

# Waldemar Furmanek

---

## Modele współczesnej dydaktyki informatyki

---

Dydaktyka Informatyki 1, 118-127

---

2004

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## **MODELE WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYKI INFORMATYKI**

Charakterystyka obecnego stanu osiągnięć oraz analiza przemian w dydaktyce informatyki może być prowadzona w rozmaity sposób. W niniejszym opracowaniu przyjmujemy za podstawę opisu odniesienie do przemian w pedagogice. W związku z tym całość analiz ujmujemy w trzech częściach. Odpowiadają one modelom metodologicznym uprawiania pedagogiki. W pierwszej prezentujemy cechy wspólne tym modelom tradycyjnej dydaktyki informatyki, które swoje odniesienia teoretyczne lokalizują w pedagogice tradycyjnej, określanej przez nas terminem pedagogiki adaptacyjnej.

Konsekwentnie więc w części drugiej omawiamy model dydaktyczny informatyki budowany na założeniach pedagogiki krytyczno-kreatywnej, zaś w części trzeciej tego rozdziału prezentujemy te próby opracowania systemu założeń współczesnej dydaktyki informatyki o orientacji personalistycznej, które swoje odniesienia lokalizują w koncepcji dydaktyki wartości.

### **1. Dydaktyka informatyki budowana na modelu pedagogiki adaptacyjnej**

Interesujące nas modele dydaktyki budowane w obrębie koncepcji pedagogiki transmisyjno-reproduktywnej, czyli w modelu pedagogiki adaptacyjnej są najbardziej upowszechnione. Nawiązują one w swojej istocie do różnych koncepcji rozwiązań pedagogicznego problemu *upraktycznienia edukacji* jako postulatu związanego z hasłem *przybliżyć szkołę do życia*. Możemy mówić o utylitarystycznych modelach dydaktyki informatyki. Ich charakterystycznym rysem jest wprowadzanie przede wszystkim – najczęściej w dowolnym układzie – ćwiczeń z *obsługi klawiatury* na poziomie alfabetyzacji informatycznej.

Z uwagi na szeroki zakres tej problematyki ograniczamy się do zaprezentowania tych wątków, które uznać można za wspólne dla wymienionych modeli tradycyjnej dydaktyki informatycznej. Zwracamy więc uwagę na założenia aksjologiczne danego modelu oraz na elementy teorii oddziaływań pedagogicznych stanowiące *zaplecze teoretyczne* dla takich rozwiązań, występujących w tak konstruowanej *metodyce informatyki*.

Zmiany, jakich na przestrzeni ostatnich lat dokonywano w odniesieniu do edukacji informatycznej nie wprowadziły przemian jakościowych w dydaktyce informatyki. W istocie więc skazywało ją to na znaczną niesamodzielność metodologiczną. Wyraźnie zaniedbywano problematykę aksjologiczną i teoretyczne aspekty pedagogicznych wartości, jakie pojawiają się przy wzbogaceniu sytuacji pedagogicznych o środki i programy informatyki. A każde ubogacenie sytuacji pedagogicznej nadaje jej nowe wymiary aksjologiczne. Należy je dostrzegać, rozumieć i wykorzystywać w kreowaniu zjawisk pedagogicznych.

Niesamodzielność tak konstruowanej dydaktyki informatyki, a także utylitaryzm wszystkich rozwiązań szczegółowych, wynikają także z przejmowania przez nich twierdzeń dydaktyki ogólnej i znajdowania dla nich egzemplifikacji w systemie dydaktycznym *informatyki* jako przedmiotu szkolnego. Wymagano przy tym ścisłego przestrzegania wyznaczonych kanonów, a także realizacji założeń ideologicznych, którym podporządkowana była dydaktyka ogólna. Wydaje się, że obecnie – jak nigdy dotychczas – konieczne jest objęcie szerszą refleksją naukową i wartościującą osiągnięć i strat, powstałych w dydaktyce informatyki budowanej na takich założeniach.

Unowocześnienie rozwiązań *dydaktyki informatyki* może odbyć się przykładowo poprzez wykorzystanie współczesnej teorii treści kształcenia, rozumianej jako kategoria wielowymiarowa, w treści której wyróżnia się wymiar celów kształcenia, materiału nauczania i osiągnięć edukacyjnych uczniów.

