

AMANTIUS AKIMJAK
ANTÓNIA TISOVIČOVÁ

WYBRANE ZAGADNIENIA TEORETYCZNYCH PODSTAW DYDAKTYKI NA SŁOWACJI

WSTĘP

Jan Amos Komenský (1592-1670) uważał dobre nauczanie za wielką tajemnicę. W *Didactica magna* wymagał szacunku dla każdej narodzonej osoby, jako obrazu Boga Stwórcy, i nalegał, aby wszystkie dzieci były wykształcone. Według niego żadne lustro nie jest tak brudne, by nie odbijało choć trochę światła, światło należy wpuszczać wszędzie tam, gdzie to tylko jest możliwe. „Relacje w wychowaniu i edukacji powinny opierać się na wzajemnej miłości, tak jak to jest między Ojcem i Synem według Jana 5, 19-20” (z komentarza Čapkovej, 2007, do dzieła J.A. Komenského *Didacticae idea ex arcanis Aeternis*).

W jaki sposób na nowo przeniknąć do tajemnic poznawania, uczenia się, na co również wskazują przytoczone cytaty?

W literaturze specjalistycznej możemy spotkać się z wieloma spojrzeniami na naturę dydaktyki. Grecki termin *didaskhein* oznacza uczyć, nauczać, pouczać, wykładać, udowadniać. Wspomniany Komenský twierdził, że dydaktyka jest sztuką nauczania. Według Skalkovej (2007) dydaktyka to „teoria edukacji i nauczania”, która zajmuje się głównie problematyką treści edukacyjnych, które w wyniku społeczno-historycznych doświadczeń ludzkości, za pomocą procesu nauczania, stają się indywidualnym majątkiem uczniów. Według Lukášovej (2010), dydaktyka to teoretyczna podstawa dla

Prof. PhDr. ThDr. AMANTIUS AKIMJAK, OFS – Katedra Pracy Socjalnej, Wydział Teologiczny w Koszycach Katolickiego Uniwersytetu w Ružomberku; e-mail: amantius.akimjak@ku.sk;

M. Prof. Doc. PhDr. ANTÓNIA TISOVIČOVÁ – Katedra Pedagogiki Specjalnej i Pedagogiki Osób Niepełnosprawnych, Wydział Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu w Ružomberku, e-mail: amo@stonline.sk

profesjonalnego nauczycielskiego podejmowania decyzji dotyczących nauczania, ze szczególnym naciskiem na równowagę całościowego rozwoju uczniów. Poprzez takie rozumienie autorka uniemożliwia redukcję nauczania do prostego rozwoju poznawczego uczniów w procesie dydaktycznym, z którym możemy się jeszcze w dzisiejszych czasach spotkać. Wielu ekspertów z różnych dziedzin zgadza się z tym, że obecny kontekst edukacji wymaga nowego zrozumienia ucznia, jako rodzącej się osobowości, nowych sposobów w komunikacji i całościowego zainteresowania jakością życia dziecka.

Jakość wychowania i edukacji powinna zawsze opierać się na wymogu dobra (szczęścia) osoby, który dotyczy oczywiście zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz wszystkich zainteresowanych. Na znaczenie tych rozważań, wskazuje np.: Helus (2008), który pisze, że „edukacja powinna być oparta przede wszystkim na trosce o człowieka. Edukacja nie powinna ograniczać się do kształtowania osoby o zainteresowaniach ekonomiczno-wzrostowych w ramach ‘produkcji’ zasobów ludzkich na rzecz dobrobytu i konkurencyjności. Nie powinna służyć orientacji człowieka na pozaludzkie cele rynku, konkurencji, kariery itp., a więc cele, które go ograniczają, które są narażone na ryzyko bycia ofiarą [...] Edukacja powinna być czuła (kochająca) i również powinna prowadzić do czułości (kochania). Powinna poznającego inspirować, aby podejmował trud rozwoju i chronił w sobie człowieczeństwo. Człowiek ma szansę przekroczenia samego siebie w dobru, które jest dla świata, w którym żyje”. Według Lorenza (1990) to od zrozumienia wychowania i edukacji zależy czy „Homo sapiens zginie lub przeżyje”. Wychowanie i edukacja w pewnym sensie są zmuszone walczyć o jego przetrwanie.

Lukášová we wstępie do książki: *Jakość życia dzieci a dydaktyka* (2010) stwierdza, że w spojrzeniu na edukację powinniśmy unikać wszelkich jednostronności. Niektóre koncepcje edukacyjne koncentrują się na rozwoju poznawczym, inne na wpływie technologii informacyjno-komunikacyjnych, jeszcze inne dotyczą aspektów społecznych itp. Edukacja powinna być całościowym rozumieniem lub wizją faktów i kontekstów, czyli kształcenie, które uważa całość za coś wyższego niż tylko za sumę jego składników. Inną ważną kwestią jest koncepcja osiągnięć lub rozwoju kształcenia podstawowego. Autorka rozważa, że tym, którzy dorastali w koncepcji osiągnięć kształcenia podstawowego z naciskiem na wyniki kształcenia prowadzące do mizernych osiągnięć dydaktycznych, czasami trudno wyobrazić sobie kształcenie ze strategicznym celem całościowego rozwoju zdrowia uczniów, ich myślenia, przeżyć. Dodaje, że w szkole ukierunkowanej na rozwój oso-

bowościowy ważne są również osiągnięcia, ale osiągnięcia dostosowane do wieku i indywidualnych wymagań. Takie rozumienie osłabia nacisk na wymierne i porównywalne wyniki kształcenia na rzecz procesów rozwojowych i działań, umiejętności, postaw i cech osobowościowych, które pojawiają się w dłuższym okresie czasu.

