielami i rodzicami nie ma atmosfery wzajemnego zaufania, zrozumienia i współpracy. Brakuje też określenia, ku jakim wartościom wychowuje się współczesnego ucznia oraz które z nich stanowią fundament dobrego życia<sup>18</sup>. Na negatywne skutki opisanego zjawiska zwrócił uwagę cytowany już wcześniej Z. Pietrasiński, który opisał działania nauczycieli jako brak celowego nastawienia na rozwijanie mądrości – nauczyciele wprawdzie uczą w szkole nowych technik myślenia, ale bez refleksji, czemu ma to służyć, ponieważ „traktują uczniów jak magazyny, które należy wypełniać kolejnymi umiejętnościami”<sup>19</sup>. W wyniku takiego działania również uczniowie zaczynają tak postrzegać siebie. Dodatkowo, mądrość jako cecha osobowości lub właściwość umysłu wymyka się prostym pomiarom, dominującym w szkole podczas oceniania zdolności i kompetencji efektywności uczenia się oraz podczas pomiaru inteligencji. Jak stwierdził Z. Pietrasiński, zniechęca to praktyków i teoretyków do prowadzenia badań w tym zakresie<sup>20</sup>.

Biorąc pod uwagę omówione trudności z rozwijaniem mądrości uczniów, autorka tego przewodnika metodycznego jest przekonana, że wprowadzenie edukacji dla mądrości we współczesnej polskiej szkole wymaga uszczegółowienia celów i efektów kształcenia na poszczególnych jego etapach pod kątem istoty i założeń edukacji dla mądrości.

<sup>17</sup> K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012/1/29, s. 96.

<sup>18</sup> Na temat trudności w relacjach między nauczycielami i rodzicami uczniów, problemów związanych z niedookreśleniem wartości w celach funkcjonowania szkoły czytelnik odnajdzie rozważania w takich pozycjach, jak: M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009; A. Janke, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.

<sup>19</sup> Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, s. 59.

<sup>20</sup> Z. Pietrasiński, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywca autokreacja*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2008, s. 17.

## Rozdział 2

# Cele kształcenia młodzieży a założenia edukacji dla mądrości

Przez kilkanaście ostatnich lat podejmowane były próby analizy problemów w polskiej edukacji. Przykładem mogą być różnego rodzaju analizy i diagnozy w obszarze edukacji realizowane na poziomie ministerialnym<sup>1</sup>. Z dokumentów tych można wysnuć wnioski na temat zasadniczych wyzwań stojących przed polskim systemem edukacji (m.in. takich jak: procesy demograficzne, mobilność społeczna, przemiany w obyczajowości i postawach, zagrożenia wychowawcze, uzależnienia od substancji psychoaktywnych oraz od Internetu, pogłębianie się zjawiska wykluczenia, konserwatyzm systemu edukacji przy jednoczesnym wzroście znaczenia uczenia się przez całe życie i zarazem braku takich nawyków i postaw w społeczeństwie<sup>2</sup>, rozszerzająca się potrzeba nowych kompetencji niezbędnych na rynku pracy oraz w społeczeństwie, a także wzmożonej i zindywidualizowanej pomocy uczniom ze względu na różnego rodzaju zaburzenia rozwojowe).

---

<sup>1</sup> Zob. MENiS, *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, sierpień 2005, <http://docplayer.pl/4098127-Strategia-rozwoju-edukacji-na-lata-2007-2013.html> (1.04.2016); *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, dokument opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie powołany przez Prezesa Rady Ministrów w 2010 roku, <http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/Perspektywa.pdf> (1.04.2016); Cz. Banach, *Skarb ukryty w edukacji. Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html> (1.04.2016).

<sup>2</sup> Zob. np.: J. Bednarek, A. Andrzejewska, *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009; *Młodzież i substancje psychoaktywne*, red. A. Koczaska-Siedlecka, PARPA, Warszawa 2009; A. Steciwko, I. Pirogowicz, *Dziecko i jego środowisko. Uzależnienia a dzieci i młodzież*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2006.

Równocześnie wskazuje się na niską liczbę absolwentów kierunków matematycznych, nauk przyrodniczych i technicznych oraz mały nacisk w edukacji na wychowanie, wartości, kształcenie aktywizujące kompetencje praktyczne i użyteczne umiejętności, np. twórczego i krytycznego myślenia, samoorganizacji, komunikowania się, pracy zespołowej<sup>3</sup>.

Mimo zapisanych w podstawowych dokumentach oświatowych<sup>4</sup> postulatów wszechstronnego wspierania rozwoju ucznia, w pracy szkoły (skoncentrowanej na dydaktyzmie i odtwarzaniu wiedzy) nie zawsze uwzględniane jest harmonijne rozwijanie wszelkich zdolności potencjalnych i charakterystycznych dla danej jednostki, cech osobowości oraz jej systemu wartości poprzez celowe kształtowanie nawyków i refleksyjnych postaw wobec otaczającej rzeczywistości. W mniejszym stopniu (lub wcale) są rozwijane kompetencje społeczne, autorefleksja, inteligencja twórcza i praktyczna oraz refleksyjność uczniów nad zdarzeniami i problemami<sup>5</sup>.

Z kolei koncentrowanie uwagi uczniów na poznawaniu świata zewnętrznego (przy niedostatku samopoznania) sprzyja zjawisku nieadekwatnych osiągnięć, nieprzystawianiu społecznemu jednostek i brakom w formacji osobistej, ponieważ poznanie oraz zrozumienie innych wymaga, w pierwszej kolejności, poznania i rozumienia samego siebie oraz pracy nad usuwaniem czynników, które utrudniają funkcjonowanie w świecie społecznym. Istnienie tych problemów jest zastanawiające, ponieważ współczesna polska literatura pedagogiczna bogata jest we wskazówki dotyczące realizacji humanistycznej koncepcji edukacji, o czym autorka tej

---

<sup>3</sup> *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, s. 13; Cz. Banach, *Wartości w systemie edukacji*, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt7/banach7.html> (1.04.2016).

<sup>4</sup> Mam tu na myśli m.in. podstawę programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego realizowaną w Polsce w zreformowanym systemie szkolnym od 2008 r. z późn. zm. – <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci.html> (20.08.2016), rozporządzenie MEN w sprawie ramowych statutów – <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20010610624> (20.08.2016) czy ustawę – Kartę Nauczyciela – <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2> (20.08.2016), gdzie określono także zadania nauczycieli w obszarze organizowania opieki, wychowania i kształcenia na terenie szkoły.

<sup>5</sup> Czytelnik może się zapoznać z ciekawymi refleksjami na temat praktyki edukacyjnej w książce Z. Kwiecińskiego, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

publikacji wspomniała już wcześniej. Tym bardziej siła tego problemu zadziwia, gdy także w aktualnej podstawie programowej zapisane zostały cele, jakim ma służyć kształcenie ogólne – przede wszystkim wszechstronnemu rozwojowi uczniów.

Młódzież jest na takim etapie rozwoju, kiedy dokonuje się przeobrażenie dziecka w osobę dorosłą. Intensywność zmian w tym okresie, zachodzących w stosunkowo krótkim czasie powoduje, że proces ten jest niezwykle skomplikowany.

Zachowanie młodych ludzi jest wówczas bardzo emocjonalne – charakteryzuje je niezwykła intensywność i labilność przeżyć uczuciowych. Dorastający człowiek często jednak maskuje swoje uczucia, przybierając sztuczną i przerysowaną pozę przysłaniającą istotne i prawdziwe przeżycia dotyczące niezaspokojonych potrzeb, niepowodzeń w nauce, konfliktów z innymi czy związane z postrzeganiem własnej osoby.

Kolejny czynnik utrudniający realizację wymagań szkoły (gimnazjum czy liceum) oraz otaczającego życia społecznego stanowią charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego cechy – ambicja, niecierpliwość, nonkonformizm i postępująca samodzielność myślenia. Są one często podłożem konfliktów z wychowawcami, rodzicami i nauczycielami, którzy próbują kierować zachowaniem uczniów. Poczucie wsparcia ze strony najbliższych może stać się podłożem kryzysu autorytetu rodziny oraz obniżenia osiągnięć szkolnych. Z kolei w przypadku niskich osiągnięć szkolnych brak zrozumienia i wsparcia rodziny może być czynnikiem decydującym niejednokrotnie o utrwaleniu wzorców negatywnego stosunku do szkoły i wychowawców u dojrzewającej jednostki<sup>6</sup>.

Tymczasem, gdy większość nauczycieli boryka się z problemami wychowawczymi oraz motywowaniem uczniów do aktywności

---

<sup>6</sup> Interesujące w tym zakresie informacje można odnaleźć w książkach opracowanych na podstawie badań naukowych i opracowań dokonanych przez uznanych w Polsce przedstawicieli nauki, np.: „Studia z Teorii Wychowania. Tom II” 2011/1(2) – cały tom tego naukowego czasopisma został poświęcony tematyce autorytetu; K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009; M. Lempert-Pychlau, *Naturalny autorytet w wychowaniu. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007; I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005; I. Jazurkiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.

na terenie szkoły i w uczeniu się, a rodzice przeżywają trudny czas przeciwstawiania się młodych ludzi wartościom uznany w rodzinie, w środowisku powstają inicjatywy, które aktywizują młodzież, pozwalają jej w praktyce weryfikować swoje poglądy, pomysły, umiejętności organizacyjne, przedsiębiorczość, twórczość i kompetencje społeczne. Przykładami są olimpiady kreatywności organizowane w Polsce pod nazwą *Odeseja Umysłu*<sup>7</sup> i *Destination Imagination – Oczyma Wyobraźni*<sup>8</sup> oraz projekty aktywizujące młodych ludzi, np.: wolontariaty i aktywny udział w działalności Centrum Wolontariatu Fundacji Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy<sup>9</sup>, katolickie spotkania na Polach Lednickich<sup>10</sup>, europej-

<sup>7</sup> Ideę *Odysei Umysłu* rozpropagowała ponad 20 lat temu w Polsce prof. J. Słowiej. Do tej pory na Finałach w USA drużyny z Polski 27-krotnie zdobyły Złoty Puchar i tytuł Mistrzów Świata, 20 razy sięgnęły po srebrne medale, 9 razy – po medale brązowe, 7 razy po Nagrodę Ranatra Fusca za Wybitną Kreatywność i 3 razy po Nagrodę Omera za Postawę Fair-Play – więcej sukcesów odnoszą jedynie amerykańscy gospodarze oraz Chińczycy. Jest to jeden z największych programów edukacji pozaformalnej w Polsce i jedna z najlepiej rozwijających się odysejowych organizacji na świecie. Zob. <http://odyseja.org/o-odysei-umyslu/organizacja-kim-jestesmy/odyseja-w-polsce/> (1.04.2016).

<sup>8</sup> Olimpiadę Kreatywności *Destination Imagination – Oczyma wyobraźni* organizuje od 10 lat na zasadach *non-profit* Fundacja Wspierania i Rozwoju Kreatywności, która jest jedynym licencjonowanym partnerem międzynarodowej organizacji *Destination Imagination Inc.* i posiada wyłączność na prowadzenie w Polsce tego międzynarodowego programu kreatywności dla dzieci i młodzieży. Jej głównym celem jest inspirowanie uczniów do działania twórczego, przy jednoczesnym wyposażaniu ich w odpowiednie narzędzia poznawcze charakterystyczne dla liderów i innowatorów. Program ten promuje metodykę nauczania bazującą na metodzie projektu, która polega na samodzielnej realizacji przez uczniów zadania przygotowanego przez nauczyciela na podstawie ustalonych wcześniej założeń. Zob. <http://www.kreatywnosc.pl/> (1.04.2016).

<sup>9</sup> Akcje i całoroczna praca Fundacji WOŚP angażuje ponad 1700 sztabów. Kwestuje 120 tys. wolontariuszy, nie tylko w Polsce, lecz także na całym świecie. Oprócz szkoleń i warsztatów w szkołach oraz w Centrum Wolontariatu w zakresie udzielania pierwszej pomocy i obsługi sprzętu ratującego życie, fundacja organizuje też Przystanek Woodstock – letni festiwal muzyczny organizowany na przełomie lipca i sierpnia w Kostrzynie nad Odrą. Zob. <http://www.wosp.org.pl/> oraz <http://woodstockfestival.pl/pl/> (2.04.2016).

<sup>10</sup> Są to największe na świecie coroczne spotkania katolickiej młodzieży bez osobistego udziału papieża. Oprócz rozmów, śpiewania pieśni, uczestnictwa w mszach i wspólnego czuwania modlitewnego na Polach Lednickich od kilku lat wręczane są też specjalne stypendia lednickie dla młodych ludzi za szczególne osiągnięcia lub jako pomoc w rozwoju ich talentów. Spotkania te są na tyle popularne wśród młodzieży, że zaczęły przybierać kształt organizacyjny – Ruchu Lednickiego. Zob. <http://www.lednica2000.pl/lednica2016/> (2.04.2016).

ski projekt *Młodzież w działaniu*<sup>11</sup>, projekt edukacji obywatelskiej *Młodzież ma wpływ. Model włączania młodych ludzi do procesów podejmowania decyzji w szkole i społeczności lokalnej*<sup>12</sup> czy *Szkoła Demokracji* – ogólnopolski projekt organizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej<sup>13</sup>. Projekty te cieszą się popularnością wśród młodzieży ze względu na autorytet osób, które je inicjują i nimi kierują oraz na warunki do samorealizacji, a także zaspokajania potrzeb emocjonalnych, społecznych i twórczych młodych ludzi w trakcie ich działania z innymi – dla siebie i na rzecz innych.

Szkoła nie zawsze jest atrakcyjna dla młodych ludzi, szczególnie gdy nie uwzględnia się w niej potrzeb uczniów i ich zainteresowań<sup>14</sup>. Należy bowiem pamiętać, że w klasie gimnazjalnej czy licealnej spotykają się jednostki z różnych środowisk, szkół, z różnymi, mniej lub bardziej sprecyzowanymi ambicjami i szczytnymi

---

<sup>11</sup> Jest to program Unii Europejskiej, dzięki któremu młodzi ludzie w wieku 13–30 lat mogą uzyskać dofinansowanie na realizację swoich pasji, rozwijanie umiejętności i zdobywanie nowych doświadczeń w czasie wolnym od nauki. Jest on adresowany również do osób pracujących z młodzieżą oraz organizacji działających na jej rzecz, które chcą doskonalić działalność czy nawiązać współpracę międzynarodową. Za realizację programu w Polsce odpowiada Narodowa Agencja Programu *Młodzież w działaniu*, której rolę odgrywa Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Zob. <http://www.mlodziw.org.pl/program> (1.04.2016).

<sup>12</sup> W ramach tego projektu aktywizuje się młodzież na rzecz społeczności lokalnych oraz zachęca się uczniów i nauczycieli m.in. do takich praktyk w szkole, jak: uaktualnienie przez ogół uczniów regulaminu działania samorządu uczniowskiego przez głosowania; organizacja przejrzystych wyborów reprezentacji samorządu uczniowskiego (także by ćwiczyć komunikację, planowanie i podsumowywanie działań reprezentantów); prowadzenie cyklicznych spotkań reprezentacji samorządu uczniowskiego z dyrekcją szkoły, aby wzmacniać wzajemne zrozumienie i współpracę; przeprowadzenie konsultacji z uczniami dotyczących wybranych kwestii związanych z funkcjonowaniem szkoły, aby umożliwić uczniom współdecydowanie o sprawach, które ich dotyczą i wspierać rozwój kompetencji społecznych; organizacja debat ogólnoszkolnych na tematy interesujące uczniów i/lub ważne dla społeczności szkolnej; wspieranie samorządu uczniowskiego w realizacji oddolnych działań wybranych przez uczniów na zasadzie konsultacji. Zob. <http://mlodziwmauplyw.org.pl> (1.04.2016).

<sup>13</sup> Projekt ten jest prowadzony przez Fundację Aktywizacji i Rozwoju Młodzieży. Ma na celu wspieranie rozwoju samorządności uczniowskiej w polskich szkołach poprzez organizację demokratycznych wyborów oraz wypracowanie mechanizmów współdecydowania uczniów o sprawach szkoły. Fundacja ta realizuje wiele ciekawych inicjatyw w województwie świętokrzyskim. Zob. <http://www.fundacjaforma.pl/projekty/> (1.04.2016).

<sup>14</sup> Ciekawe badania na ten temat zostały zaprezentowane w książce: M. Kleszcz, M. Łaczyk, *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

planami. Większość z nich włada zdolnościami typowo szkolnymi, niezbędnymi do tego, by wyuczyć się na pamięć licznych treści z różnych przedmiotów. Ci zaś, którzy rozwinęli swoje zdolności twórcze, artystyczne, przywódcze czy interpersonalne, mają często problem z adaptacją do środowiska nastawionego jedynie na wykorzystywanie zdolności analitycznych i pamięciowe przyswajanie wiedzy. Jest to często przyczyna pojawienia się Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych, czyli rozbieżności pomiędzy ocenami i zachowaniem szkolnym uczniów a ich wysokim potencjałem, inteligencją, twórczością, mierzonych za pomocą wystandaryzowanych testów, opinii nauczycieli oraz rodziców<sup>15</sup>. Innym determinantem utrudniającym starszym uczniom zaangażowanie w uczenie się i samorozwój są często niesprecyzowane plany na przyszłość. Brak możliwości rozwijania zróżnicowanych zainteresowań młodych ludzi na terenie szkoły ponadpodstawowej, zbyt obszerna wiedza przedmiotowa z różnych dziedzin oraz brak ukierunkowanych uzdolnień (czy choćby ich świadomości) komplikują podjęcie właściwych decyzji odnośnie wyboru właściwego kierunku studiów, a co za tym idzie – ukierunkowanie uczenia się w przygotowaniach do realizacji zadań życiowych, do konkretnych studiów i pracy zawodowej.

Problemy dojrzewających jednostek nie są jedynie problemem szkolnym, dotyczą także rodziny. Rodzice, przyzwyczajeni do sukcesów i wysokich osiągnięć swoich dzieci na poziomie szkoły podstawowej, niejednokrotnie przeżywają trudne chwile związane

---

<sup>15</sup> Na temat skuteczności i prawidłowości oceniania szkolnego, które przede wszystkim powinno stanowić informację na temat mocnych i słabych stron funkcjonowania szkolnego uczniów oraz ich osiągnięć i trudności w uczeniu się, wiele książek wydał B. Niemierko (np. *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002; *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007). Z kolei o zjawisku i przyczynach Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych oraz o trudnościach w uczeniu się ciekawe analizy opracowały np.: G. Szyling (*Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011), B. Dyrda (*Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnostyka i terapia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000), T. Giza (*Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006). Warto też zapoznać się z następującymi książkami: S. B. Rimm, *Bariery szkolnej kariery: dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, WSiP, Warszawa 1994; A. Sękowski, *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005).

z kontaktami z nauczycielem czy wychowawcą – zamiast pochwał otrzymują informacje o trudnościach swoich dzieci, ich niewłaściwym zachowaniu, niezaliczonych przedmiotach, o konieczności konsultacji niskich ocen z nauczycielami. Niezbędna jest tu więc często elastyczność w postrzeganiu problemów własnego dziecka – aż do przyjęcia postawy poszanowania autonomii młodego człowieka oraz jego prawa do podejmowania własnych decyzji i weryfikacji ich skutków, do przeżywania czasowych trudności oraz uczenia się metodą prób i błędów, dzięki czemu kształtuje się jego siła i odporność życiowa. W rodzinie i szkole niezbędna jest też często zmiana strategii postępowania w odniesieniu do młodego człowieka, który ma trudności szkolne – organizowania mu pomocy w wyjaśnianiu problemów, uświadamiania mu wielu możliwości ich rozwiązania, oferowania mu pomocy, gdy taką potrzebę dostrzeże, motywowania do pokonywania trudności szkolnych i życiowych, przełamania jego negatywnych emocji związanych z obowiązkami szkolnymi czy relacjami społecznymi, a także pomagania w dokonywaniu wyborów czy podejmowaniu decyzji poprzez dostarczanie wiedzy oraz argumentów za i przeciw. Należy bowiem pamiętać, że młodzi ludzie, tak krytyczni wobec otaczającej rzeczywistości, są zbyt optymistycznie przekonani o słuszności własnych poglądów, co utrudnia im obiektywne spojrzenie na pojawiające się problemy.

Ta skomplikowana faza rozwojowa, w jakiej znajduje się młodzież, wymaga od nauczycieli i środowiska szkolnego empatii, zaangażowania, elastyczności pedagogicznej, właściwego doboru metod dydaktycznych i wychowawczych, ale również mądrości w organizacji procesu edukacyjnego, który przyciąga zainteresowanie uczniów<sup>16</sup>. Podłożem tego procesu powinny być cele

---

<sup>16</sup> Młodym ludziom należy stawiać granice i egzekwować ich przestrzeganie, ale też wspierać konstruktywne działania grup młodzieżowych, rozwijać optymizm, pasje naukowe, artystyczne czy społeczne, podkreślać, że każdy jest zdolny w jakimś obszarze, tylko należy te zdolności odkryć (np. B. J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach, *Zdolny uczeń: metody planowania samodzielnej nauki: poczucie własnej skuteczności ucznia*, GWP, Sopot 2008; *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, red. M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013), podwyższać samoświadomość młodych ludzi w funkcjonowaniu online oraz kształtować w nich odpowiedzialność za swoje zachowanie w wykorzystywaniu nowych mediów (zob. np. J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe zachowania ryzykowne młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012). Poza tym młodzi ludzie powinni widzieć skuteczność pracy, której się podjęli, uczyć się dostrzegania wielu możliwych

i efekty kształcenia określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

Wydaje się, że cele te rzeczywiście odnoszą się do wszystkich sfer funkcjonowania i uczenia się jednostki, w takim samym stopniu do różnych rodzajów inteligencji, cech osobowościowych i umiejętności, a także do zachowania, działalności społecznej i refleksyjności<sup>17</sup>. Jest to także zgodne z istotą rozwijania mądrości. Jednak uszczegółowienie w tych dokumentach najważniejszych umiejętności osiąganych przez uczniów jest już w mniejszym stopniu bliskie celom edukacji dla mądrości<sup>18</sup>, co ukazuje analiza przykładowych zapisów.

---

prospołecznych rozwiązań napotykanym problemom, nabywać umiejętności podejmowania decyzji i przyjmowania cudzej perspektywy, rozwijać takie cechy osobowościowe, jak: sumienność, ugodowość, otwartość na doświadczenie (zob. np. A. Jaros, R. Jaros, *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące związane z zachowaniami problemowymi – przegląd badań przeprowadzonych w Polsce*, [w:] *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, red. J. E. Kowalska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 45, 101–115).

<sup>17</sup> W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych (<https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci.html>) zapisano, że celem kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym jest: 1) przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk; 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

<sup>18</sup> W aktualnej podstawie programowej dla etapów edukacyjnych ponadpodstawowych dokonano wypisu najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych: 1) czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa; 2) myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym; 3) myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa; 4) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie; 5) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi; 6) umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji; 7) umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się; 8) umiejętność pracy zespołowej.

We wprowadzeniu do podstawy zapisano, że na III i IV etapie edukacyjnym powinny być kształtowane takie postawy, jak: „uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej”<sup>19</sup>. Z kolei przy jej rozszerzeniu na etapie III – przy wartościach i wartościowaniu związanym z tekstami kultury – już tylko hasłowo przywołane zostały wartości ogólnoludzkie. Wśród tych wartości dodatkowo pominięto mądrość jednostki. Możliwość organizowania procesu rozwijania mądrości w gimnazjum będzie więc zależna od nauczycieli i sposobu interpretacji przez nich zapisów w podstawie programowej, od jakości przewodników metodycznych, z których korzystają nauczyciele oraz od jakości zadań w podręcznikach szkolnych, z których korzystają uczniowie. Można więc w tym momencie przyjąć, że realizacja edukacji dla mądrości zależy również od wydawnictw publikujących programy kształcenia i podręczniki z materiałami metodycznymi i środkami dydaktycznymi dla uczniów.

W tym samym miejscu podstawy programowej dla III etapu kształcenia – przy interpretacjach tekstów kultury – zapisy efektów kształcenia dotyczą przede wszystkim sposobu czytania danego tekstu lub jego fragmentu, modulowania głosem. Natomiast przy efekcie związanym z interpretacją tekstu z uwzględnieniem kontekstów jako przykładowe podaje się teksty biograficzne i historyczne – uniemożliwia to uczenie się wyrażania przez ucznia własnych odczuć, emocji i przeżyć związanych z danym tekstem oraz przeżyciami i postawami jego bohaterów. Brakuje tu zatem odwołania do subiektywnych interpretacji działań bohaterów przez uczniów, refleksji na temat wzorców zachowania i możliwości przeniesienia przykładów pozytywnego zachowania do życia codziennego czy analizy własnego działania pod tym kątem zgodnie z założeniami edukacji dla mądrości.

Jak już wcześniej wspomniałam, wśród postulowanych w kształceniu kompetencji społecznych w podstawie programowej dla III i IV etapu kształcenia wymienia się kilka wartości, m.in. kreatywność i przedsiębiorczość. Cechy te są istotne z punktu widzenia rozwijania mądrości, bowiem inteligencję twórczą oraz styl twórczy w działaniu i myśleniu zalicza się do

<sup>19</sup> Zob. w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjum (s. 8).

predyktorów mądrości dojrzałej. Natomiast w zapisach wymagań szczegółowych na poziomie gimnazjum treści kształcenia związane z kreatywnością i przedsiębiorczością są formułowane zdawkowo, często niezgodnie z definicją pojęcia „twórczość”<sup>20</sup>. Można zatem w podstawie programowej przeczytać, że uczeń:

- „tworzy plan twórczy własnej wypowiedzi [...], tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wysławiania się [...], przekształca części zdania pojedynczego w zdania podrzędne i odwrotnie, przekształca konstrukcje strony czynnej w konstrukcje strony biernej i odwrotnie”<sup>21</sup>;
- „opisuje intencje i plany na przyszłość [...], dokonuje samooceny (np. przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem [...], współdziała w grupie, np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych”<sup>22</sup>;
- „rozpoznaje niejednoznaczność wypowiedzi i powodujące ją środki stylistyczne i zjawiska językowe (np. idiomy, homonimy, metafory) [...], rozpoznaje znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio, aluzje [...], interpretuje teksty kultury [...], przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań, poglądów; ocenia je [...], wysuwa i rozważa hipotezy, spekuluje na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń przeszłych i przyszłych”<sup>23</sup>;
- „tworzy wokalne i instrumentalne wypowiedzi dźwiękowe o różnych funkcjach (np. akompaniament instrumentalny do piosenek, ilustracje muzyczne do treści literackich i plastycznych, własne melodie), improwizuje (np. melodie

<sup>20</sup> Zgodnie z definicją K. J. Szmidta twórczość jest złożonym i niejednoznacznym pojęciem, określającym taką działalność człowieka, która przynosi rezultaty obiektywnie lub/i subiektywnie nowe oraz wartościowe i może występować w różnych dziedzinach życia. Jest to cecha, postawa, styl działania jednostki umożliwiający pokonanie rutyny, nawyków, schematów myślenia i działania. Cecha ta jest powiązana z generatywnością – w wyniku twórczego myślenia i działania powstają różnorodne wytwory: idee, dzieła kultury, wynalazki, interpretacje, sposoby działania, które charakteryzuje nowość, pewna wartość estetyczna, użytkowa, etyczna czy poznawcza – przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego. Zob. K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013, s. 75–128.

<sup>21</sup> Przy kształceniu w zakresie języka polskiego (s. 9).

<sup>22</sup> Przy kształceniu w zakresie języka obcego nowożytnego (s. 19–20).

<sup>23</sup> Przy kształceniu w zakresie języka nowożytnego będącego drugim językiem w oddziałach dwujęzycznych (s. 34–36).

do podanego tekstu – samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela, solowo lub w zespole)<sup>24</sup>;

- „podejmuje działalność twórczą, posługując się środkami wyrazu sztuk plastycznych, innych dziedzin sztuki (fotografia, film) i elementami formy przekazów medialnych [...]; realizuje projekty w zakresie sztuk wizualnych<sup>25</sup>;
- „tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł; tworzy krótkie wypowiedzi<sup>26</sup>;
- „podaje możliwe sposoby przeciwstawiania się przejawom nietolerancji; [...] przedstawia wybrany problem społeczny ważny dla młodych mieszkańców swojej miejscowości i rozważa jego możliwe rozwiązania [...]; opracowuje – indywidualnie lub w zespole – projekt uczniowski dotyczący rozwiązania jednego z problemów społeczności szkolnej lub lokalnej i w miarę możliwości go realizuje (np. jako wolontariusz)<sup>27</sup>;
- „interpretuje treści map ogólnogeograficznych, tematycznych, turystycznych [...]; projektuje i opisuje, na podstawie map turystycznych, tematycznych, ogólnogeograficznych i własnych obserwacji terenowych, podróży wzdłuż wybranej trasy we własnym regionie, uwzględniając walory przyrodnicze i kulturowe<sup>28</sup>;
- „proponuje działania ograniczające zużycie wody i energii elektrycznej oraz wytwarzanie odpadów w gospodarstwach domowych<sup>29</sup>;
- „planuje sposób postępowania pozwalający chronić powietrze przed zanieczyszczeniami [...]; proponuje sposoby racjonalnego gospodarowania wodą [...]; interpretuje wartość pH w ujęciu jakościowym (odczyn kwasowy, zasadowy, obojętny) [...], analizuje proces powstawania kwaśnych opadów i skutki ich działania; proponuje sposoby ograniczające ich powstawanie [...]; projektuje doświadczenie pozwalające odróżnić węglowodory nasycone od nienasyconych [...]; tworzy nazwy prostych alkoholi i pisze ich wzory sumaryczne i strukturalne<sup>30</sup>;

<sup>24</sup> Przy kształceniu muzycznym (s. 40).

<sup>25</sup> Przy kształceniu plastycznym (s. 44).

<sup>26</sup> Przy kształceniu historycznym (s. 56).

<sup>27</sup> Przy kształceniu z obszaru wiedzy o społeczeństwie (s. 76–77).

<sup>28</sup> Przy kształceniu geograficznym (s. 101–103).

<sup>29</sup> Przy kształceniu biologicznym (s. 120).

<sup>30</sup> Przy kształceniu chemicznym (s. 141–142).

- „planuje doświadczenie lub pomiar, wybiera właściwe narzędzia pomiaru”<sup>31</sup>;
- „konstruuje symetralną odcinka i dwusieczną kąta [...] kąty o miarach 60°, 30°, 45° [...] okrąg opisany na trójkącie oraz okrąg wpisany w trójkąt”<sup>32</sup>;
- „przy użyciu edytora grafiki tworzy kompozycje z figur, fragmentów rysunków i zdjęć, [...] tworzy animacje, przekształca formaty plików graficznych [...], tworzy kilkunastostronicowe publikacje, z nagłówkiem i stopką, przypisami, grafiką, tabelami [...]; tworzy prostą bazę danych w postaci jednej tabeli [...] dokumenty, zawierające różne obiekty [...], tworzy i przedstawia prezentację z wykorzystaniem różnych elementów [...], tworzy prostą stronę internetową”<sup>33</sup>;
- „opracowuje i demonstruje zestaw ćwiczeń kształtujących [...], opracowuje rozkład dnia, uwzględniając proporcje między pracą a wypoczynkiem, wysiłkiem umysłowym a fizycznym; [...] planuje i wykonuje prosty układ gimnastyczny [...], planuje szkolne rozgrywki sportowe [...]; opracowuje i wykonuje indywidualnie, w parze lub zespole dowolny układ tańca [...]; identyfikuje swoje mocne strony, planuje sposoby ich rozwoju”<sup>34</sup>.

Jak można wnioskować z powyższych zapisów, wymagań szczegółowych na poziomie gimnazjum, rozwijanie kreatywności i umiejętności twórczego rozwiązywania problemów w toku celowego zastosowania przeznaczonych do tego technik występuje w podstawie programowej sporadycznie. Określenie „tworzenie” wykorzystano głównie do sformułowania efektów związanych ze stosowaniem posiadanej wiedzy i poznanych schematów w praktyce oraz logicznymi powiązaniem treści, elementów gramatycznych czy stylistycznych w formułowanych komunikatach. Dotyczy to także wyrażen „przekształca” i „konstruuje” – nie wiążą się one z wytwarzaniem przez uczniów nowych, oryginalnych jakości czy pomysłów, ale raczej z opracowaniem i zestawieniem zgromadzonych informacji (np. „tworząc wypowiedzi”, „przekształca konstrukcje strony czynnej”, „tworzy prostą bazę danych” itp.).

<sup>31</sup> Przy kształceniu w zakresie fizyki (s. 157).

<sup>32</sup> Przy kształceniu matematycznym (s. 169).

<sup>33</sup> Przy kształceniu informatycznym (s. 176–177).

<sup>34</sup> W zakresie wychowania fizycznego (s. 185–186).

Z kolei inne wymienione wyżej sformułowania niektórych wymagań szczegółowych, związanych z aktywnością artystyczną i ruchową uczniów, rzeczywiście mają charakter sugerujący rozwijanie ich twórczości (uczeń: „tworzy improwizację”, „podejmuje działalność twórczą, posługując się środkami wyrazu”, „opracowuje dowolny układ tańca”). Przy kilku określeniach wymagań szczegółowych na etapie ponadpodstawowym sugeruje się też rozwijanie twórczości uczniów w powiązaniu z uczeniem się języka obcego nowożytnego, z wykorzystaniem przez nich w praktyce metody projektu oraz przy planowaniu różnych działań, także własnego rozwoju. Przy innych sugeruje się ponadto, że rozwijane będzie myślenie dywergencyjne uczniów, ale nie zostało to napisane wprost (zapis sformułowano następująco: „uczeń proponuje sposoby [...], planuje sposoby [...], proponuje działania” itp.). Można zatem stwierdzić, że w zapisach tych nie stosuje się nomenklatury charakterystycznej dla pedagogiki twórczości (brak określeń i wytycznych związanych z zasadami i procesem twórczym, metodami i technikami twórczego myślenia, jakie uczeń powinien poznać i stosować w praktyce oraz określeń rodzajów rozumowania twórczego: dywergencyjnego, pytajnego, asocjacyjnego, metaforycznego, transformacyjnego, kombinacyjnego czy dedukcyjnego).