**Wymiar celów kształcenia** – wyznaczany przez aksjologię i teleologię wychowania jako wymiar uwzględniający fakt, że opracowany materiał nauczania odnoszony być musi do obrazu psychiki wychowanka, ukierunkowuje dalszą refleksję naukową nad treścią kształcenia informatycznego. Cele kształcenia opisują zawsze antycypowane zmiany w strukturze i właściwościach psychicznych wychowanka traktowanego wielowymiarowo. Nie jest możliwy do zaakceptowania pogląd o addytywnym sposobie ujmowania celów edukacji informacyjnej. Naczelne cele tej dziedziny edukacji powinny obejmować zarówno sferę instrumentalną, jak i kierunkową psychiki wychowanków.

Wyniki badań w zakresie teleologii kształcenia informatycznego pozwalają zauważyć, że stopień rozwoju dydaktyki informatycznej oceniany pod tym względem nie jest wysoki. Jeszcze dziś brakuje w tym zakresie badań o charakterze podstawowym. Prace poświęcone tej problematyce charakteryzują się różnorodnością założeń teoretycznych, aksjologicznych i metodologicznych, co uniemożliwia ich wykorzystywanie w zakresie projektowania metodycznego.

Zauważmy tutaj, że w teleologii wychowania – w odniesieniu do całej pedagogiki – obserwuje się także swoiste zagubienie. Kształcenie informatyczne nie może być rozwijane niezależnie od tego, co dzieje się w kształceniu ogólnym. Szczególnie pilne jest śledzenie przemian w zakresie filozofii edukacji (T. Lewowicki 1990, 1994), aksjologii pedagogicznej (T. Lewowicki, 1991, 1994; Z. Kwieciński, 1993; K. Denek, 1993, 1996, 1998) oraz przemian w zakresie celów i wartości w edukacji (K. Denek, *op.cit.*).

W zakresie żadnej kategorii teleologii edukacji informatycznej nie podejmowano zbyt wielu badań. Uzyskane częściowe wyniki są rozproszone, trudno je scalić i wykorzystać ze względu na często występujące znaczne różnice metodologiczne. Wystarczy przytoczyć jako przykłady dwie z tych kategorii teleologicznych: *rozwijanie kultury informatycznej i kultury informacyjnej* oraz *rozwijanie umiejętności informatycznych i umiejętności informacyjnych*.

Ważny etap rozwoju dydaktyki informatyki nazwany dydaktyką treści kształcenia informatycznego należy rozpatrywać w powiązaniu z rozwojem refleksji nad treściami kształcenia. Istota przemian polegała na zwróceniu się dydaktyk szczegółowych ku macierzystym dyscyplinom naukowym. Tymczasem na terenie szkoły spotykamy treści kształcenia odbiegające nazbyt daleko od rzeczywistych problemów współczesnej informatyki jako dyscypliny naukowej. Uczniowie rozwiązują często pseudoproblemy poznawcze lub techniczne, pracują pod dyktando nauczycieli, co owocuje niskim stopniem aktywności poznawczej, tzn. aktywności kierowanej bieżącym instruktorem, w wielu przypadkach była to *praca równym frontem*. Trudno w takiej sytuacji myśleć o wdrażaniu postulatu wskazującego na konieczność intelektualizacji działań uczniów. Pod tym względem przedmiot nauczania w szkole nie zmienił swojego oblicza pedagogicznego.

Przyjmowano rozumienie informatyki w znaczeniu prakseologicznym, co nie jest wystarczające. Takie rozumienie treści informatyki zaowocowało nadmiernym utylitaryzmem (praktycyzmem często w wąskim rozumieniu tego pojęcia). Z pedagogicznego punktu widzenia rozwiązania te należą do formalizmu pedagogicznego, eksponują bowiem rozwijanie wybranych dyspozycji psychicznych np. wprawę w posługiwaniu się klawiaturą czy określonymi procedurami obsługi aplikacji. Ponadto ma tutaj miejsce nadmierne eksponowanie sprawności rąk jako celu edukacji. Działania uczniów nazbyt często sprowadzono do mało znaczących dla obrazu informatyki współczesnej zadań. Ich rozwiązywanie odbywało się przy dominującym stosowaniu strategii operacyjnej, a więc często w bardzo uproszczonej formie uczenia się przez działanie. Najczęściej więc w opracowaniach dydaktyki informatyki omawianego modelu podkreślano znaczenie rozwoju sfery sprawnościowej, motorycznej, czasem intelektualnej, pomijano rozwój sfery emocjonalnej, w tym przygotowania etycznego.