W poniższym tekście zmierzamy wskazać te aspekty i dydaktyczne konteksty, których propozycje są zamieszczone we wstępie artykułu i które mogą być inspiracją dla zrozumienia dydaktyki w procesie edukacji szkolnej, zwłaszcza w nauczaniu podstawowym, w którym kładzione są podstawy człowieczeństwa i ludzkości.

CAŁOŚCIOWE ZAINTERESOWANIE JAKOŚCIĄ ŻYCIA DZIECI W EDUKACJI

Kováč (2007) zauważa, że choć określenie „jakość życia” jako termin naukowy pojawił się dopiero w XX wieku, niewątpliwie fenomen ten był znany ludziom od niepamiętnych czasów. Wskazuje na to także analiza językowa. W przeciwieństwie do ilości, tzn. wielości, liczby, wielkości itd., językowo jakość oznacza wartość, istotną właściwość rzeczy, zjawisk. Jest to zatem pewien fakt, za pomocą którego dane zjawisko odróżnia się jako całość od innej całości (podmiotu). Krivohlavý (2001) określa jakość życia jako coś danego, dotyczącego spełnienia się konkretnego człowieka z osiągnięciem celów określających kierunek jego życia. Zgodnie z kryteriami zdrowia, które wymienia Światowa Organizacja Zdrowia (WHO, ang. World Health Organisation), do jakości życia należą: funkcje fizjologiczne, stan psychiczny wraz z elementem poznawczym i emocjonalnym, równowaga ekonomiczno-finansowa w życiu, integralność czynników somatycznych i psychologicznych, które przyczyniają się do adaptacji wysiłku fizycznego i psychicznego oraz dobrego samopoczucia relacji w interakcjach społecznych. Z powyższych informacji widzimy, że bibliografia specjalistyczna podąża za szerokim spektrum kwestii jakości życia. Poczynając od problemów medycznych, społecznych, ekonomicznych, psychologicznych aż po edukacyjne. Tak szeroki obraz pokazuje również zróżnicowane rozumienie i definicję jakości życia. Nas przede wszystkim będzie interesować aplikacyjny obszar środowiska szkolnego.

Środowisko szkolne jako takie jest ukształtowane w sposób specyficzny i odmienny w stosunku do normalnych warunków życia, jednak życie w szkole nie może być oddzielone od życia poza szkołą. To tylko część

ogólnej jakości życia. Z tej perspektywy powszechna jakość życia uczniów jest określana przez specjalistów jako subiektywne przeżywanie obiektywnych okoliczności ucznia.

Křivohlavý (2001) stwierdza, że z punktu widzenia badań do jakości życia szkolnego można podejść z dwóch poziomów:

– szersze rozumienie – skupienie się na ogólnym klimacie szkoły, na społecznej atmosferze w klasach, na relacjach między uczniami a nauczycielami, na sposobie rozwiązywania konfliktów, na wsparciu socjalnym i poszanowaniu wspólnych wartości i celów;

– węższe rozumienie – czynnikiem docelowym badania jest indywidualny uczeń i jego przeżywanie.

Poniższa tabela przedstawia szeroki zakres czynników wpływających na jakość życia w środowisku szkolnym, potwierdzających, że jakość życia jest złożonym zjawiskiem.

Tabela 1. Czynniki jakości życia uczniów w środowisku szkolnym a jakości szkoły (Doležalová, Ondráková, Nowosad, 2011).

Czynniki jakości życia uczniów w szkole	Czynniki jakości szkoły według edukacyjnego programu szkolnego	Elementy systemu dydaktycznego jako czynniki warunkujące jakość nauczania i jakość życia uczniów
Środowisko fizykalne szkoły i klasy. Wielkość szkoły i klasy. Typ szkoły, wielkość miejscowości.	Warunki materialne. Warunki higieniczne.	Warunki uczenia (zewnątrzne).
Przemoc, znęcanie i zastraszanie. Nieobecność i wagary	Atmosfera psycho-socjalna.	Warunki uczenia (wewnętrzne).
Wiek ucznia oraz płeć.	Warunki personalne. Charakterystyka i struktura uczniów.	Odbieranie nauczyciela i ucznia, relacje między nimi a innymi uczestnikami procesu wychowawczo-edukacyjnego.
Czynniki środowiska domowego.	Współpraca z rodziną.	
	Organizacja i kierowanie szkołą.	
	Jakość edukacyjnego programu szkolnego Samooceń szkoły.	Cele i treść nauczania. Metody i formy nauczania. Pomoce szkolne, ocena. Zasady dydaktyczne oraz reguły.

Przez jakość szkoły rozumiemy optymalny poziom jej osiągnięć w zakresie wykonywania poszczególnych funkcji w odniesieniu do osiągniętych wyników wychowawczo-edukacyjnych oraz do efektu długoterminowego. Chodzi o instytucję zapewniającą środowisko osobistego rozwoju, zdobywania doświadczenia w nauce, wiedzy i umiejętności. Szkoła posiada również czynniki społeczno-motywacyjne: zawiera elementy integracji społecznej ucznia w klasie i szkole, kształtowanie tożsamości ucznia, rozwój świadomości w odniesieniu do klasy i społeczeństwa. Uczeń tworzy status w klasie. Uczniowie mogą poprawić jakość życia prywatnego poprzez mechanizmy szkolne i *vice versa*. Jakabčic i Poláková (2004) przytaczają następujące wskaźniki tych mechanizmów:

- poziom interakcji pedagogicznej uczeń – nauczyciel,
- realizacja nauczania w klasie i wyniki szkolne ucznia,
- poziom wzajemnej komunikacji uczestników w klasie,
- życie szkolne – przerwy, poziom rywalizacji, głębia kontaktów społecznych w ramach klasy,
- atmosfera lekcji,
- środowisko klasy.