Generalnym wnioskiem wypływającym z powyższej analizy jest teza, że w podstawie programowej dla etapów ponadpodstawowych rozwijanie kreatywności uczniów jest sugerowane w marginalnym zakresie i przy niektórych przedmiotach. Dodatkowo w efektach kształcenia dotyczących przedsiębiorczości<sup>35</sup> nie ma żadnych zapisów efektów kształcenia związanych z kreatywnością, autorefleksją niezbędną w domykaniu procesu twórczego czy pozytywnym przekształcaniem otaczającej rzeczywistości poprzez wdrażanie wymyślonych projektów (czyli z projektowaniem, planowaniem i wdrażaniem inicjatyw w sytuacjach symulowanych i w rzeczywistym otoczeniu, generowaniem oryginalnych pomysłów i idei tych inicjatyw, ćwiczeniem dokonywania analizy ryzyka i korzyści przy ich wdrożeniu, analizą efektów samego wdrożenia czy pozytywnych i negatywnych jego efektów itp.). Trudno zatem mówić o rozwijaniu przedsiębiorczości i postaw twórczych uczniów.

---

<sup>35</sup> Zob. podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, s. 97–100.

Podobna sytuacja występuje przy formułowaniu wymagań szczegółowych na wyższym etapie edukacyjnym. Świadczą o tym przykłady zapisów efektów kształcenia dotyczących „tworzenia” wypowiedzi językowych<sup>36</sup>, wypowiedzi na określony temat<sup>37</sup>, baz danych<sup>38</sup> czy narracji historycznej<sup>39</sup>. Natomiast sformułowania takie jak „przetwarzanie wypowiedzi” czy „transformacje wypowiedzi” użyte są w wymaganiach programowych do zmiany konstrukcji językowej, formy komunikatu lub jego formy gramatycznej<sup>40</sup>.

Należy tu jednak także w aktualnej podstawie programowej wskazać wymagania szczegółowe, które rzeczywiście wymagają od uczniów działania refleksyjnego i twórczego, np. uczeń

- „przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań, poglądów; ocenia je; wysuwa i rozważa hipotezy, spekuluje na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń przeszłych i przyszłych”<sup>41</sup>;
- „bierze aktywny udział w szkolnych przedsięwzięciach artystycznych, animacyjnych, społecznych i innych (wystawa, happening, przedstawienie szkolne, gazetka szkolna, kulturalna akcja charytatywna)”<sup>42</sup>;
- „tworzy rozbudowaną prezentację multimedialną [...], projektuje i tworzy stronę internetową”<sup>43</sup>.

Wiele wymagań szczegółowych w podstawie programowej dla liceum wiąże się zatem z planowaniem i projektowaniem własnych działań<sup>44</sup>, z rozwiązywaniem problemów różnego rodzaju<sup>45</sup>,

<sup>36</sup> W zakresie języka polskiego (np. s. 12, 14), języka obcego nowożytnego (np. s. 28), wiedzy o kulturze (np. s. 37–38), wiedzy o społeczeństwie (s. 82, 85).

<sup>37</sup> W zakresie wiedzy o kulturze (np. s. 38), historii muzyki (np. s. 41, 43), historii sztuki (np. s. 46).

<sup>38</sup> W zakresie języka polskiego (np. s. 12) oraz informatyki – zakres podstawowy (s. 178–179).

<sup>39</sup> Przy przedmiocie historia – zakres podstawowy i rozszerzony (s. 62, 65).

<sup>40</sup> W zakresie języka obcego nowożytnego (s. 28), języka łacińskiego i kultury antycznej (s. 46–48).

<sup>41</sup> Przy przedmiocie język nowożytny będący drugim językiem nauczania w oddziałach dwujęzycznych (s. 36–37).

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> W zakresie nowożytnego języka obcego (np. s. 27, 33, 37), podstaw przedsiębiorczości (np. s. 99), filozofii (np. s. 83, 85, 100), geografii (np. s. 106, 110, 112), biologii (np. s. 122, 138), chemii (np. s. 141, 144–154), fizyki (np. s. 160), informatyki (np. s. 178–183), wychowania fizycznego (np. s. 186, 188).

<sup>45</sup> W zakresie filozofii (s. 52, 83), geografii (s. 107–108), wychowania do życia w rodzinie (s. 193).

przetwarzaniem informacji<sup>46</sup> czy stawianiem i weryfikowaniem hipotez<sup>47</sup>.

Można zatem przyjąć, że na etapie liceum podstawowe warunki do rozwijania kreatywności w podstawie programowej zostały nakreślone w większym zakresie niż dla młodszych uczniów, jednak zadania i treści związane jedynie z nabywaniem i wykorzystywaniem przez nich nabytej wiedzy w zadaniach o charakterze analitycznym i konwergencyjnym znacznie dominują.

Dodatkowo część zapisów wymagań szczegółowych w podstawie programowej jest niedookreślona, co powoduje możliwość subiektywnej interpretacji przez nauczycieli zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych z nich wynikających. Przykładem na to spostrzeżenie są następujące sformułowania wymagań szczegółowych dla IV etapu:

- „aktywnie współtworzy kulturę lokalną (szkoły, dzielnicy, miejscowości)”<sup>48</sup>, gdzie nie jest dookreślone samo pojęcie aktywności i tworzenia;
- „dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne”<sup>49</sup>, gdzie nie jest określone, na czym polega ta refleksja i jakich wartości ma dotyczyć – należy tu nadmienić, że słowo „mądrość” nie pojawiło się w aktualnej podstawie programowej ani razu, także w wymaganiach szczegółowych z przedmiotu filozofia;
- „posługuje się pojęciem kultury rozumianej jako całość kształt ludzkiej działalności; analizuje i interpretuje teksty kultury – potoczne praktyki kultury, a także dzieła sztuki”<sup>50</sup>, gdzie nie zostało określone, na czym ta interpretacja ma polegać, co ma być interpretowane w tych tekstach i praktykach oraz pod jakim kątem przebiegać będzie ta interpretacja<sup>51</sup>;

<sup>46</sup> Przy przedmiocie chemia (s. 143, 146).

<sup>47</sup> Np. przy wymaganiach z zakresu języka obcego nowożytnego (s. 32), przy rozszerzeniu treści chemii (s. 146).

<sup>48</sup> Przedmiot wiedza o kulturze – tylko zakres podstawowy (s. 37).

<sup>49</sup> W obszarze wymagań szczegółowych w ramach języka polskiego (s. 8).

<sup>50</sup> Przy treściach przedmiotu wiedza o kulturze (s. 38).

<sup>51</sup> Interpretacja ma różne znaczenia semantyczne, z jednej strony jest to proste objaśnienie, wytłumaczenie i wykładnia czegoś, a w szerszym znaczeniu odnosi się do wydobywania i wyjaśnienia sensu czegoś, komentowania przypisania znaczenia, wydobywania sensu wewnętrznego (ukrytego) czy sposobu odtworzenia utworu lub przyjętej roli w pewnym kontekście, a zatem powiązane jest to pojęcie z subiektywnymi odczuciami, rozumowaniem czy przyjętą konwencją analizy

- „wśród tekstów prasowych rozróżnia wiadomość i komentarz; odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte”<sup>52</sup>, gdzie nie uszczegółowiono informacji na temat możliwych ukrytych informacji w tych tekstach, a zatem od nauczycielskich kompetencji oraz subiektywnych odczuć będzie także zależało poprowadzenie takich uczniowskich interpretacji;
- „Sprawa polska w I wojnie światowej... Uczeń: ocenia wysiłek zbrojny Polaków”<sup>53</sup>, gdzie nie wskazano, na czym ta ocena ma polegać i czego konkretnie ma dotyczyć;
- „analizuje i interpretuje treści map ogólnogeograficznych, tematycznych, turystycznych”<sup>54</sup>, gdzie ponownie użyto słowa „interpretacja” na określenie działań związanych jedynie z odtwarzaniem i prostym odczytaniem znaczenia symboliki stosowanej w mapach;
- „spekuluje na temat przyczyn i konsekwencji, zdarzeń przeszłych i przyszłych”<sup>55</sup>, gdzie nie uszczegółowiono, pod jakim kątem ma być dokonane to abstrakcyjne i teoretyczne dociekanie<sup>56</sup>;
- „wartościuje różne kierunki muzyki jazzowej i rozrywkowej – młodzieżowej”<sup>57</sup>, gdzie ta nieostrość sformułowania może powodować formowanie negatywnych postaw wobec inności – wydaje się niestosowne ocenianie oraz wyłanianie bardziej lub mniej wartościowych (pozytywnych i negatywnych) kierunków w tak zróżnicowanej obecnie kulturze; szczególnie nie jest to właściwe z perspektywy rozwijania mądrości, gdzie istotne są takie cechy charakteru, jak otwartość na nowość, wieloznaczność, empatia oraz tolerancja różnorodności, sprzyjające przełamywaniu ksenofobii, szowinizmu, nietolerancji, barier komunikacyjnych oraz pokoleniowych.

i prezentacji opinii. Por. np. *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016; W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2004.

<sup>52</sup> Przy przedmiocie język polski, IV etap, zakres podstawowy (s. 11).

<sup>53</sup> Historia, III etap (s. 62).

<sup>54</sup> Geografia, III etap (s. 101).

<sup>55</sup> Wiedza o kulturze, IV etap edukacyjny (s. 37).

<sup>56</sup> Definicja pojęcia „spekulacja”. Zob. J. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, s. 469.

<sup>57</sup> Muzyka, III etap edukacyjny (s. 40).

Kompetencje metodyczne nauczyciela rozwijającego mądrość uczniów na różnych poziomach kształcenia powinny wiązać się więc z umiejętnością analizy i interpretacji niejednoznacznych lub zbyt ogólnie w kontekście edukacji dla mądrości sformułowanych efektów kształcenia na różnych etapach edukacyjnych. Dotyczy to także efektów kształcenia związanych z refleksyjnością i usamodzielnianiem procesów myślenia podczas procesu uczenia się na poziomie ponadpodstawowym.

Drugi predyktor mądrego myślenia i działania jest związany ze stylem osądającym i wartościującym, mowa tu o myśleniu krytycznym<sup>58</sup>. Podczas krytycznego myślenia jednostki zaangażowane są różne zdolności i umiejętności, a przede wszystkim: zdolność do rozpoznawania i rozumienia stanowisk, argumentów i wniosków prezentowanych przez innych ludzi, rozważna weryfikacja oraz ocena argumentów za i przeciw w alternatywnych punktach widzenia, umiejętność dostrzegania wieloznaczności założeń i warunków, analiza poziomu i sensowności argumentacji (także własnej) czy zdolność do prezentacji własnych sądów w sposób akceptowany społecznie i przekonujący innych<sup>59</sup>. Natomiast w podstawie programowej na poziomach ponadpodstawowych niezwykle rzadko występują wymagania szczegółowe związane z analizą wielu możliwych rozwiązań problemów, wieloznacznością pojęć czy poszukiwaniem wielu możliwych alternatywnych sposobów rozwiązania jednego problemu. Dodatkowo pojawia się tam zapis „krytyczna ocena”, ale podczas jego uściślenia okazuje się, że nauczycielom i uczniom nie sugeruje się krytycznego działania związanego z argumentowaniem, wnioskowaniem, autorefleksją nad własnym i cudzym punktem widzenia czy sensownością uzasadnień i przewidywaniem skutków proponowanych nowych (a zatem twórczych!) i alternatywnych rozwiązań. Przykładem mogą być następujące zapisy:

- „(uczeń) krytycznie ocenia zawartość komunikatów” (we wprowadzeniu tego efektu kształcenia)<sup>60</sup>, co zostaje rozwinięte następująco: „rozpoznaje wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym; rozpoznaje intencje

<sup>58</sup> R. J. Sternberg, za: A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 106.

<sup>59</sup> Zob. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (7.04.2016).

<sup>60</sup> Przy zapisach związanych z językiem polskim, III etap edukacyjny (s. 6).

wypowiedzi (aprobata, dezaprobata, negacja, prowokacja); dostrzeżę w wypowiedzi ewentualne przejawy agresji i manipulacji”;

- „uczestniczy w dyskusji, uzasadnia własne zdanie, przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi”<sup>61</sup>;
- „wyraża własne zdanie w wybranych sprawach [...] i uzasadnia je”<sup>62</sup>;
- „ocenia i wartościuje muzykę oraz jej wykonanie, uzasadniając swoje poglądy”<sup>63</sup>;
- „poddaje krytycznej ocenie pod względem artystycznym dzieła i zjawiska w sztuce”<sup>64</sup>;
- „ocenia konsekwencje eksplozji demograficznej lub regresu demograficznego w wybranych państwach”<sup>65</sup>;
- „ocenia sytuację imigrantów i uchodźców we współczesnym świecie”<sup>66</sup>.

Z kolei jako przykłady uwzględnienia rozwijania krytycznego i refleksyjnego myślenia w sformułowaniach wymagań szczegółowych można wskazać następujące zapisy efektów kształcenia: uczeń

- „tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki i retoryki (stawia tezę lub hipotezę, dobiera argumenty, porządkuje je, hierarchizuje, dokonuje ich selekcji pod względem użyteczności w wypowiedzi, podsumowuje, dobiera przykłady ilustrujące wywód myślowy, przeprowadza prawidłowe wnioskowanie)”<sup>67</sup>;
- „ocenia wpływ kontrkultury na życie społeczne; wyjaśnia, na czym polega i skąd się bierze pluralizm kulturowy współczesnego społeczeństwa; analizuje konsekwencje tego zjawiska; rozróżnia tolerancję od akceptacji; ocenia ich znaczenie dla życia społecznego”<sup>68</sup>;
- „przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań i problemów [...], przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu”<sup>69</sup>.

<sup>61</sup> Tamże, s. 9.

<sup>62</sup> Wiedza o społeczeństwie, zakres podstawowy i rozszerzony (s. 82, 85).

<sup>63</sup> Muzyka, III etap edukacyjny (s. 40).

<sup>64</sup> Historia sztuki, IV etap (s. 46).

<sup>65</sup> Tamże, s. 111.

<sup>66</sup> Tamże, s. 81–82.

<sup>67</sup> W obszarze języka polskiego (s. 14–15).

<sup>68</sup> W zakresie wiedzy o społeczeństwie (s. 88).

<sup>69</sup> Język obcy nowożytny (s. 30–31).

W podstawie programowej dla omawianych etapów edukacyjnych sporadycznie występują też zapisy związane z dokonywaniem przez uczniów autorefleksji oraz analizy własnych mocnych i słabych cech osobowości, znajomości tematów z różnych obszarów wiedzy i życia, lepiej lub słabiej rozwiniętych zdolności czy umiejętności. Wspomniano w niej przykładowo, że uczeń:

- „ocenia własną kompetencję językową (poprawność gramatyczną i słownikową) oraz kompetencję komunikacyjną (stosowność i skuteczność wypowiedzania się)”<sup>70</sup>;
- „dokonuje samooceny (np. przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem [...], a także świadomie pracuje nad redakcją swoich tekstów (planuje wypowiedź, poprawia błędy)”<sup>71</sup>;
- „rozpoznaje mocne i słabe strony własnej osobowości; odnosi je do cech osoby, przedsiębiorczej; zna korzyści wynikające z planowania własnych działań i inwestowania w siebie; [...] podejmuje racjonalne decyzje, opierając się na posiadanych informacjach i ocenia skutki własnych działań”<sup>72</sup>,
- „rozważa, jak jego zachowania mogą wpływać na życie innych ludzi na świecie (np. oszczędzanie wody i energii, przemyślane zakupy)”<sup>73</sup>.

Tego typu wymagania szczegółowe są jednak w tym dokumencie rzadkością. Podobnie nie uwzględnia się w podstawie programowej rozwijania otwartości na wieloznaczność i odmiennosc poglądów<sup>74</sup>, empatii, myślenia dialogicznego i dialektycznego w relacjach międzyludzkich.

Autorka tego przewodnika metodycznego dostrzegła również, że niektóre zapisy wymagań szczegółowych związane są z budowaniem „świadomości” uczniów, np. po zakończeniu etapu ponadpodstawowego uczeń będzie już miał „świadomość niebezpieczeństwa oszustwa i manipulacji powodowanych anonimowością uczestników komunikacji w sieci, łatwego obra-

<sup>70</sup> Język polski (s. 14).

<sup>71</sup> Język obcy nowożytny będący drugim językiem nauczania w oddziałach dwujęzycznych (s. 37).

<sup>72</sup> Podstawy przedsiębiorczości, IV etap edukacyjny (s. 98).

<sup>73</sup> Przy wymaganiach szczegółowych przedmiotu wiedza o społeczeństwie (s. 81).

<sup>74</sup> Otwartość na odmiennosc poglądów występuje przy wymaganiach szczegółowych do przedmiotu wiedza o społeczeństwie (s. 82).

żania obcych, ośmieszania i zawstydzania innych wskutek rozpowszechniania obrazów przedstawiających ich w sytuacjach kłopotliwych, zna skutki kłamstwa, manipulacji, ironii”, „świadomość konsekwencji używania formuł niestosownych i obraźliwych”, świadomość językową, ponieważ: „zna granice stosowania slangu młodzieżowego, świadomie dobiera synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści” oraz że „świadomie, odpowiedzialnie, selektywnie [...] będzie korzystał [...] (jako odbiorca i nadawca) z elektronicznych środków przekazywania informacji, w tym z Internetu”. Są to jednak wymagania trudne do osiągnięcia jedynie w toku nabywania przez uczniów wiedzy, bez analizy praktycznego działania<sup>75</sup>. I co jest z tym związane – także trudne do weryfikacji, diagnozowania w szkole w celu sprawdzenia, na ile deklarowana opinia oraz formułowane na wybrany temat wypowiedzi wypływają z pewności percepcyjnej, ugruntowanych, świadomych decyzji i rozważań, a na ile z dostosowywania się do oczekiwań nauczyciela, rówieśników w klasie czy presji otoczenia<sup>76</sup>.

Kolejnym znaczącym czynnikiem, który dostrzegam przy osiągnięciu przez uczniów efektów związanych z mądrym myśleniem i działaniem, są kompetencje interpretacyjne nauczyciela, jego światopogląd lub zdolność do refleksyjnego analizowania treści związanych z wymaganiami szczegółowymi dla uczniów na wyższych etapach edukacyjnych. Dotyczy to przykładowo takich efektów kształcenia, jak: uczeń

- „rozpoznaje retoryczną organizację wypowiedzi – wskazuje zastosowane w niej sposoby osiągnięcia przejrzystości i sugestywności; [...] rozpoznaje mechanizmy nowomowy charakterystyczne dla systemów”<sup>77</sup>;

<sup>75</sup> Świadomość jest definiowana jako stan psychiczny, w którym jednostka zdaje sobie sprawę ze zjawisk wewnętrznych, takich jak własne procesy myślowe oraz zjawisk zachodzących w środowisku zewnętrznym i jest w stanie reagować na nie (somatycznie lub autonomicznie), <http://www.psychologia.apl.pl/index.php/psychosloownik/S%C5%82ownik-poj%C4%99%C4%87-z-zakresu-psychologii3/%C5%9A/%C5%9Awiadomo%C5%9B%C4%87-59/> (8.04.2016). Jest to zatem przede wszystkim kategoria filozoficzna i psychologiczna – wykracza więc poza kompetencje diagnostyczne pedagoga i nauczyciela.

<sup>76</sup> Ciekawe rozważania i informacje o naukowych badaniach na ten temat można przeczytać w książce M. Wierzchonia, *Granice świadomości. W poszukiwaniu poznawczego modelu subiektywności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

<sup>77</sup> W ramach przedmiotu język polski, IV etap, zakres rozszerzony (s. 11).

- „porównuje tekst linearny i hipertekst rozumiany jako wypowiedź nieciągła, nielinearna, stanowiąca system powiązanych segmentów tekstowych, łączonych dowolnie przez użytkownika języka w każdorazowym akcie odbioru”<sup>78</sup>;
- „wyjaśnia, jakimi zasadami etycznymi powinny się kierować media i ocenia przykłady kontrowersyjnych działań dziennikarzy i mediów; wyjaśnia, na czym polega zasada wolności słowa i wskazuje na przypadki jej nadużycia [...], analizuje i interpretuje teksty kultury – potoczne praktyki kultury, a także dzieła sztuki”<sup>79</sup>;
- „rozpoznaje manipulację językową w tekstach reklamowych, w języku polityków i dziennikarzy”<sup>80</sup>;
- „dostrzega w świecie konflikty wartości (np. równości i wolności, sprawiedliwości i miłosierdzia) oraz rozumie źródła tych konfliktów”<sup>81</sup>;
- „krytycznie analizuje ulotki, hasła i spoty wyborcze [...], rozważa i ilustruje przykładami zalety i słabości demokracji”<sup>82</sup>.

W podstawie programowej dla etapu III i IV w niewielkim stopniu poruszono problemy młodych ludzi. Pojawia się to przy takich wymaganiach szczegółowych, jak: uczeń

- „charakteryzuje zjawisko kontrkultury i ruchy młodzieżowe w kulturze zachodniej”<sup>83</sup>;
- „wyjaśnia na przykładach, jak można zachować dystans wobec nieaprobowanych przez siebie zachowań grupy lub jak im się przeciwstawić”<sup>84</sup>;
- „wyjaśnia, na czym polega przestrzeganie praw ucznia”<sup>85</sup>;
- „porównuje modele socjalizacji charakterystyczne dla własnej grupy wiekowej i pokolenia rodziców; [...] opisuje przejawy kontroli społecznej w życiu codziennym”<sup>86</sup>;
- „wyjaśnia, dlaczego należy stosować dietę zróżnicowaną i dostosowaną do potrzeb organizmu (wiek, stan zdrowia,

---

<sup>78</sup> Tamże.

<sup>79</sup> Wymagania szczegółowe przy przedmiocie wiedza o kulturze (s. 38).

<sup>80</sup> W zakresie języka polskiego (s. 12).

<sup>81</sup> W ramach przedmiotu filozofia (s. 50).

<sup>82</sup> W zakresie przedmiotu wiedza o społeczeństwie, III etap (s. 78).

<sup>83</sup> Wymagania szczegółowe przy przedmiocie historia, IV etap (s. 75).

<sup>84</sup> W zakresie treści przedmiotu wiedza o społeczeństwie, III etap (s. 76).

<sup>85</sup> Tamże.

<sup>86</sup> Tamże, IV etap, zakres rozszerzony (s. 86).

tryb życia i aktywność fizyczna, pora roku itp.) oraz podaje korzyści z prawidłowego odżywiania się<sup>87</sup>.

W niewielkim stopniu rozwijana jest też empatia, inteligencja praktyczna i aktywność gimnazjalistów oraz licealistów na rzecz środowiska. Przykładem sugestii realizacji takich działań na terenie szkoły są następujące zapisy wymagań szczegółowych: uczeń

- „uzasadnia potrzebę pomocy humanitarnej i **angażuje się** (na miarę swoich możliwości) w działania instytucji (także pozarządowych), które ją prowadzą”<sup>88</sup>;
- „przedstawia cechy i umiejętności człowieka przedsiębiorczego; **bierze udział w przedsięwzięciach społecznych**, które pozwalają je rozwinąć”<sup>89</sup>;
- „przedstawia na przykładach działania podejmowane przez ludzi i organizacje pozarządowe broniące praw człowieka; na miarę swoich możliwości **włącza się w wybrane działania** (np. podpisuje apel, prowadzi zbiórkę darów)”<sup>90</sup>;
- „omawia i stosuje zasady komunikowania się i współpracy w grupie (np. bierze udział w dyskusji, zebraniu, wspólnym działaniu); wymienia i stosuje podstawowe sposoby podejmowania wspólnych decyzji; przedstawia i stosuje podstawowe sposoby rozwiązywania konfliktów w grupie i między grupami”<sup>91</sup>.

Inne przykłady zapisów wymagań szczegółowych w podstawie programowej są związane z wiedzą ucznia o możliwościach podjęcia działania praktycznego lub z sugestiami projektowania takich działań, co do których jednak nie oczekuje się wdrożenia w życie oraz obserwacji przydatności i efektywności własnych pomysłów – a tym samym doświadczania przez młodych ludzi poczucia sprawstwa, np. uczeń

- „rozpoznaje przejawy rasizmu, szowinizmu, antysemityzmu i ksenofobii; uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się im oraz **przedstawia możliwości** zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości i tolerancji”<sup>92</sup>;

<sup>87</sup> W ramach przedmiotu biologia, etap III (s. 117).

<sup>88</sup> W ramach wymagań szczegółowych przy przedmiocie wiedza o społeczeństwie, etap III (s. 81).

<sup>89</sup> Tamże.

<sup>90</sup> Przy treściach związanych z wiedzą o społeczeństwie, etap IV, zakres podstawowy (s. 85).

<sup>91</sup> Przy treściach związanych z wiedzą o społeczeństwie, etap III (s. 76).

<sup>92</sup> Tamże.

- „znajduje informacje o naruszaniu praw człowieka w wybranej dziedzinie (np. prawa kobiet, prawa dziecka, wolność wyznania, prawo do edukacji, prawa humanitarne) i **projektuje działania**, które mogą temu zaradzić”<sup>93</sup>;
- „wyjaśnia na przykładach, w jaki sposób dochodzi do stygmatyzacji społecznej i jakie mogą być jej skutki [...]; rozpoznaje przejawy ksenofobii, antysemityzmu, rasizmu i szowinizmu i **uzasadnia potrzebę** przeciwstawiania się tym zjawiskom”<sup>94</sup>;
- „analizuje proces powstawania kwaśnych opadów i skutki ich działania; **proponuje sposoby** ograniczające ich powstawanie [...], wyjaśnia przyczyny psucia się żywności i **proponuje sposoby zapobiegania** temu procesowi; przedstawia znaczenie i konsekwencje stosowania dodatków do żywności w tym konserwantów”<sup>95</sup>.

Ponadto autorka tej publikacji pragnie zwrócić uwagę czytelnika na problemy etyczne poruszone w kilku kolejnych zapisach wymagań szczegółowych. Przykładowo, przy zapisie dotyczącym korzystania przy gromadzeniu informacji z różnych źródeł: uczeń „pobiera informacje i dokumenty z różnych źródeł, w tym internetowych, ocenia pod względem treści i formy ich przydatność do wykorzystania w realizowanych zadaniach i projektach”<sup>96</sup>, zwrócona zostaje uwaga jedynie na wiedzę dotyczącą zagadnień etycznych związanych z przywłaszczaniem sobie cudzych pomysłów i opracowań: „wymienia [brak „stosuje” – przyp. E. P.] zagadnienia etyczne i prawne, związane z ochroną własności intelektualnej i ochroną danych oraz przejawy przestępczości komputerowej”<sup>97</sup>. Natomiast o **stosowaniu** przez uczniów norm prawnych odnoszących się do takiej umiejętności wymagania szczegółowe zapisały dopiero w rozszerzonym zakresie treści do przedmiotu informatyka na kolejnym etapie edukacyjnym<sup>98</sup>. I chociaż zasada *fair play* w życiu powinna być omawiana i stosowana przez uczniów w związku z wymaganiami szczegółowymi do przedmiotu wychowanie fizyczne, to w uszczegółowieniu tego efektu kształcenia wspomina się jedynie o niewykorzystywaniu przez młodzież

<sup>93</sup> Tamże, etap IV, zakres podstawowy (s. 85).

<sup>94</sup> Tamże, s. 86–87.

<sup>95</sup> Zob. chemia (np. s. 141, 145).

<sup>96</sup> Przy wymaganiach szczegółowych przedmiotu informatyka (s. 176).

<sup>97</sup> Tamże, s. 178.

<sup>98</sup> Tamże, s. 184.

przewagi losowej i umiejętności właściwego zachowania się w sytuacji zwycięstwa i porażki<sup>99</sup>.

Na podkreślenie zasługuje staranie autorów podstawy programowej o budowanie świadomości zdrowego stylu życia u uczniów starszych w ramach edukacji zdrowotnej dbałość o rozwój myślenia naukowego uczniów w części podstawy związanej z wiedzą chemiczną i biologiczną, gdzie w wielu przypadkach proponuje się nabywanie wiedzy w toku samodzielnego eksperymentowania, projektowania doświadczeń oraz planowania samodzielnego dochodzenia do wiedzy poprzez stawianie i weryfikowanie hipotez. Istotne treści zostały zasygnalizowane także przy przedmiocie wychowanie do życia w rodzinie, ale w tym przypadku jest to jedynie tematyka lekcji<sup>100</sup> przedstawiona hasłowo. Brakuje tu pewnych wymagań szczegółowych (określających zarówno zadania nauczyciela, jak i efekty uczestnictwa w lekcjach z tego przedmiotu) w odniesieniu do kompetencji społecznych i praktycznych uczniów. Powinny tu być uwzględnione choćby te związane z formułowaniem komunikatów typu „ja”, doborem strategii zachowania i formy komunikatu w sytuacji trudnej i wymagającej asertywności, dokonywaniem oceny zachowania innych z najbliższego otoczenia i warunków sytuacji zamiast krytyki osobowości ludzi. Uczniowie powinni też uczyć się podczas tych lekcji, w jaki sposób dobierać krytyczne i jednocześnie konstruktywne oceny dotyczące zachowania i wytworów, techniki rozwiązywania konfliktu z rówieśnikami i dorosłymi czy analizować własne i cudze potrzeby, poszukiwać kompromisu i rozwiązań problemów dobrych zarówno dla jednostki, jak i otoczenia społecznego, analizować własną odpowiedzialność za atmosferę emocjonalną w otoczeniu itp. To samo dotyczy przedmiotu etyka<sup>101</sup>.

W podsumowaniu można przyjąć, że podstawa programowa dla wyższych etapów jest bardzo obszerna w zakresie opisu wiedzy, jaką uczniowie mają nabyć w szkole oraz w zakresie wykorzystywania jej do analizy, porównywania, zestawiania informacji, formułowania opisu, prezentacji oraz wyjaśniania faktów i zjawisk w kontekście podstaw teoretycznych czy uogólnienia informacji. Rzadko jednak podawano w tej podstawie wymagania związane z aktywizacją uczniów w zakresie autorefleksji, samopoznania, działania

<sup>99</sup> Tamże, s. 185.

<sup>100</sup> Przedmiot wychowanie do życia w rodzinie, etap III i IV (s. 192–195).

<sup>101</sup> Prezentacja treści w ramach przedmiotu etyka, etap III i IV (s. 195–197).

w środowisku i na rzecz środowiska, działania twórczego i oryginalnego z uwzględnieniem poszanowania praw i potrzeb innych ludzi. Tylko przy niektórych przedmiotach występują zapisy wymagań szczegółowych związane z rozwijaniem u uczniów takich postaw, jak: otwartość na wieloznaczność i różnorodność, samoświadomość oraz umiejętność dokonywania samooceny i autorefleksji, wrażliwość na problemy w otoczeniu społecznym, technicznym i przyrodniczym, odwaga i umiejętność prezentacji własnych pomysłów i myśli, prowadzenie dialogu z innymi w poszanowaniu ich prawa do odmiennego zdania, dokonywanie samodzielnej interpretacji otaczającej rzeczywistości pod kątem pozytywnych i negatywnych zjawisk lub wydarzeń czy udzielanie porad, które pomogłyby rozwiązać jakiś konkretny problem. Dodatkowo, jak już wcześniej wspomniałam, pojęcia „mądrość” i „rozwijanie mądrości” nie występują w zapisach podstawy programowej, co nie jest zgodne z najnowszymi wytycznymi psychologii i pedagogiki pozytywnej<sup>102</sup>. Poza tym w podstawie programowej nie uwzględnia się postulatów odchodzenia od „społeczeństwa wiedzy” w kierunku „społeczeństwa mądrości”<sup>103</sup>.

W obecnej sytuacji wskazane byłoby wprowadzenie takich priorytetów i zapisów efektów kształcenia, które są związane ze zdolnościami, umiejętnościami, wiedzą i kompetencjami sprzyjającymi mądemu myśleniu i zachowaniu młodych ludzi oraz z takimi cechami i umiejętnościami, których rozwój będzie sprzyjał dojrzewaniu do mądrości. Dlatego warto byłoby rozwinąć

---

<sup>102</sup> Polscy reprezentanci psychologii pozytywnej to m.in: prof. Ewa Trzebińska, prof. Janusz Czapiński, prof. Anna Zalewska, prof. Bogdan Wojciszke, prof. Helena Sęk, prof. Irena Heszen. W Polsce w 2012 roku powstało także Polskie Towarzystwo Psychologii Pozytywnej, zob. <http://www.ptpp.org.pl> (15.08.2016). Z kolei do przedstawicieli pedagogiki pozytywnej z pewnością można zaliczyć prof. K. J. Szmidta, który swoje zainteresowania naukowe i pedagogiczne skoncentrował na obszarze analizy i popularyzowania wartości oraz metodyki lekcji twórczości wśród pedagogów i nauczycieli.

<sup>103</sup> W koncepcji tej podkreśla się konieczność uwzględnienia w stymulowaniu rozwoju jednostek i społeczeństw humanistycznych kompetencji i praktycznych umiejętności, w przeciwieństwie do kompetencji analitycznych rozwijanych w społeczeństwach informatycznych/wiedzy; zob. przykładowe artykuły: L. Zacher, *Czy społeczeństwo mądrości to utopia?*, [http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2518:czy-spoeczesstwo-mdroci-to-utopia&catid=313&Itemid=30](http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2518:czy-spoeczesstwo-mdroci-to-utopia&catid=313&Itemid=30) (5.02.2016); E. Chmielecka, *Edukacja dla społeczeństwa mądrości*, [http://www.e-edukacja.net/czwarta/\\_referaty/sesja\\_I/01\\_e-edukacja.pdf](http://www.e-edukacja.net/czwarta/_referaty/sesja_I/01_e-edukacja.pdf) (5.02.2016).

w programach kształcenia na etapach ponadpodstawowych wymagania szczegółowe pod kątem założeń edukacji dla mądrości, by ukazać nauczycielom warunki do świadomego, celowego rozwijania mądrości polskich uczniów. Podczas realizacji takich programów powinno się zwracać uwagę na to, by organizować warunki do rozwijania omówionych wcześniej predyktorów i cech wchodzących w skład mądrości, oczywiście w dostosowaniu do możliwości, potrzeb i zainteresowań młodych ludzi, dla których są przeznaczone. Z perspektywy edukacji dla mądrości niezbędne jest bowiem, by uczniowie, oprócz wiedzy i umiejętności typowo szkolnych, rozwijali i wzbogacali także kompetencje życiowe, takie jak: umiejętność radzenia sobie z problemami życia codziennego, podejmowanie decyzji i wyborów czy uświadamianie sobie i wyrażanie własnego stanowiska, dialektyczne uzgadnianie wspólnego stanowiska przy dokonywaniu wyborów i podejmowanie decyzji przy problemach zespołowych, prowadzenie dyskusji, rozwiązywanie konfliktów zgodnie z zasadą „bez przegranych” oraz wykorzystanie elastyczności myślenia podczas realizacji pomysłów.

Takie wskazania i wytyczne dotyczące realizacji edukacji dla mądrości w szkole powinny być zapisane w podstawowych dokumentach oświatowych, jednak nauczyciel nie znajdzie tam tak szczegółowych interpretacji. W tym przewodniku metodycznym autorka podejmie zatem wyzwanie uszczegółowienia sytuacji edukacyjnych i sposobów pozwalających nauczycielowi rozwijać u uczniów takie cechy, kompetencje, zdolności, sprawności, umiejętności i wiedzę, które sprzyjają skryształizowaniu się mądrości dojrzałej w okresie dorosłości.