W tym nurcie pozostawała także odpowiedź na pytania o procesy uczenia się informatyki, a więc odpowiedź na pytanie *co to znaczy uczyć się informatyki?* Cóż bowiem oznacza stwierdzenie, że *uczę się informatyki*. Czy mogę odpowiedź na to pytanie sprowadzić do stwierdzenia, iż oznacza to *rozwijanie kultury informatycznej, przygotowanie racjonalnego konsumenta?*

Pewien przełom w rozwoju dydaktyki informatyki nastąpił w latach dziewięćdziesiątych, gdy podjęto badania nad zmienionymi funkcjami informatyki w życiu społecznym, a przez to i badania nad treściami kształcenia informatycznego w szkołach podstawowych i średnich.

## 2. Dydaktyka informatyki budowana na modelu pedagogiki krytyczno-kreatywnej

Jakiej reinterpretacji badań *dydaktyki informatyki* należy w związku z omówioną doktryną pedagogiki dokonać? W teleologii wychowania informatycznego konstruowanej na modelu pedagogiki krytyczno-kreatywnej nie możemy utrzymywać dotychczasowego addytywnego modelu jej celów naczelných. Jak wobec tego możemy określić podstawowe kategorie teleologii tej koncepcji? Na ile tak widziana dziedzina wychowania informacyjnego (informatycznego) ma szansę współuczestniczyć w realizacji ogółu celów współczesnego wychowania w ich nowej interpretacji?

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania konieczne jest przyjęcie kilku założeń:

a) pedagogika uprawiana w modelu krytyczno-kreatywnym należy do względnie nowych orientacji pedagogicznych. Jak zauważa to T. Lewowicki (1993: 17) idee konstytutywne tej doktryny są obecne w wielu znanych obecnie nurtach pedagogiki. Nic więc dziwnego, że jej idee odnajdujemy także w poszczególnych subdyscyplinach pedagogiki, w tym w *dydaktyce informatyki*;

b) modele dydaktyk szczegółowych oparte na założeniach omawianego nurtu pedagogiki krytyczno-kreatywnej włączają się – na zasadzie omówionego wcześniej transferu – w realizację założeń stylu wychowania podmiotowego. Reguły konstytutywne tego rozwiązania pedagogicznego stają się przez to w dużej mierze regułami dydaktyki informatyki budowanej na modelu pedagogiki krytyczno-kreatywnej;

c) warto dodać, że informatyka jest już uznanym zjawiskiem dziejotwórczym. Jej oblicze zmieniło się zdecydowanie w ciągu ostatnich lat. Zmiany następują dalej i przybierają na sile; wkracza ona we wszystkie dziedziny i sfery życia człowieka; zmienia kulturę cywilizacji, kształtuje styl życia człowieka. Umożliwia mu – dzięki wielorakiej aktywności – świadomą zmianę jakości swojego życia;

d) szczególną cechą informatyki współczesnej, czyli informatyki ostatnich 10 lat, jest jej bardzo silne sprzężenie z nauką, badaniami naukowymi. Zaowocowało to niemal powszechnym unaukowieniem wszystkich form działań ludzi. Nie może to pozostawać obojętne dla rozwiązań przyjętych w dydaktykach szczegółowych. Najmocniej zaś ujawniać się to powinno w treściach kształcenia ogólnego.

Przyjęte założenia stały się podstawą do opracowanej i systematycznie wdrażanej koncepcji dydaktyki informatyki w modelu pedagogiki krytyczno-kreatywnej. Sprawą podstawową jest podkreślenie zasady podmiotowości, czyli prymatu człowieka nad informatyką oraz wynikających stąd konsekwencji. To właśnie aktywność techniczna człowieka traktowana być powinna jako droga do świadomej zmiany jakości życia człowieka. Dodać należy jednak wyraźnie odmienną – od spotykanych w literaturze ekonomicznej – interpretację kryteriów jakości życia człowieka, które stają się w tym kontekście odniesieniem do opracowania listy

założeń (wytycznych) teleologii edukacji informatycznej, a przez to stanowić będą przedmiot zainteresowań dydaktyki informatyki (W. Furmanek, 2001).

Nie rozwijając w tym miejscu tego problemu, przypomnijmy, że lista owych kryteriów psychologicznej jakości życia obejmuje: bogactwo przeżyć subiektywnych, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczość, współuczestnictwo w życiu, etyczność.