Znajomość czynników jakości życia i zrozumienie ich wpływu na nauczanie są ważne w procesach podejmowania decyzji przez nauczyciela. Są one stosowane podczas przygotowywania programu nauczania (*curriculum*) i na wszystkich etapach pracy z nim (realizacja i ocena). Aby procesy edukacyjne przebiegały optymalnie, bardzo ważne jest w tworzeniu, ocenie i edycji państwowych programów edukacyjnych uwzględnianie całego systemu elementów edukacyjnych. Profesjonalne podejście nauczyciela może zwiększyć autonomię uczniów i ich adaptację. Odwrotnie, nieprofesjonalne nauczanie może być przyczyną powstania choroby ucznia, zahamowania oraz powstrzymania jego rozwoju w niektórych obszarach. Konieczna jest zatem szybka analiza źródeł obciążeń tych interakcji szkolnych, które mogłyby mieć negatywny wpływ na rozwój ucznia we wszystkich dziedzinach jakości życia (Lukášová, 2010, str. 43-45): zdrowie (wzrost somatyczny i dojrzewanie); psychologiczny (duchowy) rozwój na poziomie rozumowym, umysłowym (poznawczym), emocjonalnym (uczuciowym) i wolitywnym, *conativus*; rozwój społeczny, samorozwój, duchowy (duchowy) wzrost.

Tabela 2. Model możliwości rozwoju jakości życia uczniów w nauczaniu (Lukášová, 2010, s. 44).

Dziecko w roli ucznia i jakości jego życia, które prowadzą do rozwoju pełnowartościowej osobowości w życiu dorosłym	Sfery wartości i celów kształcenia podstawowego
Możliwości dla wzrostu somatycznego i szacunek dla dojrzewania – identyfikacja potencjału przez nauczycieli i uczniów.	Wzrost somatyczny i dojrzewanie – zdrowie fizyczne i psychiczne, higiena, środowisko itp.; wartości zdrowego stylu życia; warunki materialne zdrowia, warunki psychomotoryczne i sensoryczne do nauki.
Możliwości rozwoju umysłowego – obszary rozwoju poznawczego, emocjonalnego, wolitywnego i rozwoju motywacyjnego.	Rozwój umysłowy – myślenia (poznawczy), emocjonalny (uczuciowy), motywacyjny (wolitywny), decydujący i conativus.
Możliwości rozwoju społecznego – wzajemne poznanie, powstawanie relacji, współpraca, przyjaźń, zrozumienie, rywalizacja (konkursy), status w grupie, status, prestiż.	Rozwój społeczny – postrzeganie relacji, przeżywania społecznego, szacunku, współpracy, zrozumienia, radości ze spotkań i szkoły, miłości do siebie i do innych, do świata, miłości do prawdy itp.
Możliwości samorozwoju dziecięcego JA – realizacja własnych możliwości; samopoznanie, samoprzeżywanie, samoocena, samorozwój	Rozwijanie własnych umiejętności i samorozwój – transcendentne tendencje własnego JA, samorealizacja, samopoznanie, poczucie własnej wartości, samokontrola, samoocena, ufanie sobie, wiara w możliwość rozwoju siebie i w wyższe przywództwo.
Możliwości duchowego rozwoju w dziedzinie aksjologicznej, estetycznej, etycznej i twórczej (poszukiwanie wartości i rozwój kreatywności).	Rozwój duchowy – dążenie do wartości prawdy, piękna, dobra, sprawiedliwości i innych wartości duchowych i cnót ludzkości; radość odkrywania i tworzenia samo tworzenie, na wszystkich poziomach; aspekty egzystencjalne i transcendentne (kreatywność, mądrość, charakter, szacunek).

Wszystkie dziedziny rozwoju są ważne w kształtowaniu rozwoju ucznia w edukacji szkolnej.

INTERAKCJA UCZEŃ – NAUCZYCIEL

W pracach psychologicznych lub pedagogicznych, znajdujemy krytyczną ocenę konsekwencji wychowania autorytarnego, tj. wychowania, które współpracuje głównie z nakazami, zakazami i karami, które ostatecznie stanowią zagrożenie dla dziecka lub całkowite odrzucenie miłości. Jeszcze bardziej wyrafinowane podejście psychologowie nazywają pedagogiką czarną.

Jest to taki rodzaj stosunku do dziecka, który wynika bardziej z potrzeb wychowawcy, a ogranicza najbardziej skryte (wewnętrzne) potrzeby dziecka. Pedagogika czarna stosuje siłę wobec bezradnego i zależnego dziecka, nawet programowo i systematycznie w imię miłości do niego, do jego dobra i szczęścia. Zamiast naturalności i oryginalności osobowej w dziecku zaszczepia się postawę bezgranicznej wdzięczności, służalczości oraz subordynacji.

Gdybyśmy chcieli pracować nad ideą konstruktywnych elementów zdrowego narcyzmu również na gruncie pedagogiki inkluzyjnej (Pupala, 2004) to można by było pokonać przewlekłe pokusy wyższości pedagogicznej – dyrektywizmu za pomocą innej perspektywy. To z niej dziecko zrozumie, że jest akceptowane takie, jakie jest, w pełnym zakresie jego wyrażen i cech. Dzięki tej akceptacji nie będzie bronić się przed ukazaniem swoich emocji na zewnątrz, zda sobie sprawę z ich znaczenia i zrozumie, że te emocje również interesują ludzi wokół niego. W tym kontekście emocje stają się integralną częścią interakcji i procesu socjalizacji dziecka.

Psychologia wniosła najwięcej pomysłów do badania i wyszukiwania reguł poznawania, uczenia się dziecka

Na uwagę zasługują idee psychologii humanistycznej, która znajduje się na przeciwnym biegunie do koncepcji autorytarnych, ponieważ zajmuje się rozwojem potencjału osobowościowego każdego „oryginału dziecięcego”. Najczęściej w tym zagadnieniu cytowany jest Rogers (1995), który opracował koncepcję tendencji aktualizacyjnej. Zgodnie z tym pojęciem rozumiał dążenie sił jednostki do wzrostu, rozwoju, urzeczywistnienia mocy, wzbogacenia życia, zwiększenia autonomii i niezależności, a także przyjęcie odpowiedzialności za akt samokierowania.