## Rozdział 3

# Przykłady sytuacji edukacyjnych w edukacji dla mądrości

Edukacja dla mądrości wiąże się z pobudzaniem i rozwijaniem różnorodnych sfer funkcjonowania poznawczego jednostki, różnorodnych umiejętności, sprawności, cech, nawyków i kompetencji. Uczeń powinien je ćwiczyć i doskonalić poprzez różnorodne zadania i sytuacje problemowe zawierające opis sytuacji problemowej, jakieś dane ukazujące warunki początkowe niezbędne do rozwiązania problemu czy mniej lub bardziej szczegółową instrukcję działania prowadzącego do osiągnięcia celu, który także może być bardziej lub mniej uszczegółowiony.

Podczas rozwiązywania zadania jednostka powinna odczuwać pewną trudność, co powoduje, że dochodzenie do rozwiązania problemu aktywizuje procesy poznawcze, decyzyjne i realizacyjne. Jednak nie każde zadanie jest problemem dla każdego ucznia – zależy to od indywidualnego doświadczenia oraz kompetencji nabytych w toku nauki i dotychczasowego rozwoju.

W edukacji dla mądrości niezbędne jest więc:

- zrównoważone wycwiczenie różnorodnych sprawności i sposobów rozwiązywania zadań, a także umiejętności i sprawności stosowania różnego rodzaju technik, heurystyk, metod organizujących myślenie i działanie, ale również uczenie aktywnego poszukiwania nowych oraz alternatywnych dróg i możliwości realizacji zadania problemowego czy rozwiązania problemu;
- poznanie i uwzględnianie w działaniu praw i reguł społecznych, ale przy tym także zasad zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki, jej emocji, odczuć i preferencji;

- rozwijanie swobodnej samodzielności w rozwiązywaniu różnych zadań, ale także umiejętności współdziałania, dochodzenia do kompromisu podczas podejmowania decyzji zbiorowych;
- podejmowanie problemów zaczerpniętych z życia codziennego w otaczającej rzeczywistości, ale także przekraczanie schematyzmu myślenia poprzez realizowanie zadań oraz poszukiwanie rozwiązań nowych, oryginalnych i hipotetycznych, również mniej lub bardziej realnych;
- rozwiązywanie problemów i zadań zgodnych z potrzebami uczniów, ale także takich, które pozwolą im wdrażać się do konstruktywnego pełnienia wartościowych ról społecznych.

Sytuacje i zadania edukacyjne rozwijające mądrość powinny więc sprzyjać aktywizacji myślenia i działania jednostek, ich usamodzielnianiu się podczas tego myślenia i działania, rozbudzaniu ich zaangażowania emocjonalnego oraz społecznego, a także uwrażliwianiu na potrzeby oraz możliwości własne i innych ludzi poprzez refleksję nad zdarzeniami i autorefleksję. W książce tej zostaną zaprezentowane zadania i sytuacje edukacyjne prowadzące do takich właśnie efektów kształcenia i wychowania. Jest to możliwe w toku celowego i metodycznego działania nauczyciela realizującego edukację dla mądrości z młodzieżą. Zgodnie z koncepcją *Teaching for Wisdom* R. J. Sternberga powinny one uwzględniać zintegrowane rozwijanie różnych typów inteligencji (analitycznej, twórczej i praktycznej) oraz mądrego myślenia, w skład którego wchodzi: myślenie refleksyjne, myślenie dialogiczne i myślenie dialektyczne.

### 3.1. Rozwijanie inteligencji analitycznej

Inteligencja analityczna jest podstawą funkcjonowania poznawczego, a zatem gromadzenia i przetwarzania informacji. Łączy się z pamięcią, koncentracją i podzielnością uwagi, myśleniem krytycznym oraz różnymi procesami umysłowymi, takimi jak analiza i synteza, porównywanie, klasyfikowanie czy szacowanie. Jako taka obejmuje zdolność do myślenia abstrakcyjnego oraz umiejętność rozwiązywania problemów i przyswajania wiedzy, dlatego najczęściej wiązana jest z umiejętnościami szkolnymi i akademic-

kimi. Łatwość weryfikacji wiedzy oraz zastosowanych procesów poznawczych podczas rozwiązywania problemów typowo szkolnych powoduje, że właśnie ten typ inteligencji jest najczęściej rozwijany w toku edukacji szkolnej i sprawdzany w testach szkolnych, które najczęściej weryfikują zdolności językowe, matematyczno-logiczne, przestrzenne. Z punktu widzenia edukacji dla mądrości należy w tym miejscu podkreślić znaczenie tej inteligencji w myśleniu i działaniu mądrego człowieka.

Skoro zdolność myślenia analityczno-krytycznego jest niezbędna każdemu człowiekowi, należy ją rozwijać wraz z innymi typami inteligencji oraz zdolnościami i kompetencjami sprzyjającymi mądrymu myśleniu i działaniu. W myśl edukacji dla mądrości jednostka powinna się bowiem rozwijać harmonijnie. Nadmierne skupienie jedynie na inteligencji analitycznej może powodować brak zdolności rozumienia związków przyczynowo-skutkowych między elementami wiedzy czy problemy z zastosowaniem wiedzy w praktyce życiowej oraz w wyszukiwaniu twórczych i praktycznych rozwiązań.

W szkole, w celu pobudzenia i rozwijania zdolności analitycznych, uczniowie powinni realizować zadania związane z porównywaniem, wyłanianiem podobieństw i różnic, analizą i oceną czynników określonych zadaniem, dokonywać analizy i krytyki przyjętego rozwiązania, wyjaśniać przyczyny zjawisk i sytuacji zadaniowych oraz oceniać słuszność założeń i weryfikować postawione hipotezy. Charakter i rola tego typu zadań zmienia się jednak, gdy problemy podejmowane przez uczniów opierają się na ich doświadczeniu, pozwalają na aktywną eksplorację i poznawanie otoczenia poprzez jego wyjaśnianie i interpretację, są bliskie życiowym problemom i sytuacjom, które uczeń zna i obserwuje w bliskim mu środowisku oraz powodują nabywanie umiejętności przydatnych także podczas realizacji zadań pozaszkolnych. Czytelnik nie znajdzie więc w tym poradniku zadań rozwijających jedynie inteligencję analityczną, gdyż jest ich pod dostatkiem w podręcznikach szkolnych oraz przewodnikach metodycznych służących rozwijaniu kompetencji szkolnych. W tej książce, ukazującej, w jaki sposób rozwijać mądrość uczniów na wyższych etapach kształcenia, przytoczone będą tylko takie ćwiczenia, które sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi uczniów, czyli rozwijaniu i doskonaleniu inteligencji analitycznej w integracji z innymi zdolnościami, umiejętnościami i sprawnościami.

### 3.2. Rozwijanie inteligencji twórczej

Twórczość pojawia się wcześnie w życiu jednostki i przejawia się najpierw w zabawie dziecka, a potem rozprzestrzenia się na inne dziedziny życia człowieka. Jednak do działań twórczych jednostka powinna być aktywizowana. Pozwala to utrzymać aktywność twórczą i wykorzystywać ją w nauce, pracy zawodowej i życiu osobistym. Ważne jest także budzenie wewnętrznej motywacji do działania i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa podczas realizacji zadań o charakterze otwartym. Działanie twórcze nie powinno być bowiem krytykowane, ośmieszane i piętnowane.

W myśleniu twórczym biorą udział specyficzne operacje intelektualne: abstrahowanie (wyłanianie cech przedmiotów), asocjacje (łączenie cech bliskich sobie lub odległych i oryginalnych), rozumowanie dedukcyjne (wysnuwanie logicznych wniosków z ogólnych praw), rozumowanie indukcyjne (tworzenie ogólnych praw na podstawie pojedynczych zdarzeń), tworzenie metafor (mówienie o jednej rzeczy w kategoriach związanych z inną rzeczą lub zjawiskiem, np. „kamienne serce” – uczucie określane jest w kategoriach kamienia: zimne, nieczułe itd.) czy dokonywanie transformacji (przekształcanie jednego obiektu w inny)<sup>1</sup>. Jest to jednak często sfera zaniedbana w edukacji szkolnej ze względu na brak niezbędnych kompetencji nauczyciela w tym zakresie oraz z powodu trudności związanych z organizacją w szkole zadań niepodlegających ocenie nominalnej i pomiarowi jakości wytworów. Nastawienie wychowawców i nauczycieli na analizę wymiernego i oczekiwanego przez nich efektu działania ucznia również sprzyja zaniechaniu rozwijania myślenia twórczego w szkole na rzecz rozwijania – bardziej wymiernego i akceptowanego społecznie – myślenia analitycznego.

Tymczasem w założeniach edukacji dla mądrości niezbędną jest rozwijanie twórczości jako podstawy zdolności jednostki do generowania pomysłów niezbędnych do rozwiązania pojawiających się problemów oraz modyfikacji otaczającej rzeczywistości dla dobra indywidualnego i grupowego. Problemy o charakterze twórczym uczą także samodzielności w rozwiązywaniu zadań z wykorzystaniem takich rodzajów myślenia, jak: myślenie dywergencyjne (oryginalność, płynność, giętkość myślenia, elaboracja i wrażliwość na problemy), myślenie pytajne, myślenie probabilistyczne, myślenie metaforyczne czy myślenie kombinatoryczne.

<sup>1</sup> Zob. E. Nęcka, *Trening twórczości*, GWP, Sopot 2016.

Dlatego ważne jest stosowanie w edukacji różnego rodzaju metod i technik rozwijających twórczość ucznia, co ukazują poniższe przykłady. Ich zasadniczym celem jest rozwijanie elastyczności i giętkości myślenia młodych ludzi, otwartości na niestereotypowe powiązania cech, pojęć i obiektów oraz przełamywanie schematyzmu myślenia i działania uczniów w toku realizacji zadań powiązanych z umiejętnościami typowo szkolnymi (inteligencją analityczną i refleksyjnością) oraz tematyką poszczególnych przedmiotów.

## Zadanie 1

„Łańcuch skojarzeń”

– rozwijanie płynności i giętkości skojarzeniowej.

Uczniowie mogą realizować to zadanie w zespołach 6–8-osobowych. Każdy z nich rozpoczyna łańcuch skojarzeń dowolnym wyrazem<sup>2</sup> – zapisuje ten wyraz początkowy na kartce, a następnie przekazuje ją sąsiadowi z prawej. Każdy z uczestników zespołu otrzymuje zatem kartkę z wyrazem początkowym napisanym przez poprzednika i dopisuje swoje skojarzenie związane z zapisanym pojęciem. Po napisaniu swojego skojarzenia przekazuje on kartkę kolejnej osobie siedzącej z prawej itd. Kolejne skojarzenia do wyrazu usłyszanego jako ostatni w łańcuchu skojarzeń podają wszyscy członkowie zespołu, np. w ramach przedmiotu podstawy przedsiębiorczości można rozpocząć skojarzenia od wyrazu „pieniądze”:

pieniądze → bogactwo → krezus → przepych → sułtan → Irak → ropa

<sup>2</sup> Wyrazy mogą być wylosowane z pudełka, wskazane przez innych według jakiegoś kodu (np. na stronie 10 encyklopedii lub podręcznika, wers 12, wyraz 3) lub wyznaczone przez koleżkę albo koleżankę z pary. Przykłady i treści do proponowanych uczniom ćwiczeń mogą też być powiązane z aktualnie omawianą w szkole tematyką czy realizowanym przedmiotem – pozwoli to nauczycielowi integrować rozwijanie mądrości z zadaniami i celami przedmiotów określonymi w podstawie programowej czy programach na danym etapie kształcenia. Ideą edukacji dla mądrości jest włączenie jej do typowych zajęć i lekcji realizowanych z uczniami, by nie traktować ćwiczeń i zadań związanych z rozwijaniem mądrości jako okazjonalnego czy „odświętnego” działania metodycznego nauczyciela.

Następnie uczniowie podczas pracy zespołowej wypisują jak najwięcej (przynajmniej 10) związków między pojęciem pierwszym i ostatnim, np. „pieniądze” i „ropa”<sup>3</sup>.

## Zadanie 2

„Skojarzenia bliższe i dalsze”

– rozwijanie płynności i giętkości skojarzeniowej w ramach przedmiotu język obcy nowożytny.

Każdy uczeń otrzymuje kartkę z czterema hasłami, do których wymyśla i dopisuje co najmniej trzy bliższe i trzy dalsze skojarzenia związane z zapisanymi hasłami (np. *river* – bliższe skojarzenia: *water, bottom, current*; dalsze skojarzenia: *bridge, holidays, map*):

Nearer and further associations

<p>river</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 5px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 5px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div> </div>	<p>holiday</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 5px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 5px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div> </div>
<p>school</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 5px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 5px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div> </div>	<p>friendship</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 5px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 5px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div> </div>

Źródło: opracowanie własne.

<sup>3</sup> Aktywność uczniów przy wszystkich proponowanych w tym przewodniku zadaniach może przebiegać w różnych formach organizacyjnych: albo pomysły będą wymyślane techniką „rundka” i prezentowane słownie, albo każdy z uczniów otrzyma takie same lub zróżnicowane zestawy elementów sytuacji zadaniowej (poprzez losowanie lub świadomy wybór) i będzie indywidualnie generował pomysły rozwiązania zadania, albo będzie to realizowane w zespołach zadaniowych, gdzie każdy zespół otrzyma takie same lub zróżnicowane zestawy elementów sytuacji zadaniowej (także w zależności od kompetencji i zainteresowań członków zespołu). A zatem zadania proponowane w tej książce umożliwiają nauczycielowi także różnicowanie form oraz stopnia trudności środków dydaktycznych w zależności od przedmiotu, możliwości, umiejętności i zainteresowań uczniów.

### Zadanie 3

„Jak można wykorzystać inaczej manipulację językową?”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej podczas realizacji treści z przedmiotu język polski.

Uczniowie wymyślają jak najwięcej przykładów nietypowego wykorzystania w życiu codziennym (lub w sytuacjach okazjonalnych) manipulacji językowej (odpowiedniego zastosowania środków językowych, cech wyrazów i struktur gramatycznych), np. do naprawy otaczającej rzeczywistości, doskonalenia relacji z rówieśnikami, rodzicami albo z nauczycielami.

### Zadanie 4

„Co by było, gdyby...”

– rozwijanie płynności ideacyjnej oraz refleksyjności podczas realizacji treści z różnych przedmiotów.

Zadaniem uczniów jest przeanalizowanie skutków krótkoterminowych, średnioterminowych i długoterminowych w przypadku zaistnienia przykładowych sytuacji, np.:

- *Co by było, gdyby wejściówki do pubów podrożały nagle stukrotnie?* (w ramach przedmiotu wiedza o kulturze);
- *Co by było, gdyby pewnego dnia zniknął druk?* (w ramach przedmiotu historia);
- *Co by było, gdyby pewnego dnia doszło do rozpadu Unii Europejskiej?* (w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie);
- *Co by było, gdyby nagle ludzie przestali wtórnie wykorzystywać surowce?* (w ramach przedmiotu geografia);
- *Co by było, gdyby pewnego dnia zniknęły wszystkie satelity telekomunikacyjne?* (w ramach przedmiotu informatyka);
- *Co by było, gdyby ludzie nie mieli zdolności przebaczenia innym ich przewinień?* (w ramach przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie).

## Zadanie 5

„Świat bez wad”

– rozwijanie zdolności do pogłębionej koncentracji uwagi na zjawiskach społecznych oraz płynności i giętkości ideacyjnej w zakresie dostrzegania w nich wad i usuwania ich, np. w ramach przedmiotów wiedza o społeczeństwie, geografia czy podstawy przedsiębiorczości.

Wśród problemów współczesnego świata (zidentyfikowanych i omawianych w ramach różnych przedmiotów) wyłonionych podczas pracy zespołowej uczniowie wybierają ten, który według nich jest najbardziej uciążliwy. Zastanawiają się głośno nad jego cechami i skutkami, a przedstawiciele innych zespołów podczas dyskusji pomagają je dostrzec i określić. Następnie uczestnicy zespołów mają za zadanie przekształcić negatywne zjawiska i cechy danego problemu w pozytywne tak, by zniwelować negatywne skutki jakiegoś działania ludzi lub hipotetycznie je usunąć.

## Zadanie 6

„Skojarzenia i analogie”

– rozwijanie myślenia metaforycznego podczas analizy zjawisk społecznych, norm i wartości w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie.

Uczniowie kolejno kończą rozpoczęte przez nauczyciela zdanie: *Gdy mówię słowo „demokracja”, to myślę o...* Kolejnym zadaniem uczniów jest wyszukanie podobieństw i różnic w odniesieniu do tego pojęcia według zasady: *Demokracja jest jak (kto? co?)... , ponieważ...*, a następnie *Demokracja nie jest jak (kto? co?)... , ponieważ...* Wymyślone skojarzenia i porównania mogą służyć zdefiniowaniu pojęcia lub opracowaniu go pod kątem treści omawianych na przedmiocie.

## Zadanie 7

„Wynalazki, jakich jeszcze nie ma”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej oraz myślenia asocjacyjnego w ramach różnych przedmiotów.

Zadaniem uczniów (indywidualnie, w parach lub zespołach) jest wymyśleć przedmioty lub urządzenia, które byłyby potrzebne np. w leczeniu i rehabilitacji ludzi lub zwierząt, przy ułatwianiu codziennych czynności lub w niecodziennych sytuacjach, np. podczas wakacji. Każdemu z tych wynalazków należy nadać nazwę, opisać jego sposób działania i możliwe funkcje w zależności od rozwiązywanego problemu, np. podczas realizacji treści z zakresu przedmiotów: chemia, fizyka, biologia, informatyka, podstawy przedsiębiorczości, przyroda – przedmiot uzupełniający czy zajęcia techniczne – przedmiot uzupełniający. Zadanie może być też zrealizowane w formie opisowej – w dowolnym języku, plastycznie lub multimedialnie – w zależności od zainteresowań i zdolności poszczególnych uczniów.

## Zadanie 8

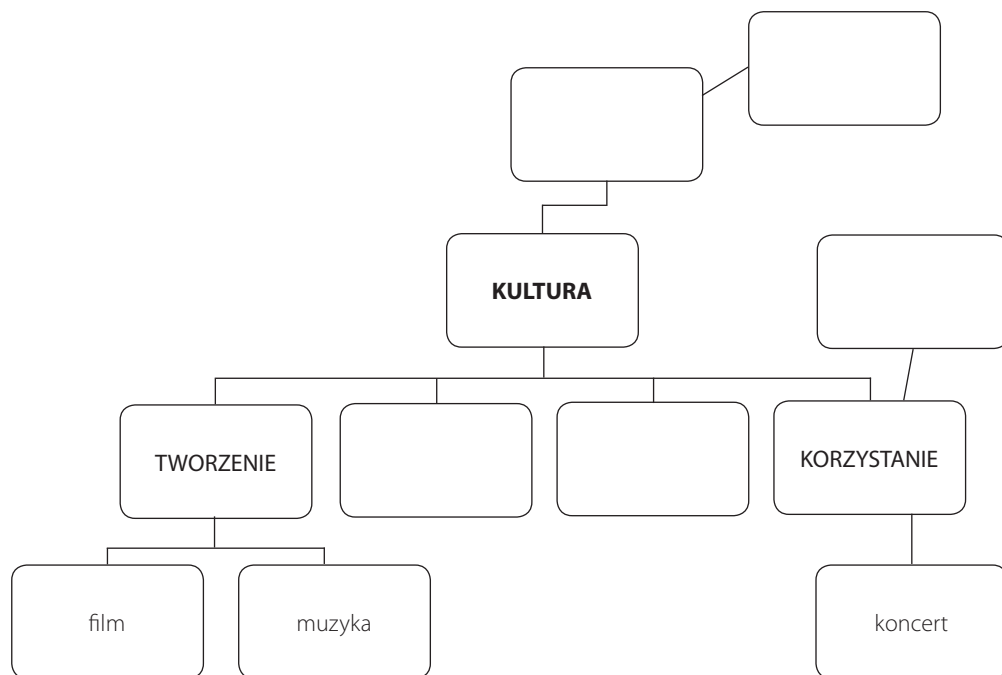
„Kultura – co to takiego?”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej podczas opracowania pojęcia metodą mapy mentalnej w ramach przedmiotu wiedza o kulturze.

Uczestnicy w zespołach zadaniowych wyjaśniają pojęcie „kultura”, posługując się mapą mentalną. Powinno być ono zdefiniowane poprzez główne, podrzędne i coraz bardziej szczegółowe skojarzenia oraz wskaźniki. Wszystkie wyłonione główne pojęcia (np. „media, sztuka, literatura, wynalazki...” lub „projektowanie, tworzenie, produkowanie, korzystanie...” – w zależności od podejścia i pomysłowości uczestników zespołu) stanowią odrębne odnogi pojęciowe mapy, które uczestnicy opisują, korzystając z wyrazów, równoważników zdania i symboli graficznych. Takie samo opracowanie może dotyczyć pojęć z różnych przedmiotów zgodnie z efektami kształcenia określonymi w podstawie

programowej, np.: demokracja, mobbing, kontrkultura, subkultura, pluralizm kulturowy, manipulacja, twórczość, mądrość, przebieżność komputerowa, czynniki klimatotwórcze itd.

Mapa myśli na temat *Kultura*



Źródło: opracowanie własne.

## Zadanie 9

„Konflikt wartości – jak rozpoznać i rozwiązać?”

– rozwijanie zdolności koncentracji uwagi na zjawiskach społecznych oraz płynności i giętkości ideacyjnej, np. w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie, wiedza o kulturze czy wychowanie do życia w rodzinie.

Zadaniem uczniów jest wymyśleć sposoby dokładniejszej eksploracji i rozwiązania problemu opartego na rozbieżnościach światopoglądowych czy uznawanych przez ludzi wartościach (np. w kontekście różnic pokoleniowych czy subkulturowych).

W przypadku problemów z generowaniem pomysłów na ten temat można zaproponować następujące pytania i zadania inspirowane aktywnością:

- *Z czym kojarzy się Wam pojęcie „konflikt pokoleń”? Wypiszcie takie skojarzenia z użyciem techniki „gwiazda skojarzeń”.*
- *Na czym polega konflikt pokoleń? Jak go rozpoznać? Jak można go opisać?*
- *Z czego wynika konflikt pokoleń? Co może być jego podłożem?*
- *Jakie zachowania są podłożem konfliktu pokoleń? Jakie cechy charakteru sprzyjają konfliktowi pokoleń?*
- *Jakie sytuacje z Waszego otoczenia potwierdzają występowanie tego konfliktu?*
- *Jakie formy może przybrać ten problem w relacjach między młodymi i starszymi członkami społeczeństwa?*
- *Jaki związek z konfliktem pokoleń ma doświadczenie, wiedza, a jakie kompetencje interpersonalne czy intrapersonalne?*
- *Jakie są różnice między młodością a dorosłością lub starością? Jakie są cechy wspólne?*
- *Jaki związek z przełamywaniem barier pokoleniowych ma szacunek dla drugiego człowieka? A jaki związek ma szacunek dla siebie samego?*
- *W jaki sposób przeciwdziałać konfliktom wynikającym z różnic pokoleniowych?*
- Itp.

Oczywiście uczniowie mogą i powinni również sami wymyślać pytania i zadania związane z poznawaniem tego zjawiska społecznego – wtedy będą rozwijać myślenie pytajne poprzez odpowiedzi na pytanie: *Co mnie dziwi, co mnie zastanawia w zjawisku „konflikt pokoleń”?*

---

## Zadanie 10

„Oblicza empatii”

– rozwijanie refleksyjności, giętkości skojarzeniowej i ideacyjnej oraz myślenia metaforycznego, np. w czasie godzin z wychowawcą, etyki lub wychowania do życia w rodzinie.

Uczniowie pracują w 3–4-osobowych zespołach. Każdy zespół otrzymuje papier pakowy lub duży brystol i pisaki w różnych kolorach. Zadaniem uczniów jest zilustrować graficznie zdolność człowieka do empatii. Uczestnicy tworzą plakat prezentujący zdolność rozumienia innych ludzi oraz umiejętność wczuwania się w ich potrzeby i uczucia. Podczas prezentacji prac powinna nastąpić dyskusja nad wartością i możliwościami wdrażania takiego zachowania w życie.

---

## Zadanie 11

„Recepta na optymizm”

– rozwijanie zdolności do myślenia pytajnego i asocjacyjnego, np. w czasie godzin z wychowawcą, etyki lub wychowania do życia w rodzinie.

Uczestnicy wypowiadają się kolejno, próbując wyjaśnić i uszczegółwić pojęcie „optymizm”. Następnie generują problemy do pytania: *Co mnie dziwi, co mnie zastanawia przy ludziach – pesymistach?* Inni uczestnicy podejmują próby sformułowania odpowiedzi na podane pytanie. Później w parach lub w zespołach zadaniowych uczestnicy formułują zasady i wskazówki związane z optymistycznym podejściem do życia. Po wysłuchaniu prezentacji uczestnicy mają prawo zadać autorom danej *recepty* pytania lub wskazać jakieś wątpliwości związane z daną *receptą na optymistyczne życie*. Autorzy z kolei wyjaśniają wątpliwości i odnoszą się do refleksyjnych uwag innych.

---

## Zadanie 12

„Projektowanie odpoczynku”

– rozwijanie płynności i giętkości słownej oraz skojarzeniowej, np. w ramach takich przedmiotów, jak: godziny z wychowawcą, biologia czy wychowanie fizyczne.

Uczniowie pracują w zespołach 3–4-osobowych. Wybierają obiekty z trzech kategorii i zapisują w zespołach 3 wyrazy z podanych kategorii, np.:

- będący nazwą czynności (np. *leżenie*);
- będący nazwą rzeczy (np. *kredka*);
- będący nazwą miejsca (np. *ławka*).

W kolejnym etapie zadania zespoły, wykorzystując wybrane i zapisane wyrazy, wymyślają działania relaksujące, które można zrealizować lub zaplanować przy jednoczesnym zastosowaniu wszystkich wybranych wcześniej elementów z podanych kategorii (np. *jak można wypoczywać lub relaksować się, leżąc oraz mając do dyspozycji ławkę i kredkę*). Tych pomysłów ma być co najmniej 10. Po ich prezentacji wszyscy uczniowie zastanawiają się, które z nich mogą być przydatne przy uwzględnieniu zasad higieny pracy i wypoczynku.

## Zadanie 13

„Kruszenie problemu”

– rozwijanie płynności skojarzeniowej oraz myślenia transformacyjnego.

Uczniowie kolejno wymieniają problemy i trudności dostrzeżone przez nich w otaczającym świecie (albo w związku z omawianymi treściami danego przedmiotu, np. biologii, chemii, matematyki, wiedzy o kulturze, edukacji dla bezpieczeństwa, etyki czy wiedzy o społeczeństwie). Następnie w parach lub zespołach podejmują jeden z problemów, wymieniają jego przyczyny i negatywne skutki. Po kolejnym zaprezentowaniu wszystkich przemyśleń na temat analizowanych problemów uczestnicy wybierają jeden z nich – ten, który jest im najbliższy, najbardziej dla nich uciążliwy lub wymaga natychmiastowych działań, by przerwać jego eskalację (oczywiście może to też być kilka problemów do „kruszenia” w zespołach zadaniowych). Potem uczniowie w zespołach wypisują wszystkie swoje pomysły, które mogą im posłużyć do likwidacji danego problemu – pomysły ulepszenia i naprawy otaczającej rzeczywistości lub rozwiązania problemu związanego z treściami jakiegoś przedmiotu. Podczas prezentacji pomysłów analizowana jest

ich oryginalność i atrakcyjność – który z nich jest interesujący, nietuzinkowy, zachęcający do wykorzystania, atrakcyjny dla młodych ludzi itp.

## Zadanie 14

„Co można zrobić, by zmienić...?”

– rozwijanie płynności i giętkości myślenia oraz myślenia transformacyjnego z wykorzystaniem techniki „Scamper”.

Uczniowie w zespołach zadaniowych zastanawiają się nad rozwiązaniem jakiegoś problemu przy pomocy działań, pytań i sugestii wprowadzania modyfikacji w działaniu techniką „Scamper”:

- S (*substitute*) – Jak zamienić zjawisko/obiekt lub jego element czymś innym?
- C (*combine*) – Jak połączyć element lub całe zjawisko/obiekt z czymś innym?
- A (*adapt*) – Jak zaadoptować istniejące pomysły do tego zjawiska/obiektu?
- M (*modify*) – Jak zmienić rozmiar zjawiska/obiektu?
- P (*put to another use*) – Jak wykorzystać/zastosować zjawisko/obiekt inaczej?
- E (*eliminate*) – Jaki element odjąć z tego zjawiska/obiektu?
- R (*reverse*) – Jak odwrócić elementy tego zjawiska/obiektu lub jego wykorzystanie/zastosowanie?

Uczniowie mogą realizować w ten sposób następujące przykładowe tematy:

- w ramach przedmiotu filozofia: *Współpraca międzynarodowa*;
- w ramach przedmiotu historia: *Liberalizm*;
- w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie: *Model polityki wobec mniejszości narodowych i imigrantów lub władza wykonawcza w państwie demokratycznym*;
- w ramach przedmiotu podstawy przedsiębiorczości: *Prawa konsumenta lub Reklama*.

### 3.3. Rozwijanie inteligencji praktycznej

Mądrość życiowa i praktycyzm działania towarzyszy jednostce od urodzenia. Niemowlęta eksplorują świat polisensorycznie – muszą dotknąć i samodzielnie sprawdzić sposób działania przedmiotów (np. rzucając je na podłogę), poznają stosunki przestrzenne i zagrożenia z nich wynikające poprzez przemieszczanie się z miejsca na miejsce (np. na czworakach), rozwiązują problemy związane z odczytywaniem i nadawaniem komunikatów oraz uczeniem się mowy. Później dzieci radzą sobie z problemami na miarę ich potrzeb i możliwości przykładowo poprzez zastępowanie fantastycznych i niedostępnych obiektów przedmiotami z otoczenia oraz sprawdzając różnego rodzaju taktyki zaspokojenia swoich potrzeb poprzez analizę zachowania dorosłych. Z kolei w okresie adolescencji jednostki realizują zadania związane z uczeniem się, pracą na rzecz innych, wolontariatem, realizacją swoich zainteresowań, niejednokrotnie podejmując złożone decyzje i dokonując wyborów, które są związane z wyrzeczeniami, odpowiedzialnością, wytrwałością oraz cierpliwością. Ponadto udzielają oni porad innym młodym, kierując się zarówno swoimi doświadczeniami żywymi i edukacyjnymi, jak i na podstawie obserwacji otaczających pozytywnych wzorców osobowych. Można więc stwierdzić, że inteligencja praktyczna jest niezbędna w różnych dziedzinach aktywności człowieka, a zatem jej doskonalenie oraz używanie jest konieczne.

Zadania rozwijające inteligencję praktyczną w różnych zakresach pozwalają jednostce poznać siebie, swoje możliwości i ograniczenia, ale także rozumieć i uwzględniać czynniki środowiska zewnętrznego we własnym działaniu. Dzięki temu potrafi praktycznie rozwiązywać napotkane trudności lub problemy życiowe, które wymagają aktywnej analizy, zdefiniowania i rozstrzygnięcia. Taka osoba ma z reguły ukształtowaną adekwatną samoocenę i jest stabilna emocjonalnie, nie ustaje też w dążeniu do osiągnięcia celu – mimo pojawiających się trudności. Jednostki mające rozwiniętą inteligencję praktyczną potrafią też z sukcesem prezentować swoje pomysły i wytwory oraz w dialogu przekonać innych do ich walorów, mają rozwinięte zdolności organizatorskie i przywódcze, co sprzyja rozwiązywaniu problemów podczas pracy zespołowej.

W koncepcji edukacji dla mądrości inteligencja praktyczna jest niezbędna do rozwiązywania problemów życia codziennego

w rodzinie, pracy czy w kontaktach interpersonalnych. Jest ona podstawą dokonywania trafnych wyborów dotyczących rozwiązywania problemów (z uwzględnieniem dobra jednostki i ogółu), a także gotowości do:

- podejmowania prób rozwiązania problemów istotnych z punktu widzenia jednostki czy społeczeństwa;
- wprowadzania do swojego życia/działania „nauk” pochodzących z różnych źródeł;
- wyciągania z informacji praktycznie użytecznych wniosków;
- podejmowania trudnych decyzji na poziomie indywidualnym i społecznym.

Niezbędne jest więc, by uczniowie doświadczali zastosowania własnych pomysłów do rozwiązania problemu, ukazywali sposób ich wykorzystania, projektowali etapy wdrożenia pomysłów w życie czy demonstrowali efekty swojego działania przy rozwiązywaniu problemu. Przykłady zadań i problemów w tej części przewodnika ukazują metodyczne możliwości organizacji takiej właśnie aktywności młodzieży.

## Zadanie 1

„Czy w życiu można się pogubić?”

– rozwijanie płynności ideacyjnej oraz gotowości do konstruktywnego rozwiązywania problemów życiowych. Może być realizowane np. w czasie godzin z wychowawcą, wychowania do życia w rodzinie, filozofii czy etyki.

Uczniowie wypisują na tablicy możliwe – hipotetyczne – sytuacje trudne dla młodych ludzi (*zerwanie przyjaźni, związku, odejście z rodziny jednego z rodziców, śmierć bliskiej osoby, niezdany egzamin* itp.). W zespołach zadaniowych uczestnicy proponują możliwe i konieczne zachowania w takich chwilach (w wybranych lub we wszystkich wymienionych) oraz do kogo i jak można się zwrócić z prośbą o pomoc. Podejmują też próby sformułowania kilku porad dla osób będących w omawianych sytuacjach. Analiza przydatności tych porad polega na ocenie, która z nich jest najlepsza, a która najgorsza – wraz z uzasadnieniem.

## Zadanie 2

„Udowodnię, że nie można!”

– rozwijanie płynności ideacyjnej oraz zdolności do rozwiązywania problemów praktycznych, przełamywanie schematów myślenia, przykładowo podczas realizacji treści z przedmiotów: wiedza o kulturze, etyka, informatyka, wiedza o społeczeństwie czy wychowanie do życia w rodzinie.

Uczniowie mają przedstawione pewne wybrane problemy lub negatywne zjawiska z otaczającej rzeczywistości (albo losują po jednym z pudełka przygotowanego przez nauczyciela, np. *zdrada, hejting w sieci, molestowanie, seksizm, agresja, wulgaryzmy*). Uczestnicy opisują je krótko, a następnie wymyślają i prezentują argumenty przeciwko tym zjawiskom. Uzupełnieniem tych wypowiedzi o dowody i kolejne argumenty może też być przeszukiwanie literatury i mediów pod kątem sytuacji krytycznych i trudnych wynikających z takiego właśnie negatywnego zachowania innych. Jednym słowem uczniowie w zespołach zadaniowych lub indywidualnie gromadzą materiał dowodowy przeciwko wybranemu lub wylosowanemu zachowaniu.