Dla organizacji procesu edukacji informacyjnej z pierwszego kryterium wynika wniosek o konieczności kreowania takich sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, w których niemal w naturalny sposób następować będzie ciągłe odkrywanie siebie, swojego potencjału. Dzięki wielorakości treściowej tych sytuacji i wprowadzaniu wychowanka w rozmaite formy aktywności i działań będzie on wielostronnie aktywny (stymulowany wielobodźcowo, co uznajemy za warunek *bogactwa przeżyć subiektywnych*). Tworzy to naturalne warunki do wielostronnego i ukierunkowanego rozwoju psychiki wychowanka.

Jednocześnie *odkrywanie prawdziwości natury*, w odniesieniu do człowieka, jest odkrywaniem jego tożsamości oraz indywidualności. Jest odkrywaniem zespołu tych wszystkich wartości osobowych, które stać się powinny mocnymi cechami każdego twórczo zaangażowanego wychowanka (*poziom aktywności*). Dzięki temu *ludzie mogą wpływać na bieg wydarzeń i w podobnych sytuacjach czynią to różnie* (K. Obuchowski, 1985: 17).

W analizowanym modelu *dydaktyki informatyki* – w miejsce edukacji informatycznej, traktującej wychowanka przedmiotowo – wprowadzać należy model edukacji podmiotowej. To założenie uznać trzeba za paradygmat teleologiczny współczesnej dydaktyki informatyki. Praktyczne jego wdrażanie wymaga, aby szkoła jako podstawowe ognisko systemu edukacji stwarzała warunki do wielostronnego rozwijania psychiki wychowanków. *Stwarzanie warunków* oznacza tutaj takie formowanie środowiska wychowawczego, a w tym takie kreowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych na lekcjach różnych przedmiotów i zajęć szkolnych, dzięki którym następować będzie wspomaganie ucznia w jego działaniach poznawczych, a także w dokonywanych przez niego wyborach wartości. Często powtarzane obecnie hasła: przywrócić zagubioną podmiotowość w procesach wychowania, kreować etykę wychowawczą, dostrzegać wychowanka w procesach i zjawiskach wychowania w dydaktyce informatyki oznaczają postulaty, aby tak modelować procesy wychowania przez technikę, by dzięki temu wprowadzać wychowanków w świat wielostronnych i kompleksowo ujmowanych systemów działań. Każda z dających się opisać form działań technicznych, możliwa będzie do zrealizowania wówczas, gdy wychowanek będzie uzewnętrzniał charakterystyczne dla tej sytuacji czynności, wyrażone w postępowaniach. Ich przejawem będą pojawiające się – w różnych połączeniach i zespołach – formy aktywności wychowanka. Jednocześnie dodajmy, że wielość form działań poznawczych wychowanków jest warunkiem wielostronnej ich aktywności poznawczej, a przez to warunkiem wielostronnego rozwoju osobowego.

Jest to punkt wyjścia do budowy podstawowych komponentów dydaktyki informatyki w modelu krytyczno-kreatywnym w tym do modelowania treści edukacji informatycznej.

Teoria wiadomości, rozwijana w obrębie psychologii i dydaktyki (K. Krukowski, 1987; K. Konarzewski, 1987; B. Niemierko, 1990) wniosła nowe spojrzenie na znaczenie treści kształcenia. Zauważmy tutaj, że obecnie dydaktycy przychylają się do podejścia systemowego w tym względzie. Treść kształcenia definiowana jest jako system nauczanych czynności, określonych pod względem celów, materiału nauczania i wymogów programowych (por.: B. Niemierko, 1990, 1992: 140). Wymienione trzy kategorie są jednocześnie swoistymi wymiarami treści kształcenia. W zakresie wszystkich trzech wymiarów dydaktyka informatyki nie podjęła szerokich badań naukowych. Tymczasem stan badań i zakres osiągniętych wyników, w badaniach dotychczas w tych zakresach przeprowadzonych, określa (współwyznacza) poziom rozwoju dydaktyki informatyki. Pojęcie *treść kształcenia* stało się dla wielu dydaktyk szczegółowych pojęciem teoriiotwórczym (por.: K. Krukowski, 1987: 105 ), czego nie możemy powiedzieć w odniesieniu do dydaktyki informatyki.