Jeśli samoaktualizacja jest zgodna z tendencją aktualizacyjną we wnętrzu dziecka, to oznacza to, że jednostka realizuje bez przeszkód swoje dążenia do rozwoju, do bogatego i szczęśliwego życia, Rogers używa tu terminu „kongruencja” (zgoda z samym sobą). Podczas manipulacyjnego i humanitarnie zdegradowanego procesu wychowawczego występuje *inkongruencja*, która powoduje wiele konfliktów i problemów związanych z wychowaniem i motywacją.

W ramach relacji dziecko – rodzic, dziecko – nauczyciel Rogers podkreśla znaczenie idei akceptacji bezwarunkowej, to znaczy empatycznej akceptacji jednostki w całym zakresie jej przejawów i osobliwości. Rogers przeciwstawia autentyczność osobowości dziecka fasadom – wymuszonym, granym, wyćwiczonym zachowaniom dziecięcym. To podejście niebędące dyrektywą i skoncentrowane na dziecku przynosi wiele nowych wyzwań

w szkolnictwie i przyczyniło się do sformułowania zasad humanistycznego podejścia do ucznia. Przedstawiają się one następująco:

- zasada samookreślenia się ucznia w uczeniu się,
- zasada jedności woli (chęci) uczenia się i sposobu, jak się tego nauczyć,
- zasada niezależnej samooceny,
- zasada znaczenia przeżywania i wyrażania emocji,
- zasada wyeliminowania zagrożenia.

Ze zjawisk szkolnych, które są problematyczne dla zagadnienia dobrze funkcjonującego i dobrze zsocjalizowanego dziecka, możemy wspomnieć o niektórych niepowodzeniach edukacyjnych, jak np.: sytuacja, w której dziecko staje się kompensacją braków wychowawcy. Ten redukcjonizm polega na tym, że dziecko traktowane jest instrumentalnie: staje się środkiem do osiągnięcia celów, których nie umie przyjąć, jako własnych celów. Innym rodzajem komplikacji są różne nadmierne wkraczania rodziców w program nauczania szkolnego, gdzie pod przykrywką ochrony dziecka dochodzi do przerwania jego więzi komunikacyjnych opartych o zaufanie. To prawda, że szkoła wpływa też negatywnie, jeśli:

- nie docenia znaczenia przeżywania przez ucznia szkolnych wydarzeń i ich konsekwencji,
- pogłębia syndrom zaburzonej osobowości,
- nacisk na dobre oceny nie towarzyszy doświadczeniom obecnego i przyszłego sensu stawianych wymagań,
- zmniejsza niektóre ważne wartości międzyludzkiego, wspólnego życia na korzyść mniej wartościowych celów,
- nie pozwala na równowagę w interakcjach między nauczycielem a uczniem,
- ogranicza inwencję twórczą uczniów,
- nie toleruje odchylenia osobowości i indywidualnych cech,
- przecenia dyscyplinę zewnętrzną kosztem wewnętrznej, świadomej samoregulacji (Helus, 2004, str. 160).

Zjawiska i problemy, o których było powiedziane w świetle natury dzieciństwa we współczesnej cywilizacji, nie wyczerpują tej problematyki. Dziś wiemy już więcej o dziecku niż kiedykolwiek wcześniej, dlatego posiadamy większy obowiązek moralny i na nas spoczywa większa odpowiedzialność za jego rozwój.

Nowy model kształcenia zakłada również inne spojrzenie na szkolny program nauczania (*curriculum*). Przedstawimy kilka poglądów dotyczących przesunięcia lub zmiany w tym zakresie.

PROGRAM NAUCZANIA – CURRICULUM

Zmiany w programie nauczania oparte są na nowych programach nauczania, na których koncentrują się nowe dokumenty programowe w Europie i w Republice Słowackiej [patrz np. www.statpedu.sk]. Zmiany programowe dotyczą nie tylko treści nauczania, ale całego procesu tegoż zjawiska. Porównując poprzednie i obecne cele nauczania, zauważamy największą różnicę w koncentracji na większych jednostkach. W tym nowym schemacie nauczania podkreśla się podejście integracyjne i interdyscyplinarne, tworzenie szerszych jednostek edukacyjnych w oparciu o koncentrację nauczania z różnych dziedzin wiedzy, co skutkuje uporządkowaniem treści nauczania w szkołach podstawowych do obszarów edukacyjnych. Treścią nauczania są różne wiadomości, umiejętności, postawy, wartości, opinie, przekonania, zwyczaje, strategie, które są potencjalnie możliwą wiedzą. Helus (2007, s. 10) wskazał, że „curriculum jest potrzebne, aby w nowym spojrzeniu postrzegać je jako czynnik personalizacji ucznia”.

Autorzy Maňák, Janík i Švec (2008, s. 11) porównują program nauczania z przeszłości i teraźniejszości z programem nauczania przyszłości, który jest przedstawiony w poniższej tabeli:

Tabela 3. Porównanie programu nauczania – curriculum przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (Maňák – Janík – Švec, 2008, s. 11).