---

## Zadanie 3

„Upominek dla kogoś, kto nie lubi...”

– rozwijanie płynności ideacyjnej, empatii oraz gotowości do rozwiązywania problemów praktycznych, np. w ramach przedmiotu podstawy przedsiębiorczości.

Instrukcja do pracy indywidualnej ucznia:

1. Przypomnij sobie i określ awersje bliskiej osoby, która miałyby być obdarowana (np. *koleżanki, która ma urodziny, przyjaciela, rodziców, rodzeństwa, kolegi/koleżanki lub wychowawcy wylosowanych przy organizacji prezentów mikołajkowych lub gwiazdkowych*).
2. Wymyśl co najmniej 10 upominków dla tej osoby, uwzględniając to, czego ona nie lubi; pamiętaj o zasadzie *im więcej pomysłów, tym lepiej*. Możesz tu spróbować

przełamać jej awersję, przekonać ją do tego, czego nie lubi lub połączyć to, co ona lubi z tym, czego nie lubi w atrakcyjny, intrygujący i delikatny sposób, by nie urazić bliskiej osoby i nie sprawić jej przykrości brakiem swojej wrażliwości i empatii.

3. Po wygenerowaniu pomysłów wybierz spośród nich ten, który według Ciebie jest najlepszy. Uzasadnij w 10 zdaniach swój wybór (pod kątem wiedzy o obdarowywanej osobie) oraz zaplanuj sposób wręczenia upominku.
4. Do prezentacji swojego pomysłu przygotuj kartkę z graficzną ilustracją prezentu – do wywieszenia na tablicy.
5. Oceny atrakcyjności pomysłu i jego uzasadnienia będzie dokonywać zespół klasowy poprzez wybór takich prezentów, które trafnie zostaną dostosowane do awersji osoby, która ma być obdarowana.

Przed rozpoczęciem prezentacji pomysłów prezentów nauczyciel sugeruje uczniom uważne wysłuchanie wystąpienia kolegi lub koleżanki. Następnie młodzi ludzie po kolei prezentują swoje pomysły i zawieszają graficzne ilustracje prezentów na tablicy, kolejno je numerując. Po zakończeniu wszystkich prezentacji każdy z uczniów otrzymuje trzy małe karteczki samoprzylepne, na których zapisuje numery wybranych przez siebie 3 prezentacji (oprócz swojej) – tych, które uznał za najbardziej trafne. Gdy wszyscy uczniowie podejmą decyzję co do wyboru najbardziej trafnych pomysłów i zapiszą na karteczkach odpowiednie numery, mogą podejść do tablicy i przykleić swoje karteczki na wybranych ilustracjach prezentów. Po tej informacji zwrotnej powinno nastąpić uzasadnienie dla najbardziej uznanych pomysłów, dyskusja na temat warunków odbioru społecznego i oceny generowanych przez różne osoby pomysłów oraz znaczenia rozwinięcia umiejętności przekonywania innych do własnych pomysłów.

---

## Zadanie 4

„Wady i zalety aktywności w sieci”

– rozwijanie płynności skojarzeniowej, otwartości na wieloznaczność oraz gotowości do rozpatrywania zjawisk z różnych punktów

widzenia, np. w ramach takich przedmiotów, jak informatyka czy godziny z wychowawcą.

Uczniowie podzieleni są na dwie części – jedna część zespołu klasowego zastanawia się nad minusami aktywnego bycia w społeczności internetowej, a druga część – nad plusami aktywnego bycia „w sieci”. Po prezentacji argumentów dotyczących pozytywnych i negatywnych aspektów aktywności internetowej młodzi ludzie zastanawiają się, w jaki sposób przeciwdziałać negatywnym zjawiskom i skutkom związanymi z aktywnością „w sieci”. Ich zadaniem jest wymyśleć jak najwięcej takich wskazówek dla internautów.

---

## Zadanie 5

„Ulepszamy pracę samorządu”

– rozwijanie płynności ideacyjnej oraz myślenia transformacyjnego w ramach takich przedmiotów, jak: wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości lub podczas godzin z wychowawcą.

Zadaniem uczniów jest dokładana analiza działania samorządu uczniowskiego klasowego, szkolnego lub rady szkoły. Później w zespołach zadaniowych młodzi ludzie wpisują w lewą kolumnę tabeli elementy (aktywności, działania, organizację itp.), które można lub należy poprawić, a w prawej kolumnie uzasadniają, dlaczego dane działanie lub aktywność wymaga ulepszenia. Po sformułowaniu potrzeby zmiany uczniowie analizują zapisane propozycje pod kątem możliwości i czasu ich wdrożenia, a następnie proponują konkretne działania mające na celu wprowadzenie zmiany w życie z uwzględnieniem opinii i preferencji różnych zespołów. Propozycje zmian i konkretnych działań powinny być przedstawione urzędującym przedstawicielom samorządu uczniowskiego. Po jakimś czasie od wprowadzenia zmian należy dokonać analizy przydatności ich wdrożenia.

Ulepszamy pracę samorządu uczniowskiego	
Co wymaga ulepszenia?	Dlaczego to wymaga ulepszenia?

Źródło: opracowanie własne.

## Zadanie 6

### „Działania charytatywne”

– rozwijanie empatii i wrażliwości na potrzeby innych ludzi oraz umiejętności działania projektowego, w ramach takich przedmiotów, jak: geografia, podstawy przedsiębiorczości, wiedza o społeczeństwie, etyka czy godziny z wychowawcą.

Uczniowie projektują wsparcie i udzielenie pomocy osobie, która tego potrzebuje, według kolejnych etapów:

1. Analiza potrzeb społecznych w środowisku lokalnym (np. wywiad środowiskowy w lokalnym domu pomocy społecznej).
2. Określenie celu i formy pomocy.
3. Opracowanie harmonogramu działań charytatywnych, pozwalających na osiągnięcie celu.
4. Określenie i poszukiwanie sojuszników oraz ekspertów wspierających osiągnięcie zaplanowanego celu pomocowego lub udzielających zezwolenia na przeprowadzenie akcji.
5. Realizacja zaplanowanych działań.
6. Prezentacja zrealizowanych działań charytatywnych.
7. Analiza problemów i osiągnięć oraz skuteczności swojego działania – od momentu analizy potrzeb społecznych do zamknięcia działania. Proponowanie modyfikacji własnego działania na poszczególnych etapach lub podczas organizacji samej pomocy<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Uwaga: aktywność tego typu nie powinna być oceniana przez nauczyciela w sposób typowy – poprzez ocenę nominalną. Ważne jest, by uczniowie doświad-

## Zadanie 7

### „Planowanie z przyszłości”

– rozwijanie refleksyjności, gotowości do planowania swoich działań i realizacji ich według planu, np. w ramach takich przedmiotów, jak: godziny z wychowawcą, wychowanie do życia w rodzinie czy podstawy przedsiębiorczości.

Uczniowie powinni podejmować próby planowania swojej przyszłości i poznawać służące właśnie temu techniki. Dotyczy to planowania wyboru kierunku studiów, realizacji jakichś zadań szkolnych (np. udziału w konkursie lub olimpiadzie przedmiotowej) czy życiowych (np. osiągnięcie celu osobistego).

W pierwszym etapie należy uzmysłwić sobie i skonkretyzować cel, do którego jednostka chce dotrzeć, np. wyjazd na wakacje w lipcu do wymarzonego miejsca. By to wydarzenie doszło do skutku, należy mieć na koniec czerwca zgromadzone fundusze i niezbędne rzeczy. Aby zgromadzić fundusze, należy wcześniej wykonać różne czynności, które pozwolą stopniowo uzbierać sumę niezbędną na pokrycie kosztów wyjazdu, więc to właśnie należy wcześniej określić i podjąć (np. odkładanie pieniędzy z upominków, wyprowadzanie psa sąsiadki, koszenie trawnika sąsiada, roznoszenie ulotek itp.). Niezbędne jest także wcześniejsze przemyślenie i gromadzenie poszczególnych rzeczy niezbędnych podczas podróży lub pobytu w wymarzonym miejscu (np. wywiad wśród znajomych, kto może co pożyczyć, rozmowa z rodzicami na temat ewentualnych prezentów imieninowych i urodzinowych, zakup rzeczy okazji, na wyprzedażach, by ich koszt był jak najmniejszy itp.). Być może takie właśnie działanie należy podjąć już w kwietniu i maju, by nie działać pochopnie w ostatniej chwili. Natomiast w marcu i kwietniu należy być może podjąć działania mające na celu orientowanie się i określanie szczegółów wyjazdu (np. miejsc wartych zobaczenia w okolicy, nawiązanie kontaktu z biurem podróży lub zabukowanie środka transportu – wtedy koszty wcześniejszych działań są niższe niż późniejszych itp.).

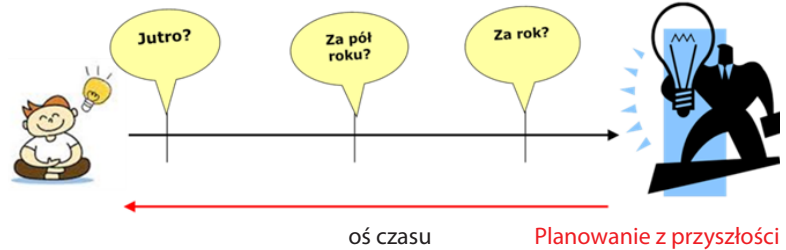
---

czali udzielania pomocy innym nie dla oceny dokonywanej przez nauczyciela, ale dla zaspokojenia własnej potrzeby aktywności czy budowania poczucia własnej wartości i skuteczności działania.

Takie planowanie może mieć formę osi czasu, na której należy zaznaczyć konkretne terminy oraz działania:

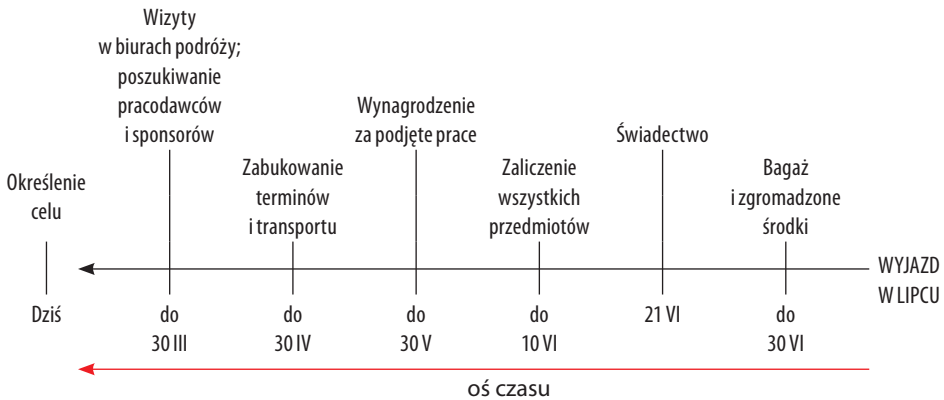
Techniki E. de Bono – planowanie własnego rozwoju

Zadanie: **zaplanuj własny rozwój w trzech krokach**



Źródło: opracowanie własne.

### Planowanie z przyszłości



Źródło: opracowanie własne.

Tego typu zadania uczą młodych ludzi planowania swoich działań, uświadamiają im potrzebę konsekwentnej realizacji kolejnych etapów podczas realizacji planu czy zamierzeń oraz budują pozytywne nastawienie do samodzielności przy osiągnięciu ustanowionego celu, wiarę we własne możliwości i kompetencje, poczucie sprawstwa. Pozwalają także analizować i przeżywać skuteczność swoich działań.

## Zadanie 8

### „Moje mocne i słabe strony”

– aktualizowanie świadomości na temat własnych mocnych i słabych stron, rozwijanie refleksyjności oraz umiejętności planowania własnego rozwoju (może być realizowane na każdym przedmiocie, jeśli analizę wiedzy, umiejętności i sprawności uczniowie ograniczą do zakresu treści przedmiotowych).

Każdy uczeń analizuje własne umiejętności, zdolności i kompetencje lub ich niedostatek, zapisuje je (np. w tabeli poniżej).

Moje mocne i słabe strony			
Moje mocne strony/ umiejętności/ zdolności	Jak je wykorzystać?	Moje słabe strony/ umiejętności/ zdolności	Jak je rozwinąć i wzmocnić?

Źródło: opracowanie własne.

Po wyłonieniu mocnych i słabych stron uczniowie proponują sposoby wykorzystania swoich umiejętności i zdolności. Zastanawiają się także nad możliwościami i działaniami pozwalającymi na wzmocnienie oraz rozwinięcie zdolności i umiejętności, które są na niskim poziomie. Następnie w zespołach projektują wygląd i organizację *Tablicy wzajemnego wsparcia*, gdzie będą wywieszane informacje na temat osób, do których można się zwrócić o pomoc przy problemach z określonych przedmiotów czy przy określonych zadaniach. Nauczyciel wspiera uczniów przy ustalaniu zasad wzajemnego tutoringu.

## Zadanie 9

„Nie wystarczy dużo wiedzieć, by być mądrym”

– rozwijanie płynności skojarzeniowej oraz zdolności do autorefleksji i modyfikowania własnego zachowania zgodnie z projektem, np. w ramach przedmiotu filozofia.

Uczniowie podzieleni są na 4-osobowe zespoły zadaniowe: połowa zespołów wyłania i zapisuje zachowania wskazujące na mądrość myślenia i działania jednostki, a druga – na głupotę w zachowaniu ludzi z otoczenia. Następnie wyniki pracy zespołów są prezentowane pozostałym – zespoły pracujące nad jednym problemem wzajemnie uzupełniają swoje wypowiedzi. Po prezentacji wyników rozważań w zespołach uczniowie zastanawiają się wspólnie nad przyczynami niemądrego zachowania ludzi w otoczeniu i proponują usuwanie tych przyczyn. Podczas dyskusji na ten temat mogą wskazywać przykłady z mediów, Internetu lub literatury albo z konkretnej lektury, jaka podlega aktualnie analizie.

Każdy z uczniów może także napisać rozprawkę lub esej na temat mądrości lub głupoty w otoczeniu, uzasadnić potrzebę mądrości w otaczającej rzeczywistości lub dokonać autorefleksji na temat: *W czym jestem podobny do mądrego człowieka?*

---

## Zadanie 10

„Giełda porad dla...”

– rozwijanie empatii, płynności i giętkości ideacyjnej, umiejętności udzielania rad osobom będącym w trudnych sytuacjach, w ramach takich przedmiotów, jak etyka lub wychowanie do życia w rodzinie.

Uczniowie słuchają (lub otrzymują zadanie wcześniejszego zapoznania się z wybranym tekstem) opowiadania lub pamiętników napisanych przez osoby mające jakiś problem zdrowotny lub

życiowy<sup>5</sup>. Po analizie treści tekstu zadaniem uczniów jest sformułowanie jak największej liczby porad dla osób z tego typu problemami lub napisanie listu do kolegi/koleżanki, u którego/której hipotetycznie został dostrzeżony omawiany problem. W tym liście powinny znaleźć się argumenty przekonujące do zmiany jego/jej zachowania.

## Zadanie 11

„Zgodnie z prawem”

– rozwijanie umiejętności formułowania czytelnej dla innych instrukcji oraz myślenia asocjacyjnego (ćwiczenie możliwe do realizacji w ramach różnych przedmiotów – w zależności od treści instrukcji).

Uczniowie, indywidualnie lub w zespołach, mają za zadanie napisać instrukcję do wylosowanej czynności. Powinna ona zawierać odniesienia do zasad i norm społecznych oraz przepisów prawa, także tych związanych z przestrzeganiem praw autorskich i własności intelektualnej. Przykłady zadań:

- *instrukcja przygotowania wypracowania na dany temat;*
- *instrukcja pisania programu komputerowego;*
- *instrukcja gromadzenia nagrań muzycznych;*
- *instrukcja zamieszczania zdjęć w Internecie itp.*

Podczas prezentacji instrukcji pozostali uczniowie wypowiadają się na temat czytelności kolejnych etapów czynności w niej wskazanych.

<sup>5</sup> Przykładem mogą być pamiętniki anorektyczki – <http://pamietnika-norektyczki.blox.pl/html> (21.06.2016) lub opowiadania z życia wzięte, np. [http://polki.pl/zdrowie\\_i\\_psychologia\\_z\\_zycia\\_wziete\\_artykul,10031536.html](http://polki.pl/zdrowie_i_psychologia_z_zycia_wziete_artykul,10031536.html) (21.06.2016), także te powiązane z braniem narkotyków (np. M. M. Malewska, *Narkotyki w szkole i w domu, zagrożenie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2004) czy niekontrolowanym używaniem leków (wyniki badań na temat nadużywania leków przez młodych ludzi są zaprezentowane w artykule *Nadużywanie popularnych leków dostępnych bez recepty nowym trendem wśród młodzieży*, [https://www.pum.edu.pl/\\_\\_data/assets/file/0004/67225/59-01\\_114-119.pdf](https://www.pum.edu.pl/__data/assets/file/0004/67225/59-01_114-119.pdf) (21.06.2016).

## Zadanie 12

### „Alternatywy”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej, myślenia pytajnego oraz budzenie gotowości do radzenia sobie z problemami, w ramach takich przedmiotów, jak wychowanie do życia w rodzinie albo godziny z wychowawcą.

Uczniowie w zespołach zadaniowych wymyślają i opisują jakąś problemową sytuację życiową i zapisują ją na kartce. Kartki zostają przekazane do innych zespołów tak, by każdy zespół pracował nad innym problemem niż sam wymyślił. Następnie młodzi ludzie zastanawiają się nad rozwiązaniem zapisanej przez innych sytuacji problemowej, podając wiele różnych alternatywnych sposobów zachowania (co najmniej 10). Po prezentacji pomysłów zachowania w danej sytuacji inni uczestnicy mogą dopytywać o szczegóły oraz prosić o wyjaśnienia.

## Zadanie 13

### „Czynniki do eliminacji”

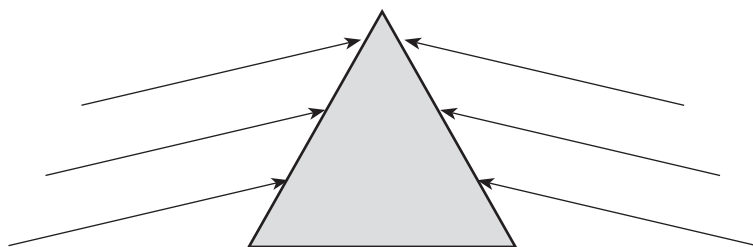
– rozwijanie refleksyjności oraz otwartości na analizę problemu z uwzględnieniem różnych perspektyw i wykorzystaniem technik: „kula śniegowa” oraz „metoda trójkąta”.

Uczniowie zastanawiają się indywidualnie nad 3 czynnikami podtrzymującymi nasilenie podanego problemu oraz 3 czynnikami sprzyjającymi rozwiązaniu podanego problemu – wykorzystują do tego graficzny wzór poniżej. Następnie uczestnicy łączą się w pary i uzgadniają swoje wspólne stanowisko – na kartce zapisują swoje uzgodnienia – 3 najistotniejsze czynniki podtrzymujące problem oraz 3 czynniki obniżające istnienie problemu. Po uzgodnieniu wspólnego stanowiska pary uczniów łączą się w czwórki, ponownie ustalają wspólne stanowisko i ponownie wyłaniają jedynie 3 najistotniejsze według grupy czynniki podtrzymujące istnienie problemu oraz 3 czynniki znoszące problem. Następnie czwórki łączą się w ósemki i praca jest podobna.

## Metoda trójkąta: czynniki do eliminacji

Czynniki podtrzymujące problem

Czynniki niwelujące problem



Źródło: opracowanie własne.

Zespoły ośmioosobowe wybierają spośród siebie reprezentantów, którzy prezentują na forum klasy uzgodnienia zespołów, po czym następuje dyskusja nad wynikami refleksji oraz wyłanianie podobieństw i różnic w stanowiskach zespołów. Przykładowym jej tematem mogą być treści z przedmiotu geografia: urbanizacja w Japonii lub korzystanie z nowoczesnych technologii w Europie.

**Zadanie 14**

„Podziel się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi”

– rozwijanie empatii i wrażliwości na potrzeby innych, zdolności do uczenia się pod presją czasu oraz umiejętności przekazywania swojej wiedzy i umiejętności innym przy wykorzystaniu metody stolików eksperckich.

Zadaniem wyznaczonych uczniów jest opracować lub przygotować samodzielnie wyznaczoną część materiału z zakresu treści realizowanych w ramach danego przedmiotu (np. po cztery lub pięć osób do jednego tematu w ciągu semestru). Po konsultacjach z nauczycielem – jako eksperci – obejmują przewodnictwo w grupie zajmującej się danym problemem, przekazują współuczestnikom przygotowane materiały lub/i instrukcje, a następnie zespół opracowuje na lekcji wskazany fragment tematu, wykorzystując do tego mapę myśli. Ekspert sugeruje tok postępowania, uzupełnia pomysły członków zespołu, inicjuje

i podtrzymuje dyskusję nad problemem, sprawdza na bieżąco poprawność realizowanych zapisów. Następnie praca zespołów jest prezentowana na forum klasy – prezentacja powstałych map myśli pozwala innym uczniom zapoznać się z innymi częściami omawianego tematu. Dotyczyć to może takich treści, jak:

- funkcje trygonometryczne trójkąta (sinus, cosinus, tangens, cotangens) w ramach treści przedmiotu matematyka<sup>6</sup>;
- główne teorie XX-wiecznej filozofii nauki (weryfikacjonizm, falsyfikacjonizm, teoria paradygmatów) w ramach treści przedmiotu filozofia;
- zasady dynamiki Newtona w ramach przedmiotu fizyka;
- metody rozdzielania składników roztworów właściwych i zawiesin w ramach przedmiotu chemia;
- przyczyny (polityczne, społeczne i gospodarcze) wybuchu II wojny światowej w ramach przedmiotu historia itp.

## Zadanie 15

„Jak organizować sobie naukę w domu?”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej podczas zespołowej „burzy mózgów”, rozwijanie refleksyjności i zwięzłości wyrażania swoich myśli w sytuacji reżimu czasowego, np. w ramach godzin z wychowawcą.

Uczestnicy pracują w zespołach 6-osobowych. Każdy z uczniów dostaje kartę do pisemnej „burzy mózgów” techniką „6-3-3”. Nauczyciel wyjaśnia zasady pracy nad rozwiązaniem problemu: uczniowie pracują w zespołach 6-osobowych, każdy z nich za każdym razem jest zobowiązany wymyśleć i zapisać na karcie 3 pomysły w ciągu 3 minut. Nie mogą się one powtarzać.

Przy rozpoczęciu pracy każdy z uczniów na swojej karcie (w pierwszym rzędzie) zapisuje trzy pomysły działania i zachowania sprzyjającego uczeniu się w domu. Po upływie trzech minut, na hasło nauczyciela *Zmiana!*, karta jest przekazywana zgodnie z ruchem zegara do kolejnego uczestnika (każdy uczeń z zespo-

<sup>6</sup> Ciekawe propozycje wykorzystania tej metody na lekcjach matematyki w szkole średniej zaprezentowały E. Pawłowska i A. Pałys, <http://www.zse.lublin.pl/prace/ep-prace/ep-2/006.html> (8.05.2016).

łu przekazuje kolejnej osobie swoją kartę). Teraz każdy na karcie (którą właśnie otrzymał) zapisuje w ciągu trzech minut kolejne trzy pomysły organizacji warunków do uczenia się w domu. Taka zamiana kartami trwa do momentu wypełnienia karty do końca, przez sześciu członków zespołu.

Lp.	Jak organizować sobie naukę w domu?		
	pomysł 1	pomysł 2	pomysł 3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

Źródło: opracowanie własne.

Po zakończeniu pracy w zespołach zadaniowych powinna nastąpić analiza – które z tych pomysłów mogą być najbardziej efektywne, a które najmniej i z jakich względów.

Rozwiązywanie problemów przy wykorzystaniu tej techniki może być realizowane także w sytuacji, gdy każdy zespół otrzymuje inny problem szczegółowy, uwzględniający trochę inny aspekt problemu głównego, np.:

- *wypoczynek podczas nauki;*
- *przedmioty wspierające naukę;*
- *osoby pomagające w uczeniu się;*
- *zasady organizacji nauki w domu.*

### 3.4. Rozwijanie refleksyjności

Zdolność myślenia refleksyjnego jest związana z umiejętnością świadomej analizy myśli, uczuć i działań w związku z przeżytych i właśnie przeżywanym doświadczeniem. Można zatem stwierdzić, że myślenie refleksyjne jest niezbędne podczas rozwiązywania problemów, gdy należy się zastanowić nad elementami problemowej sytuacji, czynnikami, które mają na nią wpływ, czy jej przyczynami. Taka strategia pozwala jednostce lepiej rozpoznać

sytuację problemową i jej warunki oraz zasadność własnego planowania, organizacji i działania.

Refleksja pozwala świadomie uczestniczyć w uczeniu się, podejmowaniu decyzji o wysiłku dla osiągnięcia określonego celu oraz wyborów najbardziej odpowiedniej metody działania w celu osiągnięcia zamierzeń itp. Myślenie refleksyjne pozwala jednostce krytycznie spojrzeć na siebie, dokonać samooceny, dojrzeć swoje mocne i słabe kompetencje oraz weryfikować przekonanie o sobie i własnej skuteczności.

Rozwijaniu refleksyjności sprzyjają metody problemowe aktywizujące myślenie w obszarze porównywania, analizy danych, stawiania hipotez i weryfikacji określonych założeń, ponownego rozważania możliwości i alternatyw działania w przypadku popełnienia błędu czy kwestionowania oraz korygowania dokonanych wyborów i podjętych decyzji w różnorodnych kontekstach, w przypadku pojawienia się nowych możliwości czy przy zmianie warunków i okoliczności. Warto pamiętać, że „refleksyjność rodzi refleksyjność”<sup>7</sup>. Z jednej strony refleksyjna postawa nauczycieli pozwala tworzyć warunki do refleksyjnego uczenia się uczniów, a z drugiej – rozwinięta zdolność krytycznej analiza zdarzeń i myślenie uczniów podczas działania utrwalają się i doskonalą.

Myślenie refleksyjne wiąże się ściśle z inteligencją analityczną, twórczą i praktyczną oraz myśleniem dialogicznym i dialektycznym, dlatego trudno jest wydzielić zadania rozwijające jedynie myślenie refleksyjne. Autorka tego przewodnika pominie więc w tym miejscu specyficzne i przykładowe zadania rozwijające samo myślenie refleksyjne dziecka, ponieważ takie wyłączenie będzie tworem sztucznym. Wszystkie bowiem zadania w tym przewodniku rozwijają refleksyjność ucznia.

### 3.5. Rozwijanie myślenia dialogicznego

Myślenie dialogiczne jest ściśle związane z empatią, otwartością na wieloznaczność i różnorodność w otaczającym świecie. Zasadniczo polega ono na rozpoznawaniu różnych opinii, warto-

---

<sup>7</sup> Za: S. J. Hamilton (2005), *Development in Reflective Thinking*, [http://www.innovativeeducators.org/v/vspfiles/IEfiles/03\\_21\\_369\\_Development\\_in\\_Reflective\\_Thinking.pdf](http://www.innovativeeducators.org/v/vspfiles/IEfiles/03_21_369_Development_in_Reflective_Thinking.pdf) (20.09.2016); P. Lucas (2013), *Critical reflection. What do we really mean?*, [http://acen.edu.au/2012conference/wp-content/uploads/2012/11/92\\_Critical-reflection.pdf](http://acen.edu.au/2012conference/wp-content/uploads/2012/11/92_Critical-reflection.pdf) (4.04.2016).

ści oraz odmiennych warunków świata, w których żyją ludzie. Jest to możliwe dzięki poznaniu i zrozumieniu różnorodnych sytuacji, tzw. „wczuwaniu się” w przeżycia i emocje innych ludzi. Może to być realizowane nie tylko podczas dyskusji i wymiany opinii na dany temat oraz przy interpretacji otaczającej rzeczywistości, lecz także podczas aktywnego funkcjonowania w tej rzeczywistości – podczas postawienia się w sytuacji innych osób (czy też bohaterów filmowych lub literackich), planowania i realizacji zadań, które będą sprzyjać tworzeniu wielu możliwych wariantów rozwiązania problemu, planowaniu wielu możliwych decyzji lub wyborów, również co do sposobu wykonania zadania czy doboru warunków jego realizacji. Formowanie takiego podejścia uczniów do otaczającej rzeczywistości i pojawiających się w niej problemów umożliwi każdemu z nich nauczenie się podejmowania decyzji czy rozwiązywania problemu zgodnie ze swoimi potrzebami, odczuciami, wizjami czy preferencjami przy jednoczesnym uznaniu prawa innych ludzi do postępowania w zupełnie inny sposób. Rozwinięta dialogiczność w myśleniu pozwala zatem na uwzględnianie własnych wartości i własnego zdania na dany temat z jednoczesnym respektowaniem prawa innych jednostek do posiadania odmiennych poglądów i opinii. Kształtowanie takiego podejścia do otaczającej rzeczywistości społecznej sprzyja budzeniu empatii oraz świadomości, że dokonywane wybory i decyzje, podjęte po dokładnej analizie ich pozytywnych i negatywnych skutków, będą przyjęte z życzliwością, zrozumieniem i akceptacją – mimo ich odmienności. Z myśleniem dialogicznym jest więc ściśle związana akceptacja „inności” i tolerancja wieloznaczności.

Dodatkowo, oprócz rozwijania wrażliwości na problemy drugiego człowieka, nabywania świadomości zróżnicowanych potrzeb oraz zróżnicowanych odczuć w otaczającym świecie, podczas zadań budzących i stymulujących myślenie dialogiczne, uczniowie rozwijają myślenie dywergencyjne, doskonalą język pod względem gramatycznym i słownikowym. Jest to wynik generowania i oznaczania wielu pomysłów rozwiązania problemów lub realizacji samego pomysłu (lub przynajmniej dwóch) oraz poszukiwania pozytywnych i negatywnych aspektów analizowanej sytuacji czy też różnych argumentów na uzasadnienie swojej opinii. Zostało to pokazane w ćwiczeniach znajdujących się poniżej.

## Zadanie 1

„Inne zakończenie”

– rozwijanie empatii i wrażliwości na trudności życiowe innych oraz rozwijanie płynności ideacyjnej i myślenia transformacyjnego w ramach takich przedmiotów, jak: język polski, język obcy nowożytny, historia czy wiedza o kulturze.

Po zapoznaniu się z jakimś utworem literackim, lekturą lub opowiadaniem historycznym prezentującym trudne sytuacje bohaterów lub sytuacje i warunki prowadzące do negatywnych konsekwencji dla uczestników prezentowanych wydarzeń uczniowie kolejno (lub w zespołach zadaniowych) wymyślają inny przebieg wydarzeń lub inne zachowania bohaterów tych sytuacji czy wydarzeń, prowadzące do pozytywnych skutków – zmieniających sytuację bohaterów lub osób w ich otoczeniu.

## Zadanie 2

„Podobieństwa i różnice”

– rozwijanie zdolności do obserwacji, różnicowania cech w spostrzeganych obiektach oraz wnioskowania o przyczynach tych różnic w ramach takich przedmiotów, jak: godziny z wychowawcą, biologia, wychowanie do życia w rodzinie lub wiedza o społeczeństwie.



Źródło: © Depositphotos.com/Strelkov.

Uczniowie analizują obrazek prezentujący jakiś problem społeczny, np. problemy komunikacyjne między kobietami i mężczyznami. Następnie wypisują na kartce swoje skojarzenia i interpretacje dotyczące tego problemu. Generują pytania na temat: *Co mnie dziwi, co mnie zastanawia w relacjach między ludźmi?* Po wykonaniu zadania prezentują swoje pytania i przemyślenia, analizują wypowiedzi dziewcząt i chłopców, wskazując na różnice i podobieństwa w tych interpretacjach. Ostatecznie uczniowie próbują sformułować wniosek, dlaczego ich przemyślenia i rozważania różnią się, a następnie jak to zjawisko może się przenosić na problemy dnia codziennego i różnice zdań między ludźmi.

---

### Zadanie 3

„Subkultury”

– rozwijanie zdolności wyłaniania podobieństw i różnic w otaczającym świecie społecznym oraz wnioskowania na podstawie przesłanek, np. w ramach takich przedmiotów, jak wiedza o kulturze lub przyroda – przedmiot uzupełniający.

Uczniowie w zespołach zadaniowych samodzielnie przygotowują krótkie prezentacje (do 5 slajdów) na temat różnych subkultur oraz kontrkultur młodzieżowych (uzgadniają ze sobą tematykę, by każda prezentacja dotyczyła innej grupy). Po prezentacji zebranych materiałów wyłaniają podobieństwa i różnice między nimi. Na koniec formułują wnioski na temat przyczyn różnicowania się postaw wobec zastanej kultury.

---

### Zadanie 4

„Szumy medialne”

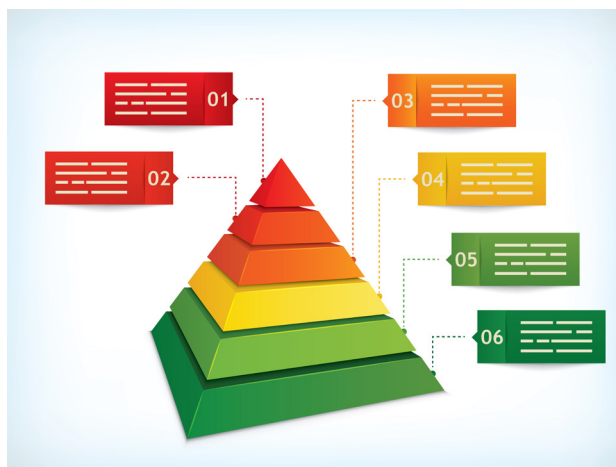
– rozwijanie zdolności obserwacji otaczającej rzeczywistości, wnioskowania na podstawie przesłanek oraz empatii, np. w ramach takich przedmiotów, jak: język polski, wiedza o kulturze czy etyka.

Zadaniem każdego z uczniów jest wyszukać i przygotować przykład różnic interpretacyjnych przy prezentacji jakiegoś faktu – na podstawie analizy przekazów medialnych: prasowych, telewizyjnych, radiowych i internetowych (także komentarzy). Następnie uczestnicy w ustalonym terminie przedstawiają własne spostrzeżenia i zwracają uwagę na różnice w przekazach medialnych. Po tej dyskusji wyciągają wnioski na temat przyczyn różnic w przebiegu obserwacji, w wyobrażeniach na temat usłyszanych informacji, w interpretacjach wydarzeń dokonywanych przez różnych ludzi oraz analizują skutki nadinterpretacji faktów, a także subiektywnego podejścia do relacjonowania zdarzeń. Uzupełnieniem tego ćwiczenia może być analiza zjawiska, jakim jest plotka.