### **3. Dydaktyka informatyki budowana w modelu dydaktyki wartości**

Z wielu współczesnych kierunków i nurtów pedagogiki daje się wyodrębnić – w warunkach polskiej pedagogiki – nurt pedagogiki personalistycznej, w jej różnych odcieniach (T. Lewowicki, 1994). Wyrazem dużego zainteresowania tym kierunkiem badań jest upowszechniana i kreowana tzw. pedagogika wartości oraz rozwijana w jej obrębie dydaktyka wartości (W. Pasterniak, 1991).

W analizie podstawowych idei interesującego nas tutaj modelu pedagogiki wyjdźmy od określenia stanowiska w sprawie pojęcia *personalizm*. Możliwe jest dwojakie ujmowanie treści tego pojęcia:

a) w sensie szerszym jest to każdy kierunek filozoficzny, głoszący autonomię osoby ludzkiej wobec uwarunkowań społecznych, materialnych, systemów i rzeczy oraz jej prymat (pierwszeństwo) wobec nich;

b) w sensie węższym jest to jeden ze współczesnych kierunków filozofii chrześcijańskiej, zapoczątkowany przed II wojną światową przez Emanuela Mouniera (1905–1950) we Francji, rozwijany przez K. Wojtyłę (J. Galarowicz, 1992).

Jak zauważa Cz. Bartnik (1995) „personalizm polski zanim stał się pewnego rodzaju, „systemem myślenia, przypominał jedynie przestrzeganie praw osoby ludzkiej i wielkość osoby oraz jej najwyższą wartość w świecie stworzonym”. Osoba stawała się w tej koncepcji ową „ogniskową perspektywę, z której patrzyło się na człowieka, na życie zbiorowe, na cały świat”. Obecnie personalizm nasila się w Polsce i przybiera znacznie głębszy charakter. Jest nie tyle systemem, zauważa Cz. Bartnik, ile raczej kierunkiem myśli ogółu Polaków.

Zwróćmy uwagę na koncepcję osoby w ujęciu K. Wojtyły. Jego zdaniem osoba jest nie tylko istnieniem, ale przede wszystkim podmiotem, światem wewnętrznym o nieskończonych horyzontach. Podstawowymi w niej strukturami są: „bytowanie w sobie, świadomość i samoświadomość, doświadczenie ludzkie, autocelowość, autodeterminacja, samospełnienie, odniesienie do wspólnoty i autotranscendencja” (por.: Cz. Bartnik, 1995: 154). Przez te właśnie cechy w osobie ludzkiej świat jest poznawany, doświadczany, refleksjonowany, decydowany, rozwijany, aktualizowany. Jest więc w niej świat dynamiki wewnętrznej i zewnętrznej. *Osobę stanowi, uposaża i wyraża w istotnym stopniu jej działanie.* Człowiek przeżywa siebie, przeżywa swoje możliwości i swoje niedoskonałości w mocowaniu się z problemem, trudnością, sytuacją. W nich i poprzez nie poznaje, doświadczają siebie. Przewyciężając napotkane trudności, doskonalili siebie, staje się poniekąd bardziej człowiekiem; działając wspólnie z innymi, w zespole bądź grupie doświadczają możliwości innych, doświadczają owoców wspólnotowego działania, poznaje innych, utrwała więzi, otwiera się na innego. W aktywności wyraża się *dynamizm wewnętrzny (duchowy, rozumny, moralny, wolny) oraz dynamizm zewnętrzny (twórczość, praca, kultura, technika, ekonomia).*

Człowiek jako osoba, a nie osobnik – jak to ma miejsce w biologii – poprzez duchowy wymiar swego istnienia wyłamuje się spod praw natury. Osoba to wyjątek pośród świata rzeczy, istota zdolna poprzez wrodzoną jej moc do wolnego stanowienia o sobie w świetle prawdy o sobie. Ale też osoba to – każda z osobna – wyjątek wśród wszystkich pozostałych osób. Wszak żadna osoba żadnej nie wyłącza w decydowaniu o profilu jej własnej psychiki. To jednorazowa wyjątkowość wśród wyjątków.

Psychologię i pedagogikę humanistyczną interesuje więc w badaniach to wszystko, co człowiek czyni oraz to, jak jego postępowanie wpływa na dokonujące się przeobrażenia w jego psychice (jako całości), a przez to także w jego otoczeniu. Psychologię interesują te zjawiska dlatego, że są to postępowania człowieka. To właśnie:

- w nich i poprzez nie, człowiek ujawnia swoje dla siebie (jako osoby) właściwości;
- w nich i poprzez nie, człowiek nie tylko ujawnia siebie, swoje niepowtarzalne jednorazowo – w całym okresie swego istnienia – określone wymiary człowieczeństwa (autonomiczność);
- poprzez nie człowiek sam staje się poniekąd coraz to innym człowiekiem (kognitywizm);
- przez nie także człowiek buduje siebie, rozwija swoje człowieczeństwo ujawniając je w działaniach (transakcyjność) (W. Furmanek, 1995).