Curriculum przeszłości i teraźniejszości	Curriculum przyszłości
Poznanie, wiadomości, nauka są dla siebie wartością.	Wymaganie, aby uczniowie mieli aktywne podejście do uczenia się i aby w wiedzy znajdowali swoją samorealizację.
Dominuje przekazywanie wiedzy przez nauczyciela uczniom.	Kładzie się nacisk na przekształcanie wiedzy, na kreatywną pracę z wiedzą.
Akcent na wiedzę podmiotową, na czele nie ma relacji międzypodmiotowych.	Podkreślanie interdyscyplinarności, wspieranie międzyprzedmiotowych relacji (tematy przekrojowe).
Istnieje przepaść między wiedzą szkolną a wiedzą potrzebną do praktycznego życia.	Przyswojona wiedza w szkole powinna także służyć do rozwiązywania codziennych i profesjonalnych problemów, podkreślenia kompetencji.
Uczniom brakuje podstawowej wiedzy o gospodarce, prawie i innych istotnych kwestiach życia.	Uczeń jest ukierunkowywany do zrozumienia podstawowych zasad i warunków życia społeczeństwa (gospodarka, prawo, demokracja, prawa i obowiązki obywatela).
Dominuje komercjalizacja kultury, massmediów, massmedia rządzą rynkiem.	Wspieranie działań kulturalnych przeciwko manipulacji świadomości obywateli.

W szkole zanikają pytania etyczne i estetyczne.	Edukacja etyczna, w szkołach wymagane jest przestrzeganie norm etycznych przez wszystkich obywateli, zwłaszcza urzędników państwowych.
---	--

Ważną kwestią będzie, aby nauczyciel potrafił przenosić wymagania nowego programu nauczania na wiedzę dydaktyczną w zakresie treści nauczania, które można zrozumieć jako „zawartość (amalgamat) treści i dydaktyki w rozumieniu nauczyciela tego, jak zorganizować, reprezentować i dostosowywać indywidualne problemy, tematy i koncepcje, zainteresowania i umiejętności uczniów oraz jak je reprezentować w nauczaniu” (Schulman, in: Lukášová, 2010, str. 99). Konkretny kontekst narracji ma wpływ na stawianie pytań, planowanie, prowadzenie dyskusji, mapowanie umysłowe, rozbieżne myślenie, naukę kooperatywną, indywidualne poznanie i ocenianie, tworzenie uczącego się, poznającego społeczeństwa. Końcowym celem treści nauczania rozumianej w taki sposób jest poznanie sensowne, które Čáp i Mareš (2001, str. 385-410) przedstawiają za pomocą następujących cech: aktywność (uczeń powinien być aktywny w myśleniu, podejmowaniu decyzji i negocjacjach); konstruktywność (uczeń nie nabywa nowych wiadomości w formie gotowej, ale aktywnie je przetwarza, konstruuje je, a jednocześnie rekonstruuje swoją wiedzę tak długo, jak długo musi ona zawierać nowe informacje); skumulowanie (częściowe efekty uczenia się gromadzą się, a poszczególne części pasują do siebie lub nie pasują do siebie, aby pasowały, należy wziąć pod uwagę osobistą historię ucznia, z jego tak zwanych indywidualnych uprzedzeń, tj. czasami z bardzo charakterystycznych sposobów uchwycenia znaczenia nauczania oraz pojęć, lub koncepcje typu *misconceptions* – błędnych lub źle zrozumiałych wyobrażeń materiału); autoregulacja (konieczne jest, aby uczeń sam się nauczył opanować swój materiał nauczania oraz dojrzał do jego autoregulacji); ukierunkowanie (celem towarzyszenia uczniowi w jego uczeniu się jest umiejętność formułowania swoich własnych celów, na których mu osobiście zależy i dla których jest on zdolny do podejmowania wysiłków i pokonywania przeszkód; uczniowie młodszego wieku szkolnego powinni nauczyć się formułować cele przynajmniej krótkoterminowe swojej nauki); umiejscowienie (nauka nie odbywa się niezależnie od środowiska społecznego, ale jest powiązana z sytuacjami dydaktycznymi, połączonymi ze specyfiką kultury, pochodzeniem etnicznym, różnymi zasadami społeczno-kulturowymi itp. – zrozumienia nauczania należy szukać właśnie w tym kontekście); różnice indywidualne w nauce (uczniowie różnią się także swoimi założeniami w uczeniu się i przebiegiem uczenia się; zależy

to od różnych talentów biologicznych, od różnorodności środowiska społeczno-kulturowego, od poziomu obecnej wiedzy, od nastawienia do nauki, od zainteresowań, potrzeb, aspiracji, motywacji klasowej, stylu uczenia się, stylu poznawczego, od różnic w rozumieniu siebie (JA ucznia)).

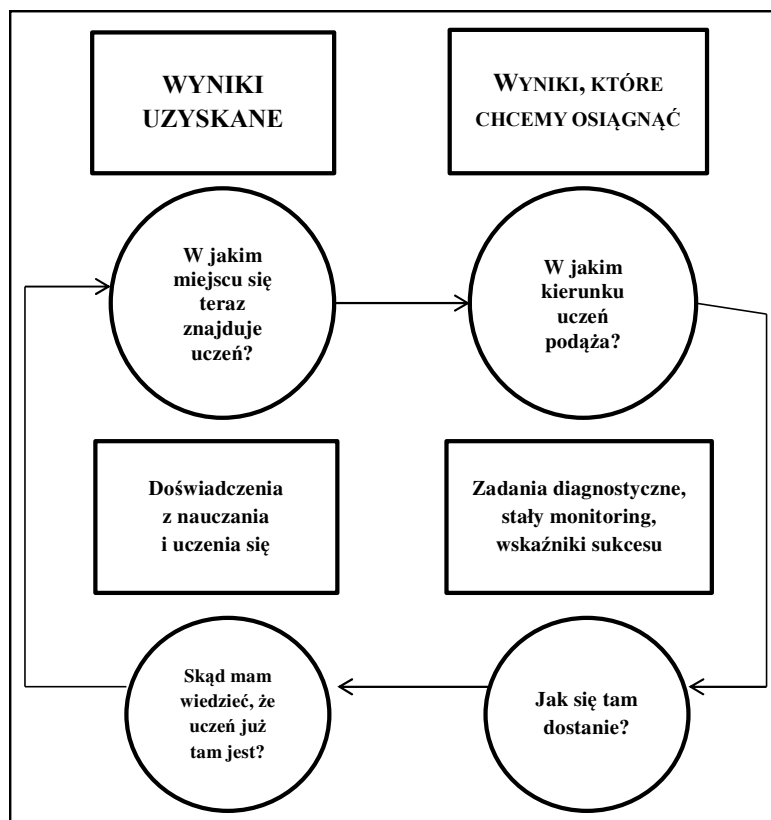
Wymienione fakty wskazują na trudne zadania i wyzwania stojące przed pedagogami w tak rozumianym kształceniu razem z uświadomieniem sobie, że ważnym kluczem do motywacji uczniów w ich nauce jest poszanowanie ich indywidualnych cech, ponieważ określają one zakres formułowania ich własnych celów kształcenia, które często przekraczają granice nauczania. W powyższym kontekście ważną kwestią jest diagnostyka, jako proces odkrywania możliwości każdego dziecka.