## Zadanie 5

„Potrzeby ludzi”

– rozwijanie zdolności analizowania i uogólniania, obserwacji zachowania innych pod kątem problemu oraz płynności ideacyjnej, np. w ramach takich przedmiotów, jak: biologia, przyroda – przedmiot uzupełniający czy wychowanie do życia w rodzinie.



Źródło: © Depositphotos.com/levente.

Zadaniem uczniów pracujących w zespołach zadaniowych jest przygotowanie w ciągu 20 minut wyjaśnienia do przedstawionych potrzeb jednostki wraz z przykładami konkretnego zachowania i cech wchodzących w zakres pojęciowy potrzeb głównych, a także zależności między nimi. Po prezentacji uczniowie proponują jak najwięcej przykładów sposobów i możliwości zaspokojenia potrzeby samorealizacji przez jednostkę na różnych etapach jej życia: najpierw w okresie dzieciństwa, następnie młodości, dorosłości i – ostatecznie – starości.

## Zadanie 6

„Profesjonalista”

– rozwijanie zdolności porównywania, wyobraźni, płynności i giętkości ideacyjnej oraz myślenia indukcyjnego (wnioskowania od szczegółu do ogółu), np. w ramach takich przedmiotów, jak: podstawy przedsiębiorczości, etyka czy ekonomia – przedmiot uzupełniający.

Uczniowie zastanawiają się nad swoimi preferencjami zawodowymi i formułują opisy jak najbardziej profesjonalnego zachowania w przypadku trudnych sytuacji, jakie mogą ich spotkać w pracy lub w przypadku trudności życiowych mających wpływ na wywiązywanie się z obowiązków zawodowych. Przykładowe sytuacje trudne:

- *zaspalałeś i wiesz, że nie zdążysz na czas dojechać do pracy;*
- *szef nakazuje pilny wyjazd w delegację, bez wcześniejszego uprzedzenia;*
- *szef spóźnia się z wypłatą wynagrodzenia za rzetelnie wykonaną pracę;*
- *dostajesz więcej obowiązków niż wynika to z opisu zadań na stanowisku, na które przyjęto cię do pracy.*

Po sformułowaniu propozycji profesjonalnego zachowania w prezentowanych przypadkach uczniowie zastanawiają się nad sytuacją i możliwym zachowaniem przełożonego oraz nad problemami, które są podstawą jego postępowania. Następnie proponują sposoby profesjonalnego zachowania „szefa” w sytuacji tych problemów.

Uczniowie mogą też sami wymyślać przykłady kolejnych trudnych sytuacji pracowników i pracodawców, a następnie analizować je pod kątem właściwych sposobów postępowania.

## Zadanie 7

„Kim jestem i dlaczego?”

– rozwijanie zdolności analizowania, porównywania, uogólniania i wnioskowania, płynności ideacyjnej oraz myślenia metaforycznego.

Zadaniem do realizacji w domu przez każdego z uczniów jest wyobrazić sobie siebie jako wybrany obiekt (w ramach realizowanego przedmiotu lub aktualnych treści) i używając dostępnej lub samodzielnie zdobytej wiedzy na temat obiektu oraz warunków jego występowania, życia, funkcjonowania czy produkcji, sformułować jego opis tak, by inni mieli możliwość rozszyfrowania nazwy własnej obiektu lub zjawiska. Podczas lekcji prezentacje te wspierają proces dydaktyczny i ułatwiają zapamiętanie innych istotnych informacji na temat obiektów czy analizowanych zjawisk. Przykładowo:

- w ramach przedmiotu filozofia: *Jestem przedstawicielem filozofii starożytnej, autorem teorii aktu i możliwości, sformułowałem definicję prawdy...* (Arystoteles);
- w ramach przedmiotu historia: *Jestem autorem obrazów z okresu baroku. Moje portrety łączyłem z martwą naturą. Zaskakiwałem odbiorców dzieł sztuki nietypowym kojarzeniem pojęć abstrakcyjnych z otaczającą rzeczywistością...* (Giuseppe Arcimboldo, autor obrazów: *Warzywa, Jesień*);
- w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie: *Jestem systemem rządów i formą sprawowania władzy w państwie. Najistotniejsza jest dla mnie wola większości obywateli – sprawują oni władzę bezpośrednio lub pośrednio...* (demokracja);
- w ramach przedmiotu geografia: *Jestem doktryną ekonomii zakładającą jakość życia na poziomie, w którym potrzeby obecnego pokolenia mogą być zaspokojone bez umniejszania szans przyszłych pokoleń na ich zaspokojenie...* (zrównoważony rozwój).

Na zakończenie uczniowie wnioskuje na temat relatywności, dokładności i wieloznaczności pewnych zaprezentowanych opisów oraz możliwości ich dookreślenia.

## Zadanie 8

„Na ratunek Ziemi”

– rozwijanie umiejętności uważnego słuchania, otwartości na racjonalne argumenty, np. w ramach takich przedmiotów, jak: biologia, geografia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości czy przyroda – przedmiot uzupełniający.

Uczniowie słuchają opisów problemów cywilizacyjnych związanych z relacjami człowieka ze środowiskiem przyrodniczym, przygotowanych przez innych uczniów na lekcję w wyznaczonym terminie. Następnie w zespołach zadaniowych losują problem i opracowują projekty działań obywatelskich pomagających rozwiązywać lub obniżyć nasilenie problemów, wynikających np. z:

- eksploatacji zasobów odnawialnych i nieodnawialnych;
- zakłóceń równowagi ekologicznej;
- niedoboru i nadmiaru wody na świecie w różnych strefach klimatycznych;
- globalnych zmian klimatu (ocieplenia globalnego);
- zbyt intensywnego wykorzystania rolniczych gleb;
- nieumiejętnych zabiegów agrotechnicznych itp.

Uczniowie wymieniają się opracowaniami projektów w zespołach (każdy zespół analizuje projekt opracowany przez inny zespół) i oceniają zaproponowane działania poprzez refleksję nad zasadnością i możliwościami ich wdrożenia – podejmują pozytywną refleksję, wskazując pozytywne aspekty tych propozycji.

---

## Zadanie 9

„Pomóż innym zapamiętać to pojęcie”

– rozwijanie płynności słownej i ideacyjnej, umiejętności uważnego słuchania wypowiedzi innych, empatii oraz zdolności wnioskowania na podstawie przesłanek (do realizacji na dowolnym przedmiocie).

Uczniowie (w ramach pomagania sobie nawzajem w nauce) mają za zadanie napisać krótkie, kilkuwyrazowe określenia

do jakiegoś trudnego pojęcia (tzw. haki pamięciowe). Jednak wszystkie wyrazy (lub większość z nich) mają zaczynać się na tę samą literę, co pojęcie, które ma być zapamiętane, np. przy zapamiętaniu chemicznego pojęcia „alotropia” wszystkie określenia opisujące to zjawisko muszą zaczynać się na literę „a”, np. *Atomy – aktorzy aktywizują alternatywną architekturę, ale aspekt mają analogiczny*. Innym wariantem jest tworzenie z nazwy pojęcia diakrostychów – określenie zawiera wyrazy rozpoczynające się od kolejnych liter nazwy tego zjawiska. Przykładowo „alotropia” mogłaby być wówczas przedstawiona następująco: *Atomy lubią organizować się trochę rozrzutnie – oferują pierwiastkom interesującą architekturę*.

---

## Zadanie 10

„Co odkryłby Kolumb, gdyby żył dziś?”

– rozwijanie dociekliwości poznawczej, wrażliwości na problemy, zdolności analizowania oraz porównywania osiągnięć nauki dawnej i dziś, płynności skojarzeniowej i ideacyjnej, np. w ramach takich przedmiotów, jak: zajęcia artystyczne, zajęcia techniczne czy przyroda – przedmiot uzupełniający.

Uczniowie wybierają i samodzielnie poznają dorobek jednego z przedstawicieli sztuki lub nauki z poprzednich epok (w ramach realizowanego przedmiotu). Następnie starają się opisać jego osiągnięcia w kontekście współczesnej cywilizacji i współczesnych osiągnięć technicznych.

---

## Zadanie 11

„Wada czy zaleta?”

– rozwijanie zdolności analizowania i porównywania, otwartości na relatywność pojęć i zjawisk w zależności od przyjętej perspektywy.

Uczniowie przygotowują na lekcję (w ramach danego tematu) analizę różnych zjawisk, problemów czy reakcji pod kątem ich pozytywnych lub negatywnych skutków w zależności od okoliczności lub potrzeb człowieka. Przykłady treści z podstawy programowej dla wyższych etapów edukacyjnych:

- w ramach przedmiotu chemia, np. *utlenianie*;
- w ramach przedmiotu biologia, np. *mutacja*;
- w ramach przedmiotu geografia, np. *zróznicowanie klimatyczne*;
- w ramach przedmiotu podstawy przedsiębiorczości, np. *asertywność*;
- w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie, np. *kontrola społeczna*.

## Zadanie 12

„Wywiad z...”

– rozwijanie empatii, pamięci i umiejętności uważnego słuchania oraz parafrazowania wypowiedzi innych (do realizacji w ramach dowolnego przedmiotu).

Uczniowie poznają samodzielnie dorobek jakiegoś przedstawiciela nauki lub sztuki – próbują stać się ekspertem w tej tematyce. Następnie podczas lekcji prezentują się (jako ta właśnie postać) z imienia i nazwiska, a pozostali uczniowie zadają pytania dotyczące życia tej postaci, jej twórczości, osiągnięć i trudności w drodze do sukcesu. Uczeń reprezentujący tę postać stara się odpowiadać rzeczowo, podając fakty z życia wybranej postaci, ale także może interpretować wydarzenia z jej życia.

W innej wersji tego ćwiczenia uczniowie – poprzez zadawanie pytań na temat życia i twórczości postaci prezentowanej przez kolegę lub koleżankę – odgadują, kim jest ta osoba.

Po tych „wywiadach” uczniowie analizują wady i zalety informacji zdobywanych w bezpośrednim kontakcie z respondentem oraz poznawanych pośrednio, np. z przekazu prasowego, internetowego czy telewizyjnego.

## Zadanie 13

### „Autorefleksja”

– rozwijanie gotowości do dokonywania samooceny, refleksyjnej analizy własnego działania (także w kontekście uczenia się) oraz umiejętności współdziałania z innymi z wykorzystaniem techniki metaplanu (do realizacji w ramach każdego przedmiotu).

Po uzyskaniu informacji zwrotnej od nauczyciela na temat wyników sprawdzianu (próbnej matury czy testu przygotowującego do olimpiady przedmiotowej) uczniowie w zespołach zadaniowych zastanawiają się nad wynikami sprawdzianu, odpowiadając na pytania według zasad metaplanu<sup>8</sup>.

W taki sam sposób może być dokonywana autorefleksja na temat wyników pracy zespołowej oraz efektów wdrożonego projektu.

#### Autorefleksja

Jak jest?

.....

.....

Jak powinno być?

.....

.....

Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?

.....

.....

Co zrobić, by było tak, jak powinno być?

.....

.....

Źródło: opracowanie własne.

<sup>8</sup> Metaplan jest formą dyskusji pozwalającą na wypowiedzenie własnej opinii przez wszystkich uczestników, w tym nawet przez najbardziej nieśmiałe osoby. Zasadnicza praca polega na tworzeniu plakatu. Należy przygotować flamastry i duży arkusz papieru pakowego oraz karteczki, na których każdy uczeń wypisuje swoje przemyślenia. Następnie jedna osoba z grupy przepisuje dane z karteczek (by były czytelne przy prezentacji) lub uczniowie umieszczają karteczki w odpowiednim miejscu na papierze pakowym. Karteczki mogą być różnokolorowe (dla każdego pytania inny kolor), flamastry również. Na papierze pakowym lub na dużym brystolu u góry napisany jest temat, np. *Wyniki sprawdzianu*. Cały papier podzielony jest na 4 części (pytania problemowe): *Jak jest?* – opis aktualnego stanu. *Jak powinno być?* – opis stanu idealnego. *Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?* – opis rozbieżności między stanem aktualnym a idealnym. *Wnioski* – co należy zrobić, aby doprowadzić do stanu idealnego?

### 3.6. Rozwijanie myślenia dialektycznego

Zgodnie ze tezą Z. Pietrasińskiego<sup>9</sup>, jednostka osiąga dojrzałą mądrość wtedy, gdy wątpi w pełnię swojej wiedzy, ma świadomość jej ograniczenia w odniesieniu do wszystkich życiowych sytuacji i możliwych zdarzeń oraz własnej niewiedzy w poznawanym czy analizowanym temacie. Dlatego myślenie dialektyczne można zdefiniować jako uwzględnienie podczas percepcji i interpretacji otaczającego świata relatywności oraz subiektywności wiedzy, opinii, przeżyć czy stanów emocjonalnych.

W definicjach mądrości myślenie dialektyczne jest ściśle związane z osiąganiem stanu równowagi między interesem indywidualnym a interesem społecznym, więc z godzeniem sprzeczności związanych z potrzebami jednostki i innych ludzi z otoczenia. Dodatkowo myślenie dialektyczne łączy się ściśle z budowaniem świadomości nieustannych zmian w rzeczywistości społecznej, przyrodniczej, materialnej i technicznej. Taka świadomość może wywoływać frustrację, stres i wycofanie się z aktywnego działania w ciągle zmieniającym się otoczeniu albo – na czym powinno nauczycielom i wychowawcom zależeć przy rozwijaniu mądrości – rozwój elastycznego podejścia do życia i pojawiających się w nim sytuacji, wywoływanie potrzeby permanentnego uczenia się w reakcji na zmieniające się wymagania zewnętrzne, oczekiwania jednostkowe i społeczne czy potrzeby wewnętrzne.

W edukacji dla mądrości należy więc organizować koncentrowanie uwagi uczniów na przeciwieństwach i sprzecznościach w otaczającym świecie, przede wszystkim w zachowaniu ludzi oraz aranżować ich doświadczenia w zakresie obniżania poczucia niepewności w nieustannie zmieniającym się świecie, przełamania barier i wyjaśniania sprzeczności w relacjach międzyludzkich. Przewyciężanie oraz ujawnianie sprzeczności tkwiących w pojęciach i sądach ludzi jest bowiem podstawą konstruktywnego dialogu i przyczynia się do koncentracji na wartościach i pozytywnych aspektach sytuacji społecznych. Przyczynia się ponadto do zrozumienia motywów działania innych ludzi, budowania porozumienia z innymi, także poprzez odnajdywanie „złego środka” w relacjach z innymi i podczas działania wśród innych. Myślenie dialektyczne umożliwia zatem jednostce działanie

---

<sup>9</sup> Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001, s. 44.

uwzględniające dobro własne (osiąganie celów, sukcesu, szczęścia) w kontekście i z uwzględnieniem dobra wspólnego (bez budowania szczęścia na krzywdzie innych, bez „wyścigu szczurów”, bez kultu egoistycznej jednostki, ale i bez podporządkowywania się wymaganiom i potrzebom ogółu) w krótszym lub dłuższym okresie czasu.

Ćwiczenia proponowane poniżej odnoszą się właśnie do rozwijania takich umiejętności i kompetencji społecznych.

---

## Zadanie 1

„Jeśli nie konformizm, to co?”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej oraz gotowości do modyfikacji własnego działania w sytuacjach trudnych, np. w ramach takich przedmiotów, jak: filozofia, etyka, wiedza o kulturze czy wychowanie do życia w rodzinie.

Nauczyciel inicjuje ogólną dyskusję (np. z wykorzystaniem techniki „Plusy, minusy, interesujące...”) przy wyjaśnianiu pojęć konformizmu i nonkonformizmu. Następnie uczniowie w zespołach zadaniowych generują pomysły sposobów zachowania się w różnych sytuacjach, które z jednej strony nie będą wymuszały u młodych ludzi bezwzględnego dostosowania się do zasad panujących w jakimś środowisku, ale też nie będą nacechowane negatywnym zachowaniem w stosunku do przedstawicieli tego środowiska. Analiza pomysłów powinna sprzyjać wyłonieniu takich pomysłów, które w opinii młodych ludzi są optymalne oraz takich, które mogą być mniej przydatne.

---

## Zadanie 2

„Dobro jednostki”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej, umiejętności współdziałania w zespole, zdolności myślenia kombinatorycznego i projektowania, np. w ramach takich przedmiotów, jak: godziny z wychowawcą, etyka, filozofia czy wiedza o kulturze.

Uczniowie są podzieleni na cztery grupy i losują zadanie do wykonania. Podczas 10 minut samodzielnej pracy uczestnicy w zespołach przygotowują argumenty do dyskusji według następujących zasad:

- pierwsza grupa przygotowuje argumenty potwierdzające zasadność tezy o dominacji dobra jednostki nad dobrem społecznym;
- druga grupa formułuje argumenty przeciwko tej tezie;
- trzecia grupa wymyśla i dobiera argumenty o równorzędności dobra jednostki i społeczeństwa;
- czwarta grupa formułuje argumenty dotyczące relatywności założenia o dominacji lub równorzędności dobra jednostki i społeczeństwa.

Po przygotowaniu argumentów do dyskusji uczniowie wymieniają się swoimi refleksjami, a następnie podejmują próbę podsumowania oraz sformułowania wniosków i uogólnień. Ostatecznie wypowiadają się na temat różnic w spostrzeganiu przez ludzi zjawisk, sytuacji czy zachowania innych oraz na temat przyczyn i warunków pojawiania się dylematów etycznych.

### Zadanie 3

„Polska solidarna czy liberalna?”

– poznawanie relatywności oczekiwań w zależności od różnych potrzeb ludzi oraz rozwijanie umiejętności wyrażania i argumentowania własnego zdania (do realizacji w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie).

Uczniowie w zespołach podejmują próbę interpretacji zdania wypowiedzianego podczas jednej z debat przedwyborczych: „Prawdziwą sztuką jest mieć liberalną gospodarkę i solidarną politykę społeczną”<sup>10</sup> – wskazują elementy integrujące te dwa podejścia polityczne.

Następnie prezentują swoje refleksje na forum klasy i wymieniają się swoimi przemyśleniami.

<sup>10</sup> Debata przedwyborcza, TVP 2, 12.10.2007, <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/19240> (11.05.2016).

## Zadanie 4

„Alternatywa”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej, elaboracji i myślenia transformacyjnego, np. w ramach takich przedmiotów, jak podstawy przedsiębiorczości lub etyka.

Każdy z uczniów otrzymuje kartkę z dwoma działaniami wykluczającymi się, np.: *Albo wyjadę za granicę, albo pójdę na studia. Jak wyjadę, to (co się stanie, co może się wydarzyć?)... , jak wybiorę studia, to (co się stanie, co może się wydarzyć?)... Tak czy owak będzie to..... Może lepiej...?* Po zapisaniu swoich refleksji uczniowie wymieniają się w parach kartkami i analizują przemyślenia kolegi pod kątem zbieżności i rozbieżności z własnymi. Kolejne zadanie polega na wymyśleniu sytuacji i przypadków, w których własna decyzja będzie uwzględniała także potrzeby najbliższego otoczenia – rodziny, bliskich lub przyjaciół. Uczestnicy w parach sugerują sobie pewne sytuacje oraz uwarunkowania, które mogą tu mieć miejsce.

## Zadanie 5

„Mapa mentalna na temat: *Odpowiedzialność za zdrowie własne i innych ludzi*”

– rozwijanie refleksyjności, umiejętności współdziałania w zespole, myślenia asocjacyjnego oraz dialogicznego, np. w ramach takich przedmiotów, jak: biologia, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, zajęcia artystyczne, informatyka czy przyroda – przedmiot uzupełniający.

Uczniowie pracują w zespołach 4–5-osobowych. Każdy zespół opracowuje swoje przemyślenia na podany temat w formie plakatu, wypisując najpierw główne kategorie problemu oraz ich uszczegółowienia. Uczestnicy mogą wykonać to zadanie, wykorzystując techniki plastyczne lub komputerowe. Po zakończeniu pracy zespoły prezentują swoje mapy mentalne, a następnie wypowiadają się na temat racjonalności uwzględniania w swoim postępowaniu także praw i potrzeb innych ludzi.

W ramach pracy domowej uczniowie mogą również przygotować esej na ten temat w związku z treściami z przedmiotów język polski lub nowożytny język obcy.

## Zadanie 6

### „Modyfikacja ideologii”

– rozwijanie myślenia pytajnego i myślenia transformacyjnego z wykorzystaniem techniki „Scamper”<sup>11</sup> (ćwiczenie możliwe do realizacji w ramach różnych przedmiotów).

Uczniowie prezentują definicję jednej z podstawowych (lub omawianej aktualnie) ideologii (np. konserwatyzmu, liberalizmu, nacjonalizmu, socjaldemokracji), wypowiadają się na temat jej celów, środków oraz metod ich osiągnięcia. Następnie dobierają się w zespoły 4–5-osobowe i opracowują racjonalnie uzasadnione modyfikacje tej ideologii, wykorzystując pytania techniki „Scamper”:

- zastąpienie (np. *Co zastąpić i czym? Może zmienić zasady, metody działania? Czy można wykorzystać inne działania?*);
- łączenie (*Co z czym połączyć? Może można połączyć dwie ideologie albo wybrane elementy z nich? Co wtedy powstanie?*);
- dostosowanie (*Co lub kogo naśladować? Jakie inne pomysły wykorzystać? Co dostosować do obecnych warunków i stylu życia?*);
- powiększenie (*Co powiększyć, poszerzyć, wzmocnić, zwielokrotnić? Co powinno mieć większą wartość? Czego powinno być więcej?*);
- wykorzystanie inaczej (*Co i jak można inaczej wykorzystać? Do jakich innych celów można to wykorzystać? Jak użyć czegoś w odmienny sposób? Do czego jeszcze można wykorzystać wygenerowane rozwiązanie? Kto jeszcze mógłby skorzystać z takiego pomysłu?*);
- eliminacja (*Co i jak uprościć, usunąć, pominąć, zmniejszyć, skrócić, opuścić? Co można podzielić na mniejsze części? Jakie to będą elementy?*);

<sup>11</sup> Zob. np. K. J. Szmidt, *Trening kreatywności*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008, s. 222–224.

- odwracanie (*Co odwrócić? Przełożyć? Odwrotnie zorganizować? Czy zmienić kolejność? Zastosować inny układ? Jak zmienić negatywne elementy na pozytywne? Może zrobić coś dokładnie przeciwnego do zamierzonego?*).

Po zakończeniu pracy zespołów następuje prezentacja ich dokonań oraz dyskusja nad możliwościami wprowadzenia tych zmian. Uczniowie wypowiadają się też nad możliwościami sformułowania ideologii politycznej sprzyjającej zarówno jednostce, jak i społeczeństwu oraz nad relatywnością wskazanych rozwiązań.

## Zadanie 7

„Interpretacja dzieła sztuki”

– poznawanie relatywności pojęć i zjawisk w zależności od przyjętej perspektywy, rozwijanie umiejętności wyrażania i argumentowania własnego zdania, np. w ramach takich przedmiotów, jak: zajęcia artystyczne lub wiedza o kulturze.

W zespołach zadaniowych uczniowie analizują wybrany wytwór kultury, np.: obraz *Krzyk* A. Muncha, obraz *Miękkie zegary* S. Dali czy obraz *Ogniska na kominach* Z. Beksińskiego. Otrzymują zadanie dokonania interpretacji w kontekście:

- epoki, w której one powstały;
- (lub/i) odniesień do współczesnego życia.

Po zakończeniu pracy następuje prezentacja tych wyobrażeń oraz ich uzasadnianie. Następnie uczniowie wyłaniają podobieństwa w zaprezentowanych punktach widzenia – dostrzegają to, co jest wspólne dla poszczególnych wyobrażeń.

## Zadanie 8

„Inny tytuł?”

– rozwijanie płynności ideacyjnej, wrażliwości na problemy, empatii oraz zdolności do analizy i redefiniowania problemów, np. w ramach takich przedmiotów, jak zajęcia artystyczne lub wiedza o kulturze.

Uczniowie wypowiadają się na temat potrzeby oraz praktyki nadawania wytworom kultury tytułów (obrazom, utworom muzycznym, filmom, wierszom, opowiadaniom). Następnie proponują w zespołach zadaniowych inne tytuły dla wybranych (wskazanych, wylosowanych lub omawianych) dzieł literackich, muzycznych lub dzieł sztuki – co najmniej 10. Po zakończeniu pracy uczestnicy przedstawiają swoje pomysły i poznają propozycje innych zespołów, po czym w dyskusji prezentują argumenty pozytywne i negatywne dla *dzieł kultury bez tytułów* według schematu wypowiedzi: *Gdybym był autorem, to chciałbym (lub nie chciałbym), by moje dzieło miało inny tytuł, ponieważ...* Zadaniem domowym dla uczniów jest wyszukać jakieś dzieło kultury bez tytułu i zinterpretować jego temat w odniesieniu do czasów autora oraz (lub) współczesności, przy czym nie może on być zbieżny z oficjalnymi opisami mecenasów i znawców sztuki.

## Zadanie 9

„Relatywizm w odbiorze świata”

– rozwijanie empatii, zdolności analizowania i wnioskowania, myślenia dywergencyjnego i pytajnego oraz umiejętności współdziałania w zespołach, np. w ramach przedmiotu filozofia.

Uczniowie mają za zadanie przygotować się w domu do dyskusji. Posługując się różnymi źródłami, wyjaśniają pojęcia: „relatywizm” z punktu widzenia filozofii oraz „relatywizm moralny”, „relatywizm kulturowy” oraz „absolutyzm moralny”. Podczas dyskusji na forum klasy młodzi ludzie wyłaniają podobieństwa i różnice w zaprezentowanych definicjach. Następnie generują kolejne pytania jako odpowiedź na problem: *Co cię dziwi, co cię zastanawia po tych prezentacjach?* Są one zapisywane na tablicy lub na kartkach. Potem w 3–4-osobowych zespołach uczestnicy opracowują odpowiedzi na postawione przez innych uczniów pytania, uwzględniając różne punkty widzenia oraz wartości nadrzędne, jakie powinny być wzięte pod uwagę przy omawianiu tych pojęć i zjawisk – niezależnie od subiektywnych poglądów.

## Zadanie 10

### „Za i przeciw”

– poznawanie relatywności pojęć i zjawisk w zależności od preferencji i odczuć ludzi oraz rozwijanie umiejętności wyrażania i naukowego argumentowania własnego zdania.

Uczniowie są podzieleni na dwie grupy (w ramach tych grup mogą być wyłonione także mniejsze zespoły), których członkowie będą przeciwnikami w dyskusji. Członkowie pierwszej grupy przygotowują lub/i wymyślają argumenty przemawiające za daną tezę, a drugiej – przeciwko postawionej tezie. Zasadą jest, by argumenty były racjonalne, uzasadnione lub/i świadczące o innowacyjności rozwiązań. Oto przykłady zadań do dyskusji zaczerpnięte z podstawy programowej dla wyższych etapów myślenia:

- w ramach przedmiotu filozofia: *Zgadzam się z założeniem, że prawda jest obiektywna – Nie zgadzam się z tym założeniem, ponieważ prawda jest zawsze subiektywna;*
- w ramach przedmiotu historia: *Uprzemysłowienie przyniosło społeczeństwu jedynie pozytywne skutki – Uprzemysłowienie przyniosło ludzkości zagładę w dłuższej perspektywie czasowej;*
- w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie: *W Polsce zauważa się pozytywne perspektywy dla młodych ludzi – W Polsce nie ma pozytywnych perspektyw dla młodych ludzi;*
- w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie: *System edukacyjny w Polsce jest dostosowany do potrzeb zmieniającego się rynku pracy – System edukacyjny w Polsce nie jest dostosowany do zmieniającego się rynku pracy;*
- w ramach przedmiotu geografia: *Ekspansja przestrzenna wielkich aglomeracji zwykle ma destrukcyjny wpływ na degradację środowiska przyrodniczego – Ekspansja przestrzenna wielkich aglomeracji nie musi mieć destrukcyjnego wpływu na degradację środowiska przyrodniczego;*
- w ramach przedmiotu biologia: *Stres działa negatywnie na organizm – Stres ma oddziaływanie pozytywne na organizm;*
- w ramach przedmiotu chemia: *Nawozy sztuczne są potrzebne – Nawozy sztuczne są szkodliwe.*

## Zadanie 11

„Analogie bliskie i odległe”

– rozwijanie płynności skojarzeniowej i ideacyjnej, myślenia metaforycznego i pytajnego, zdolności analizowania, porównywania i argumentowania, rozwijanie umiejętności współdziałania w zespołach, np. w ramach takich przedmiotów, jak: godziny z wychowawcą, język obcy nowożytny czy podstawy przedsiębiorczości.

Uczniowie pracują w zespołach zadaniowych. Mają opracować analogie bliskie do pojęcia „sukces”, np. *Sukces jest jak... wejście na szczyt, ponieważ... (...awans, ponieważ...; ...radość, ponieważ...)*, a następnie wyłonić analogie dalekie do tego pojęcia, np. *Sukces jest jak... wisienka na torcie, ponieważ... (...konto oszczędnościowe, ponieważ...; ...ogród, ponieważ...)*. Po prezentacji własnych pomysłów zespoły opracowują zasady osiągania sukcesu (np. jako efektu zrównoważonego rozwoju, jako efektu mądrej aktywności, jako efektu harmonijnego życia) lub/i interpretują obrazek poniżej:



Źródło: © Depositphotos.com/gustavofraza0.

\* \* \*

Przedstawione zadania i sytuacje edukacyjne stworzone przez nauczyciela rozwijającego mądrość uczniów z wyższych etapów edukacyjnych stanowią materiał, który można wykorzystać w toku typowych lekcji lub godzin wychowawczych, kiedy podejmowane są treści z podstawy programowej w ramach różnorodnych przedmiotów i różnorodnej tematyki. Cechą charakterystyczną tych propozycji jest jednak możliwość osiągnięcia przez uczniów i nauczyciela różnorodnych celów oraz pobudzenie refleksyjności podczas rozwiązywania stawianych tam problemów, dodatkowo związanych z codziennym życiem i problemami, jakie w życiu młodych ludzi mogą się pojawić. Rozwiązywanie zaproponowanych wcześniej problemów pomaga bowiem rozwinąć samodzielność młodych ludzi w działaniu czy organizacji warunków własnej efektywnej aktywności, ich elastyczność myślenia oraz działania, indywidualizm interpretacji otaczających zjawisk, ale także gotowość do alternatywnego działania w zmieniających się i różnorodnych warunkach zadania – przy jednoczesnym uwzględnieniu potrzeb, preferencji, oczekiwań, punktów widzenia czy ograniczeń innych.

W szkole mądrość może być także rozwijana w toku pełnych zajęć czy jednostek lekcyjnych, kiedy nauczyciel planuje zarówno osiągnięte przez uczniów cele, jak i metodykę organizacji ich aktywności w ramach różnych przedmiotów. Takie propozycje znajdują się w kolejnej części tego przewodnika.

## Rozdział 4

# Scenariusze zajęć sprzyjających rozwojowi mądrości młodzieży

Zaproponowane scenariusze mają jednolitą strukturę uwzględniającą wszystkie niezbędne elementy projektu zajęć czy lekcji, niezależnie od sugerowanego poziomu kształcenia. Alternatywność ich wykorzystania na różnych etapach kształcenia wynika z różnych doświadczeń twórczych i praktycznych uczniów oraz ich umiejętności posługiwania się technikami rozwiązywania problemów czy współdziałania z innymi.

Przebieg zajęć proponowanych w scenariuszach w ramach edukacji dla mądrości został poprzedzony określeniem celów ogólnych i konkretnych osiągnięć uczniów wynikających z realizacji zadań, które (jako efekty kształcenia) określane są poprzez cele operacyjne. Zaplanowane zostały także przykładowe zróżnicowane metody i techniki, dzięki którym uczeń może osiągnąć założone cele i efekty kształcenia (ale oczywiście nie są to jedynie słuszne propozycje) oraz formy organizacyjne i środki dydaktyczne niezbędne do przeprowadzenia zajęć.

Należy tu podkreślić, że rozwijanie mądrości w szkole jest możliwe jedynie poprzez aktywizację ucznia do myślenia i działania, stawianie go w sytuacjach wymagających pomagania innym i współpracy z innymi oraz stawianie przed nim problemów do rozwiązania. Dlatego w scenariuszach tych maksymalnie została ograniczona rola nauczyciela w trakcie lekcji. Pełni on w tych propozycjach rolę organizatora, inicjatora, konsultanta, osoby inicjującej i wspierającej pomysłowość uczniów, a także współuczestnika dyskusji podczas prezentacji wypracowanych przez nich pomysłów.

Oczywiście scenariusze te są jedynie propozycją do wykorzystania, mogą być one wykorzystane w całości lub stanowić jedynie ramę, w którą wstawione zostaną inne tematy, inne treści przedmiotowe zapisane w podstawie programowej, inne utwory literackie czy obrazy. Podczas rozwijania mądrości uczniów niezbędna jest zatem odpowiednia postawa, elastyczność i... mądrość nauczyciela – z jednej strony wykorzystującego do rozwijania mądrości uczniów różne pojawiające się okazjonalnie lub zaprojektowane przez niego

sytuacje życiowe i szkolne, a z drugiej – rozumiejącego istotę i znającego metodykę edukacji dla mądrości.

W zamyśle autorki tego przewodnika metodycznego celem prezentacji tych przykładowych scenariuszy zajęć dla młodzieży było pokazanie różnic pomiędzy transferem wiedzy i rozwijaniem w procesie dydaktycznym jedynie inteligencji analitycznej a organizacją warunków do wszechstronnego rozwoju uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w którym uwzględnia się też rozwój samodzielności myślenia i działania, refleksyjności, inteligencji twórczej i praktycznej oraz myślenia dialogicznego i dialektycznego.

## **Temat: Pokojowe rozwiązywanie konfliktów**

**Przedmioty:** np. godziny z wychowawcą, etyka lub wychowanie do życia w rodzinie.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- ćwiczenie umiejętności rozwiązywania konfliktów;
- doskonalenie kompetencji komunikacyjnych.

**Cele operacyjne:** uczeń

- definiuje, wyjaśnia i interpretuje pojęcia związane z wartościami ogólnoludzkimi;
- prowadzi negocjacje na określony temat;
- projektuje własne wytwory i działanie sprzyjające rozwiązaniu konfliktu.

**Metody:**

- problemowe: dyskusja, symulacje dialogów;
- metody i techniki twórczego myślenia: zdania niedokończone.