Pedagogikę personalistyczną interesuje to, jak korzystać z wyników odpowiedzi na powyższe pytania i jak dokonywać – w imię dobra osoby – wspomaganie jej rozwoju. Skoro w działaniach człowiek wyraża swoje potencjalności, to jak ten fakt powinna wykorzystywać dydaktyka informatyki?



Chęć dotarcia przez psychologów innych tradycyjnych orientacji metodologicznych do ponadindywidualnych, uogólniających i mnogościowych związków zależności zubaża obraz ludzkiej osobowości, pozbawia samego badacza rzeczywistych możliwości dotarcia do tego, co stanowi o niepowtarzalnych wymiarach życia psychicznego człowieka. Jest to konsekwencja stosowania redukcjonistycznego modelu badań.

Jak zauważa K. Obuchowski (1989) „...człowiek w psychologii takiej, jaką w naszym kraju uprawiamy, **nie jest podmiotem**. Jest przedmiotem uruchamianym przez własne mechanizmy psychologiczne, przez sytuacje, w jakie trafia, a jego świadomość to – jak sam określa – jego intencjonalność” (K. Obuchowski, 1989: 115).

Przedmiotem badań psychologii klasycznej są wyłącznie zachowania człowieka. Zauważmy, że w podanym przez nas wcześniej określeniu przedmiotem zainteresowań dydaktyki wartości są postępowania człowieka. Należy to podkreślić.

Mówiąc o postępowaniu człowieka w środowisku, odchodzimy od interpretowania zachowań człowieka w kategoriach pełnej determinacji i całkowitej przewidywalności (prospektywności), czyli odchodzimy od modelu naturalistycznego, leżącego u podstaw pozytywistycznej wizji psychologii jako nauki.

M. Kreutz – jeden z najbardziej uznanych polskich psychologów – w przedmowie do książki *Metody współczesnej psychologii*, wydanej w roku 1962 twierdził, że „...właściwa psychologia to (...) nauka o świadomych przeżyciach psychicznych, zaś badania zachowania się, które nie uwzględniają świadomych procesów psychicznych, faktycznie obniżają człowieka do poziomu szczurów...” (M. Kreutz, 1962). Autor był przekonany o konieczności wyraźnego zwrotu w orientacji metodologicznej psychologii.

Kategoria pedagogiczna – jaką jest postępowanie – wprowadzona w miejsce zachowania, oznacza uznanie, że oprócz celu i sposobu jego osiągnięcia ważne jest wszystko, co stanowi podstawę motywacji decydującej o sensie zachowania. Jest ona związana z nadrzędną racją, powodem, intencją; związana z dominującym obszarem intencjonalności jednostki (por.: M. Straś-Romanowska, 1992; Obuchowski, 1993), wiodącą ideą życia (K. Popielski, 1987), ukierunkowaniem życiowym; ideą życia (M. Kulczycki, 1982). Postępowanie jako zachowanie w pełni motywowane oparte jest na świecie indywidualnie rozumianych znaczeń. Obejmuje – oprócz celu i sposobów jego realizacji – także elementy decydujące o sensie zachowań i odniesienie do sensu życia. „...Uwzględnienie osobowego charakteru istnienia człowieka, zgodnie z założeniami antropologii filozoficznej oraz traktowanie psychologicznych problemów człowieka-osoby jako problemów egzystencji skłania nas do określenia referowanej orientacji mianem **personalistyczno-egzystencjalnej**” (M. Straś-Romanowska, 1995: 9).