DIAGNOSTYKA PEDAGOGICZNA JAKO PROCES ODKRYWANIA MOŻLIWOŚCI

W ostatnich latach, diagnostyka i doradztwo w dziedzinie potrzeb wychowawczo-kształcących bardzo się rozwinęły. Przedmiotem uwagi nie są obszary, w których uczeń sobie nie radzi, ale przeciwnie te, które wskazują na realizowany kierunek dalszego rozwoju (zob. Vygotskij, 2004).

W kontekście diagnostyki pedagogicznej możemy podkreślić pewną nowość w formie spojrzenia na ucznia jako na jedność bio-psycho-społeczno-duchową w kontekście rodziny, szkoły i szerszej społeczności. Nauczyciel powinien mieć świadomość następujących aspektów: jak dziecko postrzega siebie samego w roli ucznia? Jak ocenia swoją kompetencyjność do wykonywania różnych czynności? Czy czuje się dobrze? Czy zna swoje możliwości do osiągnięcia sukcesu w szkole?

Z diagramu umieszczonego na kolejnej stronie można zauważyć, że diagnostyka jest podstawową i integralną częścią procesu nauczania i uczenia się. Jest to sposób, w jaki nauczyciele dowiadują się o tym, co uczniowie wiedzą i potrafią zrobić oraz kiedy są przygotowani do podjęcia nauki nowych zadań.



Obrazek 1. Diagnostyka w procesie nauczania i uczenia się (Hájková, Strnadová, 2010, s. 153).

Zalecenia dotyczące czynności diagnostycznej (zwłaszcza dla nauczycieli szkół podstawowych, Dvořáková, 2002) przedstawiają się następująco:

- diagnostyka klasy i ucznia powinna być postrzegana jako proces długoterminowy;
- należy przeprowadzić konsultacje wyników badań diagnostycznych z innymi;
- diagnostyka musi być powiązana z etiologicznym punktem widzenia, tzn. „poszukiwać przyczyn” zaobserwowanego zjawiska (przyczyny niepowodzenia uczniów są najczęściej związane etiologicznie z wcześniejszymi okresami, z jego wcześniejszym rozwojem, który z punktu widzenia poznania nie jest już dostępny dla pedagoga);
- diagnostyka nie może być wykonywana rutynowo (co jest najczęstszym przejawem uprawnionych ośrodków diagnostycznych – poradni pedagogiczno-psychologicznych i ośrodków specjalno-pedagogicznych), bez-

osobowo i schematycznie. Hájková (2007) za jedną z podstawowych zmian w metodologii diagnostycznej uważa dialogizację – diagnozowany uczeń jest postrzegany bardziej jako partner i aktywny uczestnik dialogu diagnostycznego niż uczeń jako obiekt jednostronnej obserwacji. Dialogiczny kierunek diagnostyki uwzględnia historię życia ucznia, jego relacyjne powiązania, jego aktualny stan fizyczny lub psychiczny oraz nastawienie emocjonalne. Jest to związane z położeniem nacisku na interaktywne podejście w diagnostyce, ponieważ w optymalnej wymianie bodźców i informacji pomiędzy uczestnikami procesu diagnostycznego odbywa się on pod warunkiem ich wzajemnej współpracy (m.in. okazuje się, że uczenie się pracy zespołowej i zasad prowadzenia dialogu w procesie diagnostycznym jest ważną i niezbędną kompetencją nauczycieli);

- **wnioski** diagnostyczne muszą wiązać się z **propozycjami** konkretnych **działań**, alternatywnymi praktykami w zakresie uczenia się **ucznia**, procedurami kompensacyjnymi i redukcyjnymi poza zwykłymi praktykami pedagogów.

Jak już stwierdziliśmy, diagnostyka stanowi integralną część procesu edukacyjnego i jest to sposób, w jaki nauczyciele dowiadują się o tym, co uczniowie wiedzą i potrafią zrobić oraz kiedy są gotowi do nauki nowych faktów. W powyższym kontekście w ostatnich trzech dekadach przedmiotem uwagi są neuropedagogika i neurodydaktyka, które podkreślają bardziej dokładne używanie mózgu przez ucznia w nauczaniu i uczeniu się, a w ostatecznym rozrachunku przez każdą jednostkę podczas całego życia. Na pewno inspirujące będzie uzyskanie przynajmniej niektórych informacji o tej problematyce. Wyjściową bazą są wybrane informacje dotyczące czynności mózgu dostępne na stronie: <https://primar.sme.sk/c/4116950/anatomia-a-cinnost-mozgu.html>.

NEURODYDAKTYKA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Pomimo długoletnich wysiłków naukowych do dziś się nie udało rozwiązać i zrozumieć bardzo złożonych funkcji mózgu jako całości. Dokładne etapy wysyłania, przetwarzania lub przechowywania informacji nie są jeszcze w pełni wyjaśnione. Ta okoliczność podkreśla integralność tego organu. Charakter tego opracowania nie pozwala na szczegółową charakterystykę budowy mózgu.