**Formy organizacyjne:** zbiorowa, indywidualna i zespołowa.

**Środki dydaktyczne:** tablica, arkusze papieru i markery.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Opracowanie w zespołach zadaniowych zasad prowadzenia dialogu podczas negocjacji i rozwiązywania sytuacji trudnych (przy czym materiały do pracy zespołowej mogą być dostarczone częściowo od nauczyciela w materiałach informacyjnych lub opracowane wcześniej przez uczniów w ramach przygotowania do lekcji; uczniowie mogą uzyskać je podczas warsztatów prowadzonych przez psychologa lub pedagoga na temat zasad komunikacji interpersonalnej). Zasady te mają doprowadzić do rozwiązania problemu i jednocześnie umożliwić utrzymanie dobrych relacji i kontaktu w przyszłości między osobami konfliktu. Powinny się tu pojawić takie przykładowe zasady, jak<sup>1</sup>:

- nie daj się sprowokować do agresji;
- bądź stanowczy i broń swoich praw, np. *nie pożyczę ci tej książki, bo jeszcze nie oddałeś poprzedniej; nie mogę cię teraz gościć, przełożymy spotkanie na inny termin* itp.;
- reaguj na słuszną krytykę, np. *myślę podobnie; też tak sądzę*;
- reaguj na krytykę niesłuszną, np. *myślę jednak inaczej; mam inne zdanie na ten temat*;
- wyrażaj krytykę z uwzględnieniem subiektywnego odczucia, np. *mnie się nie podoba ten kolor spodni; według mnie takie zachowanie jest niewłaściwe*;
- mów innym komplementy, np. *jak ładnie dziś wyglądasz!*;
- wyrażaj uczucia pozytywne, np. *zależy mi na tobie; bardzo cię lubię, jednak nie mogę się na to zgodzić*;
- wyrażaj uczucia negatywne z zachowaniem czterech etapów:
  - najpierw udziel informacji, o co ci chodzi, np. *przeszkadza mi bardzo, kiedy stukasz nogą w moje krzesło, nie mogę się skupić*,
  - potem – jeśli nic się nie zmieniło – wyraż swoje uczucia w sposób zdecydowany i mocniejszym tonem, np. *przeszkadzasz mi*,
  - następnie poinformuj, co zrobisz lub do kogo się zwrócisz, jeśli niepożądane zachowanie nie ustanie, np. *jeśli nie przestaniesz, powiem pani*,

<sup>1</sup> Wykorzystanie i modyfikacja przykładów zasad komunikacji w sytuacjach trudnych z opracowania scenariusza lekcji wychowawczej A. Jasińskiej, <http://www.profesor.pl/publikacja,23348,Scenariusze,Jak-rozwiazywac-konflikty-i-zachowac-dobre-relacje-z-rozmowca> (14.05.2016).

- jeśli sytuacja nie ulegnie zmianie, zrób to, co zapowiedziałś/-eś (pominięcie któregoś z tych kroków z reguły wywołuje lub intensyfikuje agresję);
- wyrażaj osobiste poglądy, np. *lubię czytać kryminały niezależnie od tego, czy mają Twoim zdaniem jakąś wartość, czy nie.*

## II. Część zasadnicza

1. Uczniowie realizują w parach dialog mający na celu rozwiązanie hipotetycznego konfliktu, podczas którego powinno być zastosowane zachowanie asertywne, np.: rozmowa w sytuacji domagania się zwrotu pożyczonych pieniędzy, próba odzyskania pożyczonej książki i odmowa pożyczania kolejnej, odmowa spotkania z kimś lub wywieranie wpływu poprzez krytykę zachowania, gustu czy upodobania.

2. Autorefleksja – omówienie problemów wynikających z zastosowania powyższych zasad podczas rozmowy z inną osobą.

## III. Zakończenie

Wypowiedzi indywidualne poprzez dokończenie zdania: *Asertywność pomaga w życiu, ponieważ...* Aby efekty tej lekcji były trwałe, należy powracać do tematu oraz organizować uczniom czas na analizę efektywności podejmowanych przez nich działań w zakresie asertywnego rozwiązywania konfliktów i sytuacji trudnych.

## Temat: Prawa Newtona – druga zasada dynamiki<sup>2</sup>

**Przedmiot:** fizyka.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie myślenia naukowego.

**Cele operacyjne:** uczeń

- opisuje i wyjaśnia zjawiska fizyczne zachodzące w otaczającej rzeczywistości;
- określa przyczynę ruchu ciała;
- wyłania związki między prędkością, przyspieszeniem i masą ciała a siłą działającą na to ciało;
- identyfikuje źródła siły;
- weryfikuje swoją wiedzę oraz sformułowane wnioski z definicjami źródłowymi.

**Metody:**

- metody aktywizujące: „kula śniegowa”, dyskusja.

**Formy organizacyjne:** zbiorowa, zespołowa i indywidualna jednolita.

**Środki dydaktyczne:** obrazki, kartki i długopisy.

---

<sup>2</sup> Pomysł scenariusza tej lekcji został opracowany po konsultacji z dr. inż. S. Bednarskim.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Wyjaśnianie (przypomnienie) pojęcia „zasady dynamiki” techniką „kula śniegowa”. Każdy z uczniów zapisuje i wyjaśnia na kartce znane sobie zasady dynamiki, potem w parach – po konsultacjach i uzgodnieniach – zostaje wypracowana wspólna definicja tych zasad. To samo realizowane jest w czwórkach (dwie pary łączą się i uzgadniają ponownie jednolitą definicję zasad Newtona), a później w ósemkach. Po uzgodnieniu treści zasad dynamiki w ósemkach przedstawiciele zespołów prezentują dokonane uogólnienia na forum klasy, następnie uczniowie weryfikują swoją wiedzę poprzez sprawdzenie w odpowiednich źródłach (Internet, encyklopedia, książka) lub w toku dyskusji z nauczycielem.

### II. Część zasadnicza

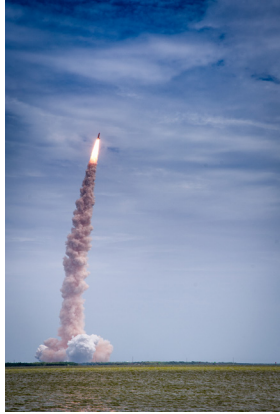
1. Zadanie „Co jest przedstawione na obrazku?”. Uczniowie w zespołach zadaniowych dokonują skojarzeń na temat wielkości fizycznych występujących na prezentowanych obrazkach (powinni wyłonić wszystkie: prędkość, masę, siłę, czas i przyspieszenie). Następnie analizują treść obrazków (odpowiadają na pytanie: *Co widać na obrazkach?*) i formułują fazę ruchu, w której znajdują się prezentowane na nich obiekty: start (wprawianie ciała w ruch), ruch ze stałą prędkością lub postój (prędkość zerowa).



Źródło: © Depositphotos.com/papandreas.



Źródło: © Depositphotos.com/STYLEPICS.



Źródło: © Depositphotos.com/Celso-Diniz.



Źródło: © Depositphotos.com/haizuladri.

2. Zadanie „Przyczyny ruchu”. Następnie uczniowie uzasadniają przyczynę takiego stanu ruchu obiektów (zastanawiają się, co powoduje, że samochód rusza, sportowiec lub rakieta startuje, spadochroniarz spada ze stałą prędkością mimo przyciągania ziemskiego, a przykładowo kula bilardowa może być w bezruchu). Formułują i zapisują wnioski.

3. Zadanie „Formuły dynamiki Newtona”. Uczniowie porównują opracowane wnioski z formułami dynamiki Newtona zapisanymi w podręczniku.

### III. Zakończenie

Uczniowie kolejno wypowiadają się na temat zaobserwowanych w praktyce zjawisk podlegających zasadom dynamiki Newtona. Zadanie domowe: pisemne wyjaśnienie wykorzystania jednej z zasad dynamiki Newtona podczas opisywania ruchu hamującego samochodu (wskazówka: *Czy przyspieszenie może mieć wartości ujemne?*).

## Temat: Nierówność trójkąta<sup>3</sup>

**Przedmiot:** matematyka.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie myślenia naukowego oraz umiejętności współdziałania;
- pogłębianie empatii i wrażliwości na potrzeby innych.

**Cele operacyjne:** uczeń

- weryfikuje postawione hipotezy w działaniu praktycznym;
- wnioskuje na podstawie obserwacji i działania manipulacyjnego na przedmiotach;
- współpracuje z innymi podczas realizacji zadań.

**Metody:**

- problemowe: samodzielnego dochodzenia do wiedzy – eksperymentowanie;
- twórczego myślenia: projektowanie;
- aktywizujące: tutoring rówieśniczy.

**Formy organizacyjne:** indywidualna, grupowa, zbiorowa.

**Środki dydaktyczne:** patyczki różnej długości – na każdą ławkę, kartki z przykładami zestawu długości boków trójkąta, pisaki.

---

<sup>3</sup> Adaptacja scenariusza lekcji dla gimnazjum opracowanego przez mgr. Ł. Tomaszewskiego, nauczyciela matematyki w Szkole Podstawowej nr 34 im. L. Kruczkowskiego w Łodzi.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

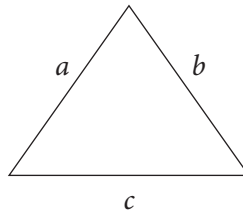
### I. Wprowadzenie

Uczniowie pracują w parach, otrzymują patyczki różnej długości.

1. Pierwszym ich zadaniem jest postawienie hipotezy, czy z otrzymanych patyczków można utworzyć dowolny trójkąt. Po udzieleniu odpowiedzi uczniowie wybierają trzy patyczki, tak aby można z nich było utworzyć dowolny trójkąt. Metodą prób i błędów weryfikują swoją hipotezę, dobierają patyczki odpowiedniej długości i konstruują figurę. Następnie formułują wniosek (powinni dojść do wniosku, że: *nie z każdych trzech odcinków da się zbudować trójkąt*).

2. Przy drugim zadaniu nauczyciel podaje wymiary dwóch konkretnych długości patyczków, z których ma być zbudowany trójkąt, a zadaniem uczniów jest postawić hipotezę dotyczącą wymaganej długości trzeciego patyczka, by można było ułożyć trójkąt. Po udzieleniu odpowiedzi uczniowie w praktyce dobierają długość trzeciego patyczka (pytanie pomocnicze: *Jaki warunek musi spełniać trzeci patyczek, aby dało się zbudować trójkąt?*). Następnie uczniowie formułują wniosek (powinni dojść do wniosku, że: *długość trzeciego patyczka zależy od długości dwóch pozostałych*).

3. Przy trzecim zadaniu uczniowie odpowiadają na pytanie: *W jaki sposób można wyrazić długość trzeciego patyczka za pomocą długości pozostałych? Jaka jest zależność między długością dwóch boków a długością trzeciego?*



Podczas generowania różnych pomysłów ostatecznie powinni dostrzec, że zachodzi następująca zależność:  $a + b > c$ . Po zauważeniu tego faktu uczniowie zastanawiają się, czy ten warunek odnosi się także do pozostałych boków trójkąta (nie tylko wspomnianego  $c$ ). Na podstawie obserwacji w parach formułują wniosek nazywany nierównością trójkąta:

*Aby zbudować dowolny trójkąt, suma długości jego dwóch dowolnych boków musi być większa, od długości trzeciego boku, tzn.:*

$$a + b > c$$

$$a + c > b$$

$$b + c > a$$

## II. Część zasadnicza

1. Zadanie obliczeniowe: każdy z uczniów samodzielnie sprawdza, czy z podanych odcinków można zbudować trójkąt:

- a) 3 cm, 3 cm, 3 cm;
- b) 6 cm, 7 cm, 8 cm;
- c) 1 cm, 8 cm, 8 cm;
- d) 1 cm, 9 cm, 16 cm.

2. Zadanie obliczeniowe: uczniowie tym razem pracują w parach. Ich zadaniem jest sprawdzić, czy z podanych odcinków można zbudować trójkąt. Jeśli tak, podają jego nazwę ze względu na boki i kąty wewnętrzne oraz wykonują jego konstrukcję:

- a) 5 cm, 6 cm, 10 cm;
- b) 3 cm, 4 cm, 5 cm;
- c) 1 cm, 1 cm, 3 cm.

## III. Zakończenie

Autorefleksja: uczniowie wyłaniają i opisują trudności, jakie pojawiły się podczas realizacji zadań i proponują, jak można by było je usunąć. Dodatkowym zadaniem uczniów, którzy ten temat zrozumieli dobrze, jest opracowanie dla kolegów 3 zadań pozwalających przećwiczyć umiejętności z lekcji oraz wesprzeć ich w rozwiązaniu tych zadań (np. uczniowie dobierają się w pary lub trójki zadaniowe). Na kolejnej lekcji zdają oni na forum relację z efektów tego tutoringingu.

## Temat: Twierdzenie Pitagorasa<sup>4</sup>

**Przedmiot:** matematyka.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie kompetencji komunikacyjnych oraz umiejętności współdziałania z innymi w sytuacjach zadaniowych.

**Cele operacyjne:** uczeń

- definiuje pojęcia na podstawie skojarzeń oraz obliczeń matematycznych;
- abstrahuje i porównuje cechy trójkątów;
- samodzielnie formułuje wnioski do twierdzenia Pitagorasa na podstawie czynności manipulacyjnych na obiektach;
- współpracuje w parach i zespołach, respektując prawo innych do wypowiedzi podczas wykonywania zadań zespołowych.

**Metody:**

- problemowe: samodzielnego dochodzenia do wiedzy – obserwacja, definiowanie;
- techniki twórczego myślenia: zdania niedokończone, techniki rozwijające myślenie pytajne, projektowanie.

**Formy organizacyjne:** w parach, z całą grupą i indywidualna.

**Środki dydaktyczne:** instrukcje w formie pisemnej, tablica, pisaki, kartki, rysunek trójkąta prostokątnego o konkretnych wymiarach dwóch przyprostokątnych.

---

<sup>4</sup> Adaptacja scenariusza lekcji autorstwa mgr. Ł. Tomaszewskiego, nauczyciela matematyki w Szkole Podstawowej nr 34 im. L. Kruczkowskiego w Łodzi.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

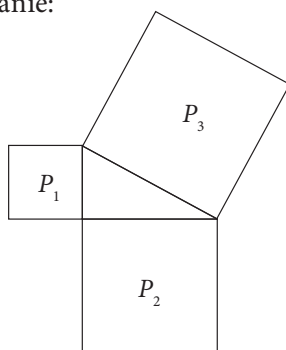
### I. Wprowadzenie

Uczniowie kolejno dokonują skojarzeń, kończąc zdanie: *Gdy widzę trójkąt prostokątny, to myślę o...* Następnie stawiają pytania dotyczące trójkąta prostokątnego: *Co mnie dziwi, co mnie zastanawia, gdy patrzę na trójkąt prostokątny?* Chętni uczniowie podejmują próby udzielenia odpowiedzi na postawione przez innych pytania.

### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Wprowadzenie do twierdzenia Pitagorasa”. Uczniowie łączą się w zespoły 4-osobowe. Każdy zespół otrzymuje pisemną instrukcję wykonania zadania: *Z otrzymanego papieru wytnijcie trójkąt prostokątny o podanych wymiarach, np. 3 cm, 4 cm i 5 cm (każda grupa otrzymuje inne wymiary). Następnie narysujcie 3 kwadraty o bokach równych długościom boków trójkąta i wytnijcie je. Wycięte kwadraty dopasujcie do odpowiednich boków trójkąta tak, aby przylegały do siebie równymi bokami. Obliczcie pola wyciętych kwadratów i zapiszcie wyniki.*

Przykładowe rozwiązanie:



$$P_1 = a^2 = 3 \text{ cm} \times 3 \text{ cm} = 9 \text{ cm}^2$$

$$P_2 = b^2 = 4 \text{ cm} \times 4 \text{ cm} = 16 \text{ cm}^2$$

$$P_3 = c^2 = 5 \text{ cm} \times 5 \text{ cm} = 25 \text{ cm}^2$$

Wszystkie grupy prezentują własne obliczenia na tablicy, porównują otrzymane wyniki i wyciągają wnioski na temat dostrzeżonych zależności:

$$P_3 = P_1 + P_2.$$

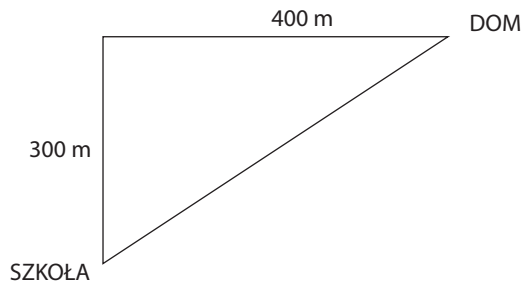
A zatem również:  $c^2 = a^2 + b^2$ .

Nauczyciel wspólnie z uczniami formułuje wniosek nazywany twierdzeniem Pitagorasa. Uczniowie odczytują opis tego twierdzenia z książki: *Jeżeli trójkąt jest prostokątny, to suma pól kwadratów zbudowanych na przyprostokątnych jest równa polu kwadratu na przeciwprostokątnej. Jeżeli trójkąt jest prostokątny, to suma kwadratów długości przyprostokątnych jest równa kwadratowi długości przeciwprostokątnej.*

2. Zadanie „Obliczanie długości przeciwprostokątnej”. Uczniowie w parach dokonują obliczenia długości przeciwprostokątnej, wiedząc, że przyprostokątne trójkąta prostokątnego wynoszą 5 cm i 12 cm. Po dokonaniu obliczeń reprezentanci prezentują wyniki na forum, a pozostali uczniowie weryfikują swoje obliczenia z obliczeniami innych.

3. Zadanie „Obliczanie długości przyprostokątnej”. Każdy z uczniów indywidualnie dokonuje obliczeń długości drugiej przyprostokątnej, wiedząc, że w trójkącie prostokątnym długość przeciwprostokątnej wynosi 10 cm, a długość jednej z przyprostokątnych wynosi 6 cm.

4. Zadanie „Zastosowanie twierdzenia Pitagorasa w praktyce”. Uczniowie ponownie pracują w parach. Korzystając z rysunku, wybierają i obliczają długość najkrótszej drogi prowadzącej z domu do szkoły:



Źródło: opracowanie własne.

Następnie przedstawiciele par prezentują wyliczenia techniką „rundka”, a pozostali weryfikują poprawność dokonanego wyliczenia.

### III. Zakończenie

Uczniowie wskazują kolejno inne sytuacje praktyczne, w których można zastosować twierdzenie Pitagorasa.

Zadanie domowe: uczniowie wyszukują w otoczeniu obiekty (lub ich fragmenty) w kształcie trójkąta prostokątnego, następnie wykonują ich dokumentację (np. zdjęcia lub szkice) oraz obliczenia powierzchni i przeciwprostokątnej wybranych dwóch obiektów, np. klombu, ogrodu, balkonu w kształcie trójkąta, narożnika w szafie czy narożnika na boisku (lub ich fragmentów).

## **Temat: Umberto Eco i jego rozważania o Internecie**

---

**Przedmioty:** filozofia, język polski, wiedza o kulturze, informatyka, zajęcia artystyczne.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- poznawanie i analizowanie osiągnięć przedstawicieli światowej filozofii i literatury.

**Cele operacyjne:** uczeń

- samodzielnie poszukuje informacji i prezentuje je w skrótovej formie;
- interpretuje wypowiedź publicystyczną podczas działania zespołowego;
- formułuje wypowiedź w różnych formach: ustnej i graficznej.

**Metody:**

- problemowe i aktywizujące: dyskusja, mapa mentalna;
- techniki twórczego myślenia: „gwiazda skojarzeń”, „co by było, gdyby...”, elaboracja, wspólne dzieło.

**Formy organizacyjne:** zbiorowa, zespołowa, indywidualna.

**Środki dydaktyczne:** cytaty z publicystyki U. Eco, kartki i pisaki.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Uczniowie prezentują podczas dyskusji zgromadzone w domu informacje o Umberto Eco oraz jego publicystyce. Prezentują też swoją wiedzę z zakresu twórczości tego autora (mogą przygotować kilkuminutowe prezentacje multimedialne na ten temat).

### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Prawda i fałsz w Internecie”. Uczniowie w zespołach zadaniowych analizują wypowiedź U. Eco na temat Internetu: „Internet nie jest jednym prostym zjawiskiem. Jest jak książka: czy książka jest dobra czy zła? Jeśli zatytułowana jest *Mein Kampf*, to jest zła, jeśli Biblia, to dobra. Tak samo jest z Internetem: to narzędzie, które w wielu wypadkach zmieniło nasze życie, naszą zdolność dokumentacji, komunikacji itd. W wielu innych przypadkach rozpowszechnia jednak fałszywe informacje. Nigdy nie wiadomo, czy to, co dociera za pośrednictwem Internetu, jest prawdziwe czy fałszywe”<sup>5</sup>. Następnie wypisują znane sobie sytuacje potwierdzające tę opinię.

2. Zadanie „Zagrożenia internetowe” – analiza problemu techniką „gwiazda skojarzeń” – uczniowie opisują znane sobie zagrożenia wynikające z użytkowania Internetu.

3. Zadanie „Stop zagrożeniom internetowym” – uzupełnienie „gwiazdy skojarzeń” o propozycje czynności przeciwdziałających zagrożeniom wynikającym z użytkowania Internetu oraz obniżających negatywne skutki korzystania w niewłaściwy sposób z Internetu. Po ukończeniu pracy uczniowie prezentują przygotowane mapy myśli na ten temat, argumentują racjonalność i potrzebę wymyślonych sposobów działania profilaktycznego oraz naprawczego w tym zakresie.

### III. Zakończenie

Wypowiedzi techniką „rundka” na temat: *Co by było, gdyby ludzie bezrefleksyjnie podchodzili do napływających informacji?* Zadaniem domowym uczniów jest napisanie na ten temat eseju.

---

<sup>5</sup> Rozmowa Vincentego Verdu z Umberto Eco dla „El País”, tłum. „Forum”, 24 maja 2010, [http://pl.wikiquote.org/wiki/Umberto\\_Eco](http://pl.wikiquote.org/wiki/Umberto_Eco) (29.03.2011).

## Temat: Edukacja globalna – efekt domina<sup>6</sup>

**Przedmioty:** godziny z wychowawcą, wiedza o społeczeństwie, geografia, podstawy przedsiębiorczości, etyka czy przyroda – przedmiot uzupełniający.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- pogłębianie empatii i wrażliwości na potrzeby innych;
- uaktywnianie przedsiębiorczości.

**Cele operacyjne:** uczeń

- analizuje tekst pod kątem postawionego problemu;
- generuje pomysły rozwiązania problemu podczas pracy zespołowej;
- projektuje i wdraża projekty działania we współpracy z innymi.

**Metody:**

- problemowe i twórczego myślenia: projektowanie;
- aktywizujące: „gwiazda pytań”, metoda projektu, autorefleksja.

**Forma organizacyjna:** zespołowa.

**Środki dydaktyczne:** kartki i pisaki.

---

<sup>6</sup> *Edukacja Globalna – Efekt Domina* to oryginalny projekt społeczny, humanitarny i edukacyjny, w którym można też znaleźć propozycje scenariuszy na lekcje wychowawcze, z wiedzy o społeczeństwie czy w ramach bloków międzyprzedmiotowych. Scenariusze te zostały opracowane przez członków Kulczyk Foundation. Materiał edukacyjny dotyczy takich tematów, jak: dzieciństwo i życie w krajach ubogich, w których są trudne warunki przyrodnicze i społeczne, edukacja i opieka medyczna w tych państwach oraz akcje pomocowe wspierające ich mieszkańców. W założeniach ma on też inspirować nauczycieli i uczniów do dalszych działań, zawiera przydatne linki odsyłające do ciekawych materiałów informacyjnych i materiały metodyczne, dzięki którym nauczyciel i uczniowie uzyskują dane potrzebne do wykonania zadań; <http://www.kulczykfoundation.org.pl/eged> (18.05.2016).

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Praca z mapą: wyszukiwanie i analiza warunków geograficznych Malezji.

### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Posiedzenie zespołu kryzysowego w Malezji”. Uczniowie indywidualnie zapoznają się ze stenogramem posiedzenia zespołu kryzysowego ds. rodziny w siedzibie PKPKM. Po przeczytaniu tekstu omawiają poznany materiał na forum klasy, wyłaniają fakty oraz problemy zgłoszone przez uczestników tego spotkania.

#### ***O lepsze życie dla rodziny – fragment stenogramu posiedzenia zespołu kryzysowego do spraw rodziny, które odbyło się w siedzibie PKPKM<sup>7</sup>***

Osoby uczestniczące w posiedzeniu:

- Torben Venning (T. V.) – współzałożyciel i menedżer organizacji PKPKM, dzięki której dzieci z plemienia Badżawów mogą podjąć edukację;
  - Jerry Abbas (J. A.) – nauczyciel z organizacji PKPKM;
  - Sofina (S.) – kobieta, która razem z rodziną mieszka na łodzi;
  - Biboy (B.) – chłopiec mieszkający wraz z rodziną w domku na palach, uczeń szkoły PKPKM.
- J. A.: Witam wszystkich serdecznie. Poprosiłem o to spotkanie, ponieważ część naszych dzieci nie uczęszcza do szkoły. Wszyscy wiemy dobrze, jakie są losy dzieci, gdy ich rodziny nie mogą ich wykarmić. Wiemy też doskonale, że ostatnio rybołówstwo na naszych wodach jest mocno zagrożone. Przyczyniają się do tego nowoczesny przemysł i przejmowanie przez hodowców wodorostów, życiodajnej dotąd dla Badżawów rafy koralowej, a także powstające coraz liczniej kurorty turystyczne. Wszystko to sprawia, że Badżawowie nie mogą normalnie i bezpiecznie żyć. Nasze dzieci mają coraz większe kłopoty – nie mogą się rozwijać, są głodne, często wychodzą na łód, a tam są wyłapywane i w brutalny sposób traktowane przez miejscowe władze.
- T. V.: Mam świadomość, że niezwykle trudno żyje się współczesnym Badżawom, sam bardzo chciałbym, byśmy mieli lepsze i spokojniejsze życie. Najbardziej niepokoi mnie fakt, że PKPKM to jedyna organizacja, która działa w tej okolicy. Nie możemy liczyć na wsparcie rządu malezyjskiego, miejscowych zarządców. Badżawowie to lud osamotniony w swej niedoli.

<sup>7</sup> Kulczyk Foundation, *Edukacja Domina – Efekt Domina. Scenariusze lekcji wychowawczych. Szkoła podstawowa. Przewodnik dla nauczyciela*, [http://kulczykfoundation.org.pl/media/45091/edukacja\\_globalna\\_efektu\\_domina\\_sp.pdf](http://kulczykfoundation.org.pl/media/45091/edukacja_globalna_efektu_domina_sp.pdf), s. 33 (20.09.2016). Ponadto nauczyciel może wykorzystać reportaże TVN oraz prezentacje zdjęciowe zamieszczone na stronie projektu.

- S.: Panie Torben, ja tak bardzo proszę. Wiem, że jest trudno, ale jeśli nie uda się naprawić łodzi, wkrótce ja i moja rodzina nie będziemy mieli co ze sobą zrobić.
- J. A.: To prawda. Pani Sofina codziennie wylewa wiadrami wodę z dziurawej łodzi. Obiecuję, że porozmawiam z innymi rodzinami, może będzie można pozyskać jakieś materiały, trochę drewna.
- T. V.: Ja także postaram się uzyskać jakieś materiały i przekazać je naszemu nauczycielowi Jerry'emu. Przecież to oczywiste, że trzeba pani pomóc. Pięć lat temu dostrzegłem, w jak nieludzkich warunkach żyją dzieci Badżawów.
- S.: Panie dyrektorze, czy jest możliwość, by dzieci mojej siostry też przyszły do pana szkoły? Szwagier codziennie nurkuje, nic nie może złowić, fizycznie już nie daje rady. Wszystkiemu winne są brutalne połowy z użyciem materiałów wybuchowych. Ryby potrute, rafa zniszczona, ludzie zagrożeni. Nie wiem, co robić, bo ostatnio ich syn w takim wybuchu został okaleczony. Czy oni też mogą prosić o pomoc?
- T. V.: Oczywiście. Zobaczmy, co da się zrobić, jak pomóc tym rodzinom. Może zorganizuję zbiórkę pożywienia i odzieży... Jestem w trakcie rozmów z polskimi organizacjami pozarządowymi. Przedstawiciele tych organizacji bardzo chcą pomóc.
- J. A.: Zaraz przyjdzie do nas Biboy, mój uczeń – ten z domu na palach – który ma jeszcze sporo rodzeństwa. Oni wszyscy chodzą do naszej szkoły, uczą się i bawią... Czasem serce się kraje na widok ich niewinnych twarzy, tak spragnionych spokoju, miłości, bezpieczeństwa... dzielny chłopiec z tego Biboya – pomaga w budowie nowej szkoły. Może nam powie, które materiały dla pani Sofiny moglibyśmy pozyskać, żeby tę łódź nieco naprawić.
- B.: Już jestem. widziałem, jak budowali tę mobilną szkołę na łądzie. Sam pomagałem przy okazji nosić drewno, ciężkie pale. Zjadłbym obiad. Czy dziś też będzie posiłek, mimo że nie ma lekcji?
- J. A.: Tak, wszyscy, którzy pomagają, dostaną dziś rybę od pani z naszej kuchni. Zaraz idę tam pomagać. Ale powiedz mi, proszę, czy są jakieś dodatkowe, niepotrzebne materiały budowlane. Pani Sofina już traci siły od wylewania wody z łodzi.
- B.: Tak, coś na pewno zostało, pani Dominika kupiła nam bardzo dużo, mamy spory zapas. Widziałem chyba ze dwieście beczek i dokładnie nie wiem jeszcze co, ale było tego dużo. Chłopaki na nich pływali w przerwach od pracy. Te maluchy, które jeszcze nie umieją chodzić – od naszej sąsiadki – też pływały. Ale im było wesoło, dawno się tak nie bawili.
- T. V.: Tak, chciałbym powiedzieć wszystkim obecnym, że w ostatnim czasie pomogła nam bardzo organizacja z Polski. Proszę to zanotować do protokołu, że każda pomoc pozwala na zmianę na lepsze.

2. Zadanie „Jak można pomóc?”. Uczniowie w zespołach 4-osobowych przygotowują w formie pisemnej propozycje rozwiązań pomocowych (może to być realizowane z wykorzystaniem „gwiazdy skojarzeń” lub mapy mentalnej).

3. Zadanie „Zaplanuj pomoc”. Po prezentacji pracy zespołu jego członkowie wybierają jeden z wygenerowanych pomysłów – ten, który według nich jest najbardziej efektywny i jednocześnie możliwy do realizacji. Następnie za pomocą techniki „gwiazda pytań” planują przebieg realizacji tego pomysłu.

The diagram is a five-pointed star with a central point labeled "Zadanie:". The five outer points are labeled as follows: "Po co?" at the top, "Gdzie?" on the left, "Jak?" on the right, "Z kim?" at the bottom-left, and "Kiedy?" at the bottom-right. Each of these five points has three horizontal dotted lines extending from it, providing space for students to write their answers to these questions.

Źródło: opracowanie własne.

4. Zadanie „Realna pomoc potrzebującym”. Kolejnym etapem działania uczniów jest wdrożenie opracowanego przez członków zespołu planu w życie – w czasie, jaki został w planie określony.

### III. Zakończenie

Autorefleksja: po wprowadzeniu w życie własnych planów uczniowie dokonują analizy trudności, jakie pojawiły się podczas realizacji projektu oraz systematycznie podają wyniki swoich działań. Podczas przedstawiania innym swoich refleksji na temat realizacji własnego projektu młodzi ludzie także projektują i prezentują (pomagają sobie nawzajem w generowaniu takich pomysłów) propozycje jego modyfikacji w celu uniknięcia trudności w przyszłym działaniu.

## **Temat: Jak radzić sobie podczas podejmowania decyzji?**

---

**Przedmioty:** godziny z wychowawcą, podstawy przedsiębiorczości, wiedza o życiu w rodzinie, wiedza o społeczeństwie.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie umiejętności stosowania technik rozwiązywania problemów;
- uświadamianie sobie zasad i barier przy realizacji zamierzeń życiowych i edukacyjnych;
- pogłębianie empatii i wrażliwości na potrzeby rówieśników.

**Cele operacyjne:** uczeń

- generuje pomysły rozwiązania problemu indywidualnie i w zespole;
- stosuje w praktyce techniki wspierające analizę problemów;
- realizuje zadania wymagające dyskusji i negocjacji w zespole;
- formułuje podczas pracy zespołowej zasady i bariery osiągnięcia celów;
- formułuje porady dla innych przy analizie czynników mogących mieć wpływ na podjęcie decyzji.

**Metody:**

- metody aktywizujące: dyskusja, informacja zwrotna;
- metody i techniki twórczego myślenia: techniki E. de Bono – FAC („Rozważ wszystkie czynniki”), C & S („Skutki i następstwa”).

**Formy organizacyjne:** zbiorowa, zespołowa i indywidualna.

**Środki dydaktyczne:** kartki i pisaki.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Wypowiedzi uczniów techniką „rundka” na temat: *Plany na przyszłość*. Uczniowie wypowiadają się swobodnie o własnych planach życiowych, zawodowych lub edukacyjnych (werbalizują je).

### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Konkretyzacja marzeń”. Uczniowie wyłaniają jedno ze swoich marzeń i zapisują je na kartce, np. kupno auta, dostanie się na wymarzone studia, wyjazd na studia zagraniczne itp.

2. Zadanie „Zasady i bariery w osiągnięciu celów”. Uczniowie w zespołach zadaniowych wypisują pewne zasady i normy zachowania oraz działania, które sprzyjają osiągnięciu celów życiowych (np. systematyczność, wytrwałość, planowanie itp.) oraz takie działania destrukcyjne ludzi, które uniemożliwiają im osiągnięcie celów. Podczas prezentacji tych zasad i barier młodzi ludzie dyskutują na temat relatywności tych spostrzeżeń.

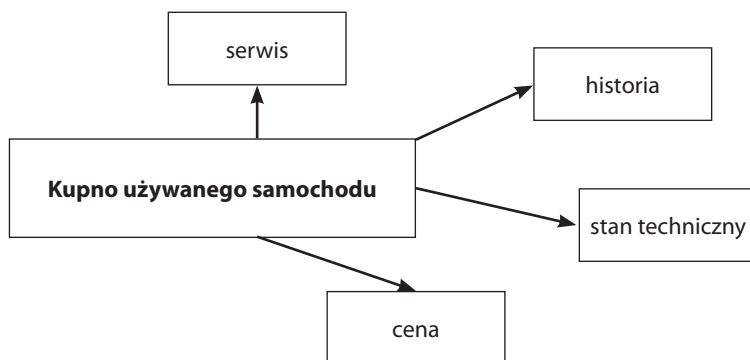
3. Zadanie „Skutki odstąpienia od realizacji swoich marzeń”. Uczniowie połączeni w zespoły zadaniowe mają określić skutki krótkoterminowe (np. *więcej wolnego czasu*), średnioterminowe (np. *realizacja zadań niezgodnych z upodobaniami*) i długoterminowe (np. *problemy emocjonalne związane z brakiem poczuciem własnej wartości*) porzucenia własnych planów, aspiracji, marzeń itp. Pomysły te zapisywane są na kartce wspólnej dla zespołu. Następnie przedstawiciele zespołów prezentują swoje refleksje na forum klasy.