W dydaktyce informatyki rozwijanej w koncepcji humanistycznej podkreśla się także zdolność człowieka do postępowania intencjonalnych i ukierunkowanie działań na osiągnięcie wartości. To samo powinno występować w pedagogicznej działalności uczniów. Kształcenie rozpatrywane jest w kategoriach *bycia*, a nie

posiadania, czyli jako *proces rozumienia samego siebie i świata*, jako samo życie, a nie przystosowanie się do życia. Różnica między posiadaniem, a istnieniem na przykład w dziedzinie wiedzy wyraża się już w takich sformułowaniach jak „posiadam wiedzę” i *wiem, że*, ale także *wiem jak*. *Posiadać wiedzę* oznacza tyle, co będącą do dyspozycji wiedzę nabyć i zatrzymać w swoim posiadaniu. Wiedza w sensie *ja wiem*, jest funkcjonalna, a zatem stanowi część procesu produktywnego myślenia, które jest podstawowym czynnikiem regulacji zachowań intencjonalnych i postępowań człowieka w różnorodnych sytuacjach praktycznych i teoretycznych. Zgodnie z tym powinniśmy wspomagać rozwój wychowania przez stwarzanie takiego środowiska wychowawczego, w którym przywrócona i umocniona zostanie podmiotowość wychowanków.

*Dydaktyka informatyki* w koncepcji dydaktyki wartości eksponować powinna te wszystkie cele oraz sytuacje wychowawcze, w których ujawnia się etyczna sylwetka człowieka wolnego, odpowiedzialnego, godnego. Dlatego problematyka wychowania do tych wartości przez sytuacje kreowane w systemie edukacji informacyjnej musi stanowić jądro zainteresowań tego nurtu dydaktyki informatyki. Powinna przyjąć za podstawową ideę swojej konstrukcji nośnej ukazanie wychowankom, jak powinni korzystać z osiągnięć współczesnej informatyki i technologii informacyjnych w celu budowania i rozwoju człowieczeństwa.

## Literatura

- Bartnik Cz. S., 1995, *Personalizm*, Lublin.
- Denek K., 1993, *Wartości i cele edukacji*, Poznań.
- Denek K., 1996, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń.
- Denek K., 1998, *O nowy kształt edukacji*, Toruń.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*, 1993, Pod red. F. Adamskiego. Warszawa.
- Furmanek W., 1995, *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie. Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej*, Rzeszów .
- Furmanek W., 2000, *Dydaktyka informatyki komponentem dydaktyki techniki*, [w:] *Pedagogika & Informatyka*, Pod red. A.W. Mitasa, Cieszyn.
- Furmanek W., 2002, *Edukacja techniczna i informatyczna wobec wyzwań cywilizacyjnych*, IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa Edukacja techniczna i informatyczna: ogólnościowe tendencje, wyzwania i możliwości, Ciechocinek.
- Furmanek W., 2000, *Humanistyczne aspekty współczesnej edukacji technicznej*, [w:] *O nowy humanizm z edukacji*, Red. J. Gajda, Kraków.
- Furmanek W., 2002, *Modelowanie systemu polskiej edukacji technicznej i informatycznej*. Referat na Sympozjum Naukowym Edukacja techniczno-informatyczna w reformowanej szkole-Stan obecny i perspektywy. Politechnika Radomska.
- Furmanek W., 2001, *Jakość życia człowieka kategorią teleologii edukacji*, [w:] *Edukacja Jutra*, VII Tatrzzańskie Seminarium Naukowe. Pod red. K. Denka I T. Zimnego. Częstochowa.
- Galarowicz J., 1992, *Na ścieżkach prawdy, Wprowadzenie do filozofii*, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1997, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa.

- Konarzewski 1987, *Teoria oddziaływań wychowawczych*, Warszawa.
- Kreutz M., 1962, *Metody współczesnej psychologii*, Warszawa
- Kruszewski 1987, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Kulczyński J., Opolski K., 1985, *Edukacja i praca*, Warszawa.
- Kwieciński 1993, *Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki przełomu w sytuacji przełomu formacyjnego*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa.
- Kwieciński Z. 1992, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa-Toruń.
- Kunowski S., 1993, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. II, Warszawa.
- Lewowicki T., 1990, *Przemiany teleologii edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4.
- Lewowicki T., 1991, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja”, nr 1.
- Lewowicki T., 1994, *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Niemierko B., 1990, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa.
- Niemierko B., 1988, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa.
- Obuchowski K., 1985, *Adaptacja twórcza*, Warszawa.
- Obuchowski K., 1993 *Człowiek intencjonalny*, Warszawa.
- Pasterniak W., 1991, *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów.
- Popielski K., 1987, *Człowiek – pytanie otwarte*, Lublin.
- Straś -Romanowska M., 1992, *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław.
- Straś -Romanowska M., 1995, (red.): *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Warszawa-Wrocław.