Nas – w zakresie procesu uczenia się – szczególnie interesują synapsy zmienne, połączenia neuronów, na ile jest aktualne porównanie, że im więcej połączeń, tym mózg jest bardziej elastyczny i łatwiej przyswaja wiedzę. Zdaniem ekspertów prawdą jest, że jeśli neurony rozwijają się dzięki pracy i zadaniom w naszym mózgu, osłonka mielinowa komórek glejowych (mózgowa substancja biała) zaczyna otaczać akson z wewnątrz na zewnątrz i od dołu do góry. Proces formowania osłonki mielinowej jest podobny do tworzenia słoików w pniu drzewa – im więcej rośnie, tym bardziej jest neuron aktywny, powstają kolejne warstwy osłonki mielinowej, które otaczają połączenia synaptyczne. Rezultatem jest szybka i skuteczna komunikacja z aksonem. Ów wgląd podpowiada nam, że jeśli uczniowie, czy w ogóle ludzie, ćwiczą swój mózg, to nowe połączenia stają się mocniejsze i dlatego naukę w tym sensie można zdefiniować jako tworzenie się synaps, czyli łączenie neuronów, a tym samym tworzenie sieci neuronowych lub jako zmianę istniejącego sposobu łączenia neuronów.

Badania neurologiczne udowodniły, że:

- uczenie się zmienia fizyczną strukturę mózgu;
- zmiany strukturalne powodują również zmianę funkcjonalnej organizacji mózgu, tzn. uczenie się organizuje i reorganizuje mózg;
- różne obszary mózgu są przygotowane do nauki w różnym czasie.

Jakie zatem korzyści z neurodydaktyki widzą neurodydaktycy dla procesu dydaktycznego?

Odpowiedź brzmi, że neurodydaktyka (Petlák, 2011):

- dotyczy wyników badań nad mózgiem;
- uczenie się jednostki nie polega jedynie na określeniu „gromadzenia wiedzy” w mózgu, ale przede wszystkim spojrzeniu na zachodzące procesy neuronowe w mózgu;
- oferuje bardziej spójne poglądy na temat uczenia się, pamięci i znaczenia emocji i motywacji w nauce.

Podsumowując, można stwierdzić, że na podstawie powyżej przytoczonych informacji neurodydaktyka chce przyczynić się do poprawy nauczania, pomóc nauczycielowi pełnić jego rolę, wspomóc uczniów w „zwiększeniu” liczby synaps poprzez zachęcanie do wzrostu nowych oraz ich umacnianiem aż do powstania trwałych połączeń. Oczywiście, ta sieć powiązań synaptycznych, która jest w ciągłym procesie tworzenia, znajduje się również pod wpływem genetyki, środowiska, wielu doświadczeń ucznia, zewnętrznych sytuacji i innych faktów. U uczniów z upośledzeniami umysłowymi to poważna okoliczność organicznego uszkodzenia mózgu, z którego wywodzą

się w obszarze edukacji różne zaburzenia, ograniczenia. W tym kontekście niezwykle ważna jest, na podstawie poznania zasad funkcji mózgu, umiejętność podejścia do przygotowania się do lekcji, wybór odpowiednich strategii nauczania, poznanie procesów przetwarzania i przechowywania informacji, otwartość na nowe podejścia, metody itd.

Aby móc wdrożyć do klasy instrukcje kompatybilne z mózgiem, trzeba poszukiwać odpowiedzi na pytania, takie jak: „Czy moi uczniowie angażują się do wartościowej pracy – czynności?” Wartościowa czynność oznacza, że nauczyciel działa w ten sposób, aby uczniowie sięgnęli do pamięci po przyswojone informacje i zrozumieli treść nauczania.

Czy przygotowuję się do lekcji w ten sposób, aby uczniowie rozmyślali (lub byli zmuszeni do myślenia)? Czy tworzę spójne związki między szkołą a życiem codziennym uczniów? Czy uczę tak, że nie jest możliwe niepowodzenie?

Nauczyciele muszą również mieć świadomość przeszkód, które są naturalne w nauczaniu. Nie można zapominać o informacji zwrotnej, o pracy nad błędami ucznia, za pomocą których można proces nauczania przenieść na jakościowo wyższy poziom.

Jest to również związane z warunkami efektywnego uczenia się – komponenty kompatybilne z mózgiem (<http://www.skola21.sk/slovník>), do których zalicza się:

- Brak zagrożeń i środowisko wspierające – charakteryzuje się powstawaniem pozytywnego klimatu społecznego, jako niezbędnego warunku efektywnego uczenia się.

- Ubogacone środowisko – odzwierciedla to, czego dzieci się uczą. Stymuluje naukę, posiada wiele bodźców, które odzwierciedlają prawdziwe życie, oraz jest źródłem informacji.

- Możliwość wyboru – polega na poszukiwaniu skutecznego sposobu przyswojenia wiedzy, szanuje indywidualne cechy dziecka, a tym przyczynia się do zwiększenia jego edukacyjnego sukcesu.

- Znaczenie treści – występuje jako znaczące wszechstronne nauczanie związane z rzeczywistością, które opiera się na bezpośrednich doświadczeniach świata realnego – być tam.

- Współpraca – stanowi skuteczny sposób pracy z informacjami, w którym uczniowie uczą się nawzajem, biorą współodpowiedzialność za swoje uczenie się, zdobywają niezbędne umiejętności do życia w grupie, w społeczeństwie demokratycznym.

– Odpowiedni czas – to poszanowanie indywidualnego tempa pracy. Zapewnienie wystarczającego czasu do ukończenia pracy, doskonałe opanowanie programu nauczania.

– Doskonałe opanowanie – odnosi się do pracy uczniów. Doskonałe opanowanie programu nauczania i jego wykorzystanie w prawdziwym życiu wymaga osobistych osiągnięć, a uczeń porównuje się tylko sam ze sobą.