4. Zadanie „Rozważ wszystkie czynniki”. Każdy z uczniów podejmuje refleksję nad swoim marzeniem zapisanym wcześniej na kartce. Wszyscy uczestnicy tego ćwiczenia realizują to, wykorzystując technikę E. de Bono<sup>8</sup>. Podczas prezentacji (może odbyć się ona na kolejnej lekcji – po uzupełnieniu przez uczniów swoich refleksji w domu) każda osoba zwraca się do innych z formułą: *Czy uważacie, że uwzględniłem/-am wszystko, co jest tu najistotniejsze?* Zadaniem pozostałych uczniów jest pomóc koleżance/koledze w uzupełnieniu tych rozważań.

Poniżej znajduje się przykład realizacji tego zadania w formie mapy myśli.

---

<sup>8</sup> E. de Bono, *Dziecko w szkole kreatywnego myślenia*, tłum. M. Witkowska, Sensus, Gliwice 2010, s. 131; tenże, *Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. M. Madaliński, Świat Książki, Warszawa 1995, s. 110.



Źródło: E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. M. Madaliński, Świat Książki, Warszawa 1995, s. 110.

Propozycje innych tematów do rozważań z wykorzystaniem tej techniki:

- podjęcie decyzji co do miejsca pracy sezonowej;
- podjęcie decyzji o wyborze kierunku studiów;
- podjęcie pomysłu założenia własnej firmy.

### III. Zakończenie

Autorefleksja na temat: *Dziś dowiedziałem/-am się, że mogę na was liczyć, ponieważ...*

## Temat: Jakie przedmioty zdawać na maturze?

**Przedmioty:** godziny z wychowawcą, podstawy przedsiębiorczości.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie umiejętności analizy problemu przed podjęciem decyzji;
- doskonalenie umiejętności stosowania w praktyce technik rozwiązywania problemów;
- pogłębianie samoświadomości własnych motywów i potrzeb.

**Cele operacyjne:** uczeń

- wskazuje pozytywne i negatywne aspekty pewnych sytuacji życiowych;
- generuje i planuje działanie sprzyjające świadomym, przemyślanym wyborom i decyzjom;
- weryfikuje lub umacnia własne wyobrażenia na dany temat poprzez konfrontację z opinią innych.

**Metody:**

- problemowe i aktywizujące: dyskusja, „Słoneczko”, informacja zwrotna;
- techniki twórczego myślenia: C & S („Skutki i następstwa”) E. de Bono<sup>9</sup>.

**Formy organizacyjne:** w zespołach, całą grupą, indywidualnie.

**Środki dydaktyczne:** samoprzylepne karteczki w dwóch kolorach, tablica lub flipchart, plakat „Kosz i walizka”.

---

<sup>9</sup> E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, s. 112.

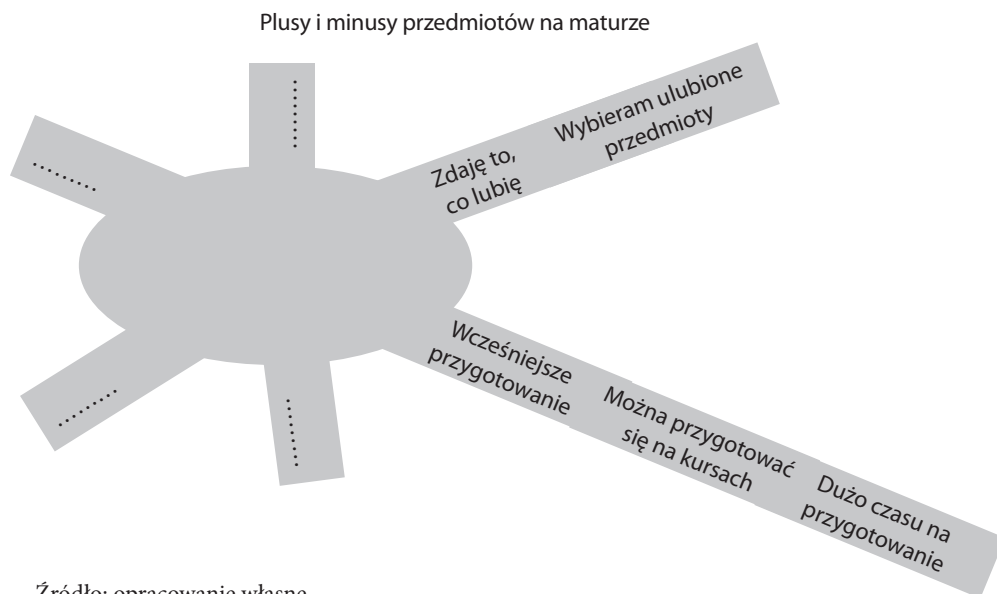
## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Autorefleksja na temat: *Jakich przedmiotów lubię się uczyć i dlaczego?* – swobodne wypowiedzi uczniów techniką „rundka”.

### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Plusy i minusy wyboru przedmiotów do matury”. Każdy uczeń otrzymuje dwie samoprzylepne karteczki w różnych kolorach (np. żółte i szare). Na kartce żółtej zapisuje najbardziej pozytywny według niego skutek wyboru przedmiotów na maturze, a na szarej – najbardziej według niego negatywny. Następnie karteczki przyklejane są techniką „Słoneczko” (podobne pomysły są szeregowane w promienie – zob. rysunek poniżej) przez uczniów na tablicy lub na papierze pakowym, gdzie zapisany jest ten problem. Po przyklejeniu przez wszystkich uczniów swoich pomysłów wyciągają oni wnioski na temat zaprezentowanych plusów i minusów konieczności wyboru przedmiotu na maturze.



2. Zadanie „Zasady wyboru przedmiotu na egzamin maturalny”. Uczniowie dzielą się na zespoły 4–6-osobowe. Zadaniem każdej grupy jest wypisanie zasad i czynników, jakie należy wziąć pod uwagę podczas wyboru

przedmiotów na egzamin maturalny (np. techniką FAC – „Rozważ wszystkie czynniki” E. de Bono). Po zakończeniu praca zespołów jest prezentowana na forum klasy i uczniowie wyłaniają wspólne i różne elementy w przedstawionych refleksjach.

3. Zadanie „Porady dla zdających maturę”. Uczniowie wypisują w swoich zeszytach lub na kartkach propozycje porad dla osób przygotowujących się do egzaminu maturalnego. Wyobrażają sobie, że ktoś z rodziny lub znajomych prosi ich o radę w sprawie wyboru przedmiotów na egzamin pisemny i ustny.

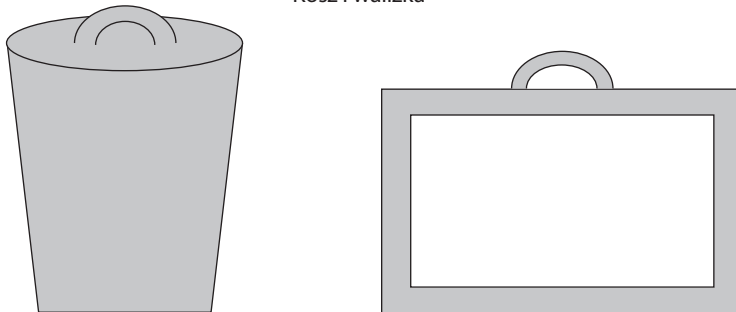
Inne propozycje tematów do takiego samego opracowania:

- przypadkowy wybór kierunku studiów;
- podjęcie decyzji o samodzielnym mieszkaniu;
- podjęcie pracy niezgodnej z posiadanymi zdolnościami i kompetencjami;
- podjęcie decyzji o studiowaniu za granicą.

### III. Zakończenie

Autorefleksja techniką „Kosz i walizka”. Uczestnicy wypisują na małej kartce samoprzylepnej to, co było dla nich istotne podczas tych zajęć oraz wskazują na drugiej kartce to, co było zbędne i już im znane. W zależności od kategorii wypowiedzi na kartce zawieszają ją przy obrazku kosza lub przy obrazku walizki, które na stałe są wywieszane w wybranym miejscu w sali, by mogły wielokrotnie służyć do takiej autorefleksji uczniów oraz uzyskania przez nauczyciela informacji, np. na temat przydatności zaplanowanych dla uczniów treści.

Kosz i walizka



Źródło: opracowanie własne.

## Temat: Myśl augustyńska podstawą filozofii średniowiecznej<sup>10</sup>

**Przedmiot:** filozofia.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- zapoznanie z teocentrycznym systemem filozoficznym świętego Augustyna;
- kształcenie umiejętności pracy z tekstem filozoficznym.

**Cele operacyjne:** uczeń:

- samodzielnie wyjaśnia pojęcia: teocentryzm, iluminacja, patrystyka, augustynizm, manicheizm, historiozofia;
- weryfikuje własną wiedzę z wiedzą źródłową;
- analizuje teksty filozoficzne pod kątem wskazanych problemów;
- współpracuje w zespole podczas realizacji wskazanych zadań.

**Metody:**

- problemowe i aktywizujące: praca z tekstem filozoficznym, dyskusja;
- twórczego myślenia: techniki rozwijające myślenie pytajne;
- aktywizująca: tutoring rówieśniczy.

**Formy organizacyjne:** indywidualna, zespołowa i zbiorowa.

**Środki dydaktyczne:** A. Sikora, *Spotkania z filozofią*; B. Markiewicz, *Filozofia dla szkoły średniej*; św. Augustyn, *Wyznania*; o. J. Salij, *Rozmowy ze św. Augustynem*.

<sup>10</sup> Adaptacja scenariusza zajęć dla klasy I szkoły ponadgimnazjalnej opracowanego przez M. Fejkiel, [www.zsp1.fc.pl/pliki-stale/publikacje-nauczycieli/fejkiel/filozofia.doc](http://www.zsp1.fc.pl/pliki-stale/publikacje-nauczycieli/fejkiel/filozofia.doc) (20.05.2016).

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Jeden z uczniów przedstawia życiorys św. Augustyna w krótkiej prezentacji (zgodnie z wcześniejszą umową i planem). Jest także przygotowany, by wyjaśnić następujące pojęcia: patrystyka, manicheizm, historiozofia. Pisze je kolejno na tablicy, prosi innych uczniów o zadawanie pytań na temat znaczenia tych słów, zadając pytanie: *Co was dziwi, co was zastanawia, gdy słyszycie słowo...*, a następnie stara się udzielać odpowiedzi na postawione pytania zgodnie ze swoją wiedzą. Po wyjaśnieniu tych pojęć uczniowie zapisują je w zeszytcie i uzupełniają definicje, posługując się książkami i słownikami.

### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Analiza *Wyznań* św. Augustyna”. Uczniowie podzieleni są na cztery grupy, z których każda otrzymuje fragmenty *Wyznań* św. Augustyna, np.:

- grupa I – rozdział szósty z Księgi VI;
- grupa II – rozdział trzeci z Księgi VIII;
- grupa III – rozdział dwudziesty z Księgi X;
- grupa IV – rozdział dwudziesty drugi i dwudziesty trzeci z Księgi X.

Każda z grup ma przeanalizować tekst pod kątem następujących pytań: *Kto według Augustyna stworzył świat? Kim jest w tej koncepcji człowiek? Co jest według Augustyna prawdziwym szczęściem dla człowieka? Jak św. Augustyn tłumaczy istnienie zła na świecie? Z jakich części składa się świat? Kto w utworze wypowiada się i jakim stylem?* Po skończeniu pracy grupy prezentują wyniki swojej analizy.

2. Zadanie „Definicje pojęć”. Uczniowie odnoszą wiedzę nabytą podczas analizy tekstu filozoficznego do pojęć: *teocentryzm, iluminacja, augustynizm*, tworzą ich definicje na tablicy lub na flipcharcie (mogą kolejno podchodzić do tablicy i dopisywać kolejne elementy definicji), wykorzystując „gwiazdę skojarzeń”, następnie weryfikują oraz uzupełniają te definicje na podstawie słownika filozoficznego i zapisują je w zeszytcie.

3. Zadanie „Aktualność systemu filozoficznego św. Augustyna”, wyłonienie w zespołach zadaniowych tez o aktualności refleksji św. Augustyna, następnie dyskusja na ten temat na forum klasy.

### III. Zakończenie

Wypowiedzi uczniów techniką „rundka” na temat: *W systemie filozoficznym św. Augustyna zaskoczeniem dla mnie było (lub spodobało mi się najbardziej, że)...*

## Temat: Prawo autorskie

**Przedmioty:** informatyka, etyka, wiedza o społeczeństwie, język polski.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- pogłębianie empatii i wrażliwości na drugiego człowieka;
- poznawanie wybranych przepisów prawa oraz konsekwencji ich łamania.

**Cele operacyjne:** uczeń

- analizuje normy międzynarodowe oraz polskie prawo w zakresie ochrony praw autorskich;
- generuje i wdraża swoje pomysły w życie, monitoruje ich realizację w dłuższej perspektywie czasowej;
- gromadzi informacje na temat prawa autorskiego w formie mapy mentalnej.

**Metody:**

- metody problemowe i aktywizujące: dyskusja, mapa mentalna, informacja zwrotna;
- techniki twórczego myślenia: techniki E. de Bono „Plusy, minusy, interesujące...”.

**Formy organizacyjne:** zespołowa, indywidualna i zbiorowa.

**Środki dydaktyczne:** kartki, pisaki, tablica lub flipchart, karteczki samo-przylepne.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Stawianie hipotez techniką „Plusy, minusy, interesujące...”. Uczestnicy są podzieleni na trzy grupy. Uczestnicy pierwszej (indywidualnie lub w zespole) po krótkim zastanowieniu się przedstawiają plusy (pozytywne aspekty) sytuacji, w której nie byłoby konieczności przestrzegania praw autorskich. W drugiej grupie wymyślane są argumenty wskazujące na ujemne strony i skutki takiej sytuacji. Trzecia część uczniów zastanawia się natomiast nad intrygującymi i ciekawymi aspektami sytuacji, w której nie ma konieczności przestrzegania praw autorskich (np. *Ciekawe, w jaki sposób dokonywała by się autoryzacja wynalazków...; Ciekawe, kto i gdzie zarabiałby na tym pieniądze?*).

### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Ochrona wizerunku”. Uczniowie dzielą się na zespoły zadaniowe i wyjaśniają pojęcie ochrony wizerunku, a także zapisują sytuacje, gdy to prawo nie jest przestrzegane lub nie może być przestrzegane (np. zamieszczanie swoich zdjęć w Internecie).

2. Zadanie „Jak chronić własny wizerunek?”. Po prezentacji refleksji na temat przestrzegania lub nieprzestrzegania ochrony wizerunku uczniowie zastanawiają się i wypisują na tablicy (lub na flipcharcie) sposoby przeciwdziałania nieuprawnionemu wykorzystaniu wizerunku ludzi.

3. Zadanie „Prawo cytatu”. Uczniowie wyjaśniają to pojęcie w zespołach zadaniowych, bazując na swoich skojarzeniach i wiedzy. Następnie dyskutują o znaczeniu tego terminu oraz odnajdują informacje na ten temat w odpowiednich fragmentach ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych<sup>11</sup>. Uczestnicy prezentują swoje przemyślenia i uzupełniają nawzajem swoje wypowiedzi, a następnie reprezentanci zespołów uzupełniają na tablicy mapę mentalną o prawach autorskich o kolejne dane.

4. Zadanie „Warunki stosowania praw autorskich” – każdy zespół opracowuje na plakacie wytyczne do przestrzegania praw autorskich. Następnie podczas prezentacji prace te są wieszane na tablicy. Po dyskusji ogólnej każdy uczestnik wybiera ten projekt zasad, który najbardziej mu się podoba – przykleja karteczkę samoprzylepną na wybranym przez siebie projekcie zasad

<sup>11</sup> Przykładowo art. 29 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych z dnia 4 lutego 1994 r. (Dz. U. z 2006 r. Nr 90, poz. 631 z późn. zm.).

przestrzegania praw autorskich. Projekt, który zyska najwięcej głosów, zostaje zawieszony w klasie jako *credo* uczniów z tej klasy.

### **III. Zakończenie**

Autorefleksja na temat przebiegu lekcji. Wypowiedzi uczniów techniką „rundka” na temat: *Podczas dzisiejszej lekcji podobało mi się..., a nie podobało mi się...*

## Temat: Zasady zdrowego żywienia<sup>12</sup>

**Przedmioty:** godziny z wychowawcą, biologia, wychowanie fizyczne, przyroda – przedmiot uzupełniający.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- doskonalenie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie umiejętności analizowania i rozwiązywania problemów społecznych;
- poznawanie podstaw zdrowego stylu życia.

**Cele operacyjne:** uczeń

- definiuje pojęcia podczas współdziałania w zespole;
- projektuje zasady zdrowego odżywiania;
- dokonuje autooceny współdziałania w zespole.

**Metody:**

- problemowe i aktywizujące: definiowanie pojęć, informacja zwrotna, kampania reklamowa;
- twórczego myślenia: zdania niedokończone, projektowanie.

**Formy organizacyjne:** indywidualna, zespołowa.

**Środki dydaktyczne:** materiały i narzędzia plastyczne, informacje o składnikach odżywczych, kartki z instrukcją rozłożenia posiłków w ciągu dnia, obrazek z piramidą żywieniową.

---

<sup>12</sup> Adaptacja scenariusza zajęć na temat zasad zdrowego stylu życia opracowanego przez mgr Kamilę Płóciennik, absolwentkę pedagogiki kultury fizycznej i zdrowotnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Uczniowie techniką „rundka” uzupełniają wypowiedź: *Zdrowe odżywianie to...*

### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Składniki odżywcze”. Uczniowie pracują w zespołach 3–5-osobowych. Otrzymują nazwy głównych składników odżywczych (białka, tłuszcze, węglowodany), a na osobnych kartkach ich opisy. Zadaniem uczestników każdej z grup jest dopisać do każdego z nich po 3 przykłady produktów oraz dopasować składnik odżywczy do jego opisu.

#### *Białka*

*Związki organiczne zbudowane z aminokwasów, które łączą się ze sobą dzięki wiązaniom peptydowym. Dzielą się na endogenne (człowiek może wytworzyć je sam) oraz egzogenne (organizm nie jest w stanie ich wytworzyć, muszą być dostarczone z pożywieniem). W zależności od wartości odżywczej można podzielić je na: pełnowartościowe (pochodzenia zwierzęcego) i niepełnowartościowe (pochodzenia roślinnego).*

*Przykłady produktów: jaja, mleko i przetwory, suche nasiona roślin strączkowych, orzechy, mięsa i przetwory.*

#### *Tłuszcze*

*Związki chemiczne nierozpuszczalne w wodzie. Mogą mieć konsystencję stałą lub płynną. Wyróżnia się w nich: cholesterol, kwasy nasycone (szczególnie niekorzystne dla człowieka przy zbyt dużym spożyciu), kwasy nienasycone (jednonienasycone i wielonienasycone).*

*Przykłady produktów: mięso i przetwory, mleko i przetwory, orzechy, oleje, nasiona.*

#### *Węglowodany*

*Związki chemiczne dzielące się na przyswajalne (są wchłaniane do krwi od razu lub po strawieniu) oraz nieprzyswajalne (nie są trawione w organizmie i nie ulegają wchłonięciu, więc muszą być wydalone z organizmu). Można w nich także wyróżnić związki proste (glukoza, fruktoza, galaktoza) oraz związki złożone (sacharoza, laktoza, maltoza).*

*Przykłady produktów: produkty zbożowe, kasze, ryż, makarony.*

2. Zadanie „Zasady spożywania posiłków”. Uczniowie otrzymują kartki z zapisaną instrukcją na temat liczby posiłków, jakie powinni spożywać w ciągu dnia oraz ich procentowych wartości. Ich zadaniem jest jak najszybciej dopasować rodzaj posiłku do jego wartości procentowej. Po wykonaniu pracy przedstawiciele zespołów prezentują efekt pracy zespołu i wszyscy dyskutują na temat poprawności tych zestawień.

#### Kaloryczność posiłków w ciągu dnia

I śniadanie	25–30%
II śniadanie	5–10%
Obiad	35–40%
Podwieczorek	5–10%
Kolacja	15–20%

Źródło: opracowanie własne.

3. Zadanie „Energetyczne definicje”. Nauczyciel podaje określenia: *zapotrzebowanie energetyczne*, *normy żywieniowe* oraz *współczynniki energetyczne*. Uczniowie w zespołach ustalają definicje tych pojęć. Następnie dyskutowane są one na forum klasy i weryfikowane z zapisami w słownikach lub książkach.

*Zapotrzebowanie energetyczne to ilość energii, jaką trzeba dostarczyć organizmowi codziennie, żeby pokryć wydatki energetyczne związane z podstawową przemianą materii (energia potrzebna do podtrzymania funkcji życiowych człowieka w spoczynku) oraz z aktywnością fizyczną.*

*Normy żywieniowe to ilość składników odżywczych (białka, węglowodany, tłuszcze, witaminy, minerały oraz zapotrzebowanie energetyczne), które człowiek potrzebuje spożyć, aby dostarczyć 95% zapotrzebowania na dany składnik.*

*Współczynniki energetyczne określają ilość energii powstającej w organizmie ze spożytych składników odżywczych. Ich wartości są następujące: 1 g białka = 4 kcal; 1 g tłuszczu = 9 kcal; 1 g węglowodanów = 4 kcal.*

*Na podstawie zawartości węglowodanów przyswajalnych, tłuszczu i białek w danym produkcie lub w potrawie oraz równoważników energetycznych oblicza się wartość energetyczną według wzoru:*

$$\text{Wartość energetyczna (kcal/100g)} = T \times 9 \text{ kcal} + B \times 4 \text{ kcal} + W \times 4 \text{ kcal},$$

gdzie: *T* – zawartość tłuszczów (g/100g); *B* – zawartość białek (g/100g); *W* – zawartość węglowodanów (g/100g).

4. Zadanie „Porady dietetyka”. Uczniowie analizują piramidę żywieniową, a następnie, wchodząc w rolę dietetyka, opracowują własny projekt nowatorskiej piramidy zdrowego żywienia z zaleceniami, których przestrzeganie zaleciłiby innym uczniom ze swojej szkoły (w dowolnej formie: rysunkowej, pisemnej).



Źródło: © Depositphotos.com/egal.

5. Zadanie „Kampania reklamowa”. Każda z grup przedstawia swoją piramidę, tak aby zachęcić jak największą liczbę osób do stosowania przedstawionych przez siebie zasad. Podczas słuchania tych propozycji inni uczniowie uzupełniają wypowiedzi.

Przykładowe zalecenia:

- Pij około 2,5 l wody dziennie.
- Staraj się spożywać różnorodne posiłki z różnych produktów.
- Białka powinny stanowić średnio 10–15% diety na dobę, tłuszcze – 15–30%, a węglowodany 50–65%.
- Ogranicz spożycie soli.
- Jedz pięć porcji warzyw/owoców dziennie (około 400 gram dziennie).
- Jedz produkty, które są bogate w błonnik pokarmowy = produkty pełnoziarniste, surowe warzywa i owoce.
- Pij codziennie 2 szklanki chudego mleka.
- Zmniejsz spożycie produktów bogatych w tłuszcze zwierzęce.
- Staraj się nie jeść słodczy.

### III. Zakończenie

Uczniowie kolejno wskazują ewentualne problemy, jakie wyłoniły się podczas pracy w zespole i proponują sposoby ich uniknięcia w przyszłości.

## Temat: Trening zdrowotny<sup>13</sup>

**Przedmiot:** wychowanie fizyczne.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- doskonalenie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- poznawanie podstaw zdrowego stylu życia.

**Cele operacyjne:** uczeń

- definiuje pojęcia podczas współdziałania w zespole;
- projektuje przebieg treningu zdrowotnego zgodnie z określonymi zasadami;
- dokonuje autorefleksji na temat swojej wiedzy dotyczącej treningu zdrowotnego.

**Metody:**

- problemowe i aktywizujące: programowanego uczenia się;
- twórczego myślenia: zdania niedokończone, projektowanie;
- wychowania fizycznego: metoda obwodowo-stacyjna, metoda strumieniowa, toru przeszkód.

**Formy organizacyjne:** indywidualna, zespołowa.

**Środki dydaktyczne:** pisaki, flipchart lub papier pakowy, kartki z instrukcjami dla każdej z grup, kartki z fragmentami definicji treningu zdrowotnego, przybory i przyrządy do toru przeszkód.

---

<sup>13</sup> Adaptacja scenariusza zajęć z zakresu wychowania fizycznego opracowanego przez mgr Kamilę Płóciennik, absolwentkę pedagogiki kultury fizycznej i zdrowotnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Uczniowie techniką „rundka” uzupełniają na flipcharcie albo na papierze pakowym skojarzenia do terminu „trening zdrowotny” (powstaje „gwiazda skojarzeń”, która może przechodzić w uproszczoną mapę mentalną, jeśli uczniowie będą uszczegóławiać swoje skojarzenia).

### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Definicja treningu zdrowotnego”. Uczniowie zostają podzieleni na 5-osobowe zespoły. Dla każdego zespołu przygotowanych jest 5 stacji, na których przedstawiono 5 różnych ćwiczeń w formie instrukcji. Każda osoba z zespołu ma do wykonania zadanie na jednej ze stacji, po czym wybiera fragment definicji treningu zdrowotnego, który uważa za poprawny. 5 fragmentów definicji zebranych przez 5 uczniów stworzy definicję treningu zdrowotnego. Wygrywa zespół, który wykona zadanie najszybciej i poprawnie złoży definicję treningu zdrowotnego.

Przykładowe stacje:

- I. Skip A – 10 sekund, skib C – 10 sekund.
- II. Przysiady zwykłe – 5 powtórzeń, przysiad z siadem prostym – 5 powtórzeń.
- III. Skłony tułowia w przód w leżeniu tyłem – 10 powtórzeń.
- IV. Skłony tułowia w tył w leżeniu przodem – 10 powtórzeń.
- V. Uginanie i prostowanie ramion w podporze, leżąc przodem – 10 powtórzeń.

Definicja treningu zdrowotnego<sup>14</sup>: trening zdrowotny (*health-related training*) – jest świadomie kierowanym procesem polegającym na celowym wykorzystaniu ściśle określonych ćwiczeń fizycznych dla uzyskania efektów fizycznych i psychicznych, przeciwdziałających obniżaniu się, związanych z niezadowolającą aktywnością ruchową człowieka, zdolności przystosowawczych organizmu do środowiska, w tym głównie do wysiłku fizycznego.

Przykładowy podział części definicji na stacjach:

#### I.

- a) Trening zdrowotny (*health-related training*) – jest świadomie kierowanym procesem
- b) Trening zdrowotny (*health-related training*) – jest procesem
- c) Trening zdrowotny (*health-related training*) – jest to świadome

<sup>14</sup> H. Kuński, *Trening zdrowotny osób dorosłych*, [http://www.lider.szs.pl/biblioteka/download.php?plik\\_id=1239&f=artykul\\_1239.doc](http://www.lider.szs.pl/biblioteka/download.php?plik_id=1239&f=artykul_1239.doc) (24.05.2016).

## II.

- a) polegającym na celowym wykorzystaniu ściśle określonych ćwiczeń fizycznych dla uzyskania
- b) przygotowującym do osiągnięcia jak najlepszych wyników sportowych i do uzyskania
- c) unikanie większości ćwiczeń fizycznych

## III.

- a) efektów fizycznych i psychicznych, przeciwdziałających obniżaniu się, związanych z
- b) maksymalnych możliwości fizycznych,
- c) w celu zapobiegania ewentualnej utracie zdrowia fizycznego i psychicznego,

## IV.

- a) niezadowolającą aktywnością ruchową człowieka, zdolności przystosowawczych organizmu
- b) przeciwdziałających utracie
- c) w wyniku doznania kontuzji

## V.

- a) do środowiska, w tym głównie do wysiłku fizycznego.
- b) wypracowanych umiejętności.
- c) mogącej mieć wpływ na dalsze życie.

Ocena poprawności definicji treningu zdrowotnego:

- a) całość stanowiąca poprawną definicję;
- b) całość stanowiąca niepoprawną definicję;
- c) całość stanowiąca niepoprawną definicję.

2. Zadanie „3 x 30 x 130”. Uczniowie w zespołach odczytują hasło „3 x 30 x 130” i próbują je zinterpretować pod kątem treningu zdrowotnego. Następnie wykonują grupowe zadanie ruchowe (np. stojąc w rzędzie podają sobie piłkę lekarską na przemian pod nogami i nad głową, zaczynając od ostatniej osoby w rzędzie, osoba, która poda piłkę biegnie na początek rzędu, zdanie kończy się kiedy cały rząd pokona wyznaczoną odległość). Po wykonaniu zadania otrzymują rozwiązanie hasła do przeczytania. Rozwiązanie hasła:

Uwzględniając optymalne wskazania dotyczące częstotliwości, objętości i intensywności treningu, jako uniwersalny wzorzec aktywności fizycznej dla dorosłych zalecam zasadę: 3 x 30 x 130. Oznacza ona, że dla podtrzymania zdrowia i kondycji fizycznej każdy człowiek niepracujący fizycznie powinien poddawać

swe ciało wysiłkowi co najmniej 3 razy w tygodniu, z tym że przynajmniej przez 30 minut każdego z treningów tętno powinno wynosić około 130<sup>15</sup>.

3. Zadanie „Pomiar tętna”. Uczniowie czytają instrukcję, jak zmierzyć tętno, a następnie każdy sam dokonuje pomiaru. Sposób wykonania badania:

Badanie najlepiej wykonać na tętnicy promieniowej lub szyjnej. Należy 3 środkowe palce dłoni przyłożyć do skóry w tych miejscach i przycisnąć. Po wycuciu uderzeń należy policzyć ile uderzeń wystąpi w ciągu 15 sekund (nauczyciel włącza stoper) i pomnożyć wynik przez 4.

4. Zadanie „Tor przeszkód”. Uczniowie pokonują tor przeszkód (6–10 przeszkód) metodą strumieniową, mając przy tym dowolność działania. Muszą mieć styczność z daną przeszkodą i wykonać ćwiczenie adekwatne do sprzętu (np. materac – przewrót w przód, w tył, czołganie, przerzut bokiem, skrzynia – wskok i zeskok ze skrzyni, wejście i zejście). Nie mogą przeszkody ominąć, ale mogą ją pokonać według własnego uznania.

Przykładowy tor przeszkód:

- I. Ławeczka ustawiona wzdłuż.
- II. Szarfa leżąca na podłodze.
- III. Skrzynia ustawiona w poprzek.
- IV. Drabinka koordynacyjna.
- V. Materac.
- VI. Hula hop.

### III. Zakończenie

Uczniowie czytają zasady treningu zdrowotnego jako podsumowanie lekcji wychowania fizycznego. Wymieniają się opiniami na ten temat, kończąc następujące zdanie techniką „rundka”: *Wiedziałam/-em, że..., ale nie wiedziałam/-em, że...* W ramach pracy domowej mają przygotować w zespołach zadaniowych 30-minutowe treningi zdrowotne na kolejne lekcje.

#### Ogólne zasady treningu zdrowotnego

Zajęcia powinny:

- oddziaływać na różne grupy mięśniowe;
- być wykonywane systematycznie;
- poprawiać wydolność układu krążeniowo-oddechowego;
- poprawiać zakres ruchomości w stawach;

---

<sup>15</sup> Z. Cendrowski, *Tylko systematyczny ruch – najlepiej bieg – może wzmocnić nasze serce i przedłużyć życie*, [http://www.lider.szs.pl/biblioteka/download.php?plik\\_id=146&f=artykul\\_146.doc](http://www.lider.szs.pl/biblioteka/download.php?plik_id=146&f=artykul_146.doc) (24.05.2016).

- poprawiać koordynację ruchową;
- być dostosowane indywidualnie;
- rozpoczynać się od ćwiczeń łatwych i z małych obciążeniem, w miarę systematycznych treningów należy zwiększać trudność ćwiczeń oraz wielkość obciążeń;
- zawierać ćwiczenia właściwe poprzedzone tzw. rozgrzewką i zakończone ćwiczeniami relaksacyjnymi/oddechowymi/uspokajającymi organizm.

## **Temat: Malarskie interpretacje utworów Fryderyka Chopina<sup>16</sup>**

**Przedmioty:** wiedza o kulturze, zajęcia artystyczne.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- wzmacnianie odwagi poznawczej;
- doskonalenie umiejętności prezentacji własnych pomysłów;
- podnoszenie świadomości uczniów na temat związków muzyki z plastyką.

**Cele operacyjne:** uczeń

- samodzielnie poszukuje informacji na wskazany temat;
- tworzy w zespole obraz do wybranego utworu F. Chopina;
- prezentuje innym swoją wiedzę i opinię na wskazany temat.

**Metody:**

- problemowe i aktywizujące: dyskusja, tworzenie notatek z wykorzystaniem mnemotechnik i wizualizacji, kampania reklamowa;
- twórczego myślenia: ekspresja plastyczna – tworzenie z kolorowych wstążek obrazu do muzyki, zdania niedokończone, tworzenie opowiadania świetlnego do *Etiudy rewolucyjnej op. 10 nr 12* F. Chopina, „gwiazda skojarzeń”.

**Formy organizacyjne:** zespołowa i indywidualna.

---

<sup>16</sup> Adaptacja pomysłu lekcji autorstwa mgr J. Pałki, nauczyciela akademickiego w Wyższej Szkole Informatyki i Umiejętności w Łodzi w zakresie przedmiotów artystycznych.