– Błyskawiczna informacja zwrotna – dostarcza rzetelną, jasną, bezpośrednią informację chwilowym opanowaniu programu nauczania. Jej celem jest to, aby uczeń wypracował sobie właściwy program umysłowy, opanował materiał lekcyjny w ten sposób, aby umiał go wykorzystać w prawdziwym życiu.

– Umysłny (ukierunkowany) ruch – szanuje stwierdzenie, że człowiek uczy się za pomocą całego ciała. Włączenie całego ciała do uczenia się, nie tylko głowy, zwiększa jego efektywność i zapisuje wiadomości w pamięci długoterminowej.

ZAKOŃCZENIE

Wszystkie powyżej podniesione kwestie dydaktyczne dotyczące natury pedagogicznej, psychologicznej i kulturowo-krytycznej miały za cel zwrócenie uwagi na złożoność wektorów wpływających na rozwój osobowości dziecka. Wskazaliśmy pewne tendencje w słowackiej myśli dydaktycznej zorientowanej na budowanie człowieczeństwa ucznia. Z tego punktu widzenia, w naszych rozważaniach dotyczących dydaktycznej pracy nauczyciela i uczniów, nie powinniśmy pomijać żadnych ważnych aspektów. Dobrze przemyślana podstawa holistycznego rozwoju dzieci w nauczaniu pozwoli nam na ponowne podjęcie decyzji o wszystkich szczegółowych kwestiach procesu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- ČAPKOVÁ, D. (2007). *Opera didactica omnia J.A. Komenského*. Praha–Přerov: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze a v Přerove.
- DOLEŽALOVÁ, J., ONDRÁKOVÁ, J., NOWOSAD, I. (2011). *Kvalita života v kontextech vzdělávání*. Zielona Góra. Dostupné na: http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/erasmus/files/ksiazka_cz.pdf.
- DVOŘÁKOVÁ M. (2002). *Diagnostika vnitřních podmínek výuky*. W: Z. KALHOUS, O. OBST, Školní didaktika (s. 186-212). Praha: Portál.

- FEUSER, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt/Berlin: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FEUSER, G. (1995). Diferenciácia obsahov kurikula. obrázok dostupný na <http://bidok.uibk.ac.at/library/pohl-oekosystem-diss.html>.
- HÁJKOVÁ, 2007. Fokus auf Dialog und Kooperation/Focus on Dialogue und Cooperation. In: P. ONDRACEK, N. STORMER, Diagnostik und Planung/Diagnostics und Planning (s. 62-68, 193-198). Berlin: Frank & Timme.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a prax*. Praha: GRADA.
- HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- HELUS, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: GRADA.
- HELUS, Z. (2008). Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In: V. SPILKOVÁ, J. VAŠUTOVÁ, et al., *Učitelská profese v měnících se podmínkách vzdělávání* (s. 11-28). Praha: PdF UK.
- MOZOG, I. Oblasti mozgu súvisiace s pamäťou a spomienkami. Dostupné na <http://mozgovna.pravda.sk/clovek/clanok/19327-precu-si-clovek-pamaeta-a-co-prispieva-k-inteligencii/>. In: J. DŽUKA (ed.) (2004), *Psychologické dimenzie kvality života* (s. 259-266). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné na <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dzuka3>
- JAKABČIČ, I., POLÁKOVÁ, D. (2004). *Kvalita života mentálne postihnutých žiakov*.
- KOVÁČ, D. (2007). *Psychológiou k metanoi*. Bratislava: VEDA vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- LORENZ, K. (1990). *Osem smrtelných hříchů*. Praha: Panorama.
- LUKÁŠOVÁ, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. (ed.) (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- O činnosti mozgu. Dostupné na: <http://primar.sme.sk/c/4116950/anatomia-a-cinnost-mozgu.html#ixzz3XIUuUdmf>.
- PETLÁK, E. (2011). *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: IRIS.
- PUPALA, B. (2004). *Narcis vo výchove – pedagogické súvislosti individualizmu*. Trnava: Trnavská univerzita a Veda, SAV.
- RAČKOVÁ, O. (2010). *Vybrané aspekty špeciálnej pedagogiky na báze kresťanskej filozofie a teológie*. Ružomberok: Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- ROGERS, C.R. (1995). *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS.
- SKALKOVÁ, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
- Synapsa a prenos signálu. Dostupné na <http://www.poranenimozku.cz/fakta-o-mozku/mozek-na-bunecne-urovni/synapse-a-prenos-signalu.html>.
- Učenie Sa Pre 21. Storočie. *Mozgovosúhlasné zložky*. Dostupné na <http://www.skola21.sk/slovník>.
- VYGOTSKIJ, L.S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

WYBRANE ZAGADNIENIA
TEORETYCZNYCH PODSTAW DYDAKTYKI NA SŁOWACJI

Streszczenie

Przedmiotem analiz w poniższym materiale są tendencje rozwojowe słowackiej myśli dydaktycznej w aspekcie istoty osoby ludzkiej i jakości interakcji ucznia i nauczyciela, treść programu

nauczania, diagnostyki, neurodydaktyki i życia dzieci w środowisku szkolnym. Zwrócona została również uwaga na społeczność w klasie.

Słowa kluczowe: dydaktyka; jakość środowiska szkolnego; interakcja nauczyciel – uczeń; diagnostyka; neurodydaktyka.

SELECTED TOPICS OF THEORETIC BASIS OF DIDACTICS IN SLOVAKIA

Summary

The subject matter of the analyzes in the following material is the development tendencies of Slovak didactic thought in the aspect of the human essence and the quality of the student – teacher interaction, the content of the curriculum, diagnostics, neurodidactics and the child's life in the school environment. Attention also was paid to the community in the classroom.

Key words: didactics; quality of the school environment; teacher – student interaction; diagnostics; neurodidactics.