**Materiały i środki dydaktyczne:** komputery i dostęp do Internetu, latarki różnej wielkości, różnym kształcie światła i kolorze, kolorowe wstążki<sup>17</sup>.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Prezentacje techniką „rundka” na temat: *Interpretacje muzyki*. Uczniowie kolejno przedstawiają przykłady odnalezionych samodzielnie ilustracji muzyki (w plastyce, literaturze). Następnie, na podstawie przygotowanych podczas pracy domowej materiałów, wypowiadają się na temat: *Czy możliwe są ilustracje plastyczne przestrzeni i czasu muzyki?*

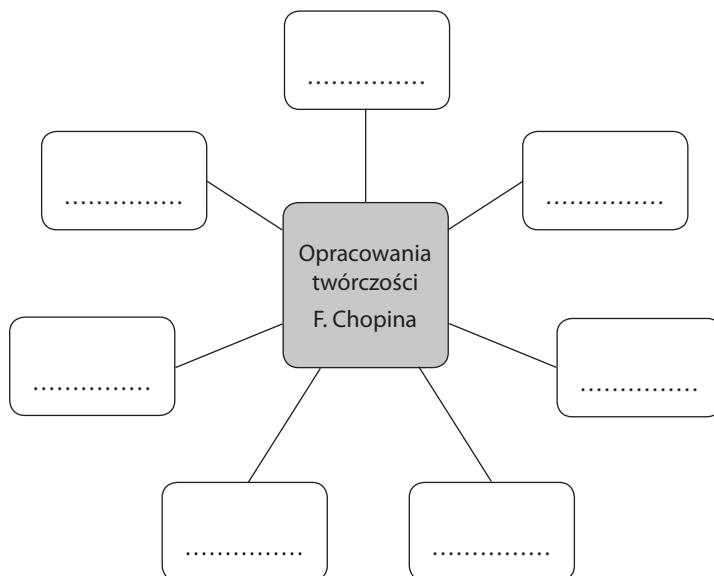
### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Obraz do walca”. Wysłuchanie przez uczniów *Walca Des-dur op. 64 nr 1* F. Chopina. Tworzenie obrazu z kolorowych wstążek do odtwarzanej muzyki w zespołach kilkusobowych lub w parach. Po wysłuchaniu utworu uczniowie prezentują stworzone obrazy i uzasadniają swoje skojarzenia. Analizują także przebieg pracy w zespole – zastanawiają się, w jaki sposób udało im się stworzyć jeden obraz na podstawie subiektywnych odczuć.

2. Zadanie „Ilustracja walca według Dudy-Gracza”. Uczniowie ponownie słuchają tego samego utworu (*Walca Des-dur op. 64 nr 1*) i jednocześnie oglądają obraz J. Dudy-Gracza *Walc Des-dur op. 64 nr 1 „Minutowy”* (wyświetlony rzutnikiem lub w komputerze – w zależności od warunków technicznych szkoły). Następnie, wykorzystując technikę „rundka”, kończą zdanie: *J. Duda-Gracz ukazał plastycznie walc Chopina, ponieważ...*

3. Zadanie „Opracowania muzyki Chopina”. Każdy uczeń przedstawia znalezione w ramach pracy domowej informacje o różnych formach interpretacji (plastycznej, literackiej, filmowej czy teatralnej) muzyki Chopina. Podczas prezentacji każdy uczestnik zajęć sporządza notatkę na ten temat w formie „gwiazdy skojarzeń” oraz obrazków.

<sup>17</sup> Przykładowe źródła internetowe: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_uh9BvL3KW8](https://www.youtube.com/watch?v=_uh9BvL3KW8); <https://www.youtube.com/watch?v=qpbfOrI4zsA> (20.06.2016); <https://www.youtube.com/watch?v=YKPHbkAjJmw> (20.06.2016); [http://www.wychmuz.pl/userfiles/2012%20numery%20wychmuz/1.2012/WM\\_2012\\_1.pdf](http://www.wychmuz.pl/userfiles/2012%20numery%20wychmuz/1.2012/WM_2012_1.pdf) (20.06.2016) – Malarskie portrety dzieł muzycznych.



Źródło: opracowanie własne.

4. Zadanie „Zareklamuj innym wybrany utwór”. Zespoły zadaniowe wybierają jeden z utworów F. Chopina i starają się przekonać innych do jego walorów. Prezentacja ta ma mieć charakter kampanii reklamowej.

### III. Zakończenie

Uczniowie słuchają *Etiudę rewolucyjną op. 10 nr 12* F. Chopina i jednocześnie obserwują obraz J. Dudy-Gracza *Etiuda c-moll op. 10 nr 12 „Rewolucyjna”*. Ich zadaniem domowym jest opracować dowolną prezentację tego utworu (drama, teatr cieni, wiersz, kompozycja komputerowa, opowiadanie świetlne, np. z użyciem latarki lub kolorowych światełek). W umówionym terminie uczniowie prezentują efekt pracy zespołu, a potem argumentują pozytywne aspekty tych prezentacji.

## Temat: Głos jako instrument muzyczny<sup>18</sup>

**Przedmioty:** wiedza o kulturze, zajęcia artystyczne.

**Cele ogólne:** rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie umiejętności prezentacji własnych pomysłów;
- pogłębianie zainteresowań i zdolności muzycznych.

**Cele operacyjne:** uczeń

- definiuje i poszerza pojęcia muzyczne;
- dokonuje skojarzeń i porządkuje na mapie mentalnej wiedzę na temat muzyki wokalne;
- wskazuje na różnice i podobieństwa w wysłuchanych utworach;
- wyraża swoje opinie na temat interpretacji muzycznych, popierając je argumentami;
- komponuje w zespole muzyczną interpretację wybranego tematu.

**Metody:**

- problemowe i twórcze: dyskusja, mapa myśli, kompozycja wokalna;
- wychowania muzycznego: słuchanie muzyki klasycznej oraz współczesnej; tworzenie muzyki.

**Formy organizacyjne:** grupowa, zespołowa i indywidualna.

---

<sup>18</sup> Adaptacja pomysłu lekcji autorstwa mgr J. Pałki, nauczyciela akademickiego w Wyższej Szkole Informatyki i Umiejętności w Łodzi w zakresie przedmiotów artystycznych.

**Materiały i środki dydaktyczne:** kartki większego formatu, kolorowe pisaki, wskazane utwory muzyczne odtwarzane z CD lub dostęp do Internetu, kartki z tematami do opracowania wokalnego.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Wprowadzenie

Uczniowie wypowiadają się o różnych gatunkach muzycznych (np. zorganizowanych według następujących klasyfikacji: wokalnych, instrumentalnych, syntetycznych; homofonicznych i polifonicznych; cyklicznych i jednoczęściowych). Przypominają i porządkują swoją wiedzę na ten temat poprzez wypowiedzi indywidualne w zespole klasowym.

### II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Głos – odwieczny instrument”. W zespołach zadaniowych uczniowie dzielą się swoimi skojarzeniami na temat wykorzystania głosu ludzkiego na przestrzeni wieków (w kontekście historycznym i kulturowym). Wykonują mapę myśli na ten temat na dużych formatach papieru. Po zakończeniu pracy (trwającej ok. 15 minut) uzupełniają swoje mapy tematyczne na podstawie prezentacji kolejnych zespołów.

2. Zadanie „Różne ilustracje głosowe jednego utworu”. Wysłuchanie *Preludium e-moll* F. Chopina w trzech wykonaniach: Janusza Olejniczaka, zespołu Novi Singers i Urszuli Dudziak. Uczniowie w kolejnych wypowiedziach wskazują na podobieństwa i różnice tych interpretacji.

3. Zadanie „Orkiestra głosów”. Wysłuchanie utworu *Thinkin' about your Body* w dwóch wykonaniach: Bobbego McFerrina i zespołu Audiofeels. Podczas dyskusji uczniowie wyrażają swoją opinię na temat takiej formy muzyki: *W tych interpretacjach nie podobało mi się..., ponieważ..., natomiast podobało mi się..., ponieważ...* Mogą też wyrażać swoje opinie, porównując obie interpretacje wysłuchanego utworu.

### III. Zakończenie

Zadaniem domowym uczniów jest przygotować w zespołach obrazy dźwiękowe – ilustrację jakiegoś tematu bez instrumentów (przede wszystkim głosem, ale można wykorzystać również inne dostępne przedmioty z otoczenia). Zespoły losują do opracowania następujące przykładowe tematy:

- *Stadion;*
- *Las;*
- *Dworzec kolejowy;*
- *Przerwa w szkole;*
- *Kino;*
- *Jazda samochodem.*

W umówionym terminie zespoły przedstawiają swoje obrazy dźwiękowe. Natomiast pozostali uczniowie odgadują, co one przedstawiają.

## Zakończenie

Próbując podsumować zamieszczone w tym przewodniku rozważania i propozycje metodyczne związane z edukacją dla mądrości, należy odnieść je do współczesnych dyskusji na temat koncepcji rozwoju człowieka i jego kształcenia we współczesnej szkole. Koncepcje te wiążą jednostkę z jej obecnymi i przyszłymi zadaniami, z przyjętymi w społeczeństwie normami i wartościami oraz z oczekiwanymi postawami i zachowaniem uczestników procesu wychowania. Określenie postaw, zdolności, umiejętności, wiedzy i kompetencji niezbędnych współczesnemu człowiekowi jest więc kluczem do właściwego stanowienia celów kształcenia w systemie oświaty na różnych poziomach kształcenia, wsparcia ucznia w jego indywidualnym i wszechstronnym rozwoju, a także doskonalenia efektywności pracy szkoły w różnych obszarach. Taką podstawą teoretyczną funkcjonowania współczesnej szkoły może być koncepcja edukowania jednostki z nastawieniem na rozwijanie jej mądrości.

Edukacja ta bazuje na założeniach personalistycznej i emancypacyjnej koncepcji wychowawczej, w których rozwój człowieka (jako zintegrowanej fizycznie, psychicznie i duchowo istoty) następuje w toku jego aktywności własnej, która powinna sprzyjać budowaniu dobra – w jednostce i w otoczeniu. Warunkiem osiągnięcia takiego efektu oddziaływania nauczycieli i wychowawców jest organizowanie uczniom sytuacji edukacyjnych, które sprzyjają wartościowemu zachowaniu oraz podejmowaniu działań w obszarze odkrywania i realizowania wartości. Zgodnie z koncepcją edukacji dla mądrości, bardzo ważne jest też organizowanie młodym ludziom działania z innymi i dla innych, okazji do rozwiązywania problemów poprzez refleksję podejmowaną w dyskusji zespołowej, a następnie do zespołowego podejmowania decyzji i realizacji działań z uwzględnieniem wspólnego dobra. Wychowanie do mądrości, oparte na personalistycznej i emancypacyjnej koncepcji rozwoju człowieka, wymaga jednak odpowiednich postaw wychowawców w procesie rozbudzania i utrwalania wartościowych postaw uczniów, takich jak: szacunek, życzliwość, otwartość na drugiego człowieka oraz na jego sukcesy i problemy, wrażliwość na przejawy niesprawiedliwości oraz krzywdę odczuwaną przez innych, odpowiedzialność za własne działanie i zachowanie oraz współodpowiedzialność

przy działaniu zespołowym. Stopniowe nabywanie przez młodych ludzi takich postaw w aktywnym działaniu oraz poprzez obserwację środowiska społecznego powinno stanowić istotę zadań wychowawczych i profilaktycznych realizowanych w szkole i poprzez działania nauczycieli.

Edukacja dla mądrości uwzględnia nie tylko wszechstronny rozwój każdego ucznia, lecz także wielość i złożoność działań edukacyjnych podejmowanych przez nauczycieli. Ponadto sprzyja ona tworzeniu wspólnej płaszczyzny w oddziaływaniach wychowawczych w różnych warunkach społecznych i instytucjach oświatowych – są nimi wartości i wzajemny szacunek dla ludzkiej godności. W takim wymiarze edukacja dla mądrości nie jest związana bezpośrednio z żadnym teistycznym lub ateistycznym podejściem do życia czy koncepcją oświatową. Jest to podejście uniwersalne, dotyczy bowiem zdolności, cech, umiejętności, wiedzy i kompetencji niezbędnych każdej jednostce ludzkiej, niezależnie od przyjętego przez nią czy jej otoczenie światopoglądu. To właśnie stanowi siłę tej koncepcji i zasadniczy walor przy jej wdrażaniu w rzeczywistość szkolną.

## Bibliografia

W bibliografii umieszczono jedynie publikacje związane z tematem mądrości i jej rozwijania. Pozostałe cytowane w tekście opracowania znalazły się w przypisach bibliograficznych.

- Adamczyk D., *Mądrość jako naczelną wartość w procesie wychowania – na podstawie „Księgi Przysłów”*, „Nauczanie Początkowe” 2005/2006/1.
- Bała M., Jeziorska J., Zalewska S., *Pokochać mądrość: zarys dydaktyki filozofii i etyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009.
- Białecka-Pikul M., *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Bocheński J. M., *Podręcznik mądrości tego świata*, Wydawnictwo Philed, Kraków 1994.
- Chafas K. (red.), *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II: elementy teorii i praktyki*, t. 3: *Solidarność, mądrość, wspólnota, wierność, młodość*, Wydawnictwo Jedność, Lublin–Kielce 2006.
- Chmielewska E., *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004/1/23.
- Czapiński J., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Dymara B., Cholewa-Gałużka B., Kochanowska E. (red.), *Sztuka bycia człowiekiem. Wychowanie a poszukiwanie wartości i sensów życia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gadamer H.-G., *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Gondek P., *Mądrość jako cel filozofii*, „Człowiek w Kulturze” 1995/6–7.
- Hamer H., *Mądrość to brzmi dumnie*, „Psychologia w Szkole” 2013/2.
- Hamer M., *Mądrość odkrywania własnej prawdy*, „Psychologia w Szkole” 2013/2.
- Jodłowska B., Flanczewska-Wolny M. (red.), *Wychowanie, mądrość, kultura. Problemy współczesnego wychowania w perspektywie sokratejskiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Joseph S. S., Linley P. A. (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- Juza M., *Wiedza ekspercka a mądrość zbiorowa w komunikacji internetowej*, „Studia Socjologiczne” 2007/3.
- Kałużna-Wielorób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014/68 (4).
- Kamiński S., *Nauka i filozofia a mądrość*, [w:] tenże, *Jak filozofować*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989.
- Knopik T., *Czas wolny od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Knopik T., Sękowski A., *Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych*, „Chowanna” 2014/2 (43).
- Kowska-Sobczak A., „Edukacja dla mądrości”. *Opinie na temat edukacji dla mądrości studentów pedagogiki*, „Forum Dydaktyczne” 2011/7–8.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012 (szczególnie podrozdziały: *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości oraz Mądrość jako oferta czwartej pedagogiki Pierwszego Pedagoga*).
- Lasota I., *W poszukiwaniu życiowej mądrości*, „Życie Szkoły” 2008/ 9, s. 22–25.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Filozofia w szkole*, wyd. 2, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2008.
- Marcel G., *Mądrość i poczucie sacrum*, tłum. K. Chodacki, P. Chołda, Wydawnictwo Arcana, Warszawa 2011.
- Maruszewski T., *I bądź tu mądry*, „Charaktery” 2006/6.
- Morszczyńska U., *Kształcenie ku mądrości*, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002.
- Pietrański Z., *Czy dzieci można uczyć mądrości?*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej i MEN, Warszawa 2000.
- Pietrański Z., *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2008.
- Pietrański Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001.
- Płóciennik E., *Edukacja dla mądrości – perspektywa teoretyczna i praktyczna*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, t. 1, red. M. M. Adamowicz, I. Kopaczyńska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Płóciennik E., *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Płóciennik E., *Edukacja dla rozwoju potencjału i mądrości dziecka w świetle koncepcji R. Sternberga*, [w:] *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, red. M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013.

- Płóciennik E., *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Płóciennik E., *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Płóciennik E., *Teaching for wisdom in early modern education*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” 2013/2014/2.
- Policki K., *Sztuka mądrego życia. Filozofia mądrości J. I. M. Bocheńskiego*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2015.
- Rozmowa z E. Nęcką. *Niemądra pogoń za mądrością*, „Charaktery” 2006/6.
- Sękowski A., *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Skarga B., *Człeka mądrego powszedniego...*, „Charaktery” 2006/6.
- Sternberg R. J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003 (2007).
- Sternberg R. J., Davidson J. E., *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York 2005.
- Sternberg R. J., Jarvin L., Grigorienko E. L., *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A Sage Company, Thousand Oaks 2009.
- Sternberg R. J., Jordan J. (red.), *A Handbook of wisdom. Psychological perspectives*, Cambridge University Press, New York 2005.
- Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Szmidt K. J., *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002/3 (19).
- Szmidt K. J., *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, [w:] *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Śmiałek M. J., *Mądrość, uczciwość i przywództwo w przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Poznań–Kalisz 2013.
- Traufetter G., *Intuicja, czyli mądrość uczuć*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009.
- Uchnast Z., *Mądrość: inteligencja praktyczna – kompetencja osobowa*, [w:] *Psychologia kliniczna okresu dzieciństwa i adolescencji*, red. J. C. Czabała, Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2006.
- Witek J., *Śmiech przez łzy i głęboka mądrość: konkurs ze znajomości lektury „Oskar i pani Róża”*. *Dla uczniów gimnazjum*, „Biblioteka w Szkole” 2015/2.

- Wołoszyn-Spirka W., *Mądrość jako zasada budowania stosunków wychowawczych w rodzinie: perspektywa etyki realistycznej*, [w:] *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, red. A. Janke, Wydawnictwo Akapit, Łódź 2008.
- Wroński S., *Mądrość*, Wydawnictwo Plus Monika Gillert, Kraków 2010.
- Zajac A., *Edukacja ku mądrości w wiedzy, kompetencji i doskonałości*, [w:] *Edukacja jutra: XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 1, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Akademia Wychowania Fizycznego i Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009.
- Zajac A., *O edukację ku mądrości w wiedzy i doskonałości w działaniu*, „Kwartalnik Edukacyjny”, 2009/3 (58), s. 19-33.

## NETOGRAFIA

- Chmielecka E., *Edukacja dla społeczeństwa mądrości*, [http://www.e-edukacja.net/czwarta/\\_referaty/sesja\\_I/01\\_e-edukacja.pdf](http://www.e-edukacja.net/czwarta/_referaty/sesja_I/01_e-edukacja.pdf).
- Chmielecka E., *Informacja. Wiedza. Mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno*, [https://www.e-sgh.pl/lms/content/9160101/zasoby\\_dod.pdf](https://www.e-sgh.pl/lms/content/9160101/zasoby_dod.pdf).
- Czy można nauczyć się mądrości?* <http://www.polskieradio.pl/9/29/Artykul/1451056,Czy-mozna-nauczyc-sie-madros-ci>.
- Gadacz T., *Pochwała mądrości*, Internetowy Uniwersytet Mądrego Wychowania im. Stefanii Światłowskiej, <http://www.iuwpl.pl/o-madros-ci/articles/wyklad-prof-gadacz.html>.
- Kałużna-Wielorób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości*, [http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user\\_upload/wydawnictwo/TCE/2014\\_68\\_4.pdf](http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2014_68_4.pdf).
- Knopik T., *Czas wolny od nudy*, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/680/Czas+wolny+od+nudy.pdf>.
- Kowska-Sobczak A., „*Edukacja dla mądrości*”. *Opinie na temat edukacji dla mądrości studentów pedagogiki*, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1774/Agnieszka%20Kowska%20Sobczak%20Edukacja%20dla%20madros-ci.%20Opinie%20na%20temat%20edukacji%20dla%20madros-ci%20studentow%20pedagogiki.pdf?sequence=1>.
- Krzywka A., *Informacja-wiedza-mądrość*, [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/luty,206/informacja\\_wiedza\\_madros-c,1735.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/luty,206/informacja_wiedza_madros-c,1735.html).
- Murawska A., *O mądrości i nadziei w edukacji*, <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/nadzieja.htm>.
- Płóciennik E., *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5726/E.%20P%20C5%82%C3%B3ciennik.Edukacja%20dla%20m%C4%85dro%C5%9Bci...,%202013..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Płóciennik E., *Edukacja dla rozwoju potencjału i mądrości dziecka w świetle koncepcji R. Sternberga*, <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5727/P%C5%82%C3%B3ciennik%20%2c%20Rozwijanie%20zdolno%C5%9Bci%20i%20m%C4%85dro-%C5%9Bci...%202013..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Płóciennik E., *Teaching for wisdom in modern early education*, <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5728/E.%20P%C5%82%C3%B3ciennik%2c%20Teaching%20for%20wisdom%20in...%2c%202013..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sternberg R. J., *Teaching for Wisdom*, <http://www.thanh-nghiem.fr/tiki-index.php?page=teaching+for+wisdom>.
- Sternberg R. J., *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, <http://worldroom.tamu.edu/Workshops/CommOfRespect07/Moral-Dilemmas/The%20Balance%20Theory%20of%20Wisdom%20Sternberg.pdf>.
- Sternberg R. J., *WICS: A Model of Educational Leadership*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724874.pdf>.
- Sternberg R. J., *WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and in Later Life*, [http://www2.clarku.edu/aboutclark/pdfs/Sternberg\\_wics.pdf](http://www2.clarku.edu/aboutclark/pdfs/Sternberg_wics.pdf).
- Sternberg R. J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge: Cambridge University Press, <http://vct.qums.ac.ir/portal/file/?180470/Wisdom-Intelligence-and-Creativity-Synthesized.pdf>.
- Zacher L., *Czy społeczeństwo mądrości to utopia?*, [http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2518:czy-spoeczestwo-mdroci-to-utopia&catid=313&Itemid=30](http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2518:czy-spoeczestwo-mdroci-to-utopia&catid=313&Itemid=30).



## Od Redakcji



**Elżbieta Płociennik** – doktor nauk humanistycznych, nauczyciel dyplomowany z 25-letnim stażem pracy zawodowej w przedszkolu, od 2005 roku nauczyciel akademicki, od 2009 roku adiunkt w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Wykładowca w szkołach wyższych – prowadzi teoretyczne i praktyczne zajęcia dydaktyczne, m.in. z dydaktyki twórczości, pedagogiki przedszkolnej oraz diagnozy i terapii nauczycielskiej.

W roku 2005, jako nauczyciel przedszkola, uzyskała nominację Łódzkiego Klubu Nauczyciela do „Świadectwa Oryginalności” za twórcze podejście do zawodu, pasję, entuzjazm i wrażliwość. Jej życiorys zawodowy obejmuje opracowanie koncepcji niepublicznego przedszkola i udział w organizacji dwu takich placówek w Łodzi (przy Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej i przy Uniwersytecie Łódzkim). Była także krótko dyrektorem niepublicznego przedszkola i prodziekanem w niepublicznej szkole wyższej.

Od roku 2005 jest trenerem i wykładowcą w ramach projektów i kursów doskonalących kompetencje metodyczne nauczycieli przedszkola i szkoły podstawowej, m.in.: *Mazowieckie talenty. Szkoła wspierająca uzdolnienia / Przedszkole wspierające uzdolnienia* (Warszawa, Płock, Ciechanów, Wyszków i Ostrołęka); *Po pierwsze korzenie, po drugie skrzydła* (Głogówek); *Lekcje twórczości – twórcze rozwiązywanie problemów w praktyce*, realizowane w ramach Akademii Twórczego Nauczyciela (Wrocław).

Autorka techniki obrazków dynamicznych, stymulującej myślenie i wyobraźnię, opisanej w książkach: *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych* (Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010) oraz *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* (Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009 – wznowienie 2012).

Popularyzatorka psychopedagogiki kreatywności, współautorka publikacji dotyczących wykorzystania pedagogiki twórczości w edukacji, m.in. *Metoda i wyobraźnia. Lekcje twórczości w klasach I/II*, cz. 1–2 (Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009); *Zabawy oparte na skojarzeniach utrwalające znajomość liter i cyfr*, [w:] *Atrakcyjne zajęcia świetlicowe i kółka zainteresowań w szkole podstawowej*, red. M. Pomianowska, K. Leśniewska (Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2010) – autorka wielu artykułów o stymulowaniu zdolności, twórczości oraz mądrości dziecka opublikowanych w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych.

Obecnie propaguje edukację dla mądrości – kolejne publikacje z tego zakresu ukazują się w nowej serii „Edukacja dla Mądrości” (np. *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016; *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016).

## **Aneks. Karty pracy**



# Załącznik 1

## NEARER AND FURTHER ASSOCIATIONS

.....

A pair of rectangular boxes, one on the left and one on the right. Above the space between them is a horizontal dotted line. Two arrows point downwards from this line towards the top inner corners of the two boxes. Each box contains three horizontal dotted lines for writing.

.....

A pair of rectangular boxes, one on the left and one on the right. Above the space between them is a horizontal dotted line. Two arrows point downwards from this line towards the top outer corners of the two boxes. Each box contains three horizontal dotted lines for writing.

.....

A pair of rectangular boxes, one on the left and one on the right. Above the space between them is a horizontal dotted line. Two arrows point downwards from this line towards the top inner corners of the two boxes. Each box contains three horizontal dotted lines for writing.

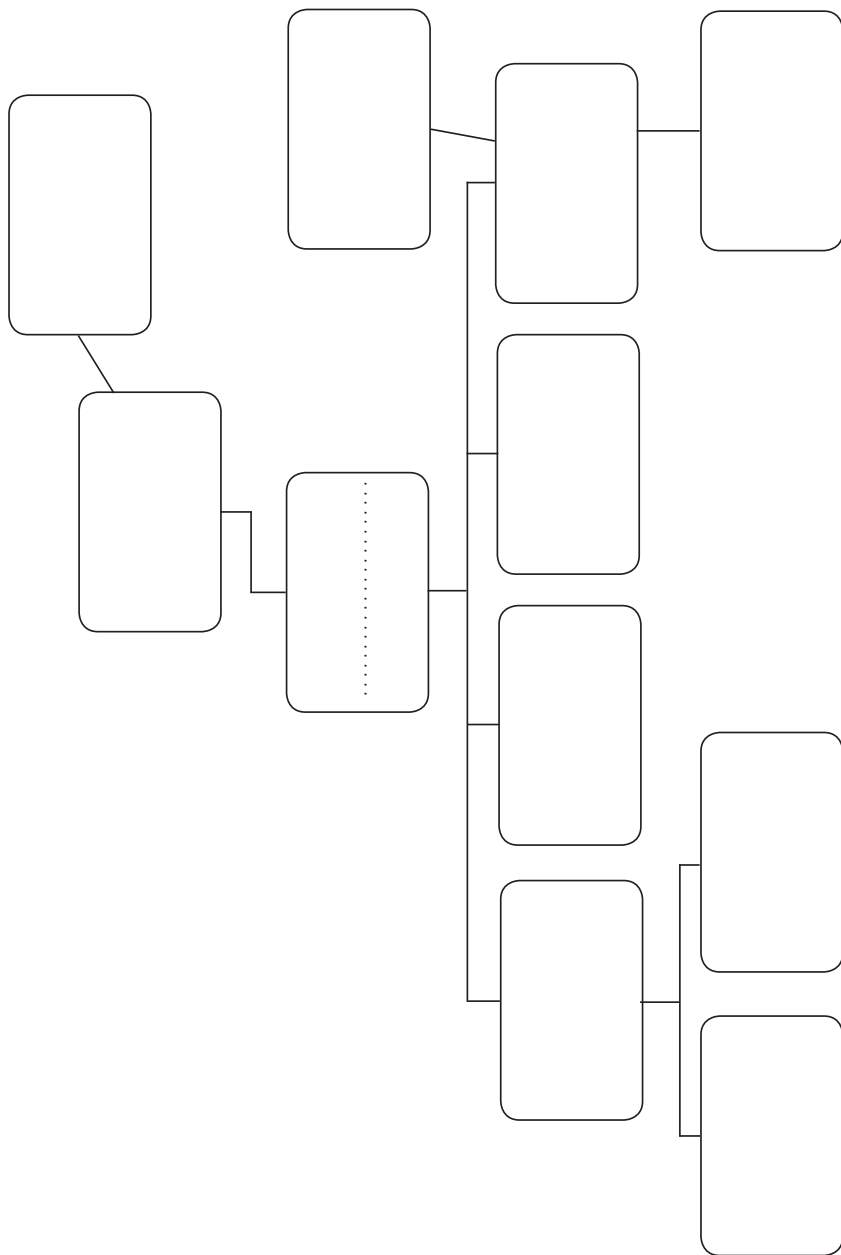
.....

A pair of rectangular boxes, one on the left and one on the right. Above the space between them is a horizontal dotted line. Two arrows point downwards from this line towards the top outer corners of the two boxes. Each box contains three horizontal dotted lines for writing.



# Załącznik 2

MAPA MENTALNA NA TEMAT .....



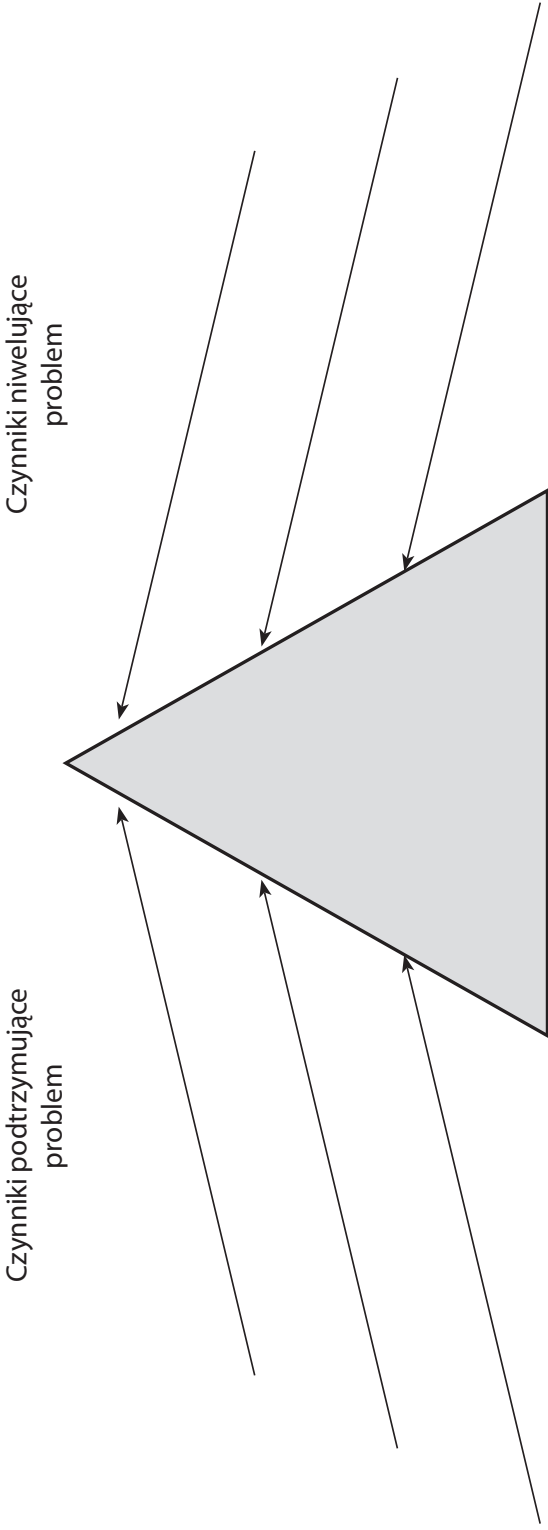






# Załącznik 4

## METODA TRÓJKĄTA





# Załącznik 5

Moje mocne i słabe strony w zakresie .....			
Moje mocne strony/ umiejętności/zdolności	Jak je wykorzystać?	Moje słabe strony/ umiejętności/zdolności	Jak je rozwinąć i wzmocnić?



# Załącznik 6

Lp.	pomysł 1	pomysł 2	pomysł 3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

Technika 635 na temat .....



# Załącznik 7

## METAPLAN

Problem: .....

Jak jest?

.....  
.....  
.....  
.....

Jak powinno być?

.....  
.....  
.....  
.....

Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?

.....  
.....  
.....  
.....

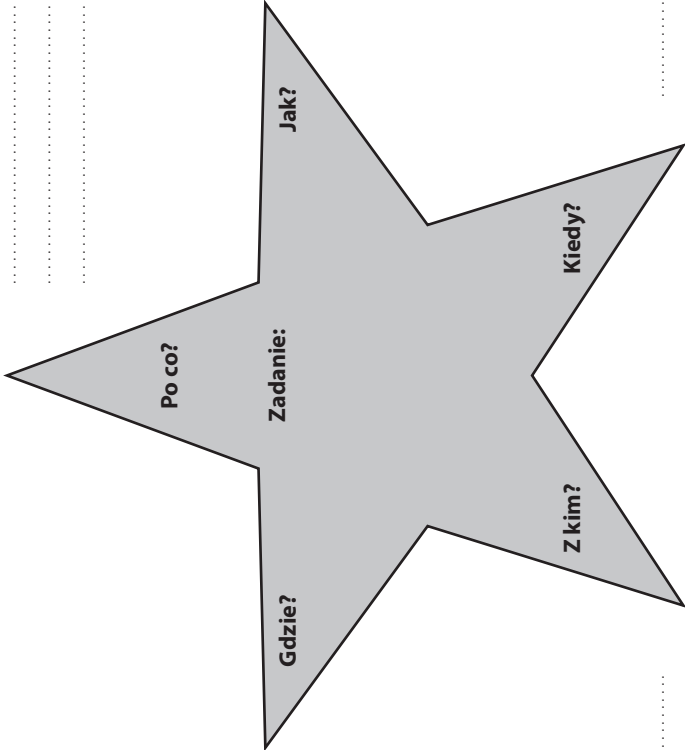
Co zrobić, by było tak, jak powinno być?

.....  
.....  
.....  
.....



# Załącznik 8

## GWIAZDA PYTAŃ



.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....

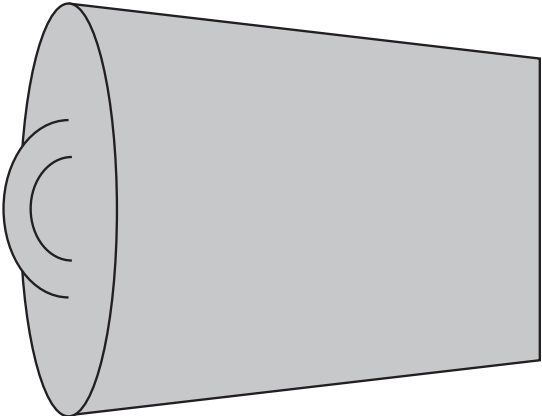
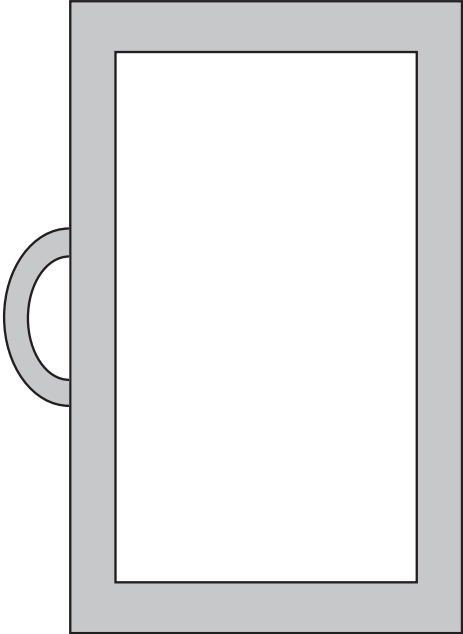
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....



# Załącznik 9

KOSZ I WALIZKA





# Załącznik 10

## GWIAZDA SKOJARZEŃ

